



Facultad de Educación

ANEXO I
MODELO DE PORTADA

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN
CONTEXTOS EDUCATIVOS

**CÓMO CONVERTIR LAS AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN
ESPACIOS QUE PROMUEVAN LA FELICIDAD DE LOS NIÑOS Y
LAS NIÑAS: DANDO VOZ A SUS PROTAGONISTAS.**

AUTORA: ANA GARCÍA GÁMEZ

DIRECTORA: RAQUEL PALOMERA MARTÍN

FECHA: 26 OCTUBRE 2012

Vicedecana de Estudios de Posgrado
Vice-dean for Postgraduate Studies

Edificio Interfacultativo. Avda. De los Castros, s/n
39005 Santander (Cantabria) España
Telf.: +34 942 201 187/ 942 201 190
marta.garcia@unican.es

ÍNDICE

Resumen.....	4
Abstract.....	5
1. Introducción.....	6-7
2. Justificación.....	7-8
3. Estado de la cuestión.....	9-38
3.1 Investigaciones sobre la felicidad.....	9-27
3.1.1 Importancia de la Psicología Positiva.....	9-10
3.1.2 Conceptualización y desarrollo de la felicidad.....	11-21
3.1.2.1 ¿De qué depende la felicidad?.....	13-15
3.1.2.2 ¿Es posible aprender a ser más feliz?.....	15-20
3.1.2.3 Beneficios de educar la felicidad.....	20-21
3.1.3 La felicidad en la infancia y en la escuela.....	21-27
3.1.3.1 Los maestros/as como agentes de la felicidad.....	24-27
3.2 Meta-conocimiento y habilidad emocional.....	28-36
3.2.1 Concepto de Inteligencia Emocional.....	28-29
3.2.2 Desarrollo meta-emocional infantil.....	30-36
3.3 La pedagogía con voz de niño/a.....	36-38
3.3.1 Los niños y las niñas como participantes activos.....	36-38
4. Objetivos.....	38
5. Metodología.....	38-46
5.1 Hipótesis.....	38-39
5.2 Contexto y muestra.....	39-40
5.3 Técnicas de recogida de información.....	41-43

5.4 Procedimiento.....	43-45
5.5 Temporalización.....	45-46
6. Resultados.....	47-62
6.1 Codificación de las entrevistas y los cuestionarios.....	47
6.2 Entrevistas.....	48-55
6.2.1 Dibujos.....	55-56
6.2.2 Fotografías.....	56-57
6.3 Cuestionarios.....	57-62
7. Discusión de resultados.....	62-69
8. Conclusiones.....	69-74
9. Bibliografía.....	75-85
10. Anexos.....	85-243
10.1 Permiso centro educativo.....	86
10.2 Permiso familias.....	87-88
10.3 Modelo de entrevista.....	89-100
10.4 Transcripciones.....	101-196
10.5 Dibujos.....	197-203
10.6 Fotografías.....	204-209
10.7 Diario de entrevistas.....	210-216
10.8 Modelo de cuestionario.....	217-221
10.9 Cuestionarios.....	222-246

RESUMEN

El presente estudio de investigación se establece con el objetivo de conocer qué les hace felices a los niños y niñas del 2º ciclo de Educación Infantil en el entorno escolar, para a partir de sus reflexiones, junto con los conocimientos científicos planteados hasta el momento, diseñar propuestas que transformen los centros educativos en espacios facilitadores de bienestar y felicidad. Para ello, utilizamos entrevistas en profundidad con los niños/as participantes. Asimismo, analizamos los planteamientos de los maestros/as, puesto que consideramos necesario conocer su opinión respecto a la felicidad en la infancia y el grado de coincidencia de las percepciones de ambos colectivos. En este caso, la técnica utilizada es el cuestionario.

En este sentido, tal como han demostrado diversas investigaciones, la felicidad comporta múltiples beneficios en la vida de las personas y, además, ésta puede facilitarse si aprendemos a comportarnos y a pensar como las personas felices. Es por ello, que este estudio pretende demostrar la necesidad de desarrollar la felicidad en las aulas desde las primeras etapas educativas, puesto que hemos de tener muy presente que la adquisición de valores, actitudes y habilidades emerge fundamentalmente en los primeros años de nuestra vida, por lo que tendremos que prestar una atención especial para favorecer su desarrollo en estos años.

- **Palabras clave:** Felicidad, inteligencia emocional, escuela, educación infantil, entrevista, docentes, niños/as.

ABSTRACT

The study presented in this memory has been designed with the objective of understanding what makes children from the 2nd cycle of Pre-School Education happy. The main purpose is to develop, using the information obtained here and existing scientific knowledge, new ideas to transform schools in places in which children are happy and satisfied. We interviewed children and analyzed teacher's opinion because it is necessary to know what they think about children's happiness and compare the results between both groups. In this second group there is a questionnaire teachers have to answer.

In this sense, the results reported here showed that, as suggested by various studies, happiness benefits life in multiple ways and it can be achieved if we learn how happy people behave. It is because of this that our study has tried to proof the need of teaching how to be happy early in children's life. The ability of acquiring values, attitude and behaviors emerges in early stages of our lives, so we need to pay special attention in children to stimulate their development.

- **Key words:** Happiness, emotional intelligence, school, elementary school education, interview, teachers, children.

1. INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación se inicia con una breve justificación de la elección de la felicidad en la escuela infantil como temática principal de esta propuesta. A continuación, nos centramos en el estado de la cuestión, apoyándonos para ello en tres ejes fundamentales, como son:

En primer lugar, *las investigaciones sobre la felicidad*. En este apartado partimos de diversos estudios sobre la felicidad, argumentando la importancia de la Psicología Positiva y conociendo brevemente el concepto de felicidad o, lo que es lo mismo, en qué estamos pensando las personas cuando decimos si somos o no felices y en qué grado lo somos. Es entonces cuando pasamos a describir y analizar las causas de la felicidad que hasta la actualidad nos ha aportado la investigación científica, para concluir argumentando si es posible aprender a ser más feliz y cuáles son algunos de los beneficios de educar en la felicidad. Posteriormente, contextualizamos la felicidad en la infancia y en la escuela llegando a la conclusión de que la felicidad ha de plantearse como una meta educativa específica desde el inicio de la escolaridad. Finalmente, reflexionamos sobre el papel de los maestros/as como agentes de la felicidad y de la enorme importancia de su formación en esta temática.

En segundo lugar, continuamos revisando *el meta-conocimiento y la habilidad emocional*, es decir, la Inteligencia Emocional (IE). Para llevar a cabo nuestro estudio necesitamos obtener la información a través de las habilidades emocionales de niños/as y docentes y su metaconocimiento sobre éstas. En este caso, el punto de partida es una reflexión general sobre el concepto de IE hasta situar la propuesta dentro del Modelo de Habilidad de Mayer y Salovey (1997). A continuación, nos centramos en el desarrollo meta-emocional infantil, profundizando en los aspectos psicoevolutivos y psicosociales vinculados a cada una de las cuatro ramas de dicho modelo de IE, para revisar el grado de habilidad en la etapa evolutiva de los niños/as de nuestro estudio y por tanto cómo podemos abordar la recogida de información y qué podemos esperar.

A continuación, nos centramos en *la pedagogía con voz de niño/a*. En este último apartado nos sumergimos en los argumentos aportados por distintos autores/as para comprender los motivos por los que los niños y las niñas han de ser considerados

participantes activos en su proceso de desarrollo, con una voz propia que ha de ser escuchada y valorada por los adultos que les rodean.

Tras profundizar sobre el estado de la cuestión, planteamos los objetivos principales de esta investigación que giran en torno al análisis sobre qué les hace felices a los niños y niñas en la escuela infantil. Acto seguido se presenta la metodología de la investigación, en la que se reflejan las hipótesis planteadas, el contexto y la muestra seleccionada, así como las técnicas de recogida de información. Es entonces cuando se muestra un esquema del procedimiento y la temporalización de nuestra propuesta, para llegar a los resultados obtenidos y la interpretación de los mismos, valorando tanto las limitaciones del estudio como posibles líneas de investigación que pueden derivarse del proyecto. Teniendo en cuenta todo lo expuesto hasta el momento, recogemos las conclusiones esenciales del estudio y planteamos posibles propuestas para llevar a las aulas de educación infantil. Finalmente, presentamos la bibliografía utilizada para el desarrollo del estudio y adjuntamos en anexos la documentación utilizada y complementaria para comprender el proyecto.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DE ESTA TEMÁTICA

La felicidad es una de las principales metas vitales de la mayoría de las personas y, por ello, se ha convertido en un objeto de estudio de gran interés. Esto supone que en la literatura científica encontramos cada vez más investigaciones relacionadas con la importancia de la felicidad en todos los ámbitos de la vida. En este sentido, el estudio de la felicidad es relevante debido a las consecuencias que conlleva el bienestar psicológico, puesto que tiene importantes implicaciones para la salud mental y física de la persona y también para su contexto social y comunitario. En definitiva, la investigación ha demostrado que el bienestar “predice importantes porcentajes de éxito en todos los ámbitos de la vida” (Palomera, 2009, p.254) y tiene enormes beneficios para la vida de las personas, por lo que “no es una cuestión puramente subjetiva, sino que el bienestar de las personas aporta, y mucho, al buen funcionamiento social y comunitario” (Hervás, 2009, p.32). Por estos motivos, una de las razones de nuestra elección de la felicidad como temática principal de esta propuesta es su relevancia en el campo científico y, a la vez, en la sociedad de nuestro tiempo.

Asimismo, aunque de una manera más discreta, diversos autores/as se han centrado en demostrar los múltiples beneficios que la felicidad y el bienestar tienen para la infancia. En este sentido, se trata de un período fundamental de la vida en el que la plasticidad neurológica y las posibilidades de aprendizaje son muy amplias. Como veremos en los siguientes apartados, “la felicidad puede facilitarse si aprendemos a comportarnos o a pensar como las personas felices y si sabemos crear contextos facilitadores de bienestar” (Palomera, 2009, p.253), de ahí que nuestra apuesta sea desarrollar la educación para la felicidad desde las primeras edades. Por ello, en este estudio los niños y las niñas son protagonistas excepcionales y nos corresponde a los adultos, junto a los propios niños/as, poner encima de la mesa todo ese conocimiento de la infancia. Sin embargo, siguen siendo escasas las investigaciones sobre la felicidad en la infancia. Esto puede deberse al hecho de que las habilidades para percibir, comprender y expresar estados de felicidad, es decir, su IE, son limitadas en esta etapa y requieren de metodologías más costosas. A pesar de ello, basándonos en el desarrollo emocional en esta etapa, nos hemos propuesto acercarnos a los niños y niñas para conocer qué les hace felices, especialmente en la escuela. A partir de sus respuestas, junto con los conocimientos científicos adquiridos hasta el momento, realizaremos una pequeña propuesta de intervención para que las escuelas sean espacios de felicidad según los niños/as.

Como consecuencia de todo lo expuesto, la escuela se ha convertido en un escenario esencial para educar en la felicidad. Aunque bien es cierto que este contexto se encuentra en el comienzo de dicho proceso de transformación y todavía queda un largo recorrido para convertir los centros educativos en lugares donde la felicidad sea un objetivo explícito y prioritario. De la misma manera, la felicidad trae consigo múltiples implicaciones prácticas en la escuela, con especial relevancia en la etapa de Educación infantil. Su consideración desde la escuela implica la necesidad de crear nuevos programas para fomentar la felicidad, con los consiguientes cambios en los tiempos, los espacios, la metodología, la estética,... En este contexto el maestro/a se perfila como eje central de la comunidad educativa y, por tanto, como coordinador/a de toda la red de relaciones interpersonales y procesos educativos que se dan en éste. Es por esta razón que también hemos contado con ellos/as para conocer su percepción e implicación en la felicidad de sus pupilos.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

3.1. INVESTIGACIONES SOBRE LA FELICIDAD

3.1.1 Importancia de la Psicología positiva

Tradicionalmente, la psicología se ha orientado hacia el estudio del malestar producido por diversos problemas individuales y sociales y “ha relegado a un segundo plano el desarrollo de los estados que hacen que merezca la pena vivir” (Seligman, 2002, p.11). Frente a ello, Seligman y Csikszentmihalyi (2000) postulan que esta situación ha llevado a descuidar los aspectos positivos y los recursos internos del individuo, tales como el bienestar, la satisfacción, la esperanza, el optimismo y la felicidad, ignorándose de este modo los beneficios que éstos presentan para las personas. Por ello, potencian la investigación y la promoción de los aspectos positivos del ser humano.

Estas investigaciones se enmarcan en el campo de la Psicología Positiva o “ciencia de la felicidad” (Lyubomirsky, 2008), una ciencia que trata de entender la emoción positiva y propone estudiar los comportamientos humanos desde una mirada focalizada en la perspectiva positiva (Keyes, Shmotkin y Ryff, 2002). Esta corriente tiene una reciente trayectoria, surgió en Estados Unidos a finales de los años noventa impulsada por Martin Seligman, quien propuso dar un giro en la investigación psicológica hacia los aspectos más saludables del ser humano, y puede definirse como una rama de la psicología de reciente aparición que busca comprender, a través de la investigación científica, los procesos que subyacen a las fortalezas y emociones positivas del ser humano (Vera, 2008). En la actualidad, la Psicología Positiva ha configurado un amplio movimiento a nivel internacional, liderado por prestigiosos investigadores/as de todo el mundo y caracterizado por un riguroso enfoque científico que está promoviendo la investigación y la aplicación en importantes áreas (Vázquez y Hervás, 2008), entre ellas la educación. En concreto, uno de los propósitos de la Psicología Positiva consiste en sentar las bases de una ciencia de la felicidad.

De acuerdo con Seligman (2002), los tres pilares básicos de estudio de la Psicología Positiva son: las emociones positivas, los rasgos positivos (virtudes, fortalezas personales y habilidades) y las instituciones positivas que facilitan el

desarrollo de dichas emociones y rasgos. Y en los últimos años, muchos autores/as suelen añadir un elemento más, como son, las relaciones positivas (Peterson, 2006). Es por ello, que hemos de tener muy presentes las extraordinarias posibilidades con las que cuenta la Psicología Positiva para renovar la práctica educativa desde unos sólidos fundamentos científicos. Por tanto, nuestra propuesta es incrementar la experiencia de emociones positivas como herramientas que permitirán desarrollar la felicidad y el bienestar en la infancia y, más concretamente, en el contexto escolar. Esto es así, puesto que, como señalan Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador (2010, p.3), el objetivo esencial de todo educador es “capacitar a los niños y jóvenes para desplegar al máximo sus aspectos positivos (sus fortalezas personales) y potenciar su bienestar presente y futuro”.

Este planteamiento se sustenta en diversos estudios que muestran que “experimentar emociones positivas favorece el pensamiento creativo para la solución de problemas interpersonales, promueve la flexibilidad cognitiva, posibilita la toma de decisiones asertivas, desarrolla respuestas de generosidad y altruismo, aumenta los recursos intelectuales y contrarresta la tendencias depresivas” (Greco, Morelato e Ison, 2006, p.81). Por tanto, las emociones podrían ser uno de los recursos psicológicos para promover la felicidad a lo largo del desarrollo. Como es lógico, las primeras edades son determinantes puesto que los sujetos comienzan a adquirir y desarrollar determinados esquemas cognitivos y afectivos.

Siguiendo la propuesta de Fredrickson (1998; 2001) podemos afirmar que experimentar emociones positivas es central en la naturaleza humana y contribuye a la calidad de vida de las personas. Dichas emociones tienen una doble importancia: por un lado, son marcadores del bienestar y, por otro, son un medio para conseguir crecimiento psicológico y mejoría del bienestar durante más tiempo.

En definitiva, estimamos conveniente incorporar programas de estimulación de emociones positivas en el ámbito escolar, ya que poseen estrecha relación con el aprendizaje social e intelectual y, para ello, el punto de partida ha de ser una reflexión profunda sobre el concepto de felicidad.

3.1.2 Conceptualización y desarrollo de la felicidad

La felicidad es, actualmente, una finalidad principal en nuestra sociedad. Esta situación es consecuencia de la confluencia de diversas fuerzas, entre las que cabe destacar la psicología positiva, la economía o las ciencias políticas, que han convertido el bienestar en un foco de interés real. A pesar de ello, todavía no hemos alcanzado un consenso acerca de la definición exacta de “felicidad”; es cierto que se han propuesto diversas respuestas, sin embargo, éstas “no han podido cerrar el debate ni la reflexión tanto personal como colectiva sobre esta cuestión” (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009, p.86). A pesar de ello, tal como señalan Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador (2010, p.12) “la mayoría de las personas tenemos una noción más o menos intuitiva acerca de qué es ser feliz o qué nos hace felices”.

Como es lógico, podemos encontrar diversas definiciones de este concepto, por ello, los investigadores/as sobre Psicología Positiva han consensuado que para una definición operativa del concepto de felicidad necesitamos tres componentes claves (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999):

- Experiencias de afecto positivo frecuentes.
- Experiencias de afecto negativo infrecuentes.
- Altos niveles de satisfacción vital.

En este sentido, una de las definiciones más acorde con nuestra propuesta es la que nos aportan los estudios de Diener, Sandvik y Pavot (1991) y que consideran la felicidad como la experiencia de emociones positivas en un gran porcentaje de tiempo, respecto a la cantidad de tiempo en que sentimos emociones negativas. Estos autores encontraron que era la frecuencia y no la intensidad de emociones positivas experimentadas lo que predecía el grado de felicidad. Siguiendo esta misma línea, Palomera (2009, p.248) completa la definición, añadiendo que “la felicidad es considerada un estado que nos predispone a sentir emociones positivas en más ocasiones formando un círculo positivo de retroalimentación”.

Sin embargo, encontramos autores/as que no están conformes con una definición donde la felicidad sólo es consecuencia de la vivencia de emociones positivas o

negativas. En relación con ello, Veenhoven (1984) considera la felicidad como un constructo formado por dos dimensiones: el nivel hedónico de afecto, es decir, el grado en que las experiencias de afectividad placentera supera las experiencias displacenteras, y la satisfacción, es decir, el grado en el cual una persona percibe que sus metas, objetivos y motivaciones han sido conseguidas o resueltas. Según este enfoque, además del balance de emociones, es necesario un juicio cognitivo global del nivel de autorrealización en los diferentes ámbitos de la vida.

En definitiva, planteamos una visión de la felicidad y del bienestar como un proceso, “como algo a construir a través de una dinámica de desarrollo y crecimiento personal que conduzca, a través del autoconocimiento, a ser más equilibrados, serenos y capaces de disfrutar de lo que hacemos y de lo que vivimos” (Fernández-Domínguez, 2009, p.231). Por tanto, la felicidad está en nuestro interior y es posible conquistarla, puesto que sentirse feliz implica “hacer de cada momento algo especial a vivir, disfrutar de lo pequeño, de lo sencillo, detenerse y admirar la belleza donde quiera que esté, contemplar, implicarnos y disfrutar cada experiencia, sin anticipar ni esperar nada, sólo vivirla” (Fernández-Domínguez, 2009, p.235). Esto supone una mirada entusiasta y optimista ante la vida.

En relación con ello, cuando hablamos de educar para la felicidad hemos de tener en cuenta que existen diversos niveles en que las personas podemos sentirnos felices y se diferencian principalmente en la duración de dicho bienestar (Seligman, 2002):

- *Una vida placentera* en la que conseguimos emociones positivas a corto plazo. Para ello debemos identificar qué actividades nos hacen sentir bien y conseguir un estado placentero mediante su ejecución.
- *Una vida comprometida* en la que nos sentimos gratificados con nosotros mismos. Para ello debemos reconocer nuestras virtudes y fortalezas, es decir, las características positivas naturales más o menos estables y consistentes, aplicables al pensamiento, la acción o el sentimiento, que con su expresión nos predisponen a experimentar sensaciones positivas y satisfacción. Según Seligman (2002) deberíamos fomentar el uso de las fortalezas que nos caracterizan en los diferentes ámbitos de la vida.

- *Una vida significativa* en la que buscamos el significado de la propia existencia. Para ello debemos planificar metas vitales que organicen nuestros pasos y den sentido a lo que somos y hacemos. De la valoración sobre la consecución de nuestras metas y el sentido de nuestros actos dependerá nuestra satisfacción vital.



Seligman, 2002

Para este autor ninguno de los tres niveles debe rechazarse, pero la mayor felicidad se obtendrá si nos esforzamos por potenciar una vida significativa. Por tanto, la cuestión que se nos plantea en este momento es: ¿qué elementos condicionan nuestra felicidad?

3.1.2.1 ¿De qué depende la felicidad?

Los diferentes estudios sobre la felicidad aceptan una posición interaccionista, por la que consideran que ésta es consecuencia de la relación establecida entre los rasgos heredados de la persona y el ambiente en que se desarrolla. En este sentido, Palomera (2009) recoge, a partir de diferentes investigaciones, una serie de factores que condicionan la felicidad, como son, el rango fijo heredado (R), las circunstancias externas (C) y los factores personales adquiridos (A).

El **rango fijo heredado** es el componente genético de la felicidad general e implica un 40-50% de nuestro grado de bienestar. Esto supone que cada uno de nosotros/as tiene un nivel disposicional de afectividad positiva (y también negativa) al que retornamos después de un período de adaptación posterior a una situación positiva, así como después de una mala experiencia (Seligman, 2002). Esta rápida

adaptación a las emociones nos conduce a que cada vez necesitamos más para conseguir el mismo grado de felicidad (Diener, 2000).

Veenhoven (1994), tras una exhaustiva revisión de los estudios realizados, llegó a la conclusión de que es difícil mantener la idea de que la felicidad es un rasgo inmutable porque las emociones positivas sólo se mantienen estables a corto plazo, las personas muestran variabilidad a lo largo de su vida y la estabilidad de las condiciones vitales puede explicar la estabilidad de la felicidad más que la felicidad en sí misma. Por tanto, no todo depende de factores innatos, existen también circunstancias externas que pueden facilitar mayores niveles de felicidad.

Por su parte, las **circunstancias externas** suponen un 8-15% de la felicidad general. Atendiendo a los estudios realizados, podemos destacar una serie de circunstancias que condicionan el grado de felicidad de un individuo, como son:

- Las **culturas individualistas y con una visión benevolente de la vida**. En el primer caso, las culturas individualistas son más felices porque la expresión de emociones positivas y la posibilidad de experimentarlas está más arraigada a nivel normativo, así como la mayor posibilidad de la persona de conseguir sus metas personales. Asimismo, las culturas donde impera una visión benevolente de la vida y donde se tiende a interpretar las situaciones vitales de una manera positiva, facilitan la felicidad (Diener, Suh, Smith y Shao, 1995).
- Las **actividades que nos hacen “fluir”**. Las personas que estudian, trabajan o invierten su tiempo en actividades que les hacen fluir son más felices y productivas. Según el planteamiento de Csikszentmihalyi (1990) conseguimos fluir cuando dedicamos nuestro tiempo a realizar actividades que nos suponen un reto y además disponemos de las habilidades para conseguirlo, de manera que quedamos sumidos en un estado de absorción de la autoconciencia, el tiempo y el espacio muy placentero y satisfactorio.
- La **fe** también se ha asociado con mayores niveles de felicidad y mejor afrontamiento de la adversidad (Poloma y Pendelton, 1990). Esto se explica por un mayor apoyo social, mayores niveles de esperanza y el establecimiento de propósitos vitales.

- La **vida social**, puesto que cuanto más rico sea el entramado de relaciones sociales, más felices seremos (Diener y Seligman, 2002). Del mismo modo, las personas felices favorecen las relaciones sociales.

Por último, encontramos los **factores personales adquiridos** que suponen el 20-40% de la felicidad y hacen referencia a una serie de características propias de las personas felices. En primer lugar, se trata de personas que guían su vida por medio de valores, se proponen y planifican metas, luchan activamente por conseguirlas y progresan en su consecución (Diener y Fujita, 1995). Además, se conducen por medio de un locus de control interno, sienten control personal sobre sus resultados y circunstancias (Larson, 1989).

Otra característica de estas personas es que tienen una buena autoestima (Myers, 1993), conocen sus virtudes y limitaciones, las aceptan y las tienen en cuenta en sus decisiones. Son también personas optimistas, con expectativas positivas ante las experiencias de la vida (Seligman, 1998). Se trata de personas extravertidas (Costa y McCrae, 1980; Diener, Sandvik, Pavot y Fujita, 1992), que se sienten cómodas en situaciones sociales. También muestran una mayor inteligencia emocional, ya que comprenden y regulan sus emociones (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005).

Asimismo, sabemos que hay ciertos comportamientos que pueden hacernos sentir más felices. En este sentido, Seligman (2002) propone autoconocernos para identificar y fomentar el uso de nuestras virtudes o fortalezas, mostrar agradecimiento o realizar conductas altruistas.

Todo esto supone que “tenemos plena disposición para trabajar sobre nuestras variables de personalidad, mejorando nuestros modos de pensar, sentir y actuar, para lograr una vida más satisfactoria” (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010, p.16). En definitiva, a través de la educación es posible potenciar la felicidad.

3.1.2.2 ¿Es posible aprender a ser más feliz?

Tal como señala Lyubomirsky, la idea de aprender a ser feliz no ha tenido argumentos científicos sólidos hasta el siglo XXI (Lyubomirsky, Sheldon y Schkade, 2005; Sheldon y Lyubomirsky, 2004). Esta situación ha sido consecuencia

de la idea generalizada de que los cambios en la mejora de la felicidad de las personas son temporales e insignificantes. Sin embargo, como hemos visto anteriormente, la felicidad está determinada por la combinación de los aspectos genéticos, personales y las circunstancias externas y, por ello, podemos incrementar y mejorar el bienestar personal.

Concretamente, tomando como referencia la propuesta de Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador (2010, p.14) “partimos de la idea de que la felicidad es una actitud interior del ser humano y, además, es educable, pues implica un proceso de cambio y autodesarrollo personal”. Por tanto, si entendemos que la felicidad es una valoración subjetiva, que está condicionada por factores personales y sociales y que es posible entrenar y mejorar, podemos afirmar que “la felicidad puede facilitarse si aprendemos a comportarnos o a pensar como las personas felices y si sabemos crear contextos facilitadores de bienestar” (Palomera, 2009, p.253).

Asimismo, esta conclusión se ha visto apoyada por estudios de diferentes autores, entre los que cabe destacar a Fordyce (1977, 1983, 2000), quien demostró que el entrenamiento y la formación de las personas influye en su nivel de bienestar emocional y, por tanto, defiende que es posible aprender a ser más feliz. El trabajo de este autor consistió en traducir las cualidades que describen a la persona feliz en actividades para su desarrollo en relación a tres grandes áreas, como son, el pensamiento, las relaciones sociales y la actividad. A partir de esta propuesta, plantea catorce claves para ser feliz, afirmando que se puede aprender a ser feliz, actuando como la gente feliz y haciendo aquellas cosas que nos hacen felices.

Las claves para conseguir la felicidad serían las siguientes (adaptación de Palomera, 2009):

1) Relaciones sociales significativas y sanas:

Las relaciones significativas son una fuente principal de felicidad, por el compromiso, la confianza, la seguridad y el afecto que aportan. Si queremos favorecer estas relaciones, es muy beneficioso el entrenamiento en habilidades sociales, pero igualmente es importante dedicar tiempo para disfrutar de forma activa y participativa con los otros/as. Las relaciones significativas son el elemento

más importante para la felicidad, por lo que deberían figurar en los primeros puestos de nuestra jerarquía personal de valores.

2) Pasa más tiempo socializándote, sé extravertido:

Cuanto mayor es nuestra red social, mayor es la felicidad que se experimenta. Las personas felices participan en un alto grado de socialización, tanto a nivel formal como informal. Estas interacciones nos permiten recibir refuerzos sociales y sentirnos aceptados y apoyados. Se puede tener la gran suerte de ser extravertido de forma natural, pero si no es así nos podemos comportar como personas extravertidas teniendo una vida social más activa y participativa. Además, es importante que estas relaciones sean satisfactorias, por lo que la formación en habilidades sociales puede ser de gran ayuda.

3) Mantente ocupado en aquello que te hace disfrutar:

Las personas felices están inmersas en actividades que les divierten y les motivan. Las actividades satisfactorias y placenteras se caracterizan por ser agradables, excitantes, novedosas, sociales y dirigidas hacia un propósito. Si queremos conseguir placer con nuestras actividades debemos espaciar en el tiempo las gratificaciones (para evitar la habituación) y saborear el placer, lo que aumenta cuando compartimos con otros nuestra felicidad.

4) Persevera para conseguir metas significativas:

Elegir una formación que se ajuste a nuestras motivaciones y habilidades es una decisión crítica. Debemos intentar conseguir que coincidan nuestros intereses con nuestro puesto laboral. Si no es posible, el tiempo libre debe ser un momento de realización de actividades gratificantes. En todo caso, es importante que consideremos nuestra tarea significativa, puesto que si sientes que estás realizando una aportación social, progresando hacia metas importantes o consiguiendo auto-realizarte, entonces te sentirás más feliz.

5) Organización y planificación:

Las personas felices son personas organizadas, que establecen planes a corto y largo plazo, saben lo que necesitan y organizan la forma de conseguirlo. De hecho, son más eficaces y exitosas en todos los terrenos de la vida. Cuando disponemos de

una estrategia para guiar nuestros pasos hacia un beneficio y percibimos nuestros progresos, alimentamos la motivación necesaria para continuar luchando. Es importante que realicemos una jerarquía con nuestros intereses para saber qué priorizar en el tiempo y repartirlo con nuestras obligaciones.

6) Dejar de preocuparse, es inútil:

Las personas felices pasan menos tiempo preocupados, en cambio, pasan más tiempo experimentando emociones positivas. Hemos de dejar de pensar sobre posibles daños cuando el hacerlo no es útil para la prevención o solución.

7) Bajar expectativas y aspiraciones:

Este principio para hacernos felices está basado en los fundamentos más básicos de la psicología cognitiva: nos sentimos felices en función de lo que esperábamos que ocurriese. Tener expectativas es propio del ser humano, pero en qué grado las fijamos está en nuestra mano. En este sentido, las altas expectativas nos conducen a la frustración, mientras que las bajas nos dan satisfacción. Se trata de que nos propongamos metas en función de nuestras posibilidades en un momento dado. Asimismo, es importante aprender a disfrutar de la felicidad en el momento presente y no esperar a ser feliz. Hemos de tener muy presente que la gente feliz consigue lo que quiere, porque conoce sus fortalezas y debilidades y, además, reconoce que el esfuerzo es el medio para la recompensa.

8) Pensamiento optimista:

El optimismo es uno de los rasgos más estudiados en la investigación sobre felicidad. Lo más importante para el bienestar es tener expectativas positivas y útiles ante cualquier situación. La persona optimista es aquella que atendiendo a los datos positivos y negativos de la situación, la enjuicia de forma global como positiva y esto es determinante, puesto que nuestras expectativas influyen sobre nuestro comportamiento.

9) Orientación al presente:

Una forma de alcanzar la felicidad es no perdernos el presente. Para ello, debemos atender con todos nuestros sentidos a lo que está ocurriendo en ese

momento. Constantemente ocurren cosas a nuestro alrededor para hacernos felices, hay que atraparlas y saborearlas, pero para eso hay que estar atento.

10) Gústate y sé tú mismo:

Las personas felices han demostrado tener una gran salud mental. Algunos principios para una básica salud mental son los siguientes: conócete, gústate, acéptate y ayúdate. Esto es muy importante para tomar decisiones adecuadas que nos deporten felicidad. Igualmente, es primordial tener una autoestima positiva y aceptar nuestros defectos. Asimismo, es fundamental utilizar las fortalezas para ser lo más autónomo/a posible y conseguir lo que necesitas. Si hemos conseguido gustarnos a nosotros/as mismos/as, es más fácil ser espontáneo/a y auténtico/a.

11) Elimina emociones negativas y problemas:

Intenta evitar aquellas actividades, situaciones o lugares que te hagan sentir mal. La felicidad depende no sólo de aumentar la frecuencia de experiencias positivas sino también de disminuir en lo posible las negativas. Esto no significa huir de las responsabilidades, sino sólo centrarnos en las imprescindibles para el bienestar general.

12) El valor de la felicidad:

Si para uno la felicidad no es una prioridad, entonces no tendrá ninguna motivación para seguir los consejos de la ciencia y lanzarse a su búsqueda, ni para facilitársela a los demás. Un obstáculo a vencer en primer lugar es comprender que la felicidad no es una emoción incontrolable, sino que es una emoción en gran parte resultante de lo que hacemos y pensamos. Las personas felices normalmente dedican tiempo a reflexionar sobre ello, por lo que dan definiciones más precisas sobre lo que es o cuáles son las fuentes de su felicidad y están mejor informadas, por lo que su esfuerzo está mejor orientado hacia lo que es efectivo conseguir su objetivo prioritario: fomentar sus emociones positivas y su nivel de satisfacción.

En todo caso, tal como recoge Palomera (2009, p.254) “el objetivo no será que todos podamos ser el máximo ni tampoco que seamos igual de felices, sino que cada uno de nosotros podamos ser más felices de lo que somos”, teniendo siempre en cuenta los múltiples beneficios que trae consigo la educación para la felicidad.

CLAVES PARA CONSEGUIR LA FELICIDAD

- 1) Relaciones sociales significativas y sanas.
- 2) Pasa más tiempo socializándote, sé extravertido.
- 3) Mantente ocupado en aquello que te hace disfrutar.
- 4) Persevera para conseguir metas significativas.
- 5) Organización y planificación.
- 6) Dejar de preocuparse, es inútil.
- 7) Bajar expectativas y aspiraciones.
- 8) Pensamiento optimista.
- 9) Orientación al presente.
- 10) Gústate y sé tú mismo.
- 11) Elimina emociones negativas y problemas.
- 12) El valor de la felicidad.



3.1.2.3 Beneficios de educar la felicidad

Tal y como muestran diferentes revisiones empíricas sobre la felicidad, este estado de bienestar comporta múltiples beneficios en la vida de las personas. Las investigaciones han demostrado que las personas felices son más sanas física y psicológicamente, afrontan mejor el estrés e, incluso, viven más tiempo.

En el ámbito social, las personas felices tienen más amigos/as, están más satisfechas con sus relaciones sociales y son más cooperativas. En concreto, Lyubomirsky, Diener y King (2005), recogen algunos de los más importantes

efectos de la felicidad, entre los que encontramos una alta motivación intrínseca, una autoestima positiva y una gran apertura mental.

Además, la felicidad se asocia con una buena salud mental y física, con gran capacidad de elección y decisión (autonomía), así como de aprendizaje y rendimiento. Otros efectos esenciales tienen relación con el afrontamiento de la diversidad, la resolución de conflictos o la prevención de conductas de riesgo.

Por otra parte, la felicidad se asocia con conductas pro-sociales y establecimiento de apego a los entornos, lo que trae consigo un gran número de amistades y el establecimiento de unas relaciones sociales más seguras y satisfactorias. Asimismo, las personas felices muestran una gran empatía y una visión positiva de los demás y, al mismo tiempo, son percibidas como poseedoras de un amplio espectro de cualidades positivas. Todo ello genera la consecución de empleos de calidad y con ellos de un mejor sueldo.

Asimismo, “los efectos de la felicidad se convierten a su vez en mediadores del bienestar, pues suponen en su mayoría las circunstancias externas y personales que conducen a la felicidad, de tal manera que se produce una espiral de retroalimentación positiva” (Palomera, 2009, p.254).

Por tanto, podemos apreciar cómo la felicidad influye directa y positivamente en todos los ámbitos de nuestra vida: físico, social, personal y laboral. Y, en este caso, profundizaremos sobre la felicidad en las primeras edades y en el contexto escolar.

3.1.3 La felicidad en la infancia y en la escuela

En los últimos años, hemos experimentado un notable incremento de las investigaciones sobre el bienestar en la infancia, sin embargo, la mayoría de estos estudios se han dirigido a prevenir problemas y no tanto a potenciar los aspectos positivos del ser humano. En el caso de los estudios realizados sobre la infancia bajo el prisma de la psicología positiva, descubrimos resultados similares a los encontrados con muestras de adultos: las relaciones significativas (Huebner, 1991), el apoyo familiar (Young, Miller, Norton y Hill, 1995) o la presencia de experiencias

positivas diarias (McCullough, Huebner y Laughlin, 2000) son piezas fundamentales para la felicidad de los niños y niñas.

Por otra parte, a pesar de que la felicidad es una experiencia individual, no podemos obviar que está inmersa en un contexto concreto. El desarrollo en general y el desarrollo emocional en particular dependen en gran medida de la interacción con las posibilidades y recursos del entorno. Por tanto, las reacciones emocionales no surgen simplemente como resultado de un programa biológico, sino que su desarrollo está influido, en parte, por el entorno social y cultural (Saarni, 1998). Los niños/as vienen preparados para sentir y expresar emociones positivas. Por ello, partiendo de su disposición, de la gran oportunidad de desarrollo en esta etapa y de los beneficios que aportan las emociones positivas, lo primero que debemos hacer es facilitar dichas emociones positivas y ofrecer los medios para que puedan mantenerlas.

En relación con los principales contextos de desarrollo de la infancia, como son la familia y la escuela, hemos de tener en cuenta que tradicionalmente, los objetivos educativos estaban repartidos de una manera implícita entre el sistema familiar y el escolar: la familia se dedicaba a inculcar valores y el desarrollo socio-afectivo y la escuela los conocimientos y habilidades académicas. Debido a esto, existen muchos estudios sobre la influencia que ejerce la familia sobre el desarrollo socio-emocional de los niños/as y jóvenes, pero apenas encontramos datos que analicen tal influencia desde la escuela.

Hoy en día, con el cambio en la organización social, esta división se ha diluido y, como consecuencia, se ha comenzado a estudiar la aportación que la escuela hace sobre la satisfacción infantil. En todo caso, la escuela es el lugar donde todos los niños/as tienen la oportunidad de aprender y desarrollar aquellas destrezas y conocimientos que les van a permitir adaptarse a la sociedad, siendo el segundo contexto más influyente durante su infancia. Diversos estudios han mostrado que las escuelas que ofrecen actividades extracurriculares (Gilman, 2001), tareas significativas estructuradas por niveles (Maton, 1990), seguridad y control (Adelman, Taylor y Nelson, 1989) predicen mayores niveles de felicidad infantil. Asimismo, un bajo nivel de satisfacción vital se ha visto relacionado con actitudes negativas hacia la escuela y los profesores (Palomera, 2009), lo que supone un dato importante para justificar su relevancia y trascendencia en la escuela.

Hemos de tener muy presente, recogiendo las palabras de Fernández-Domínguez (2009, p.249), que “nuestra escuela es muchas veces lugar de sufrimiento para profesores y alumnos. Para los unos, fuente de estrés y frustración; para los otros, ocasión de aburrimiento y desconexión con la vida. Con frecuencia la escuela fomenta la competitividad, el rendimiento, la pasividad, el cumplimiento ciego de las normas y la obediencia, olvidando a veces que los alumnos/as son personas, con sus valores, capacidades, necesidades y límites”.

Frente a esta situación, consideramos, tal como señala Palomera (2009, p.255), que “la felicidad como meta educativa debería figurar desde el comienzo de la escolaridad en educación infantil”, puesto que “la adquisición de valores, actitudes y habilidades, emerge fundamentalmente en las primeras décadas de nuestra vida, por lo que tendremos que prestar una atención especial para favorecer su desarrollo en estos años” (Palomera, 2009, p.255). Sin embargo, aunque la infancia supone una gran oportunidad que debemos aprovechar, el aprendizaje ha de estar presente durante toda la vida. Además, “cuando la educación es sistemática, continua, se ejerce desde diferentes ámbitos y por medio de agentes significativos para el niño, es más efectiva y genera verdadero desarrollo de competencias” (Palomera, 2009, p.255). Por tanto, es importante que la escuela incorpore nuevos objetivos en su curriculum para dotar a las personas de habilidades que los hagan más felices, siempre teniendo en cuenta que éstas deberían trabajarse sistemáticamente desde los diferentes contextos de desarrollo para resultar efectivas.

Es curioso cómo a pesar del valor generalizado que se le otorga a la felicidad, “cuando llegamos a la realidad educativa, nos encontramos con grandes dificultades para invertir tiempo en el desarrollo de competencias socio-emocionales y valores que nos la faciliten y que éstas aparezcan como verdades establecidas científicamente, que se formulen como objetivos explícitos” (Palomera, 2009, p.269). Frente a esta situación, nuestra propuesta es una apuesta por el cambio, por el fomento de la felicidad, puesto que de esta manera “creamos una espiral positiva que desemboca en más felicidad, por medio del efecto de los beneficios asociados a esta emoción” (Palomera, 2009, p.273).

Por tanto, hemos de tener muy presente que el campo de la educación se encuentra actualmente en un momento importante, “con aires de renovación desde

los primeros niveles educativos hasta los últimos, con un interés cada vez más decidido en la formación de competencias y en el desarrollo de personas formadas en todas las áreas de la vida” (Orejudo y Teruel, 2009, p.147) y esta situación conecta claramente con los postulados de la Psicología Positiva, que plantea que los contextos se pueden modificar intencionalmente para mejorar las fortalezas individuales y, concretamente, las escuelas emocionalmente inteligentes y positivas podrían facilitar la consecución de este objetivo (Brackett, Patti, Stern, Rivers, Katulak, Crishlom y Salovey, 2008; Gilman, Huebner y Furlong, 2009). Esto es así, puesto que tal como defienden Fernández-Berrocal y Extremera (2009, p.101) “sin la existencia de contextos facilitadores y mantenedores de conductas positivas y morales, su aparición y desarrollo en el alumnado sería muy limitada. De alguna manera, los centros educativos ayudan a promover y refuerzan la puesta en práctica de estas fortalezas positivas y afectivas”. Es decir, si nuestro objetivo es potenciar la riqueza existente en nuestros alumnos/as, es necesario rodear al niño/a de un ambiente que estimule su crecimiento y esto supone un ambiente material rico en estímulos y un ambiente humano seguro y acogedor. Esto es “un ambiente en el que haya personas sólidas que sepan ver al niño en quien es, que le valoren y animen a vivir desde sus cualidades y rasgos esenciales” (Fernández-Domínguez, 2009, p.240).

