

La nueva figura del Coordinador de Bienestar y Protección en los centros educativos: análisis comparado del desarrollo normativo en las diferentes comunidades autónomas

The new role of the Child and Adolescent Well-being and Protection Coordinator in educational centers: comparative analysis of the regulatory development in the different autonomous communities

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-653>

María José Arroyo González

<https://orcid.org/0000-0002-9416-7674>

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Daniela Baridon Chauvie

<https://orcid.org/0000-0002-7307-6001>

Universidad Internacional de La Rioja

Raquel López Carrasco

<https://orcid.org/0000-0003-1615-981X>

CES Don Bosco

Joaquín González Cabrera

<https://orcid.org/0000-0003-2865-3428>

Universidad Internacional de La Rioja

Resumen

La protección a la infancia y la adolescencia es una prioridad mundial para las sociedades actuales. Los datos de los distintos organismos oficiales sobre los diferentes tipos de violencia en la infancia son más que preocupantes. Entre las posibles causas se señalan la ausencia de un enfoque integral en la protección de la infancia, la falta de formación del profesorado, la poca coordinación de los profesionales implicados y la escasez de recursos. Es en este contexto donde surge la LOPIVI (2021) y con ella la nueva figura del Coordinador de Bienestar y Protección a la Infancia y Adolescencia (CBP) en los centros educativos. Esta plantea un enfoque holístico en la prevención de la violencia infantil, generando entornos protectores y en coordinación con profesionales de distintos ámbitos. Son las comunidades autónomas quienes deben concretar su implantación. Se plantea un análisis de contenido de las normativas desarrolladas sobre CBP por las distintas comunidades autónomas hasta diciembre de 2021. Se han establecido distintas categorías para comparar la legislación: implantación de la figura, tipo de legislación desarrollada, perfil profesional, ayudas para el desarrollo de las funciones de actividades desarrolladas. Del análisis realizado, se colige que las legislaciones promulgadas son desiguales y no siguen un patrón común, ni en requisitos exigidos, ni funciones a desarrollar, existiendo grandes divergencias, desde comunidades que no la han implantado a otras que lo asimilan a figuras existentes. La principal conclusión es la prematuridad y precariedad con la que se ha producido su implantación, poniendo en relieve la falta de una reflexión previa y global que estructure y guíe este proceso. En el momento actual, este hecho puede considerarse una situación de inequidad en España por las desigualdades educativas que genera entre unas comunidades y otras.

Palabras clave: infancia, adolescencia, protección de la infancia, legislación, análisis de contenido.

Abstract

The protection of children and adolescents is a global priority for today's societies. Data from different official bodies on the different types of violence in childhood are more than worrying. Among the possible causes are the absence of a comprehensive approach to child protection, the lack of teacher training, the lack of coordination of the professionals involved and the scarcity of resources. It is in this context that the LOPIVI (2021) arises and with it the new figure of the Child and Adolescent Well-being and Protection Coordinator (CBP) in educational centres. This proposes a holistic approach to the prevention of child violence, generating protective environments and in coordination with professionals from different fields. It is up to the Autonomous Communities to specify its implementation. A content analysis of the regulations developed on PBC by the different autonomous communities up to December 2021 is

proposed. Different categories have been established to compare the legislation: implementation of the figure, type of legislation developed, professional profile, aid for the development of the functions and types of activities developed. From the analysis carried out, it can be seen that the legislation enacted is uneven and does not follow a common pattern, either in terms of the requirements demanded or the functions to be carried out, with wide divergences, ranging from communities that have not implemented it to others that assimilate it to existing figures. The main conclusion is the prematurity and precariousness with which its implementation has taken place, highlighting the lack of prior and global reflection to structure and guide this process. At the present time, this can be considered a situation of inequity in Spain due to the educational inequalities it generates between some communities and others.

Keywords: childhood, adolescence, child protection, legislation, content analysis.

Introducción: La necesidad de mejorar la protección a la infancia y la adolescencia en las sociedades actuales: ¿qué está fallando?

La inversión en protección de la infancia es un requisito ineludible para el desarrollo de las sociedades actuales, así lo atestigua la meta 16.2 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) que insta a poner fin a todas las formas de violencia contra la infancia. Se constata, además, una preocupación a nivel internacional por la protección a la infancia y un desarrollo normativo para garantizarla, pero los datos sobre violencia en la infancia son más que preocupantes. En 2021 en España, se presentaron 55.354 denuncias que tenían como víctima a una niña, niño o adolescente (Ministerio del Interior, 2022). De estas, destacan las 8.317 denuncias por delitos contra la libertad e indemnidad sexual, de las que 1 de cada 2 denuncias tuvo como víctimas a niños, niñas y adolescentes. Otros estudios señalan que 7 de cada 10 casos de violencia sexual revisados por el Tribunal Supremo en 2020 tenían como víctimas a niños, niñas o adolescentes (Poder Judicial España, 2021). Según los datos de la Fundación ANAR (2020), la tasa de crecimiento de los casos de abusos sexuales fue de un 300,4%, lo que indica que se han multiplicado por 4, pasando de 273 casos en 2008 a 1093 en 2020. Asimismo, las cifras de cibercriminalidad no paran de crecer: según datos del Ministerio del Interior de 2020 se presentaron 3430 denuncias de

delitos cibernético contra menores en España, frente a 2286 presentadas en 2017. A la violencia producida normalmente por adultos también se puede sumar la producida por los iguales, especialmente en el contexto educativo, como lo atestigua el informe realizado a nivel internacional por la UNESCO (2021), donde uno de cada tres estudiantes sufrió acoso al menos una vez durante el mes anterior a la encuesta (supone un 32% del total). En este sentido, el estudio Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) es una gran encuesta escolar que se realiza cada cuatro años en colaboración con la Oficina Regional para Europa de la OMS, y sugiere que alrededor de uno de cada 10 (11%) chicos y chicas declararon haber sido acosados en la escuela al menos 2-3 veces al mes en los últimos dos meses (Cosma et al., 2024). En el contexto español, podemos destacar el estudio de UNICEF que señala en una muestra representativa de escolares de Educación Secundaria Obligatoria una prevalencia de victimización entre el 19.9-33.6% y de cibervictimización entre el 12.2-22.5% (Andrade et al., 2021). En 2023, el estudio de la Fundación Colacao con una amplia muestra de escolares, incluyendo alumnado de Primaria desde cuarto curso, sitúan la prevalencia de victimización en un 6.2% (Díaz-Aguado et al., 2023). Además, un porcentaje ligeramente inferior al 10% de las víctimas o cibervíctimas se pueden considerar estables tras más de 12 meses reportando padecer esta problemática en el contexto español (González-Cabrera et al., 2021; González-Cabrera et al., 2022). En esta línea, Los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2023) sobre el teléfono creado para atender casos de acoso escolar en los centros educativos atendió 10835 llamadas entre septiembre de 2021 y 2022, de las cuales un 33% fueron catalogadas como acoso escolar con el tratamiento correspondiente.

Los datos señalados son solo una parte de los que existen sobre esta realidad y evidencian que la violencia contra la infancia-adolescencia persiste en el ámbito escolar y social, es latente y de difícil erradicación. A pesar de las cifras, el número de casos de violencia detectados está muy lejos de los casos reales, ya que dependen de la capacidad de detección y de notificación de los profesionales y de la accesibilidad de las víctimas a los recursos asistenciales y jurídicos (Plataforma de Infancia, 2021).

