



**Universidad  
Zaragoza**

## **Trabajo Fin de Grado**

### **Magisterio en Educación Infantil**

Propuesta para mejorar el nivel de autoestima de los  
maestros de Educación Infantil en Aragón

Proposal to improve teacher self-esteem in Childhood  
Education teachers in Aragon.

Autor/es

Pablo Minchinela Ramos

Director/es

Francisco Eguinoa Zaborras

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2025

## ÍNDICE

Agradecimientos .....	4
Resumen.....	4
Abstract .....	5
Introducción .....	6
1. Justificación.....	8
2. Autoestima Docente, Definición y Evolución del Concepto. ....	10
2.1 Evolución del Concepto Autoestima .....	10
2.2 Concepto de Autoestima Docente.....	11
3. La Autoestima Docente en el Contexto Educativo Español: Desafíos. ....	13
3.1 Complejidad del Alumnado .....	13
3.2 Condiciones Laborales en la Práctica Docente Española .....	14
3.3 Motivación de Nuevas Generaciones de Docentes y Desarrollo Profesional del Profesorado .....	15
4. Experiencias Españolas y Europeas para Mejorar la Formación y Cuidado del Personal Docente.....	16
4.1. Planteamiento de las Experiencias de Mejora .....	16
4.2 Erasmus + .....	17
4.3 Programa de Bienestar Emocional en el Ámbito Educativo en Andalucía .....	18
4.4 Teacher Tapp .....	19
4.6 Lions Quest (LQ) .....	20
5. Encuesta de Autoestima Docente Dirigida al Profesorado de Educación Infantil que Desarrolla su Actividad Profesional en la Comunidad Autónoma de Aragón.....	21
5.1 Creación y Distribución .....	21
5.2 Resultados .....	24
5.2.1 Preguntas Realizadas con el Objetivo de Conocer la Autoestima Docente .....	24
5.2.2 Preguntas Formuladas Para El Diseño De Un Proyecto De Mejora De La Autoestima Docente .....	28

5.3 Síntesis y Conclusiones.....	31
6. Programa de Cuidado de la Autoestima Docente Dirigido a los Maestros de Educación Infantil que Desarrollan su Actividad Profesional en la Comunidad Autónoma de Aragón.	33
6.1 Objetivos del Programa.....	33
6.2 Desarrollo de las Actividades .....	34
6.2.1 <i>Terapia Psicológica Individual</i> .....	34
6.2.2 <i>Grupos de Intercambio de Experiencias Docentes</i> .....	34
6.3 Funcionamiento y Temporalización .....	35
6.4 Recursos y Presupuesto Estimado .....	37
Conclusiones .....	39
Referencias Bibliográficas y Webgráficas.....	41

**\*A lo largo de todo el documento se utilizará el genérico “maestros”, con objeto de hacer más fácil la lectura. No obstante, es importante hacer constar que no se pretende utilizar un lenguaje sexista por lo que se refiere a los maestros y las maestras.**

## **Agradecimientos**

Desde el comienzo sabía que la realización de este Trabajo de Fin de Grado iba a suponer una gran dedicación, pero a la vez un enorme aprendizaje para mi futuro. Por tanto, con ilusión, esfuerzo, interés y por supuesto, con la ayuda de todas aquellas personas que me han aportado información útil y necesaria y que, por ello, han influido directamente en mis planteamientos, he podido finalizar este trabajo de manera satisfactoria. Entre ellas, me gustaría destacar a Francisco Eguinoa, por tutorizarme, orientarme y compartir conmigo sus conocimientos durante el transcurso de la elaboración del trabajo.

Y a mi familia, la cual me ha brindado su apoyo incondicional durante todo este proceso.

## **Resumen**

El presente Trabajo de Fin de Grado analiza la actual situación del profesorado de Educación Infantil en Aragón, caracterizado por la alarmante existencia de un bajo nivel de autoestima docente. Partiendo de una revisión bibliográfica actualizada sobre la situación actual que está atravesando el sector docente y de la interpretación de las encuestas remitidas a centros escolares de Educación Infantil, se aprecian datos coincidentes que manifiestan que el profesorado atraviesa una situación personal caracterizada por estrés, falta de reconocimiento social y unas condiciones laborales desfavorables. Además, se expone la paradoja social existente entre la creciente atención hacia el bienestar emocional del alumnado, frente a la escasa consideración de la salud emocional del profesorado. Después de revisar las propuestas y proyectos a nivel nacional y europeo dirigidos al cuidado del docente y centrando la atención en la Comunidad Autónoma de Aragón, los datos aportados por la encuesta realizada en este TFG confirman que los resultados sobre el estado emocional docente deben hacer reflexionar a las autoridades administrativas para poner en marcha de manera urgente un programa de cuidado de la autoestima docente en la Comunidad Autónoma de Aragón, basado principalmente en terapias psicológicas individualizadas y grupos de intercambio de experiencias docentes.

**Palabras clave:** autoestima docente, Educación Infantil, Aragón, bienestar emocional, intervención psicológica.

## **Abstract**

This Final Degree Project analyzes the current situation of Childhood Education teachers in Aragón, characterized by the alarming presence of low levels of teacher self-esteem. Based on an updated literature review on the present circumstances affecting the teaching sector and the interpretation of surveys distributed to childhood education centers, consistent data reveal that teachers are experiencing a personal situation marked by stress, lack of social recognition, and unfavorable working conditions. Furthermore, the social paradox is highlighted between the increasing focus on the emotional well-being of students and the scarce attention paid to teachers' emotional health. After reviewing national and European proposals and projects aimed at supporting teachers-and focusing specifically on the Autonomous Community of Aragón-the data provided by the survey conducted in this project confirm that the results regarding teachers' emotional state should prompt administrative authorities to urgently implement a program to support teacher self-esteem in Aragón. This program should be based primarily on individualized psychological therapies and groups for sharing teaching experiences.

**Keywords:** teacher self-esteem, Childhood Education, Aragón, emotional well-being, psychological intervention.

## Introducción

Mi interés por conocer el estado y nivel de la autoestima del docente viene dado por la transformación personal, social y educativa que experimenté con mi llegada a la Universidad de Zaragoza, y en concreto durante el primer curso de mis estudios de Grado en Magisterio de Educación Infantil en la Facultad de Educación de Zaragoza. Durante esos primeros meses, la necesidad de adaptarme a una nueva situación, los cambios de amistades y las nuevas dinámicas sociales vividas, supusieron dificultades de adaptación, y como secuela, un descenso en mi nivel de autoestima. Al estar cursando primero de magisterio en Educación Infantil, me planteé mi futuro, cuestionándome cómo podría gestionar la dinámica de un aula cuando comenzase a trabajar de profesor, tanto a nivel de tutorías como el trabajo con familias. Me preocupaba sobre todo si iba a ser capaz de manejar tanto las conductas disruptivas de alumnos, como la convivencia en el día a día con mis compañeros maestros. Me sentí abrumado ante los retos futuros a afrontar, planteándome si iba a ser capaz de estar a la altura de mis compañeros docentes. En definitiva, me preocupaba esta situación de inseguridad personal que repercutía negativamente en mi autoestima, que de persistir tendría resultados nefastos en mi futura práctica docente. Reflexioné y comprendí la necesidad real de mejorar mi nivel de autoestima para que yo mismo pudiera transmitir seguridad y confianza en el aula. Esta primera reflexión explica el interés que concedo al realizar este Trabajo de Fin de Grado (en adelante TFG) para valorar el nivel de autoestima que tiene el profesorado de Educación Infantil y su repercusión en la actividad docente.

Para conocer cómo afecta la autoestima docente en el aula se debe valorar con perspectiva cómo se ha planteado y se plantea actualmente la educación socioemocional en el modelo educativo tradicional y en el modelo de escuela nueva o educación. Esto se debe a la estrecha relación que existe entre la autoestima y la educación emocional (Ros et al., 2017). Es bien conocido que el modelo educativo tradicional se centra en desarrollar exclusivamente aspectos memorísticos, fomentando una educación repetitiva, dejando de lado el aprendizaje activo y participativo (Galván-Cardoso y Siado-Ramos, 2021). Afortunadamente, con el paso de los años la comunidad educativa se ha ido desprendiendo de este modelo, implementando nuevas metodologías educativas que promueven una enseñanza adaptada a las características de los estudiantes, y buscan el desarrollo integral del alumno, incluyendo aspectos sociales y emocionales (Torres, 2019). Tal y como postula (Torres, 2019), el docente debe encargarse de fomentar la autonomía, la inteligencia emocional, reconocer la necesidad de motivar al alumnado y atender sus intereses. En este contexto de cambio educativo, la educación socioemocional se ha convertido en uno de los pilares fundamentales de la enseñanza en

Educación Infantil actual, y en las últimas décadas ha incrementado el interés por el estudio de la importancia de la inteligencia emocional en el aula, y su relevancia en el contexto educativo (Alfaro et al., 2016; Salavera et al., 2017, como se citó en Salas et al., 2022).

Actualmente el sistema educativo pretende que desde edades tempranas los niños creen hábitos y costumbres saludables, desarrollen habilidades sociales como la empatía, expresen sus sentimientos y trabajen cooperativamente (Salas et al., 2022). Son aspectos importantes a trabajar en el alumnado de Educación Infantil, pero considero que existe una especie de paradoja preocupante, mientras se le da una gran importancia a el bienestar emocional de los alumnos, la formación de los maestros en la gestión de sus propias emociones y situaciones estresantes queda a menudo en un segundo plano (Chávez et al., 2021). En la revisión de la literatura realizada, he podido apreciar que en la mayoría de las instituciones educativas, el bienestar emocional de los docentes es un aspecto desatendido e incomprendido. Los educadores se enfrentan a cambios constantes debido a la evolución educativa y las transformaciones sociales que suponen importantes implicaciones psicológicas que no pueden ser ignoradas. Entre estas implicaciones podemos encontrar el estrés docente, la ansiedad, la desmotivación y los conflictos laborales. Si estas no se atienden, puede verse afectada la calidad de vida laboral del profesorado, generando un aumento del estrés docente, viéndose afectada en definitiva la calidad de la enseñanza (Ruiz, 2016).

Centrando ya la exposición y desarrollo de mi trabajo, comenzaré con el desarrollo de los conceptos de autoestima y autoestima docente, después se expondrán los principales problemas vigentes en la docencia sobre la gestión emocional a través de un informe nacional actual, seguido de algunas propuestas a nivel europeo y nacional de cuidado del docente. Para terminar centrando la problemática en la Comunidad Autónoma de Aragón, donde he realizado una encuesta para conocer la situación emocional en la que se encuentran sus maestros en Educación Infantil. A partir de esta encuesta y una revisión bibliográfica se propone un programa sobre el cuidado de la autoestima del docente en la Comunidad Autónoma de Aragón.

A partir de los resultados obtenidos, se confirma que la baja autoestima docente es una realidad alarmante en el profesorado de Educación Infantil en Aragón, con claras repercusiones en su bienestar emocional y en su práctica docente. La propuesta de intervención diseñada en este trabajo responde a una necesidad real y urgente de apoyo emocional y psicológico, pretendiendo que sirva de base para futuras propuestas y políticas educativas centradas en el cuidado emocional de los maestros.