En definitiva, “necesitamos construir espacios educativos que hagan crecer las fortalezas individuales del alumnado para su crecimiento personal y social” y para ello la escuela ha de funcionar como “un centro dinamizador que trascienda su contexto y se extienda a la familia y a la sociedad” (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009, p.104). Y en este contexto, los niños/as y los maestros/as son los protagonistas por excelencia.

3.1.3.1 Los maestros/as como agentes de la felicidad

Tal como recogen Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008), desde finales del siglo XX encontramos un creciente interés por el papel que juega la afectividad y las emociones en la educación. Es por ello, que desde el ámbito educativo se reconocen las múltiples posibilidades que ofrece la Psicología Positiva y, más concretamente, el desarrollo de la felicidad. En este contexto, encontramos escuelas

que han comenzado a incorporar en sus proyectos educativos el aprendizaje de habilidades socio-emocionales para facilitar el bienestar de los alumnos/as. Sin embargo, en la mayoría de los casos, han pasado por alto un factor fundamental como es la formación del profesorado. El hecho de no tener en cuenta esta etapa de preparación, ha llevado a que muchas de las propuestas señaladas terminen en fracaso y abandono por parte de los/las docentes.

Por otra parte, siguiendo el planteamiento de Coll (2010), hemos de tener muy presente que la articulación entre el conocimiento teórico y la práctica educativa tiene importantes repercusiones en la formación de los profesionales de la educación y las actuaciones que llevan a cabo en sus aulas. Es decir, el pensamiento, consciente e inconsciente, de los maestros/as es orientador y dinamizador de su práctica educativa, por lo que si la felicidad no supone para ellos/as un meta valiosa y necesaria, en ningún caso fomentarán actuaciones para desarrollarla en sus alumnos/as. De hecho, tal como señala Argos (2000, p.13), si queremos potenciar el desarrollo de los/las docentes, en este caso el crecimiento emocional, “deberemos tomar como referencia principal sus procesos de pensamiento que, subyaciendo a la práctica, son los que informan, conforman y dan sentido a su práctica educativa cotidiana”. Asimismo, es necesario rescatar este conocimiento de los/las docentes, que en muchas ocasiones permanece oculto, para hacerlo comprensible tanto a sí mismos como a los demás. Esto es así, puesto que los profesores/as adquieren y desarrollan teorías y creencias acerca de la práctica y estas creencias influyen en la forma como aprenden los profesores y en los procesos de cambio que los profesores pueden intentar (Richardson, 1996). Disponer de dichas teorías nos convierte además en agentes activos “porque a través de las teorías intentamos transformar la realidad” (Marrero, 2010, p.35). En definitiva, “las teorías implícitas, en cuanto que síntesis de conocimientos y creencias, subyacen, de una u otra forma, en el diseño de la enseñanza, la construcción de las tareas académicas, en los procesos de evaluación, en la toma de decisiones, en los intercambios simbólicos, etc., que ordenan, regulan e intervienen en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje en la educación” (Marrero, 2010, p.37).

Con todo, consideramos necesaria una formación integral de los/las profesionales de la educación de todos los niveles del sistema educativo. De hecho, hemos de esforzarnos por formar educadores/as comprometidos, reflexivos, críticos, flexibles,

tolerantes, emocionalmente sanos, entusiasmados, positivos y felices, que aprendan a ver al niño/a en sus riquezas y potencialidades. Todas estas características, aparentemente fáciles de alcanzar, en demasiadas ocasiones se alejan de la realidad de nuestras aulas.

Por desgracia, en la actualidad, muchos educadores/as se sienten presionados/as, frustrados/as, agotados/as y quemados/as por la responsabilidad, la conflictividad en las aulas, el exceso de trabajo, las preocupaciones y los miedos. La cuestión es que “si los educadores viven insatisfechos e infelices, desanimados y pesimistas ante la vida y su tarea como educadores, ¿cómo podrán ayudar a los estudiantes a vivir con esperanza, alegría y confianza en sí mismos y en el futuro?” (Fernández-Domínguez, 2009, p.249). Es decir, si los educadores/as no se sienten felices y satisfechos ¿Cómo podrán ayudar a otros/as para que experimenten el deseo y la alegría de vivir? ¿Pueden prestar atención a las emociones, especialmente positivas, de los otros/as cuando están tan estresados? ¿Es posible implementar acciones educativas para fomentar emociones positivas cuando no tenemos regulación emocional?

Por tanto, somos conscientes de la necesidad de tener en cuenta a estos agentes si pretendemos que pongan en práctica una formación de calidad para desarrollar la felicidad en sus alumnos/as. Esto es así, puesto que la educación para la felicidad trae consigo nuevos registros personales en el aula, nuevas metodologías, un clima afectivo diferente y nuevos contenidos, que van más allá de los estrictamente “académicos”. Si nos olvidamos de unos agentes tan determinantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como son los profesores/as, estamos dificultando la consecución de los objetivos socio-emocionales, puesto que como señalan Sutton y Wheatly (2003), la competencia emocional de los/las docentes es necesaria para su propio bienestar personal y para su efectividad y calidad a la hora de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula, en general, y del desarrollo socio-emocional en los alumnos, en particular.

Por todo lo esgrimido hasta ahora, en este estudio, hemos preguntado a los/las docentes sobre el grado en que atienden, valoran y/o trabajan la felicidad en sus aulas; además, esta información nos permitirá contrastar la percepción de los niños/as sobre su felicidad en la escuela con la de los/las docentes.

Además, esto supone la necesidad de crear climas de seguridad y emociones positivas en el aula para facilitar el desarrollo y el bienestar o la felicidad de los alumnos (Seligman, 2002) y, el alcance de este objetivo está muy determinado por el papel de los profesores/as en el aula. Más concretamente, es esencial que el profesor/a confíe en sus posibilidades, utilizando los recursos a su alcance, pero también creando los suyos propios, que se adapten a su estilo, a su personalidad, y a los alumnos/as que tiene delante en cada ocasión. Sin duda no es tarea fácil, pero cuando se consigue el compromiso, la alegría y la confianza de los alumnos/as, el esfuerzo es pagado con creces de felicidad. Por ello, “es trascendental que los educadores nos arriesguemos de forma inteligente en esta aventura colectiva hacia una escuela positiva en una sociedad más feliz” (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009, p.105). Asimismo, son múltiples los beneficios que las emociones positivas pueden aportar a la labor docente, ya que permiten establecer una mejor relación con los/las estudiantes, reducir el estrés, gestionar los conflictos, mejorar la participación y el estudio y comunicar los contenidos de una manera más eficaz, estimulando la atención, la creatividad y la memoria.

Por otra parte, uno de los factores que mayor impacto tiene en el desarrollo de la felicidad es el modelado al que está sometido el niño/a, principalmente por parte de los educadores/as, quienes habitualmente influyen de manera directa en los esquemas del niño a través de los procesos de atribución que realizan sobre la conducta de los niños/as o sobre sus propios acontecimientos (Alloy, et al., 2001; Gillham, Reivich y Shatté, 2002).

Por ello, vemos necesario, tal como recoge Fernández-Domínguez, (2009, p.232), que “las personas que trabajan ayudando a otros a crecer, como es el caso de los educadores, hagan un trabajo de crecimiento y transformación interior, de avanzar en llegar a ser cada vez más ellos mismos, de construir su propia felicidad para así poder ayudar a otros a construirla, puesto que no podemos llevar a nadie hasta donde nosotros mismos no hemos llegado”. Por todo ello, para conseguir todo esto, es necesario que los/las docentes reciban una formación previa en educación emocional y Psicología Positiva (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008) y, al mismo tiempo, que conozcan cómo se desarrollan las habilidades emocionales de sus alumnos/as, protagonistas indiscutibles en este estudio.

3.2. META-CONOCIMIENTO Y HABILIDAD EMOCIONAL: INTELIGENCIA EMOCIONAL

¿Cómo sabe una persona si es feliz o qué le hace más feliz? ¿Cómo lo expresa? ¿Conocen y utilizan las personas estrategias para facilitar la vivencia de emociones positivas? La respuesta a estas preguntas la encontramos en un joven campo de estudio surgido en el año 1990 de la mano de Salovey y Mayer, denominado Inteligencia Emocional (IE).

3.2.1 Concepto de Inteligencia Emocional:

Desde finales del siglo XX encontramos un creciente interés por el papel de las emociones en la educación y, más concretamente, en el desarrollo integral de alumnos/as y docentes. Actualmente, un elevado número de expertos/as consideran que las competencias emocionales deberían estar presentes explícitamente en la programación académica de todas las etapas educativas, puesto que condicionan el funcionamiento personal, social y académico. De hecho, las competencias emocionales y sociales son consideradas a nivel mundial como un aspecto básico en la preparación para la sociedad del conocimiento, donde la capacidad de colaboración, comunicación, creatividad y vivir en comunidad son altamente valoradas (Hawkey, 2006).

En esta línea, como recogen Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008, p.442), “gran parte de la expectación sobre las aportaciones que el estudio de las emociones puede ofrecer para la mejora de la educación se debe a la irrupción de un nuevo ámbito de estudio denominado Inteligencia Emocional (IE)”. En este sentido, podemos distinguir dos grandes modelos que definen la IE. Por un lado, los *modelos de habilidad*, centrados en las habilidades emocionales básicas, es decir, en la capacidad para percibir, comprender y manejar la información que nos proporcionan las emociones (Mayer y Salovey) y, por otro, los *modelos de rasgos o mixtos*, que combinan habilidades mentales con rasgos de personalidad y, por tanto, incluyen en su conceptualización una combinación de variables no estrictamente relacionadas con las emociones o la inteligencia (Goleman y Bar-On).

En concreto, la perspectiva teórica en la que se fundamenta este proyecto es el Modelo de Habilidad de la IE de Mayer y Salovey (1997) que, por otra parte,

constituye el planteamiento científico con mayor apoyo empírico y con una base teórica más fundamentada (Mayer, Caruso y Salovey, 1999; Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Este modelo concibe la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento y, más concretamente, establece la siguiente definición: la IE es “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p.5).

Por tanto, las cuatro habilidades emocionales de complejidad ascendente planteadas por estos autores se concretan en las siguientes:

- 1) *Percepción de la emoción*: habilidad para identificar y reconocer emociones en uno mismo y en otras personas o estímulos.
- 2) *Utilización de la emoción para facilitar el pensamiento*: habilidad de generar y utilizar emociones y sentir que éstas son necesarias para comunicar sentimientos o emplearlas en otros procesos cognitivos.
- 3) *Comprensión de la emoción*: habilidad para entender la información emocional, el modo en que las emociones se combinan y progresan a través de transiciones de relaciones e interpretar tales significados emocionales.
- 4) *Regulación de la emoción*: habilidad para estar abierto a los sentimientos, reflexionar sobre ellos y modularlos en uno mismo y en otros con el fin de promover la comprensión y el crecimiento personal.

En definitiva, hemos de tener muy presente que las emociones intervienen en todos los procesos evolutivos y, como señala Ortiz (1999, p.95), pueden considerarse la principal fuente de las decisiones que tomamos a lo largo de la vida, de ahí que en la actualidad estemos asistiendo “a un resurgir de la investigación sobre el desarrollo emocional”.

3.2.2 Desarrollo meta-emocional infantil:

Puesto que uno de los principales objetivos de este estudio es analizar si los niños y niñas del 2º ciclo de Educación Infantil son capaces de definir e identificar estados de felicidad para conocer qué les hace sentir emociones positivas en la escuela, necesitamos revisar el desarrollo emocional de la infancia. En relación con ello, Campos y cols. (1983) proponen que una serie de estados emocionales, como los que analizamos en la entrevista propuesta: alegría, tristeza, enfado, miedo o sorpresa, están presentes a lo largo de toda la vida, pero se van a producir importantes cambios en las diferentes dimensiones de la vida emocional, como la expresión, la comprensión o la regulación de emociones. Asimismo, todos los cambios evolutivos en el sistema emocional se deben entender en estrecha interacción con el resto de procesos en desarrollo y en un contexto relacional.

En esta misma línea, Mestre, Núñez-Vázquez y Gil (2007) plantean un estudio de los aspectos psicoevolutivos y psicosociales relacionados con el desarrollo de la IE, en concreto, los vinculados a cada una de las cuatro ramas del modelo de IE de Mayer y Salovey (1997):

1) Percepción y expresión emocional:

La habilidad para percibir y expresar emociones es un componente esencial de la IE y está al servicio de importantes funciones adaptativas (Mestre y Palmero, 2004), como es el caso de la socialización, puesto que permite que las interacciones sociales sucedan de un modo más eficiente y fluido (Rosenthal y De Paulo, 1979). En este sentido, la percepción y la expresión emocional son, al menos en parte, innatas y van adquiriendo un mayor nivel de maestría como consecuencia del desarrollo de las capacidades cognitivas y perceptivas, así como de la práctica (Walter-Andrews, 1997). Como señalan Villanueva, Clemente y Adrián (2000), la expresión emocional resulta fundamental para que el niño/a forme parte del contexto social. La expresión de las emociones secundarias requiere que su experiencia se acompañe de la habilidad para explicarlas y conceptualizarlas, lo que precisa a su vez de un mayor desarrollo socio-cognitivo que varía desde la edad escolar hasta la adolescencia (Levorato y Donati, 1999).

Por otra parte, un aspecto psicosocial determinante en la percepción y expresión emocional es el cultural. De hecho, la comunicación emocional suele ser más exacta entre personas que comparten entornos culturales. Asimismo, en la edad escolar, el grupo de iguales resulta fundamental y la percepción y expresión de emociones es una de las vías utilizadas por los niños/as en su proceso de socialización. Desde el punto de vista socioeconómico, los individuos con un nivel más elevado manifiestan una mejor ejecución en los test de habilidades no verbales que los individuos de nivel socioeconómico más bajo. Y, además, atendiendo a la personalidad, se han encontrado evidencias de que ciertos factores de la personalidad, como la apertura mental, la conciencia o la extraversión predicen mayor exactitud en las expresiones faciales (Matsumoto et al., 2000).

En cuanto a los aspectos diferenciales de género en relación a la percepción y expresión de emociones, a los 3 años de edad, las mujeres muestran más habilidad para percibir las expresiones faciales de la emoción que los varones (Rotter y Rotter, 1988). Diversas investigaciones apoyan igualmente la idea de que las mujeres, a lo largo de todo el desarrollo, son más eficaces en la rama de percepción emocional que los varones. La mayoría de los estudios sugieren que la mayor sensibilidad no verbal de las mujeres puede proceder en gran parte de una mayor motivación. La atención y el esfuerzo mental son dos procesos clave para la percepción y la expresión adecuada de emociones (Mestre y Palmero, 2004).

2) Facilitación emocional en la actividad cognitiva:

Las emociones pueden influir en el funcionamiento cognitivo y, en concreto, esta segunda rama destaca la habilidad para generar, usar y sentir la emoción como necesaria para comunicar sentimientos o emplearlos en otros procesos cognitivos (Mayer, Salovey y Caruso, 1999, 2000a, 2000b) o bien, al contrario, emplear los procesos cognitivos para generar sentimientos (Lazarus y Lazarus, 1994). En este sentido, desde el nacimiento, las personas comienzan a asociar los procesos psicológicos básicos y los sentimientos (Greenspan y Benderly, 1997). Las emociones ayudan a organizar las experiencias de los bebés y, a medida que crecen y exploran, les ayudan a comprender su entorno (Greenspan y Benderly, 1997). Según Abe e Izard (1999) las emociones pueden estimular los avances sociocognitivos de muy diversas formas. De hecho, se pueden determinar los hitos evolutivos

fundamentales a nivel emocional y cognitivo y comprobar la influencia recíproca entre ambos sistemas.

Por otra parte, uno de los aspectos que empieza a ser más investigado es la relación entre la IE y la competencia social, planteándose si los procesos emocionales facilitan la toma de decisiones acertadas en situaciones de interacción social. Incluso algunos autores han sugerido que las emociones desempeñan un papel diferente en las interacciones sociales de hombres y mujeres, hasta el punto de que forman u ocupan mundos emocionalmente diferentes (Brackett et al., 2006; Mestre, Guil y Mestre, 2005). Según esto, las emociones facilitarían de forma diferente en varones y mujeres para operar mentalmente en las interacciones sociales de cada género.

3) Comprensión de las emociones:

La comprensión de las emociones implica la organización conceptual de la emoción y sitúa a la conciencia emocional en un dominio de la inteligencia ampliamente construido (Lane y Pollerman, 2002). Según Lane y Schwartz (1987), la conciencia emocional es la habilidad de un individuo para reconocer y describir emociones, tanto en uno/a mismo/a como en los/las demás. Por tanto, la comprensión emocional implica entender los mecanismos que soportan el desarrollo de la competencia emocional y que abarcan tanto el ámbito interpersonal como el intrapersonal (Denham y Kochanoff, 2002). Esto es así, puesto que la comprensión de los propios estados y de los/las demás es esencial para la flexibilidad de la propia conducta emocional y para el establecimiento y mantenimiento de cualquier tipo de relación socio-afectiva.

A este respecto, algunos autores/as destacan el papel del lenguaje en la mejora de la comprensión emocional, facilitando además la interacción social y la capacidad empática. El desarrollo de esta habilidad emocional se manifiesta desde el final del segundo año, mediante el uso de vocabulario para describir emociones básicas y se incrementa durante el tercer año (Wellman, Harris, Banerjee y Sinclair, 1995). Como es lógico, conforme las habilidades lingüísticas y cognitivas maduran, los niños/as son más capaces de comprender sus sentimientos y los de los demás (Harris, 1993) y, a medida que crecen, van comprendiendo asuntos más sutiles y complejos sobre las emociones.

Otro de los mecanismos que inciden en la comprensión de las emociones es la interacción de los niños/as con los adultos (Mayer, 2001), ya que cuando alguien expresa una emoción el receptor realiza una interpretación que determinará su respuesta y con ello su socialización emocional (Brenner y Salovey, 1997). Por ello, podemos afirmar que la socialización de las emociones se desarrolla en los contactos diarios de los niños/as con los adultos y con sus iguales.

En cuanto al género, diferentes investigaciones indican que tanto las madres como los padres discuten las emociones de un modo diferente en función del sexo del hijo/a, correspondiéndose con los estereotipos de género existentes. De esta manera, se habla con más frecuencia de las emociones con las niñas. Es posible que este tratamiento diferenciador esté determinando que existan diferencias en la conciencia emocional entre hombres y mujeres.

4) Regulación de las emociones:

“Las emociones favorecen la adaptación humana a nivel individual y social, pero los procesos de regulación son esenciales para mantener un margen tolerable y flexible, necesario para dicho funcionamiento adaptativo” (Ortiz, 1999, p.102). Según Mayer, Salovey y Caruso (2000b), la regulación de emociones requiere de una buena percepción emocional, puesto que una vez comprendidas las emociones, obtendremos la información necesaria para regularlas. Como sabemos, las emociones son complejas, por lo que una buena regulación emocional necesita tiempo, esfuerzo y entrenamiento. El niño/a aprende a experimentar sus emociones y a regularlas (Sroufe, 1996), por ello, es fundamental que desde la infancia se adquieran, se desarrollen y se perfeccionen las habilidades cognitivas implicadas en el procesamiento de la información emocional. Como es lógico, la capacidad para regular las emociones y las conductas asociadas es una de las grandes tareas evolutivas, si bien las bases de la regulación se sitúan en la primera infancia, esta habilidad gana en sofisticación durante los años preescolares y se consolida normativamente a los 10 años (Zeman y Garber, 1996). Siguiendo la propuesta de Ortiz (1999), podemos afirmar que, en la actualidad, se entiende que en el desarrollo de la regulación emocional intervienen factores madurativos, psicológicos y, de manera muy especial, interactivos.

Greenberg y Paivio (2000), siguiendo los trabajos de Kopp (1982; 1989), establecen una serie de pasos a seguir en la regulación emocional:

- 1) El desarrollo de la regulación de la emoción está influido por factores internos y externos. Los niños/as experimentan sus sentimientos y, tan pronto como pueden construir esquemas de suficiente complejidad, los utilizan para poder construir un sentido personal consciente de sí mismo/a (Pascual-Leone, 1991). Esto está influido por las respuestas de sus cuidadores/as y de ellos/as mismos/as (Guidano, 1995).
- 2) Una vez el niño/a es capaz de sintetizar o etiquetar el afecto dentro de la experiencia emocional, el segundo nivel implica un proceso de autoorganización, que consiste en el desarrollo de las relaciones del niño con sus propias experiencias emocionales. Dependiendo de la habilidad del niño/a para darse cuenta de estas emociones y vivirlas de forma consciente, las emociones podrán tener en el niño/a una función adaptativa o no. Ser consciente de las emociones permite al niño/a ir organizándolas, lo que revierte en el desarrollo de su habilidad para relacionarse consigo mismo/a y con los/las demás.
- 3) El tercer nivel es la regulación de la expresión de la emoción. En este sentido, es importante que el niño/a aprenda a expresar de forma moderada las emociones, lo que supone la habilidad para elegir cuándo expresar las propias emociones (Lazarus y Lazarus, 1994). A medida que se desarrolla esta habilidad, la regulación y la expresión de la experiencia afectan a la intensidad de la propia experiencia y es frecuente que sea la regulación de esta intensidad de la expresión emotiva lo que determine su adaptabilidad (Salovey, 2001).
- 4) Finalmente, la adquisición de la habilidad de lograr equilibrar, bien regulando la intensidad emocional y su expresión, bien mediante procesos de síntesis automáticos o mediante la reflexión consciente, constituye la meta última y la sabiduría. La clave para una regulación de las emociones adaptativa será, por tanto, conseguir este equilibrio entre experiencia y expresión de las emociones. Esta última fase supone no sólo lograr este equilibrio, sino también extenderlo y aplicarlo.

Atendiendo a la edad, antes de los 2 años los niños/as ya adquieren un repertorio de comportamientos para regular emociones negativas. La incipiente habilidad para regular emociones gana en sofisticación durante los años preescolares (Saarni, 1984). Así, entre los 3 y los 5 años, los niños/as utilizan el juego como una estrategia de distracción en la que aplican normas simples en la demostración de sentimientos y emociones (Denham, 1998). A los 3 años, ya hay niños/as (la mayor parte niñas) que consolidan la habilidad para controlar las expresiones de emociones negativas (Cole, 1986; Harris, Donnelly, Guz y Pittwatson, 1986). Esta habilidad se consolida normativamente a los 10 años (Zeman y Garber, 1996). A partir de los 6 años, a medida que los niños/as van adquiriendo y perfeccionando habilidades cognitivas, comienzan a aplicarlas en aquellos contextos en que se necesita una regulación emocional.

Por otra parte, el desarrollo de expectativas ejerce poderosas influencias sobre los niños/as y desempeña un papel esencial en el desarrollo de la IE. Conforme crecen, aumenta el empleo de estrategias cognitivas, pareciéndose éstas cada vez más a las estrategias de afrontamiento de los adultos (Saarni, 2000). Asimismo, hemos de tener muy presente que la familia desempeña un papel muy destacado en la regulación emocional y, por ello, las estrategias de los niños/as varían en función de las que se utilicen en su familia (Suveg y Zeman, 2004). Las conversaciones familiares enseñan a los niños/as modos de entender y manejar las experiencias emocionales, lo que contribuye al desarrollo óptimo de habilidades emocionales en el niño/a.

En cuanto al género, en la literatura sobre regulación de emociones encontramos nuevamente la existencia de ciertas diferencias. Siguiendo a Saarni (2000), se tiende a asumir que las chicas regulan las expresiones emocionales mejor que los chicos, sin embargo, no se han explorado suficientemente los factores que afectan a la motivación de éstos para regular sus emociones.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente, a lo largo de estas edades se producen cambios personales y contextuales, surgen nuevos objetivos, cambian las situaciones que elicitán emociones y la expresión de las mismas y se producen importantes progresos en la comprensión y regulación emocional. Por tanto, podemos concluir que nuestra muestra de edad, que abarca de los 3 a los 6 años, se encuentra en un momento crucial del desarrollo emocional, en el que es capaz de percibir y

expresar emociones con cierta facilidad, de utilizar las emociones para organizar sus experiencias de una manera básica, de comprender ciertos procesos emocionales y de iniciarse en la regulación emocional. Como es lógico, a medida que la edad de la muestra aumenta, se van haciendo más expertos en las cuatro ramas de la IE. Asimismo, somos conscientes de que el tema de las emociones resulta muy interesante para los niños/as y por este motivo está muy presente en sus juegos y relaciones. En base a ello, solicitaremos su participación en una entrevista en la que darán muestra de sus habilidades emocionales, principalmente en lo que respecta a la percepción, expresión y comprensión emocional, tal como explicamos en el punto 5.3.

3.3. LA PEDAGOGÍA CON VOZ DE NIÑO/A:

3.3.1 Los niños y niñas como participantes activos:

“Los niños viven sus vidas a través de las infancias construidas para ellos por las interpretaciones que las personas adultas tienen de la infancia y de lo que son y deberían ser los niños” (Mayall, 1996, p.1).

Tal como recogen Dahlberg, Moss y Pence (2005), hemos de tener muy presente que nuestras concepciones sobre la infancia determinan en gran medida las instituciones que creamos para los niños/as y el trabajo pedagógico realizado en las mismas. Por ello, en nuestra propuesta apostamos por un niño/a co-constructor de conocimiento, identidad y cultura, inspirándonos en la filosofía de las Escuelas de Reggio Emilia que nos propone Malaguzzi (1993). Siguiendo sus propias palabras “en nuestra imagen del niño, éste ha dejado de ser considerado como alguien aislado y egocéntrico, y ahora ni es visto únicamente como alguien que actúa con objetos, ni se pone un énfasis exclusivo en los aspectos cognitivos, ni se menosprecian los sentimientos o lo que no resulta lógico, ni se considera con ambigüedad el papel del terreno afectivo. La imagen que tenemos ahora del niño, por el contrario, es la de alguien que es rico en potencial, fuerte, poderoso, competente y, sobre todo, que está relacionado con las personas adultas y con otras de su edad” (Malaguzzi, 1993, p.10).

En este sentido, dentro de este paradigma se incluye un aspecto que hemos tenido muy en cuenta en esta propuesta y es el hecho de que los niños y las niñas tienen voz

propia y ésta debe ser escuchada si se les quiere tomar en serio, implicándolos en un diálogo y una toma de decisiones de carácter democrático y comprendiendo la infancia. Así pues, “hay que tomar en serio a los niños. Activos y competentes, ellos y ellas tienen ideas y teorías que no sólo merece la pena escuchar, sino también examinar y, cuando sea necesario, cuestionar y desafiar” (Dahlberg, Moss y Pence, 2005, p.87). Y, por tanto, hemos de valorar la tremenda oportunidad que para un adulto es tomarse en serio las teorías, las hipótesis, los sueños y las fantasías de los niños, en vez de hacer como que no las ha oído o en vez de decirles que no deberían hablar de ellas (Dahlberg, 1997).

En definitiva, consideramos, tomando prestadas las palabras de Tonucci (1997, p.53), que “la primera y más importante acción que ha de emprenderse es la de dar a los niños el papel de protagonistas, darles la palabra, permitirles expresar opiniones; y los adultos ponernos en actitud de escucharlos, de desear comprenderlos y con voluntad de tomar en cuenta aquello que dicen”, de ahí que la técnica principal de esta investigación sea la entrevista a los niños y niñas. Como es lógico, nadie puede representar a los niños, valorar aquello que les hace felices y que les produce bienestar en la escuela sin preocuparse de consultarlos, de implicarlos y de escucharlos. Es necesario aprender a tomar en cuenta sus ideas y sus propuestas, motivo por el que las propuestas que surgen en este proyecto están inspiradas por completo en las aportaciones y sugerencias que realizan los pequeños a través de las palabras, los dibujos o las fotografías.



Asimismo, si queremos que esta situación sea una realidad en nuestras aulas “hace falta estar convencidos de que los niños tienen cosas para decirnos y darnos y son diferentes de las que sabemos y somos capaces de hacer los adultos y que, por tanto, vale la pena dejarlos expresar lo que piensan de verdad” (Tonucci, 1997, p.53).

Por todo ello, hemos de plantearnos: ¿Por qué en la escuela la voz de los niños y niñas no cuenta para nada? ¿Por qué nadie se preocupa de conocer su opinión?. Tal como refleja Tonucci (1997, p.101), “es como si los niños de tres, de ocho, de doce años, no tuviesen ideas, pareceres, preferencias”. En definitiva, ¿quién mejor que los niños para decirnos qué les hace felices en las escuelas y ayudarnos a mejorarlas?

4. OBJETIVOS

En este trabajo nos proponemos los siguientes **objetivos**:

- 1) Comprobar si los niños y niñas del 2º ciclo de Educación Infantil son capaces de definir e identificar estados de felicidad.
- 2) Identificar a través de las explicaciones de los niños y niñas qué les hace sentir emociones positivas en la escuela.
- 3) Descubrir si los maestros/as son concedores de qué les hace sentir bien a sus alumnos/as de Educación Infantil en la escuela y en qué grado lo favorecen.
- 4) Comparar las percepciones de los maestros/as y las respuestas de sus alumnos/as para ver el grado de coincidencia.
- 5) Diseñar propuestas a partir de los resultados con el fin de que las aulas del 2º ciclo de Educación Infantil sean espacios facilitadores de la felicidad.

5. METODOLOGÍA

5.1 Hipótesis:

Las **hipótesis** de las que parte este estudio son:

- **Hipótesis 1:** Los niños y las niñas del segundo ciclo de Educación Infantil son capaces de reconocer estados de felicidad en ellos/as mismos.
- **Hipótesis 2:** Los niños y las niñas del segundo ciclo de Educación Infantil son capaces de reconocer estados de felicidad en los otros/as.
- **Hipótesis 3:** Los niños y las niñas del segundo ciclo de Educación Infantil son capaces de identificar qué les hace felices.
- **Hipótesis 4:** ¿Los maestros/as que piensan que la felicidad en la escuela es importante atienden en mayor grado a los estados de felicidad de sus alumnos/as?
- **Hipótesis 5:** ¿Los maestros/as que se sienten felices en la escuela atienden en mayor grado a los estados de felicidad de sus alumnos/as?
- **Hipótesis 6:** ¿Los maestros/as que piensan que la felicidad en la escuela es importante llevan a cabo más prácticas educativas encaminadas a favorecer la felicidad de sus alumnos?
- **Hipótesis 7:** ¿Los maestros/as que se sienten felices en la escuela llevan a cabo más prácticas educativas encaminadas a favorecer la felicidad de sus alumnos-as?
- **Hipótesis 8:** ¿Existen coincidencias en la identificación de los factores que favorecen la felicidad en la escuela entre las aportaciones de los alumnos/as y las de sus maestros/as?

5.2 Contexto y muestra:

Esta investigación se llevará a cabo en un Centro de Educación Infantil y Primaria (C.E.I.P) de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Se trata de una escuela de titularidad pública, situada en un entorno urbano y cuyas familias, a nivel general, cuentan con un nivel socioeconómico medio-bajo. Dicho centro está especializado en alumnos/as con dificultades psicomotoras, de ahí el elevado número de especialistas que nos podemos encontrar.

CRITERIOS DE SELECCIÓN DEL CENTRO

Disponibilidad y accesibilidad

Voluntariedad de participar en el estudio

Estar presente en el centro el 2º ciclo de Educación Infantil

Por su parte, la muestra seleccionada para este estudio se corresponde con el segundo ciclo de Educación Infantil, en concreto, 6 alumnos/as de un total de 67 presentes en todo el ciclo, 3 niños y 3 niñas de las aulas de 3, 4 y 5 años respectivamente. La selección de esta muestra se realizó al azar, excepto en el caso del aula de 3 años, puesto que era necesaria una cierta competencia en comprensión y expresión oral para realizar la entrevista. Asimismo, participaron las tutoras que imparten docencia en las aulas de Educación Infantil.

CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LA MUESTRA

MAESTROS/AS

- 1) Disponibilidad y accesibilidad
- 2) Voluntariedad de participar en el estudio
- 3) Impartir docencia en el ciclo de Educación Infantil

NIÑOS Y NIÑAS

- 1) Disponibilidad y accesibilidad
- 2) Permiso de sus familias
- 3) Voluntariedad de participar en el estudio
- 4) Edad: de 3 a 5 años
- 5) Sexo: 50% niños y 50% niñas
- 6) Comprensión y expresión oral normalizada

5.3 Técnicas de recogida de información:

Las técnicas de recogida de información utilizadas en esta investigación son de corte cuantitativo (cuestionarios) y cualitativo (entrevistas en profundidad, diario de investigación y análisis de documentos). Esto es así, puesto que consideramos que una combinación de las mismas nos permite generar un conocimiento más profundo y ajustado de la realidad. El uso de cuestionarios con los/las docentes además nos permite recoger la información en el tiempo del que disponemos, ya que es un grupo de edad con capacidad cognitiva y de meta-conocimiento emocional adecuado para conseguir fiabilidad en las respuestas.

En este sentido, las técnicas que se utilizaron en el estudio fueron:

- 1) Diario de investigación: El diario es un instrumento básico de investigación y formación, porque nos permite la recogida de datos significativos, además de la reflexión sobre los mismos, su análisis y sistematización (Elliot, 1990; López, 1997). En este sentido, la elección del diario se debe a que se trata de un instrumento abierto que se adapta a las necesidades y los intereses del investigador/a. En este estudio se plantea como un medio de planificación, clarificación, reflexión y apoyo durante el desarrollo de las entrevistas, puesto que nos permite recoger las dificultades encontradas, las percepciones del investigador/a y las anécdotas más significativas. Además, se trata de una técnica que nos facilita la explicación del procedimiento llevado a cabo y de los resultados obtenidos (ver anexo 7).
- 2) Entrevista en profundidad: La entrevista es la técnica principal de esta investigación. Esto es así, puesto que una de las finalidades del estudio es obtener información sobre qué les hace felices a los niños y niñas, dándoles la oportunidad de expresarse libremente. Además de las diferentes preguntas que se plantean, para el desarrollo de las entrevistas se utilizan fotografías. Esto es así, puesto que distintas investigaciones realizadas con niños/as de estas edades, demuestran que las imágenes favorecen la comprensión y estimulan la participación y la motivación de los pequeños/as. Por otra parte, a pesar de que la entrevista gira en torno a la felicidad, se plantean cuestiones relacionadas con otras emociones, tales como la alegría, la tristeza, el enfado y el miedo, puesto

que se trata de emociones primarias y distintas investigaciones nos muestran que son las primeras que los niños/as reconocen.

En concreto, en este estudio, la entrevista se plantea de forma semi-estructurada, es decir, se utiliza un guión orientativo y flexible y, al mismo tiempo, se construye junto con los entrevistados/as una propuesta única y personal, que atienda a sus intereses y que facilite su explicación sobre el tema en cuestión. Asimismo, se realiza de forma individual con cada uno de los/las participantes, fundamentalmente por los siguientes motivos: la edad de los niños y niñas, la necesidad de una reflexión profunda y detallada y la importancia de escuchar y atender cada una de sus propuestas y planteamientos sin contagio colectivo.

La entrevista está construida a partir del modelo de habilidad de Inteligencia Emocional de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997) (Ver anexo 3).

Debido a la edad de los niños/as, la percepción y la comprensión emocional han sido las ramas centrales de la entrevista. Por otro lado, la secuencia estuvo organizada de manera que, en un principio, pudimos ganarnos la confianza de los niños/as para, a continuación, ir introduciendo diferentes dinámicas que favoreciesen su atención y participación. En cuanto al tiempo estimado para la realización de la misma fue de unos 20-30 minutos, completamente flexibles en función del interés de los protagonistas.

- 3) Análisis de documentos: Los documentos analizados son, por una parte, los dibujos que los niños y las niñas realizan durante la entrevista sobre aquello que más les gusta de su escuela (ver anexo 5) y, por otra, las fotografías sobre su lugar preferido del centro (ver anexo 6). En este sentido, el análisis de documentos es un complemento de la entrevista, puesto que debido al rango de edad de la muestra, nos permite obtener una información más profunda y ajustada de la realidad, principalmente por tres motivos: en primer lugar, porque las distintas fuentes de información nos permiten realizar una triangulación de los datos obtenidos. En segundo, porque algunos de los niños y niñas cuentan con limitaciones lingüísticas propias de su momento evolutivo y, por último, puesto que de esta manera atendemos a distintas formas de expresión de los pequeños/as.

- 4) Cuestionarios a las maestras de Educación Infantil. El objetivo principal de este instrumento es conocer la visión de las maestras acerca de qué les hace felices a los niños y niñas, es decir, escuchar a los otros/as grandes protagonistas a través de preguntas similares que nos permitan establecer comparaciones entre ambos colectivos. Para ello recogemos su percepción acerca de la felicidad, tanto a nivel personal como en relación a sus alumnos/as. De esta manera, podemos conocer cómo se sienten en la escuela, cómo perciben a sus alumnos/as, qué importancia otorgan a la felicidad y si tratan conscientemente de fomentarla en sus aulas (ver anexo 8).

Los cuestionarios están estructurados en cinco grandes bloques, con un total de 19 preguntas, que se plantean en base al siguiente orden:

- a. Definición del concepto felicidad.
- b. Percepción de las maestras sobre su propia felicidad.
- c. Percepción de las maestras sobre la felicidad de sus alumnos/as.
- d. La felicidad en la programación de aula: objetivos, momentos, espacios.
- e. La felicidad en la escuela.

Los cuestionarios se entregaron a las profesionales finales del mes de Abril, con el compromiso de devolverlos en Mayo.

5.4 Procedimiento:

El procedimiento, es decir, nuestro plan de trabajo, ha sido el siguiente: El punto de partida fue **acceder a la muestra** y, para ello, contactamos telefónicamente con el centro para concertar una cita. En un primer momento, nos reunimos con el Equipo Directivo para explicarles la propuesta. Una vez accedieron a participar en el estudio, fue el momento de reunirnos con los/as profesionales de Educación Infantil, puesto que la investigación se centraba en esta etapa educativa. En esta ocasión, explicamos la propuesta a los tutores/as y especialistas que imparten docencia en las aulas de 2, 3, 4 y 5 años y, para nuestro agrado, todos los/las profesionales se comprometieron a

participar, aunque bien es cierto que en algunos casos se sorprendieron con el tema de la investigación.

El segundo paso, fue la **petición de permisos**. Nos reunimos de nuevo con los/as profesionales de Educación Infantil para concretar los objetivos, las condiciones de la investigación (espacios y tiempos), explicar detalladamente las técnicas, firmar los permisos oportunos (ver anexo 1) y seleccionar a la muestra. Esto nos permitió reunirnos con las familias de los niños/as seleccionados para compartir la propuesta y solicitar igualmente los permisos oportunos (ver anexo 2). Tal como en el caso de los/as profesionales, todas las familias se comprometieron a participar y se mostraron muy interesadas en la temática.

Tras seleccionar a la muestra, fue el momento de **diseñar y planificar** tanto las **entrevistas de los niños/as** (ver anexo 3), como los **cuestionarios de las maestras** (ver anexo 8). Y una vez detallados, entramos en el escenario. Comenzamos realizando las **entrevistas a los niños y niñas del segundo ciclo de Educación Infantil**, puesto que suponían más tiempo y mayores acuerdos con el centro. Éstas se realizaron entre los meses de marzo y mayo de 2012. El tiempo estimado para su desarrollo era de unos 20-30 minutos, totalmente flexibles en función de las necesidades y los intereses de los/las protagonistas. Para facilitar su puesta en práctica pusieron a nuestra disposición un aula del centro (una diferente en función del día y de la organización de los/as profesionales), en la mayoría de las ocasiones las utilizadas por los/as especialistas. Como es lógico, el punto de partida en todas las entrevistas fue una breve explicación de mi presencia en el aula y en el centro. Es cierto que muchos de ellos/as ya me conocían, sin embargo, nos pareció interesante recordárselo y/o explicárselo de una manera más detallada, para que de este modo comprendiesen lo importante de su participación y sus ideas.

De forma simultánea, realizamos los **cuestionarios a las maestras de Educación Infantil**. Éstos se desarrollaron entre los meses de abril y mayo de 2012. El tiempo para responder a los mismos fue acordado con las profesionales de la etapa para conseguir así la mayor participación posible. De hecho, esta organización nos permitió conseguir el 100% de las respuestas. Para garantizar el anonimato de los cuestionarios las facilitamos una carpeta en la que debían depositarlos una vez completados y el día acordado pasamos a recogerlos por el centro.

Una vez recogidos todos los datos, **transcribimos las entrevistas** (ver anexo 5) y, a partir de la información recogida en ellas y en los cuestionarios (ver anexo 9), obtuvimos los **resultados**. Dichos resultados fueron **analizados e interpretados**. En primer lugar, realizamos un análisis de la información recogida a través de cada uno de los instrumentos de forma independiente y, más tarde, cruzamos la información para dar respuesta a cada una de las hipótesis planteadas.