A todo esto, no podemos olvidar los problemas relacionados con la salud mental en la infancia y la adolescencia. Existen numerosas evidencias que vinculan la salud mental y el bienestar psicológico de

las personas, así como la importancia que tienen a la hora de definir los resultados que se esperan conseguir en la vida. Sin embargo, el coste de repercusión que tiene la enfermedad mental sobre las vidas humanas afectadas es incalculable (UNICEF, 2021c). Los datos deben generar preocupación: cada año, casi 46.000 niños y adolescentes de entre 10 y 19 años se quitan la vida. El suicidio se convierte en la cuarta causa de muerte entre los jóvenes con edades entre los 15 y 19 años (UNICEF, 2021c), siendo actualmente un tema de preocupación social y política ante el aumento de casos.

Todo lo dicho hace palpable que la sociedad se encuentra ante un problema de gran magnitud y ampliamente extendido, ya que afecta a niños y adolescentes de todas las edades, niveles culturales y económicos. Asimismo, este se produce en múltiples contextos: familia, iguales y la realidad online a la que cada vez están más expuestos (Subrahmanyam & Smahel, 2010) y sobre todo en el contexto escolar.

No obstante, a pesar de existir esa preocupación internacional y legislación al respecto, las cifras continúan aumentando. El informe Save the Children (2018) sobre maltrato infantil señala principalmente tres factores: en primer lugar, la falta de formación del profesorado, que es quien pasa más tiempo con los alumnos. Existe un vacío en su formación inicial, así como en la formación permanente del profesorado en ejercicio, en contenidos relacionados con la prevención, detección e intervención en casos de la violencia infantil. Se constata, además, la ausencia de protocolos claros en los centros educativos que realicen una descripción de los pasos a seguir y los profesionales implicados en ellos. En segundo lugar, se evidencia la falta de coordinación entre los trabajadores de los distintos ámbitos implicados en los casos de violencia: educativos, judiciales y sanitarios, ya que no están claros los procedimientos a seguir, ni existe un sistema integrado que facilite el seguimiento de los casos. Por último, estaría la falta de recursos en todos los sectores implicados en la protección a la infancia y que se concreta en sobrecarga de trabajo de estos profesionales, bien de servicios sociales, protección o del sistema.

Ante lo dicho, es obvia la necesidad de trabajar y fortalecer el enfoque integral en la prevención de la violencia y en la protección de la infancia en la escuela. Es lo que la UNESCO (2016) denomina *Whole School Approach* plantea abordar las necesidades de los alumnos, el personal y la comunidad en general, no solo dentro del plan de estudios, sino

en toda la escuela y el entorno de aprendizaje. Implica una acción colectiva y colaborativa en y por una comunidad escolar para mejorar el aprendizaje, el comportamiento y el bienestar de los estudiantes, y las condiciones que los sustentan.

La nueva figura del Coordinador de Bienestar y Protección a la Infancia y la Adolescencia en los centros educativos españoles

Está claro que el objetivo de cualquier sistema educativo es que los menores aprendan, pero existen numerosas evidencias de cómo la desprotección de éstos afecta al rendimiento escolar, a la adaptación escolar y las dificultades cognitivas (Polanin et al., 2021). Por ello, los centros educativos deben garantizar esta protección como prerequisite inicial y es en este contexto donde surge la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (en adelante LOPIVI, 2021) y la figura del Coordinador de Bienestar y Protección a la Infancia y Adolescencia (CBP). Este nuevo marco normativo insiste en la necesidad de plantear un enfoque holístico e integral en la prevención de la violencia infantil y adolescente, generando entornos protectores y coordinados con diferentes redes de profesionales de distintos ámbitos, siendo necesaria la implicación de toda la comunidad educativa y de la sociedad.

Su fin último es garantizar la función protectora que deben ejercer los entornos escolares, contemplada previamente en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación. Así establece que, de conformidad con el artículo 124 de la mencionada ley, todos los centros educativos elaborarán un Plan de Convivencia. Dicho Plan deberá incluir la promoción del buen trato y la resolución pacífica de conflictos (artículo 31.1), las funciones del profesorado, en los diferentes cargos y puestos que puedan ocupar, respeto al fomento, reconocimiento y protección de los derechos de la infancia ante cualquier forma de violencia que se produzca, tanto dentro como fuera del centro, y en la aplicación de los protocolos preceptivos en cada caso (artículos 31.2 y 31.3). La ley garantiza la supervisión de la contratación del personal en los centros educativos con la aportación de la certificación negativa del Registro Central de delincuentes sexuales, tanto del personal docente como del no docente que trabaje en el centro de forma retribuida o voluntaria (artículo 32).

No obstante, la propuesta más innovadora es la creación de la figura del CBP (artículo 35). Este marco normativo debe ser desarrollado por las comunidades autónomas que son quienes tienen transferidas las competencias en materia de educación. La Ley Orgánica 3/2020, en su artículo único 66, ha añadido al apartado 5 el artículo 124 en el que establece que las administraciones educativas regularán los protocolos de actuación frente a cualquier manifestación de violencia, así como los requisitos y las funciones del CBP (en cualquier centro, con independencia de su titularidad). Esta persona actuará bajo la supervisión del director del centro, y serán las comunidades autónomas las que determinarán los requisitos y funciones para desempeñar el puesto de CBP, si bien los mínimos son los establecidos por la propia ley (Sánchez-Barroso, 2022). El objetivo final es convertir el centro escolar en un factor de protección a la infancia y adolescencia. Para desarrollar esta misión de manera integral, se deberá crear una cultura proactiva de protección al menor junto al resto de instituciones sociales implicadas. La colaboración por tanto es clave: ya sea con el equipo directivo, en el que recae la responsabilidad final, ya sea con los tutores, a través de la acción tutorial y con el equipo de orientación educativa, que ya venían participando en tareas como la aplicación del plan de convivencia. Ahora bien, esto depende del desarrollo normativo que se realice en cada CC.AA. en el marco de su adecuación competencial, lo cual puede conllevar diferencias y dudas tal como alerta Sánchez-Barroso (2022).

Hasta la fecha, no parece haber estudios empíricos que analicen el impacto de la figura del CBP. No obstante, sí hay varios trabajos previos sobre esta temática que se han realizado desde enfoques más jurídicos y divulgativos (Cabedo-Mallo, 2023; Sánchez-Barroso, 2022). Por lo tanto, parece haber aún una necesidad desde nuestro ámbito de abordar una visión crítica de la actualidad.