## 1. Justificación

Considero que un docente emocionalmente estable y con una autoestima sólida está mejor preparado para formar parte de la comunidad educativa (Romera, 2017; Sainz y Serrada, 2019, como se citó en Salas et al., 2022). Partimos del hecho que todos los maestros cuentan de partida al iniciar sus estudios universitarios con una serie de cualidades para gestionar las situaciones que se dan fuera y dentro del aula y que afectan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un sistema educativo inclusivo y ajustado a los tiempos, deber ser capaz de reconocer que el bienestar emocional del educador no solo repercute en su desempeño profesional, sino que también influye directamente en la calidad de la educación que reciben los niños, y por tanto en la mejora de su rendimiento y bienestar (Romera, 2017; Sainz y Serrada, 2019, como se citó en Salas et al., 2022).

Recientemente, se ha publicado en el diario digital *Éxito Educativo*, el I Estudio Nacional sobre el Estado de Ánimo de los Docentes (2023). Este estudio de gran envergadura avalado por el decano de la Universidad a Distancia de Madrid se planteó con el objetivo de conocer el estado de ánimo del profesorado. Para ello se llevó a cabo un cuestionario de opinión anónimo a más de 3800 docentes de toda España, de diferentes etapas educativas y de diferentes especialidades. Los resultados aportan datos de gran interés para el objeto de este TFG. En concreto se comprueba que el 38,4% de los docentes se autoperciben en un estado emocional que podría asociarse con la depresión y el 13,12% presenta ideación/intención suicida y/o de conductas autolesivas. Aun presentado estos indicadores de malestar, más del 80% de los docentes encuestados consideran que su estado anímico repercute directamente en su labor docente. Además, un 60% de los docentes siente que su labor profesional no es valorada por la sociedad y sólo la mitad recomienda la profesión a otras personas.

Por otra parte, UNESCO (2023) publicó igualmente un informe donde constataba que el abandono docente es una preocupación a nivel mundial. En este estudio se aportan datos afirmando que el abandono docente se ha duplicado entre 2015 y 2022, pasando del 4,6% al 9%.

Finalmente, los datos aportados en *El Barómetro Internacional de la salud y del Bienestar del Personal de la Educación* (RES y FESP, 2023). Detallan que, en Francia, solo el 48% del personal docente encuestado se declara satisfecho con su trabajo. El 64% de los docentes franceses presentan dificultades para equilibrar su vida laboral y familiar. Y, un dato alarmante es que más del 95% de los docentes franceses consideran que la profesión tiene un escaso reconocimiento social. En el estudio se aportan igualmente datos preocupantes relacionados con Reino Unido, que destaca principalmente por el alto nivel de estrés laboral,

ya que el 76% del personal docente describe su trabajo como "bastante estresante" mientras que un 39% lo describe como "muy estresante". Igualmente, la tasa de bajas laborales supone el 60%, con una proporción considerable de estas bajas relacionadas con problemas psicológicos (RES y FESP, 2023).

Por último, en Bélgica, al igual que en Francia, se percibe una falta de reconocimiento social de la actividad docente, destacando el descontento respecto a las oportunidades de formación y desarrollo profesional, con porcentajes que se encuentran entre el 61% y el 82%, y la satisfacción laboral también es baja, ya que más de la mitad de los encuestados se sienten insatisfechos con su trabajo (RES y FESP, 2023).

Estos tres informes de situación ponen de manifiesto que problemas de salud mental como la ansiedad o depresión y en definitiva problemas de baja autoestima, están a la orden del día en la actividad profesional del docente. Por tanto, la situación planteada nos da idea de que la baja autoestima y los problemas psicológicos de los docentes constituyen un problema de salud pública y de índole de gestión política de primer orden. Por ello, la Unión General de Trabajadores [UGT] (2024), publicó un comunicado reclamando una mejora de las condiciones laborales en el ámbito docente para cuidar la salud mental y contribuir a una mejora en la educación.

Considerando lo anteriormente planteado, en este TFG se planteará un programa de cuidado de la salud mental del docente, centrándome en concreto en la forma de mejorar el bienestar emocional de los maestros en Educación Infantil. Convencido de que esta mejora suponga a su vez una mejora de la satisfacción personal del docente con su tarea, y una mejora en el rendimiento y satisfacción de los menores atendidos y sus familias.

Finalmente referir que este TFG se realiza desde la modalidad de intervención profesional. Para ello, he diseñado y aplicado una encuesta dirigida al profesorado de Educación Infantil que desarrolla su actividad profesional en la Comunidad Autónoma de Aragón. Esta encuesta tiene como objetivo principal conocer el estado actual de la autoestima de los maestros, así como identificar las necesidades específicas percibidas por los propios docentes. A partir de los resultados obtenidos se desarrolla una propuesta de intervención a nivel de la Comunidad Autónoma de Aragón basada en terapias psicológicas individualizadas y grupos de intercambio de experiencias docentes.

## **2. Autoestima Docente, Definición y Evolución del Concepto.**

### **2.1 Evolución del Concepto Autoestima**

El concepto autoestima está compuesta por el prefijo “auto-“, que proviene del griego “autos”, que significa “por sí mismo” o “propio”. Y por la palabra “estima”, derivada del verbo latino “aestimare”, que significa valorar o evaluar. Por ello, autoestima etimológicamente se refiere a la valoración de uno mismo.

El término autoestima se utilizó por primera vez en el campo de la psicología en 1890, cuando William James, filósofo y psicólogo estadounidense, incluyó este término en su obra “The principles of psychology”. James (1890) estudió todo aquello que puede ser considerado como el “yo” o “sí mismo”, siendo este un constructo que abarca todo aquello que una persona considera como propio o parte de su identidad, incluyendo elementos externos que el individuo percibe como parte integral de su ser. A partir de este estudio, James (1890) propone una definición del término autoestima a modo de fórmula, donde esta sería el resultado de dividir el éxito entre las pretensiones.

Posteriormente, Alfred Adler entre 1912 y 1927, no definiría explícitamente el concepto de autoestima, pero se centraría en el “sentimiento de inferioridad”, concepto equiparable a lo que conocemos como baja autoestima (Ruiz et al., 2015). Adler sugiere que este sentimiento suele originarse en la infancia y está a menudo relacionado con comparaciones sociales. Además, que la respuesta que provoca varía, pudiéndose dar una “compensación” en la persona, buscando mejorar sus habilidades en áreas donde se siente más competente (Ruiz et al., 2015). Con el paso del tiempo, Abraham Maslow, alumno de Adler y creador de la Psicología Humanista, en el año 1954, se interesaría por el funcionamiento de la personalidad de las personas consideradas psicológicamente sanas, creando la llamada “Pirámide de Maslow”. Esta es una clasificación de necesidades a satisfacer en el ser humano y su orden correspondiente (Berger, 2014, pp. 56-57). La autoestima en la pirámide de Maslow se encuentra en el cuarto nivel, dentro de las necesidades de estima. Este nivel incluye tanto la autoestima personal (autovaloración, confianza, sentido de logro) como la valoración externa (respeto y reconocimiento por parte de los demás). Según Maslow, satisfacer estas necesidades es crucial para que una persona sea capaz de avanzar hacia la autorrealización, el nivel más alto de la pirámide (Berger, 2014, pp. 56-57).

A mediados del Siglo XX, Carl Rogers acuñaría el término “estimación positiva incondicional” en 1951. Rogers defiende en su “Terapia centrada en el Cliente” la aceptación y apoyo de la persona sin ser esta juzgada, creando así una base ideal para el desarrollo de una

autoimagen saludable (Vázquez Arellano y García Rodríguez, 2021). Carl Rogers planteó que si nos encontramos ante una discrepancia entre el “yo real” y el “yo ideal”, puede verse afectada la percepción que tiene una persona sobre su valor, por consecuencia, viéndose afectada su autoestima (Vázquez Arellano y García Rodríguez, 2021).

Ya en 1982 David D. Burns, se centraría en el estudio del autoconcepto y autoestima en el ámbito educativo, concretamente en cómo afecta al alumnado. Burns (1982) determinó que el autoconcepto está compuesto por lo que uno piensa de sí mismo, y lo que uno cree que puede llegar a ser, sus expectativas. Este autoconcepto se ve afectado por valoraciones de personas que el individuo considera como “significativas”, siendo estas desde profesores, familiares, hasta iguales. A su vez, Burns (1982) contempló una correlación directa entre la autoestima y el éxito académico, una alta autoestima se corresponde a un mayor logro académico, mientras que una baja autoestima se corresponde con un bajo rendimiento.

Posteriormente en 1986, Harold Bloomfield y Leonard Felder plantearon una estrategia psicoterapéutica para encontrar lo que ellos denominaron como “Talón de Aquiles”, siendo este entendido como la vulnerabilidad del individuo. Todo esto con el objetivo de mejorar, a través de la psicoterapia las relaciones interpersonales y la autorrealización de la persona (Bloomfield y Felder, 1986).

Muchas años más tarde, Luis Rojas daría otra definición de autoestima, “sentimiento, placentero de afecto o desagradable de repulsa, que acompaña a la valoración global que hacemos de nosotros mismos” (p. 22). Rojas (2007) argumenta que nuestra autoestima se ve afectada por partes de nuestra persona o entorno que consideremos relevantes atendiendo a nuestras prioridades.

Actualmente contamos con una definición funcional aportada por María Xesús Froxán y colaboradores (2020), siendo esta “un repertorio verbal autorreferencial moldeado por la experiencia de la persona” (p. 190). Es decir, a través de autodescripciones verbales nos provocamos emociones que pueden influir en nuestras respuestas conductuales, las cuales llevamos a cabo en busca de determinadas recompensas.

## **2.2 Concepto de Autoestima Docente**

Después de revisar la literatura reciente sobre la materia, considero que no existe una definición establecida y comúnmente aceptada por la comunidad educativa sobre el concepto de autoestima en el docente. Partiendo de la información proporcionada por Mbuva (2017) se puede inferir que la autoestima docente es el sentido de autovaloración y confianza que tiene

un maestro respecto a sus habilidades, conocimientos y capacidad para enseñar. Esta se basa en la percepción que el docente tiene de sí mismo en relación con su función educativa.

Peñaherrera et al. (2014) afirma que la autoestima del docente está influenciada por la consideración social que tiene la propia profesión. Por tanto, para este autor, la comunidad educativa es esencial para fomentar una educación que favorezca la seguridad, la identidad, la integración, la finalidad y la competencia personal.

Es de interés para este TFG, traer a colación el informe realizado por la Universidad de Oxford en el año 2024, sobre el bienestar del personal docente, donde se propuso un marco de bienestar del profesorado. En dicho informe se establecían las variables que condicionan la satisfacción personal y educativa del docente, los factores individuales y los factores escolares.

