



GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO 2022/2023

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

Transformación Educativa: Experiencias de Escuelas
Generadoras de Bienestar para una Educación Integral

Educational transformation: wellbeing-generating schools'
experiences for Comprehensive Education

Autora: Ruth Rego Delgado

Directora: Eva Gómez Pérez

Fecha: junio de 2023

V.ºB.º Director

V.ºB.º Autor/a

CONTENIDO

RESUMEN	3
ABSTRACT	3
INTRODUCCIÓN: ¿Qué ocurre con el bienestar infantil?	4
MARCO TEÓRICO: el bienestar infantil, de lo general, a lo que nos interesa, la escuela	6
<i>Calidad de vida y bienestar infantil</i>	6
<i>Niveles de bienestar infantil</i>	8
<i>El bienestar infantil y la escuela</i>	12
<i>¿Cómo podemos crear una escuela que genere bienestar?</i>	17
INVESTIGACIÓN	29
<i>RESULTADOS</i>	31
<i>CONCLUSIONES:</i>	42
BIBLIOGRAFÍA	43
ANEXOS	49

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Entendimiento del bienestar infantil	6
Figura 2: Resumen de la información mostrada	13
Figura 3: Variables que generan bienestar en una escuela	17
Figura 4: relojes de arena	32
Figura 5: espacio armónico	33
Figura 6: huerta en exterior	33
Figura 7: materiales naturales	34
Figura 8: rincón del salón con sofá y teléfono fijo	34
Figura 9: trabajo con las emociones	35
Figura 10: lectura por parejas	35
Figura 11: biblioteca para familias	37
Figura 12: panel para pasar lista	39

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A: Entrevista a Belén, maestra del aula de 2 años del CEIP Cuevas del Castillo.....	49
ANEXO B: Entrevista a Yolanda, directora del CEIP Pedro Santiuste	56
ANEXO C: Entrevista a Sabrina, directora del CEI Virgen de la Cama	68
ANEXO D: Imágenes relativas al análisis de tiempo	74
ANEXO E: Imágenes relativas al análisis de espacios	75
ANEXO F Imágenes relativas al análisis de materiales	81
ANEXO G Imágenes relativas al análisis de actividades	85
ANEXO H Imágenes relativas al análisis del rol docente	86
ANEXO I Imágenes relativas al análisis del entendimiento de la infancia	88

RESUMEN

El presente trabajo de fin de grado se enfoca en la investigación de la escuela y el bienestar infantil. Más concretamente, se enmarca en la búsqueda y análisis de variables que pueden llevarse a cabo en centros de Educación Primaria e Infantil para conseguir generar bienestar. Para ello, primeramente, se introduce una retrospectiva del bienestar infantil. Posteriormente, se plantea un marco teórico basado en un análisis de los niveles de bienestar infantil y de variables que pueden construir una escuela generadora de bienestar. Por último, se presenta una investigación realizada a través de la documentación de experiencias de tres escuelas cántabras que se centran en el bienestar, donde se muestran resultados muy valiosos sobre cómo llevar la teoría expuesta a la práctica.

Palabras clave: bienestar infantil, niveles de bienestar, documentación, experiencias, variables, necesidades, centros generadores de bienestar y estrategias.

ABSTRACT

This end-of-degree project focuses on investigating school and child well-being. More specifically, it is framed within the search and analysis of variables that can be carried out in Primary and Early Childhood Education centres to promote well-being. To achieve this, firstly, a retrospective of child well-being is introduced. Subsequently, a theoretical framework is proposed based on an analysis of levels of child well-being and variables that can contribute to a school that generates well-being. Finally, an investigation is presented through the documentation of three well-being generating schools in Cantabria, where valuable examples are shown on how to put the theory into practice.

Keywords: child well-being, levels of well-being, documentation, experiences, variables, needs, well-being generating centres, strategies.

Introducción: ¿Qué ocurre con el bienestar infantil?

Uno de los principales fines de la educación española es la creación del bienestar en el alumnado. Sin embargo, el camino a seguir para alcanzarlo no está claro. En la actualidad, la mayoría de las investigaciones sobre el bienestar que se han llevado a cabo son muy descontextualizadas, generales y alejadas de la escuela (Anderson y Graham, 2016). Estas se pueden aproximar a ciertos campos como el de la salud o la vida adulta, pero en raras ocasiones se han visto enfocadas hacia la infancia (Konu et al., 2002).

Puede que la falta de investigación sobre el tema en cuestión se deba a la complejidad del mismo, puesto que implica tanto aspectos e inputs objetivos como subjetivos que dependen de cada individuo, tal y como explica Gerharz et al. (1997). A su vez, como nos muestran otros autores como Casas y Bello (2012), existe un gran desinterés por la infancia como grupo a nivel microsocioal.

Por otro lado, la creencia tradicional de los niños y niñas como seres que carecen de estrategias para razonar o pensar por sí mismos, hace que su opinión sea completamente desvalorizada. En otras palabras, la opinión infantil ha sido despreciada e interpretada como inútil para los estudios y propuestas de mejora, incluso cuando estas son destinadas a los propios niños y niñas (Gómez-Pérez y Jaén-Rincón, 2010). Por ello, las pocas investigaciones que existen se basan en criterios y atribuciones adultas estereotipadas poco afines a la realidad de este colectivo (Casas, 2015).

Pese a la desinformación que sufre el campo en cuestión, actualmente, dentro de las escuelas, está creciendo el interés por encontrar claves y métodos para hacer de estos lugares protectores, donde se abogue por un modelo de bienestar (Kuperminc et al., 2011). Esto se debe a múltiples causas: (1) uno de los objetivos clave de esta institución es hacer llegar a cada estudiante una formación integral que pueda ayudarle a desarrollar todas las capacidades necesarias para poder ser un ciudadano eficaz, además de acompañarle y ser un apoyo en la estructuración de su propia identidad (Berguer et al., 2009); (2) la escuela es uno de los contextos más importantes para los niños y niñas, basada en la creación de relaciones y aprendizajes fuera del hogar, por lo que tiene un especial interés para la creación del bienestar infantil (Asencio et al., 2014); (3) la incertidumbre cada vez es más protagonista del día a día del estudiantado, por lo que se necesitan unas bases sólidas y

firmes que aboguen por la creación de escuelas como contextos donde se puedan sentir seguros ante los sucesos que puedan ocurrir en sus vidas (Jaume et al., 2019).

A su vez, legislativamente, de forma muy reciente, también está creciendo el interés por el bienestar infantil y la protección de la infancia. El 4 de junio de 2021 entró en vigor la LOPIVI (Ley Integral de Protección a la Infancia y la Adolescencia contra la Violencia). Esta ley contempla, en los centros escolares, una nueva figura conocida como coordinador/a de bienestar, este cargo se asegura de que se realicen todos los procesos y protocolos frente a los posibles casos de violencia. En otras palabras, esta figura se encarga de la prevención, detección y protección de los niños y niñas frente a cualquier tipo de acoso. Por otro lado, esta ley habla sobre cubrir las necesidades personales, sociales y saludables de los niños y niñas, de la protección de datos, de fomentar el bienestar físico, mental y nutricional de los y las menores, de la inclusión real...y muchos otros puntos que son clave para la creación del bienestar infantil en las aulas. Como podemos apreciar, esta nueva ley se enfoca en las necesidades de los centros educativos de forma real (LOPIVI, 2021). La LOMLOE, ley educativa actual, engloba todo lo mencionado y muestra cómo todos estos procesos deben ser llevados a cabo en educación y los centros escolares.

Por ello, es clave no descuidar este concepto dentro de la escuela. Primeramente, porque los niños y niñas pasan gran parte de su infancia dentro de la escuela, por lo que debe ser un espacio acogedor y que genere bienestar (Belfield, et al., 2015). Por otro lado, porque sin bienestar es muy difícil que los estudiantes desarrollen las habilidades y actitudes que se espera de ellos cuando finalicen la etapa escolar. Entre ellas, podemos destacar el correcto desarrollo físico, cognitivo, emocional y social (Jones, et al., 2012).

En definitiva, es fundamental conseguir el bienestar infantil en la escuela porque afecta de forma directa al éxito de cada alumno y alumna y, por tanto, al futuro de la sociedad.

Marco teórico: el bienestar infantil, de lo general, a lo que nos interesa, la escuela

Calidad de vida y bienestar infantil

Para comprender el bienestar infantil, debemos comprender de dónde parte. Nos interesa abordar un modelo de bienestar que nos permita plantear una serie de criterios que puedan orientarse hacia la búsqueda concreta del bienestar infantil en la escuela.

En la siguiente figura podemos apreciar un esquema de la siguiente explicación. Como podemos observar, todo parte del término “calidad de vida”, que se divide en bienestar objetivo y subjetivo, para así, enmarcar cada uno en los diferentes niveles de análisis social.

Figura 1:

Entendimiento del bienestar infantil

	Calidad de vida: 8 dimensiones	
	Bienestar objetivo: indicadores medibles y positivos	Bienestar subjetivo: opiniones e interpretaciones
Nivel macrosocial	Estructuras y modelos de bienestar en las diferentes áreas de desarrollo humano (e.g. economía)	Percepciones comunes de la sociedad en diferentes culturas (e.g. individualistas/colectivistas)
Nivel microsocia	Condiciones y factores tangibles que afectan al bienestar de los niños y niñas en su entorno inmediato (e.g. contexto más próximo, relaciones familiares...)	Premisas que son consideradas como positivas por la mayor parte de la población infantil con relación al contexto más cercano (e.g. hogares no problemáticos, participación positiva...)
Nivel individual	Indicadores y medidas tangibles del estado y las circunstancias de vida de un niño o niña (e.g. su salud)	Tipo de temperamento del niño o niña (e.g. los niños más vivaces tienen más bienestar)

Situamos el concepto de bienestar como parte de un término más amplio conocido como “calidad de vida”. La calidad de vida lleva presidiendo nuestra cultura del bienestar desde principios del siglo XX hasta la actualidad.

En un principio, en torno a la primera mitad del siglo XX, se asociaba fundamentalmente con las condiciones materiales y la situación económica de cada individuo (Casas, 1999). Es a partir de los años 60, con la propuesta de análisis de Inglehart (1977; 1990), cuando se incorpora a la calidad de vida una perspectiva vinculada con los valores postmateriales expandiéndose de forma muy rápida por toda Europa Occidental. Asimismo, Bauer (1966) con su libro *“Movimiento de los Indicadores Sociales”*, ayudó mucho a la comprensión de este nuevo movimiento sobre calidad de vida, dado que consigue ir un paso más allá y reflejar indicadores, tanto materiales como inmateriales, objetivos y subjetivos. Son estos últimos una novedad, ya que involucra los valores y aspectos de la vida individual de cada persona (Casas, 1999).

Por ello, ahora comprendemos la calidad de vida como un término holístico y versátil que alude a situaciones muy deseables para una persona o una comunidad (Casas, 1999). Las investigaciones más actuales nos hablan de 8 dimensiones de calidad de vida: bienestar emocional, relaciones interpersonales, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos (Schalock y Verdugo, 2002).

Todas estas y su constante interacción, se interpretan y se integran en el bienestar objetivo y subjetivo (Casas, 2010). Para este autor, el bienestar objetivo se define a través de indicadores y estándares medibles y entendidos como positivos para toda la población (por ejemplo, la seguridad, la situación económica, el desarrollo...). Por otro lado, el bienestar subjetivo se compone de aspectos psicosociales por los que cada individuo, a través de su idiosincrasia, interpreta y evalúa su bienestar objetivo. En otras palabras, el bienestar objetivo se basa en todos aquellos aspectos positivos y medibles en la vida de un individuo, mientras que bienestar subjetivo se compone de opiniones, percepciones, valores, actitudes y confianza hacia los aspectos de la propia vida (Casas y Bello, 2012). Como podemos observar, ambas dimensiones están en constante relación. El bienestar subjetivo es una interpretación del bienestar objetivo y, por tanto, ambos se condicionan de forma directa.

Niveles de bienestar infantil

A continuación, pese a que separar los diferentes niveles de análisis y tipos de bienestar sea una ardua tarea, se explican por separado para facilitar su entendimiento.

Nivel macrosocial del bienestar infantil

El nivel macrosocial del bienestar infantil se refiere a las condiciones y factores a gran escala que influyen en el bienestar de los niños a nivel de la sociedad o comunidad en su conjunto. Este enfoque se centra en los aspectos estructurales, políticos y socioeconómicos que impactan en el bienestar y el desarrollo de los niños. Este nivel incluye: políticas públicas, acceso a servicios, situación socioeconómica, ambiente comunitario, derechos... (Casas, 2010a). Por ello, se plantea la explicación del bienestar infantil objetivo y subjetivo a este nivel:

Bienestar infantil objetivo a nivel macrosocial

Por lo que respecta a nivel objetivo podemos destacar los diferentes modelos de bienestar que han servido de paradigma para abordar esta cuestión en las diferentes áreas del desarrollo humano.

Plano económico:

Existen tres tipos de modelos económicos diferenciados por la presencia e intervención de El Estado:

- **El Socialdemócrata:** en el cual el Estado regula gran parte de las prestaciones sociales, todo ciudadano está cubierto por beneficios sociales.
- **El Conservador:** en el que el libre mercado y el Estado tienen un peso similar en la toma de decisiones.
- **El Liberal:** en el que el libre mercado tiene el mayor protagonismo, siendo el Estado solo un subsidiario en circunstancias muy concretas (Gaitán, 2006).

Como esta autora nos muestra, se aprecia más bienestar infantil en aquellos países que siguen un régimen socialdemócrata, ya que los derechos y garantías de la infancia están prácticamente asegurados (Gaitán, 2006).

Plano geográfico:

Otra área en la cual se han desarrollado diferentes modelos de bienestar diferentes es el ámbito de los servicios vinculados con el llamado Estado de Bienestar. En este caso, los modelos se han diferenciado atendiendo a un criterio geográfico:

- **El modelo nórdico**, en el que la protección social es más elevada, el Estado es el encargado de proveer la mayor parte de servicios al ciudadano.
- **El modelo continental**, en el cual destaca su principio contributivo para la creación de necesidades sociales.
- **El modelo anglosajón**, que se diferencia del resto por su protección social más limitada, enfocándose solo en la ayuda a casos muy específicos.
- **El modelo mediterráneo**, se basa en las peculiaridades culturales de los países mediterráneos, como la importancia de las familias en la vida de los individuos, de tal forma que el Estado ayuda en el cuidado de hijos y ancianos, a base de servicios y prestaciones (Wintersberger, 2006).

Tal y como nos muestra Wintersberger (2006), existen más posibilidades de que exista el bienestar infantil en el modelo nórdico, debido a que hay más posibilidades de que se puedan respetar los derechos de la infancia, y evitar de una forma más generalizada la pobreza infantil, en comparación con otros sistemas. Por otro lado, el modelo mediterráneo también ofrece posibilidades, ya que tiene su base en la contemplación de las familias, primer agente socializador y cuidador de la infancia.

Bienestar infantil subjetivo a nivel macrosocial

Existen ciertas investigaciones que han determinado el bienestar subjetivo a nivel macrosocial. Estas afirman que hay que tener en cuenta **los ingresos y el factor económico de la familia**, dado que es indicador clave a nivel macrosocial. Sin embargo, se ha demostrado que no se puede reflejar con claridad la relación que existe entre los ingresos y el bienestar subjetivo, por lo que quizá no sea una pieza tan clave. La que sí lo es, es **la cultura**. Ha quedado probado que, dentro de las **culturas colectivistas**, en la que se prioriza al grupo sobre el individuo, existe mucho más bienestar subjetivo entre los miembros que en las culturas individualistas. En las **culturas individualistas**, superficialmente, se podría apreciar más bienestar subjetivo. En cambio, analizando en profundidad queda claro que este solo se encuentra en los extremos de la campana demográfica (Vielma et al., 2010).

Esto se debe a que, en estas culturas, tanto los acontecimientos positivos como los negativos se magnifican a nivel emocional, debido a la “soledad social”, en términos de ayudas y sustentos. Además, no existe una protección colectiva ante momentos de crisis, lo que hace que el bienestar subjetivo solo se aprecie realmente en una pequeña proporción de personas. Como se puede concluir, en las culturas colectivistas, la protección de la persona es mayor porque cuenta con un fuerte sistema social, lo que hace que el bienestar subjetivo aparezca en la parte media de la curva demográfica, es decir, en muchos más individuos (Vielma et al., 2010)

Nivel microsocioal del bienestar infantil

El nivel microsocioal del bienestar infantil se refiere a los aspectos individuales y de interacción más cercanos que influyen en el bienestar de los niños. Se centra en las relaciones y los entornos inmediatos en los que los niños crecen y se desarrollan.

A partir de esta premisa se hace la distinción entre bienestar objetivo y subjetivo a este nivel:

Bienestar infantil objetivo a nivel microsocioal

El nivel microsocioal del bienestar infantil a nivel objetivo se refiere a las condiciones y factores tangibles que afectan el bienestar de los niños y niñas a nivel de su entorno inmediato, como la familia, la comunidad y las interacciones sociales directas. Estos factores pueden ser observables y medibles y tienen un impacto directo en el bienestar de los niños (Casas y Bello, 2012).

En este punto, podemos encontrarnos con diversas teorías que hablan sobre qué condiciones se deben dar para conseguir este tipo de bienestar. Sin embargo, durante este trabajo se va a tener en cuenta **la propuesta que lanza López Sánchez (2008) sobre la teoría de las necesidades infantiles.**

Este autor, analiza la teoría de las necesidades humanas aplicándola a la infancia y adolescencia. De este modo, se considera que el desarrollo evolutivo adecuado de un niño o niña estará determinado por la respuesta de su entorno a dichas necesidades básicas. Por ello, nos plantea la hipótesis de que el bienestar se puede considerar cuando las necesidades están bien atendidas, a través de unos buenos cuidados, mientras que cuando no están bien atendidas el estado infantil será de malestar en cualquiera de las áreas de desarrollo, acercándonos más al concepto de maltrato.

Por otro lado, el autor indica que existen 3 tipos de necesidades que deben ser atendidas en cada niño y niña, independientemente del contexto o sus características. Primeramente, están las **necesidades fisio-biológicas**, que son todas aquellas relacionadas con una buena alimentación, higiene, sueño, temperatura, actividad física, es decir, el juego, la protección ante riesgos reales y la integridad física. Luego siguen las **necesidades cognitivas**, las basadas en la estimulación sensorial, la exploración y comprensión físico-social, la escolarización y la protección ante riesgos imaginarios. Finalmente, nos encontramos con las necesidades emocionales y sociales, que se centran en las relaciones seguras, respuesta adecuada ante el contacto físico, la recepción de apoyo, socialización, participación, autonomía, y por último, el respeto ante la sexualidad de cada niño y niña (López Sánchez, 2008). A través de esta teoría se desarrollan un conjunto de ítems y propuestas a partir de los conocimientos que la psicología evolutiva ha ido aportando hasta la actualidad. A pesar de ser planteados fundamentalmente en el ámbito familiar, pueden ser aplicados en diferentes entornos, uno de los cuáles es la escuela. Esta teoría, desde nuestro punto de vista, constituye una propuesta sencilla y clara de cómo conseguir que los diferentes entornos de socialización infantil, incluida la escuela, puedan ser un espacio de bienestar, en la medida en la que en la misma se atienden adecuadamente todas estas necesidades.

Bienestar infantil subjetivo a nivel microsocia

Por lo que se refiere al bienestar subjetivo a nivel microsocia, podemos decir que se basa en premisas que son consideradas como positivas por la mayor parte de la población infantil en relación al contexto más cercano. Por ejemplo, hogares no-problemáticos, el éxito académico, la intimidad, la participación social, el sentimiento de ser apoyado socialmente por diferentes agentes... (Díaz Llanes, 2001).

Nivel individual del bienestar infantil

El bienestar infantil a nivel individual se refiere al estado de satisfacción y opiniones positivas sobre la vida cotidiana de cada niño y niña. Se basa en la evaluación positiva del bienestar en relación con las necesidades físicas, emocionales, sociales y cognitivas de un niño (Casas y Bello, 2012). En este caso el bienestar subjetivo y objetivo dependen de la satisfacción de estas necesidades.

El bienestar infantil y la escuela

La escuela es un escenario lleno de posibilidades para conseguir el bienestar infantil en los niños y niñas. Por ello, como docentes, debemos concienciarnos de nuestra gran influencia en la vida y la calidad de vida de nuestros estudiantes. A continuación, una vez que hemos tratado de reflejar diferentes niveles y perspectivas en el análisis de lo que puede considerarse bienestar infantil, trataremos de analizar qué implicaciones tiene este nuevo marco para la escuela., qué indicadores de bienestar debemos perseguir en los centros y cómo interpreta el bienestar cada agente educativo.

Indicadores de bienestar en un centro

Cuando concretamos este ámbito a la escuela, nos encontramos con propuestas diferentes que nos permiten hacernos una idea de en qué se basa precisamente el bienestar de los niños y niñas en este entorno. Si analizamos algunas de estas propuestas, podemos apreciar que el bienestar en la escuela se plantea relacionado con variables que afectan a la frecuencia e intensidad de los afectos positivos y negativos que experimentan los niños y niñas en la escuela y la satisfacción con su propia vida (Huebner, 1991; Aunguas y Reyes, 1999).

Desde el planteamiento más psicológico, se han propuesto otras variables como el autoconcepto académico, el bienestar general en la escuela, el interés, la motivación, la implicación de cada estudiante en el aula, la inclusión social de cada miembro en el grupo y las relaciones con el profesorado (Opdenakker, 2000).

Otras se han planteado desde un análisis centrado en los factores vinculados con la vida y la organización de la escuela, otro tipo de variables que promueven un sentimiento de bienestar en el alumnado relacionándolo con el proceso de enseñanza y aprendizaje:

- A nivel organizacional del centro, podemos destacar los siguientes: horarios, seguridad, servicios ofrecidos, asignaturas y los cuidados.
- A nivel relacional: el clima, las relaciones entre los agentes del centro, el dinamismo de los grupos, la inclusión o no de familias, las bases de la convivencia o el nivel de eficacia de los protocolos *antibullying*.
- A nivel personal, la interpretación del propio estudiante sobre su salud, ser reconocido tanto externa como internamente, ser orientado correctamente, el incremento de su autoestima, el desarrollo de su creatividad, la alegría y el ánimo que siente por la

escuela, sentir como valiosa la influencia que tienen en el centro en la toma de decisiones...

