

REFERENCIA: Fernández-Molina, M. & Bravo, A. (2018). Innovación en la formación universitaria del profesorado de Educación Infantil. Modelos mentales sobre el bienestar de los niños pequeños. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(2). Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> - Consultada en fecha (dd-mm-aaaa)

INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL. MODELOS MENTALES SOBRE EL BIENESTAR DE LOS NIÑOS PEQUEÑOS

INNOVATION IN UNIVERSITY TRAINING FOR PRESCHOOL TEACHERS. MENTAL MODELS ON CHILDHOOD WELLBEING

Milagros Fernández-Molina

mfernandezm@uma.es

Ana Bravo Castillo

anabravocastillo@hotmail.com

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. Campus Teatinos s/n. CP. 29071. Málaga (España)

Recibido: 16/03/2018

Aceptado: 06/12/2018

Resumen:

La formación inicial de los futuros docentes de Educación Infantil se ha visto beneficiada por la inclusión de competencias profesionales y contenidos acerca del bienestar de los niños más pequeños, lo que está permitiendo realizar innovaciones en los planes de estudios universitarios. Sin embargo, no hay estudios sobre los conocimientos y actitudes que tienen los docentes sobre este tópico, a pesar de que las investigaciones sobre el bienestar infantil tienen una gran influencia en las políticas educativas de los países, de que existe bastante conocimiento sobre los factores relacionados con este bienestar, y del importante papel de los docentes en su consecución. En este trabajo usamos cuatro clasificaciones clásicas y la escala EPIBI para estudiar la percepción del bienestar que tienen un grupo de futuras maestras de Educación Infantil, explorando si poseen un adecuado modelo teórico y si éste está relacionado con las características personales, la formación académica y la experiencia en el trato con niños, de estas estudiantes. Los resultados obtenidos coinciden con los de los estudios realizados en muestras heterogéneas y muestran que las futuras maestras de infantil dan puntuaciones muy altas a todas las dimensiones, pero que valoran especialmente los determinantes relacionados con lo subjetivo y lo social. Estar trabajando en el momento del estudio fue la única variable que estableció diferencias. El modelo de bienestar de estas futuras profesionales contiene coincidencias, pero también discrepancias con los modelos teóricos utilizados, y sobre todo muestra un modelo constructivista de docente muy adecuado para el trabajo real en el aula.

Palabras clave: Educación Infantil, EPIBI, Bienestar Infantil, Docentes

Abstract:

The study of childhood wellbeing has a great influence for educational, economics and social welfare politics of countries. Many classifications that describe factors of the childhood wellbeing have been created by specialists. Indicators on children's life have been identified to

detect adequate or inadequate levels in order to develop preventive and positive interventions. In this article four classical classifications and EPIBI scale have been used in order to explore preschool teacher's perceptions on wellbeing. We want to know if they have a good theoretical model and the relationships with teacher's individual characteristics, academic backgrounds and labor experience in caring younger children. Results agree with others studies gone in mixed samples. Results show that subjective and social subscales are the most important for these future preschool teachers. Working during the study was the one's significant variable. Their model has many agreements and disagreements with the classical models. Also, our results show that these teachers defend a constructivism model which is very adequate to their job with the children.

Keywords: Preschool education, EPIBI scale, childhood wellbeing, teachers.