La Tabla I sintetiza las funciones atribuidas al CBP en la LOPIVI (2021). Llama la atención la falta de concreción de todas ellas. Si bien, una vez comenzado el curso académico 2022/23, el MEFP publica una guía para el CBP en la comunidad escolar (Espinosa, 2022). Esta guía está basada, en gran medida, en las propuestas realizadas por UNICEF (2021b) y ofrece algunas pautas para su implantación en los centros educativos. Por tanto, la Tabla I muestra de forma conjunta las funciones originales de la LOPIVI (2021), organizadas por fases de actuación según el tipo de actividades que se desarrollan, junto a las especificaciones

TABLA I. Funciones del CBP y fases del proceso de actuación en los centros educativos

FASES DE ACTUACIÓN	FUNCIONES DEL CBP SEÑALADAS EN LA LOPIVI (2021)	CONCRECIÓN DE LAS FUNCIONES DESDE EL MEFP (Espinosa, 2022)
Planificación	h) Coordinar con la dirección del centro educativo el plan de convivencia al que se refiere el artículo 31 de la LOPIVI k) Fomentar que en el centro educativo se lleva a cabo una alimentación saludable y nutritiva que permita a los niños, niñas y adolescentes, en especial a los más vulnerables, llevar una dieta equilibrada	+ Elaborar un protocolo que recoja las diferentes actuaciones que se llevarán a cabo cuando se detecte una situación de violencia contra niños y niñas que asisten al centro educativo + Asignar funciones a cada uno de los responsables implicados en las diferentes actuaciones a lo largo del proceso
Prevención	d) Promover medidas que aseguren el máximo bienestar para los niños, niñas y adolescentes, así como la cultura del buen trato a los mismos f) Fomentar el respeto a los alumnos y alumnas con discapacidad o cualquier otra circunstancia especial de vulnerabilidad o diversidad	+ Difundir entre los miembros de la comunidad escolar los Derechos de la Infancia + Fomentar la participación infantil + Fomentar la parentalidad positiva
Formación • 1 nivel: para toda la comunidad docente • 2 nivel: formación habilitante para el CB • 3 nivel: formación específica para CBP en población de riesgo	a) Promover planes de formación sobre prevención, detección precoz y protección de los niños, niñas y adolescentes, dirigidos tanto al personal que trabaja en los centros educativos como al alumnado. Se priorizarán los planes de formación dirigidos al alumnado destinados a la adquisición por estos de habilidades para detectar y responder a situaciones de violencia. Asimismo, en coordinación con las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, deberá promover dicha formación entre los progenitores, y quienes ejerzan funciones de tutela, guarda o acogimiento f) Informar al personal del centro sobre los protocolos en materia de prevención y protección de cualquier forma de violencia existente en su localidad o comunidad autónoma	+ Formar a los profesionales del centro en el uso de los protocolos sobre prevención y protección de cualquier forma de violencia contra la infancia y la adolescencia existentes en su localidad o comunidad autónoma + Coordinar actividades de formación junto con las Asociaciones de Padres y Madres de alumnos sobre protección de la infancia + Planificar actuaciones para que el alumnado adquiera habilidades para responder ante situaciones de violencia

(Continúa)

TABLA I. Funciones del CBP y fases del proceso de actuación en los centros educativos
(Continuación)

FASES DE ACTUACIÓN	FUNCIONES DEL CBP SEÑALADAS EN LA LOPIVI (2021)	CONCRECIÓN DE LAS FUNCIONES DESDE EL MEFP (Espinosa, 2022)
Detección	<p>c) Identificarse ante los alumnos y alumnas, ante el personal del centro y, en general, ante la comunidad educativa, como el referente principal para las comunicaciones relacionadas con posibles casos de violencia en el propio centro o en su entorno</p> <p>i) Promover, en aquellas situaciones que supongan un riesgo para la seguridad de las personas menores de edad, la comunicación inmediata por parte del centro educativo a las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad</p> <p>j) Promover, en aquellas situaciones que puedan implicar un tratamiento ilícito de datos de carácter personal de las personas menores de edad, la comunicación inmediata por parte del centro educativo a las Agencias de Protección de Datos</p>	<p>+ Disponer de instrumentos de detección de situaciones de violencia contra la infancia y la adolescencia</p> <p>+ Diseñar un protocolo de actuación ante la detección de situaciones de violencia contra la infancia y la adolescencia</p> <p>+ Establecer un canal de comunicación ágil y eficaz para notificar situaciones de violencia contra la infancia y la adolescencia</p> <p>+ Dotar a los niños, niñas y adolescentes de capacidades para detectar situaciones de violencia que se ejerce contra ellos y ellas</p> <p>+ Dar a conocer a la comunidad educativa la existencia de esta figura y sus funciones en el centro</p> <p>+ Diseñar un protocolo frente al tratamiento ilícito de datos de carácter personal de los menores</p>
Intervención	<p>b) Coordinar, de acuerdo con los protocolos que aprueben las administraciones educativas, los casos que requieran de intervención por parte de los servicios competentes, debiendo informar a las autoridades correspondientes, si se valora necesario, y sin perjuicio del deber de comunicación en los casos legalmente previstos</p>	<p>+Proteger, en todo momento y en todo tipo de actuación, la intimidad de las víctimas</p> <p>+ Diseñar medidas específicamente orientadas a evitar la estigmatización de aquellos grupos de niños, niñas y adolescentes que se encuentren en condiciones de mayor vulnerabilidad</p> <p>+ Promover medidas educativas que ayuden a las víctimas a superar las consecuencias académicas, sociales y emocionales derivadas de las situaciones traumáticas vividas</p> <p>+ Coordinar los protocolos de intervención con los servicios competentes dentro y fuera del centro</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Espinosa (2022); LOPIVI (2021); UNICEF (2021b).

posteriores del MEFP. Esta organización, es la que a posteriori se utiliza para desgranar los resultados en cuanto al planteamiento de funciones de los CBP implantados con la normativa analizada y que genera un hilo conductor para el presente trabajo.

Metodología

Se hace uso de un diseño de investigación de corte comparativo, con una finalidad exploratoria y de carácter transversal. En concreto se utiliza la técnica de análisis cualitativo propuesta por Flick (2004) con las siguientes fases en la investigación: 1) definir el material a partir de las preguntas de investigación, en este caso la muestra está representada por la normativa del CBP de las distintas comunidades autónomas hasta diciembre de 2023; (2) Recogida de datos: la normativa fue obtenida por los investigadores de las páginas web de las distintas comunidades autónomas; (3) Características del material: todos los documentos analizados son normativa educativa de diferente rango (instrucciones, resoluciones y órdenes). (4) Definición de la dirección del análisis del texto a partir de las siguientes preguntas de investigación, para posteriormente proceder al (5) establecimiento de categorías y (6) interpretación de los resultados en función de las preguntas de investigación. Las preguntas de investigación planteadas han sido las siguientes.

- 1) ¿Cómo han legislado y concretado en las distintas comunidades autónomas las funciones y actuaciones del CBP? ¿Se ha desarrollado normativa al respecto? ¿Desarrollan de manera específica sus funciones?
- 2) ¿Cuál es el perfil profesional de los CBP? ¿Qué tipo de formación específica se ha pensado desde las distintas administraciones educativas? ¿Se realiza algún seguimiento de sus funciones?
- 3) ¿Se han concretado las funciones del CBP en el centro educativo, así como las coordinaciones internas y/o externas con otros profesionales implicados en la protección a la infancia?

Se han utilizado distintos procedimientos de descomposición y clasificación de textos a partir de categorías temáticas; donde se destaca la inferencia como elemento central. De ese modo, el análisis ha

consistido en establecer las categorías de análisis a partir de las preguntas de investigación de acuerdo con los aspectos de interés señalados en la literatura específica sobre el tema (Espinosa, 2022; Plataforma de Infancia, 2021; UNICEF, 2021a; UNICEF, 2021b). Se ha utilizado el proceso descrito por Flick (2004) de una primera codificación abierta, seguida de la codificación axial, donde se ha depurado y diferenciado las categorías provenientes de la fase anterior, para posteriormente realizar una codificación selectiva. Todo esto se ha sintetizado en varias categorías de análisis que serán rectoras para ordenar y exponer los resultados del estudio (ver Tabla II). El establecimiento de las categorías de la Tabla II ha sido mixto. De una parte, se han seleccionado categorías previas y, de otra, se han ido ampliando según se ha realizado el análisis de la información.