La explicación de cómo influyen estas variables en el bienestar subjetivo del alumnado tiene que ver con su influencia en las emociones y en cómo cada estudiante interpreta su propio bienestar (Konu et al. (2002); Steger et al. (2006), Samman (2007), Veerhoven (2007) y De Pablos et al. (2008, 2011 y 2012), citados en Pablos y González (2012)).

Figura 2:

Resumen de la información mostrada

Nivel	Indicador
Organizacional	Horarios, seguridad, servicios ofrecidos, asignaturas y los cuidados.
Relacional	El clima, las relaciones entre los agentes del centro, lo dinámicos que son los grupos, la inclusión o no de familias, las bases de la convivencia o el nivel de eficacia de los protocolos <i>antibullying</i> , la inclusión social y las relaciones con el profesorado.
Personal	La interpretación del propio estudiante sobre su salud, ser reconocido tanto externa como internamente, ser orientado correctamente, el fortalecimiento de su autoestima en general y su autoconcepto académico, interés, motivación, el desarrollo de su creatividad, la alegría y el ánimo que siente por la escuela, sentir como valiosa la influencia que tienen en el centro en la toma de decisiones, autoconcepto académico e implicación.

Frecuencia e intensidad de los afectos positivos y negativos en la escuela y su vida

¿Qué opinan los menores, las familias y los docentes del bienestar en la escuela?

Existen una serie de investigaciones que han dado voz directamente a los componentes de la escuela: profesorado, familias y estudiantado, preguntándoles qué les haría sentir bien dentro de esta institución, es decir, qué necesitan para la creación de su bienestar.

Todos estos agentes participan de forma activa en la escuela y el bienestar de cada uno interfiere o repercute directamente sobre el del resto.

Docentes

Por lo que respecta a los docentes, estos consideran que necesitan espacios para poder cooperar, responsabilidades compartidas para el crecimiento personal del alumnado, sentirse cómodos para poder realizar su actividad docente desde un plano de libertad, es decir que no interprete que su actividad esté completamente regida por organismo externos a la comunidad escolar, como son los políticos. Además, entran en juego un buen salario, sentirse protegidos socialmente, la disposición de recursos para poder llevar a cabo su trabajo y las condiciones físicas del edificio (Torres, 2017). Por otro lado, piden que se lleve a cabo un trabajo colaborativo entre profesionales de tal que forma que se busquen alternativas a la metodología tradicional a la hora de inculcar nuevos conocimientos (Díaz Llanes, 2001).

En la misma línea, autores como Millán et al. (2017), señalan la importancia de otras variables como el sentimiento de logro, una cercanía emocional entre todas las personas del centro, oportunidades de formación, ajuste y demandas reales en su puesto de trabajo, una buena autoestima docente, que su tarea sea significativa para ellos, que exista satisfacción vocacional, pero que no haya presión o ambigüedad en su rol (Millán et al., 2017). A su vez, consideran la importancia de percibirse autocompetentes en su trabajo y valorados por la comunidad educativa y sus compañeros de trabajo. Igualmente, experimentar sentimientos de poder, autonomía, alegría y satisfacción con las interacciones con el alumnado hace que el bienestar del profesorado crezca (Díaz Llanes, 2001).

Por lo que respecta a las familias, los docentes consideran que necesitan una relación buena con ellas. Esta podría definirse como aquella en la que ambos miembros se sienten respetados y libres para colaborar con el otro, y donde se disminuya la ansiedad en las interacciones (Díaz Llanes, 2001).

Lo contrario a lo manifestado anteriormente es señalado como lo que les hace sentirse mal en la escuela. Algunos ejemplos son: sentirse abrumado, ansioso o estresado en el puesto de trabajo, relaciones muy superficiales con los compañeros y compañeras porque la organización escolar dicta una forma de trabajar muy individualista, asumir estrategias

defensivas o negligentes ante un problema y sentirse amenazado por sus superiores o las familias (Díaz Llanes, 2001).

Las familias

Las familias han coincidido dicho en que se sienten bien en centros donde se considera que su participación es valiosa y se sienten bien con los valores del centro, lo cual incluye las dinámicas de trabajo y la actitud del profesorado. A su vez, creen que les hace sentir bien que se informe explícitamente de cómo pueden participar en el centro (Prada, 2003). Por lo que respecta a los docentes, las familias aprecian mucho que sus relaciones sean tanto formales como informales, es decir, que sean cálidas, orientativas y en las que ambos agentes estén al mismo nivel. Les gusta, a su vez, que los canales de comunicación sean eficaces y se sientan escuchados, tanto como sentir que las expectativas que se les atribuyen desde la escuela son realistas y alcanzables (Llevot et al., 2015).

Estudiantado

Finalmente, se va a explicar que interviene en el bienestar de los estudiantes, de tal forma que combinemos todos los agentes implicados en la escuela. Las teorías que se plantean a continuación nacen de investigaciones en las que se ha tomado de punto de partida el bienestar subjetivo, dado que se ha preguntado directamente a una muestra amplia de alumnado qué les haría sentir bien en el centro (Gómez Pérez et al., 2014).

Por parte de su escuela

Por lo que respecta a su escuela, podemos hablar de tres ámbitos clave: procesos de enseñanza-aprendizaje, relaciones interpersonales en el centro y relaciones del centro con la comunidad.

En lo referente a los **procesos de enseñanza-aprendizaje**, se pueden considerar tres variables: el profesorado, los contenidos y la motivación. Los niños y niñas consideran oportuno que todo el equipo docente se coordine mejor para que las demandas sean ajustadas y equilibradas. Asimismo, les gustaría poder opinar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y reflexionar de forma conjunta con el profesorado sobre los métodos de evaluación. Los estudiantes consideran que el o la docente debe ser algo más que un experto en la materia, un acompañante en su proceso de construcción del aprendizaje (Gómez Pérez et al., 2016). Además, se espera de estos que sean mucho más

activos ante los problemas entre iguales, para así sentirse seguros y saber que los problemas se resolverán de forma pacífica.

En cuanto a los contenidos, los niños y niñas quieren que se les eduque en valores y haya más momentos destinados a la enseñanza de todo lo que tiene que ver con el bienestar, la salud, la alimentación, la educación emocional y la sexualidad. De esta manera, podrían ejercer la ciudadanía del momento presente. Para generar más motivación en el aprendizaje, el estudiantado considera que la metodología debería ser más lúdica y estimulante, dejando atrás la tradición y la preocupación única por los resultados numéricos, para así sacar el máximo potencial de cada estudiante. De esta forma, se generarán aprendizajes activos que desemboquen en emociones positivas (Fernández Fuentes y Gómez Pérez, s.f.).

Por lo que respecta a **las relaciones interpersonales en el centro**, estas pueden darse con los docentes y los compañeros. Concerniente a los y las docentes, se considera que ambos agentes deben estar unidos por vínculos seguros y cálidos, donde los niños y niñas se sientan seguros para acudir a sus referentes adultos. Además, estos deben tener una actitud positiva, respetuosa, calmada y abierta con el alumnado, además de usar el humor y el propio autocontrol emocional como herramientas diarias.

En lo relativo a las relaciones de iguales, cabe destacar primeramente que la amistad es clave para el bienestar infantil. Los o las amigas hacen que las actividades se consideren más livianas y llevaderas, son un apoyo para mitigar el dolor y con las que se forja el apoyo mutuo y la cohesión (Barudy et al., 2010). Por ello, es sumamente importante que desde las escuelas se promuevan relaciones entre iguales a través de distintas actividades y momentos. Para ello, se precisan espacios para compartir experiencias y aprender el uno del otro. Los niños y niñas también consideran que el centro en general tiene que estar atento a las malas relaciones y enseñar a cómo mejorarlas.

Finalmente, por lo que **respecta a las relaciones del centro con la comunidad**, se señala que deben ser bidireccionales, de tal forma que el alumnado pueda formar parte de la comunidad a través de proyectos educativos y que agentes externos entren al aula para compartir su conocimiento.

¿Cómo podemos crear una escuela que genere bienestar?

Si consideramos, como hemos señalado, la teoría de las necesidades como base para entender la construcción del bienestar en la escuela, nos surge la necesidad de analizar cuáles, de los factores que definen la vida cotidiana de los centros educativos tienen relación y de qué manera con la respuesta adecuada a dichas necesidades, no solo la del alumnado, sino también la del profesorado. Existen ciertas variables en la escuela que pueden generar bienestar si están enfocadas y diseñadas para ello. Se muestran a continuación en el siguiente anagrama:

Figura 3:

Variables que generan bienestar en una escuela



Como podemos observar, integra 5 variables significativas en la vida de la escuela a través de las cuales se puede responder a las necesidades de la infancia: tiempos, espacios, materiales, actividades y relación docente-alumnado. Todas ellas están relacionadas entre sí, de ahí el uso de las flechas bidireccionales. En el centro, podemos encontrar otras dos variables: entendimiento de la infancia y rol docente. Se enmarcan así porque estas dos últimas son las que determinan de una u otra forma las variables exteriores.

A continuación, se abordará el significado que cada una de estas variables tienen en la construcción del bienestar en la escuela:

Tiempos

Para ofrecer bienestar, la escuela necesita un **cambio en el entendimiento del tiempo**. El tiempo no es solo el paso de las agujas del reloj que se destina a una asignatura o materia. Debe entrar en juego el **tiempo subjetivo y el tiempo como experiencia individual**. Con esto, se pretende hacer entender que la organización temporal del aula debe cambiar. Se necesita destinar más tiempo a convertir al estudiantado en autodidactas, por lo que el profesor se relega a un segundo plano y los estudiantes pueden tomar más momentos para la creación de proyectos individuales (Bustos Jiménez, 2013).

Por otro lado, debe existir una **flexibilidad horaria**. Un itinerario estricto, que no pueda modificarse en función de las necesidades que surgen en cada momento de aula, no ofrece bienestar. Para ello, debe existir tiempo suficiente de descanso, juego, movimiento, actividad física... y que sea modificable en función de los acontecimientos que vayan surgiendo (Bustos Jiménez, 2013). Pese a que pueda haber pequeños cambios, las jornadas podrían estructurarse en una secuencia de momentos significativos en los que **no se altere constantemente el orden** de esta, de tal forma que los niños y niñas interioricen este tipo de funcionamiento, puedan anticipar qué va a ocurrir y así sentirse seguros y tranquilos (Rubio, 2023). Tal y como nos muestra Ribas (2005) (citado en Jaume et al., 2019), en la repetición de la continuidad encontramos aquellos elementos que dan estabilidad y sobre los que nos apoyamos, gracias a la falta de tensiones.

Asimismo, se deben **respetar los ritmos** de cada estudiante y ofrecer suficiente tiempo para realizar las actividades propuestas. Cuando estas vayan a finalizar, es importante avisar con suficiente **antelación** para ofrecer herramientas para que ellos y ellas mismas puedan gestionar su tiempo. A su vez, se deben **dedicar tiempos a la creación de una relación segura y momentos de calidez** con el alumnado, por ejemplo, recibiendo uno a uno de una manera especial y particular (Rubio, 2023).

Por último, cabe recordar que la escuela también cumple una función de **conciliación familiar**. Por ello, es importante ofrecer momentos para que estas también puedan cubrir sus necesidades, tanto laborales, como de acompañamiento a sus hijos e hijas, informativas, de coordinación... (Vale, 2011).

Espacios

Un espacio que genere bienestar debe seguir ciertos principios como el de la **armonía**, no ser constantemente estimulante, debe ser lo más diáfano posible y permanecer la mayor parte del tiempo ordenado. **El desorden nos altera** de una forma interna, por lo que es más probable que ocurran conflictos en espacios desordenados que ordenados (Rubio, 2023). Por otro lado, en un espacio cuidado y estético los niños se van a sentir apreciados y respetados (Jaume et al., 2019).

Por ello, se hace necesaria la búsqueda y generación de **espacios de calma y bienestar**. Para ello, hay que crear ambientes de privacidad o de intimidad, donde los niños y niñas puedan socializar con los demás, de tal forma que estos espacios fomenten las relaciones positivas entre iguales que puedan compensar cualquier experiencia negativa. A su vez, puede existir un espacio de descanso donde los estudiantes puedan sentarse, tumbarse, coger un libro... (Jaume et al., 2019)

Asimismo, **el espacio educativo se debe extender hacia el exterior** e ir más allá de las paredes del centro, de tal forma que haya movimiento y contacto con el entorno. Todos los ambientes que se puedan utilizar deben estar a disposición de los y las estudiantes, de tal forma que se fomente la autonomía en cada niño y niña del aula (Jaume et al., 2019).

Asimismo, los espacios deben tener dos características fundamentales que son: **ser protectores y ser seguros**. Seguros **a nivel físico**, en el que los niños y niñas estén protegidos, sin ser expuestos a ningún tipo de riesgo (caídas, heridas, fracturas...). Por ejemplo, una escuela que genera bienestar no puede estar ubicada en una parte del municipio sin accesos seguros o lejos de los servicios comunitarios. El diseño de las infraestructuras debe ser acorde con la legislación (se debe cumplir con el mantenimiento de la higiene, la preparación de alimentos, la accesibilidad...). A su vez, los espacios deben ser modificables, para que exista una posibilidad de transformarles en función de las necesidades. No se debe contar con espacios ciegos, es decir, todos los rincones deben ser visibles para que no se produzcan situaciones de riesgo (Goicoechea, 2021).

Igualmente, deben **ser protectores a nivel emocional**. Esto se puede conseguir a través de la promoción de la calidez física a través del uso armónico de colores, una iluminación adecuada, una adecuada temperatura y una personalización de los espacios. De tal forma que haya una decoración construida de forma participativa por todos los miembros de un aula, con fotos de las familias, los trabajos de los estudiantes, objetos personales que

quieran compartir... Finalmente, debemos contar con espacios grandes que permitan **el movimiento**, este es fundamental para la búsqueda de bienestar (Goicoechea, 2021).

En conclusión, hay que repensar la presentación, el aprovechamiento y el entendimiento de los espacios escolares para poder conseguir que la habitabilidad conecte con el sentido grupo, acogida, pertenencia y seguridad, tanto física como emocional (Jaume et al., 2019).

Materiales

Son materiales generadores de bienestar todos aquellos que han sido **seleccionados de manera meditada y rigurosa** en función de los objetivos que buscamos en el aula. Es por ello que, la **buena calidad** de los materiales tiene un gran peso a la hora de generar bienestar, ya que, pese a que su coste económico sea más elevado, son mejores en esta tarea. Los objetos o juguetes de madera son mucho mejores que los de plástico, debido a que la madera es un material natural que ayuda en la sensación de calidez y ofrece más conexiones con la naturaleza (Rubio, 2023).

A su vez, la madera ayuda en la estimulación sensorial, debido a su textura agradable. Esta puede ayudar a la hora de desarrollar el tacto en nuestro alumnado más que el plástico ya que este es más frío y menos agradable. Por último, la madera es mucho más estética, duradera y sostenible que el plástico. De esta manera, a través de nuestros materiales, ofrecemos grandes lecciones sobre cómo cuidar el medio ambiente. En este sentido, el alumnado podrá apreciar que los cuidados se dan en todas las direcciones, también hacia el planeta y la naturaleza, lo cual hará que se sientan seguros (Lucas, 2025).

Siguiendo con la **naturaleza**, es clave incluir en el aula materiales no estructurados, reciclados y que incluso hayan sido recogidos por los alumnos y alumnas durante los paseos por el exterior (Rubio, 2023). De esta forma, podremos conseguir nuestro objetivo que es el uso de materiales que **generan seguridad emocional y que permitan la integración emocional de las experiencias escolares** (Goicoechea, 2021). Estos permiten el juego simbólico y emocional. Algunos ejemplos de materiales que pueden ayudar con esto son: los materiales de construcción y de deshacer, juegos para esconderse, que ayuden a elaborar vivencias, como el teatro o casitas. Otros que ayuden a afrontar el miedo como los de trepar, que incluyan arte como vehículo de expresión: arcilla, arena... (Goicoechea, 2021).

Otros ejemplos que involucran a la naturaleza son: los huertos, parques con árboles, plantas o mascotas de aula, para así aprender a cuidar y a respetar elementos naturales (Goicoechea, 2021). También puede ayudar la implementación de **materiales cotidianos y del hogar**, como corchos, herramientas reales, destornilladores, jarras de cristal, martillos... siempre adecuándonos al momento evolutivo y las características del grupo (Acebo y Rochapea, 2015). Finalmente, debemos buscar materiales que sean muy **manipulativos y sensoriales**, de tal forma que ayuden a la asimilación de conceptos físicos (gravedad, masa, densidad...) y brinden un desarrollo correcto.

Actividades

Después de haber mostrado los tiempos, espacios y materiales que se consideran oportunos para generar bienestar, cabe destacar qué tipo de actividades se pueden llevar a cabo con estas tres variables. Como es esperable, se necesitan actividades que involucren **la actividad física y movimiento**, como juegos libres o dirigidos, deportes individuales o por equipos, excursiones... Aunque tampoco se pueden olvidar todas aquellas que ofrecen **calma**, como leer, pintar, conversar con un amigo o amiga, juego simbólico... (Macías et al., 2019).

Asimismo, se debe **tener en cuenta al exterior**, por lo que salir a pasear, llevar a cabo actividades que involucren a la comunidad, como ir de visita al ayuntamiento o a algún comercio del barrio, puede ser muy beneficioso. A su vez, no se pueden perder de vista actividades en escenarios naturales como los bosques, la playas, el río... pueden ser todas aquellas que involucren **el cuidado** de estos, como puede ser su limpieza o replantarlas (Miranda et al., 2015).

Todas estas actividades deben estar enfocadas a la creación de **relaciones interpersonales positivas**, tanto entre iguales como con el cuidador, por lo que sería mejor descartar juegos violentos o bélicos. Para generar relaciones positivas, también las familias pueden formar parte de estas actividades, como acompañantes o como líderes de la actividad. Si el foco se pone en la construcción de **sentimiento de comunidad en el centro**, no se pueden olvidar actividades conjuntas, como puede ser el canto colectivo, propuestas llevadas a cabo por todo el centro, actividades internivelares... (Jaume et al., 2019). Por otro lado, es importante que **el arte y la expresión** jueguen un papel importante durante la creación y propuesta de actividades. El arte puede ser implementado

a través de muchas ramas: la creación o escucha de música, la observación o desarrollo de dibujos, cuadros y pinturas, el movimiento, el canto... (Martínez, 2007).

Finalmente, todas estas actividades deben seguir unas **características comunes**: deben tener una parte de espontaneidad, es decir que tengan un componente de alegría e impulso emocional. Asimismo, se debería buscar como objetivo final buscar la autonomía en las actividades de la vida cotidiana, por lo que, esta debe estar presente en gran parte de las actividades propuestas (Rubio, 2023).

La última característica en la que nos enfocamos, y la que está en la base de todas las anteriores, es **la libre elección y el no obligar** a los niños y niñas a llevar a cabo las propuestas. Tal y como nos muestra (Castillo, 2000), para alcanzar una educación integral que ayude en el correcto desarrollo de los estudiantes, y, por tanto, que genere bienestar en ellos, debemos ofrecer libertad. Es a través de esta herramienta que se desarrolla la razón, ya que se actúa a través de ella, y, por tanto, también la autodeterminación a la hora de tomar decisiones. En otro sentido, la libertad es la máxima expresión de la autonomía, puesto que podría definirse como la capacidad que posee una persona para decidir, elegir y aceptar qué quiere hacer con el fin de autorealizarse y perfeccionarse.

Todas las características mencionadas anteriormente ofrecen bienestar, pero, a su vez, respetar los límites, preferencias y gustos de los estudiantes también lo hace. De esta forma seremos buenos modelos relacionales, que interactúan con otros a través de los buenos tratos. Estos pueden ser interiorizados y así extrapolar a más contextos que no sean la escuela.

Aunque aquí se genera una problemática, ya que si obligar a realizar actividades no genera bienestar ¿cómo podemos exponer las propuestas para que los niños y niñas sientan curiosidad por ellas? A través de la exposición de materiales visualmente atractivos y la búsqueda de experiencias significativas para los estudiantes, de tal forma que se adecuen a las preferencias, intereses, capacidades, momentos evolutivos y características, tanto del individuo como del grupo (Rubio, 2023). Cabe concluir que, para realizar las actividades de esta manera, se debe invertir tiempo suficiente en conocer a cada niño y niña del aula.

Relación docente-alumnado

Todas estas variables, tiempo, espacio, actividades y materiales son posibles gracias al acercamiento del docente a los estudiantes, y, por tanto, a través del tipo de relación que se quiere mantener. Como es imaginable, si nuestro objetivo es la creación del bienestar infantil, **el apego seguro** debe ser el vínculo de unión de el o la docente con cada niño y niña del aula. Este tipo de vínculo proviene de la teoría del apego de Bowlby, desarrollada de 1969 a 1982, y que más adelante fue ampliada por Ainsworth (Bowlby, 1979). El apego seguro es un vínculo emocional saludable que realiza un bebé con su principal cuidador, generalmente la figura materna o paterna. Sin embargo, esta teoría se puede extrapolar a la escuela y orienta a los docentes a la hora de crear relaciones sanas con el estudiantado. La creación de vínculos afectivos con cada niño o niña es una tarea fundamental del docente. Esto significa que las y los docentes tienen que tener capacidad para ejercer una **afectividad consciente** con la mayoría de alumnado y conseguir acercarse a ellos y ellas a través de un **estilo autorizativo** (Goicoechea y Horno, 2017)

La primera característica de este tipo de estilo relacional es el **equilibrio entre afecto y límites**, es decir, que existe un punto medio adecuado entre la expresión de amor, cariño y afecto, con el establecimiento de límites y normas claras que hacen a los niños y niñas sentirse seguros. El afecto involucra expresión de cariño, de consuelo y reconocimiento positivo, de tal forma que se refuerza la autoestima de los estudiantes, se promueve la conexión emocional, se ofrece seguridad emocional y se fortalece el vínculo docente-estudiante.

Por otro lado, los límites involucran todas las reglas y normas que guían el comportamiento de los estudiantes. Estos límites ayudan a comprender qué es apropiado y qué no, proporcionan una estructura y seguridad en su entorno, ya que la existencia de límites les hace sentirse protegidos, además de que les ayudan a desarrollar habilidades de autorregulación y responsabilidad.

Es por lo que el equilibrio entre ambos conceptos es clave, porque una ausencia de límites hace que los niños y niñas no desarrollen estas habilidades mencionadas, pero el exceso de ellos puede llevar a que estos se sientan desconectados emocionalmente, inseguros o rechazados. En resumen, dentro del aula hay que crear relaciones con los y las estudiantes aplicando un enfoque que combine, el amor, la empatía y el apoyo con la estructura, los límites y las normas claras.