1. Introducción

Desde la adaptación del sistema educativo universitario español al proceso de convergencia europeo, la formación de los maestros de Educación Infantil (EI, en adelante) está dirigida por la Orden ECI 3854/2007 que estableció las competencias profesionales y los contenidos básicos a impartir. Los planes de estudio mejoraron en cuanto a las metodologías, la concepción del trabajo del estudiante, la duración temporal de la formación y, principalmente, en cuanto a la introducción de innovadoras competencias profesionales que han permitido la inclusión de nuevos tópicos como los de salud y bienestar físico y psicológico de la infancia. En el módulo Infancia, salud y alimentación la formación de estos futuros maestros va encaminada a: *conocer los principios básicos de un desarrollo y comportamiento saludables, para promoverlos de forma plena y adecuada; detectar situaciones de falta de bienestar físico y emocional que sean incompatibles con desarrollo adecuado, identificar los trastornos en el sueño, alimentación y desarrollo psicomotor, la atención y la percepción auditiva y visual, colaborar desde el ámbito escolar en la solución de dichos trastornos, ser capaz de crear y mantener lazos de comunicación coordinados con las familias, comprender los requisitos y demandas para un desarrollo saludable y saber detectar las carencias alimenticias, afectivas y de bienestar que puedan perturbar un desarrollo físico y psíquico adecuado del alumnado*. Estas competencias se corresponden con algunas de las funciones que hay establecidas en la legislación educativa para el profesorado de EI. Aunque trabajar el bienestar infantil está incluido entre las funciones del docente, y a pesar de la presencia de estos contenidos en los nuevos planes, apenas hay investigaciones que analicen las ideas, actitudes y conocimientos previos de los futuros docentes de EI sobre estos contenidos. Sin embargo, el conocimiento sobre cómo perciben y explican los docentes el desarrollo y bienestar de su alumnado podría ser muy útil para implementar mejoras en los procesos de formación inicial y permanente del propio profesorado (Serrano Sánchez, 2010; Sahin, 2011; Sánchez, Díaz, Sánchez, & Friz, 2008; Benítez, Berbén, & Fernández, 2006) y, en consecuencia, para mejorar la calidad educativa y el bienestar de los menores. Por tanto, los responsables de la formación universitaria debemos ser conscientes de estas necesidades y diseñar propuestas formativas eficaces. El punto de partida podría ser una estrategia metodológica que nos permita conocer el modelo mental sobre bienestar que tienen estos futuros docentes, utilizando para ello los modelos teóricos existentes. De este modo podremos saber si las ideas previas de nuestro alumnado se acercan o no al conocimiento experto, y además, podríamos comenzar su formación sobre bienestar haciéndoles conocer y reflexionar sobre su propio modelo mental.

Conocer y garantizar el bienestar infantil se ha convertido en uno de los primeros objetivos para las sociedades desarrolladas, teniendo implicaciones en los ámbitos económico, sanitario, político y educativo (Unicef, 2007, 2017; Bradshaw, & Richardson, 2009; OECD, 2011; Romero, & Pereira, 2011; PNUD, 2010; Herrero, Martínez, & Villar, 2010). Además, bastantes estudios han demostrado que los docentes no sólo influyen en el aprendizaje de contenidos curriculares, sino también en muchos elementos del desarrollo y bienestar personal de los menores (Huebner, & Gilman, 2002; Verkuyten, & Thijs, 2002; Roeser, & Eccles, 2003; Suldo, Riley, & Shafer, 2006). En las últimas décadas, se han generado diferentes definiciones de bienestar, procedentes del campo sanitario (Sánchez Bursón, 2010), del ámbito económico-laboral (Eurofound, 2014), de la psicología positiva (Lipovetsky, 2007; Thoilliez, 2011; Lindley, Stephen, Harrington, & Wood, 2006) y finalmente, de las teorías y movimientos en defensa de la protección de los derechos y la promoción de las necesidades de la infancia y adolescencia (Maslow, 1970; López, 1995). Este último enfoque parte del análisis de las necesidades básicas que todo ser humano debe tener satisfechas para alcanzar un mínimo desarrollo, entendiendo el bienestar como la satisfacción plena de estas necesidades. El bienestar se manifestaría en un continuo que iría desde la supervivencia hasta el desarrollo óptimo de la infancia en las diferentes áreas (físico-biológica, cognitiva y lingüística, afectiva, emocional y social-moral), siendo la construcción de la seguridad emocional uno de sus principales indicadores (Fernández-Molina, 2015). Desde este enfoque se han propuesto varias clasificaciones que organizan los factores relacionados con el bienestar infantil y/o con las situaciones que lo ponen en riesgo (Tabla 1).

Belsky (1980)	ADIMA (1997)	López (2008)	Unicef (2010, 2012)	Escala EPBI (2013, 2014)
Desarrollo ontogenético (individuo)	Individuales	Fisicobiológicas	Salud física	Material
Microsistema (familia)	Familiares	Cognitivas	Autonomía	Salud y seguridad
Exosistema (sociedad)	Ambientales	Emocionales y sociales		Educativo
Macrosistema (cultura)	Socioculturales			Relaciones
				Subjetivo

Tabla 1. Clasificaciones de los determinantes para el bienestar infantil entre 1980 y 2014, según diferentes organismos y autores.