Como es lógico, toda esta **información fue devuelta a los/as protagonistas** del estudio, aunque con ciertos matices. Es decir, debido a la edad de los niños y las niñas que participaron en la investigación, la información recogida fue devuelta a las profesionales y las familias con el objetivo de que sugiriesen cambios y/o mejoras. En todo caso, se sintieron identificados/as con la información que les entregamos, por lo que no tuvimos que realizar cambios.

Todos estos datos fueron nuestro punto de partida para **diseñar propuestas que permitiesen fomentar la felicidad en la escuela**. Dichas **propuestas fueron entregadas al centro educativo** con el compromiso de los/as profesionales del 2º ciclo de Educación Infantil de su puesta en práctica. Asimismo, **entregamos la investigación completa** al centro educativo por dos motivos: en primer lugar, para que nos sugiriesen cambios y/o mejoras y, en segundo, como muestra de agradecimiento por colaborar en esta investigación, dedicándonos tiempo y regalándonos sus ideas e impresiones sobre la felicidad en la escuela.

5.5 Temporalización:

Todo el proceso de investigación ha tenido lugar desde **marzo hasta septiembre de 2012**.

MARZO 2012	Acceso a la muestra Petición de permisos Diseño y planificación de la entrevista Diseño y planificación del cuestionario Realización de las entrevistas
-------------------	---

ABRIL 2012	Realización de las entrevistas Entrega de los cuestionarios
MAYO 2012	Realización de las entrevistas Recogida de los cuestionarios Transcripción de las entrevistas
JUNIO 2012	Transcripción de las entrevistas Análisis de los cuestionarios Obtención de los resultados Análisis e interpretación de la información Devolución de la información recogida
JULIO 2012	Diseño de propuestas para fomentar la felicidad en la escuela
AGOSTO 2012	Lectura en profundidad y mejora del proyecto
SEPTIEMBRE 2012	Entrega de las propuestas al centro educativo y compromiso por parte de los profesionales del 2º ciclo de Educación Infantil para su puesta en práctica Entrega de la investigación

Como es lógico, una investigación no es un proceso lineal y, a pesar de las fases descritas, en distintas ocasiones hemos vuelto sobre nuestros propios pasos para así avanzar de una forma coherente en nuestra propuesta.

6. RESULTADOS

6.1 Codificación de las entrevistas y los cuestionarios

Con el objetivo de garantizar el anonimato de los/las protagonistas hemos asignado una serie de códigos tanto a los niños/as como a las maestras para hacer alusión a sus respuestas.

En el caso de los *niños/as*, hemos utilizado la inicial de niño, su sexo y su edad, por tanto, los códigos son los siguientes:

Niña de 3 años	NA3
Niño de 3 años	NO3
Niña de 4 años	NA4
Niño de 4 años	NO4
Niña de 5 años	NA5
Niño de 5 años	NO5

Por su parte, las *maestras* se identifican con la inicial de maestra y la edad de sus alumnos/as. En este caso, los códigos son:

Maestra aula de 2 años	M2
Maestra aula de 3 años	M3
Maestra aula de 4 años	M4
Maestra aula de 5 años	M5
Maestra de apoyo	MA

Asimismo, para facilitar la lectura, en el análisis de los resultados vamos indicando la pregunta concreta con la que se asocian las aportaciones de niños/as y maestras, utilizando una P y el número de la pregunta en cuestión.

6.2 Entrevistas

La entrevista (ver anexo 3) gira en torno a las cuatro ramas del modelo de IE de Mayer y Salovey (1997), de ahí que nuestro análisis vaya siguiendo este mismo orden lógico. En los anexos quedan registradas las transcripciones de dichas entrevistas (ver anexo 4).

Los primeros minutos de las entrevistas fueron momentos de juego, diversión y confidencias. Esto fue así para asegurarnos de que las emociones positivas fuesen las protagonistas y cuando consideramos que el clima era apropiado, lo que supone tranquilidad, seguridad y cierta confianza, empezamos con las preguntas.

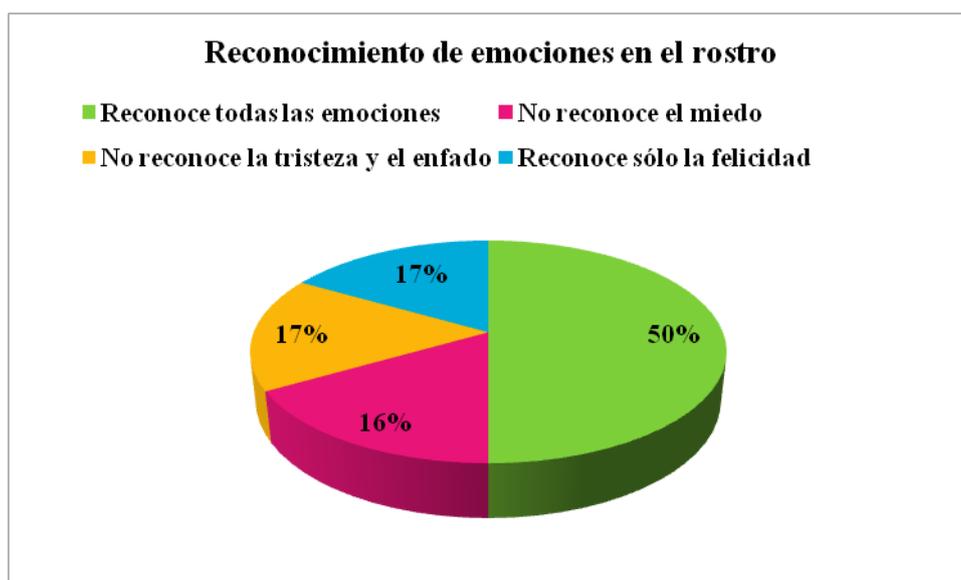
El análisis de la **percepción emocional** lo iniciamos utilizando una **fotografía de una niña feliz** y preguntando **cómo creen que está esa niña** (P.1). En este caso, todos los niños/as entrevistados fueron capaces de identificar en ella el estado de felicidad, sin embargo, ninguno de ellos/as utilizó dicha palabra. Sus aportaciones fueron las siguientes: “*contenta*” (NA5, NO3, NO4), “*alegre*” (NA4) y “*sonriente*” (NA3, NO5). Mientras que los argumentos para apoyar estas reflexiones fueron muy similares: porque tiene una sonrisa (NA5, NA3 Y NO5) y porque se ríe (NO3, NA3 Y NO4). Esto nos demuestra la facilidad que tienen los niños/as para identificar las emociones en el rostro. Asimismo, todos los conceptos utilizados en dichas explicaciones son esenciales, puesto que es su forma de hablar de la felicidad y, por ello, los tuvimos muy presentes a lo largo del planteamiento de la entrevista.

Fue entonces el momento de hablar explícitamente sobre la felicidad y ante la pregunta **¿alguna vez has oído hablar sobre la felicidad?** (P.2) Las respuestas fueron las siguientes:



Como podemos comprobar, un alto porcentaje de niños/as, en concreto el 67%, no había oído hablar sobre la felicidad y en los casos en los que afirmaban conocer el concepto (33%), únicamente uno de los niños/as fue capaz de aportar una definición: felicidad es “*estar contento*” (NO4).

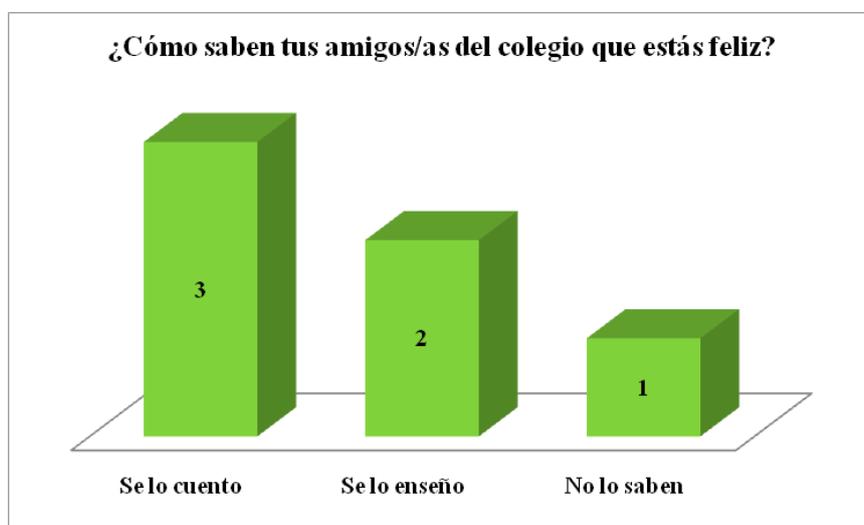
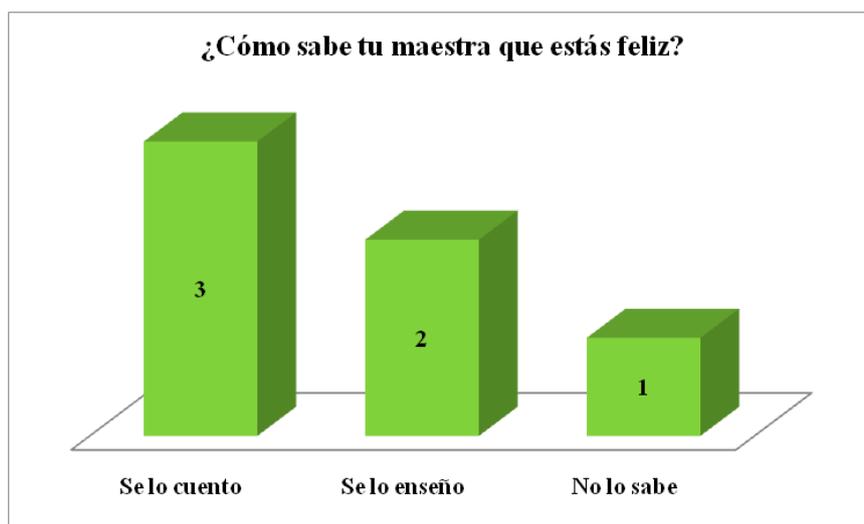
Tras una breve definición de la felicidad y con el objetivo de asegurarnos de que comprendían y reconocían el concepto, propusimos realizar un **juego con distintas fotografías** en las que aparecían niños y niñas mostrando diferentes emociones, en concreto, **alegría, tristeza, miedo y enfado**, y los niños/as debían **identificar** las mismas (P.3). Aunque en un principio habíamos planificado mostrar un número concreto de emociones en función de la edad de los niños/as, dada su habilidad para reconocer la emoción de la primera fotografía, decidimos presentarlas todas. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:



Como observamos en el gráfico anterior, la mitad de la muestra fue capaz de reconocer todas las emociones y en algunos casos incluso de apoyarlas con explicaciones, principalmente las emociones de felicidad y tristeza. La felicidad porque “*tiene un buena sonrisa*” (NA5), la tristeza “*porque le veo con lágrimas*” (NO3). En otros casos, tuvieron dificultades para reconocer alguna de las emociones, sin embargo, con más o menos ayuda todos/as reconocieron la felicidad, que era la emoción más importante de esta propuesta.

Antes de continuar con la percepción emocional, pasamos un rato centrados en la **expresión de emociones**, más concretamente, de la felicidad. Esta dinámica la

planteamos en forma de **juego**, utilizando un espejo como recurso. De esta manera, los niños/as podían **observar sus caras y movimientos de felicidad**, situación que les resultó muy divertida. Todos excepto uno (NO5) sonrieron sin cesar ante la propuesta. Una vez recordamos qué era la felicidad a través de esta dinámica, reflexionamos sobre **cómo transmiten dicha felicidad a sus maestras y/o amigos/as del colegio** (P.4, P.5 y P.6).



Tanto en el caso de las maestras como de los amigos/as las respuestas fueron similares. Los niños/as que comentaban explícitamente que se sentían felices, utilizaban expresiones como “*estoy feliz*” (NO3), “*estoy contenta y quiero jugar con mis amigas*” (NA4). En cuanto a las demostraciones, todos los niños/as coinciden en señalar la sonrisa como vía para transmitir su estado de felicidad, “*me ve que estoy sonriendo*” (NO4), “*estoy sonriendo y ya está*” (NA3). En este sentido, encontramos también una

excepción, uno de los niños (NO5) defiende que no verbaliza ni expresa de ninguna manera su estado de felicidad.

Por otra parte, todos los niños/as coinciden en señalar que en alguna ocasión **se han sentido felices en el colegio** (P.7). En este sentido, en la mayoría de los casos, asocian esta emoción con momentos de juego en la escuela, como ejemplos, “*jugábamos después de desayunar*” (NA4), “*cuando juego con la torre y con los puzzles*” (NO5). Asimismo, todos los niños/as, excepto uno de los casos que lo desconoce, consideran que **tanto su maestra de referencia como sus amigos/as se sienten felices en el colegio** (P.8 y P.9). En el caso de la maestra los argumentos utilizados por los niños/as para valorar su felicidad son los siguientes: “*porque es mi día de hacer esto*” (NA5), “*porque cuando están feliz los niños ellas también*” (NO3), “*pues cuando uno levanta la mano, le contesta y le dice la palabra*” (NA4), “*pues sí está feliz pero no juega*” (NO4) o “*porque sonríe*” (NA3). Como podemos observar, la mayoría de los argumentos se asocian con las actitudes y los comportamientos de los niños y niñas. Por su parte, los amigos/as son valorados como felices apoyándose en las reflexiones que exponemos a continuación: “*porque juegan conmigo, se divierten*” (NO3), “*pues juegan conmigo*” (NA4), “*porque se están riendo*” (NO4). En este caso, se hace muy patente el egocentrismo propio de la etapa de Educación Infantil y, al mismo tiempo, la importancia de las relaciones sociales.

Es entonces cuando abordamos la tercera rama del modelo de IE, la **comprensión de las emociones**. El punto de partida fueron las **actividades que mejor les hacen sentir en la escuela** (P.11) y en ellas podemos observar grandes similitudes:



El juego es la actividad por excelencia y los niños/as coinciden en señalar que jugando es cuando más felices se sienten. Más concretamente, los juegos al aire libre durante el tiempo de recreo les aportan grandes dosis de bienestar.

Por otro lado, reflexionamos acerca de las **personas con las que más les gusta estar en el colegio** (P.12) y los amigos/as fueron los más destacados, tal como podemos apreciar en el siguiente gráfico:



En este sentido, profundizamos un poco más sobre **qué cosas hacían los maestros/as y amigos/as del colegio que les pusieran contentos** (P.13 y P.14). En relación con el profesorado las razones fueron diversas: “*Pues me siento con ella, me siento al lado suyo, me tumbo en el lao suyo, en el cole*” (NO3), “*pues que hace... pone juegos y hacemos fichas*” (NA4), “*pues nos enseña cosas*” (NO4). En cambio, las reflexiones sobre los amigos/as siguieron una misma línea y en todos los casos se alegraban de compartir momentos y juegos con sus amigos/as, tal como reflejan sus aportaciones: “*Hacerme muchas cosquillas*” (NA5), “*pues también me tumbo con ellos, me siento en el lao de ellos*” (NO3), “*que juego con ellas*” (NA4), “*pues jugar conmigo*” (NA3).

Tras estas reflexiones llegamos a la **regulación emocional**, una de las ramas más complejas debido a la edad de la muestra. Aún así, los resultados fueron muy positivos en la mayoría de los casos y, aunque de una forma básica, los niños/as fueron capaces de reflexionar sobre la regulación de emociones. El punto de partida fue un cuento,

“Aventura en el río” de Begoña Ibarrola. Esto es así, porque pretendíamos que sirviera como introducción a la dinámica y como ejemplo de la regulación de emociones. Tras la lectura y un brevísimo análisis del cuento (P.16), trasladamos las cuestiones a su vida personal. En primer lugar, les preguntamos sobre **qué hacían cuando querían sentirse contentos** (P.17) y sus respuestas fueron las siguientes: “*coger mi muñeca y jugar con ella*” (NA5), “*jugar para estar contento*” (NO3), “*pues juego con mis amigas*” (NA4), “*sonreír*” (NO4), “*¡pues jugar!*” (NA3), “*pues jugar a las torres*” (NO5).

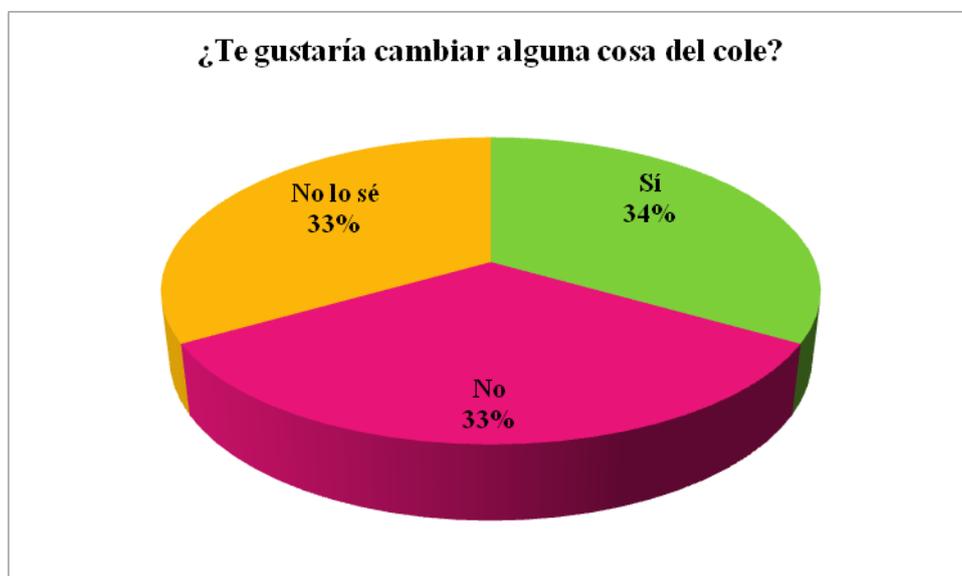


Si analizamos el gráfico, podemos observar cómo en la mayoría de los casos el juego es el medio que utilizan para regular su estado emocional, es decir, técnicas de distracción conductual, como es propio de su edad. Dichas técnicas son similares tanto dentro como fuera de la escuela, es decir, los niños/as utilizan el juego o la sonrisa cuando quieren sentirse bien, independiente de donde se encuentren.

Por otro lado, nos centramos en **qué hacían si uno de sus amigos/as del colegio estaba triste** (P.18). Ante esta cuestión, un alto porcentaje de la muestra afirmaba actuar y los recursos utilizados eran muy similares, invitaciones a compartir momentos de juego o palabras de apoyo. Entre ellos “*hacer las cosas que yo hago para que se ponga contento*” (NA5), “*pues decirle algo para que juegue conmigo*” (NO3), “*pues juega conmigo*” (NA4), “*la digo que no esté triste, que puede jugar conmigo en el recreo*” (NA3). Otro de los casos (NO5) negó actuar ante la tristeza de un amigo/a y un último caso afirmó: “*pues... nunca ninguno está triste*” (NO4). En definitiva, los resultados fueron los siguientes:



Para concluir la entrevista, les propusimos que compartieran con nosotras los **cambios que les gustaría hacer en el colegio** (P.19) tanto a nivel general como centrándonos en las propias actividades del aula. Somos conscientes de la dificultad de esta cuestión y entendemos que los datos obtenidos no hayan sido muy relevantes. El siguiente gráfico recoge su participación ante dicha pregunta:



Aún así, consideramos muy valiosas las aportaciones que nos dieron algunos de los niños/as y, por ello, las recogemos a continuación:

- Cambios estéticos: “*De colorines (...); con flores (...); dibujadas letras en la clase, aquí*” (NA5), “*una ventana abajo o arriba (...); más banderas, que hay banderas (...); las paredes por otras paredes (...) pues de un distinto color*” (NO3).
- Nuevos materiales “*(...) con un balcón (...); y si nos mojamos un tendal (...); tener... estatuas por toda la clase de, de que las hiciera Marian de, de, de nuestros cuerpos y de un esqueleto nuestro y, y un, y una estatua que sea de nosotros*” (NA5).
- Nuevos espacios: “*Una pista nueva*” (NO4).
- Nuevas actividades o más tiempo de realización: “*Juegos de pintar*” (NA5), “*me columpie en los columpios*” (NO3), “*pues al escondite inglés y a mamá osa*” (NA4), “*jugar*” (NO4).

En resumen, a través de sus aportaciones los niños/as reclamaban cambios en la estética del centro y, en especial, más tiempo de juego.

6.2.1 Dibujos

Una de las dinámicas de la entrevista consistía en la realización de un dibujo. En concreto, nuestra propuesta era la siguiente: **¿Podrías dibujarme lo que más te gusta de la escuela?** (P.10). Los resultados fueron los siguientes (ver anexo 5):

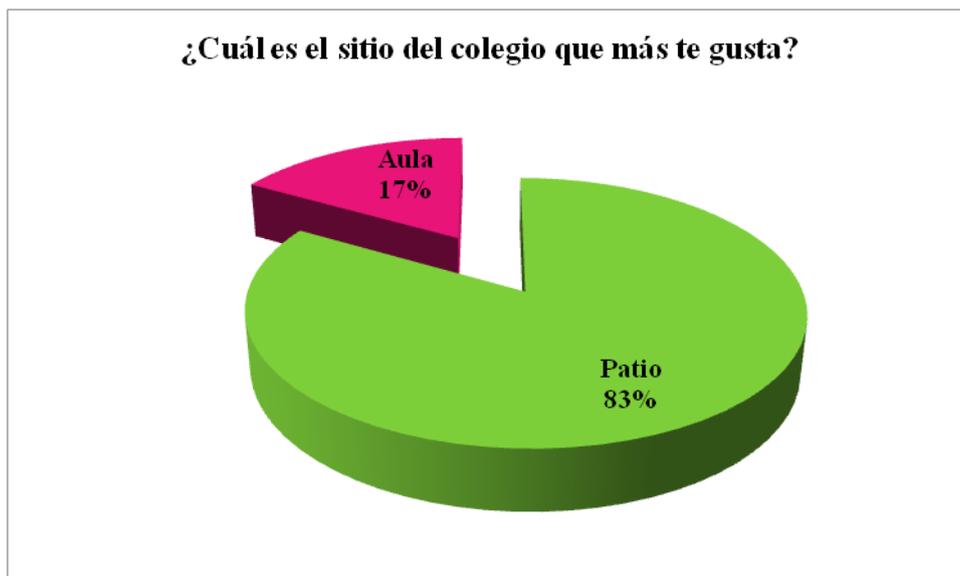
- NA5: Esta niña dibujó la fachada del centro educativo, dando una enorme importancia a la portilla de entrada y salida del mismo. En todo momento, se preocupó por hacer una representación fiel a la realidad.
- NO5: Su dibujo representaba un momento muy agradable para él, como es “*cuando juego a hacer torres*”. Es el único que no utiliza colores, sino únicamente un lápiz y no se dibuja a sí mismo, sino una torre.
- NA4: Ante esta propuesta, la niña decidió pintar su casa y a ella misma.
- NO4: Este niño fue el único que dibujó personas, en concreto, a sus dos mejores amigos, “*jugando en el recreo al pilla-pilla*” y con una enorme sonrisa, en especial uno de ellos.

- NA3: Su dibujo refleja uno de los espacios del centro como es el jardín repleto de flores.
- NO3: Por un lado, dibujó una playa con un colegio, lo tuvo claro desde el primer instante. Y, por otro, unas ventanas. Además, dejó claro que *“los coles no los sé hacer porque son muy grandes y tienen muchas formas iguales”*.

Como podemos observar, la mayoría de los niños/as dibujaron espacios, personas o actividades del centro que verbalmente reconocían como agradables para ellos/as a lo largo de la entrevista. En este caso, nuestra propuesta era totalmente abierta, por lo que cada niño/a lo relacionó con un aspecto de la escuela que le resultaba positivo. Aún así, están muy presentes en la mayoría de los dibujos los espacios abiertos.

6.2.2 Fotografías:

Ante la pregunta, **¿cuál es el sitio del colegio que más te gusta?** (P.15), encontramos una inmensa mayoría de niños/as que escoge el patio de juego, en concreto un 83%, frente a un 17% que destaca su aula de referencia, tal como nos muestra el siguiente gráfico:



Esta situación se ve apoyada por las fotografías que realizan y que, en la mayoría de los casos, son similares y reflejan un espacio abierto y natural (ver anexo 6).

- NA5: Muestra el barrio visto desde el centro educativo a través de una ventana y tal como ella destaca los motivos son claros *“porque salen todas las cosas (...), porque salen las cosas del barrio”* (NA5).
- NO5: El huerto escolar, situado en el patio de recreo.
- NA4: La biblioteca de su aula de referencia. Esta niña es la única que escoge su aula, puesto que, como ella misma expone: *“mi clase (...) porque tiene muchos juguetes y... y para leer libros”* (NA4).
- NO4: El parque infantil situado en el patio de recreo. *“El parque (...) porque tiene arboles y flores”* (NO4).
- NA3: Una de las zonas verdes del patio de recreo. *“Los árboles (...) porque juego”* (NA3).
- NO3: Una de las zonas verdes del patio de recreo y su elección es clara *“los árboles (...). Sí, porque están creciendo las hojas. Y los arbustos y la hierba y las flores y las margaritas”* (NO3).

Estas fotografías tienen, en algunos casos, ciertas similitudes con la información que nos aportan los dibujos. Hemos de tener en cuenta que la consigna es diferente en ambos casos, sin embargo, NA5, NO4, NA3 y NO3, representan espacios abiertos y naturales. Asimismo, manifiestan verbalmente que los juegos al aire libre durante el tiempo de recreo suponen para ellos/as momentos de felicidad y bienestar.

6.3 Cuestionarios

Los cuestionarios (ver anexo 8) han sido cumplimentados por 5 maestras de Educación Infantil y en los anexos están recogidas sus respuestas (ver anexo 9). En concreto, muestran la visión que tienen las maestras acerca de la felicidad, tanto a nivel personal como en relación a sus alumnos/as. De esta manera, podemos conocer cómo se sienten en la escuela, cómo perciben a sus alumnos/as, qué importancia otorgan a la felicidad y si tratan conscientemente de fomentarla en sus aulas.

Tal como apuntábamos en el apartado 3.1.2, la felicidad es una meta compartida en nuestra sociedad y, por ello, todas las personas son capaces de definir este concepto de una forma más o menos apropiada. Por este motivo, cada una de las maestras encuestadas es capaz de describir **qué significa para ellas la felicidad** (P.1). Por todo ello, nos parece interesante detenernos en cada una de las definiciones que nos ofrecen las maestras sobre la felicidad:

“Una situación de paz interior y conciliación con uno mismo que te permite ver la vida con optimismo y transmitir lo mejor de ti a todos los que te rodean” (M5). En este caso, la maestra centra la felicidad en la propia persona, en el poder del pensamiento como medio para sentirse bien con uno mismo/a y para mirar la vida con positividad.

“Estar satisfecha conmigo misma, gustarte lo que haces, procurar disfrutar de todo lo que nos rodea, intentar hacer felices a los demás, SONREÍR” (M4). En este planteamiento encontramos de nuevo que la felicidad se centra en la propia persona, sin embargo, define la felicidad de una manera más superficial, relacionándola principalmente con la capacidad de disfrute.

“Una sensación, un estado de ánimo en el que eres capaz de dar mayor valor a las cosas positivas que a las negativas. Pienso que también se caracteriza por un optimismo que te permite ver las cosas difíciles de manera más sencilla. Y por último, también está relacionada con una mayor autoestima” (M3). En esta definición la maestra da un gran valor al pensamiento, apoyándose esencialmente en el optimismo como vía para ser feliz.

“Para mí la felicidad son esos pequeños momentos de cada día que te hacen sonreír. La felicidad constante, me parece una utopía. Hay momentos felices, circunstancias, días,...” (M2). A diferencia de los casos anteriores, esta maestra relaciona la felicidad con las circunstancias que la rodean, por tanto, la felicidad no depende tanto de uno/a mismo/a como de aquello que tiene a su alrededor.

“Un estado de bienestar global que se consigue por numerosos y variados factores. Es algo muy relativo, es variable para cada persona. Lo que hace feliz a una persona a otra puede que no e incluso lo que hace feliz a una persona en una circunstancia concreta o en un momento de la vida puede que en otro no” (MA). Por último, esta

maestra defiende que la felicidad depende de cada persona y además está condicionada por diversos factores, aunque no especifica cuáles.

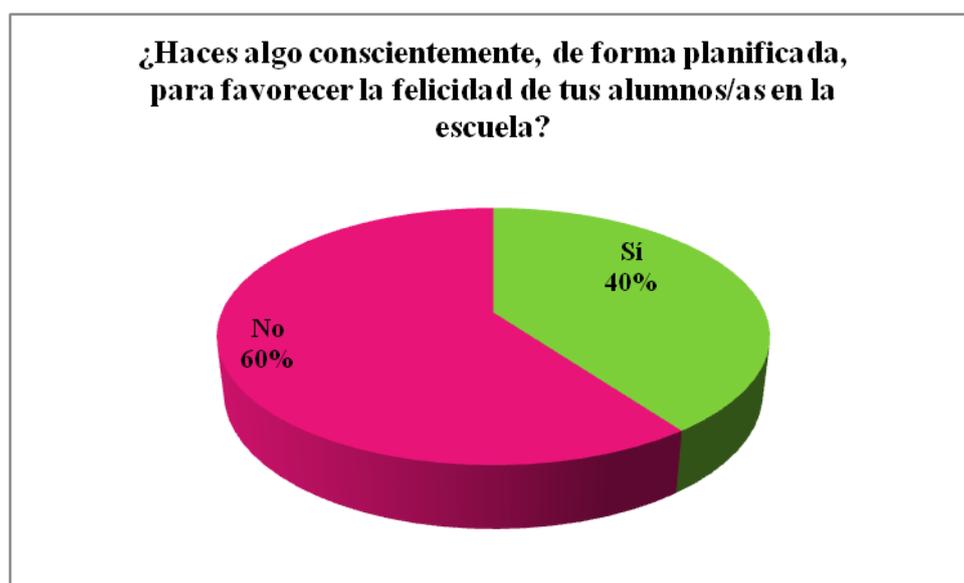
Por otro lado, es curioso cómo a pesar de las diferentes definiciones, todas **las maestras afirman sentirse felices en la escuela** (P.2) y utilizan las mismas **razones para argumentar su bienestar** (P.3): les gusta el trabajo con los niños/as: *“el trabajo con los niños sí que me hace feliz* (M2), *“los niños me transmiten felicidad y pasamos muy buenos momentos”* (MA), *“tengo la suerte de tener un trabajo que me gusta, en el que me veo recompensada todos los días”* (M3), *“me encantan los niños, sobre todo los pequeños, los más abiertos a recibir todo lo que les podamos enseñar. Ellos nos tienen por modelo; si les damos lo mejor de nosotros mismos tendrán una buena fase”* (M5) y valoran positivamente el ambiente del centro: *“el ambiente del centro es muy bueno”* (M3) y las relaciones con los compañeros/as, *“me siento a gusto con mis compañeros/as”* (M4).

Asimismo, la mayoría de ellas afirma rotundamente que **sus alumnos/as son conscientes de si ellas están o no felices en la escuela** (P.4 y P.5), con excepción de una de las tutoras quien considera que: *“son niños de 2 años. Como mucho se pueden percatar de si tengo mejor humor o peor humor”* (M2). Y argumenta *“son muy pequeños para poder expresar sus propias emociones y también les es complicado reconocer las emociones de los demás”*. Por su parte, el resto de compañeras utiliza argumentos similares para justificar que los niños y niñas saben si ellas están o no felices en la escuela, entre los que destacan su expresión facial, su estado de ánimo y la forma de interactuar con ellos/as: *“una sonrisa es la base de todo, ellos responden a cómo está cada uno. La alegría y la felicidad se contagian fácilmente cuando eso es lo que les quieres transmitir”* (M5), *“cuando entran a clase por la mañana deben encontrar una sonrisa, mi sonrisa”* (M4).

Por otra parte, cuando reflexionan sobre si **sus alumnos/as se sienten felices en la escuela** (P.6, P.7 y P.8), todas las respuestas son afirmativas y son conscientes de ello, principalmente, por las actitudes de los niños y niñas, por la información que proporcionan sus familias, por su manera de interactuar entre ellos y con los adultos, por la expresión de sus caras y por el clima del aula. Utilizando sus propias palabras *“siempre están dispuestos a participar en todas las actividades, las familias te dicen que quieren venir al cole, porque disfrutan de todas las actividades y de la relación de*

sus compañeros y maestros, porque respetamos sus diferencias y atendemos a sus necesidades” (M3). Y añaden “todos vienen de buen gusto, están contentos y el clima que se crea en clase es fundamental para que fluya el trabajo, eso sí, siempre a través del juego y de una aptitud (actitud) positiva” (M5). En este sentido, la observación de los niños y niñas es la técnica fundamental para poder realizar una afirmación de este tipo. Otras de las maestras incluyen, además, conversaciones concretas sobre cómo se sienten los niños/as en el colegio o el rendimiento como factores esenciales para valorar la felicidad de los niños y niñas.

Sin embargo, un dato curioso que se recoge en los cuestionarios es que un porcentaje elevado de **las maestras favorece la felicidad en sus aulas de manera inconsciente** (P.9). A continuación se presenta un gráfico que refleja sus respuestas:

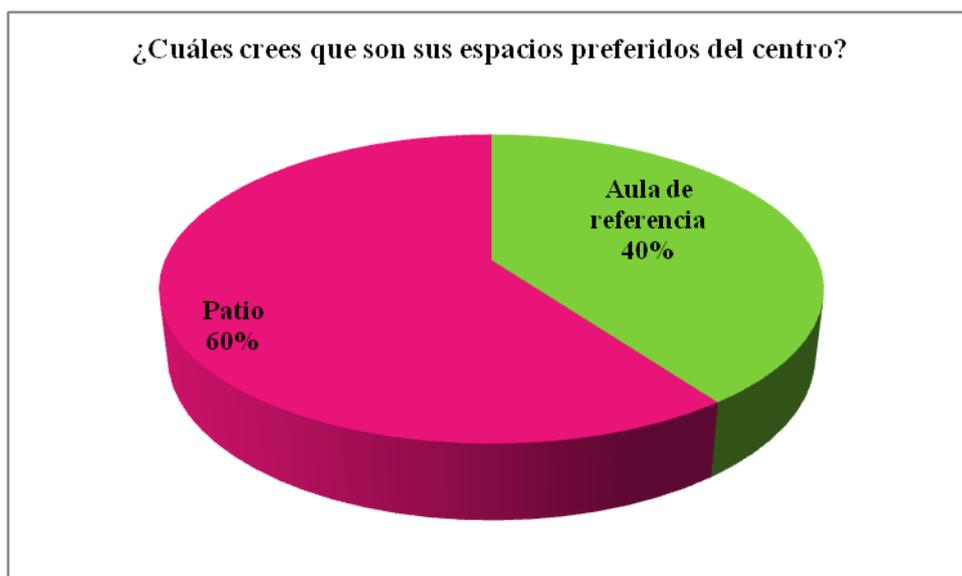


Otra cuestión que merece la pena reseñar es que las maestras que no planifican nada para conseguirlo, creen que lo consiguen indirectamente, inconscientemente. Además, consideran adecuado este planteamiento y defienden que *“si yo soy feliz haciendo mi trabajo, creo que se lo transmito a ellos; por tanto ellos también lo son”* (M5).

Por otro lado, en los dos casos que sí **actúan conscientemente para favorecer la felicidad** (P.10), consideran que la planificación que realizan tiene en cuenta la felicidad de los niños/as y lo que hacen para fomentarla es favorecer un clima cálido, de seguridad y confianza. Aún así, tampoco se plantean cómo conseguir el desarrollo de la felicidad, sino más bien ésta es una consecuencia de otras medidas que se ponen en práctica.

En relación a **los momentos del día en los que los niños/as se sienten más felices** (P.11), las maestras tienden a generalizar, consideran que los momentos más satisfactorios para sus alumnos/as se relacionan con momentos de juego y que se sienten felices *“siempre y cuando atiendes a sus necesidades, sobretudo las referidas al plano emocional (...)”* (M3). Este planteamiento coincide con las aportaciones de los niños/as, quienes consideran que los momentos de juego son los que les aportan mayor bienestar. Asimismo, una de las maestras considera que *“como cada niño/a es diferente los momentos son diferentes”* (M4). En cuanto a los **argumentos** (P.12) en los que apoyan estas reflexiones podemos destacar el esfuerzo de las maestras por crear un clima cálido, seguro y acogedor, *“un clima de tranquilidad y positividad que hace todo más fácil”* (M5) y que promueve que los niños/as se sientan felices.

Por otra parte, **los espacios preferidos de los niños/as** (P.13 y P.14), según la percepción de sus maestras, son el patio y el aula de referencia, tal como nos comentaban los niños/as en sus entrevistas, aunque algunas de ellas consideran que puede generalizarse a *“todos aquellos que les son conocidos y en los que han vivido gratas experiencias”* (M3) porque *“cada uno cumple su función que es disfrutar, relacionarse con otros, investigar, ...”* (M4). El gráfico que mostramos a continuación presenta las respuestas de las maestras al respecto:



En este sentido, la mayoría de las maestras destacan el patio argumentando *“que es donde juegan”* (M5), *“pueden realizar actividades que les gustan mucho (...)”* (MA) y

“porque en esta edad necesitan mucho el aire libre y dar rienda suelta a toda su necesidad de movimiento” (M2).

No ocurre lo mismo con el aula de referencia, puesto que es el espacio del centro en el que los niños/as pasan la mayor parte de la jornada escolar. Las maestras consideran que *“a medida que la conocen sienten que es un espacio propio y les aporta seguridad” (MA).*

Por su parte, todas las maestras consideran que **sus alumnos/as se sienten bien con ellas** (P.15 y P.16) y esto pueden apreciarlo en sus continuas muestras de afecto, en sus expresiones y actitudes hacia ellas. Una de ellas recoge a la perfección este planteamiento: *“su actitud con respecto a mi es muy positiva. Tienen múltiples actos de afecto y cariño conmigo; tienen la confianza suficiente como para contarme sus miedos y preocupaciones y porque percibo que para las familias también soy de su confianza” (M3).* Como podemos comprobar, además de las razones utilizadas por el resto de sus compañeras, la maestra citada considera muy relevante la actitud de las familias.

En este sentido, si analizamos todas las respuestas ofrecidas por las maestras a lo largo del cuestionario, es fácil deducir como **todas ellas consideran importante la felicidad en la escuela** (P.17 y P.18) y destacan sus múltiples beneficios para el desarrollo de los niños/as. Siguiendo sus propias palabras: *“Porque cuanto más feliz sea un niño, mejor será su desarrollo. Y porque cuanto más feliz sea un maestro más fácil será contagiárselo a los niños y mejor llevará a cabo su labor” (M3);* porque la felicidad *“es la base para una buena educación y un buen aprendizaje” (M5);* porque *“facilita el trabajo a los adultos, favorece el aprendizaje y la motivación de los niños/as y repercute positivamente en las familias” (MA)* y porque *“así el niño/a se siente valorado, contento, protegido, seguro y va creciendo como persona” (M4).*

7. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A lo largo de esta investigación, hemos tratado de dar respuesta a cada una de las hipótesis que nos planteábamos como hilo conductor de nuestro trabajo. En primer lugar, hemos comprobado cómo **los niños y las niñas del segundo ciclo de Educación Infantil son capaces de reconocer estados de felicidad en ellos/as mismos** (hipótesis 1) **y en los otros/as** (hipótesis 2). Tal como apuntaba el estudio de Mestre, Núñez-

Vázquez y Gil (2007), la percepción emocional es en parte innata y los niños/as son capaces de identificar emociones primarias, como es el caso de la felicidad, desde muy temprana edad. Las entrevistas nos han permitido escuchar a los niños/as reflexionar sobre su propia felicidad e incluso identificar en las fotografías o vivencias de sus amigos/as estados de felicidad. Asimismo, las maestras reconocían esta capacidad en sus alumnos/as, excepto en uno de los casos que llama nuestra atención, como es la reflexión de la M2, quien consideraba que *“son muy pequeños para poder expresar sus propias emociones y también les es complicado reconocer las emociones de los demás”*. Como hemos podido comprobar, está completamente equivocada en su planteamiento.

En este sentido, podemos afirmar que los resultados de esta propuesta son coherentes con los estudios del desarrollo de la IE sobre las habilidades de los niños/as de estas edades. Aún así, estamos trabajando con la emoción “felicidad” y hemos de tener en cuenta que los niños/as en su mayoría desconocen este concepto y lo relacionan con la alegría. La cuestión es ¿entienden que la felicidad es un estado más o menos estable y global o lo consideran momentáneo como la alegría?

Asimismo, nos han demostrado ser **capaces de identificar qué les hace felices** (hipótesis 3), dejando muy claro cuáles son sus actividades preferidas, los espacios del centro en los que se sienten más a gusto y las personas que mayores dosis de felicidad les aportan. A nivel general, consideran el juego la actividad que más felicidad les genera, este planteamiento no es de extrañar si analizamos propuestas como la de Tonucci (1997), autor que defiende que el juego es la actividad más significativa para los niños/as en sus primeros años puesto que les permite enfrentarse por sí solos a la complejidad del mundo que les rodea. De hecho, considera que “el juego libre y espontáneo del niño se asemeja a las experiencias más elevadas y extraordinarias del adulto” (Tonucci, 1997, p.37). Por otra parte, los amigos/as son las personas con las que mejor se sienten en la escuela, situación que apoyan diversos autores/as, entre los que destacamos a Rubin (1990) y Seligman (2002), quienes defienden que la amistad resulta ser una de las fuentes más importantes de la felicidad humana. Y, por último, el patio de recreo es considerado el espacio que les aporta mayor bienestar. Encontramos estudios previos que coinciden en destacar la importancia del patio en la vida cotidiana de las escuelas, como es el caso de Martín (2008). Siguiendo el planteamiento de esta autora consideramos que “el espacio exterior ofrece muchas posibilidades que no siempre se

han sabido valorar y aprovechar” (Martín, 2008, p.193). Estas reflexiones son compartidas por la mayoría de las maestras, sin embargo, nos resulta muy curioso que a pesar de ser conocedoras de las preferencias y los intereses de los niños/as, su práctica educativa dista mucho de estos conocimientos.