De esta forma, **el estudiantado se sentirá protegido y confiado en la relación que tiene con su docente**. El profesional del aula debe ofrecer interacciones consistentes y sensibles, proporcionando cuidado, atención y apoyo emocional de manera adecuada. Todo esto ocurre porque el profesor o la profesora es sensible a las necesidades de los estudiantes y responden de manera oportuna a ellas, de tal forma que se brinda una base segura al niño o niñas para explorar el mundo.

Por otro lado, establecer un apego seguro con los y las estudiantes hace que estos desarrollen una **confianza básica en sí mismos y en los demás**, aprenden a regular sus emociones, se sienten cómodo buscando apoyo cuando lo necesita y establecerá relaciones saludables en un futuro. Esta figura de apego ofrece protección en momentos de estrés o angustia por lo que se convierte en un punto emocional para el niño o la niña. Es por ello que, **la creación de un apego seguro en la escuela puede mitigar los daños de todas aquellas relaciones poco saludables o deseables** que los niños y niñas tengan en sus hogares o en otros contextos de su vida cotidiana. El apego seguro es también la base de la creación de la resiliencia en los estudiantes.

Cabe destacar que este tipo de vínculo **no implica que no haya conflictos o dificultades**, si no que estos se abordan y se superan de manera constructiva teniendo en cuenta las necesidades del cuidador y del cuidado, haciendo que ambos salgan sin ningún daño emocional y se haya solucionado con la estrategia más idónea para el momento. Por consiguiente, podríamos considerar al apego seguro como un **factor protector** en el desarrollo infantil que está asociado a resultados positivos a nivel emocional, social y cognitivo.

Las relaciones creadas a través del apego seguro se pueden crear con docentes que tienen las siguientes habilidades:

- **Empatía o reflectividad**, es decir, que el cuidador puede entender y conceptualizar los sentimientos de cada niño o niña.
- **Sensibilidad** para interpretar adecuadamente las señales de los niños y niñas.
- **Responsabilidad**, en otras palabras, capacidad para responder de forma adecuada y efectiva a cada necesidad del estudiantado
- **Disponibilidad** para ofrecer seguridad permanente en cualquier contexto.
- **Validación emocional**, de tal forma que se brinde a las emociones de los estudiantes la importancia que les pertenece, pese a que, desde una visión adulta,

puedan parecer insignificantes los factores que han llevado a ellas (Vargas y Chaskel, 2007).

Concepto de la infancia y rol docente

Todas estas variables se engloban en dos términos más amplios que dictaminan por completo los espacios, los tiempos, los materiales, las actividades y la relación establecida con el alumnado. Estos son el concepto de la infancia y lo que es un niño o niña y en consecuencia cuál es el rol del docente o lo que es similar, qué sentido a partir de ese concepto le da cada docente a su rol en la escuela. A continuación, se explican ambos términos:

Concepto de la infancia

A lo largo del tiempo, han existido muchos conceptos de la infancia y ha sido interpretada de muchas formas. Históricamente, hemos pasado por ideas sobre la infancia tales como: niños y niñas que son seres dependientes e indefensos, malos por naturaleza, entendidos como propiedad, como mano de obra, un ser humano inacabado o lo que es lo mismo un adulto en miniatura, seres llenos de bondad e inocencia innata... (Parra Peña, 2016)

Más adelante, durante el siglo XX, surge una nueva concepción que puede aplicarse al momento actual: **el niño y la niña como ser social sujeto de derechos**, a través de la Convención de los Derechos del niño. Es a partir de este momento en el que se empieza a crear “la nueva cultura”. Desde una perspectiva pedagógica y educativa, enmarcamos a la infancia como un *periodo vital basado en el desarrollo físico, psicológico y social* (Alzate, 2003). Si lo definimos desde una perspectiva construccionista social y posmoderna, podremos entender que la infancia es un *periodo creado a través de las interpretaciones de las personas adultas sobre lo que deberían ser y hacer los niños y niñas* (Dahlberg, Moss y Pence, 2005).

Sumando a estas aportaciones, Dahlberg et al. (2005), expone los 4 entendimientos que se dan a día de hoy sobre la infancia y propone un 5º, más próximo a una concepción que tiene en cuenta al bienestar:

- 1) El niño como reproductor de conocimiento, identidad y cultura: es decir, como un recipiente vacío que debe ser llenado de contenidos a través de la escuela, tal y como mostraba Locke.

2) El niño como un ser inocente en la edad dorada de la vida: la infancia es un periodo de exploración por el que a través de la bondad y la inocencia los niños y niñas aprenden a autoregularse buscar la virtud, la verdad y la belleza. Tal y como mostraba Rousseau.

3) El niño como naturaleza, enmarcado en una evolución a lo largo de diferentes estadios psicobiológicos: es decir, ser que tiene propiedades universales y capacidades innatas determinadas biológicamente. Por ello, dependiendo de la edad, se pueden conocer las características del niño o niña. Tal y como Piaget nos mostró.

Estas 4 concepciones tienen en común el entendimiento de los niños como: seres débiles, pasivos, incapaces, poco desarrollados, dependientes y aislados. Es por ello, que se revisan todas estas interpretaciones y se propone una quinta que procura huir de estos atributos negativos: **los niños y niñas como co-constructores del conocimiento, la identidad y la cultura**. Por ello, se entiende a la infancia como un **periodo de desarrollo de sujetos ricos en potencial, fuertes, competentes, poderosos y que mantienen relaciones valiosas con personas de su edad y adultas** (Dahlberg et al. (2005) citado en Parra Peña (2016)).

En esta concepción encontramos una serie de características que deben encontrarse en nuestro imaginario para poder crear bienestar:

- **La infancia es una construcción social**, construida para y por los y las niñas a través de relaciones sociales. Es un hecho biológico, pero la forma de interpretarla es completamente social.
- **Se contextualiza** en un tiempo, un lugar y una cultura y varía en función de la clase, el género y el nivel socioeconómico. Por lo que existen muchas infancias.
- **Los niños son los actores principales** que construyen y determinan sus vidas, es decir, que tienen acción y voz propia que deben ser tomados en serio. Deben formar parte de las decisiones democráticas, ya que estos son capaces de aportar recursos a la producción social.
- Comprender que **las relaciones entre adultos y niños** conllevan poder, pero también una expresión de amor y afecto (Dahlberg et al. (2005) citado en Parra Peña (2016)).

En resumen, debemos entender a la infancia como **un periodo vital en el que existen unos derechos legítimos, que debe crearse socialmente por y para los y las niñas,**

siendo estos últimos agentes sociales clave en el correcto desarrollo de la sociedad, debido a sus valiosas aportaciones a esta.

Rol docente

Si nuestro entendimiento de la infancia es este último mencionado, nuestro rol docente estará claramente condicionado para poder formar parte de esta etapa generando bienestar en cada niño y niña de nuestra aula.

El rol docente de cada profesional nace de una gran cantidad de variables, sin embargo, autores como Vaillant (2008) destacan las más importantes: la formación, la identidad, la percepción de su labor y sus experiencias. A través de estas cuatro, se puede hacer un proceso, individual y colectivo, muy complejo y dinámico que configura las representaciones subjetivas y objetivas de cada agente implicado en la educación acerca de la labor que nos aborda.

Este proceso debe llevar a cada docente a la creación de las características y el entendimiento de su rol. Lo primero que se debe comprender es que la labor docente principal es el **ser acompañante**, de cada proceso y momento de los niños y las niñas. En otras palabras, el o la docente queda relegado a un **segundo plano**, dejando el protagonismo escolar a cada estudiante, pero siempre estando en desde una posición **presente y de observador**, nunca superior al del niño o niña, si no **igualitario** (Espinoza Mero, 2021).

Por otro lado, es el o la encargada de **regular el aula** y lo que ocurre en ella, a través de las **habilidades necesarias** que se deben desarrollar: marcar límites claros, organización física y temporal, una comunicación efectiva, habilidades sociales tales como la escucha activa, el liderazgo (de tal forma que los docentes puedan inspirar a los estudiantes), la empatía (para comprender y responder las necesidades de cada estudiante), flexibilidad de estrategias y adaptabilidad a las diferentes situaciones, modos de aprender y necesidades, y por último, manejo del estrés y el autocontrol, a través de una inteligencia emocional muy desarrollada y sensible con las propias necesidades (Espinoza Mero, 2021).

Por otro lado, el o la docente que busca generar y sentir bienestar comprende que debe **colaborar de forma efectiva con sus compañeros y compañeras**, teniendo una relación de iguales, cooperativa y abierta. Asimismo, se debe **reflexionar constantemente sobre**

la práctica para poder actualizarse, estar abierto al cambio y flexibilizar su manera de actuar en el aula (Rivero, 2017).

En el momento de enseñanza-aprendizaje, es el o la encargada de **lanzar propuestas a través de sus conocimientos pedagógicos**, planeadas en función de los objetivos que se pretenden conseguir (Espinoza Mero, 2021). Estas propuestas, junto con el día a día de la escuela, deben estar enfocadas a la búsqueda de la autonomía y el óptimo desarrollo (Rivero, 2017), se debe respetar los ritmos y la subjetividad de cada estudiante, valorar las diferencias como una forma de enriquecimiento, y finalmente, usar de forma eficiente los recursos (Valcarce y Venticinque, 2007).

Conclusión:

Durante este marco teórico hemos hecho un análisis sobre qué es bienestar infantil, por qué es crucial, cuál es su situación actual y los diferentes niveles que existen. Seguidamente, hemos analizado qué pasa con el bienestar infantil en las escuelas: se han mostrado indicadores de bienestar y cómo los y las estudiantes lo interpretan. Finalmente, se ha mostrado cómo se pueden construir escuelas generadoras de bienestar a través de 7 variables dependientes.

Todo este análisis teórico va a dar sentido a la posterior investigación. Esta se basa en la documentación de experiencias de escuelas que generan bienestar. Es fundamental entender que no existen muchos proyectos que aboguen por la creación del bienestar en las escuelas de una forma explícita. Por ello, es sumamente importante documentar los existentes, para así dar a conocer formas y herramientas para llevar a cabo el objetivo primordial de la escuela: proporcionar ambientes seguros donde los niños y niñas puedan desarrollarse de forma plena.

INVESTIGACIÓN

Descripción del estudio

Una vez mostrado el respaldo teórico, se da comienzo a la investigación de este Trabajo de Fin de Grado. En ella, se documentan las experiencias de tres centros de Cantabria que tienen como objetivo ser escuelas generadoras de bienestar. Los propósitos de este trabajo son: (1) poder describir vivencias en torno al tema que nos aborda; (2) identificar ejemplos reales y próximos del tipo de centro descrito en el marco teórico; (3) evaluar el impacto de dichas intervenciones y (4) generar un conocimiento práctico y transferible a otros centros.

Participantes

En esta investigación han participado tres centros de Cantabria. Concretamente:

- CEI Virgen de la Cama, una escuela infantil pública de Escalante que comprende Infantil, primer y segundo ciclo.
- CEIP Pedro Santiuste de Argoños, un centro educativo público situado en el municipio de Argoños que comprende todos los ciclos de Educación Infantil y Primaria.
- CEIP Cuevas del Castillo, un centro educativo público de Educación Infantil y Primaria que se encuentra en Vargas.

Se ha analizado el funcionamiento completo de los dos primeros centros, mientras que en el CEIP Cuevas del Castillo se ha considerado el aula de 2 años.

Instrumentos de investigación

Para llevar a cabo este estudio, se han implementado dos instrumentos:

- Una entrevista con cada responsable del centro, cuyo objetivo es archivar información relativa a: cómo se interpreta en el centro el tema en cuestión, cómo se comprende la escuela en términos de bienestar, motivaciones, objetivos, barreras y palancas del programa, consecuencias a corto plazo y a largo plazo, papel de la comunidad educativa en el proyecto (familia, profesorado, entorno más cercano...) y la proyección a otros centros. Estas se encuentran en los anexos (ver anexo [A](#), [B](#) y [C](#)).
- Observación pasiva durante toda una jornada donde se pudo contrastar y ampliar la información obtenida de la entrevista. En ella, se recogieron imágenes que constatan

la información expuesta en los resultados. Estas están divididas en anexos, uno por temática. Por lo que se recomienda usar el hipervínculo que se muestra durante la redacción.

Toda la información recabada a través de estas dos fuentes ha sido fusionada para dar sentido y coherencia a los siguientes apartados.

Contexto

Para comprender mejor los relatos en los que nos adentramos, se expone el contexto de estas escuelas. Comenzando por CEIP Pedro Santiuste y CEI Virgen de la cama, son dos escuelas rurales muy pequeñas, la primera tiene 78 alumnos y alumnas matriculados (desde 3 a 12 años) y la segunda 29 (de 0 a 6 años). Estos proyectos comenzaron hace unos 7 años. El equipo directivo anterior al actual del Virgen de la Cama, pasó al colegio Pedro Santiuste, dejando al actual equipo de Virgen de la Cama su puesto. Ambas directoras se han influenciado y aprendido conjuntamente, coordinándose a la perfección, ya que, generalmente, cuando el estudiantado acaba Educación Infantil en El Virgen de la Cama, pasa a hacer Primaria al Pedro Santiuste, puesto que ambos siguen la misma corriente pedagógica, es decir, de respeto a la infancia y de libertad. Existe una relación muy fuerte entre ambos centros, incluso realizan convivencias en la que el alumnado de los dos centros interactúa.

Por otro lado, el aula de 2 años del centro Cuevas del Castillo, ha sido dirigida por la misma profesora durante 10 años, trabajando también desde la misma mirada que los dos centros anteriores. Este centro no mantiene ninguna relación educativa directa con los anteriores. Este colegio también es una escuela rural y, a su vez, el aula de dos años es muy pequeña, ya que en total son 20 alumnos y alumnas divididos en 2 clases, es decir, 10 por cada docente, más las técnicas.

Principalmente, las motivaciones que han tenido estas mujeres para llevar a cabo estos proyectos han sido los contextos escolares previos en los que habían trabajado, dándose cuenta de que la pedagogía tradicional chocaba con el tipo de educación que querían implementar durante su carrera profesional. No concebían una educación en la que los niños y niñas tuvieran que estar sentados tantas horas, haciendo tareas poco significativas y con una relación emocional sumamente fría con el o la docente del aula. Por otro lado, formándose y encontrando referentes que trabajan desde la disciplina positiva, el respeto a la infancia y la sensibilidad, descubrieron que era el camino que querían tomar.

RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados de la investigación organizados por temáticas:

Cómo se interpreta el bienestar y qué se considera primordial para alcanzarlo

En estas tres escuelas, el bienestar es interpretado como: que los estudiantes se sientan *felices en el centro, que lo interpreten como un lugar de posibilidades donde son contemplados de forma integral, y que, además, se puedan sentir queridos y seguros*. Para ello, *hay que respetar y cubrir sus necesidades*, de tal forma, que *se ofrezca un entorno seguro, tanto físico como afectivo, donde se sientan libres para ser ellos mismos*. A su vez, comprenden que el bienestar es *entender que las diferencias son todas aquellas cosas que hace único a cada niño y niña*. En definitiva, enmarcan el bienestar en: *conexión y seguridad, que es alcanzado a través de la serenidad, la trasmisión de paz y la felicidad*.

Para conseguirlo, las docentes coinciden en que debe primar el autocuidado, ya que, *para generar bienestar, se necesita estar bien con uno mismo o una misma*. Asimismo, son imprescindibles unas *buenas relaciones humanas tanto con el estudiantado, como con el resto del equipo docente*, para así poder colaborar y buscar refugio en los momentos necesarios. Finalmente, consideran que todo el equipo con el que se trabaje debe tener *una mirada similar hacia la infancia*, es decir, aquella que entiende al niño como un ser en desarrollo, pero *lleno de capacidades, que merece respeto de la misma forma que lo merece un adulto*.

Tiempos

Estas escuelas tienen como objetivo *ser centros en los que no haya prisa*, que haya suficiente tiempo como para que cada estudiante puede sentirse cómodo y él o ella misma. Los tiempos son muy flexibles, existe un horario concreto, pero puede ser modificado en función de las necesidades que surgen en el aula. A su vez, también son flexibles para las familias, de tal forma que, durante el periodo de Educación Infantil, en el que la asistencia no es obligatoria, los niños y niñas puedan entrar e irse cuando quieran, en función de las necesidades familiares de ese día. Siguiendo con estas, *los tiempos de la escuela no se extienden al hogar, en busca de coherencia con los objetivos y respeto a ellas*. Por ello, en ninguna escuela, incluida en la etapa de Educación Primaria del Pedro Santiuste, se manda tarea para casa o estudiar para exámenes, los cuales no hay, este punto se contempla más adelante.

Por otro lado, no existen tiempos pautados para que los niños y niñas puedan cubrir sus necesidades. *Pueden ir al baño, comer o beber agua cuando lo necesiten*, por ejemplo. Bien es cierto que hay un momento para hacer un almuerzo común, pero se pone comida saludable, tal y como fruta o pan, a libre demanda durante toda la jornada. Asimismo, existen *suficientes tiempos libres donde cada estudiante puede crear sus propios proyectos individuales*.

Finalmente, en los tres centros se gestiona la anticipación del tiempo y la finalización de actividades dándoles una gran importancia. En cada centro y en cada momento evolutivo se trabaja de una forma. Por ejemplo, en el aula de dos años, cuando queda poco tiempo para acabar una actividad, ya sea dirigida o libre, se pone música para que los estudiantes sepan que se acaba. Otro recurso que se implementa son los relojes de arena. Se realiza de esta forma porque los cambios bruscos y la no anticipación de lo que va a suceder genera momentos caóticos de tensión en el aula, lo cual es contrario al bienestar. El horario siempre se mantiene fijo y a la vista para que los niños y niñas sientan seguros.

Figura 4:

Relojes de arena



En el anexo correspondiente a los tiempos ([ver anexo D](#)), se muestran los horarios de los tres centros. Como podemos observar, la jornada está pensada respetando las necesidades de juego, de descanso, de movimiento...

Espacios

Por lo que respecta al espacio, podemos decir que las tres escuelas ofrecen grandes espacios generadores de bienestar. En los tres centros se permite al estudiantado que se mueva por las aulas y los espacios de forma libre y en función de sus necesidades. En el aula de dos años de Cuevas del Castillo, se comprenden dos clases, una de calma y otra de movimiento, de tal forma que los niños y niñas, en función de lo que necesiten, pueden moverse entre las aulas en los tiempos estipulados para ello. En la de calma, existen materiales y rincones que permiten el juego simbólico como la cocinita, hacer manualidades, jugar con materiales más manipulativos... mientras que en la de movimiento, hay instalaciones para trepar, juegos más ruidosos, colchonetas para saltar... El CEI Virgen de la cama está dividido en dos plantas con un aula, cada una contiene actividades y materiales “destinados” al primer ciclo (0-3) y al segundo (3-6). Sin

embargo, en los tiempos libres, cada estudiante puede moverse libremente por las aulas en función de las actividades que prefiera hacer.

En el Pedro Santiuste, el espacio está dividido en tres plantas. En la de abajo encontramos el aula de infantil y de primero y segundo curso de Educación Primaria. En la segunda, encontramos el comedor, que puede ser usado en cualquier momento, y las aulas de primaria. La tercera planta se destina por completo al aula de psicomotricidad que es usada por todos los cursos. Durante los tiempos libres, los niños y niñas pueden moverse por las aulas que prefieran. Además, se intenta aprovechar mucho todos los espacios para hacer actividades que involucren a todo el centro.

Como se aprecia en el anexo E ([ver anexo E](#)), la armonía, la cual se traduce en bienestar, juega un papel clave en las tres escuelas. Esta se aprecia en el *uso de colores claros y no excesivamente estimulantes, el orden, los espacios amplios que hacen posible el movimiento, otros espacios de calma...* Por otro lado, podemos ver que los espacios son claramente protectores a nivel físico, ya que las esquinas, los picos, los huecos de las puertas... y todos estos tipos de riesgos para los niños y niñas, están cubiertos. A nivel emocional también son protectores, ya que las tres escuelas buscan que la distribución del espacio se asemeje lo más posible al del hogar, buscando rincones como la cocina, el salón... Vemos como están bien iluminados, hay fotos de las familias, objetos personales...

Figura 5:

Espacio armónico



Por lo que respecta al espacio exterior, las tres escuelas cuentan con patios exteriores con muchos elementos naturales, como plantas, huertos, cabañas de madera... y muchos columpios para jugar. Todas se encuentran en entornos privilegiados cerca de bosques, playas, ríos... Además, se sitúan en pueblos muy pequeños en lo que se puede interactuar con la comunidad, por lo que siempre procuran sacar el máximo partido a todos estos escenarios naturales y culturales, esto queda reflejado en el apartado de actividades.

Figura 6:

Huerta en exterior



Materiales

Figura 7:

Materiales naturales



Todos los materiales que se usan en estas aulas son: cotidianos, como menaje de cocina, materiales de limpieza adaptados a su tamaño, como escobas, fregonas, recogedores...; naturales, como plantas, arena, gusanos de seda, hojas secas que han recogido los niños y niñas, cortezas, corchos, conchas...; reales, adecuados a cada momento evolutivo, por ejemplo, se usan tazas de cerámica en la etapa de infantil, herramientas en primaria tales como: destornilladores, sierras... Todos ellos muy manipulativos y sensoriales.

Por otro lado, existen muchos materiales que permiten el juego, tanto físico (los bloques de psicomotricidad), como simbólico (los elementos que encontramos en la cocinita o en el salón, por ejemplo, teléfonos fijos). Asimismo, se pretenden cubrir otras necesidades como la del descanso, a través de los materiales, por ejemplo, equipando las aulas con sofás, libros, alfombras cálidas...

Figura 8:

Rincón del salón con sofá y teléfono fijo



Por lo que respecta a los materiales utilizados explícitamente para la adquisición de competencias, tales como la lógico-matemática o lectoescritura, en todas las etapas son muy manipulativos y lúdicos. En el caso de los cursos más altos de primaria, no existe libro, pero sí que tienen un cuaderno para poder ir plasmando su aprendizaje. Su uso no sistemático, solo se emplea en las tareas en las cuales se necesita, ya que comprenden que, pese a que los niños y niñas crezcan, el juego no debe desaparecer y que sigue siendo la mejor fuente de aprendizaje.