El modelo socio-interaccional de Belsky (1980) incluye, dentro de los factores del desarrollo individual, aspectos de la vida pasada de los padres, como historias de malos tratos y desatención severa, rechazo emocional, ausencia de experiencias en el cuidado de los niños, etc. En los factores familiares hace una subdivisión entre: aspectos maternos y paternos (psicopatologías, falta de capacidad empática, poca tolerancia al estrés, etc.), factores infantiles (prematuridad, poca responsividad infantil, temperamento difícil, etc.), factores de la interacción madre o padre-niño (desadaptación, ciclo de conflicto-agresión), etc. Entre los elementos del exosistema incluye los relativos al trabajo (desempleo, insatisfacción laboral, etc.), a la vecindad y la clase social. Por último, entre los factores culturales, menciona la crisis económica-energética, y las actitudes hacia la violencia o el castigo físico. La clasificación que propuso la asociación para la prevención del maltrato infantil (ADIMA, 1997) también contiene cuatro categorías generales. La primera, dedicada a los factores individuales, incluyendo las

características de los progenitores (demográficas, historia de crianza, características del rol parental, personalidad y conductas desadaptadas) y de los menores (físicas, de personalidad y/o comportamiento). La segunda categoría se refiere a los factores familiares, como la estructura (presencia de varios niños pequeños en el hogar, convivencia inestable de la madre con un compañero, falta de apoyo de la familia extensa) y la interacción y dinámica familiar (violencia familiar, mala comunicación o inadecuados límites y reglas). La tercera categoría se refiere a la clase social (trabajo, nivel socioeconómico y cultural), la vivienda, la red social, y la movilidad geográfica familiar. La última, hace referencia a los factores socioculturales, como el desarrollo económico, la crisis, y la ideología social, especialmente, las actitudes hacia la infancia, la mujer, la marginación o la violencia.

Las propuestas de López (2008) y Unicef (2010) son diferentes a las dos anteriores porque parten del análisis de las necesidades de la infancia y definen las condiciones protectoras y de riesgo para la satisfacción de dichas necesidades. Según López (2008) los factores de protección para una adecuada satisfacción de las necesidades de carácter físico-biológico serían las condiciones adecuadas de la vivienda, vestido y colegio, la higiene corporal y del entorno, tener libertad de movimientos en el espacio, realizar paseos o excursiones, conocer y controlar las relaciones entre los niños, las vacunaciones, la educación ambiental, etc. En el caso de las necesidades cognitivas se debería garantizar la estimulación de los sentidos, la cantidad, variedad y contingencia de esos estímulos, la exploración de ambientes físicos y sociales, la integración escolar, la educación para el consumo, la posibilidad de expresar miedos, etc. Para la satisfacción plena de las necesidades de tipo emocional y social sería importante garantizar un apego incondicional, la capacidad de protección y la eficacia de los cuidados familiares, la continuidad en las relaciones sociales y afectivas, la prevención de abusos, o la educación sexual. Por su parte, la propuesta de Unicef (2010) defiende que hay dos necesidades básicas universales en la infancia, que son la salud física y la autonomía y, además, establece que los satisfactores universales serían evolutivos, es decir, diferentes en función de la edad del menor. Dentro de la salud física incluyen determinantes como la alimentación, vivienda, higiene, la atención sanitaria, el espacio exterior adecuado, etc. Entre los factores relacionados con la autonomía citan la vinculación afectiva primaria, la interacción con iguales, la educación formal y no formal, o la protección de riesgos psicológicos. Por último, la clasificación que se recoge en la escala EPIBI, desarrollada y presentada en dos publicaciones por Thoilliez et al. (2013) y Navarro-Asencio et al. (2014), se refiere a aspectos materiales (nivel educativos de los padres, viajes, ingresos, etc.), de salud y seguridad (acoso y maltrato, discapacidad, etc.), educativos (instalaciones deportivas, rendimiento académico, etc.), relaciones (tipos de familias, clima de aula, etc.) y subjetivos (percepción de las relaciones sociales, capacidad de esfuerzo, etc.).