Dentro de los factores individuales destacan algunos como la salud física, la inteligencia emocional, la regulación emocional, la resolución de problemas, la resiliencia y la autoeficacia. Mientras que dentro del ámbito escolar influyen factores como el clima escolar, el reconocimiento en el trabajo, el tamaño de las clases, el aprendizaje continuo y las oportunidades de desarrollo, el equilibrio entre la vida laboral y personal, la seguridad laboral, la satisfacción salarial, así como las relaciones de apoyo entre el personal y el equipo directivo los compañeros/as el alumnado y las familias (Taylor et al., 2024).

### **3. La Autoestima Docente en el Contexto Educativo Español: Desafíos.**

En la justificación de este TFG se ha aportado diversa información sobre la situación actual docente a nivel europeo principalmente, gracias a los informes de RES y FESP (2023), UNESCO (2023) y Éxito Educativo et al. (2023). Pero durante la redacción de este mismo, se ha publicado el informe *El estado de la profesión docente en España* (Gortazar, 2025). Este documento aborda la situación docente en los últimos 25 años a nivel nacional de manera exhaustiva. Con datos actualizados se pretende mostrar la decadencia en las condiciones laborales docentes y las situaciones sociales del alumnado, así como las dificultades para apoyar a las nuevas generaciones de maestros y profesores.

Los medios de comunicación no suelen tratar el malestar en el ámbito docente, pero la situación parece ser tan alarmante que la propia Radio Televisión Española (RTVE), el 25 de Marzo de 2025 durante el propio informativo de medio día mencionó dicho informe y la situación que está atravesando el sector docente.

A partir de los datos ofrecidos, se dan a conocer las principales causas de la debacle educativa, abordando de manera diferenciada la evolución y complejidad del alumnado, las condiciones laborales del profesorado y los retos en la motivación y desarrollo profesional docente. Cada uno de estos subapartados desarrolla aspectos clave del informe, permitiendo una visión integral y fundamentada de la situación educativa actual.

#### **3.1 Complejidad del Alumnado**

El alumnado es la otra mitad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y es por ello por lo que tiene una gran repercusión en la práctica educativa. En base a lo aportado en este informe hemos podido conocer que en las etapas obligatorias (Primaria y ESO), el estudiantado ha aumentado pasando de 4,5 a 4,85 millones de alumnos entre los cursos 2008/09 y 2023/24. Además, ha habido un incremento de alumnado de origen inmigrante, siendo un 32% del total en la etapa de educación Primaria en el año 2023 (Gortazar, 2025).

A este aumento del alumnado se le suma el deterioro del nivel socioeconómico de las familias, situando a un 34.7 % de los niños en riesgo de pobreza o exclusión social, cifra que ha aumentado desde 2018 (29,9%). Considero que este dato es de gran importancia en un contexto donde la pobreza en la población general está disminuyendo (Gortazar, 2025).

Por otra parte, en el Informe se aporta a su vez información en detalle que plantea la existencia de una crisis en el bienestar y salud mental del alumnado. Destacando el aumento en la ansiedad reportada, que se ha duplicado en adolescentes de 15 años de un 11% en 2018 a

un 20% en 2022, sumado a que el 20% de los jóvenes de 15 años consideran estar insatisfechos con su vida (Gortazar, 2025).

A lo anteriormente referido se le añade la falta de refuerzo educativo individualizado, donde solo un 30,7 % de los centros educativos en España oferta clases adicionales de matemáticas, distanciándose mucho de la media europea, que se encuentra en el 65,6% de media. La suma del aumento del alumnado, del riesgo de exclusión social, la crisis en salud mental y la falta de refuerzo educativo perjudica notablemente el aprendizaje del alumnado que se encuentra en situaciones vulnerables, a su vez afectando a la gestión del docente frente a la creciente diversidad de niveles (Gortazar, 2025).

### **3.2 Condiciones Laborales en la Práctica Docente Española**

Llama la atención el dato aportado en relación a que los docentes de Educación Infantil y Educación Primaria están peor remunerados que otros trabajadores del sector público. Existiendo una gran brecha salarial entre el personal docente de la etapa de Educación Infantil y Educación Primaria, y los trabajadores con estudios terciarios, donde el personal docente tenía un salario bruto de menos de 30.000 € al año en 2014, mientras que los segundos ganaban cerca de 35.000 € anuales. Afortunadamente esa brecha se ha ido reduciendo a lo largo de estos últimos años, pero el salario percibido por el profesorado en todas las etapas sigue siendo ligeramente más bajo que el de los empleados del sector público, y que el de personas que cuentan con estudios superiores (Gortazar, 2025).

Otra cuestión preocupante en el ámbito educativo según Gortazar (2025) es la precariedad laboral, destacando el abuso de la situación de interinidad, esta se ha disparado en la última década, e independientemente de que se han establecido objetivos y se han intentado llevar a cabo procesos de estabilización, en 2023 se registró un 28% de personal interino en el sector público y un 14% en el concertado y privado. Destacan comunidades autónomas como La Rioja (42,1%), Asturias (40,6%) y Extremadura (35,2%), pero el caso más alarmante es País Vasco con casi un 50% de personal temporal. Además, los datos indican que, en las escuelas con mayor concentración de alumnado vulnerable, hay un número elevado de docentes con menos experiencia, generalmente docentes interinos, repercutiendo negativamente a la calidad educativa de los centros.

Las ratios alumno-docente es otro de los temas más relevantes en el ámbito educativo, y es que el número medio de estudiantes por profesor ha disminuido en la última década, pasando de 12 a 10 en el sector público y de 15 a 14 en los centros concertados y privados.

Pero este dato no puede enmascarar el hecho de que actualmente los grupos de clase son mucho mayores, llegando incluso algunos docentes a trabajar hasta con 150 o 200 alumnos.

### **3.3 Motivación de Nuevas Generaciones de Docentes y Desarrollo Profesional del Profesorado**

Desde el año 2007 en adelante se han hecho evidente los problemas asociados con la captación de nuevos talentos, las oportunidades de crecimiento profesional y la necesidad de actualización de las políticas docentes. En el año 2007, el 60% del profesorado se consideraba ilusionado pese a los retos que la propia profesión planteaba, actualmente el porcentaje se ha reducido más de la mitad (24%). También en 2007 el 2% vivía la profesión con indiferencia mientras que en 2025 el porcentaje se ha disparado hasta un 38%. Lo más preocupante de estos datos es que los principales afectados parecen ser las nuevas generaciones, son los nuevos docentes los que notan el mayor desgaste de la profesión en sus primeros años laborales (Gortazar, 2025).

La nota de corte de acceso para grados universitarios de Magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria es considerablemente inferior a otras como las necesarias para comenzar grados de Ingenierías y Ciencias de la Salud, esto sumado a que la demanda del alumnado suele ser de perfil académico medio-bajo, termina afectando al atractivo de dichas carreras (Gortazar, 2025).

Si nos centramos en el crecimiento profesional dentro de la profesión docente, el ideal es fomentar el feedback de los docentes con mayor experiencia, el intercambio de ideas y conocimientos entre otros aspectos. Pero en España este tipo de prácticas colaborativas no están institucionalizadas, frenando el desarrollo profesional una vez entras al mundo laboral, y aislando al profesorado a nuevas oportunidades para adaptar sus prácticas educativas a los contextos actuales de aula (Gortazar, 2025).

## **4. Experiencias Españolas y Europeas para Mejorar la Formación y Cuidado del Personal Docente**

### **4.1. Planteamiento de las Experiencias de Mejora**

En el contexto actual, marcado por la crisis en el sistema educativo y el bienestar de los docentes, resulta imprescindible analizar qué iniciativas se están llevando a cabo para dar respuesta a nivel nacional y europeo a las necesidades emocionales y profesionales del profesorado.

En la actualidad, la falta de educación emocional es uno de los principales desafíos de la educación del siglo XXI. Siendo un hecho la intención de introducirla en la agenda de los organismos internacionales encargados de la educación (Reynoso, 2023, como se citó en López y Bisquerra, 2024). Rodríguez et al. (2021) avala que disponer de estas competencias emocionales da lugar a un éxito profesional y académico casi garantizado. Además de que el desarrollo de estas mediante programas de formación docente no solo mejora sustancialmente la calidad educativa, sino que también repercute en la satisfacción laboral del profesorado y su bienestar psicológico (Puertas et al., 2018; Rojas-Chacaltana et al., 2023; Tschannen y Carter, 2016, como se citó en López y Bisquerra, 2024).

En la década de los años noventa era muy común que los estudios sobre Aprendizaje Socioemocional (SEL) llevaran como objetivo de intervención al alumnado únicamente. Más tarde se comprendió el papel fundamental del docente en su competencia y habilidades para poder impartir SEL, y las investigaciones ya contaron con ambos objetivos, incluyendo descripciones más detalladas sobre las propias intervenciones, las cuales en un principio no permitían conocer su nivel de efectividad, los contenidos impartidos o los métodos utilizados (Talvio et al., 2022).

La investigación ha probado que los programas de educación emocional repercuten positivamente en la calidad educativa y el desarrollo integral (Durlak et al., 2011; Keefer et al., 2018; Wang et al., 2019, como se citó en López y Bisquerra, 2024). Sin embargo, estos programas no evidencian su eficacia siempre, ya que esta depende de una serie de requisitos pedagógicos y organizacionales. Entre estos se encuentran el enfoque secuencial, buscando la evolución con el paso de los cursos académicos, y la transversalidad a la hora de la implementación académica, involucrando a profesores de distintas materias (López y Bisquerra, 2024). Una vez habiendo establecido la situación actual docente, resulta fundamental analizar iniciativas concretas que han tratado de superar estas barreras, tanto a nivel europeo como nacional, a través de proyectos innovadores. A continuación, se presentan

algunos programas europeos y uno nacional que ejemplifican distintas estrategias y enfoques con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza.

#### **4.2 Erasmus +**

El primero de ellos está dirigido principalmente a la formación continua de educadores, en busca de la innovación educativa. Como he expuesto en el punto de definición de autoestima docente, uno de los factores escolares que repercuten en la autoestima docente de acuerdo con Taylor et al. (2024) es el “Aprendizaje continuo y las oportunidades de desarrollo”, he de aquí la importancia de programas como Erasmus+.

El programa Erasmus fue creado por la Unión Europea en 1987 con el objetivo de promover la cooperación entre universidades e instituciones de educación superior en Europa, estableciendo un sistema de intercambio del estudiantado entre países. En 2014 pasó a denominarse “Erasmus+”, buscando fortalecer la educación, la formación, la juventud y el deporte a través de la movilidad y la cooperación internacional. Bajo esta nueva denominación, lo que en un principio iba dirigido solo a los alumnos, se convirtió en una posibilidad de aprendizaje también para el personal educativo (Comisión Europea, s.f.).

Para cumplir sus objetivos, Erasmus+ tiene establecidas tres acciones: “Movilidad de las personas”, “Cooperación entre organizaciones e instituciones” y “Respaldo al desarrollo de políticas y a la cooperación”. Dentro de estas, nos interesa particularmente la segunda, que se basa en llevar a cabo proyectos cooperativos y asociaciones. A su vez, dentro de esta acción existen algunas que están más centradas en el aprendizaje del personal docente (Comisión Europea, s.f.).