Tal y como estas docentes aseguran, se procura buscar la seguridad y la calidez, ofrecer armonía y belleza a través de la selección de materiales, por ejemplo, priorizando el uso de la madera, colores claros y ningún juego bélico ([ver anexo F](#)).

Actividades

Antes de separar por etapas las actividades que se hacen en los centros, me gustaría hablar de los puntos en común que estas tienen. Todas comparten *el juego y el arte como*

vehículo de expresión y aprendizaje. Siempre se buscan experiencias vitales reales, de tal forma que se enseñe a vivir viviendo. Se pretende aprender a través del disfrute y el descubrimiento. Se otorga mucho valor a los proyectos individuales que cada estudiante quiere desarrollar, tales como el descubrimiento de un tema o la adquisición de una nueva habilidad, por lo que se procura ofrecer tiempos para ello. Se procura usar el multilinguaje, ya que este enfoque pedagógico comprende que no todas las personas adquieren la información de la misma manera, por ejemplo, hay actividades más visuales, otras orales, manipulativas, de movimiento, de calma...

Las competencias curriculares se adquieren a través de la necesidad de desarrollarlas, dado que, como afirman las docentes, estas competencias se encuentran en todos sitios, necesitamos escribir cartas, contar números a la hora de vender frutos en el huerto, conocer los números para saber en qué día estamos... En estos centros no se fuerza a los niños y niñas a adquirir ciertos conocimientos, ya que la necesidad y la curiosidad son los principales motores de la correcta adquisición de ellos. Por otro lado, el trabajo emocional es de gran calidad, ya que se ofrece de forma transversal a cualquier actividad y de forma explícita en momentos del día a día, con materiales tales como el “emocionario”, un tablero donde los niños y niñas se sitúan a sí mismos en diferentes emociones. Por último, en todas estas actividades se evitan juicios y valoraciones, de tal forma que los estudiantes generen una motivación intrínseca por llevarlas a cabo. En otras palabras, se busca que se validen ellos mismos, sin la necesidad de llevar a cabo tareas en busca de la aprobación adulta.

Figura 9:

Trabajo con las emociones



Figura 10:

Lectura por parejas



Para generar el sentimiento de comunidad que se prioriza en los tres centros, por ejemplo, en el Pedro Santiuste, se proponen actividades que involucren a todo el alumnado independientemente del curso en el que se encuentren. Estas se suelen basar en el cuidado del otro y en el compartir. Cada jueves, realizan dinámicas grupales, a veces lectura por parejas, en la cual cada persona lee a su pareja un libro que él o ella elija y quiera compartir (las parejas suelen ser de

edades diferentes), otros van a la biblioteca juntos, hacen asambleas donde participan todos y todas...

En Educación Primaria, existe un currículum muy extenso que cubrir, por lo que podríamos concluir que esta metodología y este tipo de actividades son más difíciles de implementar. La realidad es que sí es posible. En el CEIP Pedro Santiuste no existen tareas, libros o exámenes, ya que el equipo docente y directivo conciben que, incluso en los cursos más altos, la exploración, el juego, la creación y las experiencias vitales siguen siendo las mejores herramientas para aprender.

Igualmente, podríamos pensar que este alumnado está en desventaja en el paso a Educación Secundaria a un instituto normativo, en comparación con las niñas y niños que provienen de una escolaridad más tradicional en la que están acostumbrados a usar libros y hacer exámenes como forma de evaluación. En cambio, estos niños y niñas obtienen buenos resultados en Secundaria. Aunque pueda parecer sorprendente, ellas afirman que, después de haber estado 12 años de su vida trabajando de esta forma, cuando llegan al instituto, más que traumático, es un tiempo de curiosidad por cambiar la forma de actuar. Por otro lado, siguiendo este tipo de metodología, se adquieren suficientes estrategias para poder enfrentarse a todas las pruebas académicas que se presenten. Bien es cierto que las docentes hablan de *miedos instaurados por la tradición que tiene un gran protagonismo a día de hoy en la educación, además de una gran presión curricular por alcanzar ciertos objetivos*, sin embargo, pretenden mantenerse seguras y firmes en sus convicciones ([Ver anexo G](#)).

Relación con la comunidad

Las tres escuelas conciben que *la relación con la comunidad es uno de los grandes factores que generan bienestar, ya que el contexto es la fuente de información más valiosa*.

Relación con las familias: se considera necesario un cambio de mentalidad en la que *las familias sean los mayores confidentes de los y las docentes*, ya que un desarrollo óptimo pasa por una buena relación familia-escuela. Por otro lado, en estas escuelas consideran clave hacer que las familias se sientan escuchadas, atendidas y no juzgadas. Tienen un gran protagonismo en el día a día, ya que pueden ser simples acompañantes o entrar para llevar a cabo alguna actividad, tanto para dirigirla como para acompañarla. A su vez, se realizan actividades en la que se llevan a cabo encuentros de abuelos y abuelas, por

ejemplo, teniendo en cuenta a más familiares que los cuidadores principales. Por otro lado, consideran que la escuela puede informar u orientar a las familias sobre el correcto desarrollo de los niños, pero *nunca desde un plano superior, si no de ayuda y cooperación.*

Relación con la comunidad y el entorno: *se pretende conseguir una comunidad muy activa, ya que es la base para un desarrollo emocional positivo. Primeramente, con la sociedad, ya que mucha gente de los pueblos es invitada a entrar a los centros, y los estudiantes salen mucho al pueblo a la vez. Existe la convicción de que la escuela educa al pueblo y el pueblo educa a la escuela. Por ejemplo, la bibliotecaria de Argoños abre una mañana a la semana la biblioteca solo para los estudiantes, en Escalante van todas las mañanas a la panadería, porque*

la panadera les regala pan para que puedan comer durante la jornada. En Vargas dan muchos paseos por el municipio y tienen mucha relación con el vecindario, cuando les avisan de novedades, como el nacimiento de un animal, van a visitarle.

Los entornos naturales son un privilegio en estos municipios, así que se adentran en él para llevar a cabo múltiples actividades. Pasan mucho tiempo en entornos naturales como la playa, el río, el bosque, la montaña... Siempre van andando, de tal forma que se transmitan valores como el de la actividad física y energías limpias, y, además, a veces estas actividades conllevan el cuidado de estos escenarios, como la limpieza de las playas cuando la marea está baja.

Relación alumnado-docente

Tal y como se ha mostrado en el marco teórico, las docentes procuran crear vínculos seguros y cálidos a través del estilo autorizativo. Con ánimo de no repetir la misma información, se va a destacar lo que estas docentes consideran más importante para conseguir este tipo de relación. Consideran que este vínculo debe tener las siguientes características: *el docente debe ser sensible a las necesidades de los estudiantes, cubrir las y estar al servicio de estas. Para ello, se necesita crear una gran intimidad emocional con cada alumno o alumna, para que estos puedan sentir confianza con la figura docente. Esta intimidad se puede construir a través de validar sus emociones, entender la causa que hay detrás de sus reacciones y ayudarles a expresarlas y canalizarlas de una forma positiva. También, se crea a través de poner límites que les hagan sentirse seguros, ya*

Figura 11:

Biblioteca para familias



que este enfoque de libertad no se define a través de la popular frase hecha “todo vale”. Las docentes hacen entender a los niños y niñas que sus decisiones son válidas hasta que afectan a las decisiones de los demás.

Por otro lado, conciben la relación con su alumnado de una forma muy lineal, *no consideran que sean la autoridad, si no una persona más del aula, por lo que la ayuda siempre es mutua, y ellas aprenden y reciben mucho de sus estudiantes.* Asimismo, *consideran clave disfrutar con ellos, compartir sus descubrimientos y celebrar sus logros.* Las tutoras saben que la relación docente-alumnado puede ser un gran factor protector *porque igual que se pueden acostumbrar a ser maltratados y crecer en esos patrones, también pueden acostumbrarse a ser bien tratados y esperar lo mismo del resto de adultos.* Como podemos concluir, las maestras se relacionan con sus estudiantes a través de la seguridad y la conexión.

Rol docente

En el imaginario de estas mujeres, el rol de un docente que genera bienestar debe tener las siguientes características: *fomentar mucho el autocuidado, ser una persona muy sensibilizada con la búsqueda de bienestar y que esté comprometido con ello de una forma íntegra, ya que el horizonte del bienestar se puede desdibujar con mucha facilidad.* Por otro lado, *el docente debe dedicar mucho tiempo a conocer a los niños y niñas, descubrir sus características, necesidades y preferencias, de tal forma que exista una coherencia y adecuación en las exigencias, además de confiar en las posibilidades de cada uno.* Asimismo, *se debe cuidar constantemente el lenguaje verbal y no verbal con el que cada profesional se aproxima a los estudiantes, para poder ser respetuosos.* Igualmente, *no se puede pasar por alto que nuestro rol es el de acompañantes en el desarrollo de los niños y niñas, respetando su curiosidad innata, comprendiendo que el juego es fundamental, y estando siempre en un plano observador, desde una “distancia” que permita interactuar solo cuando se considere necesario.*

A su vez, se debe ofrecer libertad, sin obligar a nadie a realizar ninguna tarea, ya que los profesores no son figuras de autoridad. La labor docente pasa por *hacer provocaciones para invitar a aprender, acompañar en este proceso y en el de la interiorización de comportamientos y normas sociales adecuados.* Asimismo, *estas provocaciones deben ser muy flexibles, ya que un buen docente comprende que todos somos diferentes y eso es lo que nos hace valiosos dentro del aula.*

Por otro lado, en lo que concierne al grupo-clase, *el docente es el encargado de crear fuertes vínculos grupales a través de la enseñanza del cuidado de los unos a los otros, creando todos los días un momento grupal*. Los y las docentes también son acompañantes de estos momentos, ya que *hay que estar para ayudar a llegar a acuerdos cuando una persona ha sido herida por otra. Estos momentos no se pueden dejar pasar en el día a día, ya que puede marcar mucho a los y las estudiantes, por lo que siempre el docente debe estar para ayudar a reparar los daños emocionales que los niños y niñas se puedan hacer entre ellos, sin consentir ningún tipo de violencia en el aula*. Asimismo, individualmente, *el docente debe hacer sentir especial y valioso a cada estudiante en el aula*. Esto se puede conseguir a través de un momento con cada uno, por ejemplo, a través de una mirada, un abrazo o una palabra bonita, o a través de los momentos grupales, por ejemplo, pegando cada uno su foto en el panel empleado “para pasar lista”. Así, visualmente, cada estudiante puede sentirse parte fundamental del grupo.

Figura 12:

Panel para pasar lista



Finalmente, según las docentes, *nuestro rol se basa en un desaprendizaje y aprendizaje constantes, ya que la tradición fue y es, a día de hoy, la metodología que más pesa*. A su vez, trabajar de esta forma conlleva mucho trabajo extra, un proceso personal y emocional muy potente, y por supuesto, un gran compromiso. Esta interpretación del rol docente es el único camino que podemos tomar para crear una escuela que ofrece calma a unos niños y niñas que viven en un mundo cada vez más caótico ([Ver anexo H](#)).

Concepto de la infancia

Como es esperable, siendo este el entendimiento de su rol docente, el concepto que tienen de lo que se supone que es una niña o niño es muy acorde. Ellas están completamente de acuerdo con la concepción que se establece en el marco teórico y, además, puntualizan lo siguiente: *la infancia es un periodo que acaba con la adolescencia, por lo que no se acaba con el paso a primaria y el juego no debería acabar en infantil*. Igualmente, comprenden a los niños y las niñas como *seres capaces, que se autorregulan, con mucho criterio y una opinión muy válida, independientemente de su edad*. Asimismo, consideran que *son personas íntegras, y, por tanto, se merecen el mismo respeto y trato que cualquier adulto* ([ver anexo I](#)).

Barreras encontradas durante el proceso

Las principales barreras que estas docentes han encontrado a la hora de poner en práctica esta mirada pedagógica han sido: *el entendimiento extendido de la educación en la sociedad*, ya que en estas escuelas se pretende desafiar todos los patrones tradicionales, pero en el exterior (familias, comunidad, resto de escuelas...) estos siguen primando. Es por ello, que *la interinidad* también es un problema, ya que *es muy difícil convencer de este enfoque a docentes que no lo comparten y que llegan nuevos al centro*.

Asimismo, desde *la Administración* también se obstaculiza el proyecto, por ejemplo, a través de los planes de digitalización de los centros, dado que estas corrientes no conciben que niños y niñas usando *tablets* todos los días. Asimismo, no disponer de tiempo para compartir y crear buenos vínculos con los compañeros y compañeras, entorpece el proceso.

Palancas encontradas durante el proceso

Por el contrario, las palancas que han impulsado a crear y seguir llevando a cabo estos proyectos son las siguientes: (1) *la confianza que las familias depositan en los centros*, haciendo sentir a estas profesoras que van por buen camino; (2) *la ilusión y felicidad con la que los niños y niñas van al centro* y por supuesto, (3) *ver que se están cumpliendo los objetivos propuestos*. Estas profesoras afirman que *los niños y niñas sienten la escuela como un segundo hogar redentor que mitiga los posibles daños que se dan en otros contextos, por lo que confirman que están ofreciendo conexión, felicidad y mucho amor a cada estudiante del aula*.

Consecuencias de este tipo de mirada pedagógica

Tras preguntar a estas profesoras cuáles creen que son las consecuencias de este programa y observar al alumnado, podemos afirmar que esta mirada genera mucho bienestar y, por tanto, otras consecuencias muy deseables como:

A corto plazo, se observan niños con mucha ilusión por acudir al centro cada día. A largo plazo, se están creando personas muy críticas con diferentes formas de pensar, son empáticos, sensibles ante el maltrato, creativos, curiosos, con muchísima iniciativa, con una gran capacidad para buscar soluciones... lo cual les va a ayudar mucho en su vida actual y adulta.

A su vez, a través de la creación de una autoestima sana, los niños y niñas se pueden y podrán enfrentar a las situaciones que les rodean, porque son y serán seguros, capaces de llevar sus ideas a término, respetuosos con las ideas de los demás... por lo que ya saben y, en un futuro, podrán trabajar muy bien en equipo. Asimismo, han interiorizado patrones de buenos tratos que harán que no toleren otro tipo de comportamiento hacia ellos y ellas.

Transferibilidad a otros centros

Todas las docentes están de acuerdo en que este tipo de mirada pedagógica se puede implantar en más centros. Es más, están seguras de que, *en una comunidad pequeña como Cantabria, se puede, porque ya se está implementando en otros centros, incluso en colegios urbanos*. Las profesoras coinciden en que para conseguirlo solo se necesitan ciertos aspectos:

A nivel organizacional, consideran clave que haya *poco alumnado en las aulas*. Es decir, *se deben bajar las ratios, porque si no es muy difícil crear este tipo de relación generadora de bienestar con ellos*. Asimismo, afirman que, *para poder crear escuelas sin prisa, se debería bajar el nivel de presión y los objetivos curriculares*.

A nivel personal, cada docente debe experimentar muchos cambios. *Se debe dar prioridad a la creación del bienestar, antes que, a la adquisición de conocimientos*. Hay que *proponerse una forma diferente de ser y estar, debemos abandonar la idea de que somos la autoridad del aula y comprender que somos acompañantes del correcto desarrollo de los niños y niñas*. Asimismo, afirman que hay que tener *mucha seguridad en lo que se hace*, ya que, probablemente, cuestionarán al profesional que quiera implementar estos métodos.

Conclusión general del análisis:

A modo de resumen de todo lo expuesto, se añade la siguiente conclusión. Este enfoque pedagógico se puede relacionar directamente con la rueda de la resiliencia de Henderson y Milstein (2003). Esta teoría sirve como guía para comprender y promover la resiliencia en los estudiantes. Su objetivo principal se basa en identificar los aspectos y recursos que contribuyen a la capacidad de superación de las adversidades que ocurren en la vida de los y las estudiantes. Estos autores consideran que, en cada propuesta educativa y en cada forma de ser y estar en el aula, se deben dar los siguientes objetivos:

(1) Enriquecer los vínculos prosociales, (2) fijar límites claros y firmes, (3) enseñar habilidades para la vida, (4) brindar afecto y apoyo, (5) establecer y transmitir expectativas elevadas, y (6) brindar oportunidad de participación significativa

Claramente, estos tres colegios alcanzan todas estas metas con su forma de actuar y de pensar su escuela. Por ello, están creando alumnos y alumnas sumamente resilientes que podrán afrontar los obstáculos que se planteen en su vida de la forma más positiva.

CONCLUSIONES:

En resumen, esta investigación ha analizado la contribución de estos centros generadores de bienestar a la calidad de vida de la infancia. A través de la recogida de información y el análisis de las diferentes variables, se ha podido evidenciar la importancia y los beneficios de repensar nuestros centros escolares. Los resultados obtenidos dejan a la vista que este enfoque pedagógico es fundamental para conseguir los objetivos reales que se plantean en una educación de calidad, integra y que prepara para afrontar la vida.

Como podemos identificar, todas estas variables buscan el correcto cubrimiento de las necesidades de la infancia, que es el camino para alcanzar el bienestar infantil.

No obstante, es importante reconocer las limitaciones de este estudio. La falta de uno o varios grupos de control que hayan sido analizados de forma más prolongada, junto con la naturaleza no experimental del diseño, impiden establecer conclusiones definitivas sobre la relación existente entre la asistencia a estos centros y el bienestar experimentado. Se recomienda en futuras investigaciones la aplicación de métodos más longitudinales.

En definitiva, este Trabajo de Fin de Grado proporciona evidencia sólida de que los centros generadores de bienestar desempeñan un papel esencial en la promoción de la calidad de vida de los y las estudiantes y, en general, de las personas que forman parte de la comunidad educativa. Estos centros ofrecen espacios propicios para el desarrollo personal, cognitivo, social, físico y mental adecuado y positivo. Los hallazgos de este estudio respaldan la importancia de seguir invirtiendo en la creación y promoción de equipos docentes y directivos comprometidos con el bienestar infantil, para así poder repensar nuestras escuelas, convirtiéndolas en refugios donde las niñas y niños puedan empoderarse y hacer de este mundo, un lugar mejor.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, C. y Rochapea, C. P. (2015). Materiales Montessori para el aula de infantil (3-6 años). *Revista Arista Digital*, 52, 1-8.
- Alzate, M. V. (2003) *La infancia: concepciones y perspectivas*. Pereira: Papiro.
- Anguas Plata, A.M. y Reyes Lagunas, I. (1999). *Validación de la escala EMMBSAR: escala multidimensional para la medición del bienestar subjetivo de Anguas-Plata y Reyes-Lagunes*. Ponencia presentada en el XXVII Congreso Interamericano de Psicología (SIP 99). Caracas, Venezuela.
- Anderson, D.L. y Graham, A.P. (2016). Improving student wellbeing: having a say at school. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 348-366.
- Asencio, E. N., Casas, E. E., Martín, E. L. y Thoilliez, B. (2014). EPIBI: Escala de Percepción de Indicadores de Bienestar Infantil. Validación del instrumento utilizando modelos politómicos de Rasch. *Revista Educación*, 364, 39-65.
- BAUER, R. (1966) (Ed): *Social Indicators*, Cambridge, MTI, Press.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser padre o madre: Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Editorial Gedisa.
- Belfield, C., Bowden, A. B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., & Zander, S. (2015). The economic value of social and emotional learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(3), 508-544.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M. y Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 17, 21-43.
- Bowlby, J. (1979). The bowlby-ainsworth attachment theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 2(4), 637-638.
- Bustos Jiménez, A. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado. *Revista Investigación en la Escuela*, 79, 31-41.

- Casas, F. (1996). *Bienestar social. Una introducción Psicosociológica*. Barcelona: PPU
- Casas, F. (1999). Calidad de vida y calidad humana. *Papeles del psicólogo*, 74(1), 46-54.
- Casas, F. (2010). El bienestar personal: su investigación en la infancia y la adolescencia. *Encuentros en Psicología*, 5 (1), 85-101.
- Casas, F. (2010a). Indicadores sociales subjetivos y bienestar en la infancia y adolescencia. *Propuesta de un sistema de indicadores sobre bienestar infantil en España*, 34-51.
- Casas, F. (2015). Bienestar material y bienestar subjetivo. En G. de Castro (Coord.), F. Casas, V. Ramírez, M. Etxezarreta, J. Creu y M. Naberhaus, *El bienestar, una conversación actual de la humanidad* (pp. 17-34). Barcelona: Educo, Universitat de Barcelona e Icària.
- Casas, F. Rosich, M, y Alsinet, C. (2000). El bienestar psicológico de los preadolescentes. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 73-86.
- Casas, F. y Bello, A. (2012). Calidad de vida y bienestar subjetivo infantil en España. ¿Qué afecta al bienestar de niños y niñas de 1 de ESO? *España: UNICEF*.
- Castillo, E. G. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista española de pedagogía*, 39-57.
- Díaz Llanes, G. (2001). El bienestar subjetivo: Actualidad y perspectivas. *Revista Cubana de medicina general integral*, 17(6), 572-579.
- Espinoza Mero, M. (2021). *Sistematización de actitudes y desempeños favorecedores del desarrollo, aprendizaje y bienestar infantil en educadoras de un centro de educación inicial del cantón Guayaquil–provincia del Guayas* (tesis de maestría, Universidad Casa Grande. Departamento de Posgrado).
- Eysenck, H. J. (Ed.). (2012). *A model for personality*. Springer Science & Business Media.
- Gaitán, L. (2006). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Política y sociedad (Madrid)*, 43(1), 63-80.

- García-Lastra, M., Fernández-Rouco, N., Fernández-Fuertes, A.A. y España-Chico, C. (2019). ¿Qué se puede hacer para mejorar la convivencia en secundaria? La voz del alumnado. *RASE - Revista de Sociología de la Educación*, 12(1), 63-73.
- Gerharz EW, Ravens-Sieberer U, Eiser C (1997) Kann man Lebensqualität bei Kindern messen? *Akt Urol* 28:355–363
- Goicoechea, P. H. (2021). La mirada al espacio educativo: una propuesta de indicadores para evaluar las escuelas infantiles como espacios seguros y protectores. *Aula de infantil*, (111), 27-32.
- Goicoechea, P.H. y Romeo, J. (2017). Afecto, límites y consciencia. La disciplina positiva en los programas de Aldeas Infantiles SOS.
- Goleman, D. (1995) *Inteligencia emocional*. Trad. Elsa Mateo. México: Javier Vergara Editor.
- Gómez Pérez, E, Fernández Fuertes, A, Fernández Rouco N., Lázaro Visa, S. y Barreda Rey R (2014). PROMOCIÓN DEL BIENESTAR INFANTO-JUVENIL A TRAVÉS DE LA CREACIÓN DE UNA RED INTERPROFESIONAL. Congreso Infancia Maltratada (Bilbao 2014) Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato infantil
- Gómez Pérez, E, Fernández Fuertes, A, Fernández Rouco N. y Lázaro Visa, S. (2016). *Bienestar de la infancia y la adolescencia en la escuela: planteamientos y demandas desde la percepción de los protagonistas* [manuscrito no publicado]. Universidad de Cantabria.
- Gómez-Pérez, E. y Jaén-Rincón, P. (2010). Del «adulto centrismo» y otras Paradojas: una aproximación a la discriminación de la infancia y la participación infantil en la sociedad Contemporánea. *Papeles salmantinos de educación*.
- Henderson, N. y Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Corwin press.