En primer lugar, nos planteamos que si el juego hace felices a los niños/as y, además, están científicamente estudiados y reconocidos sus múltiples beneficios ¿por qué son tantas las oportunidades que les negamos dentro de la escuela de jugar libremente? En segundo lugar, los niños/as reconocen en los amigos/as figuras determinantes en su felicidad, en cambio, en las aulas las actividades cooperativas son muy puntuales y la individualidad prima sobre el grupo. Y, por último, ambos colectivos, alumnos/as y maestras, reconocen en el patio, un lugar de diversión, descubrimiento, relaciones,... y, sin embargo, la estancia en este espacio se limita a momentos muy puntuales de la jornada escolar. Por ello, como educadores/as hemos de plantearnos muy seriamente cómo dar utilidad a los distintos espacios del centro y la comunidad, en especial, a espacios abiertos y naturales que cuentan con una enorme ventaja, como es que los niños/as disfrutan en dichos ambientes.

Todo ello ha de hacernos reflexionar sobre la necesidad de dar a los niños/as un papel protagonista en la toma de decisiones sobre su proceso de aprendizaje, permitiéndoles expresar sus ideas y pensamientos y fomentando en los adultos una actitud de escucha y comprensión. En este sentido, consideramos que uno de los más valiosos aprendizajes de este estudio ha de ser que nadie puede valorar lo que les hace o no felices a los niños/as sin molestarse en escucharlos y tener en cuenta sus propuestas. Como es lógico, este planteamiento no es novedoso y lo encontramos en obras de magníficos pedagogos, tales como Francesco Tonucci (1997), Loris Malaguzzi (1993) o Dahlberg, Moss y Pence (2005).

Sin embargo, no son los niños/as los únicos protagonistas de este estudio y otorgamos a los maestros/as un lugar igualmente importante. Esto es así, puesto que consideramos que el profesorado es uno de los ejes centrales de la comunidad educativa y de ellos/as depende en gran medida la apuesta o no por el desarrollo de la felicidad. A través de sus ideas y reflexiones hemos podido comprobar cómo **los maestros/as que piensan que la felicidad en la escuela es importante atienden en mayor grado a los estados de felicidad de sus alumnos/as** (hipótesis 4). En concreto, en este estudio todas

las maestras afirmaron que la felicidad en la escuela era para ellas muy valiosa y fueron capaces de aportarnos una definición sobre este concepto que, por supuesto, resulta fundamental, puesto que a partir de ella se desarrollarán unas u otras estrategias para fomentarla en el aula. Al mismo tiempo, fueron capaces de enumerar aspectos de sus alumnos/as que les transmitían su felicidad, tales como las actitudes, su manera de interactuar entre ellos/as y con los adultos o incluso sus expresiones faciales o el clima del aula. En este sentido, todas estas reflexiones no habrían sido posibles si las maestras no dedicaran tiempo a observar a sus alumnos/as y a valorar sus muestras de felicidad o bienestar. En relación con ello, hemos de tener muy presentes los estudios de Fordyce (1977, 1983, 2000), quien defiende la importancia de dar valor a la felicidad, puesto que si ésta no es una prioridad, difícilmente tengamos motivación para promover su búsqueda.

Asimismo, hemos demostrado que **los maestros/as que se sienten felices en la escuela atienden en mayor grado a los estados de felicidad de sus alumnos/as** (hipótesis 5). Como hemos explicado anteriormente, es fundamental que los profesores/as se sientan satisfechos y felices, ya que su trabajo supone acompañar a los alumnos/as en su proceso de crecimiento y, tal como recogía Fernández-Domínguez (2009, p.250) en sus estudios, sólo “aprendiendo a mirar lo más positivo de nosotros mismos y de nuestra vida, viviremos con más bienestar, alegría y felicidad, y podremos acompañar mejor a nuestros alumnos en este proceso”. En el caso que hemos estudiado, nos encontramos con maestras satisfechas con su trabajo, que se sienten muy a gusto con los niños/as y los compañeros/as del centro. Esta situación repercute en la atención que prestan a las demostraciones de los niños y niñas. Todo ello se apoya de nuevo en los estudios de Fordyce (1977, 1983, 2000), quien analizó cómo las personas felices dedican más tiempo a reflexionar sobre ello, por lo que conocen mejor cuáles son las fuentes de su felicidad y están mejor informadas, por lo que son capaces de fomentar sus emociones positivas y su nivel de satisfacción.

En esta misma línea, nos planteábamos si **los maestros/as que piensan que la felicidad en la escuela es importante llevan a cabo más prácticas educativas encaminadas a favorecer la felicidad de sus alumnos/as** (hipótesis 6) y, en este caso, no podemos afirmarlo, puesto que todas las maestras consideran la felicidad muy importante y, en cambio, sólo un 40% hace algo de forma consciente y planificada, el restante 60% no. Esto significa que una cosa es pensar en el momento concreto de la

encuesta que la felicidad es importante y otra bien distinta que lo tengan interiorizado y lo recuerden a menudo, como para introducirlo explícitamente en los objetivos que se plantean, la metodología del aula, etc. Igualmente, el desarrollo de prácticas educativas para fomentar la felicidad depende del centro y su proyecto, no sólo del maestro/a. Y tal como recogen Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador (2010, p.52), “el bienestar y la felicidad deberían contemplarse como objetivos a promover en los centros e incluirse en los documentos institucionales (...) y favorecer el desarrollo de actividades en las aulas para ir trabajando el programa con el alumnado”.

Aún así, tal como hemos visto en el punto 3.1.3.1, el pensamiento de los maestros/as influye directamente en su práctica educativa, por lo que si la felicidad no es para ellos/as un meta valiosa, en ningún caso fomentarán actuaciones para desarrollarla en sus alumnos/as. De hecho, podemos comprobar, en los planteamientos que nos ofrecen las maestras, cómo su valor de la felicidad las lleva a tratar de desarrollarla en su práctica de aula, aunque bien es cierto que en muchos casos se fomenta de manera inconsciente. Por ello, consideramos que el paso que deberían dar, para realmente llevar una práctica acorde con sus pensamientos, sería reflexionar, puesto que tal como señala Marrero (2010, p.37), “la reflexión actuaría como mecanismo a través del cual teoría implícita y acción práctica se comunican de forma dialéctica y dinámica en un escenario educativo singular”. De esta manera, vemos necesario proponer el desarrollo de la felicidad como un objetivo específico, como una meta presente desde las primeras etapas educativas, puesto que si todas están de acuerdo en su importancia para el desarrollo y el aprendizaje de los niños/as, las prácticas que realizan no deben asociarse en su mayoría al curriculum oculto. La cuestión es: ¿Por qué no otorgar a la felicidad el lugar que se merece en nuestras aulas, si tal como destacan las educadoras son múltiples sus beneficios?

En relación con la hipótesis anterior, nos preguntábamos si **los maestros/as que se sienten felices en la escuela llevan a cabo más prácticas educativas encaminadas a favorecer la felicidad de sus alumnos/as** (hipótesis 7) y, en este planteamiento, encontramos una situación similar a la anterior, como es que todas las maestras afirman sentirse felices en la escuela, pero únicamente un 40% plantea conscientemente prácticas educativas con la finalidad de favorecer la felicidad de sus alumnos/as. En relación con ello, hemos de tener presente que, como ya demostraron autores tales como Fordyce (1977, 1983, 2000), es posible aprender a ser más feliz y, por tanto, la felicidad

puede desarrollarse si aprendemos a comportarnos y a pensar como personas felices y, más aún, si somos capaces de crear contextos facilitadores de bienestar. Es por ello, que podemos confirmar que las maestras que se sienten felices llevan a cabo prácticas para mejorar el bienestar de sus alumnos/as, aunque en demasiadas ocasiones de una forma inconsciente. Como es lógico, tomando prestadas las palabras de Fernández-Domínguez (2009, p.249), “si los educadores viven insatisfechos e infelices, desanimados y pesimistas ante la vida y su tarea como educadores, ¿cómo podrán ayudar a los estudiantes a vivir con esperanza, alegría y confianza en sí mismos y en el futuro?”.

Este planteamiento se ve apoyado por las investigaciones que analizan los efectos del burnout sobre la calidad docente y su bienestar. En este sentido, el burnout ha mostrado tener repercusiones negativas en el bienestar de los/las docente, influyendo en aspectos como el estrés escolar, la insatisfacción laboral (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008), el desgaste emocional, los niveles de despersonalización o la autorrealización (Mendes, 2003). Y dicha situación influye también sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que está inmerso el/la docente. En concreto, distintos estudios muestran cómo el burnout influye negativamente en el rendimiento de los alumnos/as y la calidad de la enseñanza (Vanderberghe y Huberman, 1999) y afecta negativamente a la relación profesor/a-alumno/a (Yoon, 2002). Por tanto, es fundamental que los maestros/as se sientan felices en la escuela si pretendemos que desarrollen prácticas que favorezcan emociones positivas.

Por otra parte, hemos de llamar la atención sobre la importancia que otorgan las maestras a un clima de aula positivo para el aprendizaje. De hecho, asocian la felicidad con la creación de clima cálido, de seguridad y confianza. Distintos estudios, como el de Westling (2002) o el de Sutton y Whealey (2003) muestran cómo las emociones positivas pueden formar una espiral ascendente que genere un clima de aula adecuado, situación asociada a su vez con un desarrollo saludable, un aprendizaje óptimo y una disminución de las conductas desadaptativas. Asimismo, esta valoración de un clima positivo de aula muestra que, a pesar de que la felicidad individual es muy importante, las maestras dan un gran valor a la felicidad grupal. En este sentido, tal como señalan Javaloy, Páez y Rodríguez (2009, p.284) “las relaciones interpersonales positivas generan felicidad”. Por tanto, “no nos parece casual que el bienestar esté ligado casi siempre a un contexto social” (Avia y Vázquez, 1998, p.43).

Para concluir reflexionábamos sobre **la existencia o no de coincidencias en la identificación de los factores que favorecen la felicidad en la escuela entre las aportaciones de los alumnos/as y las de sus maestros/as** (hipótesis 8). Para nuestra sorpresa, encontramos diversas coincidencias, sin embargo, a pesar de los conocimientos sobre esta temática de las maestras, en muchas ocasiones no los ponen en práctica en su realidad educativa y esto puede deberse a una ausencia de reflexión, a un cierto vértigo a la innovación y a una falta de atención a las propuestas y sugerencias de los niños/as.

A continuación presentamos distintos ejemplos que muestran cómo las maestras conocen las preferencias y los intereses de sus alumnos/as. En primer lugar, las maestras son conscientes de que los momentos de juego aportan a los niños/as grandes dosis de bienestar, sin embargo, las “exigencias académicas” suponen un obstáculo a los momentos de juego. Hemos de considerar que los momentos de juego son fundamentales para el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales, entre otras. Por otra parte, ambos colectivos coinciden en señalar que el patio de recreo es uno de los espacios preferidos de los niños/as, sin embargo, su estancia en él se limita a momentos muy puntuales de la jornada. La cuestión es ¿realmente han reflexionado sobre las múltiples posibilidades que ofrece un espacio como el descrito? Asimismo, ambos colectivos defienden sentirse a gusto cuando el clima con sus compañeros/as es positivo, de hecho las maestras utilizan este argumento para justificar su felicidad en la escuela y, en cambio, no lo ponen en práctica y dejan en un segundo plano las actividades grupales, los juegos con compañeros/as y, en definitiva, momentos claves para favorecer las relaciones sociales. ¿Por qué no tener más presente en la programación los gustos e intereses de los niños y niñas y no sólo la comodidad de los adultos?

En definitiva, la escuela es el espacio en el que todos los niños/as tienen la oportunidad de aprender y desarrollar las destrezas y conocimientos que les van a permitir adaptarse a la sociedad. Por tanto, ésta debe incorporar nuevos objetivos para dotar a las personas de habilidades y aptitudes que los hagan más felices. Puesto que, tal como recoge Palomera (2009, p.269), “ésta es nuestra apuesta, SER FELICES”.

Limitaciones del estudio

Como es lógico, un estudio de este tipo cuenta con enormes limitaciones. En primer lugar, la inexperiencia, puesto que en muchas ocasiones, nos lleva a tomar decisiones erróneas, a actuar de una manera precipitada y poner en práctica instrumentos o técnicas que no dominamos. Es por ello, que el tiempo hubiera sido un gran aliado en el desarrollo de este estudio. Además, se trata de un estudio de caso, por lo que los resultados son únicamente generalizables a una muestra similar. Asimismo, en esta propuesta no tuvimos en cuenta la influencia del entorno familiar en la IE y la felicidad de los alumnos/as y nos centramos básicamente en el contexto escolar, situación que puede condicionar la información recogida. Al tiempo, al ser una muestra pequeña hemos obtenido resultados bastante homogéneos, que con muestras amplias (y por tanto diversas) nos hubiera permitido observar mejor las posibles diferencias y relaciones entre nuestras variables de estudio.

Futuras líneas de investigación

Teniendo muy presentes las limitaciones que nos hemos encontrado proponemos distintos caminos para continuar profundizando en esta temática. Entre ellos, un aumento de la muestra a investigar que tenga en cuenta colectivos con diversas características., es decir, centros urbanos, rurales, concertados, públicos, etc. Por otro lado, un estudio que valore la influencia del entorno familiar en la felicidad de los alumnos/a y no se limite únicamente al entorno escolar. Asimismo, podríamos realizar un estudio entre diferentes etapas educativas, analizando a los alumnos/as o a los profesores/as, para de este modo establecer comparaciones entre ellos/as, por ejemplo, ¿cambia la consideración que los profesores/as tienen de la felicidad con el cambio de etapa? ¿qué hace felices a los niños/as de infantil y primaria?....

8. CONCLUSIONES

Como hemos analizado a lo largo de esta investigación, la felicidad como meta educativa debería figurar desde el comienzo de la escolaridad, puesto que los primeros años de nuestra vida suponen una gran oportunidad para el desarrollo de las competencias emocionales y sociales. Y, especialmente, las emociones positivas, como es el caso de la felicidad, puesto que se trata de un gran canal para favorecer el desarrollo y aprendizaje. Consideramos, por tanto, que estudios como el descrito pueden

aportar nuevas vías para el conocimiento de la felicidad en una etapa tan olvidada como es la infancia en este campo. Asimismo, hemos pretendido demostrar que los niños y las niñas son capaces de reconocer y reflexionar sobre las emociones, especialmente, la felicidad. De esta manera, reivindicamos su derecho a participar activamente en la toma de decisiones sobre su proceso de desarrollo y aprendizaje. Y, por ello, “hay que estimular a los niños a atreverse, a desear, a inventar, y entonces surgirán sus ideas, sus propuestas, sus aportes” (Tonucci, 1997, p.53).

Por otra parte, la educación emocional y, más concretamente, la educación para la felicidad, no puede dejar a un lado una figura tan importante como es la del profesorado. Es por ello, que hemos contado con sus planteamientos sobre la felicidad en la infancia, llegando a la conclusión de que necesitan tiempos para reflexionar sobre la educación y poner así en armonía sus creencias y prácticas, puesto que conocen a sus alumnos/as más de lo que ellos/as mismos creen, sólo necesitan pararse y pensar. Del mismo modo, hemos comprobado cómo a medida que los/as docentes piensan y sienten la felicidad son más capaces de llevarla a sus aulas, por lo que su formación es una pieza clave para que propuestas de este tipo funcionen. En todo caso, hemos tenido muy presente que los educadores/as son una pieza esencial en la educación y “sus modos de pensar en la práctica, de resolver los dilemas a los que se enfrentan, sus dudas e incertidumbres, sus aciertos y errores, su capacidad para abstraerse y reflexionar más allá de los muros del aula y del centro, nos han enseñado que otra educación es posible” (Marrero, 2010, p.7).

En definitiva, la felicidad de nuestros alumnos/as puede convertirse en una meta a alcanzar en nuestra práctica diaria, haciendo del aprendizaje y de la etapa de escolarización un período donde, a la vez que aprendemos contenidos académicos, aprendemos a ser felices en el aquí y el ahora, sin descuidar por ello la importancia del pasado y del futuro. “Y nosotros, como educadores/as, también podemos acompañar a nuestros alumnos en este camino, creando bienestar a cada paso, cada día y en cada acto” (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010, p.7).

Propuestas para educar en la felicidad

A partir de los planteamientos propuestos por los/las protagonistas de la investigación y basándonos principalmente en los escasos estudios dirigidos a la educación para la felicidad, como el de Palomera (2009) y el Programa “Aulas Felices”

(Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010) establecemos una serie de aplicaciones educativas que tienen como finalidad principal aumentar la felicidad de los alumnos/as y sus maestras.

¿Qué deberíamos fomentar en esta escuela para que todos/as sean más felices? Nuestra propuesta comienza con la consideración de **5 claves**, como son:

- 1) **Respeto y valor de la felicidad:** La felicidad debería figurar como un objetivo específico y fundamental en la programación de aula y de etapa, de manera que todas las maestras planifiquen actividades para su desarrollo. Del mismo modo, es importante que valoren si están consiguiendo o no sus propósitos a través de técnicas como la observación o las charlas con sus alumnos/as.

Esto es así, puesto que las maestras reconocen los múltiples beneficios de la felicidad en sus reflexiones: la felicidad *“facilita el trabajo a los adultos, favorece el aprendizaje y la motivación de los niños/as y repercute positivamente en las familias”* (MA, P.17 y P.18). Sin embargo, su puesta en práctica, en gran parte de los casos, no es planificada ni sistemática. Con esta propuesta pretendemos que la felicidad esté verdaderamente presente en su práctica diaria.

- 2) **Modelos organizativos y metodológicos estimulantes y variados:** Para lograr una escuela que fomente la felicidad y proporcione aprendizajes de calidad es esencial cuidar las condiciones organizativas y metodológicas que se ponen en práctica. Es importante que en las aulas contemos con una organización flexible y democrática, en la que se apoyen las iniciativas de las personas, se fomente la ayuda y la cooperación. Asimismo, han de estar presentes diversas metodologías para adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje y para que cada niño/a pueda mostrar sus fortalezas. Sin embargo, como punto de partida, nuestra apuesta más fuerte es el **trabajo cooperativo**, puesto que es una forma de trabajar beneficiosa para todos los alumnos/as, que da especial importancia a las relaciones sociales y favorecen en gran medida el aprendizaje de todos los implicados/as. En definitiva, consideramos que esta forma de trabajo puede generar un clima motivador en el aula, crear confianza grupal y permitir, al mismo tiempo, el desarrollo de destrezas fundamentales para la vida en

sociedad. Y, todo ello puede hacer que los niños/as no sólo se sientan bien sino que aprendan mejor.

Este planteamiento se apoya en las reflexiones de los niños/as y las maestras. En el primer caso, los niños/as afirman sentirse felices cuando juegan con sus amigos/as del colegio, por ello el aprendizaje cooperativo supone una gran oportunidad para relacionarse y compartir diferentes momentos de la jornada escolar. Asimismo, las maestras consideran esencial un clima positivo en el aula para favorecer emociones positivas, como es el caso de la felicidad, y el trabajo cooperativo requiere para su desarrollo de un ambiente de respeto, confianza y tranquilidad.

- 3) Espacios para la felicidad:** El aula no puede ser el espacio por excelencia del centro, ya que encontramos momentos en los que las condiciones que necesitamos para aprender son diferentes. Por tanto, espacios como el patio de recreo, la biblioteca,... han de cobrar un lugar destacado en la práctica diaria, puesto que se trata de espacios ideales para enriquecer las relaciones con los iguales y con otros adultos. Asimismo, es importante no “encerrarnos” en nuestra aula y abrir las puertas a otros compañeros/as, a las familias y a la comunidad.

Esta propuesta aparece constantemente en las reflexiones de los niños y niñas, así como, de forma muy destacada, en las fotografías sobre sus espacios preferidos del centro educativo. Por ello, consideramos apropiado atender a sus demandas y dar cabida a distintos espacios del centro en su día a día.

- 4) Tiempos para la felicidad:** Es importante dedicar unos minutos al día a compartir experiencias felices, a recordar qué cosas positivas hemos tenido la suerte de vivir a lo largo de la jornada. Además, esto implica momentos para la diversión, ya que el humor y la alegría son caminos hacia el aprendizaje. Y, por último, una educación sin prisas, en la que tenga cabida la reflexión y la relajación. En definitiva, es sumamente necesario repensar el uso del tiempo en las aulas.

Los niños/as son capaces de reconocer momentos felices en la escuela, sin embargo, en la mayoría de los casos, asocian esta emoción con momentos de

juego en tiempos de recreo o con sus compañeros/as. Es curioso, como las actividades diarias de aula con su tutor/a no quedan reflejadas en sus reflexiones. Por ello, nuestra apuesta es que la felicidad tenga un espacio y un tiempo en la práctica diaria, para que la presencia de niños/as y adultos en la escuela sea lo más satisfactoria posible.

- 5) Respeto por las propuestas de los niños y niñas:** Los niños/as han de ser participantes activos de su proceso de aprendizaje y esto supone permitirles tomar decisiones por sí mismos y asumir responsabilidades. Este respeto por sus ideas y preferencias sin duda generará un gran bienestar en los más pequeños/as. Además, sus curiosidades, gustos e intereses deben ser un eje central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto, es importante plantear actividades abiertas, que satisfagan su necesidad de saber, explicar, comprender y hacerse preguntas.

Los niños/as, a partir de sus reflexiones, nos están transmitiendo que tienen mucho que decir sobre su educación, que son conscientes de aquello que les hace felices y que pueden aportar su punto de vista sobre la escuela. Por ello, hemos de tomar en cuenta sus propuestas.

- 6) Actitud del profesorado:** El papel de los adultos como modelo y espejo es una de las principales claves en la educación. Los profesores/as somos un referente a imitar para los niños/as y, al tiempo, a través de nuestros comentarios y reacciones les devolvemos información acerca de la imagen que tenemos de ellos/as. De ahí que sea necesario que cuidemos y mantengamos una actitud permanente y coherente que facilite esta función de modelo y espejo. Por tanto, hemos de actuar como modelos positivos, transmitir a los niños/as expectativas positivas y utilizar en todo caso un lenguaje positivo que hable de oportunidades y genere realidades positivas.

Como es lógico, entendemos que estas propuestas iniciales han de ser mejoradas y a medida que vayamos practicando, podremos ir las perfeccionando. Asimismo, estamos completamente convencidos de que para educar en la felicidad es muy importante el compromiso de todo el centro educativo, sin embargo, cada docente desde su aula puede dar a conocer los múltiples beneficios que una educación de este tipo trae consigo. Por ello, consideramos que este compromiso es fundamental, motivo por el que hemos

iniciado este camino con un trabajo de aula y de ciclo. Pero, sin duda, nuestra propuesta es ir más allá, puesto que estamos seguros de que el desarrollo la felicidad trae consigo efectos positivos para todas y cada una de las personas. Esto es así, puesto que cuando fomentamos la felicidad, “estamos creando una espiral positiva que desemboca en más felicidad” (Palomera, 2009, p.273).

Finalmente, nos gustaría concluir con la **reflexión de una de las maestras** (P.19) que ha de hacernos pensar seriamente en la importancia de la felicidad en la escuela y es la siguiente: *“Las experiencias positivas y placenteras que proporcionan disfrute a los niños/as les ayudaran a ser felices, no sólo en la escuela sino también en la vida. Espero que cuando sean adultos/as puedan recordar algún momento de la EI (escuela infantil) con una pequeña sonrisa”* (MA).

9. BIBLIOGRAFÍA

Abe, J. A. e Izard, C. E. (1999). The development functions of emotions: An analysis in terms of Differential Emotions Theory. *Cognition and Emotion*, 13, 523-549.

Adelman, H. S., Taylor, L. y Nelson, P. (1989). Minors' dissatisfaction with their life circumstances. *Child Psychiatry and Human Development*, 20, 135-147.

Alloy, L. B., Abramson, L. y Tashman, N. A., Berrebbi, D. S., Hogan, M. E., Whitehouse, W. G., Crossfield, A. G. y Morocco, A. (2001). Developmental origins of cognitive vulnerability to depression: Parenting, cognitive and inferential feedback styles of the parents of individuals at high and low cognitive risk for depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25, 397-423.

Argos, J. (2000). La mejora de la educación infantil desde el análisis del pensamiento práctico de sus educadores. *International Journal of Early Childhood*, 32(2), 12-23.

Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S. y Salvador, M. M. (2010). Programa "Aulas Felices". *Psicología positiva aplicada a la educación*. Equipo SATI. Disponible en: <http://catedu.es/psicologiapositiva> (Consulta: 5 de Marzo de 2012).

Avia, M. D. y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza Editorial.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N. y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of Emotional Intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-795.

Brackett, M. A., Patti, J., Stern, R., Rivers, S. E., Katulak, N. A., Crishlom, C. y Salovey, P. (2008). A sustainable, skill-based approach to building emotionally literate schools. En M. Hughes, J. Terrel y R. Thompson (Eds.), *The handbook of developing emotional and social intelligence: Best practices, case studies, and tools* (pp.329-358). Pfeiffer: Wiley.

Brenner, E.M. y Salovey, P. (1997). Emotional regulation during childhood: developmental, interpersonal and individual considerations. En P. Salovey y D. Sluyter(Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Education implications* (pp.168-195). New York: Basic Books.

Brown, J. R. y Dunn, T. (1996). Continuities in Emotion Understanding from Three to Six Years. *Child Development*, 67(3), 789-802.

Campos, J. J., Barrett, K. C., Lamb, M. E., Goldsmith, H. H. y Stenberg, R. (1983). Socioemotional development. En M. M. Haith y J. J. Campos (Eds.), *Infancy and Developmental Psychology*. Nueva York: Wiley.

Cassidy, J., Parke, R.D., Butkovsky, L. y Braungart, J.M. (1992). Family-Peer Connections: The Roles of Emotional Expressiveness within the Family and Children's Understanding of Emotions. *Child Development*, 63(3), 603-618.

Cole, P. M. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, 57, 97-135.

Coll, C. (2010). La centralidad de la práctica y la dualidad conocimiento teórico/conocimiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 151-159.

Costa, P. T. y McCrae, R. R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 668-678.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

Dahlberg, G. (1997). Images of the child, knowledge and learning. Conferencia pronunciada en el Summer Institut of the School of Child and Youth Care. University of Victoria. En Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.

Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.

Denham, S.A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guildford Press.

Denham, S. A. y Kochanoff, A. (2002). Why is she crying? Children's understanding of emotion from preschool to preadolescence. En L. F. Barret y P. Salovey (Eds.), *The wisdom in feeling: Psychological process in Emotional Intelligence* (pp.239-270). New York: Guildford Press.

Denham, A., Ji, P. y Hamre, B. (2010). *Compendium of Preschool Through Elementary School Social-Emotional Learning and Associated Assessment Measures*. Department of Psychology. University of Illinois at Chicago (UIC). Social and Emotional Learning Research Group.

Diener, E. (2000). Subjective well-being. *American Psychologist*, 55, 34-43.

Diener, E. y Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings, and subjective well-being: A nomotetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68 (5), 926-935.

Diener, E., Sandvik, E. y Pavot, W. (1991). Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. En F. Strack, M. Argyle y N. Schwarz (Eds.). *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective* (pp.119-139). Oxford, England: Pergamon Press.

Diener, E., Sandvik, E., Pavot, W. y Fujita, F. (1992). Extraversion and subjective well-being in a U.S. national probability sample. *Journal of Research in Personality*, 26, 205-215.

Diener, E. y Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13, 81-84.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. y Smith, H. E. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.

Diener, E., Suh, E. M., Smith, H. y Shao, L. (1995). National differences in reported subjective well-being: Why do they occur? *Social Indicators Research*, 34 (1), 7-32.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948.

Fernández-Abascal, E. G. (Coord.) (2009). *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 85-108.

Fernández-Domínguez, M. R. (2005). Más allá de la educación emocional. La formación para el crecimiento y desarrollo personal del profesorado. PRH como modelo de referencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, 191-246.

Fernández-Domínguez, M. R. (2009). Construyendo nuestra felicidad para ayudar a construirla. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 231-269.

Fordyce, M. W. (1977). Development of a program to increase personal happiness. *Journal of Counseling Psychology*, 24 (6), 511-521.

Fordyce, M. W. (1983). A program to increase happiness: Further studies. *Journal of Counseling Psychology* 30 (4), 483-498.

Fordyce, M. W. (2000). *Human Happiness: its nature and its attainment*. Disponible en: <http://gethappy.net/bookhm.htm> (Consulta: 19 de Marzo de 2012).

Fredrickson, B. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2 (3), 300-319.

Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions. In positive psychology: The broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.

Greco, C., Morelato, G. e Ison, M. (2006). Emociones Positivas: Una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil. *Revista Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, 7, 81-94. Disponible en: <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico7/7Psico%2006.pdf> (Consulta: 20 de Junio de 2012).

Greenberg, L. S. y Paivio, S. C. (2000). *Trabajar con las emociones en psicoterapia*. Barcelona: Paidós.

Greenspan, S.I. y Benderly, B.L. (1997). *The growth of the mind and the endangered origins of intelligence*. Boston: Addison-Wesley.

Gillham, J., Reivich, K. y Shatté, A. (2002). Building optimism and preventing depressive symptoms in children. En E. C. Chang (Ed.). *Optimism and Pessimism. Implications for theory, research and practice* (pp.321-346). Washington, DC: APA.

- Gilman, R. (2001). The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activities among adolescents students. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 746-767.
- Gilman, R., Huebner, S. y Furlong, M. (2009). *Handbook of Positive Psychology in the schools*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guidano, V. F. (1995). The constructivist psychotherapy: A theoretical framework. En R. Neimeyer y M. Mhoney (Eds.), *Constructivism in psychotherapy* (pp.93-110). Washington DC: American Psychological Association Press.
- Harris, P. L. (1993). Understanding emotion. En M. Lewis, y J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp.237-246). New York: Guilford Press.
- Harris, P. L., Donnelly, K., Guz, G. R. y Pitt-Watson, R. (1986). Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, 57, 895-909.
- Hawkey, K. (2006). Emotional intelligence and mentoring in pre-service teacher education: a literature review. *Mentoring & Tutoring*, 14(2), 137-147.
- Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 23-41
- Huebner, E. S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6(2), 103-111.
- Ibarrola, B. (2003). *Cuentos para sentir. Educar las emociones*. Madrid: SM.
- Javaloy, F., Páez, D. y Rodríguez, A. (2009). Felicidad y relaciones interpersonales. En: E. Fernández-Abascal (Coord.), *Emociones positivas* (pp.277-305). Madrid: Pirámide.
- Jurado, M. D. (2011). El diario como un instrumento de autoformación e investigación. *Revista Currículum*, 24, 173-200.
- Keyes, C., Shmotkin, D. y Ryff, C. (2002). Optimizing well-being. The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.

- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A development perspective. *Development Psychology, 18*, 199-214.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology, 25*, 343-354.
- Lane, R. D. y Pollerman, B. Z. (2002). Complexity of Emotions Representations. En L. F. Barret y P. Salovey (Eds.), *The wisdom in feeling* (pp.271-293). New York: The Guilford Press.
- Lane, R. D. y Schwartz, G. E. (1987). Levels of emotional awareness: A cognitive-development theory and its application to psychopathology. *American Journal of Psychiatry, 144*, 133-143.
- Larson, R. (1989). Is feeling “in control” related to happiness in daily life? *Psychological Reports, 64*, 775-784.
- Lazarus, R. S. y Lazarus, B. (1994). *Passion and reason*. New York: Oxford University Press.
- Levorato, M. C. y Donati, V. (1999). Conceptual and lexical knowledge of shame in Italian children and adolescents. *International Journal of Behavioral Development, 23*, 873-897.
- López, I. (1997). *Experiencias de innovación pedagógica. Hacia la formación del profesorado que pide la LOGSE*. Madrid: CCS.
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad: un método probado para conseguir el bienestar*. Barcelona: Urano.
- Lyubomirsky, S., Diener, E. y King, L. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin, 131*(6), 803-855.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M. y Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology, 9*, 111-131.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children, 11*, 9-13.
- Marrero, J. E. (2010). *El pensamiento reencontrado*. Barcelona: Editorial Octaedro.

- Martín, L. (2008). Mirando dentro de la escuela: la organización del espacio y los materiales. En M. Anton (coord.), S. Fusté, P. Llenas, L. Martín, F. Masnou, M. Oller, S. Palou y C. Thió, *Planificar la etapa 0-6. Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana* (pp. 185-209).
- Maton, K. I. (1990). Meaningful involvement in instrumental activity and well-being: Studies of older adolescents and at risk urban teen-angers. *American Journal of Community Psychology*, 18, 297-321.
- Matsumoto, D., LeRoux, J., Wilson-Cohn, C., Raroque, J., Kooken, K. y Ekman, P. (2000). A new test to measure emotion recognition ability: Matsumoto and Ekman's Japanese and Caucassian Brief Affect Recognition Test (JACBART). *Journal of Nonverbal Behavior*, 24, 179-209.
- Mauthner, M. (1997). Methodological aspects of collecting data from children: Lessons from three research projects. *Children & Society*, 2, 16-28.
- Mayall, B. (1996). *Children, health and the social order*. Buckingham: Open University Press.
- Mayer, J. D. (2001). Emotion, intelligence and emotional intelligence. En J. P. Forgas (Ed.), *Handbook of affect and social cognition* (pp.410-431). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence metes traditional standars for intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp.3-31). New York: Basi Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (1999). *Instructions manual for the MSCEIT: Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D; Salovey, P. y Caruso, D. (2000a). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Eds.), *Handbook of intelligence* (pp.396-420). New York: Cambridge University Press.

- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000b). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp.92-117). San Francisco: Jossey-Bass.
- McCullough, G., Huebner, E. S. y Laughlin, J. E. (2000). Life events, self-concept, and adolescents positive subjective well-being. *Psychology in the schools*, 37(3), 1-10.
- Mendes, E. J. (2003). The relationship between emotional intelligence and occupational burnout in secondary school teachers. *Dissertation Abstracts*: 2003-95008-284.
- Mestre, J. M., Guil, R. y Mestre, R. (2005). Inteligencia emocional: resultados preliminares sobre su naturaleza y capacidad predictiva a partir de un estudio correlacional en muestras de estudiantes de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16, 269-281.
- Mestre, J. M., Núñez-Vázquez, I. y Guil, R. (2007). Aspectos psicoevolutivos, psicosociales y diferenciales de la inteligencia emocional. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp.153-172). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Mestre, J. M. y Palmero, F. (Eds.) (2004). *Procesos Psicológicos Básicos: una guía académica para los estudios en Psicopedagogía, Pedagogía y Psicología*. Madrid: McGraw-Hill.
- Myers, D.G. (1993). *Social Psychology*. New York: Avon Books.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and Education*. United States of America: Cambridge University Press.
- Orejudo, S. y Teruel, M. P. (2009). Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar. Algunas reflexiones para padres, educadores e investigadores. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 66, 129-158.
- Ortiz, M. J. (1999). El desarrollo emocional. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (1999), *Desarrollo afectivo y social* (pp.95-124). Madrid: Pirámide.
- Palomera, R. (2009). Educando para la felicidad. En: E. Fernández-Abascal (Coord.), *Emociones positivas* (pp.247-274). Madrid: Pirámide.

- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 437-454.
- Pascual-Leone, J. (1991). Emotions, development and psychotherapy: A dialectical-constructivist perspective. En J. C. Safran y L. S. Greenberg (Eds.), *Emotion, psychotherapy and change* (pp.302-335). New York: Guilford.
- Peterson, C. (2006). *A primer in Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Poloma, M. M. y Pendleton, B. F. (1990). Religious domains and general well-being. *Social Indicators Research*, 22, 255-276.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula, T. Buttery y E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). Nueva York: Macmillan.
- Rotter, N. G. y Rotter, G. S. (1988). Sex differences in the encoding and decoding of negative facial emotion. *Journal of Nonverbal Behavior*, 12, 139-148.
- Rosenthal, R. y De Paulo, B. M. (1979). Sex differences in eavesdropping on nonverbal cues. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 273-285.
- Rubin, L. B. (1990). *Just friends. The role of friendship in our lives*. Nueva York: Harper and Row.
- Saarni, C. (1984). An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child Development*, 55, 1504-1513.
- Saarni, C. (1998). Issues of cultural meaningfulness in emotional development. *Developmental Psychology*, 34(4), 647-653.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp.68-91). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Salovey, P. (2001). Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy and wise. Emotional intelligence and intimate relationships. En J.

- Ciarrochi, J. P. Forgas y J. D. Mayer (Eds.), *Emotional Intelligence and everyday life* (pp.168-184). New York: Psychology Press.
- Seligman, M. E. P. (1998). *Aprenda optimismo*. Barcelona: Grijalbo.
- Seligman, M. E. P. (2002). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An introduction. *American Psychologist* 55(1), 5-14.
- Sheldon, K. M. y Lyubomirsky, S. (2004). Achieving sustainable new happiness: Prospects, practices and prescriptions. En A. Linley y S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp.127-145). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional Development: The Organization of Emotional Life in the Early Years*. New York: Cambridge University Press.
- Sutton, R. E. y Wheatly, K. F. (2003). Teacher's emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Suveg, C. y Zeman, J. (2004). Emotion regulation in anxiety-disordered children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 750-759.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Vanderberghe, J. y Huberman, A. M. (Eds.) (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Vázquez, C. y Hervás, G. (Eds.) (2008). *Psicología positiva aplicada*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Veenhoven, R. (1984). *Conditions of Happiness*. Dordrecht, Holland: Reidel.
- Veenhoven, R. (1994). Is happiness a trait? Test of the theory that a better society does not make people any happier. *Social Indicators Research*, 32, 101-160.

Vera, B. (2008). *Psicología positiva. Una nueva forma de entender la psicología*. Madrid: Calamar Ediciones.

Villanueva, L., Clemente, R. A. y Adrián, J. E. (2000). La comprensión infantil de las emociones secundarias y su relación con otros desarrollos sociocognitivos. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3(4). Disponible en: <http://reme.uji.es>

Walter-Andrews, A. S. (1997). Infants' perception of expressive behaviors: Differentiation of multimodal information. *Psychological Bulletin*, 121, 437-456.

Wellman, H. M., Harris, P. L., Banerjee, M. y Sinclair, A. (1995). Early understandings of emotion: Evidence from natural language. *Cognition and Emotion*, 9, 117-149.

Westling, M. (2002). A two level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition and organization of special support. *Learning Environments Research*, 5, 253-274.

Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: stress, negative affect and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 30(5), 485-493.

Young, M. H., Miller, B. C., Norton, M. C. y Hill, E. J. (1995). The effect of parental supportive behaviors on life satisfaction of adolescents offspring. *Journal of Marriage and Family*, 57, 813-822.

Zeman, J. y Garber, J. (1996). Display rules for anger, sadness and pain: It depends on who is watching. *Child Development*, 67, 957-973.

10. ANEXOS

A continuación, se adjunta la documentación complementaria para facilitar la comprensión del proyecto.

Estimados compañeros/as:

Mi nombre es Ana García Gámez, Graduada en Magisterio con la especialidad de Educación Infantil y estudiante del Máster de Investigación e Innovación en Contextos Educativos impartido en la Universidad de Cantabria. Con motivo del Trabajo de Fin de Máster voy a desarrollar un proyecto de investigación sobre la felicidad en la infancia, dirigido por la profesora Raquel Palomera, con el objetivo principal de **descubrir qué hace felices a los niños y niñas para convertir los centros educativos, y especialmente las aulas, en espacios facilitadores de su bienestar** y, por tanto, de un mejor aprendizaje y desarrollo.

Me dirijo a ustedes para invitarles a colaborar en este apasionante proyecto. El tiempo estimado de intervención en el centro será de una semana, localizada entre los meses de Marzo y Mayo, en función de su disponibilidad, y en el horario de mañana que mejor les convenga y vayamos cuadrando con el resto de centros que forman parte de la muestra. La muestra seleccionada se limitará, en un principio, a la etapa de Educación Infantil, y estará formada tanto por alumnos/as como por docentes. La metodología a desarrollar constará por un lado, de un cuestionario anónimo a rellenar por los profesionales de la etapa acerca de la felicidad de sus alumnos/as; por otro lado, se realizarán entrevistas de forma anónima (bajo seudónimos) a una muestra aleatoria de alumnos/as entre 3 y 6 años de edad. En este caso, se realizarán grabaciones de audio que se utilizarán posteriormente con fines estrictamente de investigación. Como es lógico, las entrevistas se realizarán de una forma individual, por ello necesitaría un espacio libre de ruidos en lo posible durante esas sesiones.

Junto a esta petición de colaboración en este proyecto de investigación, que pretende ser el inicio de mi tesis doctoral, les pediríamos a los tutores/as hacer llegar a las familias de los niños/as seleccionados la carta informativa y la petición de autorización para su participación en las entrevistas y en la grabación de las mismas.