Con todo lo dicho, se ha intentado que el sistema de categorías sea exhaustivo, representativo, homogéneo, pertinente, unívoco, claro y concreto (Guix, 2008). A lo largo del bloque de resultados, se ha realizado un sistema de codificación en tablas que facilite la lectura y la replicabilidad y el reanálisis posterior conforme vaya modificándose el marco legislativo.

TABLA II. Categorías analizadas en la normativa educativa sobre la figura del CBP

1. Implanta la figura (si/no) /Tipo de normativa desarrollada
2. Perfil profesional del CBP 2.1. Profesional docente propuesto para el puesto 2.2. Requisitos previos de formación exigidos 2.3. Formación específica “ad hoc” y permanente para el puesto 2.4. Seguimiento de las funciones por la administración 2.5. Designación del cargo
3. Ayudas para el desarrollo de las funciones como CBP profesional 3.1. Dotación horario específica para el desarrollo de las funciones 3.2. Remuneración económica por el cargo 3.3. Coordinaciones internas/externas con otros profesionales
4. Desarrollo de las funciones: tipo de actividades desarrolladas en el centro educativo 4.1. Planificación 4.2. Prevención 4.3. Formación 4.4. Detección 4.5. Intervención

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Implantación de la figura del CBP: tipo de normativa desarrollada

La primera distinción realizada es entre aquellas Comunidades Autónomas (CC. AA.)¹ que sí han implantado la figura del CBP y las que no. De las 18 CC. AA. de España (considerando a las autonomías de Ceuta y Melilla) 14 implementaron la figura en el curso escolar 2022/23, 3 lo hicieron más tarde, en el 2023/2024 (Baleares, Galicia y Cataluña), siendo Castilla y León la única que no cuenta con normativa a inicio del año 2024. En el desarrollo normativo se encuentra una gran diversidad en su tipología o rango, así como en sus especificaciones; siendo la mayoría normativas de menor rango (instrucciones de comienzo de curso). En ellas parece darse un escaso (a veces inexistente) desarrollo sobre las funciones del CBP. Reseñar que hay un desarrollo más extenso y notable de Andalucía, Canarias, Madrid, Extremadura y La Rioja.

Perfil profesional del CBP

Bajo este epígrafe se analizan varios elementos clave que pueden verse de forma resumida en la Tabla III. En primer lugar, en relación con el profesional docente que se propone para el puesto, cabe señalar que hay un grupo de CC.AA. que señalan que el cargo recaerá en el responsable de Convivencia (Andalucía, Navarra, Valencia y País Vasco). En cambio, Baleares y Canarias sustituyen al coordinador de convivencia por el CBP, y La Rioja integra ambas figuras, resultando la creación del coordinador de convivencia, bienestar y protección. Por último, encontramos que Extremadura opta inicialmente por alguien del equipo directivo, en tanto Cantabria es la que presenta una mayor singularidad, ya que el cargo se desarrollará en colaboración de dirección, orientador/a y profesorado Técnico de Servicio a la Comunidad (PTSC). El resto de las comunidades señalan a alguien del claustro o no especifican a quién se propone para el cargo.

¹ En España, una Comunidad Autónoma es una entidad territorial que, dentro del actual ordenamiento jurídico constitucional español, está dotada de autonomía, con instituciones y representantes propios y determinadas competencias legislativas, ejecutivas y administrativas.

TABLA III. Implantación, tipo de desarrollo normativo y perfil profesional del CBP

Comunidades autónomas	Implantación CBP Tipo de normativa	PERFIL PROFESIONAL DEL CBP				
		2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.
		Profesional docente propuesto para el puesto	Designa	Exige formación previa	Formación específica / continua	Seguimiento Admin. Educativa
Andalucía	Instrucciones específicas para CBP	1. CC* ⁽¹⁾ 2. ED o profesorado	ED ⁽¹⁾			
Aragón	Instrucciones de inicio de curso 22/23		NE ⁽³⁾			
Canarias	Resolución específica para CBP	Profesorado	ED	Sí		Sí
Cantabria	Instrucciones de inicio de curso 22/23	Colaboración entre ED, orientador y PTSC ⁽³⁾	NE			
Castilla-La Mancha	Orden de organización EI, EP, ESO		NE			
Castilla y León						
Cataluña	Documento ⁽²⁾		NE			
Comunidad de Madrid	Instrucciones de inicio de curso 22/23		ED	Sí	Sí ⁽⁴⁾	
Comunidad F. de Navarra	Resolución curso 22/23	CC*	ED			
Comunitat Valenciana	Resolución curso 22/23	RIC*	ED			
Ceuta y Melilla	Instrucciones de inicio de curso 22/23		ED			Sí
Extremadura	Instrucción específica para CBP	En CEIP ⁽³⁾ ; ED o a propuesta del ED En ESO: ES ⁽³⁾ o a propuesta del ED	ED	Sí	Sí	Sí
Galicia	Orden 2023/2024	Profesorado definitivo.	ED	Sí		
Islas Baleares	Resolución 2023/2024		ED		Sí	Sí
La Rioja	Decreto de regulación de convivencia y Orden de promoción de convivencia	1. Profesorado definitivo. 2. PTSC o ES 3. Profesorado no definitivo	ED	Sí	Sí	Sí
Principado de Asturias	Circular de inicio de curso 22/23)	Profesorado	Claustro		Sí	
Región de Murcia	Orden curso 2022/23		ED			
País Vasco	Resolución curso 22/23	RIC*	NE			

Fuente: Elaboración propia (2023). **Notas:** 1. El * indica las CC.AA. donde las funciones del CBP recaerán en figuras de convivencia existentes, en los Coordinadores de Convivencia (CC) en Andalucía y Navarra, en los responsables de igualdad y coeducación (RIC) en País Vasco y en Valencia, 2. Documento para la organización y gestión de los centros. Convivencia y clima escolar ED: equipo directivo; NE: no específica, CEIP: Educación Infantil y Primaria, ES: Educadores Sociales, PTSC: Profesor Técnico de servicios a la comunidad, 4. Madrid realiza un curso específico “ad hoc” para CBP.

Con relación a la designación del cargo de CBP, de manera mayoritaria es el equipo directivo el que lo designa en los centros educativos (Andalucía, Baleares, Canarias, Galicia, Madrid, Navarra, Valencia, Ceuta y Melilla, Extremadura y La Rioja). Los requisitos previos exigidos de formación son escasos, siendo Canarias, Madrid, Extremadura, Galicia y La Rioja las que establecen niveles de formación previa (aunque variable y con distinto nivel de concreción). En cuanto a la formación específica para el puesto, sólo Madrid señala que será necesario hacer un curso de formación regulado por la Consejería y, en el caso de Asturias señala que esta formación será contemplada desde el Plan Anual de Formación Permanente del Profesorado. En Extremadura y en La Rioja se exige un compromiso por parte de quien asume el cargo de tal formación para desarrollar las competencias propias de este, pero sin una mayor concreción. En el caso de Baleares será la Administración quien facilitará formación. Por último, con relación al seguimiento de las funciones del CBP por la Administración, únicamente Baleares, Canarias, Extremadura y La Rioja hacen una mención explícita a este punto. La Tabla III recoge las categorías analizadas hasta ahora.