- Huebner, E.S. (1991). Further validation of the Students' Life Satisfaction Scale: The independence of satisfaction and affect ratings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 9 (4), 363-368.
- Inglehart, R. (1990). *Culture shift in advanced industrial society*. USA, Princeton: Princeton University Press.
- Jaume, M. A. R., Ribot, M. F., Bauzà, A. E., & Rosselló, C. R. (2019). Innovar en contextos resilientes: ofrecer espacios de bienestar en la escuela. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 8(1-2).
- Jones, L., Bellis, M. A., Wood, S., Hughes, K., McCoy, E., Eckley, L., ... & Officer, A. (2012). Prevalence and risk of violence against children with disabilities: a systematic review and meta-analysis of observational studies. *The Lancet*, 380(9845), 899-907.
- Konu, A. y Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79-87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>
- Kuperminc, G., Leadbeater, B. y Blatt, S. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39(2), 141-159
- Landsdown, G. (2005). Innocenti insight the evolving capacities of the child. *UNICEF Innocenti Preseed Centre, Florence, Italy*. ss, 15-45.
- Lastra, M. G., Rouco, N. F., Fuertes, A. A. F., & Chico, C. E. (2019). ¿Qué se puede hacer para mejorar la convivencia en secundaria? La voz del alumnado. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(1), 63-73.
- Llevot, N. y Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*.8 (1), 57-70.
- López Sánchez, F. (2008). Necesidades en la infancia y en la adolescencia. *Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.

- LOPIVI (2021) Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. <https://www.boe.es/boe/dias/2021/06/05/pdfs/BOE-A-2021-9347.pdf>
- Lucas, F. M. M. (2015). La utilización de los materiales como estrategia de aprendizaje sensorial en infantil. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (2), 772-789.
- Macías, A., García-García, J., Rossignoli, I., Valero-Valenzuela, A., & Belando, N. (2019). Técnicas de autoconocimiento y autocontrol aplicadas en educación física para un mayor bienestar físico y mental en edades tempranas. *Actividad física y deporte: ciencia y profesión*,(32), 54-68.
- Martínez, C. M. (2007). Arte para conocer y cambiar el mundo. Propuesta educativa desde una perspectiva sociológica. *Arte, individuo y sociedad*, 19, 81-93.
- Millán, A., Calvanese, N. y D'Aubeterre, M. E. (2017). Condiciones de trabajo, estrés laboral, dependencia universitaria y bienestar psicológico en docentes universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 195-218.
- Miranda, N., Larrea, I., Muela, A., Martínez de Lagos, A., & Barandiaran, A. (2015). *Mejora del espacio exterior escolar desde la participación comunitaria*. Ministerio de Educación.
- Mu, C. (2007). Perspectiva psicológica del bienestar subjetivo. *Psicogente*, 10(18).
- Ochaíta, E., Bayal, M. Á. E., & Grediaga, M. C. (1994). ¿Cómo entienden los niños el derecho a la igualdad?. *Infancia y Sociedad: Revista de estudios*, (27), 62-76.
- Opendakker, M.C., y Van Damme, J. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: Similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11, 165-196.
- Pablos, J. D. y González, A. (2012). El bienestar subjetivo y las emociones en la enseñanza. *Fuentes*, 12 (1), 69-92.

- Parra Peña, L. M. (2016). Interpretación de la infancia, a partir de los trabajos de grado en la Línea de Investigación Niñez, Adolescencia y Familia, Cinde-UPN, 2008-2009. *Maestría en Desarrollo Educativo y Social-Bogotá*.
- Pérez, E.G., Visa, S. L., Rouco, N. F. y Fuertes, A. A. F. (2014). Promoción del bienestar infanto-juvenil mediante el trabajo en red: una experiencia en construcción. In *Investigar para acompañar el cambio educativo y social: el papel de la Universidad: libro de actas (1564-1572)*.
- Rubio, B. (2023). Contextos educativos para crecer en armonía. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, (197), 10-14.
- Savater, F. (2001). El valor de educar. *Educere*, 5(13), 93-102.
- Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2002). *The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Tonucci, F. (1997). La ciudad de los niños.
- Torres, J. A. R. (2017). El bienestar emocional del docente. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2).
- Vaillant, D. (2008). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista investigaciones en educación*, 8(1), 15-15.
- Valcarce, M. L. y Venticinque, N. (2007). La evolución del perfil docente en un dispositivo de autoformación. *Anuario de investigaciones*, 14, 00-00.
- Vale, R. F., Castiñeiras, J. J. L. y Garrote, L. V. (2011). Escuela, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 429-446.
- Vargas, A. y Chaskel, R. (2007). Neurobiología del apego. *Avances en psiquiatría biológica*, 8, 43-56.
- Vielma, J. y Alonso, L. (2010). El estudio del bienestar psicológico subjetivo. Una breve revisión teórica. *Educare*, 14(49), 265-275.

Wintersberger, H. (2006). Infancia y ciudadanía: el orden generacional del Estado de Bienestar. *Política y Sociedad*, 43(1), 81-103.

ANEXOS

ANEXO A: Entrevista a Belén, maestra del aula de 2 años del CEIP Cuevas del Castillo

- **Inicio de la reunión:** 5/5/2023 - 17:57
- **Tiempo:** 91 minutos
- **Participantes:** Belén (docente del aula de dos años del CEIP Cuevas del Castillo) y Ruth

- **Resumen:**

Primeramente, los oradores discuten la creación de un ambiente positivo para el bienestar emocional de los niños en las escuelas. Belén enfatiza la importancia de un ambiente seguro y protegido, el bienestar emocional de los maestros y la creatividad a la hora de resolver problemas o retos que se presentan durante el proceso. A su vez, discuten sobre lo crucial que son las buenas relaciones con las familias y analizan las actitudes hacia ellas.

Belén comparte su experiencia de diseñar su aula basada en las necesidades de los estudiantes. Más adelante, discuten el impacto positivo de su filosofía. Hablan sobre actividades al aire libre, mejorar la organización y la importancia de un equipo estable y el respeto a los niños para una implementación efectiva de este tipo de proyectos. Belén da su opinión sobre la transferibilidad del programa y la importancia de la comunicación con los niños. Abordan el posible daño de la microviolencia y, concluyen discutiendo sobre cómo debería ser el lenguaje, tanto verbal como corporal, en la comunicación con los niños.

Entrevista:

Ruth: Si te parece, yo tengo las preguntas en el orden que me parece más lógico, te las voy haciendo y si al final me he dejado algo que consideras importante que quede reflejado sobre el programa me dices, ¿vale?

Belén: Perfecto, lo hacemos así. Lo único, me gustaría aclararte que no existe un programa como tal, es decir, no hay un documento que recoja todo lo que pasa en esta aula, sí que es cierto que cada vez va cogiendo más peso en los claustros y entre más profesionales, y aunque en un futuro estoy segura de que habrá un documento que recoja un proyecto de bienestar común para el centro, ahora mismo no lo hay, es simplemente un estilo pedagógico que yo sigo en mi aula de 2 años.

Ruth: vale perfecto, pues podemos hablar de qué pasa en tu aula.

Belén: perfecto.

Ruth: por ejemplo, mi primera pregunta es, ¿qué es el bienestar para ti?

Belén: pues, sobre todo, es conseguir que los niños y las niñas, en el aula, se sientan bien y que crezcan en un entorno que les de **seguridad**, tanto física, que es muy importante, como afectiva. También, que exista **libertad para que puedan ser ellos y ellas mismas**. Mi único objetivo a final de curso es saber que los niños y niñas han sido **felices** en esta aula. Para mí eso es un logro. Pues entonces, el bienestar para mí tiene que ver con eso, con recibirles en el aula y **respetarles como personas íntegras**, y por supuesto, garantizarles ese entorno seguro.

Ruth: ¡wow! Esa idea estaría genial que fuera compartida por más profesionales.

Belén: la verdad es que creo que podría estar en el ideario de más personas, sobre todo en la etapa de infantil, pero claro, luego va mucho en función de lo que **la persona esté sensibilizada**. O sea, a mí es un tema que me interesa mucho y me preocupa. Yo, a nivel personal, reflexiono mucho. Por ello, todos podemos tener una idea de lo que es bienestar, pero cada persona se implica de una forma diferente.

Por ejemplo, yo creo que, para crear el bienestar de nuestros niños, hay que cuidar mucho el nuestro.

Ruth: claro, el **autocuidado**, ¿no?

Belén: sí efectivamente, es que al final, si tú no estás bien, es muy difícil que generes un clima de bienestar. Todo parte de una consciencia del propio bienestar, a todos los niveles, también el emocional. También hay que ser conscientes de que no todos los días estamos igual, puedo estar cansada, preocupada, triste, o alterada por una noticia...

Miro las emociones que hay en mi interior y así puedo pedir ayuda a la técnico para que quizás ella intervenga más ese día. Tenemos muy buena relación y una mirada muy común, por lo que juntas, trabajamos muy bien, hay mucha conexión entre las dos. Es muy importante autorregularnos, saber cómo estamos cada día e incluso ser conscientes de que en diferentes momentos del día nuestro ánimo puede cambiar.

Belén: hay días en los que es inevitable proyectar para fuera, y pensar que los niños están insoportables, hay otros días pueden estar insoportables porque también están en su derecho a estarlo, pero bueno lo más importante es siempre mirar hacia adentro, ver cómo estamos y cómo están siendo nuestras respuestas ante los acontecimientos del aula. Por eso, como te decía, todos podemos tener una idea aproximada de lo que es el bienestar, pero requiere de un gran **compromiso** por nuestra parte.

Por ejemplo, hace un tiempo hice un curso sobre educación emocional, me preguntaron qué opinaba sobre ella y yo dije que muy pocas personas realmente están preparadas para educar emocionalmente, por todo este proceso del que estamos hablando.

Ruth: desde luego, podríamos decir que esto es a nivel individual de cada docente, pero **¿qué podrías considerar que necesita un centro para crear bienestar?** Por ejemplo, te pongo un ejemplo para que lo entiendas, yo considero fundamental que para crear bienestar en un colegio debe haber una mirada y una interpretación de la infancia común que se asemeje a la realidad de los niños y las niñas, es decir seres en desarrollo, no adultos en miniatura.

Belén: para que haya un bienestar, tiene que existir unas **buenas relaciones humanas** entre el profesorado. Si tú llegas a un centro en el que se nota que hay mal ambiente y que la

gente se lleva mal, es casi imposible hacer sentir bien a los alumnos. Es fundamental que existan relaciones positivas en las que se permita por ejemplo hablar con tranquilidad sobre los acontecimientos del día a día. Muchas veces estamos a la defensiva y es cuando los problemas surgen, ya que interpretamos críticas constructivas como ataques, y ahí suelen surgir los problemas en el centro.

Ruth: entiendo que por lo que me cuentas también tiene que haber una filosofía o unos ideales muy parecidos entre los profesores y profesoras para poder trabajar de una forma un poco coordinada ¿no?

Belén: sí, desde luego, quizá todo el claustro sea un poco difícil, pero es muy importante que al menos **la mayoría de los profesores tengan una mirada hacia la infancia similar**, si no es muy difícil crear ningún proyecto enfocado al bienestar.

Ruth: y por ejemplo **¿consideras también necesarias unas relaciones positivas con las familias?**

Belén: sí por supuesto, igual de importante que con el profesorado.

Ruth: y ¿cómo son para ti relaciones positivas con las familias?

Belén: pues yo considero que hace falta un **cambio de mentalidad** en las que dejemos de verlas como rivales o enemigas para saber que **las familias son nuestros mayores confidentes**.

Ruth: sí, a veces existe esa mala concepción o por lo menos errónea en la que interpretamos que las familias son enemigas o que incluso son más ignorantes que nosotros porque tenemos unos estudios relativos a educación que ellos pueden no tener, pero ellos son los que mejor saben cómo criar a su propia criatura.

Belén: las infravaloramos y, además, creo que es muy necesario **ser comprensivos**, tender una mano y hacer ver a las familias que estamos siempre a su disposición, nosotros no sabemos lo que hay dentro de cada casa. De nuevo, aquí hay que repensar sobre cómo interpretamos y cómo tratamos a las familias.

Ruth: sí, desde luego hay que ser muy comprensivos. La siguiente pregunta que me gustaría hacerte es: **¿cómo interpretas tu escuela en términos de bienestar?**

Belén: pues yo creo que lo primero es **conocer muy bien a los niños y niñas** de 2 años, saber cuáles son sus **características**, pero sobre todo saber cuáles son sus **necesidades**, ya que, a partir de estas, nosotras intentamos crear un entorno que se ajuste. A esto le sumas las necesidades generales que se da en esta etapa, por ejemplo, la seguridad emocional, las relaciones afectivas y estables, contacto e interacción con iguales, con adultos, necesidad de valoración, aceptación, respeto...

Sobre todo, considero que se necesita ser muy coherente, **coherencia y adecuación** de las exigencias son primordiales. También debemos **confiar en sus posibilidades** de aprendizaje y desarrollo, fomentar su autonomía... todas estas cosas que te cuento, sus necesidades y sus características se recogen en la programación didáctica y es por ahí por donde empezamos a crear. Teniendo en cuenta todo esto, ya puedes empezar a crear un contexto educativo, cómo van a ser los espacios, cómo vamos a estructurar los tiempos, en función de lo que necesitan, qué material es queremos. A mí no me sirve cualquier cosa en mi clase.

Ruth: **¿cómo organizáis los espacios?**

Belén: Cuando vengas lo verás, pero más o menos existen dos aulas de 2 años conectadas entre sí, en cada una hay 10, un número ideal para trabajar. En un aula se propone un ambiente de juegos más dinámico, mientras que en la otra existe un juegos mucho más pausado y relajado. Cada estudiante puede elegir en cada momento que necesita. En el espacio de juegos más dinámico tenemos todo lo que es de psicomotricidad y movimiento, mientras que en la otra existen diferentes rincones como: la biblioteca, la cocinita, el rincón de arte... de tal forma que si algún niño o niña necesita descargar más energía o estar más tranquilo puede elegir el espacio en el que estar. Un rincón que hemos añadido nuevo este año es el del descanso, dónde tienen cojines en caso de que quieran dormir.

Ruth: jo, qué interesante.

Belén: sí aquí está la coherencia de la que te hablaba, si queremos respetar sus necesidades lo tenemos que hacer de forma real.

Ruth: ¿me podrías explicar a qué te referías con que hay materiales que en tu aula no valen?

Belén: sí, yo hago una gran selección de materiales, por ejemplo, me gustan aquellos en los que las texturas son agradables, la madera suele ser el material estrella, aunque no siempre se puede y tenemos que optar por el plástico. Por otro lado, no admitimos aquellos juegos que conlleven violencia o que sea más conflictivos. Elegimos muy bien que colores vamos a usar para que se pueda respirar bienestar en el aula tiene que existir una **decoración armoniosa del espacio**. **La armonía** es un punto clave en la creación de bienestar.

Ruth: ¿tenéis tiempos reales para hacer todas estas tareas?

Belén: bueno, lo hemos ido construyendo con los años, sí que es cierto que es un trabajo que hemos hecho porque nosotras queríamos. No es que tengamos una dotación diferente a la que la Consejería de educación da a todos los centros públicos, es simplemente que procuramos buscar la manera de crear armonía. Por ejemplo, las mesas de colores que da consejería siempre a infantil nos parecían demasiado estimulantes, así que entre un amigo carpintero y yo dimos la vuelta al tablero ya que nos dimos cuenta de que por debajo era blanco.

Ruth: en realidad, solo hay que buscar los medios. Por lo que respecta a **los tiempos, ¿cómo son?**

Belén: pues siempre procuramos dejar el **tiempo suficiente a cada alumno para que se pueda sentir cómodo y él mismo**. Hay niños a los que les cuesta mucho más adaptarse y otros a los que menos, pero siempre respetamos el tiempo y el ritmo que necesiten para conseguirlo.

Ruth: ya entiendo, qué bueno. ¿y todo esto? ¿cómo surge? **¿Cuál fue vuestra primera motivación?**

Belén: pues, sobre todo, cambié mi mentalidad cuando tuve un hijo, yo procuré estar el mayor tiempo posible con él. Sin embargo, en los momentos en los que no podía estar ni conmigo ni con su padre, iba a un espacio de juego libre que se creó aquí en Cantabria, pues hace 10 años, aunque tristemente ya no está funcionando. La verdad es que los profesionales que trabajaban ahí me cambiaron la forma y la manera en la que quería

educar. En ese espacio educativo existía **un gran respeto hacia la infancia**, yo no lo he visto en ningún sitio. Como puedes imaginar, su forma de trabajar me tocó de una forma muy personal porque era mi hijo.

A su vez, tuve la posibilidad de visitar una pequeña escuelita al sur de Escocia que seguía esta filosofía de respeto a las necesidades, y creo que después de esta experiencia, ya no me vale ninguna otra forma de actuar.

Ruth: entiendo que cuando te encuentras modelos así y realmente entiendes la importancia de lo que están haciendo, ya no puedes dar vuelta atrás.

Belén: efectivamente, así que le propuse a mi compañera cambiar nuestra forma de trabajar para que fuera mucho más respetuosa con las necesidades de los niños y niñas de 2 años.

Ruth: ¡qué bueno!

Belén: sobre todo me ayudó a empezar a **sensibilizarme con el tema del bienestar**.

Ruth: y **¿encontráis alguna barrera a la hora de poner esta filosofía en marcha?**

Belén: bueno ciertamente, como ya te he dicho, siempre procuramos buscar las formas de llevar algo a cabo, además en el centro tenemos un equipo directivo con una jefa de estudios con la que trabajé muchos años y está muy concienciada con el tema.

Ruth: ósea que tenéis un equipo directivo potente. Pero, por ejemplo, ¿la interinidad supone un problema?

Belén: bueno en realidad sí, ya que para crear este tipo de proyectos es muy necesario tener un **personal fijo**, es muy difícil convencer de nuestra forma de trabajar a personas que no llevan este enfoque dentro.

Ruth: y **¿alguna palanca que os impulse día a día a seguir por este camino?**

Belén: pues en realidad es ver a cada niño y cada niña entrar feliz todas las mañanas y ver **la confianza que los padres** depositan sobre nosotras.

Ruth: hombre, debe de ser muy reconfortante. Por otro lado, **¿Crees que este tipo de enfoque pedagógico trae alguna consecuencia a corto o largo plazo?**

Belén: a corto plazo podemos hablar de que los niños y niñas viene muy felices al colegio, sin embargo, no puedo hablar de largo plazo ya que al cambiar de profesores pues se cambia la metodología y el enfoque. Por ejemplo, en esta aula de infantil no obligamos a compartir, ningún adulto es obligado a compartir quizás su coche nuevo, pues un niño tampoco debería ser obligado a ello, pero en muchas aulas de infantil se lleva el meterles en la cabeza que en el cole hay que compartir.

Ruth: ya, entiendo lo que dices, que desde muy pequeños aprendan a poner límites de una forma civilizada y buscar opciones para cubrir las necesidades de otros sin dejar de cubrir las mías, es decir, a usar la asertividad, que es fundamental. Por otro lado, **¿consideráis que involucrar a las familias o a la comunidad dentro del aula puede generar bienestar?**

Belén: sí, por supuesto, por ejemplo, durante el periodo de adaptación que es todo septiembre las familias entran cuando quieren. Sí que es cierto que les dejamos muy claro que se deben despedir de sus hijos e hijas cuando se vayan. Porque, yo lo entiendo, los ven

distraídos jugando con algo y saben que se van a poner tristes porque sus papás se van, así que prefieren no decirles nada y decir “bueno ya me voy que está distraído”. No, porque el niño no tiene certeza de que vayan a volver a por ellos, así que siempre les pedimos que por favor se despidan y les comenten que van a volver a por ellos y que, si lloran que no se preocupen, que para eso estamos nosotras, para acompañar ese momento.

También **la familia entra** a hacer pequeñas actividades, se intenta involucrar a todos los padres, algunos quieren venir a enseñarnos algo de su trabajo, otros simplemente vienen a leernos un cuento.

Ruth: ¿y respecto a la comunidad?

Belén: nosotros **salimos muchísimo del colegio**, tenemos un entorno privilegiado, a veces vamos a la naturaleza a dar paseos, las sesiones de psicomotricidad siempre las hacemos en el pabellón del municipio, así que tenemos que cruzar todos juntos hasta allí. Respecto a la gente del pueblo, pues a veces vamos a ver las gallinas de la vecina y hablamos con ella, el otro día por ejemplo ha nacido un potro, nos avisaron los papás y fuimos a verle. Otras veces vamos a la pequeña tienda de al lado del cole.

Generalmente siempre estamos en **contacto con la naturaleza** porque es fundamental para generar bienestar, además tiene mucho que ver con el desarrollo emocional positivo.

Ruth: jo, qué interesante, estoy desenado verlo en persona. Cara a no robarte más tiempo Belén, me gustaría hacerte las últimas preguntas: **¿os gustaría en un futuro cambiar algo? ¿O hacer algún aspecto del día a día de otra forma?**

Belén: bueno siempre hay cosas que se puedan mejorar, por ejemplo, nos hemos dado cuenta de que nos gustaría crear un rincón donde los niños puedan comer cuando tengan hambre, no nos gusta mucho la idea de que solo pueda comer de 11:30 h a 12h, pero la verdad es que no tenemos espacio para ello.