Como son las asociaciones para la cooperación, que buscan mejorar la calidad y utilidad de las actividades que llevan a cabo las organizaciones que forman parte del proyecto, así como fortalecer la red de contactos entre ellas. Llevando a cabo la creación de proyectos que involucran a varios países, para intercambiar ideas, metodologías y prácticas innovadoras.

En segundo lugar, podemos encontrar las “Academias de Profesores Erasmus +”, que están directamente enfocadas en el desarrollo profesional docente, con el objetivo de que los profesores aprendan unos de otros y desarrollen las habilidades priorizadas por la UE en política educativa, como la inclusión, la sostenibilidad y la digitalización. Creando redes europeas de instituciones de formación del profesorado, agrupando escuelas y universidades. Posibilitando una formación inicial y continua, fomentando el multilingüismo, la diversidad cultural y el desarrollo de habilidades clave. Posibilitando el acceso de docentes a prácticas

educativas innovadoras, basadas en las últimas investigaciones a nivel europeo (Comisión Europea, s.f.).

Además de las oportunidades presenciales y de movilidad que ofrece Erasmus+, la Comisión Europea ofrece a los docentes una variedad de plataformas en línea que facilitan el acceso a recursos, formación y redes de colaboración a nivel europeo. Entre las más destacadas se encuentran la Plataforma Europea de Educación Escolar, conocida como eTwinning, y EPAL (Electronic Platform for Adult Learning in Europe). Pudiendo formar parte en cursos en línea, seminarios web y comunidades de práctica con compañeros docentes de otros países. Facilitando el aprendizaje continuo y el desarrollo profesional de la comunidad educativa de una manera flexible y accesible (Comisión Europea, s.f.).

Un estudio muy reciente de Blanco Reyes et al. (2024) probó que Erasmus+ tiene un impacto significativo en las escuelas, haciendo que los docentes implementen nuevos métodos de enseñanza y recursos en el aula, principal motivo de asistencia a la formación.

### **4.3 Programa de Bienestar Emocional en el Ámbito Educativo en Andalucía**

El segundo programa está más relacionado con el bienestar emocional, y es que a raíz de la pandemia mundial del COVID-19, el bienestar y la salud emocional y mental en los grupos de infancia y adolescencia se vieron terriblemente afectados (Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, 2024). Y como respuesta a dicha situación, distintas administraciones llevaron a cabo programas de cuidado dirigidos principalmente al alumnado, pero incluyendo actuaciones que tienen en cuenta el bienestar docente, y así es el caso de Andalucía con su *Programa de Bienestar Emocional*.

Concretado en la “Resolución de 8 de octubre de 2024, de la Dirección General de Participación e Inclusión Educativa” (Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, 2024), El *Programa de Bienestar Emocional* tiene como objetivos promover la salud mental y bienestar emocional del alumnado mediante la formación de personal educativo en protocolos de detección temprana y derivación de salud mental, la creación de materiales e instrumentos innovadores, concienciar sobre las adicciones relacionadas con las TIC y fomentar la colaboración de toda la comunidad educativa. Este va destinado a todos los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos en Andalucía (Colegios, Institutos, Centros de Formación Profesional y Centros de Enseñanzas de Régimen Especial) y a la comunidad educativa de cada uno de ellos (Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, 2024).

Para cumplir sus objetivos, la Junta de Andalucía establece una serie de actuaciones entre las que se encuentran, dotar a docentes y resto de la comunidad educativa de formaciones sobre la detección temprana de problemas emocionales y guías de acompañamiento para el duelo. Además de actuaciones de prevención del suicidio y conductas autolíticas, encuentros a nivel provincial y regional para el desarrollo de buenas prácticas en salud mental, formación dirigida al personal docente sobre su propio bienestar y formación en educación emocional dirigida a alumnado en la etapa de Educación Infantil (Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, 2024).

Ya que el programa se está desarrollando durante el curso escolar 2024/2025 aún no se han dado a conocer datos públicos oficiales sobre su implementación, pero la existencia de dicho programa nos puede hacer creer en el desarrollo de otras iniciativas similares en otras comunidades autónomas en un futuro cercano.

#### **4.4 Teacher Tapp**

El tercer programa, Teacher Tapp, es una aplicación móvil dirigida para profesores y maestros, creada para recopilar información sobre prácticas educativas, opiniones y necesidades de docentes. Actualmente se puede descargar la versión oficial en Reino Unido, España y Australia (Teacher Tapp, s.f.).

Respecto al funcionamiento de la aplicación, Teacher Tapp envía a cada usuario diariamente entre dos o tres preguntas breves sobre temas de interés educativo como prácticas pedagógicas, bienestar docente, políticas educativas o el uso de las TIC en el aula. Aunque ocasionalmente algún usuario puede recibir un bloque extra de preguntas (máximo 12). Las preguntas son creadas por expertos en educación, y son intencionalmente breves y formuladas con precisión para facilitar la participación y obtener datos relevantes. La confidencialidad a nivel de protección de datos desde mi punto de vista es casi absoluta, ya que la aplicación solo recoge información demográfica (nivel educativo o años de experiencia) que no permite identificar a usuarios o centros, manteniendo el anonimato (Teacher Tapp, s.f.).

Para conocer si las personas registradas pertenecen al ámbito educativo, se solicita el correo institucional del centro y código postal, además de detalles sobre su labor en dicho centro. Al colaborar con instituciones educativas, pueden cotejar la información con bases de datos del gobierno, confirmando la profesión de los usuarios (Teacher Tapp, s.f.).

A diferencia de las encuestas tradicionales que suelen tener bajas tasas de respuesta, Teacher Tapp mantiene una muestra representativa de más de 10,000 educadores en Inglaterra. Además, a las respuestas se les asignan un peso determinado para corregir desbalances

demográficos (dando más peso a profesores que a directores). Con esta metodología se logra reflejar con precisión la diversidad del profesorado. Una vez obtenidos los datos se redactan informes semanales o mensuales que cuelgan en su propia página web, donde se exponen las tendencias educativas que pueden ser utilizadas por medios o instituciones como fuente de referencia (Teacher Tapp, s.f.).

#### **4.6 Lions Quest (LQ)**

Finalmente, el último programa que se expone en este TFG se centra en la enseñanza a los propios docentes para poder impartir gestión socioemocional en el aula. En este sentido, Lions Quest es un programa llevado a cabo por Lions Clubs International Foundation centrado en el aprendizaje socioemocional (ASE), actualmente se encuentra disponible en más de 105 países y lleva funcionando por más de 30 años. Este a su vez cuenta con el programa SEL Professional Development, dirigido a personal educativo para poder impartir el propio programa al alumnado, cuyo principal objetivo es el desarrollo positivo de los jóvenes en entornos escolares a través de la promoción de la salud, el fortalecimiento del ASE y un énfasis en el Aprendizaje-Servicio (ApS) (Talvio et al., 2019).

En Noruega se llevó a cabo un estudio sobre la implementación del programa en el aula, y la principal conclusión fueron que mejoró la autopercepción del profesorado sobre su competencia de enseñanza de ASE, queriendo aplicar el método una vez por semana (Talvio et al., 2022).

Tristemente, tras una larga revisión bibliográfica he podido comprobar que el concepto de cuidado de la figura del docente a la hora de implementar proyectos está únicamente relacionado con la formación continua. Ignorando aspectos clave como la salud mental, el reconocimiento social o las condiciones laborales. Deshumanizando así la labor docente, reduciendo la figura del docente a un simple transmisor de contenidos, despojándolo de su dimensión emocional y social.

## **5. Encuesta de Autoestima Docente Dirigida al Profesorado de Educación Infantil que Desarrolla su Actividad Profesional en la Comunidad Autónoma de Aragón**

### **5.1 Creación y Distribución**

Para conocer mejor la situación actual del personal docente que desarrolla su actividad profesional en la etapa de Educación Infantil, o etapas equivalentes en Colegios Rurales Agrupados (CRA) y Centros de Educación Especial (CEE) de la Comunidad Autónoma de Aragón, se ha remitido una encuesta a la totalidad de los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Aragón. El objetivo principal es conocer mediante el análisis de las respuestas el nivel de autoestima de los docentes, y cómo este influye en su desempeño profesional como parte del proceso enseñanza-aprendizaje. Para el diseño de la encuesta me he basado en las preguntas formuladas en el I Estudio Nacional sobre el Estado de Ánimo de los Docentes (2023), investigación que ya ha sido detallada en la justificación de este TFG.

La encuesta diseñada contiene dos partes. La primera dirigida a obtener información relacionada sobre cómo el personal docente experimenta y maneja sus emociones en el contexto laboral (Tabla 1), y una segunda encuesta destinada a obtener información que sea de utilidad para el diseño posterior de un proyecto de cuidado dirigido a los maestros de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Aragón (Tabla 2). Además, en la encuesta se hace uso de una escala con el objetivo de que los entrevistados dimensionen su opinión y que nos permita medir el grado de acuerdo o desacuerdo con una afirmación dada, dimensionando de esta forma la opinión del encuestado.

**Tabla 1**

*Preguntas realizadas con el objetivo de conocer la autoestima docente*

<ol style="list-style-type: none"><li>1. <b>Sexo</b></li><li>2. <b>Tipo de centro</b></li><li>3. <b>Provincia</b></li><li>4. <b>Nombre del centro</b></li><li>5. <b>Rol/Especialidad</b></li><li>6. <b>¿Cuántos años llevas impartiendo clase en Educación Infantil?</b></li><li>7. <b>¿Consideras que tu profesión está bien remunerada?</b><ol style="list-style-type: none"><li>a. <b>Si consideras que NO, explica por qué:</b></li></ol></li><li>8. <b>¿Y bien considerada socialmente?</b><ol style="list-style-type: none"><li>a. <b>Si consideras que NO, explica por qué:</b></li></ol></li><li>9. <b>En qué medida estás de acuerdo con la siguiente afirmación: “Un buen nivel de autoestima personal del docente repercute en el rendimiento escolar de los alumnos/as que atiende”</b></li><li>10. <b>En qué medida estás de acuerdo con la siguiente afirmación: “Has notado cambios en tu nivel de autoestima desde que comenzaste a trabajar como docente de Educación Infantil”</b></li><li>11. <b>Describe con más detalle cómo ha evolucionado tu autoestima desde que comenzaste a trabajar como docente de Educación Infantil (por ejemplo, si se ha debilitado, fortalecido o mantenido igual):</b></li><li>12. <b>¿Qué aspectos de tu trabajo como docente de infantil te generan mayor inseguridad o estrés?</b></li><li>13. <b>¿Crees que las dificultades en el ámbito educativo han afectado o han tenido algún impacto en tu vida personal?</b></li><li>14. <b>Detalla el ámbito personal en el que ha repercutido esa sensación de malestar:</b></li><li>15. <b>¿Crees que las dificultades en el ámbito educativo han afectado tu autoestima docente?</b></li></ol>
---