De todas estas opciones, únicamente la escala EPIBI (Thoilliez, López-Martín, Expósito-Casas & Navarro-Asencio, 2013; Navarro-Asencio, Expósito-Casas, López-Martín, & Thoilliez, 2014) ha sido diseñada y validada para identificar qué determinantes del bienestar infantil son percibidos como más o menos importantes por parte de 805 futuros profesionales de la educación (Pedagogía, Educación Social, Magisterio Infantil y Primaria y Psicopedagogía), y para analizar posibles diferencias en función de las características de los participantes (género, titulación cursada, curso alcanzado y titularidad pública o privada del centro universitario). Sus resultados muestran que los participantes otorgan una valoración alta a las cinco dimensiones propuestas, siendo la más valorada la del bienestar subjetivo y la menos valorada, la del bienestar material. Con respecto a las características personales analizadas, no se observan diferencias significativas en función de la titulación o del género. A pesar de tratarse de una muestra de futuros profesionales del ámbito de la educación, la dimensión del bienestar educativo entendido como rendimiento académico óptimo de los menores, no fue considerada como una de las más

importantes. En este estudio los estudiantes del grado de EI sólo representaban el 28,9% del total.

Nuestro trabajo tiene tres objetivos. Primero, queremos replicar los estudios de Thoilliez et al. (2013) y Navarro-Asencio et al. (2014), centrándonos específicamente en el grupo de maestros de EI. Segundo, conocer el modelo mental sobre bienestar infantil que tiene este grupo de docentes y analizar si este modelo mental es o no adecuado para su futuro trabajo en la escuela, usando tanto la escala EPIBI como las otras cuatro clasificaciones que hemos revisado en la introducción. Tercero, conocer si existe relación entre los conocimientos y actitudes de los docentes y sus características personales (sexo y edad), formación académica (estudios cursados con anterioridad) y experiencia previa en el trato con niños/as pequeños (haber trabajado o estar trabajando en centros infantiles y el tiempo total trabajado).

2. Método

Los participantes fueron 248 estudiantes que cursaban el segundo cuatrimestre del segundo curso del Grado de EI de la Universidad de Málaga. El 98,14% eran mujeres y el 1,6% hombres. Esta distribución demográfica es típica en los grados de EI, como muestran los estudios previos sobre el perfil de los futuros maestros/as de infantil (Fernández-Molina, Del Molino, & González, 2011). La edad media fue de 21,8 años (19-42 años). Se utilizó un cuestionario que se administró en papel, en el aula en condiciones controladas, en el transcurso de una asignatura obligatoria durante los cursos académicos 2014-2015 y 2015-2016. La participación fue voluntaria y se garantizaba el anonimato y la confidencialidad, todos aceptaron participar.

Se utilizaron las clasificaciones sobre bienestar infantil recogidas en la Tabla 1. A la escala EPIBI se le añadió una hoja inicial que permitiera registrar información sobre la edad, el sexo, la formación previa en EI, y la experiencia laboral en el trato con niños/as pequeños. La escala EPIBI es tipo Likert, con 6 categorías de respuesta (1=Ninguna importancia y 6=Muy importante), posee una fiabilidad de 0,95. En ella se ofrecen una serie de afirmaciones relacionadas con el bienestar y los encuestados deben valorar qué importancia tiene cada frase para el bienestar infantil.

3. Resultados

3.1 Análisis Descriptivos

El 50,4% de los participantes tenía experiencias de algún tipo en el trato con niños pequeños, pero únicamente el 12,9% había trabajado con anterioridad en escuelas infantiles, ludotecas, campamentos, etc., y sólo el 8,9% estaba trabajando en estos ámbitos en el momento del estudio. Para los que habían trabajado, el tiempo medio de contrato fue de un año y dos meses. En cuanto a la formación, el 37,9% había cursado una formación profesional especializada en EI anterior al Grado (Técnicos Superiores en Educación Infantil), y el 73,4% había realizado prácticas en el segundo ciclo de EI, con una duración de un mes y medio, durante su segundo año de carrera.

A continuación, se muestran los resultados descriptivos obtenidos para cada dimensión de la escala EPIBI (Tabla 2).

Dimensiones	M	SD
Material	3,71	0,78
Salud y seguridad	4,82	0,82
Educativo	4,61	0,71

Relaciones	5,15	0,54
Subjetivo	5,46	0,48

Tabla 2. Estadísticos descriptivos en la escala EPIBI

En la Tabla 3 se muestran los factores más valorados por los participantes en base a la puntuación media. Las dimensiones a las que pertenecen estos factores serían: relaciones (8 ítems), subjetivo (7 ítems), salud y seguridad (6 ítems), y educativo (4 ítems). Por su parte, los factores de la dimensión material no aparecen en este grupo.