Ayudas para el desarrollo de las funciones como CBP

Dada la amplitud de funciones designadas al CBP se analizan aquellas ayudas contempladas para su desarrollo, teniendo en cuenta que este profesional tiene además sus funciones docentes habituales. En cuanto a la dotación horaria específica para el desarrollo de las funciones del CBP, no contemplan ninguna Andalucía, Aragón, Baleares, Cantabria, Cataluña, Navarra, Valencia y País Vasco. En el resto de las CC.AA. se aprecia un esfuerzo por detallar periodos dedicados al rol de CBP, aunque con gran diversidad como puede verse en la Tabla IV. Con relación a la remuneración económica únicamente Canarias, Cataluña y Galicia hacen referencia a este punto mediante un complemento específico por su desempeño.

Con respecto a la coordinación interna y externa del CBP cabe decir que, aunque la LOPIVI (2021) alude a este aspecto de manera clara, la concreción es inespecífica en la mayor parte de las CC.AA. Tan solo Madrid, Extremadura, Galicia o La Rioja señalan específicamente una coordinación interna/externa detallada (coordinaciones de los protocolos

TABLA IV. Ayudas para el desarrollo de las funciones como CBP

Comunidades Autónomas	3.1. Dotación horaria específica	3.2. Remuneración económica	3.3. Coordinaciones internas/ externas con otros profesionales
Andalucía			ED ⁽²⁾
Aragón			
Canarias	2 a 3 lectivas y 2 complementarias	Sí	ED (interna/externa)
Cantabria			ED + orientador escolar+ PTSC
Castilla-La Mancha	3 a 8 horas ⁽¹⁾		
Castilla y León			
Cataluña		Sí	ED
C. de Madrid			ED (interna/externa)
C. F. de Navarra			ED (interna/externa)
C. Valenciana			
Ceuta y Melilla	2 lectivas y 2 complementarias		ED (externa)
Extremadura	2 a 3 complementarias		ED (interna/externa)
Galicia	2 lectivas y 2 complementarias	Sí	ED (interna)
Islas Baleares			ED (interna/externa)
La Rioja	3 a 9 complementarias		ED (interna/externa)
P. de Asturias	1 lectiva		ED
Región de Murcia			ED (interna)
País Vasco			ED (interna/externa)

Fuente: Elaboración propia (2023). Nota:1. Horas a repartir con otras coordinaciones, 2. ED: equipo directivo.

de prevención y derivación con los Servicios Sociales). Puede verse este punto esquematizado en la Tabla IV.

Desarrollo de las funciones por tipo de actividades

Se esquematiza el desarrollo de las funciones del CBP propuestas en la LOPIVI (2021) y su organización por bloques y tipo de actividades en la

Tabla V. Puede observarse como Canarias, Extremadura, Galicia y La Rioja son las CC.AA. que detallan las funciones en en mayor medida, recogiendo las indicadas por la LOPIVI (2021) y ampliándolas.. Es Extremadura la que hace un desarrollo más específico de las funciones y concreta una serie de descriptores, profesionales, redes internas y externas de coordinación. Por su parte, La Rioja describe de forma detallada las funciones en su normativa. Canarias, a diferencia de las anteriores, las organiza en tres bloques: difusión, prevención e intervención-coordinación, mientras que Galicia lo hace por grupos de coordinación (con el equipo directivo, con el Departamento de Orientación y con el AMPA). Baleares y Cataluña se

TABLA V. Desarrollo de las funciones del CBP: tipología de actividades desarrolladas

Comunidades Autónomas	TIPO DE ACTIVIDADES DESARROLLAS				
	Planificación	Prevención	Formación	Detección	Intervención
Andalucía	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Aragón					
Canarias (1)	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Cantabria					
Castilla-La Mancha	Sí				Sí
Castilla y León					
Cataluña	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
C. de Madrid					
C. F. de Navarra	Sí	Si	Sí	Sí	Sí
C. Valenciana					
Ceuta y Melilla	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Extremadura (2)	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Galicia	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Islas Baleares	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
La Rioja (1)	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
P. de Asturias					
Región de Murcia					
País Vasco	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Fuente: Elaboración propia (2023). Nota: 1. Amplia las funciones y organiza en 3 bloques: difusión, prevención, intervención y coordinación, 2. Amplían las funciones de la LOPIVI (2021).

ajustan a las funciones indicadas en la LOPIVI. No se encuentra ninguna concreción al respecto en Aragón, Cantabria, Madrid, Valencia, Asturias y Murcia.

Conclusiones

La primera conclusión que se puede colegir ante los resultados es que no existe un desarrollo unificado sobre la figura del CBP en España, lo que puede deberse a la prematuridad y precariedad con la que se ha desarrollado la normativa. A pesar de la obligatoriedad de aplicación de la figura desde 2021, a inicios del curso 2022/2023 aún cuatro CC.AA. tenían pendiente la tarea: Castilla y León, Cataluña, Galicia e Islas Baleares. En el curso 2023-2024 solamente Castilla y León no ha incorporado la figura, lo cual ha despertado reclamaciones desde el sindicato de profesores de dicha comunidad (Calvo, 2023), así como reivindicaciones por parte de los Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad que indican estar desarrollando este rol desde la década de los años 90 (González, 2021). Los desarrollos normativos son también muy diversos, ya que basculan entre desarrollos virtualmente idénticos a la LOPIVI (2021), hasta aquellas que han hecho una adaptación reflexiva de la ley para su idiosincrasia autonómica. Esta situación puede suponer que el alumnado de ciertas regiones de España presente unas oportunidades y posibilidades frente a otros; generando potencialmente indicadores de desigualdad educativa en función del contexto donde se viva. Esta potencial inequidad debería ser tenida en cuenta por los poderes públicos y revisar el desarrollo normativo para ajustar, en todos los casos, unos estándares mínimos. En los siguientes párrafos se irá dando respuesta también a las preguntas de investigación que han sido rectoras de la investigación de forma interrelacionada y amplia.

En aquellas comunidades en las que hay un desarrollo normativo, también existe una gran pluralidad de enfoques que dan lugar a realidades singulares al compararlas unas con otras. Esta se ve reflejada en los diferentes aspectos analizados: perfil profesional, formación, horario destinado a las funciones, coordinación interna/externa, selección, entre otros. Sobre los aspectos más relevantes, como el perfil profesional de la persona que ocupa el cargo, se aprecian diferentes tendencias: la más frecuente es que la figura será ocupada por el

coordinador/a de Convivencia ya existente en los centros, una segunda formulación es que la figura recaiga en los equipos directivos y, en otras, donde cualquier miembro puede serlo. Parece lógico pensar que estamos ante una situación compleja, ya que se trata de incorporar una figura nueva de gran relevancia y con múltiples funciones, pero que ha sido absorbida por profesionales que ya tenían numerosas ocupaciones con la posible saturación que esto implica. Asimismo, como indica Cabedo-Mallol (2023) son varios los colectivos que han alzado la voz reclamando que las funciones del CBP son las que vienen desarrollando desde el propio departamento de Orientación los educadores sociales, los psicopedagogos o los PTSC. Reivindicaciones de años asociadas a la necesidad de más plazas en el sistema educativo para estos profesionales, se empañan ahora con la incorporación de personal externo o la designación de miembros del claustro sin formación en temas específicos para desempeñar las funciones del CBP. A esto se suma el hecho de no establecer unas indicaciones concretas en cuanto a la formación que debe recibir el CBP en el centro. De hecho, son cinco CC.AA. las que indican formación específica, destacando positivamente a Extremadura y en contrapartida a Madrid que oferta un curso *ad hoc* de 30 horas que no parece garantizar una formación sólida y competencial para el cargo, siendo lejana al planteamiento de la formación propuesta por UNICEF (2021b). La falta de un perfil específico, aunado a la falta de formación, conlleva el riesgo de que la persona que asuma el cargo no esté a la altura requerida en competencias propias del rol; lo que supondría un problema estructural para el desarrollo del rol y, por ende, de dar cumplida respuesta a los propósitos de la ley.