**Tabla 2**

*Preguntas formuladas para el diseño de un proyecto de mejora de la autoestima docente*

1. **¿Has participado en algún curso o formación específica sobre autoestima y/o gestión emocional de la actividad docente?**
  - a. **En caso afirmativo describe el curso y valora su utilidad**
2. **¿Consideras que durante tu formación universitaria te han proporcionado las suficientes herramientas sobre gestión emocional para manejar un aula de Educación Infantil?**
3. **¿Consideras que la administración educativa se preocupa por el bienestar emocional del docente en Educación Infantil lo suficiente?**
4. **¿Qué propones para mejorar el cuidado del bienestar emocional de los docentes en Educación Infantil? (Ejemplo: Reuniones de grupos de docentes para compartir experiencias, formaciones de la administración, terapia psicológica...).**
5. **Si se llevase a cabo un proyecto de cuidado al docente para la mejora de autoestima en Educación Infantil realizado o gestionado por la Administración Educativa: ¿Cuánto tiempo estarías dispuesto/a a dedicar semanalmente a un programa de trabajo de mejora de la autoestima docente?**
6. **¿Preferirías que las actividades del programa se realizaran dentro de tu horario laboral o fuera de él?**
7. **¿Qué formato preferirías para las sesiones?**
8. **¿Con qué frecuencia te gustaría que se realizaran las sesiones o actividades del programa?**
9. **¿Consideras que el programa de mejora y cuidado de la autoestima docente debería ser obligatorio para el profesorado de educación infantil?**

Las respuestas obtenidas han sido tratadas para garantizar la total confidencialidad. El tratamiento de los datos de carácter personal se ha realizado conforme a lo establecido en el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos.

Respecto a la distribución de la misma, previamente se realizó un pilotaje a un grupo de profesores del Colegio de Educación Especial Alborada, con la finalidad de que fuera de utilidad para la mejor comprensión de las preguntas, y poder ajustarlas para su posterior envío. Una vez validadas las preguntas, se remitió un correo electrónico el 2 de Marzo de 2025, a 361 centros educativos que cuentan con la etapa de Educación Infantil o etapas equivalentes. Se han recogido 42 respuestas, que suponen una tasa de respuesta del 11,63%. Con los datos obtenidos se han extraído los resultados de la encuesta.

## **5.2 Resultados**

### **5.2.1 Preguntas Realizadas con el Objetivo de Conocer la Autoestima Docente**

En relación a la primera pregunta formulada como “**Sexo**” los resultados obtenidos han sido los siguientes:

Un 90,5% de los encuestados tienen sexo femenino, mientras que el 9,5 % tienen sexo masculino.

En relación a la segunda pregunta formulada como “**Tipo de centro**” los resultados obtenidos fueron los siguientes:

El 52,4 % de las respuestas corresponden a profesionales que trabajan en centros públicos, el 26,2% en Colegios Rurales Agrupados (CRA), el 11,9% en Colegios de Educación Especial (CEE) y el 9,5% en centros educativos concertados. Cabe destacar que no hemos obtenido respuesta de ningún centro privado.

En relación a la tercera pregunta formulada como “**Provincia**” los resultados obtenidos han sido:

Obtuvimos un 56,1 % de los resultados de la provincia de Zaragoza, un 29,3% de la provincia de Huesca y un 14,6 % de la provincia de Teruel.

En relación a la cuarta pregunta formulada como “**Nombre del Centro**” los resultados recopilados han sido los siguientes:

En base a las encuestas obtenidas conocemos que han contestado profesionales que trabajan en 25 centros escolares diferentes.

En relación a la quinta pregunta formulada como “**Rol/ Especialidad**” los resultados obtenidos fueron los siguientes:

El personal docente que realizó la encuesta se compone de un 61,9% de tutores, un 19% de Especialidad (Idiomas/Música/Educación Física), un 11,9% de Pedagogía Terapéutica (PT) y un 7,1 % de Audición y Lenguaje (AL).

En relación a la sexta pregunta formulada como “**¿Cuántos años llevas impartiendo clase en Educación Infantil?**” los resultados se resumen a continuación:

El mayor porcentaje obtenido, con un 26,2 % del total, correspondió a docentes con más de 20 años de experiencia, seguido de aquellos que desempeñan su actividad profesional durante un periodo comprendido entre 10 y 15 años (21,4%), los que cuentan con una actividad laboral de 5 años o menos (19%), y una paridad entre los que llevan ejerciendo de 15 a 20 años y de 5 a 10 años (16,7%).

En relación a la séptima pregunta formulada como “**¿Consideras que tu profesión está bien remunerada? Si consideras que NO, explica por qué:**” los resultados obtenidos se resumen a continuación:

Un 38,1 % de los encuestados aseguró que estaban conformes con su nómina, mientras que el 61,9% expuso no estar conforme con ella. Con quejas referentes a comparaciones con otras comunidades autónomas (“*Se ha perdido mucho poder adquisitivo. Además, con respecto a otras comunidades autónomas y con respecto a otros puestos del mismo nivel de funcionariado, el sueldo es más bajo. Las tutorías y otros cargos, o no se cobran, o se cobran muy bajo.*”), cargas de trabajo y responsabilidades (“*Horas insuficientes para preparar materiales dentro de la jornada laboral. Excesivo trabajo en casa en horas libres, no remunerado.*”) y riesgos laborales (“*Plus de peligrosidad en CEE, que antes teníamos y ahora no.*”).

En relación a la octava pregunta formulada como “**¿Y bien considerada socialmente? Si consideras que NO, explica por qué:**” los resultados obtenidos fueron los siguientes:

También un 61,9% considera que la profesión está mal considerada socialmente, mientras que el 38,1% se mostraron conformes con la percepción social. Entre los principales aspectos reflejados, destacan la visión de las familias sobre la profesión (“*Las familias no tienen confianza en la escuela, los medios de comunicación y los intereses políticos han dinamitado esta confianza poco a poco. Además, en general ha aumentado el sentido proteccionista en la crianza y de cara al profesorado se exige explicaciones más que apoyo o trabajo mutuo en la educación de sus hijos/as.*”), la falta de reconocimiento (“*Gran parte de la sociedad únicamente ve nuestras vacaciones y creen que en infantil solo pintamos, jugamos y cantamos, obviando nuestra labor educativa.*”) y el exceso de exigencias (“*La sociedad sigue responsabilizándonos de la atención a veces insuficiente a las necesidades de sus hijos, pero la responsabilidad en la falta de recursos y la falta de formación adecuada por parte de la Administración, que siempre debemos financiar nosotros mismos y realizar en nuestras horas libres. La sociedad nos sigue exigiendo más y más, abusando de nuestra vocación por la enseñanza.*”).

En relación a la novena pregunta formulada como “**En qué medida estás de acuerdo con la siguiente afirmación: Un buen nivel de autoestima personal del docente repercute en el rendimiento escolar de los alumnos/as que atiende**” los resultados recopilados han sido los siguientes:

El 71,4 % estuvo completamente de acuerdo con la afirmación de que la autoestima docente influye en el desempeño académico del estudiantado, el 21,4% aseguró estar bastante de acuerdo. Mientras que tan solo el 2,4% estuvo en desacuerdo con la afirmación.

En relación a la décima pregunta formulada como “**En qué medida estás de acuerdo con la siguiente afirmación: Has notado cambios en tu nivel de autoestima desde que comenzaste a trabajar como docente de Educación Infantil**” los resultados recopilados han sido los siguientes:

Las respuestas fueron bastante dispares en esta pregunta. EL 16,7% aseguró no haber apreciado ningún cambio, el 4,8% refleja haber notado apenas cambios, el 26,2% no manifestó si estaba de acuerdo o en desacuerdo con la afirmación dada, mientras que el 28,6% detalla un cambio notorio en su nivel de autoestima y el 23,8 % afirmó que desde que comenzó a ejercer la profesión, su nivel de autoestima se ha visto menoscabado de manera crítica.

En relación a la undécima pregunta formulada como “**Describe con más detalle cómo ha evolucionado tu autoestima desde que comenzaste a trabajar como docente de Educación Infantil (por ejemplo, si se ha debilitado, fortalecido o mantenido igual):**” los resultados obtenidos se detallan a continuación:

Un 41,2% de los encuestados defendió que su autoestima conforme su labor docente había ido en aumento, principalmente por la vocación de la profesión (“*Cuando comencé con 21 años, no dudaba de nada, mi evolución personal y profesional, me ha hecho darme cuenta de que puedo aprender de todo el mundo, que no todo lo sé, que hay gente muy buena en su trabajo y que yo, lo hago bien, pero puedo hacerlo mejor y tengo que seguir aprendiendo. Creo que es crecimiento y evolución personal. Creo que además de autoestima se necesita amar tu trabajo, estar haciendo lo que te gusta.*”), mientras que un 44,1% asegura que ha habido una tendencia a debilitarse (“*Debido al poco apoyo que en muchas ocasiones recibimos por parte de las familias, se hace complicado seguir diferentes metodologías, estrategias, técnicas de conducta... Lo que nos lleva a, en ocasiones, “tirar la toalla”*”). El resto (14,7%) considera que su autoestima no ha sufrido cambios.

En relación a la duodécima pregunta formulada como “**¿Qué aspectos de tu trabajo como docente de infantil te generan mayor inseguridad o estrés?**” los resultados obtenidos se detallan a continuación:

De acuerdo con los resultados obtenidos, el aspecto que supone mayor nivel de estrés para los maestros es el relacionado con el manejo de conductas disruptivas en el aula (66,7%), seguido por la necesidad de aportar la mejor respuesta a la atención a la diversidad y las necesidades educativas del alumnado (50%), así como las tutorías con los padres y madres (42,9%). Además, también les genera estrés el diseño de programaciones didácticas y la gestión de situaciones de emergencia (31%), la detección temprana de trastornos del desarrollo y aprendizaje (26,2%), y finalmente la gestión del aula junto con la coordinación con otros docentes (23,8%).

En relación a la decimotercera pregunta formulada como “**¿Crees que las dificultades en el ámbito educativo han afectado o han tenido algún impacto en tu vida personal?**” los resultados obtenidos fueron los siguientes:

El 88,1% aseguró haber sufrido repercusiones emocionales por las dificultades de la profesión en su ámbito personal, siendo tan solo el 11,9% los que consideran que no ha existido repercusión alguna.

En relación a la decimocuarta pregunta formulada como “***Detalla el ámbito personal en el que ha repercutido esa sensación de malestar:***” los resultados obtenidos se resumen a continuación:

El 88,1% expuso haber sufrido ansiedad, tristeza o estrés. Al 66,7% el malestar provocado por la profesión le repercutió a nivel de estado de salud con manifestaciones somáticas como jaquecas, fatiga o insomnio, entre otros. El 31% detalla haber trasladado ese malestar al ámbito familiar. Las áreas con menor repercusión fueron las relacionadas con el ámbito laboral con un 23,8% y el ámbito social (9,5%).