Esperando que los resultados de la investigación sean de provecho para todos en aras de mejorar la calidad educativa y felicidad de la comunidad escolar, y deseando pueda colaborar con nosotros en estos objetivos, se despide cordialmente,

Muchas gracias de antemano por su atención.

En Torrelavega, a 6 de Marzo de 2012

Fdo.: Ana García Gámez

E-mail: anita87_gg@hotmail.com Teléfono: 653034369

Estimadas familias:

Mi nombre es Ana García Gámez, Graduada en Magisterio con la especialidad de Educación Infantil y estudiante del Máster de Investigación e Innovación en Contextos Educativos impartido en la Universidad de Cantabria. Con motivo del Trabajo de Fin de Máster voy a desarrollar un proyecto de investigación sobre la felicidad en la infancia, dirigido por la profesora Raquel Palomera, con el objetivo principal de **descubrir qué hace felices a los niños y niñas para convertir los centros educativos, y especialmente las aulas, en espacios facilitadores de su bienestar** y, por tanto, de un mejor aprendizaje y desarrollo.

Me dirijo a ustedes para invitarles a colaborar en este apasionante proyecto. El tiempo estimado de intervención en el centro será de una semana, localizada entre los meses de Marzo y Mayo. La muestra seleccionada se limitará, en un principio, a la etapa de Educación Infantil, y estará formada tanto por alumnos como por docentes. La metodología a desarrollar constará por un lado, de un cuestionario anónimo a rellenar por los profesionales de la etapa acerca de la felicidad de sus alumnos/as; por otro lado, se realizarán entrevistas de forma anónima (bajo seudónimos) a una muestra aleatoria de alumnos entre 3 y 6 años de edad. En este caso, se realizarán grabaciones de audio que se utilizarán posteriormente con fines estrictamente de investigación. Nos dirigimos a Vds. porque su hijo/a ha sido seleccionado/a para participar en el proyecto y escuchar su “voz”. Junto a esta carta, encontrarán una hoja de autorización para que su hijo/a pueda participar y que tanto en caso afirmativo como negativo, deberán hacer llegar a su tutor/a antes de la fecha indicada en dicha hoja.

Esperando que los resultados de la investigación sean de provecho para todos en aras de mejorar la calidad educativa y felicidad de la comunidad escolar, y deseando pueda colaborar con nosotros en estos objetivos, se despide cordialmente,

Muchas gracias de antemano por su atención. No dude en consultar con nosotros si tiene cualquier duda.

En Torrelavega, a 6 de Marzo de 2012

Fdo.: Ana García Gámez

E-mail: anita87_gg@hotmail.com

Teléfono: 653034369

Sabiendo que se va a llevar a cabo un estudio sobre la felicidad escolar en la que participa mi hijo/a y que supone llevar a cabo una entrevista grabada, doy mi AUTORIZACIÓN para que participe en la misma.

Firma:

Nombre y apellidos de la persona que firma:

Nombre del niño o niña:

En Torrelavega, a..... de Marzo de 2012.

FECHA TOPE DE ENTREGA: 9 DE MARZO DE 2012.

Esta autorización debe entregarse al tutor/a de su hijo o hija.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ENTREVISTA SOBRE LA FELICIDAD EN LA INFANCIA

A. PLANIFICACIÓN:

Es una entrevista dirigida a niños y niñas de 3 a 6 años, que se corresponde con el 2º ciclo de Educación Infantil.

Mi presentación se realizará en el momento de la asamblea con todo el grupo de niños y niñas, para que de este modo conozcan quién soy y la propuesta que vamos a llevar a cabo.

Es importante que en el momento de realizar la entrevista el niño-a se encuentre bien emocionalmente. Por ello, el punto de partida será una actividad divertida, de libre expresión, con todo el grupo de niños y niñas del aula. A partir de ella, es importante conocer cómo se siente el niño-a para determinar si es o no el momento adecuado para iniciar la entrevista.

Si iniciamos la entrevista es importante realizar una breve introducción para explicarle en qué va a consistir, cuál es el objetivo de la misma y por qué es necesario que participe. Por ejemplo, “Hola me gustaría conocer qué os pone contentos o qué os gusta más de la escuela, para así hacer de ella un lugar que os guste muchísimo a los niños y niñas ¿te apetece ayudarme?”

B. DESARROLLO DE LA ENTREVISTA:

1. PERCEPCION EMOCIONAL:

Presentación de una fotografía de un niño-a feliz:

1. ¿Cómo crees que se siente este niño-a? o ¿Qué crees que está sintiendo este niño-a? ¿Por qué? (Es importante atender a la palabra que utiliza el niño-a para determinar la emoción, puesto que será necesario emplearla a lo largo de la entrevista).
2. ¿Alguna vez has oído hablar sobre la felicidad (sentirse feliz)?
 - a. Si: ¿Y sabes lo que es? Sí. ¿Podrías explicármelo? (definición).
 - b. No: Breve definición: es cuando te sientes alegre, contento,....

3. Para asegurarme de que reconoce el concepto: Vamos a hacer un juego ¿te animas? Voy a enseñarte varias caras y tienes que adivinar cuál de ellas es la que está feliz. ¿Por qué lo sabes? Para realizar este juego utilizaremos fotografías de niños y niñas expresando diferentes emociones (principalmente expresión facial).
 - 3 años: Feliz-triste.
 - 4 años: Feliz-triste-enfadado-a.
 - 5 años: Feliz-triste-enfadado-a-asustado-a.

2. EXPRESIÓN EMOCIONAL:

Antes de plantear las siguientes cuestiones, expresaremos facialmente la emoción con el objetivo de facilitar el recuerdo.

4. ¿Cómo saben los amigos-as del cole o tu profe que estás contento? (por si lo expresa de otra forma)
 - a. ¿Me lo enseñas? Puede ser con todo el cuerpo. Después lo haremos únicamente con la cara frente a un espejo.
5. ¿Se lo cuentas a tu profe? ¿Qué le dices?
6. ¿Y a tus amigos/as? ¿qué les dices?

3. CONTINUACIÓN PERCEPCION EMOCIONAL:

7. ¿Alguna vez te has sentido así en el cole? Cuéntame cuándo, dónde estabas, qué pasaba, con quién estabas....
8. Y tus amigos/as del cole ¿crees que se sienten felices, contentos...en el colegio? ¿Cómo sabes que están felices? ¿Qué hacen?
9. ¿Y tu profe? ¿cómo sabes que está feliz (qué hace para que sepas que está feliz)?
10. ¿Podrías dibujarme lo que más te gusta de la escuela? A partir del dibujo: ¿Qué has dibujado? ¿Quién está? ¿Dónde está? ¿Cuándo? ¿Por qué has dibujado este momento?

4. COMPRESION EMOCIONAL:

11. ¿Qué otras cosas te hacen sentir bien, feliz, alegre,... en la escuela?
 - a. Alternativas para concretar: ¿Con qué otras actividades te sientes mejor en el cole? ¿Qué actividades te gustan más? ¿Por qué?
12. ¿Quiénes son las personas con las que más te gusta estar en el colegio? (si dice nombres, ¿quiénes son?: amigos, personal,...).
13. ¿Qué hace tu profe que te pone contento?
14. ¿Qué hacen tus amigos del cole que te pone contento?
15. ¿Cuáles son los sitios del cole que más te gustan? ¿Me los enseñas y hacemos unas fotos? (registro gráfico de estos espacios).

5. REGULACIÓN EMOCIONAL

Ahora vamos a leer un cuento sobre la alegría, es la historia de Andrés, un niño que se sentía un poco triste y conoce a un hada que le ayuda a ponerse contento. A partir de la lectura del cuento “*Aventura en el río*” de Begoña Ibarrola (2003) se plantean las siguientes cuestiones:

16. ¿Qué hace Andrés para sentirse contento? ¿Y qué consejos le da el hada?
17. ¿Qué haces cuando quieres estar contento, sentirte bien? ¿Y en el cole?
18. Si un amigo del cole está triste o enfadado, ¿haces algo para que se ponga más contento? En caso de afirmativo: ¿qué haces?

6. PROPUESTAS DE MEJORA:

19. ¿Cómo te gustaría que fuese tu colegio?
 - a. Preguntas de ayuda en caso necesario: ¿Qué te gustaría que se hiciera en el colegio para sentirte bien, disfrutar más? ¿Qué te gustaría hacer en el colegio más veces?
20. ¿Quieres contarme algo más?

MUCHÍSIMAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

FELICIDAD



FELIZ



TRISTE



TRISTE



ENFADADO/A



ASUSTADO/A



AVENTURA EN EL RÍO

Casi todos los veranos, Andrés iba al pueblo donde nacieron sus padres. Por el pueblo pasaba un río que no era muy grande, pero permitía, al formarse pequeñas charcas, que Andrés y sus amigos se pudieran bañar. En otros lugares, las aguas del río se precipitaban con rapidez hacia una pequeña cascada y parecía como si el río cantara.

Andrés solía escuchar con atención y decía que nunca sonaba igual, que cada día el río cantaba una canción diferente. Acudí a la orilla cada vez que se sentía un poco triste o solo y se quedaba absorto contemplando el agua al pasar, eso le ayudaba a sentirse mejor.

Una tarde se acercó como de costumbre y se sentó en una roca con la mirada fija en el agua. Algo llamó su atención: en el fondo descubrió una cosa que brillaba mucho. Cuando metió la mano para sacarla se llevó una gran sorpresa. Al abrirla, encontró en su mano a un hada muy, muy pequeña, con unas alas relucientes y brillantes.

- ¡Hola!, no te asustes, soy el hada del río, me llamo Cantarina.

- Yo me llamo Andrés- contesto él.

- Soy la encargada de hacer que el río cante-dijo el hada.

Andrés se puso muy contento porque él sí había oído el canto del río, a pesar de que alguno de sus amigos se había reído de él cuando se lo contó.

Al contemplarla de cerca le pareció muy pequeña: cabía dentro de su mano. Por eso Andrés mantuvo la palma extendida con mucho cuidado para que el hada no se cayera. Era preciosa y su voz también.

- ¿Vienes mucho por el río?-le preguntó.

- Solamente en verano porque yo no vivo en este pueblo. Vengo con mis padres en vacaciones.

- ¿Y te lo pasas bien aquí?

- Sí, estoy muy contento porque puedo hacer cosas que durante el curso, en la ciudad, no puedo hacer.

- ¿Qué cosas?

- No tengo que ir al colegio, ni madrugar, me acuesto más tarde, me voy con mis amigos por todo el pueblo, incluso más allá y juego a cosas muy divertidas.

- Entonces ¿eres feliz porque haces lo que quieres?

- Pues claro.

- Y aquí en el pueblo ¿siempre estás feliz y contento?

- Bueno... siempre no.

- Así que el estar contento o estar triste no depende de un lugar-dijo el hada.

- Pues claro.

Andrés comenzó a pensar que aquella era un hada muy preguntona y decidió hacerle también él unas preguntas. Quería saber si en el río vivían otras hadas, qué hacía cada una y por qué no las había visto antes.

- ¿Vives tú sola en el río?

- No, somos muchas hadas y cada una se encarga de una cosa: yo me encargo de que el río cante, otra es responsable de que el agua esté siempre limpia para que os podáis bañar sin problemas, otra se encarga de cuidar a los peces que viven en el río y procurar que siempre encuentren alimento, otra se encarga de mantener bonitas y limpias las piedras del fondo....

- ¿Por qué no os he visto antes? Yo vengo mucho por el río.

- No siempre nos dejamos ver, pero hoy he decidido que quería hablar contigo para averiguar por qué estás triste. Cuando miras al agua veo tu cara y me dice que algo no va bien.

Andrés contó al hada que no quería volver a la ciudad porque allí se aburría mucho y en septiembre entraba en un colegio nuevo. Hasta ahora había estado en una escuela pequeña. Cuando se acordaba de esto, dejaba de jugar y se iba al río a pensar.

- ¿Sabes? Yo tampoco estoy siempre en este río. A veces me encargan ir a otro río para que canten sus aguas. Al principio me preocupó de si sabré hacerlo bien, si el río estará contento conmigo, si estaré a gusto en ese lugar,... pero luego me pongo a cantar y se me olvida la preocupación. Ya sabes que estar triste o contento no depende de un lugar. Yo me siento alegre cuando hago lo que tengo que hacer lo mejor posible: entonces me da igual dónde me encuentre.

- Pero a mí me gustaría estar siempre alegre y hacer las cosas que me gustan- dijo Andrés.

- Eso no es posible. A veces estamos tristes, a veces contentos, a veces enfadados y a veces tenemos miedo. Los seres humanos y las hadas sentimos muchas emociones distintas y eso hace que cada día sea especial, como una aventura.

- ¿Y qué puedo hacer para estar contento en el nuevo colegio?- preguntó Andrés al hada, demostrándole que esa era una de sus mayores preocupaciones.

- Hacer amigos, desear aprender a la vez que pasarlo bien y aceptar que unas cosas te gustarán más que otras, que unas tareas serán más fáciles y otras más difíciles para ti. No importa lo que te pase: tú eres el que decide cómo quieres sentirte.

Sin pensarlo dos veces, Andrés le preguntó al hada con cara sonriente:

- ¿Quieres venir conmigo a la ciudad? Yo te llevaría en mi mochila al colegio y tú cantarías para mí. ¿Qué te parece la idea?

El hada estiró sus preciosas alas y abrió mucho sus diminutos ojos, poniéndose de puntillas sobre la palma de la mano de Andrés y contestó:

- ¡Me encantaría conocer la ciudad! Siempre he cantado de río en río, pero tengo que preguntárselo al hada Organizada. Ella es la responsable de que se lleven a cabo todas las tareas, porque el río no debe dejar de cantar ¿no crees?

- Claro que no, pero puedes pedir que se encargue otra hada ¿verdad?

El hada Organizada dio permiso al hada Cantarina para ir a la ciudad con Andrés y en su lugar puso a otra hada que estaba deseando cantar en el río.

Andrés va contento al nuevo colegio. Nadie sabe que lleva un hada en su mochila y, a veces, sus compañeros escuchan una suave música, pero no saben que es Cantarina que, con sus canciones, recuerda a Andrés lo que le dijo un día en el río.

En las siguientes páginas se presentan las transcripciones de las entrevistas realizadas a los niños y niñas. En ellas se utiliza E para referirse a la entrevistadora y N para el niño o niña en cuestión.

NA5

ENTREVISTA 1 (Niña 5 años):

Antes de iniciar la entrevista con esta niña tuve contacto con ella en su aula de referencia. Junto con su tutora, la recibí en su llegada al colegio por la mañana y fue el momento de las presentaciones. Aunque en un principio estaba planteada una actividad conjunta con todos los niños/as del aula de 5 años, por petición expresa de la tutora no pudo llevarse a cabo, sin embargo, la niña se mostró entusiasmada con la entrevista y me acompañó de muy buen grado. Una vez en el aula pasamos un rato jugando y cantando antes de comenzar con las preguntas para facilitar así una mejor actitud y motivación por parte de ambas.

E: Mira, te voy a contar un poquito lo que vamos a hacer ¿te apetece?

N: Sí.

E: Mira, yo he venido al cole a saber qué cosas os gustan y qué cosas no os gustan.

N: A mí me...

E: Ahora me cuentas, pero vamos a hacer que el cole os encante, os lo paséis súper bien,... ¿te apetece que lo hagamos?

N: Sí.

E: ¿Estás hoy muy contenta?

N: Sí.

E: ¿Sí? ¡Ay qué sonrisa más grande!

N: Pero, pero yo estoy más contenta cuando me compró Pablo y María, que me le compró ayer, me compraron la muñeca y es nueva.

E: ¿Sí? ¿Es la que has traído antes al cole? ¡Es preciosa la verdad!

N: Pero, mira, por atrás la despegas y luego la das la “güelta”, pones aquí la capa, la pones encima y la atas por delante, y se pone de capa también.

E: ¿De capa? Pues luego me la enseñas y jugamos un rato ¿vale?

N: Vale.

E: Te voy a enseñar...

N: ¡Es mejor que la subamos!

E: ¿Sí? Pues luego vamos a buscarla. Te voy a enseñar esta foto ¿vale?

N: ¿De quién?

E: Es una niña ¿y tú sabes cómo está esa niña?

N: ¿Cómo?

E: ¿Cómo está? ¿Qué te parece a ti?

N: Contenta.

E: ¿Está contenta? ¿Por qué lo sabes?

N: Porque tiene una sonrisa.

E: Una sonrisa enorme ¿verdad? ¿Y tu alguna vez has oído hablar sobre la felicidad? ¿Te han contado algo en el cole o tu mamá? ¿Te han dicho algo sobre la felicidad?

N: No.

E: Mira, felicidad es cuando...

N: Yo cuando, cuando me iba le dije a mi mamá que pase un “güen” día.

E: ¿Qué pase un buen día? ¡Qué bien!

N: Una “güen” mañana.

E: Claro y entonces mamá igual se quedó muy feliz, muy feliz. Sí, porque mira cuando estás feliz es cuando estás muy contenta, estás muy alegre, tienes una sonrisa tan grande

como la de esta niña. ¡Así de grande! ¡Igual que la tuya ahora, igual de grande! Y mira, si quieres hacemos un juego. ¿Te apetece hacer un juego?

N: Sí.

E: Voy a sacar unas fotos y tenemos que adivinar qué niños están felices y cuáles no, ¿vale? ¿Ponemos aquí las fotos? Vamos a poner estas fotos, a ver qué te parece.

N: Las que están...

E: ¡Así! Estas fotos ¿Qué te parecen a ti? ¿Hay algún niño que esté feliz?

N: Sí.

E: ¿Cuál? ¿Cuál crees tú?

N: Este.

E: ¡Sí! ¿Y por qué lo crees?

N: Porque tiene una “güen” sonrisa.

E: Una sonrisa preciosa ¿verdad? ¿Y los demás cómo están? ¿Cómo están los demás niños?

N: Este está llorando, está triste,... ¡achusssss! ¡Qué tengo catarro!

E: Tienes un poquito de catarro ¿verdad?

N: Esté está enfadado.

E: Sí, está muy enfadada esa niña.

N: Esta está asustada.

E: Está asustada ¡Qué bien! ¡Has acertado todas! ¡Has hecho muy bien el juego! Y tu... ¿cómo te pones contenta? (quiere recoger las fotos) ¿las quieres colocar? Vale, fenomenal.

N: No he tocado las fotos yo.

E: Muy bien, para que así no se queden los dedos marcados ¿verdad?

N: Yo no he tocao las fotos nunca.

E: ¿No? muy bien ¿qué te ha enseñado tu mamá que hay cogirlas así con mucho cuidado?

N: Sí.

E: Claro. Mira las guardamos aquí si quieres.

N: ¿A qué no se ha quedao ningún dedo?

E: Ninguno, lo has hecho fenomenal. ¿Quieres que pongamos tú y yo la cara súper feliz? ¿La ponemos en este espejo que he traído? ¿Quieres verla?

N: Sí.

E: ¿Cómo te pones tú muy contenta y muy feliz? ¡Uy, qué se me cae el espejo! ¿Cómo es? ¿Lo quieres sujetar?

N: Sí.

E: Si quieres te lo deajo sujetar. ¡Qué guapa estás! ¡Qué bien pones la cara!

N: ¿Y cuándo me sacas una foto para que salgan en estas fotos?

E: ¿Quieres tu también una foto? Bueno, luego sacamos unas fotos ¿vale? ¿Y tú cuando vienes al cole...?

N: ¿Se tiene así?

E: Sí, se tiene así. ¿Si quieres le dejamos aquí para que te veas?

N: Mira, igual se pone así.

E: ¿Cómo lo quieres poner? Vale, así fenomenal, así te ves lo contenta que estás.

N: Pero tengo que hacer así...

E: ¡Uy! ¡Qué cara más feliz pones!

N: Mamá me ha hecho un moño porque voy a ir a gimnasia rítmica.

E: ¡Qué guapa estás! ¿Y estás contenta? ¿te gusta ir a gimnasia rítmica? ¿te lo pasas bien?

N: Sí, pero ahí haces muchas cosas importantes. ¿Sabes cuál es la música para hacer?

E: ¿Cuál es la música?

N: Sannamana eh eh, sannamana eh eh.

E: ¿La de Shakira es esa canción? Y mira...

N: ¿Quieres ver cómo hago el puente?

E: Vale, luego me lo enseñas.

N: Es que quiero enseñártelo ahora.

E: ¿Ahora? Vale y luego seguimos.

N: Es que hay que tumbarse en el suelo.

E: ¿En el suelo? Es muy difícil ¿no?

N: No. Pones los brazos así, luego así

E: ¡Ah!

N: Y cuando lo quieres hacer más alto, pones de puntillas.

E: ¡Madre mía! ¡Qué bien lo haces!

N: ¡Uy! Que me caigo...

E: Es que el suelo resbala un poquito aquí, no es como el del gimnasio.

N: Mira desde aquí veo el barrio y la rotonda.

E: Sí.

N: Mira.

E: Porque esta clase es muy bonita y tiene una ventana enorme. Vamos a seguir ¿vale?

N: Veo la portilla que está abierta, mira. Está abierta porque hay algunos niños que todavía no han llegado y vienen tarde porque igual Pepe sabe que, que algunos niños

han ido al médico y, y no, y no, y no han venido todavía porque le están haciendo la vacuna.

E: Claro, igual sí. Y bueno ¿tú cuando vienes al cole y estás muy contenta, muy contenta, lo sabe tu profe?

N: Sí.

E: ¿Y cómo lo sabe?

N: Se lo cuento yo. ¿Y para qué has traído las pinturas?

E: Ahora te lo cuento, espera.

N: Estas son mías.

E: Sí, son de tu clase. Mira, vamos a dejarlo aquí.

N: Mira cuantos colores me sé: el rojo, el azul, el morado clarito, el morado oscuro, amarillo, ¿dónde está? ¿Cuál es este?

E: El naranja.

N: Naranja, rosa, verde clarito, oro.

E: ¿Quieres que hagamos ahora un dibujo en vez de seguir y luego seguimos?

N: Y verde oscuro.

E: Dime ¿te apetece?

N: Mira cuantos verdes hay, que hay muchos y, y azul oscuro.

E: Muy bien ¿te apetece dibujar?

N: Mira esta es nueva, es de Marco, la han pasado aquí.

E: Pues luego la llevamos.

N: Que es de Marco pero nos la han regalao.

E: Pues muy bien.

N: Marco nos la ha regalao.

E: Muy bien.

N: Es que Marco como...

E: ¿Marco quién es? ¿Un amiguito del cole?

N: Como allí abajo hay un “astensor”, porque Marco es un niño que tiene silla y...

E: ¡Ah! Que tiene que subir en ascensor.

N: Cuando se queda en el comedor tiene que subir en “astensor” porque es un niño muy, muy... no puede andar.

E: ¿Y es un amiguito de clase?

N: Sí, pero, pero tiene que subir en silla porque Marco no puede andar todavía, tiene aquí (señalándose la pierna) un aparato.

E: ¡Ah! No he conocido a Marco, luego vamos a ver si le veo ¿vale? ¿Y tú cuando estás contenta se lo cuentas a Marco?

N: Sí.

E: ¿Y qué le dices a Marco?

N: A veces sale babas.

E: ¿Pero tú qué le dices cuando estás muy contenta? A Marco y a todos los amiguitos de clase ¿qué les cuentas tú?

N: No habla Marco.

E: ¿No? ¿Y a los demás qué les dices?

N: (Silencio).

E: ¿O no les dices nada y sólo se lo enseñas?

N: (Risas).

E: ¿Se lo enseñas?

N: Sí.

E: ¿Y cómo se lo enseñas?

N: (Sonríe).

E: ¡Con esa sonrisa tan grande y tan bonita! ¡Qué bien!

N: Y mira como pongo la enfadada (gesto de enfado).

E: Vale ¿a ver cómo pones la enfadada? ¡Qué cara de enfadada! ¿Y triste? ¿Quieres que juguemos con el espejo?

N: Sí.

E: ¿Y triste? ¿Cómo pones la cara triste?

N: (Gesticula).

E: ¡Qué triste!

N: (Risas).

E: Y... ¿la cara de miedo? ¡Mira qué cara de asustada pones, como la de la foto!

N: (Risas).

E: ¡Qué bien lo haces! Mira esto no se puede coger, se está guardando todo lo que decimos. Y luego, si quieres lo escuchamos ¿vale? Y se lo podemos enseñar a la profe, a mamá...

N: ¿Quieres ver cómo pintan?

E: ¿Quieres que dibujemos ahora y luego seguimos?

N: ¿Quieres ver cómo hago una casa?

E: Vale, mira, voy a sacar un folio y vamos a hacer una cosa, a ver qué te parece. ¿Me dibujas lo que más te gusta del cole?

N: Vale. Voy a hacer el cole.

E: Lo que más te gusta puedes dibujar.

N: Mira, el cole

E: Las cosas que más te gustan del cole ¿vale?

N: El cole es así (dibuja). Tengo que hacer la portilla eh.

E: Vale. Tú puedes hacer todo lo que quieras, lo que más te guste.

N: (Mientras dibuja) Sólo voy a hacer una porque arriba no se puede hacer.

E: Vale. Y puedes hacer a tus amigos del cole, a los profes,... lo que tú quieras.

N: Ahora tengo que hacer rayas, porque mira la portilla de cla..., de donde se entra tiene una X y rayitas.

E: Ah, vale.

N: A ver... vamos a hacer una X. Eh, eh, eh, eh que no me pase, que es de color gris. ¿Dónde está el color gris? ¿Me buscas el color gris?

E: A ver... ¡mira está aquí! Aquí hay uno más grande que igual ese es muy pequeño.

N: Hay algunos nuevos aquí. Y, mira, negro de los de las pijas, de cuando se visten para ir de fiesta.

E: (Risas) ¿Quién te ha contado eso?

N: Lo vi yo en las fiestas.

E: Ah, lo viste en las fiestas.

N: Así.

E: Así es la portilla.

N: Lo ves mira.

E: Es igual, te ha quedado muy bonita.

N: Y ahora tengo que hacer así.

E: ¿Y te gusta a ti la portilla?

N: Sí, pero tengo que tardar mucho.

E: Bueno, lo que necesites. Y me tienes que dibujar lo que más te guste del cole, ¿es la portilla lo que más?

N: No.

E: Hay otras cosas ¿verdad?

N: Sí.

E: Pues me tendrás que enseñar cuales.

N: La sillita rosa que hay allí en la cocinita, la que tiene celo es la que está rota.

E: ¿Y esa te gusta?

N: Sí.

E: ¿Es la que más te gusta del cole?

N: Sí, pero está rota. No la podemos sacar hasta que Marian ponga más celo porque está muy rota, mucho rota. (Sigue dibujando). Primero hago una más grande y luego hago otra más chiquitina (refiriéndose a las rayas que está dibujando)... Y aquí...otra aquí y ahí. Y ahora tengo que hacer así. ¿Quieres hacer tu una? Ya verás como hace pin-pun, pin-pun, pin-pun.

E: A ver...

N: Pero recta.

E: ¿Aquí?

N: Sí. ¿A que hace cosquillas?

E: Sí, hace cosquillas.

N: Y ahora yo la repito.

E: Vale.

N: (Sigue dibujando) Y luego esta hay que hacerla más dura porque sino no se ve ¿a qué sí?

E: Sí.

N: Y ahora hacemos más pequeñitas porque es un poco pequeñitas. ¿A qué dibujo yo muy bien?

E: Sí, dibujas precioso.

N: Primero tengo que hacer el tejao.

E: Pero acuérdate que me tienes que dibujar lo que más te gusta.

N: Yo normalmente hago el tejao del cole así.

E: Muy bien, es muy bonito el tejao del cole.

N: Y atrás vamos a hacer el gimnasio donde hago yo gimnasia.

E: ¿Te gusta hacer gimnasia? ¿Te lo pasas bien?

N: Tengo que hacer la raya de negro, ¡pero qué tonta soy!

E: No, lo puedes hacer del color que te guste, no pasa nada.

N: Lo podemos hacer de rojo, mira.

E: Como a ti te guste.

N: ¿Podemos pintar de colorines el tejao?

E: Sí, como más te guste lo puedes hacer.

N: Da igual que se junte rosa con rosa ¿a qué sí?

E: Sí, no pasa nada. Queda muy bonito en tu dibujo.

N: Ahora a hacer las rayitas del...

E: Entonces, ¿Qué es lo que más te gusta del cole? ¿Cuándo te lo pasas mejor?

N: Salir a la calle y jugar en el parque.

E: ¿En el parque? ¿Y qué sales a la calle en el recreo?

N: Cuando hay recreo hay que salir. Y también podemos sacar sillitas, pero sólo... la rosa no, otras que hay allí pero una la ha robao lo de 3 años, porque la ha robao Elio, es muy malo Elio.

E: Bueno...y de las actividades que hacéis en clase con Marian ¿cuáles son las que más te gustan a ti? (Silencio). De todas las cosas que hacéis por la mañana, por la tarde....

N: ¡Ah! Hacemos monster, pintamos monster.

E: ¿Y es lo que más te gusta eso?

N: Sí.

E: ¿Por qué?

N: Porque hay monster en el dibujo.

E: ¿Y te gustan mucho las monster?

N: Sí, hay que hacer así ahora.

E: ¿Y que más cosas hace Marian que a ti te ponen muy contenta, muy contenta?

N: Mmm hacer..., dibujar castillos de arena.

E: ¿Sí?

N: Y pintarlos de color blanco. Mira ¿tú sabías que, que cuando hago la tarjeta del día del padre que era verde el blanco pintaba en la tarjeta?

E: ¿Sí?

N: Hice de colorines ¿sabes lo que hice de colorines?

E: ¿Qué hiciste?

N: Letras y que lo copie de la pizarra. Mira “felicidades papá”.

E: ¿Eso le pusiste?

N: De colorines.

E: Y le encantó seguro.

N: Ahora tengo que pintar todo esto de colorines.

E: Como tú quieras pintarlo.

N: Mira ya me han quedao, ya me quedan dos.

E: Sólo dos.

N: Ahora tengo que hacer este...

E: ¿Y qué cosas hacen tus amigos del cole que te ponen a ti muy contenta y muy feliz?

N: Espera eh.

E: Vale.

N: Haz tú una, al lao de esta pero...aquí, ahí.

E: Me cuentas entonces ¿Cuántos amiguitos tienes en el cole? ¿Muchos?

N: Sí, pero Victoria, Victoria seguro que está cogiendo mi, mi, mi... es que Victoria es.... En el barrio hay gitanos y...algunos van a este cole y, y por ejemplo Victoria ahora está cogiendo la barbie y me la está rompiendo.

E: No, no porque le he dicho yo a Marian que te la cuida para que luego vayamos a verla ¿vale? Así que tú no te preocupes.

N: Y luego la subimos y la grabamos ahí y hacemos una película.

E: Vale, pues luego la grabamos.

N: Hacemos mira, una película de princesas y tú si tienes muñecos de rey, yo soy la reina y tú eres el rey.

E: Vale.

N: Y hacemos una película de grabación.

E: Vale, pues luego grabamos a la muñeca a ver qué nos cuenta.

N: Sí y yo cuento cosas, me escondo aquí y cuento cosas.

E: ¿Eso lo haces en clase?

N: Sí.

E: O sea que jugáis con marionetas también. ¿Y eso te gusta?

N: Sí, pero lo hacemos en los talleres.

E: ¿Sólo en los talleres? ¿Y a ti te gustaría hacerlo más veces?

N: Sí.

E: ¿Te lo pasas bien?

N: Sí.

E: ¿Y con tus amigos a qué juegas?

N: Al pilla-pilla.

E: ¿Al pilla-pilla? ¿Y qué cosas hacen ellos para que tú te pongas muy contenta?

N: Cosquillas.

E: ¿Te hacen cosquillas para que te pongas contenta? ¿Así, cosquillas así?

N: (Risas).

E: ¿Y qué más cosas te hacen?

N: Hacerme muchas cosquillas.

E: Muchas, muchas, muchas.

N: (Risas).

E: ¿Y tú qué cosas haces para que se pongan ellos contentos?

N: Mmm... no me acuerdo.

E: ¿No te acuerdas ahora?

N: Luego, luego, luego... ¿qué te parece si tú bajas ahora, yo me quedo aquí y subes la, la muñeca para hacer...?

E: Mira, hacemos una cosa mejor. Terminamos el dibujo y luego, como quiero que me enseñes los sitios del cole que más te gustan, cogemos la muñeca. La subimos y que ella nos cuente también cosas ¿te parece? Pero tienes que terminar primero el dibujo.

N: Yo quiero que mejor que vayas a cogerla ahora para luego ponerla aquí y luego para hacer la grabación.

E: Ahora no puedo. Luego bajamos juntas.

N: Vale.

E: Cuando termines el dibujo bajamos, cogemos la muñeca y la subimos. Se lo decimos a Marian un minutito.

N: Y pongo el dibujo en el casillero ¿no?

E: Cuando le termines sí. Pero tenemos que terminarle para que me cuentes qué has dibujado,....

N: Otro día pero te le voy a dejar el dibujo aquí, pero no, no le dejes en tu casa, le dejas sólo en la carpeta.

E: Lo guardo en la carpeta ¿vale?

N: Pero, pero no, pero no, no lo saques de la carpeta ¿vale?

E: Vale.

N: Porque sino se te olvida en casa...

E: No te preocupes que yo lo traigo y se le enseñamos también a Marian que igual le quiere ver.

N: Mira que bien lo estoy haciendo la portilla.

E: La estás haciendo muy bien. Y tú crees que...

N: En color gris como es, mira.

E: Sí, ya lo veo.

N: Es igual.

E: Ten cuidado. Es igual, igual.

N: Igualita. Espera...que se me ha olvidao una cosa...la voy a hacer.

E: Pero no pasa nada, tú puedes hacer sólo lo que te guste, no tienes que hacer todo igual.

N: Que me faltaba de hacer una rayita, aquí para abajo, para abajo.

E: Ah, bueno. ¿Y tú crees que Marian está contenta?

N: Sí, sí.

E: ¿Cómo lo sabes?

N: Porque es mi día de hacer esto.

E: ¿Y está contenta porque venías a hacer la entrevista?

N: Sí.

E: ¿Y los demás días del cole está contenta Marian?

N: Sí.

E: ¿Te lo dice ella o algo?

N: Sí.

E: ¿Qué te dice?

N: Que si estoy contenta cuando me hacen mis amigos cosquillas.

E: ¿Te lo pregunta?

N: Sí.

E: ¿Y ella te cuenta qué la pone contenta?

N: Sí.

E: ¿Qué la pone contenta a Marian?

N: Hacerla unas cosquillas a ella.

E: ¿También las cosquillas le gustan a Marian?

N: Sí. Mira, igualita, igualita.

E: Igualita.

N: Ahora tengo que pintar el tejao, luego las ventanas,...

E: Pero ¿qué cosas vas a dibujar por aquí? Puedes dibujar...

N: ¡Las ventanas!

E: Las ventanas, vale.

N: Las ventanas de todas las clases ¡que sino nos morimos sin el sol!

E: ¿Te gusta mucho el sol a ti?

N: (Tose) Sí. Tengo mocos yo.

E: A ver si tengo... espera que creo que tengo un pañuelo ¿vale?

N: Voy a ir mientras pintando el tejao.

E: Vale. Mira, toma un pañuelo.

N: ¡Uy qué suerte! Voy a coger este que es nuevo.

E: Y entonces ¿lo que más te gusta del cole qué es?

N: La portilla.

E: ¿La portilla lo que más?

N: Porque el color favorito mío es el gris (el color de la portilla).

E: Ah ¿es el gris?

N: Entonces la portilla.

E: ¿Y qué más cosas?

N: Mmm el tejao este que he... voy a hacer yo de colorines.

E: ¿De colorines?

N: Me ayudas tú a salirme, del color que tú quieras.

E: Como te guste a ti, a mi me gusta como lo estás haciendo, lo estás haciendo muy bonito.

N: ¿Lo hacemos de rosa, de rosa-rojo?

E: Vale, hazlo de rosa y rojo. Y... de las personas que hay aquí en el cole, de tus amigos, de los profes, ¿con quién te gusta más estar?

N: Con... con Marian (su tutora).

E: ¿Con Marian? ¿Y por qué?

N: Porque Marian es una chica.

E: Es una chica ¿y qué pasa?

N: (Silencio). Ahora hacemos todos los colorines pero de rojo, de rojo, rosa, rojo y ahora hacemos otros tres colores ¿vale? Ahora tenemos que hacer azul, para que le guste a Marian.

E: ¿A Marian la gusta el azul?

N. Sí.

E: Y tus amigos ¿qué cosas hacen para que tú estés contenta, a qué juegan,...?

N: Al pillar-pillar. Luego al escondite inglés, a la muralla, al pulpo.

E: ¿Y cuándo están tristes te lo dicen tus amiguitos?

N: Mmm sí.

E: ¿Y tú qué haces?

N: No me acuerdo.

E: ¿No te acuerdas?

N: Luego te digo las cosas que me acuerde.

E: Vale.

N: Cuando subamos la muñeca te lo digo.

E: Y entonces tú cuando vienes al cole ¿vienes contenta o vienes triste?

N: Vengo contenta.

E: ¿Por qué?

N: Porque me gusta el cole.

E: ¿Te gusta el cole? ¿Qué te gusta del cole?

N: Eh... este azul se sale mucho.

E: Coge otro. ¿Qué es lo que más te gusta del cole entonces?

N: Mmm... mmm... jugar a las muñecas y a las marionetas.

E: ¿Sí?

N: ¿Y sabes qué hicieron en icarly.com?

E: ¿Qué hicieron?

N: Una, una que se llamaba Mandy que era la amiga de Carly, Samy y Fredy y Spencer, entonces y Mandy hizo un, una mentira a sus amigos de otro nombre y... y también, y también...dijo, dijo, dijo Carly que iba a la foto. Entonces Mandy mintió y era y Mandy tenía una careta nueva de pato que decía cuac, cuac, cuac, cuac y eso no le hacían gracia porque, porque esa careta no les gusta a los cuacs, cuacs.

E: Ah, no lo sabía.

N: Entonces...

E: ¿No te apetece dibujar más?

N: ¡Sí!

E: Pensé que no, como habías parao. ¿Quieres contarme entonces el momento del día que más te gusta? ¿Cuándo es cuando mejor te lo pasas en todo el día que estás en el cole?

N: (Silencio).

E: Piénsalo a ver, cuando te lo pasas más bien, cuando te ríes más.

N: Cuando traigo la princesa al cole. La voy a traer mañana también.

E: ¿Cuándo traes la princesa al cole? Y de todas las cosas que hacéis en el cole, de la asamblea, los cuentos, las propuestas, las fichas, el recreo,... ¿cuál es lo que más te gusta de todo?

N: Todo lo que me has dicho.

E: ¿Todo lo que te he dicho? ¿Y si tienes que elegir cuál eliges?

N: Todo.

E: ¿Todo te gusta hacerlo? ¡qué suerte!

N: Mira morao, morao es un chico y el rosa es una chica y se enamoran (risas). Y ahora cogemos otro amarillo, ¡ya verás lo bonito que me va a quedar el tejao! ¿A qué me está quedando bonito?

E: Te está quedando muy bonito sí.

N: De tres colores, sin rojo, rosa, rojo, rosa.

E: Es verdad.

N: ¡Y ahora me faltan seis colores! Ahora elegimos verde, da igual que sea otro rojo ¿a qué sí?

E: Sí, tú puedes coger el color que quieras, es como a ti te gusta.

N: Y ahora vamos el otro de este para no tardar, claro.

E: Puedes tardar lo que tú necesites.

N: Pero yo no quiero tardar.

E: Ah vale. ¿Y qué más cosas vas a dibujar que te gustan del cole? A ver has dibujado...

N: Atrás voy a hacer, atrás voy a hacer el gimnasio.

E: ¿El gimnasio te gusta?

N: Y lo voy a pintar de todos los colores y le voy a copiar. Pero si le veo porque no veo el gimnasio yo ahora...

E: Y entonces, de todos, todos los sitios del cole ¿cuál es el que más te gusta si tienes que elegir uno? De todos hay que elegir, el que más te gusta de todos.

N: ¿El color del cole?

E: No, el sitio del cole.

N: La asamblea.

E: ¿La asamblea es lo que más te gusta? ¿Y qué hacéis en la asamblea que yo no he estado nunca?

N: Hacemos, en la asamblea cuando terminábamos de hacer la pizza la poníamos en el horno que tenemos allí y luego le ponemos donde el..., ponemos el horno donde, donde el, donde el ordenador y luego seca y luego cuando se entera Manu de que ya está, de que ya está hecha la ficha dice, dice Ana que la dejemos un poco más y dijo Manu “que no, que no, que se quema”.

E: ¡Ah claro! ¿Pero eso fue ayer?

N: Sí.

E: Pero...

N: ¡Mira qué bonito!

E: Qué bonito, está precioso.

N: El que más, el que, la rrr..., el... mira, el tejao que más me gusta de los tres colores es este, porque el verde y el carne es mi color favorito.

E: ¿Sí?

N: ¡Ay!

E: ¡Qué mocos! Mira tienes ahí el pañuelo por si lo necesitas.

N: Y ahora a hacer las ventanas.

E: Y aunque ayer hicierais lo de la pizza ¿otros días que hacéis en la asamblea? ¿qué cosas hacéis?

N: Hacemos... hablamos de nuestra comida favorita.

E: ¿Sí?

N: ¡Mira que ventana!

E: ¿Y de qué más cosas habláis?

N: De que hacemos en nuestra casa por la tarde.