Factor	Dimensión	Media
Implicación de los progenitores en el proceso educativo de sus hijos	EDUCATIVO	5,84
Tener una relación fluida con los progenitores	RELACIONES	5,82
Nivel de satisfacción del niño con su propia vida	SUBJETIVO	5,78
Vivir en condiciones óptimas de higiene	SALUD	5,78
Sufrir acoso en la escuela (bullying)	SALUD	5,74
Dedicar tiempo a la interacción con iguales	RELACIONES	5,72
Pasar tiempo con los progenitores realizando alguna actividad	RELACIONES	5,71
Estar bien integrado en el aula con los compañeros	RELACIONES	5,70
Entablar relación con otros niños fuera del centro educativo	RELACIONES	5,69
El clima del aula	RELACIONES	5,68
Mantener hábitos de higiene personal	SALUD	5,67
Capacidad del niño para disfrutar en el día a día	SUBJETIVO	5,67
Capacidad del niño para esforzarse y mejorar	SUBJETIVO	5,65
Atender y facilitar el acceso y participación de todo el alumnado en el aula	SUBJETIVO	5,65
Actitud positiva del niño ante las dificultades	SUBJETIVO	5,61
Seguir una dieta variada y equilibrada	SALUD	5,57
Mantener relación con otros miembros de la familia	RELACIONES	5,56
Tener acceso a servicios de salud	SALUD	5,53
Percepción que el niño tiene de la relación con sus hermanos	RELACIONES	5,52
Acceder a un puesto de trabajo acorde al nivel de estudio alcanzado	EDUCATIVO	5,50
Tener sentimientos positivos hacia el entorno educativo	EDUCATIVO	5,44
Valoración que el niño hace de la percepción que tienen los demás	SUBJETIVO	5,42
Que el niño esté apático, con bajo estado de ánimo	SUBJETIVO	5,42
Que el niño sienta malestar físico	SUBJETIVO	5,35
Ser escolarizado antes de los seis años de edad	EDUCATIVO	5,31

Tabla 3. Determinantes de Bienestar Infantil mejor valorados por las participantes

La Tabla 4 muestra los datos de los factores menos valorados. Las dimensiones a las que pertenecen dichos factores serían: material (8 ítems), educativo (7 ítems), y relaciones (4 ítems). En esta categoría los factores de las dimensiones de bienestar subjetivo y de salud y seguridad no se encuentran representados.

FACTORES	Dimensión	Media
Poseer una segunda vivienda	MATERIAL	1,84
Disponer de más de un vehículo familiar	MATERIAL	2,63
Tamaño de la vivienda familiar	MATERIAL	3,32
Realizar viajes durante las vacaciones	MATERIAL	3,46

FACTORES	Dimensión	Media
Tener ordenador con conexión a Internet en el hogar	MATERIAL	3,53
La unidad familiar está integrada en algún tipo de comunidad intermedia	RELACIONES	3,74
Realización exclusiva de las labores domésticas por parte de alguno de los miembros	RELACIONES	3,89
Tener un rendimiento satisfactorio en ciencias	EDUCATIVO	4,03
Tener un rendimiento satisfactorio en matemáticas	EDUCATIVO	4,03
Que el niño tenga habitación propia	MATERIAL	4,07
Número de libros en el hogar	EDUCATIVO	4,09
Tener un rendimiento satisfactorio en lengua	EDUCATIVO	4,11
Participación de los progenitores en las AMPAS	EDUCATIVO	4,15
Pertenecer a una familia monoparental	RELACIONES	4,17
Utilizar las instalaciones deportivas y recreativas en el centro educativo	EDUCATIVO	4,24
Pertenecer a una familia reconstruida o mixta	RELACIONES	4,26
Ingresos anuales de la unidad familiar	MATERIAL	4,27
Situación de desempleo de alguno de los progenitores	MATERIAL	4,33

Tabla 4. Determinantes de Bienestar Infantil peor valorados por las participantes