En relación a la decimoquinta pregunta formulada como “***¿Crees que las dificultades en el ámbito educativo han afectado tu autoestima docente?***” los resultados obtenidos fueron los siguientes:

El 82,4% aseguran que sí que ha repercutido la práctica docente en su nivel de autoestima, mientras que el 17,6% no lo considera.

### ***5.2.2 Preguntas Formuladas Para El Diseño De Un Proyecto De Mejora De La Autoestima Docente***

Las siguientes preguntas corresponden al segundo apartado de la encuesta, que como se ha referido, está orientado a la creación de un proyecto de cuidado del docente, centrándose en la disponibilidad e interés de la mejora de la gestión emocional y el aumento de la autoestima de los maestros de Educación Infantil.

En relación a la primera pregunta formulada como “***¿Has participado en algún curso o formación específica sobre autoestima y/o gestión emocional de la actividad docente? En caso afirmativo describe el curso y valora su utilidad***” las respuestas obtenidas fueron:

Tan solo el 31% del total aseguró haber recibido formación sobre gestión emocional para la futura práctica docente. Pero de los que la recibieron, un 40% quedaron insatisfechos (“*Curso realizado por \*\*\*\*, con ninguna utilidad, nos trataron como adolescentes de 16 años en lugar de valorar la situación para responder a nuestras necesidades.*”).

En relación a la segunda pregunta formulada como “*¿Consideras que durante tu formación universitaria te han proporcionado las suficientes herramientas sobre gestión emocional para manejar un aula de Educación Infantil?*” las respuestas obtenidas fueron:

La gran mayoría de los encuestados (97,6%), aseguraron que no les han proporcionado las herramientas de gestión emocional suficientes para manejar un aula de Educación Infantil.

En relación a la tercera pregunta formulada como “*¿Consideras que la administración educativa se preocupa por el bienestar emocional del docente en Educación Infantil lo suficiente?*” los resultados obtenidos fueron los siguientes:

El 85,3% aseguraron que la administración educativa no da respuesta a las necesidades de gestión emocional de los docentes, o al menos, así lo perciben. Tan solo el 2,4% se sienten atendidos en este aspecto.

En relación a la cuarta pregunta formulada como “*¿Qué propones para mejorar el cuidado del bienestar emocional de los docentes en Educación Infantil? (Ejemplo: Reuniones de grupos de docentes para compartir experiencias, formaciones de la administración, terapia psicológica...)*.” los resultados obtenidos se resumen a continuación:

Dadas las respuestas obtenidas, podemos clasificar la información en cuatro grupos. Un 52,4% demanda apoyo psicológico y emocional (“*Psicología y psiquiatría para el acompañamiento y asesoramiento*”, “*Una psicólogo para profesores en cada colegio*”), el 19% propone dinámicas de grupo con intercambio de experiencias docentes (“*Compartir experiencias con l@s compañer@s*”, “*Grupos para compartir experiencias, actividades para la desconexión con colegas y terapia.*”) y el 19% solicita la mejora de condiciones laborales (“*Bajar ratios, disminuir las burocracias, recibir más apoyos en el aula...*”, “*Horario no lectivo que facilite tiempos de preparación y reuniones con otros docentes y familias. Personal de orientación y de servicios a la comunidad (trabajo social) en todos los centros como parte de la plantilla.*”). Mientras que el 9,6% pide más apoyo por parte de la administración pública (“*Apoyo de las administraciones y de los equipos directivos. que nos tengan más respeto y que las administraciones defiendan a la escuela pública y a sus maestras*”).

En relación a la quinta pregunta formulada como “*Si se llevase a cabo un proyecto de cuidado al docente para la mejora de autoestima en Educación Infantil realizado o gestionado por la Administración Educativa: ¿Cuánto tiempo estarías dispuesto/a a dedicar semanalmente a un programa de trabajo de mejora de la autoestima docente?*” los resultados obtenidos se detallan a continuación:

El 78,6% manifestó que estarían dispuestos a dedicarle de una a dos horas semanales a programas de mejora de la autoestima docente. El 14,3% solo estaría dispuesto a dedicarle menos de una hora de trabajo semanal.

En relación a la sexta pregunta formulada como “*¿Preferirías que las actividades del programa se realizaran dentro de tu horario laboral o fuera de él?*” los resultados obtenidos fueron los siguientes:

La mayoría de los encuestados (71,4%) prefiere que el programa se lleve a cabo durante su jornada laboral únicamente, y el 21,4% estaría dispuesto a flexibilizar su horario, permitiendo que el programa se impartiese indistintamente tanto fuera como dentro del horario laboral.

En relación a la séptima pregunta formulada como “*¿Qué formato preferirías para las sesiones?*” los resultados obtenidos fueron los siguientes:

El 71,4% prefiere combinaciones de sesiones individuales y grupales, y el 26,2% se decanta por sesiones únicamente grupales.

En relación a la octava pregunta formulada como “*¿Con qué frecuencia te gustaría que se realizaran las sesiones o actividades del programa?*” los resultados obtenidos se presentan a continuación:

Las actividades o sesiones que compongan el programa deberían ser mensuales, acorde al 42,9% de los encuestados. Pero es también el mismo porcentaje el que plantea las sesiones cada quince días (42,9%).

En relación a la novena pregunta formulada como “¿*Consideras que el programa de mejora y cuidado de la autoestima docente debería ser obligatorio para el profesorado de Educación Infantil?*” los resultados se presentan a continuación:

El 50% de los encuestados consideran que la participación en el programa debería ser opcional, el 35,7% cree que debería ser obligatorio para todos, y el 14,3% haría obligatoria la asistencia para todas aquellas personas con problemas en la autoestima docente.

### **5.3 Síntesis y Conclusiones**

Ya Gortazar (2025) con su estudio *El estado de la profesión docente en España*, puso de manifiesto la preocupante situación nacional que está atravesando el sector docente, confirmando la crisis de autoestima y las condiciones laborales a las que se exponen los educadores. Analizando los datos de la encuesta aquí presentada, hemos podido comprobar que los datos obtenidos en la Comunidad Autónoma de Aragón son similares, y de alguna forma tienen correlación con los datos que se han revisado a nivel nacional.

En este sentido, en la encuesta que hemos aplicado, se comprueba que la mayoría de los encuestados (90,5% mujeres) considera que la profesión está mal remunerada y poco valorada socialmente (61,9%), siendo coincidente este aspecto con los datos expuestos por Gortazar (2025) sobre la indiferencia en la profesión (38% en 2023), la falta de ilusión (76%), y cómo el prestigio del grado en Magisterio se ha visto deteriorado. Aspectos como conductas disruptivas y la necesidad de prestar la mejor atención posible al alumnado que precisa apoyo, generan estrés a los docentes. Tal y como señala Gortazar (2025), el 32% del alumnado de Educación Primaria en 2023 era de origen migrante y la pobreza infantil se ha disparado. En consecuencia, este creciente contexto educativo de diversidad y desigualdad socioeconómica termina repercutiendo directamente a los docentes, tanto a nivel emocional (88,1%) como a su estado de salud física (66,7%). No obstante, aunque el 92,8% considera que su autoestima docente influye en el desempeño académico del alumnado, el 44,1% asegura que su autoestima se ha debilitado desde que iniciaron su actividad laboral como maestros de Educación Infantil.

Además, prácticamente la totalidad de los encuestados (97,6%) consideran que se les ha privado de las suficientes herramientas de gestión emocional durante su carrera universitaria para manejar un aula de infantil, responsabilizando a la administración educativa (85,3%) por su despreocupación y no haber puesto los medios necesarios.

Como principales propuestas, los encuestados consideran la terapia psicológica (52,4%), la mejora de sus condiciones laborales (19%) y dinámicas grupales para el intercambio de experiencias (19%).

La correlación entre ambos estudios en las preocupaciones del personal docente demuestra que existe un malestar generalizado, no se trata de casos aislados. Es más, nos encontramos ante una crisis generalizada que requiere una gestión por parte de la administración educativa, la cual no muestra interés por el cuidado emocional de los docentes.

Ante esta situación de malestar e indiferencia, nos debemos plantear que actualmente nos estamos encontrando ante un profundo desgaste de la vocación docente, ya que se está desatendiendo al sector, el cual no tiene a su disposición herramientas para el cuidado de su autoestima docente. Que sumado a la precariedad laboral actual está generando un contexto de desmotivación y agotamiento que repercute directamente de forma negativa en la calidad educativa.

## **6. Programa de Cuidado de la Autoestima Docente Dirigido a los Maestros de Educación Infantil que Desarrollan su Actividad Profesional en la Comunidad Autónoma de Aragón.**

### **6.1 Objetivos del Programa**

La revisión bibliográfica y el análisis de la situación actual del profesorado de Educación Infantil realizada en este TFG, inciden en la importancia de abordar el nivel de bienestar emocional y de la autoestima docente para la mejora de la calidad de la enseñanza. Con el objetivo de crear un ambiente académico óptimo, estimulante y motivador para el desarrollo integral del alumnado, evitando la aparición del estrés o malestares derivados por la propia profesión.

Los resultados de los informes nacionales e informes internacionales revisados, junto con los datos de la encuesta realizada en el presente trabajo confirman la hipótesis de que una autoestima baja y el desgaste emocional influyen fuertemente en el rendimiento laboral y la satisfacción personal de los maestros. Todo ello contribuye a que el personal docente se sienta abrumado, dando lugar a contradicciones internas sobre sus derechos y deberes (Redó, 2009).

En este contexto se plantea el diseño de un programa de cuidado de la autoestima docente con el objetivo de fortalecer el nivel de autoestima docente y el bienestar emocional de los maestros de Educación Infantil que realizan su práctica educativa en la Comunidad Autónoma de Aragón. Atendiendo a los resultados de la encuesta, el programa diseñado en este TFG se plantea como un programa opcional, como un recurso al que podrán optar los maestros en Educación Infantil y docentes de etapas equivalentes en Colegios de Educación Especial (CEE) y Colegios Rurales Agrupados (CRA). A continuación, se presentan los objetivos específicos que orientarán el desarrollo del programa:

1. Proporcionar estrategias y herramientas de gestión emocional para prevenir el estrés y la desmotivación docente.
2. Fomentar espacios de encuentro entre docentes para la mejora de la labor educativa.
3. Sensibilizar a la comunidad educativa (familias, equipo directivo, administración) acerca de la promoción del bienestar emocional del docente.

## **6.2 Desarrollo de las Actividades**

A partir de los resultados que hemos obtenido de la encuesta y en línea con los objetivos del programa se propone una metodología mixta, de actuación individual y grupal. Esta metodología se centra en las necesidades expresadas por el profesorado de Educación Infantil en Aragón. Por tanto, El programa de cuidado de la autoestima docente se articulará en dos pilares fundamentales. El primer pilar consistirá en la puesta a disposición de los docentes de terapias psicológicas personalizadas, orientadas a tratar dificultades emocionales que consigan fortalecer la autoestima de manera individual. Por otro lado, el segundo pilar se basa en poner igualmente a su disposición grupos de intercambio de experiencias docentes, con la finalidad de crear una red de apoyo profesional que contribuya a la mejora de la práctica e innovación educativa.