E: ¿Y por eso te gusta? ¿Por qué te gusta la asamblea tanto?

N: Porque ahí hablamos de nuestras cosas favoritas.

E: ¿Y por eso es?

N: Sí.

E: ¡Qué bien!

N: Mira, que bien me ha quedao la ventana.

E: Sí te ha quedao muy bien. Te gustan mucho los colores ¿verdad?

N: Pero este se ha torcido mucho.

E: Bueno, no pasa nada.

N: Tengo que hacerla igual, que me fije mucho.

E: A ver...

N: ¿Así?

E: Sí, está igual.

N: Ahora verde clarito, espera... No hay más verdes claritos. Es que cuando les saque más punta será más grande. Es que se ha roto.

E: Ya, es que no tenemos sacapuntas. Luego se lo pedimos a Marian ¿vale?

N: Se ha roto de aquí, mira.

E: Sí.

N: Se ha roto.

E: Es verdad.

N: Le he puesto punta por aquí pero se ha roto. Igual es así.

E: Bueno pero no se puede pegar, como es una pintura.

N: ¡Ay! Qué tiro el verde. Que le tengo que poner aquí.

E: Y entonces ¿con qué personas te gusta estar a ti en el cole?

N: (Tose) Con mis amigos.

E: ¿Con tus amigos? ¿Y quiénes son tus amigos?

N: Johana, Caren, Lucía, ¡uy!

E: ¿Y qué hacéis vosotras juntas?

N: Hacemos... cosas como jugar a las monster, ¡uy, me caigo!

E: Jugar a las monster, qué bien.

N: Y jugar y luego el próximo patio jugamos a... a mamás y a papás. Y yo a veces soy la tía y la mamá, a veces la tía, la mamá y la tía, la mamá y la tía, la mamá y la tía

E: Claro, os vais rotando, cada vez una es una mamá o una tía o el bebé también.

N: ¡Ay! ¿Dónde estaba el naranja?

E: Mmm no sé dónde lo has puesto. ¡Ay, mira, allí! ¿Lo has visto?

N: No.

E: Está aquí, ese naranja, mira. Y tus amigas Caren, Johana,... ¿están contentas en el cole?

N: Sí y Lucía también es mi amiga.

E: ¿Y cómo sabes que están contentas? ¿Ellas te lo cuentan?

N: Sí.

E: ¿Qué te dicen?

N: ¿Si quiero puedo hacer un balcón?

E: Vale. ¿Qué cosas te dicen tus amigas?

N: No me acuerdo.

E: ¿Y tú que las dices? ¿Te acuerdas qué las dices tú?

N: (Silencio)

E: ¿O no te acuerdas tampoco?

N: No me acuerdo.

E: Piensa a ver qué cosas. Cuando vienes por la mañana muy, muy contenta, como hoy porque has traído una muñeca nueva ¿qué le has dicho a Johana cuando has venido?

N: Me la ha comprado, me la ha comprado mi, mi tío.

E: ¿Y qué le has dicho a Johana entonces?

N: Mi tía Pablo y María.

E: ¿Y qué le has dicho a Johana cuando has llegado al cole? ¿Qué la has contado?

N: Que si quiere jugar conmigo y la muñeca luego en el patio. Seguro que ellas están en el patio.

E: No, todavía no. No te preocupes que yo tengo reloj.

N: Cuando toque el timbre bajamos.

E: Bajamos al patio. Tú no te preocupes que al recreo vas a ir, claro que sí.

N: Pero tengo que sacar sillita si yo quiero.

E: Sí, sí, se lo decimos a Marian. Pero todavía es pronto.

N: Marian nos deja salir, Marian nos deja salir con las sillitas, mira. Este verde clarito es muy pequeñito.

E: Sí, es muy pequeño. Tendremos que buscar luego uno más grande para que puedas pintar mejor, porque sino....

N: Es que yo no tengo una manita tan chiquitita.

E: Igual para los más pequeños, de tres, es mejor ¿verdad?

N: Hay que regalarles los verdes claritos a Marian y hay que decirle a Marian que nos compre, que nos, que nos compre más verdes claritos y que los saque punta.

E: Vale, luego se lo decimos. ¿Y qué actividades te gusta a ti hacer en el cole?

N: Mira, vamos a enseñárselo a la grabación para que lo grabe.

E. Precioso.

N: Mira a ver si lo ha grabao.

E: Luego lo miramos, cuando terminemos ¿vale? Que ya te he dicho que ahí se guarda todo, todo lo que decimos.

N: ¿Me ayudas? Que yo te dejo ayudarme con el color que tú quieras.

E: No, bueno, pero hazlo tú que lo estás haciendo muy bonito. Y si no puedes pintar estos pocos y estos dejarlos sin pintar. Si yo lo único que quiero es que tú pintes lo que más te guste del cole y me lo cuentes y ya está. Cuando ya no quieras pintar más pues lo dejas y listo, ¿vale? Entonces ¿qué cosas son las que más te gusta hacer en el cole?

N: Yo, es que, yo lo dejo con unos pocos de blanquines, pero qué más da. ¿Tú lo repasas?

E: Vale, ya lo repaso yo en mi casa, no te preocupes.

N: Con pinturas ¡eh! Con rotu no.

E: Con rotu no, vale. Entonces...

N: Mira igual lo repaso yo de blanco.

E: O así. Me tienes que contar qué cosas te ponen muy contenta, muy contenta, para yo contárselo a Marian, a ver... Dímelo para contárselo y que lo haga muchos días en el cole. ¿Qué cosas te ponen muy contenta?

N: Cuando ella está en clase diciéndonos todas las cosas que sabemos.

E: ¿Todas las cosas que hacéis bien?

N: Sí.

E: ¿Te gusta que te lo diga la profe?

N: Sí.

E: ¿Y qué más te gusta que te diga? Para que yo se lo cuente, porque sino no lo va a saber ella. ¿Qué más le digo que te gusta a ti?

N: Se me ha olvidao pintar el... ¿a qué me está quedando bonito?

E: Sí, te está quedando muy bonito.

N: Me falta pintar esto. Es que yo quiero que me ayudes tú.

E: ¿Me vas contando mientras? ¿Qué más cosas le digo a Marian? ¿Qué más cosas le cuento a Marian que te gustan, que hace ella?

N: No sé.

E: A ver piensa... ¿o qué actividades te gustan? Para que las haga muchos días en el cole.

N: Hacer que ella haga una, una monster de dibujo para que todos pintemos.

E: O sea la digo...

N: Y un gormiti para que pinten los chicos.

E: ¿Por qué? ¿Los chicos por qué no pueden pintar las Monster?

N: No sé, igual no le gustan.

E: ¿Por qué? ¿A ti no te gustan los gormiti?

N: No.

E: Ah. Igual a algún chico le gustan las monster y las puede pintar, si él quiere ¿verdad?

N: Es que David todavía habla como Marco.

E: ¿Sí? ¿Habla poquito? ¿Y está contento David?

N: Sí.

E: ¿Y cómo lo sabes?

N: Porque David todavía es pequeño, como nosotros.

E: Pero ¿está contento o triste?

N: Contento.

E: ¿Y cómo lo sabes tú? ¿Te lo ha dicho él?

N: Mmm...No.

E: ¿Entonces cómo sabes que está contento?

N: Que le he visto en clase como sonrío.

E: ¡Ah! Le has visto en clase como sonrío. Vale, vale.

N: Es mi amigo.

E: ¿Es también tu amigo? ¿Luego me le vas a enseñar?

N: Sí.

E: Porque cuando yo he llegado David no estaba todavía.

N: Es que igual llega un poco tarde.

E: Llegará un poquito más tarde ¿verdad?

N: Igual llegó un poco tarde porque le están haciendo la vacuna.

E: ¿También se tiene que poner él la vacuna?

N: Sí.

E: ¿Pero tú ya te la has puesto el otro día, no?

N: Sí, me la he puesto ayer.

E: ¿Ayer? Por eso te dolía un poquito el brazo igual.

N: Sí. Me están cosiendo igual los pececitos, me están cosiendo el brazo.

E: ¿Sí?

N: Me lo han hecho en los dos.

E: En los dos te han vacunado, ¡jelines!

N: A ti ya verás ¿a qué te lo han hecho de pequeña?

E: Sí, a mí de pequeña también me vacunaron.

N: ¿Y has soplao?

E: Sí, para que me dieran una medalla.

N: ¿Y qué has hecho? Yo he hecho así (soplado).

E: ¿Sí?

N: ¿Y sabes? cuando me terminé, cuando me terminé el cola-cajo me salieron dos achuses, mira así chus, chus. (Risitas) Como si fuera un perrito (risitas).

E: Igual de soplar tanto.

N: Es que yo he soplao mucho. Mira qué bonito está quedando el balcón como si fuera la pared de colorines.

E: Sí y entonces ¿a ti cómo te gustaría que fuese el cole?

N: De colorines.

E: ¿Te gustaría que fuese de colorines? ¿Y qué más?

N: Con, con, con un balcón.

E: ¿Y qué más cositas?

N: Y si nos mojamos un tendal.

E: Un tendal también.

N: Y nos cambiábamos de ropa, que tiene Marian allí ropa, en la clase.

E: Entonces eso ya está en el cole, pero cosas que no estén, que te gustaría a ti, que dijeras “me encantaría que tuviera el cole...” ¿qué cosas?

N: Con flores.

E: Más flores. ¿Y qué más?

N: Con dibujadas letras en la clase, aquí.

E: ¡Ah! Por la clase ¿y por los pasillos también? Sería muy bonito así. ¿Y otras cosas que quieras?

N: Tener... estatuas por toda la clase de, de que las hiciera Marian de, de, de nuestros cuerpos y de un esqueleto nuestro y, y un, y una estatua que sea de nosotros.

E: ¿Una estatua de los niños de la clase?

N: De nosotros.

E: ¿Para qué? ¿Qué vas a hacer con esa estatua?

N: No sé.

E: ¿Dónde has visto eso? ¿Lo has visto en algún lado?

N: He visto en una película que la clases habían estatuas de, de los niños.

E: ¡Ah! Y por eso te gustaba, vale, vale. Y que...

N: Sólo me falta el color azul.

E: Sólo te falta uno. ¿Y qué juegos te gustaría que hubiera en el cole?

N: Juegos de pintar.

E: Juegos de pintar, vale. ¿Y qué más?

N: Juegos de pintar el colegio con tendales y todas las cosas que he dicho que no están aquí.

E: ¿Y qué más actividades para llevar a la clase, para compartir con tus compañeros?

N: Hacer, hacer dibujos encima de la tarjeta del día del padre y de la madre.

E: Vale.

N: Porque el lunes fue el día del padre.

E: Sí, ayer fue el día del padre.

N: Y yo le puse, este dibujo le puse en la tarjeta.

E: ¿Sí?

N: Y voy a hacer, esta la voy a hacer para mi madre.

E: Vale, me la llevo yo un ratito y luego se la damos a mamá.

N: ¡No! Cuando sea el día de la mamá.

E: Cuando sea el día de la mamá, vale. Y entonces ¿qué cosas te gustaría que hicieran más veces en el cole, que no hace Marian?

N: ¿Cómo puedo pintar la portilla? Es que la quiero pintar de todos los colores.

E: Es que es así.

N: Ya, pero la quiero pintar.

E: Si la pintas no nos va a dar tiempo igual. Puedes pintar otra cosa por detrás, si quieres.

N: ¿Podemos pintar estas?

E: Vale, píntalas.

N: ¡Ay, qué me hago pis!

E: ¿Te haces pis?

N. Vamos al baño.

E: Vale, espera un poquito. (Salimos al baño y aprovechamos para recoger la muñeca y volver al aula). A ver ahí tenemos a la muñeca. Espera, espera, no lo toques que sino no se oye la voz. Lo dejamos aquí y luego ya te lo enseño. Entonces, ahora que tenemos aquí a la muñeca, me tienes que contar ahora, para que lo oiga también la muñeca cuáles son las cosas que más te gustan del cole, que ella no lo sabe.

N: ¿Hacemos una película?

E: Después.

N: No, la quiero hacer ahora.

E: No, pero una película ahora no podemos hacer porque enseguida es el recreo y tenemos que bajar.

N: ¿La hacemos cortita? Y luego después del recreo la terminamos.

E: Vale, pero tiene que ser entonces una película de lo que más te gusta del cole, que me lo cuente la muñeca. ¿Lo hacemos así?

N: Vale.

E: ¿Dónde te quieres poner?

N: Yo me tengo que esconder.

E: Vale, escóndete. ¿Dónde te vas a esconder?

N: Debajo.

E: Vale y entonces la muñeca...

N: Y tú me dices si, y tú me dices si la muñeca está del todo, si se le salen los pies ¿vale?

E: Uy, mira, se ha caído, ten cuidado.

N: El pañuelo le necesito.

E: Vale.

N: Por si tengo mocos.

E: Vale, no te preocupes. A ver la muñeca, que no la veo.

N: ¡Uy!

E: Menudo coscorrón.

N: No me he dao un coscorrón.

E: Ah, vale. Ahora, a ver, empieza la película.

N: Sí.

E: Me va a contar la muñeca lo que más le gusta hacer a Carolina en el cole ¿qué le gusta hacer?

N: Pintar cosas.

E: ¿Y qué más le gusta?

N: Unas cosas que son como...pintar las Monster.

E: Pintar las Monster... ¿y qué más le gusta hacer?

N: Y también le gusta hacer...cosas como bailar en el cole cuando sean fiestas en el cole y canten los de cinco años y los de seis.

E: Cantar, bailar, pintar,... ¿y qué más cosas?

N: Mmm ver los pájaros y a David le gustan cosas. Y también hacer... ¡ay! Que no se ve la muñeca, espera.

E: A ver ponla bien, así. ¡Uy! Cuidado. Ya se ve la muñeca bien, perfecta. ¿Quieres contarme algo más?

N: Que...

E: Con quién te gusta estar en cole. ¿Con quién le gusta estar a Carolina en el cole?

N: Con David, después de, cuando nos lavamos los dientes después de comer, vamos al patio un poco, todos los que se quedan en el comedor y jugamos y yo cojo la moto naranja y David coge el triciclo y me persigue a mi.

E: ¿Y eso te gusta también?

N: Sí.

E: ¿Y te gusta comer en el cole?

N: Sí.

E: ¡Qué bien! ¿Quieres contarme alguna cosa más o hacemos otra cosa?

N: Hacemos otra cosa.

E: Vale, pues se acabó la película. Muy chula te ha quedado.

N: Luego, luego la, luego la...

E: Luego la escuchamos ¿vale?

N: Luego la terminamos.

E: Vale.

N: Se te ha olvidao que hay que terminarla.

E: Vale, hay que terminarla después.

N: Hay que poner la muñeca ahí.

E: ¿Te apetece que leamos un cuento?

N: Sí.

E: Voy a sacarle que está aquí ¿vale? Pero hay que estar muy atenta si leemos el cuento.

N: Es que yo quiero ver la película.

E: Ahora no se puede ver, sólo la podemos escuchar cuando acabemos de hacer todo.

N: Vale. Y tengo que terminar el carne.

E: Cuando termines leemos el cuento.

N: Ya está.

E: ¿Has terminado?

N: Sí.

E: ¿Me quieres contar que has dibujado?

N: El cole.

E: Y lo que más te gusta, lo que más te gusta ¿qué es?

N: Voy a hacer aquí estrellas, mira cómo las hago. ¿Me dejas el boli?

E: Sí, ahí está.

N: Mira, yo hago así y luego hago así y luego así y así y luego hago una nube.

E: Pero tú por la noche no estás en el cole.

N: Sí, pero mira, ¿quieres ver cómo hago las estrellas? Hago yo así las estrellas y así las nubes.

E: ¿Y el sol que te gustaba tanto?

N: Vamos a pintar todo.

E: Qué bonito. ¿Quieres que leamos el cuento para luego bajar a jugar?

N: Sí, pero déjale muy cortito.

E: ¿El dibujo? No, no le arrugues, le guardamos en la carpeta, no te preocupes.

N: Yo le guardo donde tú quieras.

E: Vale, aquí tienes hueco para dejarlo y que no se arrugue ni se estropee y luego se lo podemos enseñar a Marian.

N: Ahí, donde yo quería.

E: Vamos a cerrarla.

N: Yo tengo una carpeta naranja también. La traía al cole.

E: Qué bien.

N: Cuando tenía entrevistas.

E: Vamos a dejar aquí las pinturas y el boli.

N: ¿Quieres que te haga un sol aquí?

E: No, ahora no cariño.

N: ¿Por qué?

E: Vamos a dejarlo aquí. ¿Te apetece que leamos el cuento o no?

N: Sí. Apágala porque voy a asomarme.

E: ¿Cuál?

N: Bueno, deja que salga la muñeca.

E: ¿Leemos el cuento o no te apetece?

N: Mira, esto parece que tiene una flor pero se lo he puesto yo porque le he quitao la goma sin querer.

E: Bueno, no pasa nada, puedes poner otra.

N: Me la ha dao mi madre.

E: Entonces ¿te quieres sentar con la muñeca y leemos el cuento?

N: Sí.

E: ¿Qué cosas haces cuando te leen un cuento?

N: ¿Me puedo sentar aquí?

E: Vale, pero con mucho cuidado ¿Qué cosas haces tú para leer el cuento en clase?
¿Decís alguna cosa?

N: Sí.

E: ¿Qué cosas decís para decirlas yo también? ¿O no te acuerdas?

N: No me acuerdo.

E: Os ponéis muy atentos, muy atentos, escuchando muy bien, mirando muy bien.
¿Sabes de qué es este cuento?

N: ¿De qué?

E: Es de un niño que se llama Andrés y que va a conocer a un hada, a un hada como ésta, que tiene una capa igual que tu muñeca.

N: Los brazos sirven como alas.

E: Claro, es como un hada, es igual, lo único que la tienes que sentar muy bien para que también escuche. A ver cómo la sientas.

N: ¿Quieres que te enseñe cómo se pone de capa?

E: Enséñamelo y luego contamos el cuento.

N: Mira, ponemos ahí esto.

E: Se lo puedes poner aquí en el cuello y que sea una capa. Así queda más bonito ¿verdad? Y ahora que se siente para escuchar su cuento. ¿Cómo se llama tu muñeca?

N: Sara.

E: Pues si quieres podemos llamar Sara al hada del cuento ¿te apetece?

N: Sí.

E: Pues siéntala aquí contigo.

N: ¡Mira que parece!

E: Un hada mágica parece. Siéntala.

N: Tengo la varita mágica en casa, pero no la he traído.

E: Mejor, que igual sino se pierde en el cole ¿verdad?

N: La he puesto aquí. En esta mano se la voy a poner, es que tengo celo ahí guardao para ponérselo aquí.

E: Vale.

N: No lo puede agarrar.

E: Pues en casa. Siéntala, ¿se puede sentar?

N: Sí.

E: A ver... ponemos las piernas, la sentamos así contigo. Y entonces ¿vas a estar muy atenta¿ ¿vas a escuchar bien el cuento?

N: Sí.

E: ¿Empezamos el cuento? ¿Sabes cómo se llama? Aventura en el río.

N: Y yo me sé otro.

E: Luego me cuentas tú uno a mí.

N: ¿Te digo el título que yo me sé? Las hadas mágicas. ¿Le ponemos ese título?

E: Pues empezamos el cuento de las hadas mágicas.

Lectura del cuento “Aventura en el río” de Begoña Ibarrola.

E: ¿Te acuerdas que hacía Andrés para sentirse contento?

N: Sí. Hacía... se ponía la... guardaba a la hada en su mochila para ir al colegio.

E: ¿Y qué le dice el hada? Que hay que estar triste, contento,... ¿qué cosas podemos hacer, qué le cuenta?

N: Hace...pintar o cosas así, o ir al río.

E: ¿Y tú cuando quieres estar muy contenta qué cosas haces?

N: Coger mi muñeca y jugar con ella. Y el cochecito.

E: ¿Y en el cole?

N: Hago lo mismo.

E: ¿Lo mismo? Y si un amigo del cole está muy, muy triste ¿qué haces tú para que se ponga muy, muy contento?

N: Hacer las cosas que yo hago para que se ponga contento.

E: ¿Sí?

N: Mira, yo sé lo que pone ahí.

E: Luego me lo cuentas. ¿Y qué más cosas haces para que se pongan contentos tus amigos del cole?

N: Pintarlos a ellos para que se vean lo feos que están.

E: ¿Me quieres contar alguna cosita más?

N: Sí. ¿Y sabes qué pinta Spencer? Hace Spencer muchas esculturas y le dice su hermana Carly “qué sabes tú de pintar conejos si haces escultor. Calla, calla, calla, calla”. Y mira, se lo enseñó y, y lo, y, y dijo Carly “qué bien dibujas conejos hermano”.

E: ¿Sí? ¿Me quieres contar algo más?

N: No.

E: ¿Quieres que hagamos una cosa? ¿Me enseñas los sitios del cole que más te gustan y hacemos unas fotos?

N: Sí.

E: ¿Te apetece que hagamos unas fotos?

N: ¡Muchas! Y hago las fotos de tristes.

E: No, pero del cole, de los sitios del cole que te gusten.

N: Vale. Me sacas una foto.

E: No, haces tú la foto.

N: Pero ¿me sacas una foto de triste, al lado contento y asustado? Que quiero hacerlas aquí.

E: Eso se lo tendríamos que preguntar a mamá, que no se lo he preguntado.

N: Que sí hombre, que sí, que mamá me deja hacerme fotos en todas partes.

E: De todos modos, lo que yo te digo, ¿me enseñas tú cole y me enseñas los sitios que te gustan, te dejo mi cámara y hacemos unas fotos?

N: Vale.

E: ¿Te apetece?

N: Sí, yo las saco.

E: Vale.

N: Dame la cámara.

E: Me tienes que enseñar primero los sitios ¿vale?

N: Esto, pero me tengo que subir aquí.

E: ¿Por qué quieres hacer esta foto?

N: Porque sí, voy a hacer la ventana.

E: ¿Pero por qué?

N: Porque salen todas las cosas, ¿cómo se hace?

E: Mira, aquí arriba, donde tengo yo el dedo. ¿La hacemos entre las dos?

N: Sí. Ya.

E: ¿Y esta foto por qué te gusta?

N: Porque salen las cosas del barrio.

E: ¿Salen las cosas del barrio? ¿Quieres hacer otra?

N: Ahora yo solita.

E: Vale, pero ten cuidado. Aquí arriba ¿vale?

N: Vale.

E: ¡Qué bonita!

N: ¡Mira con el autobús!

E: ¡Es verdad! Ya acabamos. Muchísimas gracias, me has ayudado un montón.

Fin de la entrevista.

ENTREVISTA 2 (Niño 3 años):

Antes de iniciar la entrevista con este niño pasamos juntos el tiempo de recreo. De esta manera, jugamos y nos reímos, situación que facilitó su posterior interés en participar en la misma. Una vez en el aula propuse que alguno de los niños me acompañará y rápidamente se ofreció voluntario, lo que me permitió realizar las preguntas con mayor seguridad y confianza. Aunque en el momento de reunirnos las presentaciones ya estaban hechas y los motivos de mi presencia en el centro explicados, decidí recordárselos de nuevo para introducir las demás preguntas en un contexto comprensible para el niño.

E: ¿Sabes por qué estoy yo aquí?

N: ¿Por qué?

E: Porque he venido al cole para saber qué cosas del cole son las que más os gustan a vosotros. Y, entonces, una vez las sepa pues vamos a convertir este cole en un sitio que te encante ¿vale?

N: Vale.

E: Entonces te voy a enseñar esta foto (mostrándola). ¿Sabes tú cómo está esa niña?

N: ¿Cómo?

E: Como está a ver, cuéntame, ¿qué te parece a ti?

N: Contenta.

E: Está contenta ¿por qué?

N: Porque...

E: (Tras un momento de silencio) ¿por qué crees que está contenta esta niña?

N: Es que... lo saben los mayores, creo.

E: ¿Lo saben los mayores? ¿Pero tú que piensas? ¿Por qué has dicho contenta?

N: Porque se ríe.

E: Porque se ríe ¡qué bien! ¿Y tú alguna vez has escuchado hablar de la felicidad?

N: Sí

E: ¿Sí? ¿Y sabes lo que es?

N: ¿Qué?

E: ¿Tú me lo puedes contar? ¿Te han contado tus papás o tus profes qué es la felicidad?

N: No.

E: ¿No te lo han contado? Pues mira, cuando estás feliz es cuando estás muy contento, como esta niña, estás alegre y sonríes mucho, mucho. A ver tú cómo sonríes como esta niña.

N: (Sonríe).

E: ¡Qué bien! ¿Quieres que hagamos un juego entonces?

N: Sí.

E: Mira, si te parece, voy a sacar unas fotos, unas fotos como esta que tengo aquí y tú me tienes que contar qué niño está feliz ¿vale?

N: Vale.

E: A ver... las fotos que voy a sacar son... esta foto.

N: Ese está triste.

E: ¿Está triste? ¿Por qué lo sabes?

N: Porque le veo con lágrimas (tocándose los ojos).

E: ¿Está con lágrimas en los ojos? Luego tenemos a este niño.

N: Y tiembla de miedo.

E: ¿Tiene miedo? ¡Sí! ¿Y a este niño qué le pasa?

N: Que está un poco triste.

E: ¿Está un poco triste? ¿Y qué le pasa?

N: Que creo que no encuentra a sus papás.

E: Qué bien. ¿Y está niña?

N: También.

E: ¿También triste? ¿Y qué la pasará a esta niña?

N: ¡Esta foto es un poco grande!

E: Es un poco grande sí, es diferente de las otras.

N: Que también porque no encuentra a sus papás.

E: ¿Sí? ¿Y esta? ¿A este niño qué le pasa?

N: Está sonriendo.

E: ¡Está sonriendo! ¿Tú crees que estará feliz? ¿Estará muy, muy contento?

N: Sí, sí.

E: Pues a ver, mira, ¿me cuentas tu cómo puedes ponerte así de contento como este niño?

N: Sonríe.

E: ¡Con esa sonrisa preciosa que estás poniendo! ¡Muy bien! ¿Y tú cuando estás en el cole y estás muy, muy contento se lo cuentas a tu profe? ¿Se lo cuentas a Ana, a Patri o a Tamara? (maestra de apoyo, tutora de referencia y maestra en prácticas) ¿y qué les dices?

N: Que estoy feliz.

E: ¿Sí? ¿Y ellas qué te dicen a ti cuando tú se lo cuentas?

N: Eh... (Silencio).

E: ¿Te dicen algo?

N: Sí, pero no lo sé qué me dicen.

E: ¿No sabes qué te dicen? ¿Y a tus amiguitos les cuentas cuándo estás contento? ¿Se lo cuentas a Aarón?

N: Sí.

E: ¿Y qué te dice Aarón?

N: Que, que le gusta.

E: ¿Qué le gusta que estés contento? ¡Qué bien! ¿Quieres enseñarme cómo haces cuando estás muy, muy contento? Con la cara, con el cuerpo... ¿Quieres?

N: Sí.

E: Tengo aquí un espejo ¿lo usamos? ¿Quieres verte en el espejo?

N: Sí.

A: A ver ¿le ponemos así? ¿A ver cómo es tu cara de contento?

N: (Gesticula frente al espejo).

E: ¡Guau! ¡Qué cara más chula pones! ¿Así te pones cuando estás muy contento?

N: Sí.

E: ¿Y en casa también y en el cole?

N: Sí.

E: ¿Sí? ¡Qué bien! ¿Y qué haces con el cuerpo cuando estás contento? ¿Haces algo?

N: (Estira mucho los brazos).

E: ¡Ala! ¿Te estiras mucho?

N: Sí.

E: ¿Y tú alguna vez te has sentido así de contento en el cole?

N: Sí y eso también, ¿y eso de atrás?

E: Es para guardar el espejo después, luego te lo enseño y lo guardas si quieres tú ¿vale?

N: Vale.

E: ¿Y cuando estás tan contento en el cole qué estás haciendo? ¿qué haces cuando estás muy contento?

N: Pues jugar.

E: ¿Jugar? ¿Y a qué cosas juegas?

N: Pues con mis amigos.

E: ¿Juegas con tus amigos? ¿Y tú crees que tus amigos del cole están muy contentos también?

N: Sí.

E: ¿Por qué lo sabes?

N: Porque, porque juegan conmigo, se divierten.

E: ¿Sí? ¡Qué bien! Y tu profe ¿tú crees que está contenta Patri?

N: Sí, Sí.

E: ¿Y Ana y Tamara también?

N: Sí-

E: ¿Y cómo lo sabes?

N: Porque, porque cuando están feliz los niños ellas también.

E: ¿También las profes? ¡Qué bien! ¿Quieres dibujar un poco?

N: Sí.

E: Si quieres, mira, podemos dibujar lo que más te guste del cole, me lo puedes dibujar si quieres. A ver, aquí tenemos las pinturas y voy a sacar un folio.

N: Que esté limpio.

E: Un folio limpio y tú me tienes que dibujar aquí lo que más te guste del cole ¿vale? Lo que tú quieras puedes dibujar.

N: Azul claro para hacer un mar.

E: ¿Un mar? ¿Pero en el cole hay un mar?

N: No, pero, pero era para hacer una playa, pero, pero de dibujo.

E: Pero, mira ¿sabes lo que quiero que dibujes tú?

N: ¿Qué?

E: Lo que más te guste pero de este cole al que vienes tú.

N: Pero esto era para hacer el suelo.

E: ¿Para hacer qué?

N: El suelo.

E: Vale, entonces sí, así está fenomenal. A ver qué cositas vas a dibujar.

N: Por abajo, esto es el suelo.

E: Es el suelo, vale.

N: El azul claro es el mar, ¿a qué sí?

E: Sí, pero también puede ser el suelo si a ti te gusta, puede ser lo que tú quieras, como es tú dibujo, eliges tú.

N: ¿Y si ponemos un cole en una playa?

E: ¡Ah! Pues si tú quieres...Es como lo que más te guste a ti del cole, el sitio que más te guste o la persona que más te guste o lo que tú quieras.

N: La arena se puede pintar así la arena.

E: A ver qué vas a dibujar del cole.

N: Una playa con un cole.

E: Vale, con el sitio que más te guste del cole ¿vale?

N: Esto es la arena y yo voy a hacer el cielo que también es azul. Pero el cielo lo voy a pintar todo azul.

E: Vale.

N: Porque hay nubes que son blancas, negras. Las negras son grises, se aparecen un poco gris las negras.

E: ¿Sí?

N: Sí.

E: Ya tienes la arena.

N: Un poco por abajo. Alguna arena está en el mar, alguna.

E: Un poquito sí.

N: Ahora el cielo.

E: ¿Te acuerdas de que es del cole el dibujo, vale?

N: Vale.

E: Has hecho la arena y el mar, precioso, y ahora lo que más te guste del cole.

N: Esto es el aire.

E: Vale, el aire.

N: Mira el cielo hay que hacerlo así tumbao. Un poco quitarlo. Así se hace el cielo.

E: Así lo haces muy bonito.

N: Y ahora... negro, eh... eh... este que es negro, es más negro.

E: ¿Y ahora vas a dibujar lo del cole?

N: Sí.

E: Puedes dibujar si quieres por detrás. Como aquí has dibujado la playa, puedes dibujar el cole por detrás, lo que más te guste del cole.

N: Es que los coles no los sé hacer porque son muy grandes y tienen muchas formas iguales.

E: Pero puedes hacer lo que más te guste del cole, sólo una cosa. En vez de todo el cole, todo el edificio, puedes hacer una cosa que te guste.

N: ¡Como las ventanas!

E: Pues las ventanas, si es lo que más te gusta lo puedes dibujar.

N: Esto será una arena negra, que será como, como esto pero más, más, será negra esta arena. Y voy a llegar hasta el cielo.

E: ¡Qué bonito!

N: Y si quiero dibujar lo otro pues me das otro papel.

E: Vale, ¿quieres otro papel y me dibujas el cole en otro papel?

N: Sí.

E: Vale. A ver...

N: Otro papel.

E: Pero tiene que ser el cole esta vez, lo que más te guste a ti del cole.

N: ¡Las ventanas!

E: Pues entonces dibuja aquí las ventanas.

N: No, yo quiero pintarlas aquí, atrás aquí.

E: Vale. Si quieres puedes dejar así ese dibujo y lo terminamos otro rato.

N: Sí.

E: Así te da tiempo a hacer las ventanas.

N: Sí. Bueno, primero las ventanas, primero las ventanas y después los cristales.

E: Vale.

N: Así (sigue dibujando).

E: Así está muy bonito.

N: Con esto ya vale.

E: Vale. Pues a ver, te dejo este papel entonces.

N: Y es una raya así.

E: Y aquí me vas a dibujar lo que te gusta del cole, que es me has dicho...

N: ¡Las ventanas!

E: Las ventanas, vale. Pues entonces dibújalas.

N: Las ventanas más grandes.

E: Vas a hacer entonces ¿qué ventanas?

N: Las del cole.

E: Las del cole.

N: Este rojo que es larguísimo, un poco largo. Así, una línea para arriba, una para aquí, otra para allí y así.

E: ¡Qué bonita esa ventana! Es como la de tu clase.

N: Sí. Así, otra ventana, esta es mediana y la, y la, y esta va a ser un poco más pequeña.

E: ¿Y por qué haces tantas ventanas?

N: Porque quiero muchas ventanas.

E: ¿Y es como a ti te gusta?

N: Sí.

E: ¿Sí?

N: Sí y si haces un palo para arriba, un palo para allí, un palo así, otro palo así y otro palo así se parece como los galas.

E: Sí.

N: Y ahora voy a hacer así, así, así y así.

E: ¡Qué bonito! ¿Has acabado?

N: Sí.

E: ¡Está precioso! ¿Quieres que lo guardemos aquí para seguir?

N: Sí.

E: Vale, pues mira lo dejamos aquí...

N: Y ahora los cristales.

E: ¡Ah! ¿Vas a pintar los cristales? Vale, vale.

N: Los cristales serán... de color azul. Sí y sin papel, porque así se ve más claro desde lejos.

E: Así puedes ver todo el barrio. ¿Te gusta por eso?

N: Sí. Pero estas son ventanas de cristal, de mentiras.

E: Sí, son de mentira, pero bueno son las que a ti te gustan.

N: ¡Pero esas son de verdad!

E: Sí, son de verdad.

N: Pero...

E: ¿Y qué te gusta ver por la ventana?

N: Pues las, las cosas que vea... como pájaros o palomas.

E: ¿Sí?

N: Los buitres no, porque los buitres pican mucho los buitres.

E: ¿Los buitres?

N: Sí.

E: ¿Esos no te gustan?

N: Sí me gustan porque los veo siempre en Cabárceno.

E: ¡Ah! ¿Te gusta ir a Cabárceno a ti? ¿Te gustan los animales?

N: Sí y ahí están los buitres.

E: Yo no les he ido a ver todavía.

N: Esta será la ventana azul. (Se oye una voz de fondo) El que habla así es Pepe (el conserje del centro).

E: Creo que sí. Esta mesa se mueve mucho ¿verdad? La tengo que sujetar.

N: Sí. ¿Por qué se mueve mucho?

E: Porque está coja.

N: Y a veces se mueve más veces, pero a veces no se muevo.

E: Claro porque la estoy sujetando yo con las manos. Mira, las tengo aquí por eso.

N: Y mira, cuando yo me muevo no se oye. ¿Qué estarán haciendo los de mi clase?

E: Están terminando una actividad que luego vas a hacer tú. No te preocupes, ¿vale?

N: Ahora una vez.

E: Ahora enseguida vamos para allá, cuando termines.

N: Y después le toca a Julia.

E: Sí, después le toca a Julia.

N: ¿Y por qué no podía ir otra chica?

E: Porque Ana (maestra de apoyo y mi contacto principal para los encuentros del proyecto) ha elegido a Julia, pero otro día otra chica y otro día otro chico también. (Esta explicación se debe a que la tutora les presento la entrevista como un premio por su buen comportamiento en clase, con el objetivo de aumentar su motivación hacia la propuesta).

N: Porque hoy me ha tocao a mí.

E: Tus amigos van a venir, has empezado tú pero luego les toca venir a otros niños.

N: Sí. Ahora la última será de color... ¡Verde! ¡No, mejor negro! Voy a encontrar el negro... ¡aquí! Mejor el pequeño. Así y así.

E: Precioso tu dibujo. Y entonces ¿qué has dibujado, que me quede a mi claro?

N: Ventanas y una playa.

E: Y las ventanas ¿por qué es lo que más te gusta del cole?

N: Una playa con un cole.

E: Vale, ¿lo dejamos aquí?

N: Sí.

E: Y además de lo que me has contado antes que te gusta mucho jugar con tus amigos ¿qué otras cosas te hacen estar así muy feliz, muy feliz en el cole?

N: Pues pintar.

E: ¿Pintar te gusta?

N: Sí.

E: ¿Qué más cosas te gustan?

N: Eh... leer cuentos.

E: ¿Sí? ¿Y qué más?

N: A ver que, que se me ocurre.... Eh pintar con lápiz.

E: ¿Sí? Y de todas las personas que hay en el cole, de los profes, los amigos,... ¿con quién es con los que más te gusta estar en el cole?

N: Con Aarón.

E: ¿Aarón quién es?

N: Mi compañero.

E: ¿Y con quién más te gusta estar?

N: Con Miguel.

E: ¿Qué es otro amiguito de clase?

N: Y con Lorian.

E: ¿Con?

N: Con Lorian. Y con David y Ainara.

E: O sea con todos tus amiguitos de clase te gusta estar.

N: Sí.

E: ¿Y tu profé...?

N: Con Ana, con Tamara, con Patri.

E: ¿Con quién te gusta más estar?

N: Con Tamara.

E: ¿Y qué hace Tamara que te pone a ti muy contento?

N: Pues me siento con ella, me siento al lado suyo, me tumbo en el lao suyo, en el cole.

E: ¿En el cole? Y con los amigos ¿qué hacen ellos que te pone contento?

N: Pues también me tumbo con ellos, me siento en el lao de ellos,....

E: ¿Y eso es lo que más te gusta?

N: Sí.

E: Y luego, de todo el cole, de todos los sitios del cole ¿cuáles son los que más te gustan?

N: Eh...

E: De todos puedes elegir.

N: Las ventanas, las paredes, las clases, las pizarras,...

E: Pero si tienes que elegir uno ¿cuál te gusta más: el pasillo, tu clase, el patio, la biblioteca...?

N: El recreo.

E: ¿El patio de recreo?

N: Sí.

E: ¿Quieres que luego vayamos y hagamos unas fotos al patio?

N: Sí.

E: ¿Te apetece?

N: Sí.

E: ¿Leemos ahora un cuento?

N: Sí.

E: Mira, te voy a leer el cuento de un niño que se llama Andrés y que conoce a un hada.

N: ¡Pero yo también tengo un amigo que es Andrés!

E: ¿Sí? Pues es Andrés como el del cuento y que tiene una amiguita que es un hada. ¿Quieres que lo leamos? Se llama “Aventura en el río”.

N: Porque hay una trucha en el río.

E: Porque está en el río el hada y el niño está triste. A ver qué pasa.... ¿Empezamos el cuento?

N: Sí.

E: ¿Qué haces tú en clase, te preparas de alguna manera para leer el cuento?

N: Sí.

E: Estás muy atento, escuchas mucho,...

N: Escucho mucho.

E: ¿Vas a escuchar mucho el cuento?

N: Sí.

Lectura del cuento “Aventura en el río” de Begoña Ibarrola.

E: ¿Te ha gustado el cuento?

N: Sí.

E: Entonces tú cuando estaba yo contando el cuento ¿has escuchado qué cosas hacía Andrés cuando estaba triste y quería ponerse contento?

N: Sí.

E: ¿Qué cosas hacía?

N: Encontró un hada brillante.

E: Encontró un hada brillante sí y ¿qué le contó el hada?

N: No me acuerdo.

E: ¿No te acuerdas? No pasa nada. Y tú cuando quieres estar muy contento, muy contento ¿qué cosas haces? Un día que te levantas un poco triste y dices “quiero estar contento” ¿qué haces?

N: Jugar para estar contento.

E: ¿Juegas para estar contento? ¿Y en cole qué cosas haces?

N: Cuando estoy triste hago... a ver qué hago... hago a ver... jugar con mis compañeros.

E: ¿Y qué más cosas?

N: Leer cuentos.

E: Leer cuentos. ¿Y qué otras cosas te ponen a ti contento?

N: Eh... es que ya no me acuerdo de ninguna más.

E: Y si uno de tus amiguitos del cole, de los que me has dicho, como Aarón está triste ¿haces tú algo para que se ponga más contento?

N: Sí.

E: ¿Qué cosas haces?

N: Pues decirle algo para que juegue conmigo.

E: ¿Sí? ¿Qué cosas le dices?

N: Aarón juega conmigo que así te pones contento.

E: ¿Sí? ¿Y qué más cosas?

N: Pues... juega conmigo al balón.

E: ¡Qué bien! Y, entonces, ¿a ti te gusta como es el cole?

N: Sí.

E: ¿Y te gustaría que fuese de otra forma? ¿Te gustaría cambiar alguna cosa?

N: El... una ventana abajo o arriba.

E: Más ventanas, ¿qué más cosas?

N: Más banderas, que hay banderas.

E: ¿Más banderas como las que hay en la puerta al entrar?

N: Sí.

E: ¿Y qué más cosas te gustaría?

N: Porque mira una luna contenta y una triste.

E: Es verdad. ¿Qué más cosas te gustaría cambiar?

N: Eh... las paredes por otras paredes.

E: ¿Y cómo serían las otras paredes?