Es obligación de las CC.AA. puntualizar las funciones del CBP incluyendo entre ellas, y como mínimo, las propuestas por la LOPIVI (Sánchez-Barroso, 2022). El hecho de que seis de las CC.AA. no aludan a las funciones deja en entredicho el cumplimiento de ley. Además, el análisis detallado de las funciones asociadas al CBP desprende la necesidad de contar con un amplio bagaje y competencias sobre múltiples temáticas (no necesariamente asociadas a la dirección de un centro y muchas adicionales a las habituales de convivencia) para quienes ocuparán el cargo. Ante esto, parece sorprendente que solo cinco CC.AA. recojan, de forma plural y diferente, estos aspectos y la necesaria formación específica y continuada. La administración educativa tampoco recoge cómo realizará el seguimiento del trabajo del CBP, lo

que supone una incongruencia sistémica relevante y un incumplimiento del marco regulatorio expuesto con la LOPIVI (Sánchez-Barroso, 2022). Por otro lado, la falta de seguimiento de las funciones también supone no conocer el proceso de implantación, no evaluarlo y no poder obtener una retroalimentación con la que mejorar en los cursos académicos.

Dada la complejidad y diversidad del trabajo del CBP, se hace patente la necesidad de coordinación tanto interna y externa, algo que tampoco es concretado en la legislación desarrollada. Así, vemos como la gran mayoría señalan la necesidad de coordinación con el equipo directivo, y sólo en ocasiones se señala la coordinación interna (claustro y departamento de Orientación) y externa, con cuerpos de seguridad y Servicios Sociales (este es el caso de Madrid). Esto puede ser una limitación relevante para muchas acciones que requieren de un seguimiento adicional o una derivación para dar respuesta adecuada a las problemáticas detectadas.

Lo mismo sucede con las “ayudas específicas” contempladas para facilitar el trabajo al CBP. Encontramos que son la minoría las comunidades donde se ha fijado un número de horas exclusivas para realizar su trabajo como CBP, con el añadido de que siempre está supeditado a las necesidades de servicio. Tan sólo Canarias, Cataluña y Galicia contemplan la remuneración económica específica a la figura. De esta forma, tanto por la ausencia de definición de un perfil claro y de una formación específica solvente, cabe pensar que la implantación de esta tenga numerosas aristas de mejora en años sucesivos y se siga sobrecargando de funciones a los mismos recursos humanos.

En cuanto a las funciones y actividades a desarrollar por el CBP, vemos como muchas se limitan textualmente a lo planteado por la LOPIVI (2021). Mención especial requiere Extremadura, que da un lugar prioritario a la prevención primaria ante la violencia siguiendo las indicaciones de UNICEF (2021b), y que junto con Canarias y La Rioja amplían las funciones propuestas por dicha ley. Lo mismo ocurre con lo referente a los instrumentos de detección de cualquier tipo de violencia, sólo mencionados por La Rioja. Por último, resulta preocupante que solo dos comunidades desarrollen las actuaciones referidas a grupos de riesgo (Extremadura y La Rioja), señalados también prioritariamente por la ley.

En futuras investigaciones sería deseable realizar un seguimiento de las funciones del CBP en el tiempo y ver cómo se desarrolla la implantación en las distintas CC.AA. en todos los puntos contemplados en este manuscrito. Así mismo, lo sería el estudiar de manera diferencial

la evolución y utilidad de la figura en aquellas comunidades que tienen un marco normativo más sólido y estructuras de convivencia más desarrolladas, de aquellas que no lo tienen. Sería deseable disponer de estudios empíricos que permitan conocer la percepción de los actuales coordinadores de bienestar y protección sobre la adecuación en la realidad práctica de la LOPIVI (2021) y comparar lo indicado con la norma y lo que realmente se está llevando a cabo o es posible realizar con el fin de producir los ajustes necesarios.

Recomendaciones finales

Se quiere finalizar este trabajo con algunas propuestas respecto al desarrollo de la implantación y las actuaciones del CBP. Se parte de la necesidad y pertinencia de esta figura en los centros educativos, pero su mera creación en una ley no garantiza ni que se desarrolle debidamente ni que sirva a los propósitos para los que fue pensada. El planeamiento de una ley y su aplicación deben tener asociados unas líneas contingentes de formación, reconocimiento y seguimiento que actualmente en el curso 2023/24 no parece haberse dado y abre el debate para las líneas a seguir en próximos años por las autoridades políticas. Algunas de las ideas que se trasladan son:

- 1) La equidad en los sistemas educativos es esencial para garantizar que estos promueven de igual modo la justicia social, el desarrollo humano y la cohesión social. Por ello, parece obvio que el punto de partida debería ser que este recurso esté disponible de la misma manera en todos los centros educativos de nuestro país y para todos los niños, niñas y adolescentes, con independencia de su lugar de nacimiento, sus recursos económicos o el tipo de escuela a la que acuden.
- 2) Sería deseable concretar el desempeño de las funciones, recursos y formas de capacitación, dejando posteriormente a cada CC.AA. que busque caminos para su implantación, teniendo en cuenta sus particularidades. Ello evitaría la situación actual de disparidad existente en el territorio español.
- 3) Es necesario perfilar de manera diferencial los espacios y las tareas de esta nueva figura, con los departamentos de Orientación

o los coordinadores de convivencia que ya existían en los centros: establecer un perfil diferencial ayudaría enormemente a los centros educativos y a los profesionales en el funcionamiento diario y evitaría el solapamiento de las funciones.

- 4) Con la aplicación y el desarrollo de la LOPIVI (2021) es necesario no fusionar estas funciones con las labores de dirección de centro, ya que de una parte se sobrecarga a sus responsables.
- 5) Se hace necesario contemplar acciones económicas y materiales concretas para que puedan llevar a cabo su trabajo de forma adecuada. Los recursos humanos disponibles deberían contar con una concreción de cuestiones claves (formación u horario específico). Todo ello obliga a destinar una partida presupuestaria específica para este fin y quizás aumentar la dotación de personal para abordar estas problemáticas. Esto no puede ser una cuestión de buena voluntad por parte de las comunidades autónomas o de los profesionales que ocupan el cargo.
- 6) Otro aspecto relevante, sería contar con un modelo de formación inicial y continua de CBP a nivel nacional, que considerara el trabajo que debe realizarse y las dificultades que se va a encontrar. Establecer una red de formación permitiría el intercambio de experiencias entre distintos profesionales de todo el territorio español.