Ruth: ya entiendo, es una muy buena forma de que aprendan a autorregularse desde pequeños. Finalmente, **¿consideras que este tipo de proyecto se puede llevar a cabo en otros centros?**

Belén: al final yo creo que es lo que hemos hablado al principio, que siempre va a depender de lo que tú te plantees hacer, no depende tanto de los espacios o materiales que tengas, sino que la base sobre la que se sustenta todo es en el fondo **cómo tú trates y te aproximes a los niños**, es algo que va dentro de ti. Se puede aprender perfectamente. Tiene que entrar dentro de tus **prioridades**, hay otros docentes que consideran mejor que vayan más preparados en lógico-matemáticas o lectoescritura a primaria que la creación del bienestar en el aula. Para poder implantarlo en un centro solo se necesitan profesionales concienciados de querer hacer las cosas mejor, y sobre todo concienciados a nivel personal.

Hay que **cuidar constantemente el lenguaje** tanto verbal como no verbal, no sé si has oído hablar de las microviolencias, que son todas aquellas que tenemos normalizadas porque las cosas siempre han funcionado así.

Ruth: sí, sí he leído sobre ellas y sobre el peligro que acarrear en la escuela.

Belén: desde luego, a fin de cuentas, el problema es que, o por lo menos para mí, los niños y niñas se acostumbran a todo. Por eso, cuido tanto como me dirijo a ellos, porque igual que se pueden acostumbrar a ser maltratados, **se pueden acostumbrar a ser bien tratados** y esperar lo mismo de todo el mundo con el que se encuentre.

Ruth: qué afirmación tan real y qué poco está en nuestro imaginario de profesiones... ¡muchas gracias por tu tiempo Belén, ha sido una entrevista de lo más enriquecedora! Me ha encantado escucharte ¿Crees que nos dejamos algo que pueda ser significativo que quede reflejado?

Belén: de nada, espero haberte podido ayudar y nos vemos el miércoles ¿verdad? Yo creo que no, de todas formas, en la visita estoy segura de que vamos a poder hablar de las cosas que se nos quedaron colgadas.

ANEXO B:

Entrevista a Yolanda, directora del CEIP Pedro Santiuste

- **Inicio de la reunión:** 9/5/2023
- **Duración:** 89 min
- **Participantes:** Yolanda (directora del CEIP Pedro Santiuste de Argoños) y Ruth

- **Resumen:**

Primeramente, Ruth y Yolanda discuten sobre el bienestar infantil y los desafíos de la enseñanza, incluyendo el respeto al tiempo de los estudiantes y la gestión de factores externos. Hacen hincapié en la colaboración y en encontrar soluciones que funcionen para todos. También hablan sobre la filosofía y objetivos de la escuela. Más adelante, enfatizan la importancia de satisfacer las necesidades de los niños y la colaboración entre los maestros y las familias. Por otro lado, Yolanda comenta que el objetivo del centro es proporcionar experiencias de aprendizaje significativas y de la vida real para sus estudiantes, a pesar de los ajustes relacionados con la pandemia.

Seguidamente, Yolanda y Ruth hablan sobre la participación de la comunidad en su escuela rural, las actividades al aire libre, el plan de estudios y los desafíos. Reflexionan sobre el éxito de su programa y la importancia del bienestar de los estudiantes. También discuten los desafíos de equilibrar el plan de estudios y permitir que los niños persigan sus intereses. Yolanda menciona otras escuelas en Cantabria que están probando nuevos enfoques y enfatiza la importancia de que los docentes estén abiertos a la crítica. Finalmente, Yolanda reconoce las posibles barreras que plantean los estándares y objetivos del plan de estudios, pero no los ven como insuperables.

Entrevista:

Ruth: vale, lo primero que había pensado es en hacer la entrevista como la tenía diseñada y luego si hay algo que nos hayamos dejado pues te pregunto. ¿Te parece bien hacerlo así?

Yolanda: sí, muy bien perfecto.

Ruth: pues la primera pregunta es ¿qué es para ti el bienestar infantil?

Yolanda: bueno pues yo creo que es una idea que compartimos bastante todo el equipo docente, qué es pues que cada día entre cada niño y cada niña en el colegio y se puedan sentir contemplados de forma integral, es decir, que cubrimos sus necesidades, todas, físicas, cognitivas, sociales... y, que bueno, que para ellos y ellas la escuela sea un lugar de posibilidades en el que se sientan seguros y seguras. No sé si responde esto a tu pregunta.

Ruth: sí, sí perfectamente, que sientan que eso, que sus necesidades son cubiertas y que estén seguros.

Yolanda: sí, y que además se sientan queridos y queridas. También tiene que haber un respeto a sus necesidades y a sus diferencias, o sea las diferencias que nos caracterizan a cada uno.

Ruth: sí entiendo, y para conseguir esto en una escuela, ¿qué crees que debe haber? ¿qué elementos se tienen que contemplar?

Yolanda: pues para que lo entiendas, en esta escuela hay niños desde los 3 hasta los 12 años, pero no creemos que ninguno ni tan siquiera los más pequeños no tengan criterio o una opinión, dejamos libremente que cubran sus necesidades, es decir, si tienen que beber agua, la cojan solos, ir al baño... lo único que les pedimos es que nos avisen de lo que van a hacer para poder considerar si les tenemos que acompañar o no.

Por ejemplo, generalmente les solemos acompañar afuera a todos aquellos niños o niñas que necesitan correr, saltar, brincar... Además, ya lo vas a ver cuando vengas, pero todas las aulas están equipadas con suficientes recursos de una manera muy sencilla para intentar cubrir las necesidades de todos los niños y niñas. Por ejemplo, hay sofás donde los niños se pueden tumbar si están muy cansados, si han acabado algo, hay espacios para dialogar, para resolver conflictos...

Por otro lado, considero que en una escuela que quiere crear bienestar se debe entender que hay que dejar libertad a los niños para decidir qué quieren aprender y respetar su curiosidad innata, no que interpreten la escuela como un lugar en el que les llenamos de conocimientos como si fueran pavos.

Se debe entender que la infancia termina con la adolescencia, no termina en infantil ni muchísimo menos, hay que comprender que el juego es fundamental en esta etapa y la principal fuente de aprendizaje. En Infantil y Primaria el juego es diferente, pero en ambas etapas necesitan jugar mucho. En general, como sociedad forzamos mucho a los niños a realizar actividades para las que no están preparadas, les robamos mucho tiempo, simplemente, porque le necesitamos nosotros como adultos para enseñarle lo que dice el currículum, que supuestamente es como mucha gente interpreta su trabajo en una escuela, no sé si me entiendes.

Ruth: sí, perfectamente incluso a veces es el propio sistema el que pone todas estas trabas.

Yolanda: sí, pero nosotras también, te hablo en femenino del equipo docente porque somos una clara mayoría chicas. Estamos donde estamos y, bueno, podemos ofrecer hasta donde podemos ofrecer. Venimos de dónde venimos y a veces quitarse lastre es muy difícil para nosotras, nos hemos educado en la tradición y cada una tiene la mochila que tiene. Cada una tiene que hacer un gran trabajo consigo misma, ojalá no lleváramos tanta mochila con nosotras. Además, también hay muchas trabas externas: las nuevas tecnologías, por ejemplo. Me desgasta muchísimo y a los niños también, sin haber mucho control parental, e intentamos ayudar a las familias, pero llegamos hasta donde llegamos...

Siempre comprendiendo que, en su casa, sus padres son las personas que más van a querer a sus niños y niñas, nosotros los podemos querer un montón, pero nunca van a ser tan queridos como en su casa.

Ruth: sí quizás es importante buscar un cambio de interpretación de las familias, que parece que siempre han sido los rivales de los profesores y profesoras.

Yolanda: sí desde luego. Yo te verbalizo esta preocupación, pero mira otra de las cosas que entendemos como bienestar en la escuela es **intentar contemplar a toda la comunidad educativa** y queremos que las **familias sean recibidas, escuchadas y atendidas**.

Ruth: sí, es muy importante para poder crear buenos vínculos.

Yolanda: sí, sobre todo, tenemos que intentar **no juzgar**, aunque sea inevitable, siempre hay que intentarlo. En relación con las familias, pues bueno yo te explico, aunque lo vas a ver cuando vengas. En este cole **no hay libro, no hay exámenes y no mandamos tarea**. Por ejemplo, si hay algún conflicto en el aula nunca les diría a los padres que lo solucionen, como espero que ellos no me responsabilicen a mí de que un niño no quiera lavar los platos en casa o no quiera sentarse en la mesa. **En el hogar hay mucha tarea, en la escuela también hay que ser coherentes. Si la tarea del hogar no es mi responsabilidad, la de la escuela no puede ser la de los padres**, por eso no mandamos deberes. Si un niño tiene dificultad con la lectura, pues no le exigimos a los padres que lean más para solucionarlo, ya que esa es mi tarea. Siempre hay que intentar ayudar desde un acompañamiento emocionalmente agradable.

Ruth: jo, nunca me lo había planteado así, qué interesante. Con todo esto que me estás contando, **¿cuáles son vuestros objetivos principales?**

Yolanda: creo que para responderte eso te tengo que contextualizar un poco. Mira, para que lo entiendas, empezamos una persona y yo, con una mirada bastante común, en un cole solo con infantil. Cuando acababan infantil, se iban al cole Santoña porque era el único al que podían ir. No teníamos muy claro que queríamos hacer, pero teníamos muy claro lo que no queríamos hacer.

Finalmente, hace 7 años, casi que hemos ido incorporando curso por año, por así decirlo, hemos conseguido tener toda la etapa de primaria. Queríamos dar una continuidad al proyecto y pudimos conseguirlo. Partíamos de la base de que **todos somos diferentes** y por eso hay que **flexibilizarlo todo**. Hay que flexibilizar grupos, flexibilizar espacios, y desde entonces, nuestro mayor objetivo siempre es **ofrecer aprendizajes significativos, aprendemos a través de experiencias vitales reales**, no queremos que aprendan a través de libros de texto, **nuestro contexto es nuestra fuente de información**. ¿Conoces Argoños?

Ruth: sí, es precioso.

Yolanda: totalmente, tenemos un entorno que es un lujo y un privilegio. Tenemos muchas posibilidades de relacionarnos también con **la comunidad**, ya que todo está cerca, vamos al ayuntamiento, a ver al alcalde, la bibliotecaria nos abre una mañana a la semana la biblioteca expresamente para nosotros y los niños y las niñas cogen libros, los vecinos siempre están presentes... Con todo esto te quiero decir que uno de nuestros principales objetivos siempre es crear aprendizajes que sean significativos y reales, **enseñar a los niños a vivir viviendo**, y por supuesto, no nos podemos olvidar de lo que te comentaba al principio, que lo único que queremos es que se sientan respetados y tenidos en cuenta.

Ruth: **¿salís mucho del centro con todos los cursos?**

Yolanda: pues los tiempos hay que adecuarles, los niños pequeños salen más veces, pero menos tiempo, los mayores salen menos, pero hacen salidas más largas e incluso fuera de

Argoños. No sé, se aprende mucho, aunque también buscamos que disfruten, que jueguen, que descubran, que corroteen... vamos al río, a la playa, que está muy cerca y vamos andando.

Ruth: es muy interesante cómo planteáis vuestro centro, siguiendo con esto, te quería preguntar ¿cómo se involucran las familias en el centro?

Yolanda: pues la verdad es que tienen mucha presencia, ahora mismo tenemos 73 alumnos y alumnas en el centro, el año que más hemos tenido. El contacto es prácticamente diario, tienen mucha confianza para querer hablar contigo en cualquier momento que surja algo que te quieran comentar, a la salida siempre hablamos con ellos de cómo ha ido el día.

Nos proponen muchas cosas, por ejemplo, empezamos a instaurar los desayunos saludables por petición de ellos. A veces, les preguntamos a ellos, por ejemplo, si estamos trabajando el contenido las setas, pues hablamos con un papá que trabaja con ellas para que venga a contarnos algo, o incluso si algún día vamos a recoger setas pues algunas familias nos acompañan.

Otros alumnos incluso nos dicen que por ejemplo que sus abuelas son pescadoras y las invitamos a venir porque estamos hablando de ese tema en el aula... la verdad es que el COVID ha dejado mucha mella, por ejemplo, una vez cada cierto tiempo hacíamos un encuentro de abuelos y abuelas alguna tarde con los niños y las niñas. Cuando teníamos jornada partida, les invitamos a entrar y a jugar con los niños a lo que quisieran. La verdad es que los encuentros con familias eran auténticas delicias porque ver a los niños jugar con adultos, explicándoles las normas, participando, dedicándoles tiempo, era una auténtica gozada.

Ruth: debían de ser experiencias preciosas, ojalá podáis volver a hacerlas ¿es duro en primaria la presión curricular en todo esto que me cuentas?

Yolanda: bueno en realidad todos tenemos muchos miedos instaurados como docentes, con la primera generación que se fue de este cole al Instituto estábamos aterradas, pensábamos que no les habíamos dado suficientes estrategias para hacer un examen o enfrentarse a estar 5 horas sentados. Sin embargo, como han estado 12 años de su vida jugando y siendo respetados como personas íntegras, han adquirido herramientas suficientes como para realizar este tipo de pruebas. Además, ya van comprendiendo que se van haciendo mayores e incluso sienten curiosidad por saber cómo es estar 5 horas sentados en un aula en el Instituto, porque su madurez ya se lo permite. La verdad es que los niños y niñas que pasan al instituto suelen tener buenos resultados académicos, pese a que la metodología sea completamente distinta.

Por otro lado, también creo que habría que hacer un cambio de mentalidad, los proyectos individuales que tiene cada niño pueden ser incluso mucho más curriculares de lo que nosotros propongamos. Entonces, darles ese tiempo libre para que puedan explorar y comprender el mundo hace que vayan adquiriendo muchos conceptos.

Creo que todo esto les da estrategias suficientes como para poder enfrentarse a cualquier prueba académica o curricular que se les ponga en un futuro. Sin embargo, bueno a veces también como docentes es un poco difícil y forzamos y forzamos mucho, a veces me da miedo quitarles la ilusión por el aprender. Pero bueno, no suele ser lo que

ocurre, llegan al instituto teniendo muchísimas ganas de seguir aprendiendo, están frescos, no están quemados de hacer tarea en casa, es como que llegan y lo cogen todo con ganas y pueden alcanzar cualquier reto.

Por otro lado, con la nueva ley, cada vez desde consejería se permite esto mucho más, y esta nueva ley nos ampara mucho más todo el proyecto que estamos llevando a cabo en el centro.

Ruth: y ¿qué os impulsó para llevar a cabo este proyecto?

Yolanda: pues la verdad que fue los contextos educativos en los que habíamos estado anteriormente. No nos gustaban las escuelas normales, ni cómo planteamos la infancia, así que esta persona que te he comentado y yo decidimos concursar para ir a la escuela infantil de Escalante y cuando el proyecto se quedó corto y también queríamos ponerlo en primaria nos pasamos a este cole, Argoños.

Ruth: ¿también ha tenido que ver vuestra experiencia como propias alumnas?

Yolanda: la verdad es que cuando te haces maestro, es imposible no hacer esa reflexión en paralelo como alumna. A veces, seguimos educando como lo hacíamos hace 50 años y ya somos la generación de docentes que tenemos que darle una vuelta de tuerca al asunto. Por ejemplo, a mí los patios de recreo siempre me han parecido una atrocidad, primero, por cómo están planteados los tiempos y segundo, por cómo acompañan los docentes a estos momentos.

El recreo desde luego que no es un descanso para nosotras es un espacio brutal donde se dan muchísimos aprendizajes y debemos acompañarles con muchísimo mimo.

Ruth: Totalmente, y por ejemplo ¿habéis encontrado algún tipo de obstáculo o barrera durante este proceso?, no sé quizás la interinidad o...

Yolanda: pues la verdad es que la interinidad es el principal escollo, coincidir con gente que no entiende la educación como la entendemos nosotras. A mí, por ejemplo, me parece muy evidente que esto es lo que se debería hacer, pero convencer a ciertas personas es muy difícil, incluso a veces el querer convencerlas es hipócrita por qué no estamos respetando el bienestar de esa gente, de estos profesores digo.

Como trabajamos de esta forma tan alternativa, pues alguna gente piensa que esto es fiesta y para nada, esto implica muchísimo trabajo extra y también el saber dar un paso para atrás no sé si me entiendes. Estar ahí, pero sin estar, aparecer solo cuando sea necesario, observar y siempre estar presente, y eso requiere de mucho más esfuerzo que la educación tradicional. Tenemos que estar presentes, pero no de una forma invasiva, todo esto pasa por un gran proceso personal que tienes que hacer, no sé cómo explicarte.

Ruth: sí te entiendo perfectamente, ¿y alguna palanca?

Yolanda: pues la verdad que nuestra principal palanca es ver que los niños vienen muy ilusionados y contentos al cole. Además, ver que también estamos consiguiendo nuestros objetivos, nos motiva mucho a seguir, los alumnos son generosos, se respetan, se cuidan, empatizan... Es muy satisfactorio ver cómo interactúan, por ejemplo, un jueves de cada mes hacemos toda primaria una asamblea, y es un placer observarlos desde un segundo plano, ya no hace falta que las dinamicemos porque entienden cómo

se tiene que hacer y discutimos sobre los problemas que abordan a toda esta etapa, por ejemplo, si las bicis van muy rápido en el recreo, intentamos buscar soluciones.

También sentimos que **las familias confían** mucho en nosotros y en cómo trabajamos, lo que también quiere decir que estamos haciendo las cosas bien. Hay algunas familias que hasta confían tanto en nosotras que dejan de llevar a sus hijos al cole que les corresponde para venir a este.

Ruth: ¡wow! Estaréis muy orgullosas de eso.

Yolanda: pues en realidad me entristece un poco, porque siento que esos niños pierden ese sentimiento de comunidad con su pueblo o con sus vecinos, igual no tienen amigos con los que salir a jugar al parque, por ejemplo, o conocidos con los que pasar al instituto.

Ruth: ya, te entiendo. Al hilo de eso, **¿os gustaría que algún aspecto sea de otra forma en el centro? ¿algo que os gustara mejorar?**

Yolanda: bueno creo que siempre hay algo que mejorar, además siempre hay que insistir mucho en los tiempos, en los espacios... porque **es muy fácil que el horizonte del bienestar se vaya desdibujando**. Pues yo creo, que, al haber cambiado nuestra metodología a trabajo por ámbitos en primaria, siento que les quitamos mucho tiempo para crear sus propios proyectos curriculares, aunque es el primer año de rodaje, por lo que habrá que seguir pensando cómo hacerlo.

Ruth: ya, te entiendo. A fin de cuentas, todo es un poco ensayo-error, estoy segura de que encontrareis la forma que más se adecue a lo que queréis. Pasando a otra pregunta **¿habéis notado consecuencias a largo o corto plazo en el alumnado?**

Yolanda: pues en realidad yo creo que estamos creando **personas muy críticas, con muchas formas de pensar, entendiendo los conceptos académicos que en realidad son vitales de esta forma, son empáticos, sensibles ante el maltrato, creativos, curiosos, con muchísima iniciativa, con una gran capacidad de búsqueda de soluciones...** lo cual creo que, a largo plazo, les va a ayudar mucho en su vida, en cualquier ámbito de esta.

Ruth: **¿Crees que este proyecto o este enfoque es transferible a otras escuelas?**

Yolanda: Bueno pienso en otros coles y la verdad es que creo que no es tan fácil, ya que para que sea posible creo que **tienen que existir pocos alumnos en las aulas**, ya que si no es imposible conocerlos a todos y dar respuesta a su necesidad. Sin embargo, sí que creo que todo esto tiene futuro. Cantabria es una comunidad pequeña y nos influenciamos unos a otros, por ejemplo, muchos coles ya lo están llevando a cabo, el Vital Alsar, el cole de Zurita, el Pidal de Torrelavega...

También **influye mucho cómo cada docente se proponga ser y estar**. Creo que hay que quitarnos muchas expectativas y dejar de presionar en exceso al alumnado. Incluso las expectativas hacia nosotros mismos, porque nos equivocamos constantemente y todos los días. Sin embargo, lo bueno es que quien te hace darte cuenta de eso son los propios alumnos, y aunque te duela personalmente que una propuesta que has querido hacer no se ha podido llevar a cabo, es muy satisfactorio ver cómo has creado niños con criterio para tener su propia opinión. Es muy positivo saber que no se sienten obligados a tener que estar de acuerdo conmigo, y que podamos hablar de las cosas que ocurren en el centro docente-alumnado de una forma positiva.

Debemos **cambiar la mentalidad y entender que yo no tengo por qué ser la autoridad**. Obviamente, soy la persona adulta y consciente en el aula, pero eso no supone que tengan que estar de acuerdo constantemente conmigo y aceptar órdenes de una forma pasiva.

Ruth: pues creo que ya hemos tocado todos los palos que quería, ¿consideras que nos puede quedar algo más?

Yolanda: pues creo que no, de todas formas, el jueves podremos ponerte mejor en contexto.

Ruth: genial Yolanda, pues muchas gracias por tu tiempo, estoy deseando ir a ver todo esto que me cuentas, realmente estoy fascinada. Gracias.

Yolanda: de nada Ruth, nos vemos el jueves.

ANEXO C:

Entrevista a Sabrina, directora del CEI Virgen de la Cama

- **Inicio de la reunión:** 18/05/2023
- **Duración:** 102 min
- **Participantes:** Sabrina (directora del CEI Virgen de la Cama) y Ruth

- **Resumen:**

Sabrina habla del enfoque de aprendizaje basado en el respeto, enfatizando la importancia de respetar el ritmo y estilo de aprendizaje individual de cada niño, además se prioriza constantemente el bienestar infantil. Su equipo docente prioriza la conexión con la naturaleza y el arte, además de involucrar a las familias en el proceso de aprendizaje. Las maestras del centro observan y atienden las necesidades e intereses individuales de cada niño, validando emociones y proporcionando estrategias para una expresión saludable. La escuela valora la comunicación y trata a todos con respeto, evitando juicios o declaraciones de valor sobre las acciones de los niños.

Por otro lado, el programa enfatiza en la construcción de relaciones y la reparación de conflictos. Además, la comunicación efectiva es importante para crear un ambiente seguro y respetuoso, y son necesarios los límites claros. El enfoque está en el aprendizaje basado en el juego, ajustando el programa pedagógico a las necesidades de los niños y acompañándolos en las normas sociales y la convivencia. Las oradoras también discuten sobre los desafíos de implementar este enfoque y la necesidad de una comunicación clara con las familias. Hacen hincapié en la importancia de crear un ambiente seguro y respetuoso para los niños. Finalmente, hablan sobre el potencial de este enfoque para extenderse a otras escuelas.

Entrevista:

Sabrina: Hola Ruth, la verdad es que antes de que empezaras las preguntas me gustaría poder presentarte un poco nuestra escuela. ¿Te parece bien si presento un PowerPoint y luego si te queda alguna duda empezamos con la entrevista?