N: Pues de un distinto color.

E: ¿De otros colores?

N: Sí.

E: ¿Y qué cosas haces en el cole que te gustaría hacer en el cole más veces, que haces pocas veces y quieres hacerlas todo el rato?

N: Pintar unas letras, borrar las letras para volverlas a pintar.

E: ¿Y qué más cosas?

N: Me columpie en los columpios.

E: ¿Más rato en los columpios te gustaría?

N: Sí.

E: ¿Me quieres contar alguna cosita más?

N: Sí.

E: ¿Qué más cositas? Lo que tú quieras me puedes contar.

N: Me bajo en el tobogán y vuelvo a subir.

E: ¿Eso es lo que te gusta?

N: Sí. Ver a las gallinas, como esa (señalando un dibujo).

E: ¿Cómo esa que está ahí colgada? ¿Te gustan entonces los animales mucho?

N: Sí. Y los burros. Porque esos son burros, lobos, conejos, ciervos.

E: Sí. ¿Quieres que vayamos a hacer entonces las fotos?

N: Sí.

E: ¿Qué sitios del cole hemos dicho que son los que más te gustan para hacer la foto?

N: Los árboles.

E: ¿Los árboles son lo que más te gusta?

N: Sí, porque están creciendo las hojas. Y los arbustos y la hierba y las flores y las margaritas.

E: ¿Todo lo que te gusta está en el patio?

N: Sí.

E: Vale, pues entonces lo que vamos a hacer es te dejo la cámara, nos vamos al patio y haces la foto ¿vale?

N: Vale.

Una vez hecha la foto nos despedimos.

E: Muchísimas gracias, me has ayudado muchísimo.

N: (Risas) Sí.

Fin de la entrevista.

ENTREVISTA 3 (Niña 4 años):

Mi primer contacto con esta niña tuvo lugar en el momento de la llegada al centro por la tarde. Esperaba junto con su tutora para recibir a los niños/as y presentarnos. Desde el minuto uno la niña se mostró motivada para hacer la entrevista, así que nos dirigimos al aula correspondiente. Antes de comenzar con las preguntas, pasamos unos minutos conociéndonos un poco más y compartiendo risas. Cuando la actitud de la niña era positiva y se mostraba receptiva empezamos con la entrevista.

E: Todo lo que digamos se va a quedar aquí guardado ¿vale? ¿La ponemos aquí?

N: Sí.

E: Muy bien. Mira ¿sabes por qué estoy yo en el cole entonces? ¿Qué te han contado?

N: Porque hacemos cosas en clase, jugamos.

E: ¿Y me lo vas a contar?

N: Sí.

E: ¿Estás hoy muy contenta?

N: Sí.

E: Muy bien. A ver lo que yo vengo a hacer aquí al cole es saber qué cosas os gustan a todos los niños para así convertir la escuela en un sitio que os guste muchísimo, que os encante y os lo paséis muy bien. ¿Me vas a ayudar?

N: Sí.

E: Te voy a enseñar una foto ¿vale? Mira ¿ves a esta niña? ¿Cómo crees que está esa niña?

N: Alegre.

E: ¿Sí? ¿Por qué lo sabes?

N: Porque está riéndose.

E: Sí. ¿Y tú alguna vez has oído hablar sobre la felicidad?

N: No.

E: ¿Nunca? ¿No te lo han contado tus papás o en el cole?

N: No.

E: ¿No? Pues mira, felicidad es cuando tú estás muy alegre, estás muy contenta, como está esa niña con esa sonrisa gigante. ¿Sabes lo que es entonces felicidad?

N: Sí.

E: Muy bien. ¿Te apetece hacer un juego con unas fotos? ¿Sí?

N: Sí.

E: Vale, mira. Voy a sacar unas fotos que tengo aquí y tú me tienes que decir qué niño está feliz ¿te apetece? ¿Sí?

N: Sí.

E: Muy bien. Las voy a poner aquí todas las fotos, a ver si sabes tú cómo están estos niños. A ver... ¿me dejas un huequito? Hay un montón de fotos ¿verdad?

N: Sí.

E: ¿Sabes tú qué niño está feliz? ¿Cuál crees que está feliz?

N: Este y este (señalando a los niños correctamente).

E: ¿Por qué?

N: Porque están riéndose.

E: ¡Sí! ¿Y los demás niños cómo están?

N: Este triste, este enfadado y ese enfadado y este gritando.

E: ¿Gritando? ¿Quieres que recojamos las fotos? Has hecho muy bien este juego. A ver... vamos a recogerlo por aquí. Y tú cuando estás contenta ¿a ver cómo haces?

N: (Sonríe).

E: ¡Ala qué sonrisa! ¡Qué bonita! Y tú cuando estás muy contenta, muy contenta y vienes al cole ¿se lo cuentas a tu profe?

N: Sí.

E: ¿Sí? ¿Qué la dices?

N: Pues que estoy contenta y quiero jugar con mis amigas.

E: ¿Y se lo enseñas de alguna manera o sólo se lo dices?

N: Se lo digo.

E: ¿Y a tus amigos?

N: También.

E: ¿Y qué les dices a tus amiguitas del cole?

N: Pues que voy a jugar con ellas, juego a winx, a muchas cosas.

E: Qué bien. ¿Y tú alguna vez te has sentido así muy contenta en el cole?

N: Sí.

E: ¿Cuándo? ¿Me puedes contar qué estabas haciendo, dónde estabas,...?

N: En el cole.

E: ¿Y qué hacías?

N: Pues jugábamos después de desayunar.

E: ¿Y con quién jugabas?

N: Pues a veces con Pablo, con Victoria y Iker, con Miriam y con Sandra y con Laura y con Sheila.

E: Con un montón de amigos. ¿Y tú crees que todos los amigos del cole se sienten felices en el colegio, se sienten contentos?

N: Sí.

E: ¿Y cómo lo sabes tú?

N: Porque hay alguno que, que es malo y, y nos hace cosas a unos.

E: ¿Y tus amiguitos entonces están felices?

N: Sí.

E: ¿Y qué hacen?

N: Pues juegan conmigo.

E: ¿Y tú profe, Marta? ¿Tú crees que está feliz?

N: Sí.

E: ¿Y por qué lo crees?

N: Porque hace cosas con Sergio y le castiga.

E: Entonces en ese momento no estará muy feliz cuando le castiga ¿no?

N: No.

E: ¿Y contigo está feliz?

N: Sí.

E: ¿Qué te dice a ti?

N: Pues cuando uno levanta la mano, le contesta y le dice la palabra.

E: ¿Cuándo dices las cosas bien se pone contenta Marta?

N: Sí.

E: ¿Y cuándo más? ¿Lo sabes?

N: No.

E: ¿Quieres dibujar un poquito?

N: Sí.

E: Vale. Mira, tengo aquí un folio en blanco, ¡uy! A ver dónde lo he puesto... aquí está y unas pinturas que me ha dejado Marta. ¿Me dibujas lo que más te guste de este cole? Lo que a ti más te guste ¿vale?

N: Sí.

E: ¿Qué vas a dibujar?

N: Una casa.

E: ¿Y de este cole es lo que más te gusta? Qué bonito dibujas. Entonces ¿qué es lo que más te gusta de este cole? Para que me lo dibujes.

N: La casa.

E: ¿Qué casa?

N: Esta.

E: ¿Pero dónde está esa casa que no sé yo cuál es?

N: La mía.

E: ¡Ah! Es la tuya, ¿la de tus papás y la tuya?

N: Sí.

E: ¿Y luego vas a dibujar el cole, lo que más te guste?

N: Sí.

E: Vale. ¿Vas a dibujar un poquito más? ¿o no quieres dibujar más de tu casa?

N: No.

E: ¿Y del cole quieres dibujar alguna cosa?

N: Sí.

E: A ver qué dibujas de este cole tan chulo que tenéis.

N: El tejao voy a dibujar.

E: Vale. ¡Es el tejao del cole! ¿Y qué más cosas te gustan de este cole?

N: Los juguetes.

E: Los puedes dibujar también entonces.

N: ¡Uy, el negro!

E: El color que te guste. ¿Pensaste que era otro color?

N: Sí.

E: ¿Quién es esa niña?

N: Yo.

E: ¿Eres tú en el cole? ¡Qué bien lo estás haciendo! ¿Quieres que encienda la luz, así igual vemos un poco mejor?

N: Sí.

E: Voy a encenderla. ¿Así mejor?

N: Sí.

E: Vale. ¡Qué guapa te estás dibujando! ¿Y qué estabas haciendo en el cole?

N: Pues hoy hemos tenido gimnasia y en gimnasia hemos jugao al pulpo. E: ¿Y te gusta a ti? ¿Te lo pasas bien en gimnasia?

N: Sí.

E: Qué bien. ¿Vas a dibujar algo más o no te apetece?

N: No.

E: ¿No? ¿Lo guardamos?

N: Sí.

E: Muy bien. ¿Quieres que hagamos un juego con el espejo que tengo aquí guardado?

N: Sí.

E: Mira, ¿te acuerdas de los niños de las fotos que te he enseñado? Pues esos niños tenían la cara feliz, otros me has dicho que triste,... ¿Quieres ver cómo es tu cara de feliz en este espejo?

N: Sí.

E: A ver cómo pones la cara de feliz. Espera que lo sujete... a ver que es un poco complicado. Así. ¿Me enseñas tu cara de feliz?

N: (Sonríe).

E: ¡Qué guapa con esa sonrisa! ¿Qué haces tú cuando estás feliz? Enséñamelo.

N: (Sonríe).

E: ¿Te pones así de contenta? ¿Y te mueves?

N: Sí.

E: ¿Cómo te mueves? ¿Me lo enseñas?

N: Pues bailo.

E: ¿Bailas? ¿Quieres bailar un poco?

N: Yo sé cantar la de “mosa”.

E: ¿La quieres cantar y bailar?

N: (Gesto de timidez).

E: ¿No te apetece? Bueno pues otro rato.

N: Vale.

E: Vale, lo que tú quieras. ¿Dejamos el espejo ahí para que veas lo contenta que estás o lo guardamos?

N: Lo guardamos.

E: Muy bien. A ver... y además de gimnasia, que me has dicho que te lo pasas muy bien ¿qué cosas te hacen estar muy feliz y muy alegre en la escuela?

N: Pues... pues que jugamos en el patio, sacan motos.

E: ¿En el recreo me dices?

N: Sí.

E: ¿Y qué otras actividades te gustan?

N: Mmm...

E: Que hacéis en clase.

N: Pues...mmm...

E: ¿Me cuentas alguna que te acuerdes además del recreo?

N: Pues que desayunamos en clase.

E: ¿Sí? ¿Y te gusta desayunar en clase?

N: Sí.

E: ¡Qué bien! ¿Con todos los compañeros? ¿Y cómo hacéis el desayuno? Me lo cuentas que yo no lo sé.

N: Pues hacemos una rifa y al que le toque la mesa va a buscar a toda la mesa.

E: ¿Sí? ¡Qué bien! Y de todas las personas que hay en este cole, de los profes, los amigos,... ¿con quién son con los que mejor te lo pasas?

N: Pues con Miriam, con Laura, con Sandra y con Sheila.

E: ¿Qué son tus amigas de clase?

N: Sí.

E: Pues luego me las enseñas ¿vale? Para yo conocerlas. ¿Y qué cosas hace tu profe Marta que te ponen muy contenta?

N: Pues que hace... pone juegos y hacemos fichas.

E: ¿Y eso te gusta?

N: Sí.

E: ¿Y qué más?

N: Pues dibujamos dibujos, hacemos fichas de hacer y de repasar, de números.

E: ¿Y te gusta también?

N: Sí.

E: ¿Y lo que más te gusta de todo qué es?

N: Pues jugar con mis amigas.

E: Qué bien. Y todas tus amigas del cole ¿qué cosas hacen que te ponen a ti muy feliz y muy contenta?

N: Que juego con ellas.

E: ¿Eso es lo que más feliz te hace?

N: Sí.

E: Y luego, de todos los sitios que hay en el cole, ¿cuál es el que más te gusta?

N: Mi clase.

E: ¿Por qué?

N: Porque tiene muchos juguetes y... y para leer libros.

E: ¿Sí? ¿Quieres que vayamos a tu clase y la hagamos unas fotos?

N: ¿A mis amigas?

E: No, a tu clase. ¿Te dejo la cámara y las haces tú?

N: Sí.

E: Muy bien.

E: Ahora si te apetece podemos leer un cuento. ¿Quieres que lo leamos?

N: No.

E: Es la historia de un niño que se llama Andrés y que conoce a un hada. ¿Y sabes cómo se llama el cuento?

N: ¿Cómo?

E: Aventura en el río. ¿Quieres leerlo?

N: No.

E: ¿No te apetece?

N: No.

E: Muy bien, pues nada. Y entonces tú cuando vienes un día triste al cole y te quieres poner muy contenta, muy contenta ¿qué haces?

N: Pues juego con mis amigas y...

E: ¿Y qué más?

N: Y nada más.

E: Y en tu casa, cuando estás triste y te quieres poner contenta ¿qué haces?

N: Pues juego, pues hago una alfombra que tengo para hacer animales.

E: ¿Sí? Qué bien. Y si un día vienes al cole y hay una amiguita tuya de las que me has dicho que está muy triste ¿haces algo para que se ponga contenta?

N: Sí.

E: ¿Qué haces?

N: Pues juega conmigo.

E: ¿Y así se pone contenta?

N: Sí.

E: Qué bien. Mira, me has dicho que te gusta mucho tu cole ¿no?

N: Sí.

E: ¿Y te gustaría cambiar algo del cole?

N: (Silencio).

E: Alguna actividad que quisieras hacer y que no se hace, algún juego,....

N: (Silencio).

E: ¿Qué juegos te gustan para decírselo a Marta?

N: Pues al escondite inglés y a mamá osa.

E: ¿Y a eso te gustaría jugar en clase?

N: Sí.

E: ¿Y te gustan los colores del cole?

N: Sí.

E: Muy bien. ¿Me quieres contar alguna cosa más?

N: No.

E: ¿Lo paramos aquí?

N: Sí.

E: Muchísimas gracias por todas las cosas que me has contado, me has ayudado muchísimo.

Fin de la entrevista.

ENTREVISTA 4 (Niño 4 años):

Como en el caso anterior, tuve contacto con este niño en su llegada al centro por la tarde. Por petición de su tutora no realizamos ninguna actividad conjunta en el aula para fomentar un estado de ánimo positivo, por este motivo, pasamos los minutos previos a la entrevista jugando.

E: Todo lo que digamos a partir de ahora se va a quedar guardado aquí y así luego se lo podemos enseñar a mamá o a papá o a Marta ¿vale?

N: Vale.

E: ¿Sabes por qué estoy yo aquí?

N: ¿Por qué?

E: Pues mira, he venido al cole para saber qué cosas os gustan a los niños y a las niñas de este cole. Y así decirle a las profes que las hagan en clase, que las hagan en el recreo. ¿Te apetece ayudarme?

N: Sí.

E: ¿Sí? Mira, te voy a enseñar esta foto ¿sabes tú cómo está esta niña?

N: No.

E: ¿Cómo está? Mírala bien.

N: Con pecas.

E: Con pecas ¿y qué más?

N: Pues...

E: ¿No lo sabes?

N: No.

E: ¿Tú crees que está triste o contenta?

N: Contenta.

E: ¿Sí? ¿Por qué lo sabes?

N: Porque está riendo.

E: Muy bien. ¿Y tú alguna vez has oído hablar sobre la felicidad?

N: Sí.

E: ¿Sí? ¿Sabes lo que es?

N: Sí.

E: ¿Me lo puedes contar?

N: Sí.

E: A ver cuéntame qué es la felicidad.

N: Estar contento.

E: ¿Sí? ¿Quién te lo ha contado?

N: Nadie.

E: ¿Lo has oído tú por ahí?

N: No.

E: ¿Y cómo sabes qué es la felicidad?

N: Porque me lo ha dicho mi madre.

E: ¡Ah! Te lo ha contado tú madre, muy bien te lo ha contado. ¿Quieres que hagamos un juego con unas fotos?

N: Sí.

E: Muy bien. Mira, voy a poner unas fotos por aquí, esta foto... y tú tienes que adivinar cuáles de todos estos niños están felices ¿vale?

N: Vale.

E: Así. ¿Cuál crees tú que está feliz?

N: Este, este y... ninguno más (señala correctamente las fotos).

E: Muy bien. ¿Por qué sabes que son estos dos?

N: Porque están riendo.

E: Muy bien. Y de los demás... ¿cómo crees que están los demás niños?

N: Este enfadao, este triste, este enfadao y este (gesto de miedo)... no lo sé.

E: ¿Igual tiene un poco de miedo y está asustado?

N: Pues igual.

E: Sí. Muy bien, has acertado todos, qué bien has hecho el juego, madre mía. Y tú cuando estás muy contento, muy contento ¿qué haces? ¿Cómo te pones? ¿Me lo enseñas?

N: (Sonríe).

E: ¿Sonríes? ¿Y qué más haces?

N: Pues...

E: ¿Cómo pones el cuerpo o la cara?

N: Pues...

E: ¿Sólo sonríes?

N: Sí.

E: ¿Quieres que saquemos un espejo y así ves cómo sonríes?

N: Sí.

E: Mira, voy a ponerte aquí el espejo, a ver que no se me caiga. ¿Cómo sonríes?

N: (Sonríe).

E: ¡Qué bien! Sonríes muy bien, como los niños de la foto ¿verdad?

N: Sí.

E: Sí ¿Lo dejamos aquí para que te veas sonriendo?

N: Sí.

E: Y tú cuando estás muy contento, cuando estás feliz ¿lo saben tus amigos del cole?

N: Sí.

E: ¿Y cómo lo saben?

N: Pues porque me ven que me estoy riendo.

E: ¿Sí? ¿Y tú se lo cuentas?

N: No.

E: ¿Te ven ellos directamente?

N: Sí.

E: ¿Y a tú profe, a Marta?

N: No.

E: ¿No se lo cuentas tampoco?

N: No.

E: ¿Ni se lo enseñas?

N: No.

E: ¿Y ella sabe cuando tú estás contento?

N: Sí.

E: ¿Sí? ¿Cómo lo sabe?

N: Pues porque me ve que estoy sonriendo.

E: Sí, porque te ve sonriendo, claro. ¿Y tú alguna vez te has sentido así, muy contento, en el cole?

N: Sí.

E: ¿Cuándo? ¿Qué estabas haciendo?

N: Pues cuando juego y cuando estoy haciendo un trabajo.

E: ¿También?

N: Sí.

E: ¿Qué te gusta más jugar o hacer trabajos?

N: Hacer trabajos y jugar.

E: ¿Sí? ¿Con quién te gusta hacerlo?

N: Con... con Erik y con Pablo.

E: ¿Son dos compañeros de clase?

N: Sí.

E: Qué bien. Y tus amigos del cole, Erik y Pablo, ¿tú crees que están felices en el cole?

N: Sí.

E: ¿Y cómo lo sabes?

N: Porque se están riendo.

E: ¿Sí? ¿Y qué más hacen? ¿Hacen alguna cosa más?

N: Pues... no lo sé.

E: ¿No lo sabes? ¿Y tú profe? ¿Tú sabes cuándo está feliz Marta?

N: ¡Marta no juega!

E: ¿No juega?

N: No.

E: ¿Y entonces tú crees que no estará feliz?

N: Pues sí está feliz pero no juega.

E: ¿Y por qué sabes que está feliz?

N: Pues no lo sé.

E: ¿Y tú crees que si jugara estaría más feliz?

N: Pues sí.

E: Seguro que sí ¿verdad? La tenemos que decir entonces que juegue un poco más.

N: Sí.

E: ¿Te apetece que hagamos un dibujo?

N: Sí.

E: Vale, voy a sacar este folio en blanco que tengo aquí y estas pinturas que me las ha dejado Marta, que son las de tu clase. Me dibujas lo que más te gusta del cole, lo que más, lo que más, ¡eh! Tienes que elegir. Piénsalo, a ver qué es lo que más te gusta de este cole.

N: Pues... pues lo que más me gusta...

E: O tus amigos o la clase o el recreo...

N: ¡Mis amigos!

E: ¿Tus amigos lo que más te gusta? Pues dibújalos y así me los enseñas que yo no les conozco.

N: (Tras unos minutos muy concentrado dibujando). Ya.

E: ¡Qué bonito! ¿Me cuentas qué has dibujado? ¿Quiénes son los del dibujo?

N: Este es Erik y este es Pablo.

E: ¿Sí? ¿Cómo están Erik y Pablo?

N: Contentos.

E: ¡Es verdad! Les has dibujado una sonrisa enorme, sobre todo a este, ¿quién es este?

N: Pablo.

E: ¿Pablo se ríe mucho?

N: Sí.

E: ¿Y está siempre contento?

N: Sí.

E: ¿Y qué están haciendo en este dibujo?

N: Pues están jugando en el recreo al pilla-pilla.

E: ¿Al pilla-pilla? Qué bien. ¿Quieres que guardemos el dibujo aquí?

N: Sí.

E: Muy bien. Está precioso, me encanta tu dibujo. Y además de jugar en el recreo con Erik y con Pablo ¿qué cosas te hacen estar muy contento y muy feliz en el cole?

N: Pues... pues nada más.

E: ¿No te gusta hacer otras actividades además de jugar al pilla-pilla?

N: No. Pues jugar a las motos.

E: ¿A las motos? Ya hay otra cosa ¿y qué más?

N: Jugar al tobogán.

E: ¡Al tobogán! ¿Juegas al tobogán en el recreo o en otros tiempos también?

N: En el recreo y en otros tiempos pues en casa.

E: En la calle te lleva mamá al parque ¿no?

N: Y en casa también tengo uno.

E: ¿Tienes un tobogán?

N: Sí.

E: ¡Qué suerte!

N: Y unos columpios y una caseta.

E: O sea que tienes una casa muy grande.

N: Sí.

E: Qué bien ¿Y alguna cosa más que te guste hacer en el cole?

N: Pues... en casa también me gusta jugar con mi hermana.

E: ¿Sí?

N: Sí.

E: Qué bien.

N: Es un bebé.

E: ¿Es un bebé?

N: Y tiene un año.

E: Un añito...

N: Y va a cumplir dos años.

E: ¿Y la cuidas tú?

N: Sí.

E: Qué bien. Y de las personas que hay en el cole ¿con quién es con la que más te gusta estar? De todas.

N: Pues con Pablo.

E: ¿Y de las profes?

N: Pues con Marta.

E: Con Marta, qué bien, que es tu tutora. ¿Y qué hace Marta que te pone a ti muy contento?

N: Pues nos enseña cosas.

E: ¿Y eso te gusta?

N: Sí.

E: ¿Y qué más hace?

N: Pues nos manda hacer lo que tenemos que hacer y hacer dibujos.

E: ¿Y eso te gusta?

N: Sí.

E: ¿Y qué más hace para que os pongáis muy contentos?

N: Pues a mi nada más.

E: ¿Nada?

N: No.

E: ¿Y tus amiguitos Pablo y Erik qué hacen?

N: Lo mismo que hago yo.

E: ¿Y qué cosas son esas?

N: Pues dibujar y cuando nos manda la profe también, también escuchan.

E: ¿Sí? ¿Y eso a ti te pone contento?

N: Sí.

E: ¿Te gusta mucho cuando juegan contigo?

N: Sí.

E: Y de todos los sitios que hay en el cole, que hay un montón, ¿cuál es el que más te gusta de todos?

N: El parque.

E: ¿Por qué?

N: Porque tiene arboles y flores.

E: ¿Luego me lo enseñas y hacemos unas fotos?

N: Sí.

E: ¿Te dejo la cámara y las haces tú?

N: Sí.

E: Muy bien. ¿Quieres que leamos ahora un cuento?

N: Sí.

E: Vale. Mira, te lo voy a enseñar... es un cuento de un niño que se llama Andrés y que estaba un poco triste y conoce a un hada. ¿Quieres que lo leamos?

N: Sí.

E: ¿Qué haces tú cuando vas a leer un cuento? ¿Haces algo?

N: Pues sí, ponernos en...

E: ¿En círculo?

N: Sí.

E: ¿Y escuchar mucho?

N: Sí.

E: ¿Empezamos?

N: Sí.

Lectura del cuento “Aventura en el río” de Begoña Ibarrola.

E: ¿Has escuchado qué hace Andrés cuando quiere sentirse contento?

N: Sí.

E: ¿Qué cosas hace Andrés?

N: Pues... pensar.

E: ¿Va al río a pensar?

N: Sí.

E: ¿Y qué más cosas hace?

N: Pues... ir al cole.

E: ¿Ir al cole?

N: Sí.

E: ¿Y el hada qué consejos le da? ¿Qué le dice que haga a Andrés?

N: Pues hacer la tarea.

E: ¿Sí?

N: Sí.

E: Y tú cuando quieres estar contento y sentirte muy bien ¿qué haces?

N: Sonreír.

E: ¿Y qué más?

N: Pues jugar.

E: ¿Y en el cole?

N: Lo mismo.

E: ¿Lo mismo?

N: Sí.

E: Y si un amigo del cole está muy triste ¿haces algo para que se ponga contento?

N: Pues... nunca ninguna está triste.

E: ¿No? ¡Pues qué suerte! ¿Y a ti te gusta este cole como es?

N: Sí.

E: ¿Te gustaría cambiar alguna cosa?

N: No.

E: ¿Qué fuese de otra forma?

N: No.

E: ¿Nada, nada?

N: Nada, nada.

E: Ni los colores, ni los juegos,... ¿algún juego nuevo te gustaría?

N: Una pista nueva.

E: ¿Cuál? ¿Una pista nueva?

N: Sí.

E: ¿Y alguna cosa más querrías?

N: Pues... no.

E: ¿Y te gustaría hacer algo en el cole más veces de las que lo haces?

N: No.

E: ¿Tampoco? ¿Me quieres contar alguna cosa más?

N: No.

E: ¿Hemos acabado

N: Pues sí.

E: Muchísimas gracias por todo.

Fin de la entrevista.

ENTREVISTA 5 (Niña 3 años):

En todas mis visitas al centro tuve contacto con esta niña, por lo que ya teníamos cierta confianza cuando la propuse la entrevista. Se mostró muy interesada y en los minutos previos de iniciar las preguntas no paraba de hablar y reír.

E: Todo lo que hablemos nosotras se va a quedar aquí guardado ¿qué te parece?

N: Bien.

E: Y así se lo podemos enseñar a tus amigos de clase, a Pedro que vino el otro día, a papá, a mamá, a las profes ¿te parece?

N: Sí.

E: ¿Te acuerdas por qué estoy yo aquí?

N: Sí.

E: ¿Por qué? Cuéntame. ¿Te acuerdas o te lo cuento yo? ¿Te lo cuento?

N: Sí.

E: Pues estoy aquí porque he venido para saber qué cosas os gusta hacer a los niños en este cole, a qué os gusta jugar, en qué sitios,... y así convertir el cole en un sitio que os encante y donde os lo paséis súper bien.

N: ¿Aquí?

E: Sí. ¿Te apetece ayudarme?

N: Sí.

E: Te voy a enseñar...

N: A mi me gusta este color.

E: ¿Sí? Pues ahora mismo pintamos, vamos a dejar aquí las pinturas ¿vale? Te voy a enseñar esta foto ¿sabes cómo está esa niña?

N: (Silencio).

E: ¿Cómo está? Mira la foto a ver qué te parece.

N: (Silencio).

E: ¿Cómo crees que se está sintiendo esa niña?

N: (Silencio).

E: ¿Me lo cuentas?

N: Sí.

E: ¿Cómo?

N: ¡Sonriente!

E: Sonriente, ¿tú crees que está contenta?

N: Sí.

E: ¿Sí? ¿Por qué?

N: Porque sonrío.

E: Porque sonrío, qué bien. ¿Y tú alguna vez has oído hablar sobre la felicidad?

N: No.

E: ¿No? ¿No te lo han contado en casa, en el cole?

N: No.

E: Pues felicidad es cuando tú estás muy contento y muy alegre como esta niña y sonrías y te lo pasas bien.

N: Hay pegamento.

E: Pero escucha ¿vale? ¿Sabes lo que es?

N: Sí.

E: ¿Quieres entonces que hagamos un juego con unas fotos?

N: Sí.

E: ¿Sí? Mira, voy a sacar este montón de fotos que tengo ¿son muchas, eh? Y tienes que adivinar cuál de todos los niños que salen está contento, de todos. ¿Cuál crees tú que está contento?

N: Este, este.

E: ¡Sí! ¿Por qué?

N: Porque... porque sí.

E: ¿Pero por qué has dicho estos dos y no otros? ¿Qué hacen esos niños para estar tan contentos?

N: ¡Sonríen!

E: ¿Y sabes cómo están los demás?

N: Pensando, asustado, no lo sé y llorando.

E: Está triste la que has dicho que no lo sabes. ¿Y tú cuando estás muy contenta cómo lo enseñas? Como estos niños en la foto. ¿Cómo pones la cara?

N: No sé.

E: ¿Lo miramos en este espejo que tengo aquí?

N: Sí.

E: A ver cómo pones la cara cuando estás contenta.

N: (Sonríe).

E: ¿Y el cuerpo? ¿Qué haces con el cuerpo?

N: Nada.

E: ¿Nada? ¿Lo dejas quieto o te mueves y te lo pasas muy bien?

N: Nada.

E: ¿Nada? ¿Sólo con la cara?

N: Sí.

E: ¿Quieres que dejemos aquí el espejo para que te veas?

N: Sí.

E: ¿Sí? Vamos a ponerlo así para que tú te veas ¿vale?

N: Es mejor así.

E: ¿Así? ¿Te ves así bien lo contenta que estás?

N: Sí.

E: ¡Ala qué sonrisa más grande he visto yo por ahí! ¿Y cómo saben los amigos del cole y tu profe que estás contenta?

N: Porque sí.

E: ¿Cómo lo saben? Cuéntame.

N: No lo sé.

E: ¿Y se lo cuentas a tu profe cuando vienes contenta al cole?

N: Sí.

E: ¿Sí? ¿Qué le dices?

N: Estoy sonriendo y ya está.

E: ¿Y no la dices nada?

N: No.

E: ¿Y a tus amiguitos del cole les dices algo?

N: Sí.

E: ¿Qué les dices cuando estás contenta?

N: Mi cumple es el 20.

E: ¿Y estás contenta cuando es tu cumple?

N: Sí.

E: ¿Y qué les dices a tus amiguitos?

N: Pues nada, porque no lo sé.

E: ¿No sabes qué les dices?

N: No.

E: ¿Nada? ¿Y tú alguna vez estás muy contenta y muy feliz en el cole?

N: Sí.

E: ¿Sí? ¿Me cuentas cuándo?

N: (Silencio).

E: ¿Cuándo estás muy contenta en el cole? ¿Qué haces?

N: Jugar.

E: ¿Jugar a qué?

N: (Silencio).

E: ¿A qué te gusta jugar?

N: No lo sé.

E: Piénsalo, que sí lo sabes. ¿A qué te gusta jugar con tus amiguitos?

N: Ha sonado el timbre.

E: Sí, pero no pasa nada, todavía no hay que irse, queda un ratito. ¿Y con quién juegas?
¿Quiénes son tus amiguitas de clase?

N: Irene.

E: ¿Irene? ¿Y con Irene a qué juegas?

N: No lo sé.

E: ¡Cómo no vas a saber a qué juegas! Piénsalo a ver.

N: Lo estoy pensando, pero no lo sé.

E: Yo te he visto jugar el otro día al pilla-pilla.

N: Ya.

E: Cuando vine. ¿Te gusta?

N: Sí.

E: Y también con un carrito de muñeca. ¿Y tú crees que tus amiguitas del cole, como Irene se sienten felices y contentas en este cole?

N: Sí.

E: ¿Y cómo lo sabes tú?

N: Porque sí.

E: ¿Y tú crees que tu profe se siente feliz?

N: Sí.

E: ¿Por qué lo crees?

N: No lo sé.

E: ¿Te lo cuenta ella?

N: No.

E: ¿Y entonces cómo lo sabes?

N: Porque sonrío.

E: ¿Te apetece qué hagamos un dibujo?

N: Sí.

E: Muy bien. Voy a sacar un folio y unas pinturas que tengo aquí.

N: ¡Esas son de mi clase!

E: Sí, me las ha dejado Patri para la entrevista. Entonces tienes que dibujar lo que más te gusta del cole.

N: Sí. (Después de unos minutos dibujando). Ya está.

E: ¿Qué has dibujado?

N: Muchas flores del cole.

E: ¿Y dónde están esas flores?

N: Pues en el jardín.

E: Fenomenal. Vamos a guardar el dibujo aquí para que no se estropee ¿vale?

N: Vale.

E: Y de todas las cosas que hacéis en el cole ¿cuáles son las que más te gustan?

N: Jugar.

E: ¿Pero jugar a qué?

N: Con mis amigas.

E: ¿Y a qué jugáis?

N: No lo sé.

E: Y de todas las personas que hay en este cole, de los profes, los amigos,... ¿con qué personas te gusta más estar?

N: Con Irene.

E: ¿Y qué cosas hace Irene que te ponen a ti muy contenta?

N: No lo sé.

E: Piénsalo, a ver qué se te ocurre.

N: Pues jugar conmigo.

E: ¿Y qué más?

N: No me acuerdo.

E: ¿Y tu profe Patri? ¿Qué cosas hace que te ponen muy contenta?

N: No lo sé.

E: Y de todos los sitios del cole ¿cuáles es el que más te gusta?

N: No lo sé.

E: Seguro que hay un sitio en el cole que es tu preferido y en el que te gusta más jugar.

N: Los árboles.

E: ¿Y dónde están los árboles que te gustan?

N: ¡En el patio!

E: ¿Y por qué es tu sitio preferido?

N: Porque sí.

E: Por algo será.

N: Porque juego.

E: ¡Qué bien! ¿Te apetece que ahora leamos un cuento?

N: Sí.

E: Pero tienes que estar muy atenta. Es un cuento de un niño que se llama Andrés y está un poco triste y entonces conoce a un hada que le ayuda a ponerse contento. ¿Empezamos?

N: Sí.

Lectura del cuento “Aventura en el río” de Begoña Ibarrola.

E: ¿Te ha gustado el cuento?

N: Sí.

E: ¿Te has fijado en qué cosas hacía Andrés cuando estaba triste y quería ponerse contento?

N: Sí.

E: ¿Qué cosas hacía?

N: No lo sé.

E: Hemos dicho que Andrés va al río a pensar y entonces conoce a un hada diminuta y brillante. ¿Qué cosas le dice el hada?

N: Se la lleva en la mochila.

E: Sí, acompaña a Andrés al cole. Y tú cuando quieres estar muy contenta ¿qué cosas haces?

N: No lo sé.

E: Piénsalo.

N: ¡Pues jugar!

E: ¿Cuándo juegas te pones contenta?

N: Sí.

E: ¿Por qué?

N: Porque sí.

E: ¿Y en el cole qué haces?

N: Pues jugar también.

E: Y si una amiga del cole, como Irene, está triste ¿haces algo para que se ponga más contenta?

N: Sí.

E: ¿Qué haces?

N: No lo sé.

E: Si has dicho que sí es porque haces algo.

N: La digo que no esté triste, que puede jugar conmigo en el recreo.

E: ¿Y así se pone más contenta?

N: Sí.

E: Otra cosa, ¿a ti te gusta tu cole?

N: Sí.

E: ¿Y te gustaría cambiar alguna cosa?

N: No lo sé.

E: ¿Se te ocurre algo que te apetecería tener en el cole y no tenéis?

N: (Silencio).

E: ¿Y alguna actividad que te gustaría hacer más veces?

N: Jugar.

E: Muy bien. ¿Quieres contarme algo más?

N: No.

E: ¡Muchísimas gracias! Me has ayudado un montón.

Fin de la entrevista.

ENTREVISTA 6 NIÑO 5 AÑOS:

En este caso concreto tuvimos más dificultades a la hora de realizar la entrevista. Esto es así porque nuestro planteamiento era que la participación de los niños y niñas fuese voluntaria y este niño no mostraba el más mínimo interés en realizar la entrevista. Tras varios días en el centro fuimos ganando confianza y tras una de nuestras propuestas se mostró interesado y fue la ocasión perfecta para iniciar la entrevista.

E: ¿Te acuerdas por qué he estado viniendo varias veces al cole?

N: Sí.

E: ¿Sí? ¿Por qué?

N: (Silencio).

E: ¿Quieres que te lo cuente otra vez?

N: Sí.

E: He venido a este cole para que me contéis qué cosas os gustan, a qué os gusta jugar, en qué sitios,... para así decírselo a las profes y os encante venir al cole. ¿Me quieres ayudar?

N: Sí.

E: Mira, te voy a enseñar una foto de una niña.

N: Vale.

E: ¿Cómo crees que se siente esta niña?

N: No lo sé.

E: Fíjate bien ¿qué crees que está sintiendo?

N: No lo sé.

E: ¿Crees que está alegre o triste?

N: ¡Ah! Está sonriendo.

E: ¿Entonces crees que está alegre, feliz?

N: No lo sé.

E: Si sonrío tanto estará muy alegre y feliz ¿verdad?

N: (Silencio).

E: ¿Y tú alguna vez has oído hablar sobre la felicidad?

N: No, nunca.

E: ¿Y sabes lo que es?

N: No sé lo que es.

E: Pues felicidad es cuando te sientes muy alegre, muy contento, te lo pasas bien. ¿Me has entendido?

N: Sí.

E: ¿Te apetece que hagamos un juego?

N: ¡Sí!

E: Muy bien. Voy a enseñarte varias fotos y tienes que adivinar cuáles de los niños están felices ¿vale?

N: Vale.

E: (Tras unos segundos observando las fotos) ¿Cuál crees tú que está feliz?

N: No lo sé.

E: (El niño tiene gran dificultad para reconocer las emociones en el rostro. Por ello, utilizo la primera fotografía como pista y rápidamente encuentra las imágenes de la felicidad. Con el resto de las caras tiene dificultades). Mira la foto de antes, dijimos que la niña estaba feliz ¿te acuerdas?

N: Sí.

E: ¿Y en estas fotos hay otros niños felices?

N: Este y este (señala correctamente las fotografías).

E: ¡Muy bien! ¿Y cómo se sentirán los demás niños?

N: No lo sé.

E: ¿Buscamos algún niño triste?

N: Sí.

E: ¿Lo encuentras?

N: ¿Este? (señala correctamente la imagen pero se muestra muy dubitativo).

E: ¡Sí! ¿Y alguno más?

N: No lo sé.

E: Mira, en estas fotos los niños están tristes. ¿Y ves alguno enfadado?

N: No. (Se muestra un poco incómodo).

E: ¿Prefieres que guardemos las fotos y hagamos otra cosa?

N: Sí.

E: Mira, voy a sacar un espejo que tengo aquí. ¿Me enseñas cómo haces cuando estás muy contento y feliz?

N: (No gesticula).

E: ¿Cómo pones la cara?

N: (No gesticula). Es que no....

E: ¿Quieres que lo haga yo primero? (Sonrío ante el espejo y se ríe). Por lo que veo tú también lo sabes hacer. (Le cuesta expresar facialmente la emoción, de hecho en un principio se muestra reacio. Una vez lo hago se ánima pero tímidamente. No se siente muy cómodo con este juego).

N: Sí.

E: ¿Quieres que guardemos el espejo mejor?

N: Sí.

E: ¿Cómo saben tus amigos del cole que estás contento?

N: No lo saben.

E: ¿No se lo dices?

N: Yo no se lo digo.

E: ¿Y se lo enseñas de alguna manera?

N: No.

E: ¿Y a tu profe?

N: No se lo cuento.

E: ¿Y tú alguna vez te has sentido muy feliz en el cole?

N: Sí, cuando juego con la torre y con los puzzles.

E: ¿Y con quién juegas?

N: Juego con Mario.

E: ¡Qué bien! ¿Y tú crees que Mario y otros amigos están felices en el cole?

N: No lo sé.

E: ¿Qué hacen cuando están felices?

N: No hacen nada.

E: ¿Y tu profe? ¿Sabes cuando está feliz?

N: No lo sé.

E: ¿Te apetece que hagamos un dibujo?

N: Sí.

E: Mira, tienes que dibujarme lo que más te gusta del cole. ¿Qué es lo que más te gusta?

N: Cuando juego a hacer torres.

E: Muy bien, entonces puedes dibujarlo. (Es curioso como dibuja una torre pero no coge colores solo un lápiz). ¿Cuáles son entonces las actividades que más te gustan del cole?

N: No lo sé.

E: Piensa cuando te lo pasas mejor.

N: Cuando juego en el huerto, hacer torres y hacer sumas.

E: Y de todas las personas que hay en el cole, de los profes, los amigos,... ¿con quién es con la que más te gusta estar?

N: Con Mario.

E: ¿Y quién es Mario?

N: Un amigo.

E: ¿Y qué hace Mario que te pone contento?

N: No lo sé.

E: ¿No se te ocurre nada?

N: No.

E: ¿Y tu profe? ¿Hace alguna cosa que a ti te ponga muy contento?

N: No lo sé.

E: Y de todos los sitios que hay en el cole ¿cuál es el que más te gusta?

N: El huerto y la clase.

E: ¿Y si tienes que elegir uno?

N: El huerto.

E: ¿Y por qué te gusta el huerto?

N: No lo sé.

E: ¿Te gustan los cuentos?

N: Sí.

E: ¿Quieres que leamos uno?

N: Sí.

E: El cuento que tengo aquí se titula “Aventura en el río” y es de un niño que se llama Andrés y que se siente un poco triste y entonces conoce a un hada. ¿Quieres saber qué pasa?

