



La raíz que no miramos

Un programa de formación para profesorado y personal en contacto con estudiantes, sobre cómo entender el malestar estudiantil desde la raíz

El problema

Las instituciones han invertido en serio en la salud mental del alumnado: servicios de orientación, programas de apoyo entre iguales, iniciativas de bienestar, formación para el profesorado. La inversión es real, y el cuidado que hay detrás también. El malestar estudiantil no ha retrocedido con ello.

Casi todos los programas pensados para que el profesorado pueda acompañar comparten el supuesto de que lo que hace falta son más herramientas: mejores técnicas de escucha, protocolos de derivación más claros, marcos para conversaciones difíciles. Ninguna de esas cosas está mal. Pero son semillas sobre terreno sin preparar. Quien todavía no entiende qué está viendo cuando un estudiante se cierra, salta o desaparece en el exceso de rendimiento, echará mano de esas herramientas desde el mismo lugar de siempre, y volverá a preguntarse por qué nada acaba de cambiar.

La premisa

Lo que falta no es técnica. Es comprensión: en concreto, de qué está ocurriendo por debajo de la conducta visible de un estudiante —qué la/o mueve, qué protege, de dónde viene. Cuando alguien desarrolla esa manera de mirar, su respuesta cambia sin esfuerzo, porque no se puede dejar de ver lo que ya se ha comprendido de verdad. El cambio es inmediato, es duradero, y el alumnado lo nota.

Esto no exige ningún papel terapéutico ni formación clínica. Cambia cómo se mira, y esa mirada cambia todo lo demás: la calidad de la atención que se le da a un estudiante en dificultad, la paciencia disponible en un momento tenso, la capacidad de sostener la situación sin rescatar ni retirarse.

Estructura

Cinco sesiones de tres horas a lo largo de un cuatrimestre. Grupos de 12 a 20 personas. El contenido se introduce de forma progresiva, con tiempo entre sesiones para que cada participante observe cómo aparece en su propia práctica.

Cada sesión alterna fundamentación conceptual, reflexión sobre situaciones que quienes participan reconocen de su trabajo, y atención a sus propias reacciones, porque el instrumento del acompañamiento es la propia persona. También se practican técnicas concretas de regulación en la sala. El ritmo es deliberado. La participación en las partes experienciales es siempre voluntaria.

Sesión	Contenido
1. Quién manda aquí	Antes de introducir ningún concepto, cada participante se encuentra con sus propias respuestas fisiológicas. A partir de ahí, un mapa: cómo funciona el sistema nervioso autónomo por debajo de la consciencia, entre qué estados se mueve, y qué hace posible o imposible cada uno en términos de aprendizaje y atención. Por qué un estudiante que parece desconectado o desafiante está ocupando un estado, no eligiendo una conducta.
2. La señal y su origen	Cómo el sistema nervioso se configura a partir de la experiencia temprana: en concreto, de la tensión entre la necesidad de vínculo y la necesidad de permanecer fiel a la propia experiencia. Lo que años después aparece como evitación, desafío, retraimiento o exceso de rendimiento es el residuo de adaptaciones que en su momento fueron necesarias. Entender esto no exige saber nada de la historia concreta de nadie. Cambia cómo se lee lo que se tiene delante.



Sesión	Contenido
3. Cuidar el propio terreno	Qué son las emociones y para qué sirven: no obstáculos para pensar con claridad, sino portadoras de información a la que el razonamiento no llega por sí solo. Se aprende a distinguir lo que se siente de lo que se percibe, y cada participante identifica las estrategias de regulación que ya utiliza. Se introducen y se experimentan prácticas somáticas en la sala.
4. La presencia como intervención	Qué significa realmente estar presente con alguien que lo está pasando mal. Una forma concreta de escucha que confía en la capacidad del propio estudiante para encontrar su camino: exigente, no pasiva, y dependiente del estado de quien escucha. La sesión cierra con un caso que muestra qué ocurre cuando el docente se aparta y ofrece lo único que un estudiante en dificultad más necesita: ser visto de verdad.
5. Integración y el límite del rol	Cada participante vuelve, de forma experiencial, a cada una de las sesiones anteriores, y recoge qué quiere llevarse. La segunda mitad aborda el terreno más exigente del rol docente: un estudiante en malestar agudo. Se trabaja un caso real desde tres ángulos: qué puede estar viviendo el estudiante, qué le remueve a quien acompaña, y dónde están los límites del rol.