Ruth: Vale, me parece muy bien. Ya puedo ver la presentación, todo listo.

Sabrina: pues nuestra escuela se llama Virgen de la cama, es una pequeña escuela en el pueblito de Escalante. Si ves la imagen, tiene una forma de casa, de casita. **Nuestro objetivo es que los niños se sientan como en casa.** Ese es uno de nuestros grandes objetivos, que los niños identifiquen la escuela como su otra casa, en la que **convivimos sin prisa.** Cada uno hace **esos proyectos individuales que considera y nuestra función como docente es estar a su servicio,** proponerles, pero **no obligarles** a hacer alguna propuesta, observar mucho, **buscar cuáles son sus necesidades** individuales, a veces estas se expresan oralmente y otras hay que intuir las, intentamos respetarles siempre y hacerles sentir únicos e irrepetibles. Sé que esto suena muy teórico, pero en la realidad creemos que pasa, somos tan poquitos que, más que sus nombres, también conocemos el de sus mascotas, el de sus familias, sus casas físicamente... en definitiva, **hay una gran intimidad emocional con cada niño y niña.**

Por otro lado, **validar sus emociones y sus sentimientos** pues también nos parece algo que es muy importante en relación con el bienestar con la escuela, no buscamos que las emociones se apaguen, sino que **busquen la mejor forma de expresarlas y canalizarlas**. Les ayudamos mucho en esta búsqueda de formas de expresión. También, cuando expresan emociones de una forma muy intensa (por ejemplo, si pegan a un compañero o compañera), pues la analizamos con ellos y lo dirigimos de otra forma. Siempre tenemos en cuenta que **hay una razón detrás**, que nos puede parecer o no importante, pero para ellos lo es y hay que validarlo y es un poco donde empieza nuestro trabajo.

A su vez, tenemos en cuenta **el multilinguaje** y sabemos que los niños no solo se expresan oralmente. Tratamos con **el mismo respeto a los adultos que a los niños**, entre nosotras y a nosotras mismas, procuramos también respetar nuestros límites como profesionales y con las familias.

Por ejemplo, en nuestra escuela entran muchos adultos, pero les pedimos que, por favor, se comporten de una determinada manera, que en el hogar pueden tener una forma de criar pero que en esta escuela todos trabajamos desde un mismo modelo, todos somos modelos educativos para todos los niños y niñas.

También es muy importante resaltar que **evitamos los juicios y las valoraciones**. Como sociedad estamos muy acostumbrados a valorar todas las producciones de los niños. Sin embargo, nosotras no les decimos que algo lo han hecho bien o lo han hecho mal, simplemente prestamos atención a lo que nos está enseñando y ponemos el punto en el esfuerzo que ha hecho, en los colores que han empleado... haciéndoles ver que estás invirtiendo tu tiempo en él y que estás pendiente de lo que ha hecho, pero nuestro objetivo es **conseguir en nuestros alumnos una motivación intrínseca que no extrínseca, no queremos que busquen en nosotros ser validados, sino que se validen a ellos mismos**.

Como puedes ver, la metodología que llevamos en este cole pasa por un **desaprendizaje constante** de lo que hemos visto hasta ahora, todos tenemos modelos de educación, en nuestras casas, de otras escuelas... pero nosotros intentamos proyectar la atención de otra forma.

Por otro lado, intentamos formar parte de **una comunidad activa**, para nosotros el pueblo y las familias son la escuela y la escuela son las familias y los vecinos del pueblo también, todo como un conjunto. Por ejemplo, dentro de la escuela tenemos un gran hándicap que es la limitación espacial y el ayuntamiento nos cede una sala de psicomotricidad y otros espacios útiles. A veces, cuando vamos de paseo por el pueblo los vecinos nos invitan a entrar a casa, la panadera del pueblo nos regala el pan todos los días, cogemos el carrito y vamos a buscarlo. No sé, sentimos una gran acogida por parte de todo el pueblo. Vivimos en un pueblo con bastante gente mayor, por lo que podríamos decir que hay un montón de abuelitos.

Aunque los abuelitos también tienen sus dificultades, como en cualquier familia, nosotras las docentes procuramos que no coman azúcar, que se acostumbren a comer cosas de la huerta... no es que seamos ultra estrictas, pero los abuelitos del pueblo pues les dan chuches, caramelos... siempre hay que buscar el equilibrio... también entra en juego la parte cultural no de la gente del pueblo que nos dice "ay pues este niño es buenísimo", "este otro es malísimo" y no va con nuestra filosofía, pero bueno, nos enriquece mucho más de las pequeñas dificultades a las que nos podemos enfrentar.

Estas son pues las principales características de nuestra escuela, y a partir de aquí es cuando la gente empieza a preguntar: “¿sí? y ¿qué hacen?”, “¿solo juegan?”, “es una escuela infantil, ¿qué pasa adentro?” ...

Bueno pues sí, jugamos, **jugamos muchísimo porque creemos que es la base del aprendizaje.** Es cierto que los aprendizajes se dan durante toda nuestra vida, según nuestra opinión. Pero el juego es el motor del aprendizaje. Desde el juego, puedes ver absolutamente todos los niveles de desarrollo una persona, emocional, físico, social intelectual...

Nuestro rol es hacer provocaciones o propuestas donde invitamos a hacer un tipo de juego. Por supuesto, todas estas propuestas están pensadas y **planteadas con una programación pedagógica.** Sin embargo, a veces estas propuestas superan a la realidad o viceversa, algunas funcionan muy bien y otras hay que repensarlas. Son los niños los que te dan pistas de cómo seguir programando. Nunca obligamos a ningún niño a participar, siempre hay alternativas.

Todos los días tenemos un momento grupal en el que contamos un cuento, nos juntamos, vemos quién ha venido o quién no... No hacemos una asamblea en sí, pero nos gusta saber qué amigos han venido cuáles no, a veces les llamamos... nos gusta que los niños se preocupen por los demás... No es un rato muy extenso, porque su nivel de atención no es muy alto, pero, por ejemplo, si en ese momento el niño no quiere participar, pues le pedimos que por favor haga algo tranquilo en ese espacio para no distorsionar al resto.

Por supuesto, **hay unos límites, y aunque no sean obligados, ellos conocen unos acuerdos y unas normas de aula, y saben que sus decisiones no pueden afectar a los del otro.** Por ejemplo, puede ser que la propuesta que pongamos en el aula sea para tocar unos materiales y tú tienes una gran necesidad de lanzar esos materiales. Pues no juzgamos que tengas esa necesidad, pero te recordamos que no se puede hacer eso en ese momento y quizás te acompañamos fuera a tirar algo más blandito y que no afecte el resto de los compañeros.

Con esto pretendo decirte que, parece que, al existir tanta libertad, los niños pueden hacer lo que quieran, pero no, nuestro rol no es dirigir u obligar, pero sí que es **acompañar en el aprendizaje e interiorización de normas, de normas sociales y de aprendizajes de convivencia.**

Por ejemplo, si un niño se subió a la mesa, se pone a gritar y asaltar, no le juzgamos, no lo decimos: “pero qué haces, lo estás haciendo fatal, esto no es una selva, ese es muy mal comportamiento...”. No, explicamos que si tiene ganas de saltar debe ir a las colchonetas porque las mesas las necesitamos para comer, pintar... Incluso cuando ya parece que no existe una solución, como que un niño ha sentido la necesidad de agarrar el objeto de otro niño y romperlo, pues simplemente intentamos buscar con él una solución, le ofrecemos una alternativa más positiva para cuando vuelva a sentir esa necesidad y reparamos el daño...

Como puedes ver, durante todos estos juegos en el que la gente se cree que no se aprende nada, se aprende todo. Por ejemplo, la lectoescritura, no aprenden a leer y a escribir a través de fichas y por una imposición nuestra. Sino que **aprenden a leer y a escribir porque es una necesidad para la vida.** Por ejemplo, si nos encontramos un conejo perdido, escribimos un cartel para intentar buscar al dueño, usamos la escritura para poner las

normas del uso del patio porque van a venir unos niños nuevos de otro colegio a hacer una convivencia y necesitan conocerlas. En unos días vamos a hacer un huerto ecológico y necesitamos etiquetar cada planta, poner los precios... La lectoescritura se adquiere a través de una necesidad de leer o de escribir.

Lo que sí hacemos, por ejemplo, es que como conocemos a las familias, y a veces no van a mandarle al colegio que sigue esta misma filosofía, que es el de Argoños, porque también pueden mandarles al de Santoña, pues en aquellos niños en el que no ha despertado su curiosidad a los 5 años de leer y escribir, les explicamos que sus papás o que incluso nosotras mismas, las profesoras, tenemos la necesidad de que lo aprendan para ir a su futuro cole. Porque en el cole de Argoños si no ha despertado su curiosidad lo van a respetar y acompañar, sin embargo, en el de Santoña no. Así que, aunque no estemos muy conformes, lo hacemos así y nunca decimos que es el niño el que tiene la necesidad porque si su curiosidad no ha despertado, no tienen ninguna necesidad de escribir o leer. Procuramos buscar de qué manera puede ser divertido para ellos o que tenga una conexión.

A veces aquí también surgen conflictos con las familias porque en casa fuerzan a los niños con la lectoescritura, con su mejor intención, realizan actividades que quizá en el cole no realizaríamos, entonces bueno también procuramos **informar a las familias**, les decimos que siempre pueden venir a ver cómo trabajamos aquí, hacemos talleres para explicarles nuestro enfoque, qué es el fonológico, que es uno que puede ser muy diferente al que han vivido los papás o mamás durante su vida, simplemente para hacerles entender que pueden hacer mucho más acompañándonos en este proceso que imponiendo cosas que quizá desde la escuela no queremos.

Aquí en esta diapositiva te muestro varios ejemplos de cómo usamos la lecto: buzones de cartas para que se escriban, se mandan dibujos, sorpresas... **no creemos que haya que forzar nada porque, generalmente, en el día a día sale solo, el lenguaje está en todos sitios**, además tampoco intentamos forzar los tiempos o los momentos vitales de cada niño.

Lo mismo ocurre con **la competencia lógico-matemática**, la realidad es que **se encuentra en todos lados**. Por ejemplo, un día hicimos un cine, y tuvimos que enumerar las entradas, contar el dinero que habíamos acumulado, comprobar si habíamos sentado a las personas en el número que les correspondía, hemos hecho cambios, hemos pensado que podíamos hacer con ese dinero contando, sumando o restando... Hay muchas maneras de llevar las matemáticas al aula, y nosotros comprendemos que la mejor forma es simplemente usarla cuando tenga la necesidad, que suele ser muchas veces al día. De esta forma van interiorizando porque es importante contar, sumar, restar...

Luego por ejemplo a través de esta competencia pues también **trabajamos los tiempos**, en el aula implementamos mucho los relojes de arena, siempre para pasar de un momento o de una actividad a otra cuando quedan 5 minutos, lo usamos y les informamos a los niños de que el reloj de arena ya está funcionando, por lo que esos minutos son para acabar lo que se esté haciendo, no se puede empezar nada nuevo. Así podemos dar oportunidades para que entiendan y comprendan **la importancia de la finalización**. No nos parece nada respetuoso indicarles constantemente pues: "ahora acabamos esto", "empezamos esto..." sin haber dado 5 minutos quizás para cerrar el proceso que se estaba

llevando a cabo en ese momento y, además, así se van adelantando lo que va ocurriendo durante el día.

Luego, por ejemplo, también usamos otros relojes de arena para que regulen su tiempo a la hora de entrar a un espacio o de llevar a cabo una actividad concreta dentro del aula en la que hay que hacer turnos.

Por otro lado, otra cosa que nos caracteriza es que **no hacemos proyectos ni fichas, utilizamos la hoja en blanco solo** y si es que ellos tienen la necesidad de crear algo, como unos manteles para el comedor que plastificamos, los carteles del conejo perdido, las entradas de cine... Lo único que tienen para colorear son mandalas, por si acaso algún día necesitan el límite en el papel o del relax de no tener que dibujar por sí mismos sino hacer el coloreo.

A veces ellos mismos piden algunos dibujos y se los imprimimos. Los buscan en el ordenador, pero de entrada en el cole tenemos hojas de distintos tamaños, colores y texturas vacías. **El único material que tienen en formato papel es el calendario,** y a nivel lectoescritura y lógico-matemático, nos ayuda mucho porque tienen que ir rellenando ellos mismos los acontecimientos que van a ir pasando en el mes escribiéndolos. A veces se los damos vacíos para que los vayan completando. Les damos uno a cada uno para que se lo lleven a casa y puedan ver los acontecimientos importantes que van a ocurrir durante el mes. Les ayuda a anticipar y, por ejemplo, también pueden usarlo para gestionar el tiempo en casa, quiero decir que tiene una función, que ellos comparten y la sienten y la quieren hacer.

Luego por lo que respecta al horario pues tenemos jornada partida de 9 a 12:30 h y luego de 14:30 h a 16:00h. **El horario es muy flexible,** pueden ir viniendo en función de las necesidades organizativas que tenga **la familia,** respetamos mucho el ritmo de cansancio, de sueño y los niños van entrando. Los padres pueden quedarse el tiempo que quieran, a veces, les invitamos a cosas concretas, pero otras pueden pasar simplemente tiempo con nosotros y ya está, **siempre están invitados.** Hay niños que incluso sus papás los acompañan toda la mañana, pero hay otros que no pueden porque la escuela sigue siendo un espacio de conciliación. No tenemos servicio de comedor, pero ofrecemos cuidado de los niños en ese momento por lo que pueden traer su comida, les ayudamos, la calentamos y comemos. Por la tarde, realizamos una propuesta diferente cada día de la semana y ahí, sí que les pedimos a los padres que, si vienen, sea solo a las 14:30 h ya que es tan poquito tiempo que una entrada escalonada puede hacer que no se puede llevar a cabo la tarea. Pero siempre con libertad para asistir o no.

Si volvemos a lo que comentábamos antes, pues la verdad es que **la parte de cohesión grupal y lazo entre ellos es uno de los pilares fundamentales de nuestro trabajo,** tenemos muchos recursos para que sean un buen grupo y que todos se sientan valiosos dentro del grupo y queridos. Cuando hay momentos donde los niños se hacen daño, pues, 4por ejemplo, tenemos el bote de las palabras feas, donde los niños meten la palabra que a veces se nos escapan y que pueden hacer daño a otro. Generalmente, este proceso conlleva una **observación constante** en el que, si se han podido solucionar las cosas por sí solos, no intervenimos, pero siempre estamos muy pendientes. En general, **que alguien haya hecho daño a otra persona siempre se soluciona, no se deja pasar.** Puede ser que no en ese mismo momento, ya que las dos personas todavía están muy alteradas para hablarlo, pero a lo largo de la mañana siempre se arreglan. Le proponemos a la persona

que ha herido que pregunte a la otra persona qué necesita para reparar ese daño, que puede ser físico o no, y la otra persona contesta, pues necesito un abrazo, necesito que me pidas perdón... a veces, esto también genera problemas porque hay niños que no quieren dar un abrazo y no podemos obligarles, por lo que buscamos otro acto físico que pueda sustituirlo y que ambos estén de acuerdo.

Como puedes ver de nuevo **nuestro rol es estar y acompañar y ayudar a llegar a acuerdos**. Sin embargo, **nunca se deja en el olvido** los momentos en los que una persona ha sido dañada, siempre se reparan entre todos los implicados. Todos estos conflictos que a los adultos nos pueden parecer insignificantes, a ellos se les va quedando, entonces, aunque para nosotras esto sea un trabajo intenso, preferimos hacerlo así. Incluso a veces la persona dañada no sabe poner en palabras lo que siente, casi que ni los adultos podemos hacerlo, así que **siempre estamos para ayudar**.

Todos estos momentos son cómplices, muy necesarios y hay que dejar tiempo para ellos, por eso, como te comentaba al principio, somos **una escuela sin prisa** en la que se hablaba bajito, que **se intenta ofrecer una sensación de calma**, que quizá luego en privado con tus compañeras de trabajo puedes hacer un momento de explosión y de desahogo, pero nunca con los niños y niñas.

Todos los días intentamos tener un pequeño vínculo con todos, una mirada, un abrazo un guiño... Nos encantaría poder tener, por ejemplo, media hora íntima con cada niño, pero es que incluso eso es imposible como padres, pues nosotros no tenemos el tiempo necesario para hacerlo como nos gustaría. Por ejemplo, este año algunos días les decimos algo que nos gusta mucho de ellos, de tal forma que reforcemos autoestima, y les hagamos sentirse importantes.

¡Ojo! **Nosotras también pedimos mucha ayuda a los niños**, les pedimos que nos ayuden y nos acompañen en nuestras emociones también, queremos hacerles ver que, aunque en sociedad parezca que eres un débil por pedir ayuda, no pasa nada porque lo que debería guiar el día a día es **la ayuda mutua**.

Por la parte de experimentar pues, exploramos mucho el mundo, creamos nuestros propios proyectos, tenemos un naranjo, un huerto... ahora, por ejemplo, estamos construyendo una pequeña cantera... hacemos todos estos pequeños tipos de aprendizajes.

Por otro lado, **los materiales cotidianos y la belleza es uno de los puntos que también proponemos en nuestras instalaciones**, queremos **crear belleza y armonía** para que surjan conexiones. Utilizamos siempre **materiales reales**, pues por ejemplo si los niños tienen que lavar el desayuno, lo meten solos en el lavavajillas, si hay que clavar un clavo, usan el martillo, si hay que cortar, usan un cuchillo... Por supuesto, nosotras como adultas supervisamos cada momento e incluso todo depende del grupo. Por ejemplo, una vez tuvimos un grupo que bebían de jarras de cristal y se rompían aproximadamente cuatro jarras todas las semanas, pues tuvimos que pasar a las jarras de plástico y ofrecer alternativas cuando tuviera la necesidad de lanzar algo al suelo.

En general, trabajamos mucho con **el arte**, nos expresamos a través de la música, el teatro, el yoga, cuenta cuentos, canciones... Incluso tienen un pequeño rincón que ellos pueden utilizar de forma autónoma con muchos instrumentos, hay mucho material artístico... En

él, cada mes proponemos un artista y en la pared de ese rincón ponemos su foto, su firma y un cuadro famoso. Para que encuentren referentes...

Por otro lado, como te comentaba pues **nuestro entorno es mágico**, seguimos viviendo en un pueblo donde podemos salir con las bicis, los triciclos, podemos ponernos las botas e ir a coger renacuajos, vamos a dar de comer a los animales... **Constantemente estamos explorando y viviendo aventuras**. Por ejemplo, cuando el río tiene la marea baja pues vamos y lo limpiamos, a veces participan familias...

Luego, por otro lado si nos enfocamos en **nuestro rol**, aunque te lo he estado contando de una forma un poco desorganizada, es **poner a su disposición propuestas y materiales que provoquen** con la intención de cumplir unos objetivos, **disfrutar con ellos de todos los momentos cómplices, crear una seguridad y una conexión, satisfacer sus necesidades, siempre que necesitan ayuda nos la piden, observamos sus logros compartimos sus descubrimientos... aunque los juegos muchas veces sean autónomos, a veces también nos gusta participar de ellos, ya que este disfrute ayuda a crear más vínculos...**

Ruth: muchas gracias por compartir toda esta información conmigo, no me ha dado casi la mano para coger notas porque quería cogerlo todo. Me ha fascinado y encantado vuestra visión, gracias.

Sabrina: luego por ejemplo también **trabajamos mucho con las emociones**, todos los días que hacemos un corro y nos reunimos juntos pues a través del cuenco tibetano, cada niño nos va contando como se siente, también tenemos un "emocionario" con las fotos de todos y cada uno va poniéndose dónde se sienta ese día... Luego, por otro lado, también tienen dos clases, bueno, en el centro, solo hay dos aulas y aunque el aula de debajo esté destinada a los niños más pequeños por el tipo de propuestas que hay, **los peques pueden moverse libremente por las dos aulas**. Si te parece, con todo lo que te he contado, me puedes empezar a preguntar dudas.

Ruth: sí perfecto, aunque ya hemos hablado muchísimo sobre ello, **¿me podrías explicar qué significa para ti el bienestar infantil?**

Sabrina: bueno pues parte de 2 palabras clave: **conexión y seguridad, y estas dos se transmiten a través de la serenidad la paz interior y la felicidad**. Por ello, cualquier niño que no se sienta conectado o seguro, está en alerta y su reacción puede ser explosiva.

Ruth: perfecto, **¿y qué os ha impulsado a llevar a cabo todo esto? ¿Ha habido alguien que os haya inspirado o quizás alguna motivación?**

Sabrina: pues en realidad este proyecto lo empezamos mi compañera y yo, y la verdad es que **nuestra trayectoria** se ha basado en una escuela pues que tenía un entendimiento de la infancia o de cómo llevar el día a día del aula era un poco más tradicional. Además, los ratios eran mucho más grandes, aquí somos cuatro personas adultas para 28 niños, es decir una auténtica pasada. Porque siempre por las mañanas estamos esta profe de la que te hablo, la técnico, el apoyo de AL y yo.

Entonces, bueno pues a ver, **a través de estas experiencias nos dimos cuenta de qué queríamos otra cosa**, no sé si esto va inherente a la formación de cada persona o sus características, pero **yo sentía que no podía trabajar en un cole en el que todos los niños hacían todo a la vez y de la misma forma, tenían que copiarlo todo, nada tenía una significatividad**... Luego, por ejemplo, hacían muchísimas fichas... yo intentaba siempre

buscar mis métodos, nunca juzgar a la otra tutora a la que me tenía que adaptar, porque llegaba nueva y tienes que adaptarte un poco a la norma y funcionamiento del centro... Entonces le decía que yo no tenía tiempo o no me daba tiempo a realizar tantas actividades como le daba ella y que la admiraba mucho por ello, pero que lo iba a intentar hacer de otra forma, porque yo no estaba preparada para hacerlo así, así que dejé de hacer esas fichas para hacer otras cosas más manipulativas.

La verdad, es que creo que **te vas formando, vas viendo diferentes realidades, diferentes escuelas y todo va enfocado a la búsqueda de tu ideal de educación de aula y de escuela.** Luego fui madre, mi hija estuvo conmigo a partir de los 3 años en este aula, y vi que yo, su propia madre, no era capaz de dar respuesta a las necesidades que tenía, así que vi que necesitaba empezar otro proyecto en otro espacio. Y fui al colegio de Argoños, donde comencé un proyecto precioso con Yolanda y Mariete, mis musas de la educación.