N: Sí.

Lectura del cuento “Aventura en el río” de Begoña Ibarrola.

E: ¿Te ha gustado?

N: Sí.

E: ¿Has escuchado qué hace Andrés para sentirse más contento?

N: No lo sé.

E: Te acuerdas que va al río a pensar y conoce a un hada que le da muchos consejos para que esté feliz.

N: Sí.

E: ¿Sabes qué consejos le da?

N: No lo sé.

E: Y tú cuando estás triste ¿qué haces para sentirte contento y feliz?

N: Pues jugar a las torres.

E: Y si un amigo del cole, como Mario, está muy triste ¿haces algo para que se ponga contento?

N: No.

E: Bueno, ¿te gusta tu cole?

N: Sí.

E: ¿Y no te gustaría cambiar alguna cosa?

N: No, me gusta el cole así.

E: ¿No cambiarías nada?

N: No.

E: ¿Y a qué te gustaría jugar más veces?

N: Al huerto.

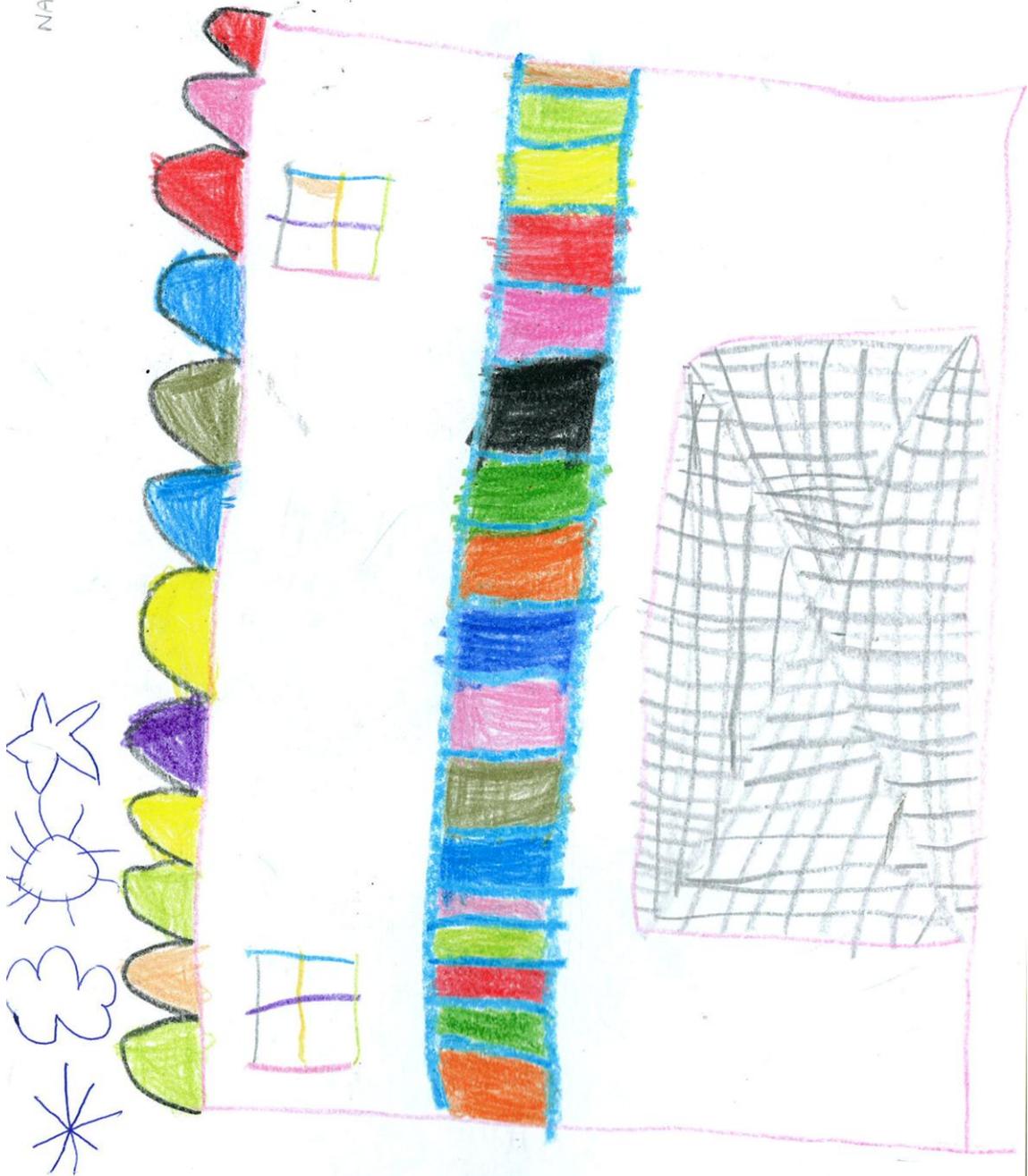
E: Muy bien. ¿Quieres contarme alguna cosa más?

N: No.

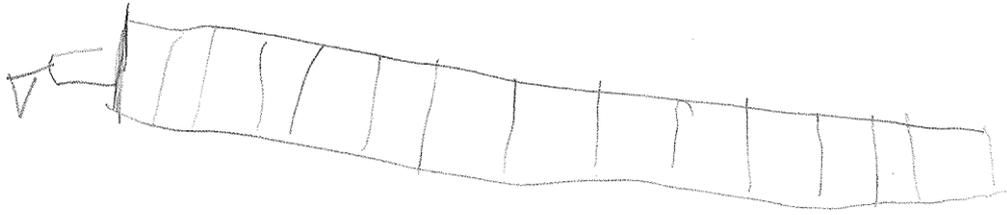
E: Bueno, pues muchísimas gracias por ayudarme tanto.

Fin de la entrevista.

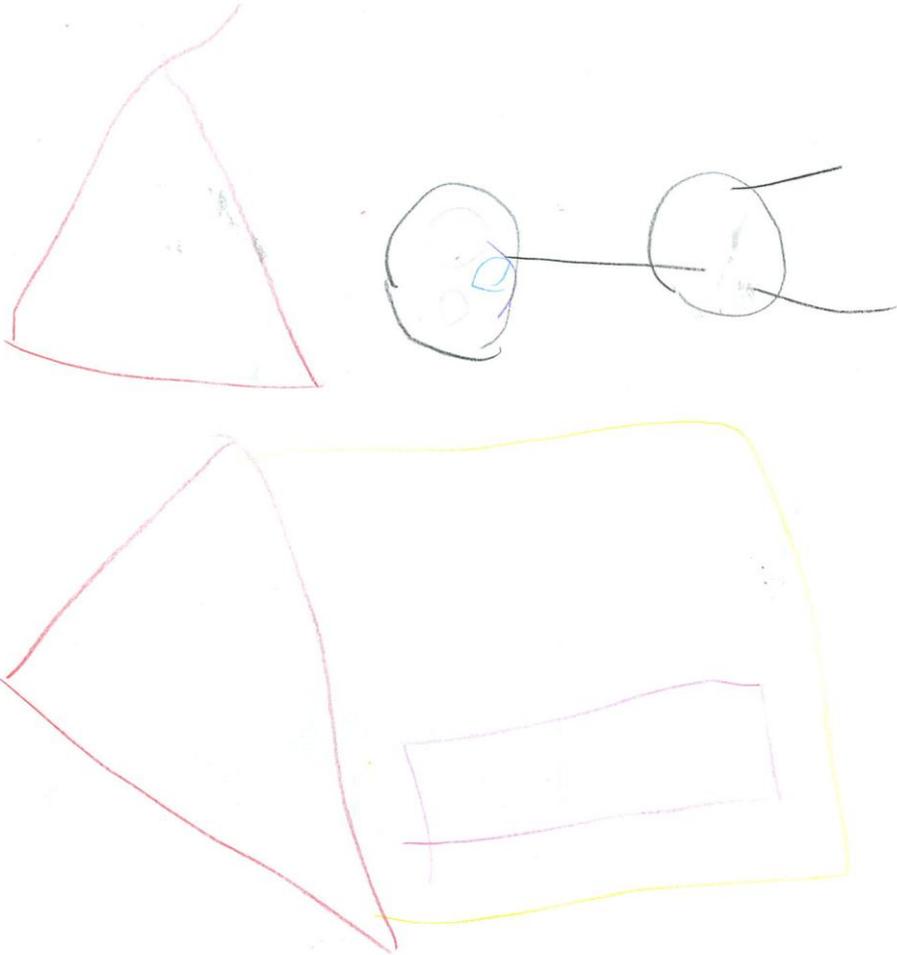
NAS



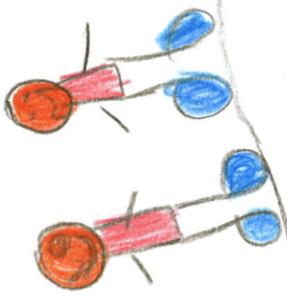
N05



MAN



FOR



NAB





N03

NO3





NA5



NO5



NA4



NO4



NA3



NO3



DIARIO DE ENTREVISTAS

A pesar de la planificación detallada de las entrevistas, de los múltiples repasos y matizaciones, me sentía verdaderamente nerviosa por cómo se desarrollaría esta propuesta. Miles de dudas invadían mi cabeza: ¿Seré capaz de plantear la entrevista de una forma divertida y comprensible para los niños/as? ¿Estarán las preguntas adaptadas a su momento evolutivo? ¿Cómo responderán ante mi presencia en el aula?.... Los minutos previos a entrar en la escuela fueron eternos, pero por fin llegó el momento y la cálida acogida de los pequeños/as y sus maestras hicieron que olvidará todos mis miedos y que la ilusión y las ganas fueran las protagonistas.

Mi primer contacto fue en el aula de 5 años. Esta elección se debe a que, dada la complejidad y la extensión de la entrevista, pretendía comprobar cómo el grupo de niños y niñas más mayores de la muestra respondían ante ella. Nada más llegar a primera hora de la mañana conocí a los que serían los primeros protagonistas, un niño y una niña. Empezamos por él y aunque no lo manifestó verbalmente, se podía observar que no estaba totalmente cómodo con la propuesta. Por ello, consideramos oportuno posponer su entrevista para otro momento y comenzar con su compañera, que desde el primer segundo se mostró encantada con la propuesta y aceptó de muy buen grado mi presencia en el aula.

ENTREVISTA 1 - Niña 5 años

- Fecha: 20 de Marzo de 2012
- Lugar: Despacho de dirección
- Hora: 9.30 h

En el momento de planificar la entrevista, habíamos decidido iniciarla con una actividad lúdica grupal, sin embargo, esto no fue posible por petición expresa de las maestras-tutoras. Dada la importancia de que el estado emocional de la niña fuese

positivo, pasamos un rato hablando sobre sus intereses y jugando en el aula que pusieron a nuestra disposición, concretamente uno de los despachos de dirección, y cuando las risas y la diversión estaban muy presentes fue el momento de empezar.

Antes de profundizar en la entrevista propiamente dicha, me gustaría aclarar la situación personal-escolar de esta niña. Es una niña muy discriminada en el aula debido a sus circunstancias familiares (su madre se quedó viuda cuando tenía 6 meses y desde entonces recibe ayudas como ropa, alimentos, libros,... y, por ello, otras familias no la miran con buenos ojos, situación que se traslada a los compañeros/as del aula). Esta situación hace que sea una niña con muchas ganas de compartir, de recibir cariño, de sentirse atendida, escuchada,... y, a mi parecer, valoró esta oportunidad como un momento de atención personal, de dedicación exclusiva. De ahí, su interés por no finalizar la entrevista.

En conjunto podemos describir la entrevista como caótica y desestructurada, digna de una auténtica principiante. De hecho, a medida que avanzábamos en la entrevista y la confianza era mayor, fui teniendo mayores dificultades para dirigir la misma. Ella conseguía llevarme a su terreno, compartiendo sus intereses personales que, en muchas ocasiones, se desviaban del objetivo principal de la entrevista. Parecía como si no fuese capaz de mantener la distancia investigador-investigado y accedía casi sin darme cuenta a la mayoría de sus propuestas. A pesar de que la dejé un gran margen de libertad para expresarse, había momentos en los que conseguía cortarla y redirigir la propuesta. E incluso, llegué a repetir varias veces algunas de las cuestiones para poder profundizar un poco más, situación que quizá resultó problemática, puesto que las preguntas iban y venían y no mantenía un orden lógico. ¡He de plantearme seriamente dónde y cómo poner los límites para no desviarme de los objetivos marcados!

Otra de las dificultades tuvo que ver con la propuesta del dibujo. En este caso, se extendió muchísimo la actividad y, aunque aproveché este momento para hablar y continuar con las preguntas, no sé si esto fue adecuado, ya que no la permití concentrarse en ninguna de las dos cosas. Por otro lado, el cuento me pareció demasiado largo como parte de la entrevista, así que decidí sintetizarlo para favorecer la atención. Estoy planteándome cambiar de cuento, porque realmente no vi un gran interés por la historia. Además, me he dado cuenta de que cometo un enorme fallo que debo tener en cuenta en las demás entrevistas y es que no doy tiempo suficiente para reflexionar y

pensar, me apresuro y si veo que la respuesta no es inmediata la acompaño de otra similar o cambio de pregunta, situación que puede dificultar aún más la respuesta. Asimismo, debo evitar sugerir, puesto que, aunque mi intención en todo caso es aclarar y/o explicar la pregunta, considero que alguna de las respuestas puede verse condicionada por mis expectativas previas y no sé si es o no lo que diría en otra situación.

Tras finalizar esta entrevista, regresamos al aula con el objetivo de acercarme a su compañero. Era ya el momento del recreo así que pase ese tiempo con los niños de infantil en el patio, pero el niño de 5 años no manifestaba el más mínimo interés por la entrevista, de hecho, se mostraba incómodo ante mi presencia. Por ello, decidí cambiar de aula y fui con el grupo de 3 años, ya que durante el tiempo compartido se habían mostrado muy receptivos. Realmente pensé que sería el grupo con el que más dificultades me iba a encontrar, debido principalmente a su edad, pero nada más lejos de la realidad. Me acogieron perfectamente y la gran mayoría tenía interés en ser los entrevistados. Por este motivo, uno de los niños seleccionados me acompañó y comenzamos la entrevista.

ENTREVISTA 2 - Niño 3 años

- Fecha: 20 de Marzo de 2012
- Lugar: Despacho de dirección
- Hora: 11.30 h

Tras el tiempo de recreo el estado emocional del niño era muy positivo, habíamos compartido un rato de juegos y risas, por lo que era el momento perfecto para comenzar con las preguntas. El caso de los niños de 3 años es un tanto especial, en esta aula la muestra fue seleccionada al azar entre un grupo concreto de niños y niñas destacado por la tutora, debido a los diferentes niveles de expresión y comprensión lingüística. Esto es así, puesto que necesitábamos un nivel mínimo para seguir la entrevista y que ésta cumpliera los objetivos planteados. Por este motivo, me encontré con un niño con muy buena expresión y comprensión oral.

A diferencia de lo que pueda parecer, la entrevista en esta ocasión me resultó más fácil, no sólo porque ya había realizado una, sino porque el niño respondía directamente a las preguntas y no solía desviar el tema, se mostraba interesado y atento. Únicamente en el caso del dibujo encontré un cierto despiste y el niño dibujaba sin atender a mis consignas. De hecho, por más que se las repetía, él continuaba dibujando aquello que le interesaba. Igual que en el caso anterior, el cuento resultó demasiado largo (incluso tratando de resumirle) y no observé un gran interés por parte del niño en el mismo.

Aunque ya lo había considerado en la entrevista anterior y en esta ocasión me mostré más cuidadosa, debo respetar aún más los tiempos. Tengo una sensación confusa, una especie de “miedo al silencio”, que me empuja a rellenar esos tiempos de reflexión con nuevas preguntas o sugerencias que no hacen más que enturbiar la entrevista. Aún así, en este caso, estoy realmente sorprendida y satisfecha por cómo ha seguido el niño la propuesta, por sus respuestas, por su conocimiento y manejo de las emociones.

Mi reflexión en este primer día de entrevistas es que los niños son una verdadera caja de sorpresas y que es esencial pararnos a escuchar, a reflexionar y a compartir con los todo aquello que de manera más o menos directa afecta a su vida en la escuela.

Dada mi situación académica y laboral y en función de los compromisos acordados con las maestras, a partir de este momento las entrevistas las realizaré en horario de tarde. No estoy muy contenta con ello puesto que tengo la sensación de que el cansancio y la marcha de todo el día pueden afectar en cierta medida a los niños/as y entorpecer el desarrollo de las entrevistas, sin embargo, no me queda más remedio que organizarlo así.

ENTREVISTA 3 - Niña 4 años

- Fecha: 23 de Marzo de 2012
- Lugar: Aula de fisioterapia
- Hora: 15.00 h

Esta entrevista tuvo lugar en el aula de la fisioterapeuta del centro, en principio consideré que no era el espacio más adecuado puesto que encontrábamos demasiados

estímulos para los niños/as, sin embargo, esto no fue ningún problema y, además, no tenía más opciones. Sin embargo, no puedo decir lo mismo del ruido que nos acompañó durante toda la entrevista. Esto sí que fue un verdadero obstáculo. El centro estaba en obras y había muchísimo ruido, lo que dificultaba enormemente la concentración por parte de ambas, así como la creación de un clima de tranquilidad y diversión. Además, es la primera entrevista que realizo en horario de tarde y, como era de esperar, la niña mostraba signos de cansancio. A pesar de todos los contratiempos, pasamos los minutos previos a la entrevista jugando y compartiendo risas.

En este caso, la entrevista fue bastante breve, puesto que la enorme timidez de la niña no la permitía estar del todo cómoda ante mi presencia. Y, aunque se mostraba participativa, tenía dificultades para compartir vivencias y opiniones personales. De hecho, en esta ocasión no llegamos ni siquiera a leer el cuento, porque dijo claramente que no estaba interesada y, como hemos mencionado anteriormente, el respeto hacia los protagonistas de las entrevistas es primordial y queremos que la participación en la misma sea voluntaria y agradable en todo momento. Por otra parte, parece que voy aprendiendo a lidiar con el silencio, cada vez me siento más cómoda y eso favorece que los niños/as puedan reflexionar.

ENTREVISTA 4 - Niño 4 años

- Fecha: 3 de Abril de 2012
- Lugar: Aula de Pedagogía Terapéutica
- Hora: 15.00 h

Por desgracia, continúan las obras en el centro, por lo que el ruido ha sido nuevamente protagonista durante esta tarde. En conjunto, la entrevista ha resultado ágil y cómoda para ambos. Es curioso, como desde el momento en el que salió este niño en el sorteo, la maestra no tenía el más mínimo interés en que fuese uno de los protagonistas. Consideraba que era un niño “demasiado gamberro”, que “en ningún caso mostraría interés por mis preguntas ni me haría caso”. Sin embargo, ha resultado todo lo contrario, un niño motivado e interesado en la entrevista, que se mostró en todo momento participativo y que me puso las cosas muy fáciles desde el inicio hasta el fin.

Creo que de aquí se deriva una reflexión útil para todos los maestros y maestras: ¡las etiquetas condicionan nuestra manera de mirar a los niños/as!

ENTREVISTA 5 - Niña 3 años

- Fecha: 28 de Mayo de 2012
- Lugar: Aula de audición y lenguaje
- Hora: 15.00 h

En este caso, mi relación con la niña se había ido consolidando en mis visitas al centro, de una manera o de otra siempre coincidíamos y, por este motivo, se mostró encantada de participar en la entrevista. Aún así, durante el desarrollo de la propuesta la noté desconcentrada, quizá debido a los múltiples estímulos con los que contaba el aula de la especialista de audición y lenguaje. De hecho, ha sido una de las entrevistas más cortas debido al desinterés de la pequeña.

Por si no fuera suficientemente complicada la situación, a mitad de la entrevista la grabadora no me funcionó bien, por lo que tuve que empezar a tomar notas, situación que supuso una barrera más entre nosotras. A pesar de que trataba de mantener el mismo ritmo en la conversación y de que mi atención hacia ella fuese total, considero que la grabadora facilita enormemente la creación de un clima de “normalidad” en la conversación.

ENTREVISTA 6 - Niño 5 años: (28 de Mayo de 2012)

- Fecha: 28 de Mayo de 2012
- Lugar: Biblioteca del centro
- Hora: 16.00 h

A pesar de haber realizado varias entrevistas, ésta concretamente me daba cierto vértigo, quizá porque el niño desde nuestro primer contacto se mostraba huidizo ante mi presencia. En base a las pautas que establecimos al plantear la entrevista, decidimos que

si no mostraba interés pediría la colaboración de un compañero, pero dada la confianza que habíamos adquirido durante estos dos meses se lo propuse en un contexto lúdico y para mi sorpresa accedió.

La entrevista fue bastante breve, lo que facilitó el registro de la misma puesto que el problema con la grabadora me impidió ponerla en marcha. En principio, iba a contar con otra grabadora pero finalmente no fue posible conseguirla. En un primer momento, me planteé posponerla, pero dados los obstáculos que había tenido con este niño consideramos más oportuno llevarla a cabo de esta manera. En el desarrollo de la misma pude observar cómo se mostraba reacio a expresar emociones e incluso a hablar sobre ellas, parecía como si las emociones fueran un tema tabú para él. En este sentido, un factor que no tuvimos en cuenta y que pudo influir es que pertenece a una familia de origen asiático y culturalmente no está “bien vista” la expresión y el lenguaje emocional y, por ello, el niño se mostraba reticente ante la mayoría de mis propuestas. De hecho, un alto porcentaje de sus respuestas fueron “no lo sé”, sin ni siquiera molestarse en pensarlo. A medida que avanzábamos se podía apreciar cómo el niño se sentía más cómodo, sin embargo, sus respuestas variaban mínimamente y no mostraba interés por el tema de las emociones.

Reflexión final: Todas las entrevistas han supuesto, en mayor o menor medida, un acercamiento a la cultura y el lenguaje de la infancia. Hemos de empezar a tomar en serio las ideas y propuestas de los niños/as porque nadie puede valorar qué les hace felices sin preocuparse de escucharlos.

CUESTIONARIO SOBRE LA FELICIDAD EN LA INFANCIA

Este cuestionario, dirigido a maestros-as y especialistas del 2º ciclo de Educación Infantil, surge con motivo de la realización del Trabajo de Fin de Máster. El objetivo principal es descubrir qué hace felices a los niños-as y docentes en su día a día en la escuela para convertir los centros educativos, y especialmente las aulas, en espacios facilitadores de su bienestar y, por tanto, de un mejor aprendizaje y desarrollo. Por ello, le pedimos su colaboración.

Todos los datos recogidos son anónimos, confidenciales y serán utilizados con fines estrictamente de investigación.

1. ¿Qué es para ti la felicidad?

2. ¿Te sientes feliz en la escuela?

3. ¿Por qué?

4. ¿Crees que tus alumnos saben si estás feliz o no en la escuela?

5. ¿Por qué?

6. ¿Crees que tus alumnos/as se sienten felices en la escuela?

7. ¿Por qué?

8. ¿Cómo lo sabes?

9. ¿Haces algo conscientemente, de forma planificada, para favorecer la felicidad de tus alumnos-as en la escuela?

10. En caso afirmativo, ¿Qué haces para que se sientan felices?

11. ¿En qué momentos del día crees que se sienten más felices?

12. ¿Por qué?

13. ¿Cuáles crees que son sus espacios preferidos del centro?

14. ¿Por qué?

15. ¿Crees que se sienten bien contigo?

16. ¿Por qué?

17. ¿Crees que es importante la felicidad en la escuela?

18. ¿Por qué?

19. ¿Te gustaría añadir alguna cosa más?

MUCHÍSIMAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

CUESTIONARIO SOBRE LA FELICIDAD EN LA INFANCIA

Este cuestionario, dirigido a maestros-as y especialistas del 2º ciclo de Educación Infantil, surge con motivo de la realización del Trabajo de Fin de Máster. El objetivo principal es descubrir qué hace felices a los niños-as y docentes en su día a día en la escuela para convertir los centros educativos, y especialmente las aulas, en espacios facilitadores de su bienestar y, por tanto, de un mejor aprendizaje y desarrollo. Por ello, le pedimos su colaboración.

Todos los datos recogidos son anónimos, confidenciales y serán utilizados con fines estrictamente de investigación.

1. ¿Qué es para ti la felicidad?

Para mí la felicidad son esos pequeños momentos de cada día que te hacen sonreír. La felicidad constante, me parece una utopía. Hay momentos felices, circunstancias, días ...

2. ¿Te sientes feliz en la escuela?

En general sí.

3. ¿Por qué?

Me influye el ambiente con mis compañeros. Pero, aunque el ambiente me influya, el trabajo con los niños sí que me hace feliz.

4. ¿Crees que tus alumnos saben si estás feliz o no en la escuela?

Son niños de 2 años ~~que~~ Como mucho se pueden percibir de si tengo mejor humor o peor humor.

5. ¿Por qué?

Son muy pequeños para poder expresar sus propias emociones y además también les es complicado reconocer las emociones de los demás.

6. ¿Crees que tus alumnos/as se sienten felices en la escuela?

En general sí.

7. ¿Por qué?

Son infelices al principio del curso, en el periodo de adaptación. No entienden que su familia los deje en el cole con personas extrañas. Pero una vez que lo superan vienen contentos.

8. ¿Cómo lo sabes?

Porque cada día, entran al cole con la sonrisa en la boca, alegrándose de ver a sus compañeros y de vernos a nosotros. Están queriendo jugar y ponerse a jugar.

9. ¿Haces algo conscientemente, de forma planificada, para favorecer la felicidad de tus alumnos-as en la escuela?

Si

10. En caso afirmativo, ¿Qué haces para que se sientan felices?

Nuestro planteamiento de actividades en el cole les hace felices. Les proporcionamos experiencias de juego y aprendizaje. Como todo lo que hacemos está planteado como un juego, disfrutan un montón. Por eso pienso que lo que hacemos en el cole si que les hace felices.

11. ¿En qué momentos del día crees que se sienten más felices?

En dos casos, es general. ~~Por~~

12. ¿Por qué?

Son infelices cuando les quitan un juguete, cuando un compañero les agrede

Pienso que en esos momentos puede que no sean felices, pero el resto del día yo les veo felices.

13. ¿Cuáles crees que son sus espacios preferidos del centro?

Quizás el patio.

14. ¿Por qué?

Porque en esta edad necesitan mucho el aire libre y disfrutando de la naturaleza a toda su necesidad de movimiento. En el patio no hacen que se contenga esa energía inagotable que tienen.

15. ¿Crees que se sienten bien contigo?

Si

16. ¿Por qué?

Creo que sí, por sus muestras de afecto hacia mí. Cuando llejo, muestran su alegría de verme. Me reconocen si necesito algo. Por eso creo que sí se sienten bien conmigo.

17. ¿Crees que es importante la felicidad en la escuela?

Si

18. ¿Por qué?

Para mí es importante ir feliz a la escuela, me imagino que para ellos también, y sobre todo para sus familias, es muy importante que vayan felices a la escuela. Eso es de la seguridad y la garantía de que están bien.

19. ¿Te gustaría añadir alguna cosa más?

Que para mí es una felicidad poder trabajar en lo que me gusta, que es con los niños. Me considero afortunado de poder dedicarme a lo que me gusta.

Trabajar en lo que te hace feliz, te ayuda a sobrellevar el día a día, pues los problemas, los dejas en cuanto cruzas la puerta de entrada del aula.

MUCHÍSIMAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

CUESTIONARIO SOBRE LA FELICIDAD EN LA INFANCIA

Este cuestionario, dirigido a maestros-as y especialistas del 2º ciclo de Educación Infantil, surge con motivo de la realización del Trabajo de Fin de Máster. El objetivo principal es descubrir qué hace felices a los niños-as y docentes en su día a día en la escuela para convertir los centros educativos, y especialmente las aulas, en espacios facilitadores de su bienestar y, por tanto, de un mejor aprendizaje y desarrollo. Por ello, le pedimos su colaboración.

Todos los datos recogidos son anónimos, confidenciales y serán utilizados con fines estrictamente de investigación.

1. ¿Qué es para ti la felicidad?

Una sensación, un estado de ánimo en el que eres capaz de dar mayor valor a las cosas positivas que a las negativas. Pienso que también se caracteriza por un optimismo que te permite ver las cosas difíciles de manera más sencilla. Y por último también está relacionada con una mayor autoestima.

2. ¿Te sientes feliz en la escuela? Si, y aunque hay momentos más duros, en general, sí.

3. ¿Por qué?

Porque tengo la suerte de tener un trabajo que me gusta, en el que me uso recompensado todos los días. Además el ambiente del centro es muy bueno.

4. ¿Crees que tus alumnos saben si estás feliz o no en la escuela? Si.

5. ¿Por qué?

Porque los niños/as son muy sensibles al estado de ánimo de los adultos que le rodean y yo veo que mis alumnos están a gusto conmigo, vienen contentos al cole y participan de buen grado en todas las actividades que les propongo.

6. ¿Crees que tus alumnos/as se sienten felices en la escuela? Si.

7. ¿Por qué? Porque siempre están dispuestos a participar en todas las actividades, las familias te dicen que quieren venir al cole, porque disfrutan de todas las actividades y de la relación de sus compañeros y maestros, porque respetamos sus diferencias y atendemos a sus necesidades,...

8. ¿Cómo lo sabes?

Porque veo todo lo anterior y además observo como entran al cole.

9. ¿Haces algo conscientemente, de forma planificada, para favorecer la felicidad

de tus alumnos-as en la escuela? En todo momento siempre intento buscar el bienestar de todos ellos (cosa que creo que contribuye a la felicidad) pero si es cierto que muchas veces lo hago de manera inconsciente.

10. En caso afirmativo, ¿Qué haces para que se sientan felices?

11. ¿En qué momentos del día crees que se sienten más felices?

Siempre y cuando atienden sus necesidades, sobretodo las referidas al plano emocional: dadas un abrazo cuando lo necesitan, proporcionarles seguridad cuando lo requieren,...

12. ¿Por qué?

Porque si tienen cubiertas sus necesidades físicas y emocionales, y están en un ambiente cálido, acogedor y seguro (como el que les intento proporcionar) es más fácil que se sientan felices.

13. ¿Cuáles crees que son sus espacios preferidos del centro?

Todos aquellos que les son conocidos y en los que han vivido gratas experiencias.

14. ¿Por qué?

15. ¿Crees que se sienten bien contigo? Sí.

16. ¿Por qué?

Porque su actitud con respecto a mí es muy positiva. Tienen múltiples actos de afecto y cariño conmigo; tienen la confianza suficiente como para contarme sus miedos y preocupaciones y porque percibo que para las familiares también soy de su confianza.

17. ¿Crees que es importante la felicidad en la escuela? **Sí.**

18. ¿Por qué?

Porque cuanto más feliz sea un niño, mejor será su desarrollo. Y porque cuanto más feliz sea un maestro más fácil será contagiarse a los niños y mejor llevaré a cabo su labor.

19. ¿Te gustaría añadir alguna cosa más?

MUCHÍSIMAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

CUESTIONARIO SOBRE LA FELICIDAD EN LA INFANCIA

Este cuestionario, dirigido a maestros-as y especialistas del 2º ciclo de Educación Infantil, surge con motivo de la realización del Trabajo de Fin de Máster. El objetivo principal es descubrir qué hace felices a los niños-as y docentes en su día a día en la escuela para convertir los centros educativos, y especialmente las aulas, en espacios facilitadores de su bienestar y, por tanto, de un mejor aprendizaje y desarrollo. Por ello, le pedimos su colaboración.

Todos los datos recogidos son anónimos, confidenciales y serán utilizados con fines estrictamente de investigación.

1. ¿Qué es para ti la felicidad?

Estoy satisfecha conmigo misma, me gusta lo que hago, procurar disfrutar de todo lo que me rodea, intentar hacer felices a los demás, SORRIR.

2. ¿Te sientes feliz en la escuela?

Si

3. ¿Por qué?

Me gusta lo que hago y me siento a gusto con mis compañeros/as.

4. ¿Crees que tus alumnos saben si estás feliz o no en la escuela?

Si

5. ¿Por qué?

Disfruto con ellas/ps, procuro tener una sonrisa, intento hacerles felices.
Cuando entran a clase por la mañana, ya deben encontrar una sonrisa, mi sonrisa.

6. ¿Crees que tus alumnos/as se sienten felices en la escuela?

Si

7. ¿Por qué?

Están alegres, desean jugar, les gusta investigar lo que no conocen, expresan su cariño hacia mí,...

8. ¿Cómo lo sabes?

Se ríen, cantan, bailan, disfrutan con lo que hacen

9. ¿Haces algo conscientemente, de forma planificada, para favorecer la felicidad de tus alumnos-as en la escuela?

NO

10. En caso afirmativo, ¿Qué haces para que se sientan felices?

11. ¿En qué momentos del día crees que se sienten más felices?

En aquellos en los que está
haciendo algo que verdaderamente les guste.
Como cada niño/a es diferente
→ momentos son diferentes.

12. ¿Por qué?

Porque les ves disfrutar con lo que hacen.

13. ¿Cuáles crees que son sus espacios preferidos del centro?

A estas edades, todos los espacios son para ellos/os preferidos ya que en cada uno de ellos realizan actividades motivadoras y que les gustan.

14. ¿Por qué?

Porque cada uno cumple su función que es la disfrutar, relacionarse con otros, investigar,...

15. ¿Crees que se sienten bien contigo?

Creo que sí

16. ¿Por qué?

Jugamos juntos, no les cuesta expresar su cariño, les trato como adultos dándoles responsabilidades que son capaces de hacer, les doy confianza, les doy autonomía, les doy amor y se lo demuestro pero también pongo normas y límites.

17. ¿Crees que es importante la felicidad en la escuela?

Si

18. ¿Por qué?

Así el niño/a se siente valorado, contento, protegido, seguro y va creciendo como persona. Se le enseña que sea autónomo, respete a los demás, ...

19. ¿Te gustaría añadir alguna cosa más?

MUCHÍSIMAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

CUESTIONARIO SOBRE LA FELICIDAD EN LA INFANCIA

Este cuestionario, dirigido a maestros-as y especialistas del 2º ciclo de Educación Infantil, surge con motivo de la realización del Trabajo de Fin de Máster. El objetivo principal es descubrir qué hace felices a los niños-as y docentes en su día a día en la escuela para convertir los centros educativos, y especialmente las aulas, en espacios facilitadores de su bienestar y, por tanto, de un mejor aprendizaje y desarrollo. Por ello, le pedimos su colaboración.

Todos los datos recogidos son anónimos, confidenciales y serán utilizados con fines estrictamente de investigación.

1. ¿Qué es para ti la felicidad?

Una situación de paz interior y conciliación con uno mismo que te permite ver la vida con optimismo y transmitir lo mejor de ti a todos los que te rodean.

2. ¿Te sientes feliz en la escuela? *Sí.*

3. ¿Por qué? Me encantan los niños, sobre todo los pequeños, los más abiertos a recibir todo lo que les podemos enseñar. Ellos nos tienen por modelo; si les damos lo mejor de nosotros mismos tendrán una buena base.

4. ¿Crees que tus alumnos saben si estás feliz o no en la escuela? Si

5. ¿Por qué? Una sonrisa es la base de todo, ellos responden a como está cada uno. La alegría y la felicidad se contagian fácilmente cuando eso es lo que les quieres transmitir.

6. ¿Crees que tus alumnos/as se sienten felices en la escuela? Si

7. ¿Por qué? Biena Todos vienen de buen gusto, están contentos y el clima que se crea en clase es fundamental para que fluya el trabajo; eso sí, siempre a través del juego y de una actitud positiva.

8. ¿Cómo lo sabes? Se ve en su rendimiento. Trabajan contentos y a poco que se los estimule responden de una forma positiva.

9. ¿Haces algo conscientemente, de forma planificada, para favorecer la felicidad de tus alumnos-as en la escuela?

No, es inconsuente. Si yo soy feliz haciendo mi trabajo, creo que se lo transmito a ellos; por tanto ellos también lo son.

10. En caso afirmativo, ¿Qué haces para que se sientan felices?

Les transmito mi estado de ánimo. Procuro que sea siempre positivo. Ellos son muy alegres y eso hace también que yo me sienta mejor.

11. ¿En qué momentos del día crees que se sienten más felices?

Sobre todo en actividades de participación y juego. Cuando aprenden y apenas se dan cuenta de ello porque están jugando y aprendiendo a la vez.

12. ¿Por qué?

Creo que en todo momento, salvo cuando puntualmente hay que recriminarles alguna conducta. Pero siempre volvemos a un clima de tranquilidad y positividad que hace todo más fácil.

13. ¿Cuáles crees que son sus espacios preferidos del centro? Imagino que el patio que es donde juegan; pero les encanta la clase por lo colorida y toda la información que reciben de los murales que tenemos en las paredes.

14. ¿Por qué?

15. ¿Crees que se sienten bien contigo? Sí.

16. ¿Por qué? Soy optimista, no estoy nunca de mal humor y eso lo notan. Tengo paciencia. Ellos responden muy bien. Se acercan a darme un beso, me traen margaritas y tengo un montón de dibujos que me traen hechos por ellos de sus casas.

17. ¿Crees que es importante la felicidad en la escuela? *Mucho.*

18. ¿Por qué? *Es la base para una buena educación y un buen aprendizaje.*

19. ¿Te gustaría añadir alguna cosa más?

MUCHÍSIMAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

CUESTIONARIO SOBRE LA FELICIDAD EN LA INFANCIA

Este cuestionario, dirigido a maestros-as y especialistas del 2º ciclo de Educación Infantil, surge con motivo de la realización del Trabajo de Fin de Máster. El objetivo principal es descubrir qué hace felices a los niños-as y docentes en su día a día en la escuela para convertir los centros educativos, y especialmente las aulas, en espacios facilitadores de su bienestar y, por tanto, de un mejor aprendizaje y desarrollo. Por ello, le pedimos su colaboración.

Todos los datos recogidos son anónimos, confidenciales y serán utilizados con fines estrictamente de investigación.

1. ¿Qué es para ti la felicidad?

un estado de bienestar global que se consigue por ~~pa~~ numerosos y variados factores. Es algo muy relativo, es variable para cada persona. lo que hace feliz a una persona a otra puede que no e incluso lo que hace feliz a una persona en una circunstancia concreta o en un momento de la vida puede que en otra no.

2. ¿Te sientes feliz en la escuela?

En general sí

3. ¿Por qué? Por muchos motivos:

- Porque trabajo en lo que me gusta
- Porque los niños/as me transmiten felicidad y pasamos muy buenos momentos
- porque, en general, estoy cómoda con mis compañeras.

4. ¿Crees que tus alumnos saben si estás feliz o no en la escuela?

Si.

5. ¿Por qué?

Por mi forma de interactuar con ellos/as.
Por la expresión de mi cara.
Porque a veces conversamos sobre
aquello que nos hace feliz.

6. ¿Crees que tus alumnos/as se sienten felices en la escuela?

En general sí, aunque a veces se sienten
tristes, pero normalmente debido a la
separación de sus seres queridos.

7. ¿Por qué?

Por la expresión de sus caras.
Porque les vemos participar con disgusto.

8. ¿Cómo lo sabes?

Porque conversamos sobre ello.

9. ¿Haces algo conscientemente, de forma planificada, para favorecer la felicidad de tus alumnos-as en la escuela?

Toda la planificación tiene en cuenta que los niños(as) se sientan seguros, favoreciendo una autoestima positiva.

10. En caso afirmativo, ¿Qué haces para que se sientan felices?

- Crear un ambiente que favorezca la seguridad las relaciones.
- Favorecer un clima de seguridad y confianza
- establecer rutinas que les de seguridad
- demostrarles que confiamos en ellos y en sus posibilidades
- Manifestaciones de cariño

11. ¿En qué momentos del día crees que se sienten más felices?

No sé cuando se sienten más felices, pero sí cuando menos felices (aunque no todos los niños) que es en el momento en que entran al aula y se separan de las familias que le acompañan

12. ¿Por qué?

13. ¿Cuáles crees que son sus espacios preferidos del centro?

- Su aula → porque a medida que la conocen sienten que es un espacio propio y les aporta seguridad. Dentro del aula cada niño/a tiene su espacio preferido, dependiendo de la actividad que realicen en él.
- Patio → porque en él pueden realizar actividades que les guste mucho: triciclo, parque, juegos grupales.

14. ¿Por qué? aunq. no ~~en~~ todos les gusta el patio hay algunas ~~las~~ rituales que no les gustan, bien porque no ~~les~~ les interesa las actividades que se realicen en él o bien porque se sienten inseguros por la amplitud del espacio y/o porque busca la presencia constante del adulto.

15. ¿Crees que se sienten bien contigo?

Si, aunque con niños/as muy concretos es difícil saberlo por un exceso de timidez o la falta de expresión.

16. ¿Por qué?

- Por la expresión de su cara
- Por sus manifestaciones corporales y verbales de cariño.
- Por las comentarios de sus padres.

17. ¿Crees que es importante la felicidad en la escuela?

Por supuesto

18. ¿Por qué?

- Facilita el trabajo a los adultos
- Favorece el aprendizaje y la motivación de los niños(as).
- repercute positivamente en las familias
-

19. ¿Te gustaría añadir alguna cosa más?

Las experiencias positivas y placenteras que proporcionen disfrute a los niños(as) les ayudaran a ser felices no solo en la escuela sino también en la vida. Espero que cuando sean adultos(as) ~~sean~~ puedan recordar algún momento de la E-I con una pequeña sonrisa

MUCHÍSIMAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