A continuación, se realizó un análisis correlacional para conocer la relación entre las dimensiones de la escala EPIBI con la edad de los participantes y el tiempo de contrato laboral en EI (Tabla 5), no encontrándose significación estadística. También se realizaron análisis de contrastes de media con el objetivo de conocer la relación entre la percepción del bienestar y las características sociodemográficas, formativas y experienciales de los participantes. No encontrándose diferencias estadísticamente significativas ni por la edad, sexo, haber cursado estudios de FP, ni por haber realizado el Prácticum o por haber trabajado con anterioridad en un centro infantil. Tampoco se encontraron diferencias en ninguna de las subescalas al realizar agrupación de características entre los grupos “experimentadas” (mayor de 22 años, con estudios de FP y/o trabajo) y “no experimentadas”. La única variable en la que se ha encontrado diferencias significativas, ha sido el factor “*estar trabajando en el momento de realizar el estudio*”. Las participantes que ejercían un trabajo remunerado relacionado con la EI cuando se recogieron los datos, fueron las que mostraron puntuaciones diferentes en los determinantes del bienestar relacionado con la salud y la seguridad. Puntuando más bajo estos factores como determinantes del bienestar infantil ($p(243) < 0,003$; $t=3,010$), en comparación con las participantes que no estaban trabajando. No se encontraron diferencias de medias con el resto de los determinantes del bienestar infantil analizados.

	Material	Educativo	Relaciones	Subjetivo	Salud	Edad
Material		,477**	,331**	,166**	,294**	-,094
Educativo			,490**	,346**	,227**	-,047
Relaciones				,510**	,310**	-,049
Subjetivo					,473**	-,022
Salud						-,057
Edad						

Tabla 5. Correlación de Pearson entre las dimensiones de los determinantes y con la edad de los participantes

** p<,001

En un segundo momento del análisis de los datos, se clasificaron los factores según la valoración cualitativa que permite la escala y se calculó el porcentaje de participantes que los consideraban como factores bastante o muy importantes para el bienestar infantil definiéndose así, en base a la popularidad de cada factor, cuatro categorías (Tabla 6). Los *factores de alto nivel o universales* fueron aquellos que eran bastantes o muy importantes para más del 75% de los participantes. Los *factores de nivel medio-alto o mayoritarios* serían los importantes o bastantes importantes para entre el 50% y el 75% de los participantes. Los *factores de nivel medio-bajo o minoritarios* eran bastante o muy importantes para entre el 50% y el 25% de los participantes, y los *factores de bajo nivel o residuales* eran bastante o muy importantes para menos del 25% de los participantes. Así resultó que el 61% de los ítems resultaron ser universales, el 27,4% mayoritarios, el 32,2% minoritarios y sólo el 4,8% residuales.

En la última parte del estudio, hemos realizado un análisis de coincidencias y discrepancias entre los factores identificados por estos estudiantes y los factores identificados en las cuatro propuestas teóricas revisadas en la introducción. Esta parte del estudio nos permite detectar si los futuros docentes de EI están adquiriendo un modelo mental de análisis de los factores del bienestar infantil con solidez teórica, y además comprobar en qué grado han obviado variables que, en cambio, sí que resultan importantes para los modelos teóricos que han diseñado estas clasificaciones. Los resultados se muestran en la Tabla 6.

	EPIBI	Belsky	ADIMA	López	Unicef
Universales (>75%)	Implicación de los progenitores en el proceso educativo de sus hijos (98%)				
	Tener una relación fluida con los progenitores (97,6%)				
	Vivir en condiciones óptimas de higiene (97,5%)				
	Nivel de satisfacción del niño con su vida (97,2%)				
	Dedicar tiempo a la interacción con iguales (96,8%)				
	Pasar tiempo con los progenitores haciendo alguna actividad (96%)				
	Sufrir acoso en la escuela (95,9%)				
	Capacidad del niño para disfrutar en el día a día (95,6%)				
	Entablar relación con otros niños fuera del centro educativo (95,2%)				
	El clima del aula (94,8%)				
	Atender y facilitar el acceso y participación de todo el alumnado en el aula (95,2%)				
	Capacidad del niño para esforzarse y mejorar (94,4%)				
	Estar bien integrado en el aula con los compañeros (93,9%)				