### **6.2.1 *Terapia Psicológica Individual***

Considero al igual que de los Santos (2022) que la relación entre terapia y regulación emocional es fundamental, dado que muchas intervenciones terapéuticas buscan potenciar la capacidad de las personas para regular sus emociones eficientemente, sobre todo las terapias basadas en enfoques cognitivo-conductuales y contextuales, estas incorporan explícitamente el término de regulación emocional y/o cuentan con intervenciones destinadas a optimizar la forma en que las personas regulan sus emociones y se relacionan con ellas. Tal y como plantea Duro Martín (2021) trabajar la autoestima mediante la terapia individual permite al docente modificar creencias que le limitan y adquirir herramientas para afrontar el estrés y los desafíos profesionales. Además, defiende que la autoestima es un sistema dinámico basado en la coexistencia y comparación del “yo percibido” y el “yo modelo”, pudiéndose transformar mediante la modificación de sus componentes mentales en contextos terapéuticos.

De esta manera, pretendemos dotar al personal docente en Educación Infantil que desarrolla su actividad profesional en la Comunidad Autónoma de Aragón, del servicio de psicología, que sea de utilidad para aportar estrategias y herramientas de gestión emocional y mejora de la autoestima docente.

### **6.2.2 *Grupos de Intercambio de Experiencias Docentes***

Para justificar la necesidad de dotar a los docentes en Educación Infantil de grupos de apoyo, reflexión y aprendizaje entre docentes, es imprescindible asumir los pilares de la docencia compartida. Esta es entendida como la colaboración y coordinación de varios docentes que trabajan en una misma aula con un grupo de estudiantes, asumiendo la planificación, ejecución y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje (Sandoval et al.,

2024). Aunque la propuesta planteada no se corresponde con la docencia compartida en sentido estricto, sí comparte el objetivo de terminar con el aislamiento profesional que sigue vigente en la profesión.

Y es que compartir con otros docentes las propias prácticas educativas y situaciones en el aula mediante un acompañamiento constante y espacios de reflexión conjunta, posibilita el desarrollo profesional y la mejora de la práctica educativa (Sandoval et al., 2024). Además, mediante la innovación con metodologías y dinámicas de interacción entre compañeros de profesión se pueden reducir las situaciones conflictivas en el aula (Sandoval et al., 2024), principal preocupación de los maestros en Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Aragón. Por tanto, el objetivo a lograr debe conseguir modificar la cultura de «yo en mi aula» que impide compartir dudas y problemas, pero también, soluciones y prácticas exitosas (Sandoval et al., 2024).

En base a lo planteado, pretendemos ofrecer al personal docente de la Comunidad Autónoma de Aragón un entorno para encontrar soluciones conjuntas a los desafíos diarios de la enseñanza. La participación en estos grupos permitirá a los maestros sentirse acompañados y reconocidos por parte de una red de apoyo profesional, favoreciendo tanto su bienestar personal como la mejora continua de su práctica educativa.

### **6.3 Funcionamiento y Temporalización**

El programa de cuidado de la autoestima docente se temporalizará a lo largo de un curso académico completo, con el objetivo de abordar las dificultades que se les presenten a los maestros en Educación Infantil durante todo el curso escolar.

Por lo que respecta a la terapia psicológica individual, atendiendo a las respuestas obtenidas en este trabajo, se propone que cada docente reciba esta terapia con una temporalización consistente en una hora mensual. El espacio temporal a utilizar debe producirse haciendo uso de las horas complementarias de obligada permanencia en el centro. Por tanto, debe plantearse dentro del horario establecido para el profesorado de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Aragón, y respetando la distribución horaria específica de cada centro (ver Tabla 3). El propio centro escolar tendrá que gestionar la distribución de los horarios de las terapias individuales con sus psicólogos y docentes.

Para la implementación del programa se necesitaría de la formalización de un convenio específico gestionado por el Departamento de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Autónoma de Aragón. En este se establecerían de forma clara el objetivo del programa, el procedimiento para la contratación y asignación de psicólogos titulados y especializados en la

intervención con adultos en el ámbito educativo, la financiación pública garantizada por la Comunidad Autónoma para asegurar la gratuidad y equidad en el acceso, así como la coordinación con los equipos directivos de los centros para la gestión. Además, el convenio incluiría mecanismos de autoevaluación y seguimiento del programa, para verificar la calidad y eficacia del servicio.

Por otra parte, las reuniones de los grupos de intercambio de experiencias docentes tendrán una duración de una hora al mes, y se llevarían a cabo en los propios centros educativos participantes en el programa, en horario de tarde y fuera del horario lectivo, facilitando de esta forma la asistencia de los docentes a las reuniones. Las reuniones se temporalizarán el primero o segundo miércoles de cada mes durante los meses lectivos del curso escolar, planteando una modalidad presencial en una sede rotatoria por los centros participantes de cada grupo, o en espacios de referencia como centros cívicos, bibliotecas o similares. Teniendo en cuenta que la intención es que la asistencia a las reuniones sea de docentes de distintos centros, no solo el del centro sede del día, siendo el dinamizador todos los residentes del centro sede que formen parte del programa.

**Tabla 3**

*Temporalización aproximada de las actividades del programa de cuidado del nivel de la autoestima docente*

L	M	X	J	V	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	24
26	27	28	29	30	31	31

**Naranja** - Terapia individual (hora complementaria, a convenir según centro)

**Verde** - Reunión grupo de intercambio (1ª o 2ª miércoles de mes, 17:00-18:00, sede rotatoria)

## 6.4 Recursos y Presupuesto Estimado

Atendiendo a los datos aportados por el Instituto Aragonés de Estadística [IAEST] (2024) existían 402 centros educativos que impartían el segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Aragón en el curso académico 2023/2024. Y conociendo la existencia de 2281 Unidades de Educación Infantil en Aragón (IAEST,2024). Asumiendo que los datos se mantienen vigentes o no distan demasiado del curso académico actual, el departamento de educación y cultura del gobierno de Aragón cuenta en su plantilla con 2281 maestros en Educación Infantil, sin contar apoyos o especialistas.

Si contrastamos estos datos con los aportados por el Colegio Oficial de Psicología de la Comunidad Valenciana [COPCV] (2023), la ratio alumnos-psicólogo debería ser de 1 profesional de la psicología por cada 200 estudiantes. Por tanto, en base a este estadístico, la ratio obtenida es de 11,4 (ver Figura 1).

### Figura 1

*Número mínimo de psicólogos necesarios para la implementación del programa*

$$\text{Número de Psicólogos necesarios} \frac{2281}{200} = 11,4$$

Por tanto, serían necesarios al menos **12 psicólogos** para cubrir la atención psicológica individual de todos los maestros de Educación Infantil en Aragón. Para ello se debería incluir una partida presupuestaria específica en los presupuestos del Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Para situaciones más complejas, se debería habilitar a las entidades locales y/o comarcales para incorporar igualmente en sus plantillas plazas de psicólogos para atender sobre todo a los maestros que trabajan en los Colegios Rurales Agrupados (CRA), gestionando parte de los fondos de manera descentralizada, agilizando los recursos y atendiendo a las necesidades locales.

Respecto a las nóminas, el Servicio Aragonés de Salud (2024) establece un salario base anual aproximado de **18.090 € anuales** (1.507,54 €/mes).

### Figura 2

*Euros destinados a la contratación de 12 psicólogos (número mínimo necesario)*

$$18.090 \text{ € anuales} \times 12 \text{ psicólogos} = 217.080 \text{ € anuales}$$

Siendo **480.198.977 €** la cifra destinada a Educación Infantil y Primaria en Aragón, esos **217.080 €** (ver Figura 2) destinados a psicólogos educativos supondrían el **0,045%** del presupuesto exclusivo de las dos etapas educativas.

En definitiva, aunque pueda parecer un programa utópico, considero que la viabilidad del programa se basa en la necesidad por parte de la comunidad educativa de una mejora en el bienestar del personal docente en Educación Infantil. Esta inversión económica conllevaría implementarlo en relación a la inversión total en Educación Infantil y Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Aragón. La aportación de recursos humanos con formación especializada y la creación de espacios de apoyo emocional y profesional para los docentes no solo beneficiarán la situación personal del profesorado, también mejorarán sustancialmente la calidad educativa que se ofrecerá al alumnado.

Como ha demostrado James J. Heckman, Premio Nobel de Economía, invertir en la primera infancia (de 0 a 5 años) supone una de las estrategias más eficaces para el crecimiento económico y la reducción de la desigualdad social. Heckman asegura los múltiples beneficios económicos y sociales de financiar programas dirigidos a las edades comprendidas en Educación Infantil, asegurando una tasa de retorno estimada de aproximadamente 13.7% anual sobre el total financiado y una relación beneficio/costo de 7.3% (García et al.,2016).

## Conclusiones

Considero que este TFG ha sido de utilidad para valorar el estado actual en relación al sector docente de Educación Infantil aragonés, caracterizado por una importante sensación de frustración y una crisis personal de tipo emocional percibido por parte de los docentes.

A lo largo de este trabajo se ha aportado información actualizada en base a informes de estado de situación realizados por entidades de prestigio como RES y FESP (2023), UNESCO (2023), Éxito Educativo et al. (2023) y autores como Gortazar (2025), de lo que como redactor de este trabajo denomino crisis emocional del profesorado. En base a esta revisión bibliográfica y a la encuesta que hemos realizado en la Comunidad Autónoma de Aragón, se pone de manifiesto el alto nivel de estrés percibido, así como los problemas psicológicos que sufren los maestros, derivados de su actividad profesional. Considero que esta situación constituye un problema de salud pública y de índole de gestión política de primer orden. Además, existe una alta consistencia en los datos aportados en relación a que la autoestima se encuentra significativamente afectada en sentido negativo, situación que repercute desfavorablemente en su labor educativa, y por consecuencia termina afectando también al alumnado.

Mientras el sistema educativo enfatiza el cuidado y bienestar emocional del alumnado desde edades tempranas, el cuidado del docente se mantiene en segundo plano, pese a que la administración educativa es conocedora de dicha situación.

Aunque se han propuesto en Europa iniciativas como Teacher Tapp (lanzada en 2017) y Lions Quests (en funcionamiento desde 2002), la mayoría de ellas están enfocadas únicamente a cubrir el ámbito formativo del profesional, dejando de lado las dificultades de gestión emocional que puede sufrir un maestro en Educación Infantil. Por tanto, creemos que es urgente implementar programas específicos de apoyo emocional y promoción de la autoestima docente en los centros educativos, especialmente en la etapa de Educación Infantil. Como ya hemos planteado en este trabajo, nuestra propuesta se basa en un programa de mejora de la autoestima docente dirigido únicamente a maestros que ejercen en la Comunidad Autónoma de Aragón, esperamos que sirva como base para la elaboración de futuras propuestas de cuidado emocional docente en Aragón y en el resto de las Comunidades Autónomas.