Qué se lleva quien participa

- Una comprensión operativa de por qué el alumnado se comporta como lo hace bajo tensión, utilizable en la siguiente conversación difícil y no solo en abstracto.
- La capacidad de percibir qué le está pasando a alguien antes de intentar resolverlo: **atención antes de regulación**.
- Prácticas de regulación para el propio estado, practicadas en la sala y no solo descritas.
- Una idea más clara de dónde termina el rol docente, y qué hacer en ese límite.

Qué pide a la institución

- Quince horas de dedicación por participante a lo largo de un cuatrimestre, en cinco bloques.
- Una sala que permita movimiento y trabajo en grupos pequeños.
- Una persona de contacto que conozca las presiones concretas de ese colectivo. El programa se adapta a ellas; no se imparte desde una plantilla.

Una propuesta completa, y un punto de partida

El programa es autónomo y directamente aplicable desde la primera sesión, sin formación previa. Es también un cimiento. El terreno que abre —entender el comportamiento bajo estrés, desarrollar una presencia regulada, acompañar con claridad— admite bastante más profundidad, y hay niveles posteriores disponibles para las instituciones que quieran continuar.

Sobre quien lo imparte

Maria Galli, PhD, lleva dos décadas ocupada con una sola pregunta: qué nos mueve realmente cuando no podemos ver qué nos mueve.

La abordó primero como investigadora experimental. Su investigación sobre condicionamiento y aprendizaje asociativo no consciente —cómo las asociaciones que se forman fuera de la consciencia moldean lo que percibimos, cómo lo valoramos y qué hacemos— se publicó en el *Journal of Consumer Research* y en el *Journal of Consumer Psychology*, donde su artículo principal de 2011 recibió el C.W. Park Award, que distingue al mejor artículo publicado ese año en la revista. Dos décadas dentro de esas literaturas le dieron una comprensión rigurosa de los mecanismos que subyacen a cómo respondemos, reaccionamos y nos relacionamos.

También le mostraron dónde se detiene el laboratorio. Saber por qué se forma un patrón no dice cómo se mueve. Completó la Formación Profesional Online de 350 horas de Compassionate Inquiry®, desarrollada por el Dr. Gabor Maté y Sat Dharam Kaur, y diez semanas de formación especializada en detectar y acompañar el malestar emocional agudo.



Es Colaboradora Académica en el Departamento de Marketing de Esade Business and Law School (Universitat Ramon Llull), donde imparte **The Action Gap**, una asignatura optativa de grado sobre por qué quienes saben exactamente qué hacer siguen sin hacerlo. Su línea actual de investigación estudia la seguridad psicológica en el aula: qué hace que un estudiante se atreva a hablar cuando solo entiende a medias, y que siga participando después de un primer mal resultado. Ese trabajo, con Raquel H. Ribeiro, está en prensa en [Research in Learning Technology](#) (acceso abierto).

Lo que aporta es la combinación: la literatura experimental sobre lo que opera por debajo de la consciencia, y una práctica concreta para trabajar con ello.

Siguiente paso

Una conversación de veinte minutos sobre vuestro contexto y sobre qué tiene delante vuestro equipo.

statebeforestrategy.com

Nota sobre las fuentes

La sesión 1 se apoya en la Teoría Polivagal de Stephen Porges, una propuesta muy conocida —y muy discutida— sobre los estados autónomos; aquí se utiliza como mapa de trabajo, no como ciencia establecida.

La sesión 3 introduce prácticas somáticas de regulación cuyo respaldo empírico varía. Las técnicas de respiración lenta y pausada son las que cuentan con apoyo experimental más consistente para reducir la activación fisiológica. Otras se apoyan sobre todo en la experiencia clínica. Se le dice a quien participa cuál es cuál.

Sobre el sesgo de negatividad al que se hace referencia en las sesiones 1 y 2: Baumeister, Bratslavsky, Finkenauer y Vohs (2001), Bad is stronger than good, *Review of General Psychology*, 5(4), 323–370.

Sobre la seguridad psicológica. Las condiciones que hacen que un estudiante se atreva a hablar cuando solo entiende a medias, y que siga adelante después de un mal resultado, son el objeto de mi investigación actual. Ribeiro, R. H. y Galli, M. (2026). Feedback, engagement, and integrative learning: a trace-based case study in a synchronous course. *Research in Learning Technology*, vol. 34 (3987), [acceso abierto](#). Es un estudio descriptivo de una cohorte pequeña y no evalúa este programa. Describe cómo se veían esas condiciones en un aula concreta.