Tras todo lo expuesto, se puede afirmar que el estado de aplicación de la LOPIVI (2021) en España es desigual en lo que ocupa a la figura del CBP y es necesario mejorar su implantación y desarrollo en los próximos años con el fin de dar respuesta real a los fundamentos perseguidos en la ley.

Referencias Bibliográficas

- Andrade, B., Guadix, I., Rial, A. & Suárez, F. (2021). *Impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades*. UNICEF España. <https://www.unicef.es/publicacion/impacto-de-la-tecnologia-en-la-adolescencia>
- Cabedo-Mallol, V. (2023). El coordinador o coordinadora de Bienestar y Protección del Alumnado. En I. Ravetllat Ballesté & V. Cabedo-Mallol

- (Eds.) *Estudios sobre la ley orgánica de protección integral a la infancia y adolescencia frente a la violencia*, (143-190). edUP. <https://doi.org/10.4995/IA.2022.637401>
- Calvo, A. (11 de noviembre de 2023). ANPE critica que no se ha regulado el coordinador de Bienestar. *Diario de León*. <https://www.diariodeleon.es/leon/231102/1288329/anpe-critica-regulado-coordinador-bienestar.html>
- Cosma, A., Molcho, M. & Pickett, W. (2024). Focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, central Asia and Canada. *Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey*. Volume 2. Copenhagen: Oficina Regional de la OMS para Europa. <https://iris.who.int/handle/10665/376323>
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez-Arias, R., Falcón, L. & Alvarino, M. (2023). *Resumen del estudio sobre acoso escolar y ciberacoso en España en la infancia y en la adolescencia*. Fundación Colacao y Universidad Complutense. <https://www.ucm.es/file/informe-estudio-acoso-escolar-universidad-complutense-fundacion-colacao?ver>
- Espinosa, M. A. (2022). *Coordinador o coordinadora de bienestar y protección en la comunidad escolar*. Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP]. <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=8093&tipo=documento>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata: Madrid
- Fundación ANAR (2020). *Abuso sexual en la infancia y la adolescencia según los afectados y su evolución en España (2008-2019)*. <https://www.anar.org/wp-content/uploads/2021/12/Estudio-ANAR-abuso-sexual-infancia-adolescencia-240221-1.pdf>
- González, C. B. (2021). Llámalo como quieras: PTSC o Coordinador de bienestar. *Revista Digital. Portal de educación de la Junta de Castilla y León*, (103). <https://revista.crfptic.es/>
- González-Cabrera, J., Díaz-López, A., Caba-Machado, V., Ortega-Barón, J., Echezarraga, A., Fernández-González, L. & Machimbarrena, J. M. (2022). Epidemiology of peer cybervictimization and its relationship with health-related quality of life in adolescents: A prospective study. *Journal of Adolescence*. <https://doi.org/10.1002/jad.12128>
- González-Cabrera, J., Montiel, I., Ortega-Barón, J., Calvete, E., Orue, I. & Machimbarrena, J. M. (2021). Epidemiology of peer victimization and

- its impact on health-related quality of life in adolescents: a prospective study. *School Mental Health*. <http://10.1007/s12310-021-09421-1>
- Guix, J. (2008). El análisis de contenido, ¿qué nos están diciendo? *Revista de calidad asistencial: órgano de la Sociedad Española de Calidad Asistencial* 23 (1), 26-30. [https://doi.org/10.1016/S1134-282X\(08\)70464-0](https://doi.org/10.1016/S1134-282X(08)70464-0)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado*, 134, de 5 de junio de 2021, 68657-68730. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2021-9347
- Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP] (2023). *Informe del curso 2021-2022. Servicio de atención telefónica de casos de malos tratos y acoso en el ámbito de los centros docentes del sistema educativo español*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/sgctie/convivencia-escolar/recursos-nuevo/publicaciones/informes-acoso.html>
- Ministerio de Interior (2022). *Victimizaciones*. <https://estadisticasdecriminalidad.ses.mir.es/publico/portalestadistico/portal/datos.html?type=pcaxis&path=/Datos4/&file=pcaxis>
- Ministerio del Interior (2020). *Estudio sobre la cibercriminalidad en España 2020*. Madrid. <https://www.interior.gob.es/opencms/pdf/prensa/balances-e-informes/2020/INFORME-Cibercriminalidad-2020.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf
- Plataforma de Infancia (2021). *Guía sobre la Ley Orgánica de Protección integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia*. POI España. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7642_d_Guia-LOPIVI.pdf

- Poder Judicial España (2021). *Siete de cada diez casos de violencia sexual revisados por el Tribunal Supremo en 2020 tenían como víctimas a menores de edad*. <https://www.poderjudicial.es/cgpj/eu/Botere-Judiziala/Botere-Judizialaren-Kontseilu-Nagusia/Lehen-Orria-/Siete-de-cada-diez-casos-de-violencia-sexual-revisados-por-el-Tribunal-Supremo-en-2020-tenian-como-victimas-a-menores-de-edad>
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., Grotzinger, J. K., Spinney, E., Ingram, K. M., Valido, A., El Sheikh, A., Torgal, C. & Robinson, L. (2021). A meta-analysis of longitudinal partial correlations between school violence and mental health, school performance, and criminal or delinquent acts. *Psychological Bulletin*, 147(2), 115–133. <https://doi.org/10.1037/bul0000314>
- Sanchez-Barroso, B. (2022). La protección a la infancia y la adolescencia desde un punto de vista competencial: evolución y límites tras la Ley Orgánica 8/2021 de 4 de junio. *Revista de Derecho Político*, 114, 149-176. <https://doi.org/10.5944/rdp.114.2022.34145>
- Save the Children (2018). *Más me duele a mí*. Madrid: Save the Children. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/mas_me_duele_a_mi.pdf
- Subrahmanyam, K. & Smahel, D. (2010). Connecting online behavior to adolescent development: A theoretical framework. In K. Subrahmanyam & D. Smahel (Eds.), *Digital youth: The role of media in development* (pp. 27-40). New York, NY: Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6278-2>
- UNESCO (2016). *Whole school approach*. https://openlearning.unesco.org/assets/courseware/v1/1554885be57ff8c7ed500abe187e6eca/asset-v1:UNESCO+UNESCO-04+2021_01+type@asset+block/Whole_school_approach.pdf
- UNESCO (2021). *Más allá de los números: Poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar. Objetivos del Desarrollo Sostenible- Educación 2030*. <https://bitly.ws/3eoc3>
- UNICEF (2021a). *Hoja de Ruta para la LOPIVI*. UNICEF-España. <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/communication/lopivi-hoja-ruta.pdf>
- UNICEF (2021b). *Protección de la infancia desde el entorno escolar. El coordinador/a de bienestar y protección. Recomendaciones para la aplicación de la LOPIVI en los centros educativos*. UNICEF España. <https://www.unicef.es/educa/biblioteca/proteccion-infancia-entorno-escolar>

UNICEF (2021c). *En mi mente: Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia. Estado Mundial de la Infancia*. UNICEF-España. <https://www.unicef.es/publicacion/estado-mundial-infancia-salud-mental>

Referencias normativas

Andalucía

Instrucciones de 1 de julio de 2022, de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar relativa a la coordinación de bienestar y protección de la infancia y adolescencia en los centros docentes públicos de Andalucía. *Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Deporte*, 01 de julio de 2022, 1-4. <https://bit.ly/3MffwX2>