En definitiva, la mejora del bienestar emocional docente, en específico de la autoestima docente, es esencial para lograr una educación de calidad y contextos escolares positivos y motivadores.

Al cierre de este TFG se ha dado a conocer el Plan de acción de salud mental 2025-2027, donde una de las líneas estratégicas se enfoca en la salud mental y el trabajo. En este

apartado se señala que es necesario plantear acciones específicas para garantizar la salud mental en el ámbito laboral (Comisionado de Salud Mental, Ministerio de Sanidad, 2025), la inclusión de la dimensión emocional dentro del ámbito laboral supone un gran avance en el cuidado del profesional e impulsa la posible futura implementación de propuestas de cuidado emocional y autoestima, como la desarrollada en este TFG.

"La educación alimenta la confianza, la confianza alimenta la esperanza, y la esperanza alimenta la paz." (Confucio, cita atribuida).

## Referencias Bibliográficas y Webgráficas

- Alfaro, V., Bastias, J., & Salinas, F. J. (2016). Relación entre inteligencia emocional y notas de las áreas instrumentales en un grupo de tercero de primaria [Relation between emotional intelligence and instrumental group marks in one group of third of first education]. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 19(3), 149-155. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.267301>
- Aylor, L., Zhou, W., Boyle, L., Funk, S., & De Neve, J. E. (2024). *Wellbeing for schoolteachers*. Organización del Bachillerato Internacional.
- Berger, K. S. (2014). *The developing person through the life span* (9th ed.). Worth Publishers.
- Blanco Reyes, L., Iglesias Martínez, M. J., & Lozano Cabezas, I. (2024). La formación docente del programa ERASMUS+: su impacto en los centros participantes. *Revista Española de Educación Comparada*, 44, 260-281. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37936>
- Bloomfield, H. H., & Felder, L. (1985). *El síndrome de Aquiles: transforme su talón de Aquiles en impulsos positivos*. Grijalbo.
- Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. Holt, Rinehart & Winston.
- Chávez, R. C., Moreno, R. A., Pérez, S. V., & Parra, D. (2021). La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos*, (6), 1-24.
- Colegio Oficial de Psicología de la Comunidad Valenciana. (2023, 2 de octubre). Centros escolares: 1 psicólogo por cada 1.000 niños/as. Una ratio 5 veces menor de lo idóneo para dar respuesta a las nuevas necesidades. Recuperado el 27 de Abril de 2025, de <https://www.cop-cv.org/noticia/12198-centros-escolares-1-psicologo-por-cada-1000-ninosas-una-ratio-5-veces-menor-de-lo-idoneo-para-dar-respuesta-a-las-nuevas-n>
- Comisión Europea. (s.f.). *Erasmus+*. Recuperado el 22 de Abril de 2025, en <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es>

- Comisionado de Salud Mental, Ministerio de Sanidad. (2025). *Plan de acción de salud mental 2025-2027*. Ministerio de Sanidad, Gobierno de España.
- Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. (2024). Resolución de 8 de octubre de 2024, por la que se establece la organización y el funcionamiento del Programa de Bienestar Emocional en el ámbito educativo en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos. Junta de Andalucía.
- De los Santos, D. (2022). Regulación emocional y terapias psicológicas empíricamente apoyadas: Confluencias, complementariedades y divergencias. *Análisis y Modificación de Conducta*, 48(177), 35-72.
- Duro Martín, A. (2021). Autoestima: actualización y mantenimiento. Un modelo teórico con aplicaciones en terapia. *Clínica Contemporánea*, 12(3), e23.
- Éxito Educativo, Educar es Todo, & Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA). (2023). *I Estudio Nacional sobre el Estado de Ánimo de los Docentes*.
- Froxán Parga, M. X. (Coord.). (2020). *Análisis funcional de la conducta humana: concepto, metodología y aplicaciones*. Pirámide.
- Galván-Cardoso, A. P., & Siado-Ramos, E. (2021). Educación tradicional. *Cienciamatria: Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 7(12), 963-972.
- García, J. L., Heckman, J. J., Leaf, D. E., & Prados, M. J. (2016). *The life-cycle benefits of an influential early childhood program* (NBER Working Paper No. 22993). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w22993>
- Gobierno de Aragón. (2024). Educación infantil y primaria: Presupuesto 2024. Recuperado el 27 de Abril de 2025, en <https://presupuesto.aragon.es/programas/24221/educacion-infantil-y-primaria>

Gortazar, L. (2025). El estado de la profesión docente en España. *EsadeEcPol Policy Brief*, 49. Esade.

Instituto Aragonés de Estadística. (2024). Centros que imparten Educación Infantil 2º ciclo (3-6 años) en Aragón y provincias por titularidad [Base de datos]. Recuperado el 27 de Abril de 2025, en [https://bi.aragon.es/analytics\\_pub/saw.dll?Go&Action=Navigate&Options=df&path=/shared/IAEST-PUBLICA/MENUWEB/Sociales/060101/06010112/INF\\_2%C-1.1](https://bi.aragon.es/analytics_pub/saw.dll?Go&Action=Navigate&Options=df&path=/shared/IAEST-PUBLICA/MENUWEB/Sociales/060101/06010112/INF_2%C-1.1)

Instituto Aragonés de Estadística. (2024). Unidades de Educación Infantil 2º ciclo (3-6 años) en Aragón y provincias por titularidad del centro y curso [Base de datos]. Recuperado el 27 de Abril de 2025, en [https://bi.aragon.es/analytics\\_pub/saw.dll?Go&Action=Navigate&Options=df&path=/shared/IAEST-PUBLICA/MENUWEB/Sociales/060101/06010112/INF\\_2%C2%BAC-2.1](https://bi.aragon.es/analytics_pub/saw.dll?Go&Action=Navigate&Options=df&path=/shared/IAEST-PUBLICA/MENUWEB/Sociales/060101/06010112/INF_2%C2%BAC-2.1)

James, W. (1981). *The principles of psychology*. Harvard University Press.

José Ruiz, J., Oberst, U., & Andújar, P. (2015). Los problemas de autoestima desde la perspectiva adleriana. *Revista de Psicoterapia*, 26(100), 63-80.

Mbuva, J. (2017). Self-esteem and its impact on teacher performance and student learning. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 17(3), 124-134.

Peñaherrera León, M., Cachón Zagalaz, J., & Ortiz Colón, A. (2014). La autoestima profesional docente y su implicación en el aula. *Magister*, 26, 52-58. <https://doi.org/10.1016/j.magis.2014.03.001>

Red Educación y Solidaridad (RES), & Fundación de Empresa para la Salud Pública (FESP). (2023). *Barómetro internacional de la salud y del bienestar del personal de la educación: Informe internacional 2023*. Recuperado el 3 de Marzo de 2025, en <https://www.educationsolidarite.org/es/barometro-i-best-2023/>

- Redó, N. A. (2009). El síndrome de burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 7(18), 829-848.
- Rodriguez, J. L., Rodriguez, R. E., & Fuerte, L. (2021). Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), 1038. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1038>
- Rojas Marcos, L. (2007). *La autoestima: nuestra fuerza secreta*. Espasa.
- Ros Morente, A., Filella Guiu, G., Ribes Castells, R., & Pérez Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19355>
- Ruiz Torres, J. A. (2016). El bienestar emocional del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 183-194.
- Salas Román, N., Alcaide Risoto, M., & Hue García, C. (2022). Mejora de las competencias socioemocionales en alumnos de educación infantil a través de la educación emocional. *Revista Española de Pedagogía*, 80(283), 517-532. <https://doi.org/10.22550/REP80-3-2022-05>
- Salavera, C., Usán, P., & Jarie, L. (2017). Emotional intelligence and social skills on self-efficacy in secondary education students: Are there gender differences? *Journal of Adolescence*, 60, 39-46. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.07.009>
- Sandoval, M. (Dir.), Álvaro, M., Jardí, A., López, A. L., Petreñas, C., Parody, L. M., Galarraga, H., Leiva, J. J., Gayol, L., Matilla, O., Pinto, C., Benito, T., & Hermoso, E. (2024). *Docencia compartida: Experiencias desde y para las aulas* (p. 179). Dyckinson. <https://doi.org/10.14679/3272>
- Servicio Aragonés de Salud. (2024). Tablas retributivas del personal estatutario del Servicio Aragonés de Salud 2024. Gobierno de Aragón. Recuperado el 27 de Abril de 2025, en

[https://transparencia.aragon.es/sites/default/files/documents/tablas\\_retribuciones\\_estatutario\\_salud\\_20240911.pdf](https://transparencia.aragon.es/sites/default/files/documents/tablas_retribuciones_estatutario_salud_20240911.pdf)

Talvio, M., Hietajärvi, L., & Matischek-Jauk, M. (2019). Do Lions Quest (LQ) workshops have systematic impact on teachers' social and emotional learning (SEL)? Samples from nine different countries.

Talvio, M., Makkonen, J., Hietajärvi, L., & Lonka, K. (2022). Benefits of a social and emotional learning program for Norwegian teachers. In A. Güneyli & F. Silman (Eds.), *ICEEPSY 2022: Education and Educational Psychology* (Vol. 3, pp. 1-14). European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epicepsy.22123.1>

Talvio, M., Makkonen, J., Hietajärvi, L., & Lonka, K. (2022). The benefits of a social and emotional learning program for Norwegian teachers. *European Proceedings of International Conference on Education & Educational Psychology (EpICEEPSY)*, 13, 1–13. <https://doi.org/10.15405/epicepsy.22123.1>

Taylor, L., Zhou, W., Boyle, L., Funk, S., & De Neve, J. E. (2024). *Wellbeing for schoolteachers* (Resumen elaborado por Emily VanderKamp). Organización del Bachillerato Internacional.

Teacher Tapp. (s.f.). *Teacher Tapp UK*. Recuperado el 22 de abril de 2025, en <https://teachertapp.com/uk/>

Torres Carceller, A. (2019). Innovación o moda: las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas. *Voces de la Educación*, 4(8), 3–16. Recuperado a partir de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/167>

UNESCO, & Equipo Internacional de Tareas sobre Docentes para la Educación 2030. (2023). *Informe mundial sobre el personal docente: afrontar la escasez de docentes* (ED-2023/WS/12 Rev.). UNESCO. <https://doi.org/10.54675/WIHC1394>

Unión General de Trabajadores (UGT). (2024, octubre 10). UGT reclama la mejora de las condiciones laborales de la profesión docente para cuidar la salud mental del profesorado y mejorar la calidad de la enseñanza. *UGT Servicios Públicos*. Recuperado el 6 de Febrero de 2025, en <https://ugt-sp.es/ugt-reclama-la-mejora-de-las-condiciones-laborales-de-la-profesion-docente-para-cuidar-la-salud-mental-del-profesorado-y-mejorar-la-calidad-de-la-ensenanza/>

Vázquez Arellano, A., & García Rodríguez, R. E. (2021). La vocación no directiva de Carl Rogers: teoría, psicoterapia y relaciones de poder. *Revista Crítica de Ciencias Sociais*, (125), 77-98.