Ruth: perdona que te corte es que el otro día estuve en el cole de Argoños, pude conocer la realidad este centro y además a ellas dos, lo cual fue una experiencia super enriquecedora.

Sabrina: jo, qué bueno. Pues finalmente yo me quedé en la escuela de Escalante porque ellas querían pasarse al cole de Argoños, y siempre han sido mis musas de la educación, me enamoré de sus formas de hacer, de las cosas de su escuela, de su forma de tratar a los niños... y **supe que quería eso.**

Ruth: **y ¿habéis encontrado alguna barrera durante todo este proceso?**

Sabrina: pues en realidad **el espacio es una gran limitación**, no tenemos momentos de encuentro adulto. **También, a veces la información es interpretada por las familias, no de la forma a la que le queríamos mandar**, entonces eso desgasta mucho y perdemos mucho tiempo en conflictos con las familias que no sabíamos que se iban a producir. También, **convencerlas de nuestra metodología** muchas veces es difícil.

Por otro lado, a veces **no tenemos tiempo de autoconocimiento y compartir con las compañeras, lo cual es fundamental para este tipo de proyectos.** Muchas veces perdimos la visión de nuestras necesidades adultas... Lo cual puede acabar derivando en un síndrome del quemado, ¿no? del que se habla en ocasiones. Otras veces es la propia **administración o la Consejería** a la que nos pone muchas trabas, por ejemplo, nos quieren obligar hacer cosas con las que no estamos de acuerdo o que no van con nuestro enfoque pedagógico, **nos obligan a implantar las nuevas tecnologías**, y nosotras no queremos tener a los niños con 2 años pegados a la Tablet, queremos que experimenten y que jueguen al aire libre, no que se vean absorbidos por las nuevas tecnologías.

También existen **muchas confusiones de parte de las familias y de los adultos por entender cuál es su rol en su escuela**, porque aquí siempre son invitados a acompañar, pero desde nuestras propias reglas o convicciones. Convencer a adultos de eso pues a veces es un poco difícil, ya que no comprenden de una forma muy clara que no solo están acompañando a su peque, sino que están en un contexto en el que hay muchos más peques, por lo que no pueden usar ciertas palabras, ciertas actitudes, ciertos tonos de voz... A veces, al ser todo tan familiar pues los padres interpretan que pueden acercarse a hablar con nosotras cuando estamos trabajando por y para los niños. Por supuesto que si es algo urgente te voy a escuchar, pero si no, necesito poner toda mi atención en llevar bien mi labor.

Ruth: y, por el contrario, ¿las palancas?

Sabrina: pues a fin de cuentas es ver la respuesta en los peques ¿no? Ver que son felices, que quizás en su casa no tienen la oportunidad de expresarse, de decidir o de ser autónomos, pero que aquí sí, que aquí se les ofrecen unos roles que quizá en casa no y ellos son los que pueden verbalizar pues “mira mamá no me puedes obligar a esto”. Es una gran satisfacción ver que estás cumpliendo realmente tus objetivos, que estás dando seguridad conexión y felicidad y sobre todo mucho amor a todos estos niños y niñas.

Ruth: eso también te quería preguntar ¿habéis visto alguna consecuencia a corto o largo plazo en los niños y niñas?

Sabrina: hombre yo creo que a muy corto plazo pues el primero es la autoestima, crear una buena autoestima, aquí la gente se siente válida y tiene una autoestima sana, para enfrentarse de una forma sana a las situaciones que le rodean y al resto de las personas. Aquí no empleamos ningún tipo de suaves violencias ¿has oído hablar de ellas?

Ruth: sí, todas aquellas que están normalizadas ¿no?

Sabrina: sí exactamente, aquí no invadimos ningún tipo de cuerpo sonando los mocos sin preguntar, no rompemos dibujos... que es una situación que yo tuve que vivir y sé que, aunque haya pasado mucho tiempo, la puedo seguir viendo como si estuviera pasando ahora y sé que va a dejar muchas consecuencias en la personalidad de ese niño y en su aprendizaje... aquí creemos que un buen desarrollo cognitivo pasa por una buena autoestima.

Ruth: entonces podríamos decir que al respetar y fortalecer sus autoestimas los niños siguen siendo mucho más curiosos para seguir explorando, más resueltos para realizar diferentes actividades...

Sabrina: sí, son mucho más seguros, más capaces de llevar sus ideas a término, mucho más respetuosos con las ideas de los demás, y, a largo plazo, bueno, pues todo esto va a hacer que en un futuro puedan trabajar muy bien en equipo, ya que todas estas características son necesarias, y ya tienen y tendrán un gran pensamiento crítico que les beneficiará en su vida adulta, querrán buscar una coherencia entre lo que ellos quieren y su contexto...

Los enfoques respetuosos pasan porque hay límites, es decir, porque respetamos los límites de los demás. Todo esto pues les ayuda mucho en su vida adulta, el eliminar los castigos, entender al otro, tener una motivación intrínseca, no sentir la necesidad de agradar al otro sino de agradarse a ellos mismos... No sé, hay algunas veces que has lanzado propuestas y ningún niño se ha adentrado a ellas, y aunque te duela, pues es muy reconfortante ver que tienen la capacidad para decidir y que, quizás, simplemente yo tengo que cambiar la forma de mandar el mensaje o de presentar los materiales. Incluso a veces cuando estas propuestas no funcionan pues gente que no está dentro de esta metodología podría pensar “jo, pues entonces cuál es mi papel, si realmente no están haciendo lo que les pido”, pero para nada es así...

Ruth: y por ejemplo ¿algo que os gustaría hacer de otra forma?

Sabrina: Pues en realidad eh siempre hay algo que repensar y quizá la cosa más importante que te puedo comentar ahora, es que a partir del año que viene nos gustaría dar por escrito las cosas a las familias, porque a veces parece que nuestra flexibilidad o nuestra

cordialidad, creemos que todo el mundo va a estar a favor de lo que proponemos y, a veces, surgen conflictos con las familias. No sabemos muy bien de qué manera, pues, poder llegar a las familias y que comprendan que a veces la espontaneidad de los actos que ocurren en el aula es para dar respuesta a las necesidades de todos los niños de la forma que nosotras consideramos correcta.

Ruth: y ya mi última pregunta, ¿consideras que todo esto se puede llevar a otros coles? Es decir ¿tiene futuro o transferibilidad este enfoque?

Sabrina: Por supuesto, en Cantabria hay muchos coles que ya funcionan así. Entiendo que es muy necesario que haya poca gente en los coles, e incluso en primaria está la gran traba de la presión curricular. Nosotros vivimos esa presión por parte de las familias, pero nosotras tenemos mucha seguridad y firmeza sobre los aprendizajes que queremos conseguir y sobre todo sobre los que no son obligatorios.

Pero desde luego que, como docente de primaria, pues entran muchos miedos en juego. No sé, otra cosa que se puede ser un poco difícil de entender es que hay niños que da igual el enfoque que uses, no van a adquirir ciertas habilidades y no pasa nada, pero el foco problemático no está en cómo tú trabajes, si no que deberíamos cambiar el foco a preguntarnos si está disfrutando el proceso o si está viviendo en una frustración constante.

Yo soy muy entusiasta y estoy muy segura, o procuro estarlo de lo que hago, pero que comprendo que las mayores dificultades para implementar esto en otros coles es el tiempo y la presión, porque siempre es presión a todos los niños a llegar en este momento a estos contenidos o a estas habilidades, sin entender que nosotros somos meros acompañantes en el desarrollo de las criaturas. Entonces yo creo que con este pequeño cambio de mentalidad esto podría llegar a más coles.

Ruth: Vale jo, pues la verdad que toda la información que yo quería recabar ya la tengo, entiendo que no, pero ¿tú consideras que nos hemos dejado algo en el tintero?

Sabrina: yo juraría que no, ya el jueves podrás verlo y entenderlo todo mejor, estoy segura.

Ruth: sí Sabrina, estoy deseando ir, muchísimas gracias por todo este tiempo y esfuerzo. Un abrazo, nos vemos el jueves.

Sabrina: sí, nos vemos, muchas gracias a ti por el interés.

**ANEXO D:
Imágenes relativas al análisis de tiempo**

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9 – 10	Entrada y acogida individual. Actividad autónoma y juego espontáneo por los rincones de las dos aulas.				
10 – 10:30	Corro				
10:30 – 11:30	Psicomotricidad	Bandejas sensoriales/ Plástica	Psicomotricidad	Talleres inter-nivelares 2 y 3 años (a partir del 2º trimestre)	Juego heurístico / Juegos de psicomotricidad fina / Actividades de iniciación a las TIC / Animación a la lectura
11:30 - 12	Aseo y almuerzo				
12 – 12:30	Actividad autónoma y juego espontáneo				
12:30 – 13:00	Recreo				
13:00 – 13:50	Actividad autónoma y juego espontáneo				

Horario del aula 2 años del CEIP Cuevas del Castillo.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
	LLEGAMOS AL COLE Y ACOGIDA				
9:00	TAREA LECTURA JUEGOS	TAREA LECTURA JUEGOS	TAREA LECTURA JUEGOS	TAREA LECTURA JUEGOS	TAREA LECTURA JUEGOS
10:00	APERITIVO		MÚSICA	TAREA LECTURA JUEGOS	EDUCACIÓN FÍSICA
11:00	INGLÉS	APERITIVO			
11:30		RECREO			
12:00	RECREO	INGLÉS	EDUCACIÓN FÍSICA	GIMNASIO <i>librería</i> BIBLIOTECA	PASEO O PLÁSTICA
13:00	PROPUESTA	GIMNASIO	PROYECTOS	LECTURA POR PAREJAS ASAMBLEA	PRÉSTAMO LIBROS
	DESPEDIDA				

Horario del aula 1º y 2º curso de Primaria del CEIP Pedro Santiuste.

HORARIO DE LA CLASE DE ARRIBA					
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
TODOS LOS DÍAS	INVESTIGAMOS Y ARTE	AYUNTAMIENTO	TALLERES	JUGAMOS CON LAS EMOCIONES	INGLÉS CON ...
	CUENTO	APERITIVO	PATIO	CANCIONES Y DESPEDIDA	
	COMIDA				
	JUEGOS TRADICIONALES Y DE MESA	MÚSICA Y TEATRO	YOGA Y RELAJACIÓN	EXPERIMENTACIÓN	PASEO

Horario de infantil del CEI Virgen de la Cama.

ANEXO E: Imágenes relativas al análisis de espacios



Clase de calma del CEIP Cuevas del Castillo en la que aparecen muchos elementos naturales y materiales que permiten el juego simbólico pausado y actividades tranquilas como la lectura.



Clase de movimiento del CEIP Cuevas del Castillo en la que aparecen muchos materiales que permiten la actividad física, tal y como trepar, saltar, y juguetes más ruidosos.



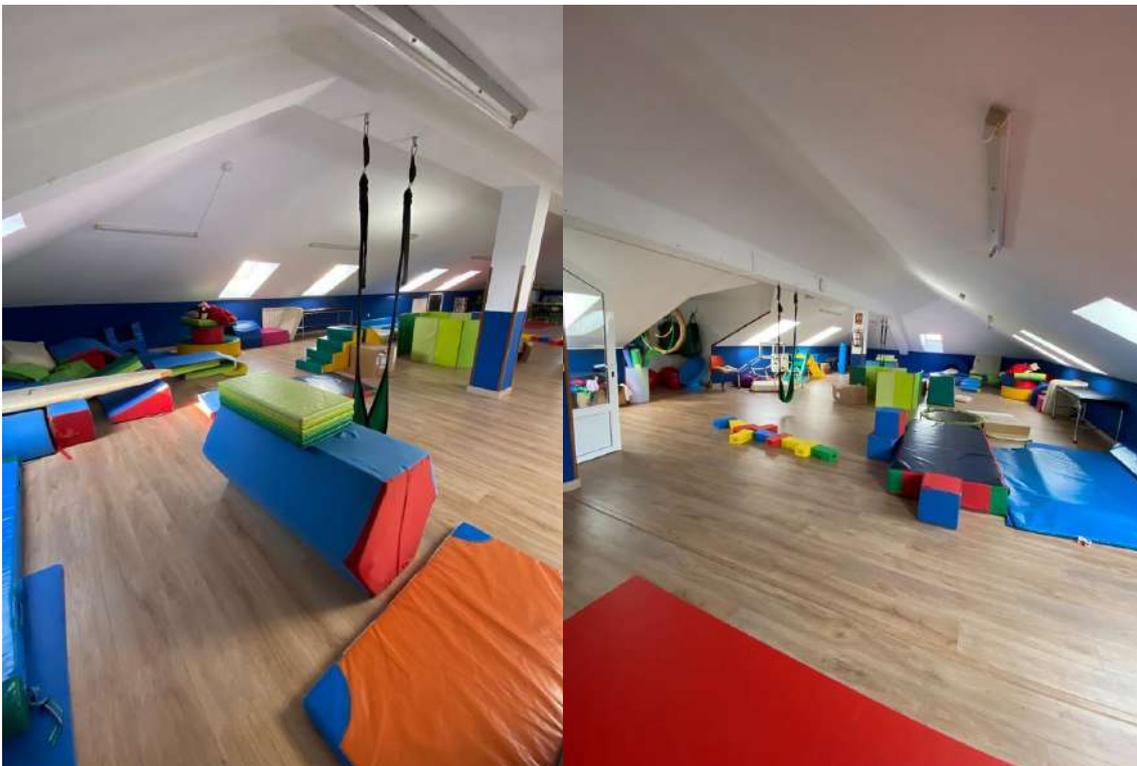
Comedor del CEIP Pedro Santiuste que pretende asemejarse lo más parecido al hogar, incluyendo materiales generadores de bienestar como juegos de mesa o libros.



Aula de Educación Infantil del CEIP Pedro Santiuste, en la cual se aprecia armonía, arte y materiales creados por el alumnado.



Un aula de Educación Primaria del CEIP Pedro Santiuste, distribuida de tal forma que se facilitan las relaciones sociales positivas. Además, está equipada con sofás que cubren necesidades como la del descanso.



Gimnasio del Pedro Santiuste utilizado por todos los estudiantes.



Espacios exteriores del CEI Virgen de la Cama, donde se aprecia que el aprendizaje también se da más allá de las aulas.



Columpios del CEIP Pedro Santiuste y CEI Virgen de la Cama.



Espacios amplios cálidos emocionalmente, ya que permiten el movimiento y están bien iluminados con claridad del exterior.



Rincones que permiten el descanso en el CEI Virgen de la Cama.



Rincón del CEI Virgen de la Cama que permite el movimiento



Cocina del CEI Virgen de la Cama que es usada por el alumnado y donde vemos comida que pueden coger a libre demanda.

ANEXO F:
Imágenes relativas al análisis de materiales



Materiales naturales utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el CEI Virgen de la Cama y el CEIP Pedro Santiuste



Materiales naturales y multilinguaje en el CEI Virgen de la Cama.



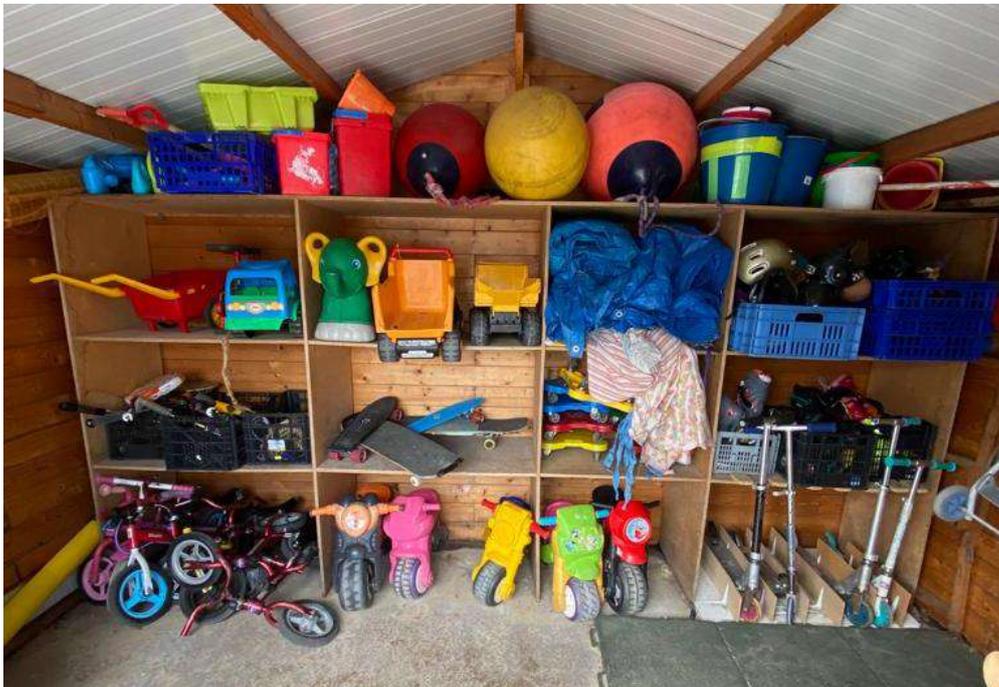
Materiales del aula de 2 años del CEIP Cuevas del Castillo que priorizan la madera sobre el plástico.



Entrada del CEIP Pedro Santiuste donde los niños y niñas pueden dejar los zapatos.



Materiales para la adquisición de la competencia lógico-matemática en un aula de Primaria del CEIP Pedro Santiuste.



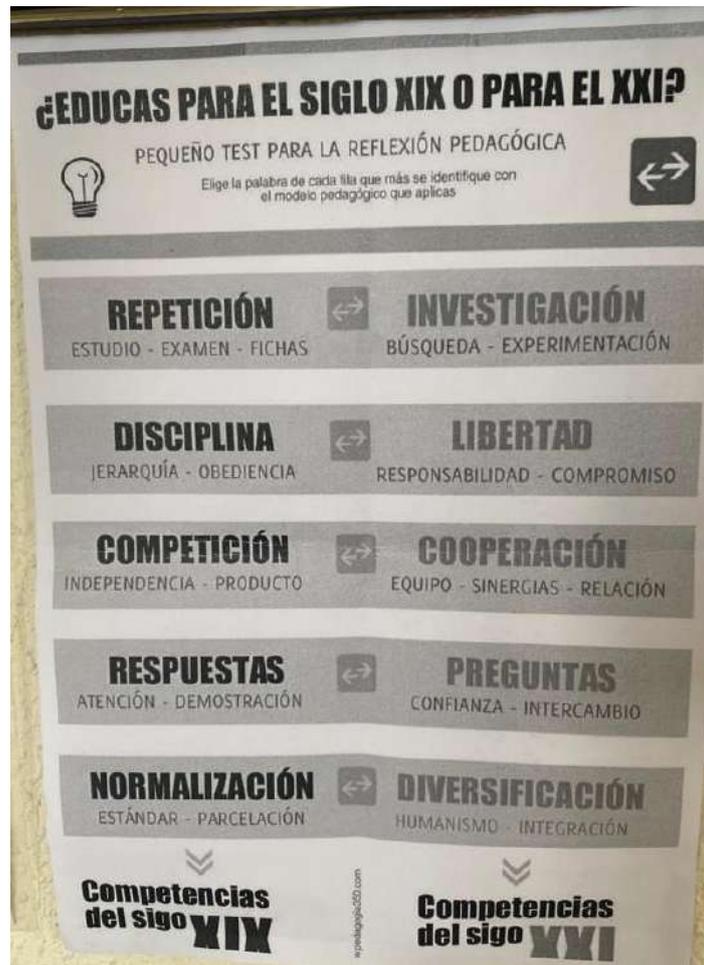
Materiales que permiten el movimiento del Virgen de la Cama.

ANEXO G:
Imágenes relativas al análisis de actividades

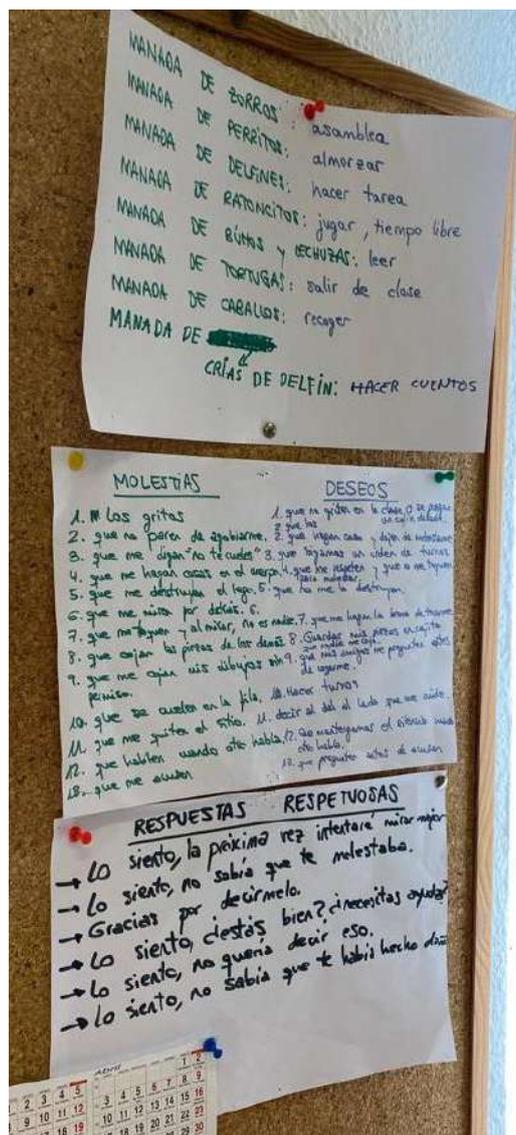


Buzón de cartas en el CEI Virgen de la Cama. Los niños y niñas utilizan la escritura en experiencias significativas como mandarse cartas entre ellos.

ANEXO H: Imágenes relativas al análisis del rol docente



Cartel informativo que forma parte de las paredes del CEIP Pedro Santiuste. En él se ve cómo el equipo docente interpreta su rol.



Papeles que forman parte de las corcheros del CEIP Pedro Santiuste. Vemos como hay un índice sobre las “manadas” que se dan en el centro. Observamos como se interpreta que el rol docente pasa por crear un sentimiento de comunidad en el centro. Además, también se comprende que un docente debe ayudar a los estudiantes a buscar estrategias positivas ante los problemas sociales del aula.

ANEXO I:
Imágenes relativas al análisis del entendimiento de la infancia



Esquema colgado del corcho del aula de 2 años del CEIP Cuevas del Castillo. En él apreciamos el entendimiento de la infancia que contempla la docente.