Aragón

Instrucciones para los centros públicos de Educación Infantil y Primaria y centros públicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón en relación con el curso 2022/2023. *Secretaría General Técnica de la Inspección de Educación del Gobierno de Aragón*, 15 de julio de 2022, 1-45. <https://bit.ly/42Em5bL>

Instrucciones para los institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón en relación con el curso 2022/2023. *Secretaría General Técnica de la Inspección de Educación del Gobierno de Aragón*, 15 de julio de 2022, 1-62. <https://bit.ly/3Mg1O6m>

Canarias

Resolución de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias por la que se constituye en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos la persona

coordinadora para el bienestar y la protección del alumnado. *Gobierno de Canarias*, 30 de junio de 2022, 1-11. <https://bit.ly/3BdUEcv>
Resolución de la Viceconsejería de Educación, Universidades y Deportes por la que se dictan instrucciones de organización y funcionamiento dirigidas a los centros docentes públicos no universitarios de la comunidad autónoma de Canarias para el curso 2022-2023. *Gobierno de Canarias*, 07 de julio de 2022, 1-54. <https://bit.ly/41jqsHy>

Cantabria

Instrucciones de inicio de curso. Centros educativos públicos de Educación Infantil y Primaria. Curso 2022-2023. *Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación y Formación Profesional*. 26 de agosto de 2022, 1-44. <https://bit.ly/3ps9jyd>
Instrucciones de inicio de curso. Institutos de Educación Secundaria. Curso 2022-2023. *Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación y Formación Profesional*. 26 de agosto de 2022, 1-51. <https://bit.ly/3BeWk5r>

Castilla-La Mancha

Orden 118/2022, de 14 de junio, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, de regulación de la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional en la comunidad de Castilla-La Mancha. [2022/5883]. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha, Año XLI, 118*, 22 de junio de 2022, 21489-21524. <https://bit.ly/42pv4gz>
Orden 121/2022, de 14 de junio, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, de regulación de la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Infantil y Primaria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. [2022/5912] *Diario Oficial de Castilla-La Mancha, Año XLI, 118*, 22 de junio de 2022, 21582-21612. <https://bit.ly/3I0GqzA>

Cataluña

Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Convivència i clima escolar. 20 de junio de 2023. Generalitat de Catalunya. <https://acortar.link/JyaREI>

Gencat (31 de octubre de 2023) El Govern crea el complement retributiu per al càrrec de coordinació de Coeducació, Convivència i Benestar de l'alumnat [Nota de premsa] Departament de Educació. <https://acortar.link/DY5Mla>

Ceuta y Melilla

Instrucciones de la Secretaría de Estado de Educación y de la Secretaría General de Formación Profesional para su aplicación en las enseñanzas de régimen general en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla durante el curso escolar 2022-2023. *Ministerio de Educación y Formación Profesional*, 29 de julio de 2022, 1-57. <https://bit.ly/3HYz4N2>

Comunidad de Madrid

Instrucciones de las Viceconsejerías de Política Educativa y de Organización Educativa, sobre el comienzo del curso escolar 2022-2023 en centros docentes públicos no universitarios de la Madrid. *Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades*, 13 de julio de 2022, 1-63. <https://bit.ly/3McRn2r>

Orden 6/2023, de 3 de enero, de la Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades, por la que se establecen la estructura y funciones de la unidad de convivencia y contra el acoso escolar. *Boletín Oficial de la Madrid*, 13, 16 de enero de 2023, 145-150. <https://bit.ly/3MeluHF>

Resolución de 4 de octubre de 2022, de la Viceconsejería de Organización Educativa, por la que se dictan instrucciones a los centros educativos para la aplicación de protocolos de actuación ante cualquier tipo de violencia. *Boletín Oficial de la Madrid*, 241, 10 de octubre de 2022, 181-186.

Comunidad Foral de Navarra

Resolución 231/2022, de 10 de junio, del director general de Educación, por la que se aprueban las instrucciones que van a regular, durante el curso 2022-2023, la organización y el funcionamiento de los centros educativos que imparten las enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en el ámbito territorial de la Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, 155, 04 de agosto de 2022, 1-82. <https://bit.ly/3Bb9h0i>

Comunitat Valenciana

Resolución de 5 de julio de 2022, del secretario autonómico de Educación y Formación Profesional, por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros que imparten Educación Infantil de segundo ciclo y Educación Primaria durante el curso 2022-2023. [2022/6454] *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 9378, 08 de julio de 2022, 35623-35699. <https://bit.ly/42vyi2o>

Extremadura

Instrucción nº7/2022, de 9 de mayo, de la Secretaría General de Educación por la que se determina el proceso de designación de la persona coordinadora de bienestar y protección en los centros educativos, así como la concreción de funciones. *Junta de Extremadura, Consejería de Educación y Empleo*, 09 de mayo de 2022, 1-17. <https://bit.ly/3NSVH9n>

Galicia

ORDEN de 23 de agosto de 2023 por la que se establece la figura de la persona coordinadora de bienestar y convivencia en los centros docentes de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 165, de 31 de agosto de 2023, 51117-51122. <https://acortar.link/bwGBnl>

Islas Baleares

Resolució del conseller d'Educació i Formació Professional de dia 24 de maig de 2023 per la quals'estableixen les funcions i la composició de la Comissió de Convivència i Benestar i es crea la figura de la persona coordinadora per al benestar i la protecció de l'alumnat en els centres educatius no universitaris sostinguts amb fons públics de les Illes Balears. *Bulleti Oficial de les Illes Balears*, 69, de 25 de mayo de 2023, 29651-29656. <https://die.caib.es/normativa/html/120/020.html>

La Rioja

Decreto 31/2022, de 1 de junio, por el que se regula la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Boletín Oficial de La Rioja*, 106, 03 de junio de 2022, 8951- 8968. <https://bit.ly/3LVptHZ>

Orden EDC/69/2022, de 24 de octubre, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Boletín Oficial de La Rioja*, 205, 25 de octubre de 2022, 18824-18851. <https://bit.ly/3nX2mVg>

País Vasco

Organización del curso 2022-2023 en los centros públicos de Educación Infantil y Primaria. Resolución de la Viceconsejera de Educación. *Gobierno Vasco, Departamento de Educación*, 01 de julio de 2022, 1-77. <https://bit.ly/42DxfNa>

Organización del curso 2022-2023 en los institutos de Educación Secundaria. Resolución de la Viceconsejera de Educación. *Gobierno Vasco, Departamento de Educación*, 01 de julio de 2022, 1-93. <https://bit.ly/3BaEAs9>

Principado de Asturias

Circular de inicio de curso 2022 - 2023. Centros públicos. *Gobierno del Asturias. Consejería de Educación*, 12 de julio de 2022, 1-81. <https://bit.ly/3O3GouJ>

Región de Murcia

Orden de 23 de junio de 2022 de la Consejería de Educación, por la que se establecen procedimientos en materia de recursos humanos para el curso 2022-2023. *Boletín Oficial de la Murcia*, 147, 28 de junio de 2022, 21100-21220. <https://bit.ly/3NZgf02>

Información de contacto: Joaquín González Cabrera. Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Educación, Centro de Investigación, Transferencia e Innovación (CITEI). Avenida de la Paz 137, 26006 Logroño, La Rioja, España. E-mail: joaquin.gonzalez@unir.net