	EPIBI	Belsky	ADIMA	López	Unicef
	Mantener hábitos de higiene personal (93,1%)				
	Actitud positiva del niño ante las dificultades (92,8%)				
	Percepción que el niño tiene de la relación con sus hermanos (92,3%)				
	Seguir una dieta variada y equilibrada (92%)				
	Tener acceso a servicios de salud (91,2%)				
	Tener sentimientos positivos hacia el entorno educativo (91,2%)				
	Valoración que el niño hace de la percepción que los demás tienen de él (87,9%)				
	Que el niño esté apático, con bajo estado de ánimo o deprimido (87,1%)				
	Valoración que el niño hace de la relación con sus profesores (87,1%)				
	Mantener relación con otros miembros de la familia (85,1%)				
	Coherencia de los principios educativos en toda la comunidad educativa (84,7%)				
	Trabajo en equipo por parte del profesorado (83,5%)				
	Que el niño sienta malestar físico (84,3%)				
	Recibir ayuda de los progenitores en la realización de tareas escolares (84,3%)				
	Acceder a un puesto de trabajo acorde al nivel de estudios alcanzado (83,1%)				
	Ser escolarizado antes de los 6 años (83%)				
	Ver películas violentas (81,1%)				
	Actitud escéptica del niño hacia el futuro (81,1%)				
	Cambiar de pareja con facilidad (80,2%)				
	Abandonar el sistema educativo sin haber finalizado la educación obligatoria (79,8%)				
	Realizar actividades culturales en familia (78,7%)				
	Comunicación fluida entre los profesores del claustro (76,7%)				
	Recibir atención médica por parte de un pediatra (76,6%)				
	Participar en proyectos y actividades sociales (75,8%)				
	Compartir la comida principal del día con los progenitores (75,8%)				

	EPIBI	Belsky	ADIMA	López	Unicef
Mayoritarios (75%-50%)	Practicar algún deporte con regularidad (73%)				
	Ver la Tv sin supervisión familiar (71,4%)				
	Presentar alguna enfermedad grave (71,4%)				
	Matricularse en estudios superiores (71,4%)				
	Participar en actividades deportivas y de ocio en el entorno (69,7%)				
	Participar en actividades relacionadas con el cuidado y la protección del medioambiente (69,3%)				
	Presentar alguna discapacidad o NEE (67,9%)				
	Participación de los alumnos en la dinamización y organización de actividades en el centro educativo (65,7%)				
	Asistir a revisiones bucodentales (67,8%)				
	Recibir formación que capacite profesionalmente (62,5%)				
	Disponer de un sistema de filtrado de contenidos en internet y redes sociales (62,5%)				
	Repetir uno o más cursos durante la educación primaria (59,3%)				
	Participación de los alumnos en la gestión del centro (58,9%)				
	Asistir a revisiones oculares (58,8%)				
	Realizar actividades extraescolares (51,7%)				
	Utilizar las instalaciones deportivas y recreativas cercanas al hogar (51,6%)				
	Realizar actividades en centros culturales (50,4%)				
Minoritarios (50%-25%)	Utilizar las instalaciones específicas en el centro educativo (48,3%)				
	Utilizar las instalaciones deportivas y recreativas en el centro educativo (48,4%)				
	Nivel educativo de la madre (48,4%)				
	Pertenecer a una familia reconstruida o mixta (48%)				
	Nivel educativo del padre (47,6%)				
	Participación de los progenitores en las AMPAS (46,8%)				
	Pertenecer a una familia monoparental (46,8%)				

	EPIBI	Belsky	ADIMA	López	Unicef
	Que el niño tenga habitación propia (46,3%)				
	Tener un rendimiento satisfactorio en idiomas (45,4%)				
	Ingresos anuales de la unidad familiar (44,3%)				
	Número de libros en el hogar (37,1%)				
	Tener un rendimiento satisfactorio en Lengua (38,3%)				
	Tener un rendimiento satisfactorio en matemáticas (35,5%)				
	Tener un rendimiento satisfactorio en Ciencias (35,1%)				
	Tener ordenador con conexión a Internet (28,3%)				
	La unidad familiar está integrada en algún tipo de comunidad intermedia (29,1%)				
	Realizar viajes durante las vacaciones (22,6%)				
	Situación de desempleo de alguno de los progenitores (48,8%)				
	Número de personas que trabajan en la unidad familiar (48,4%)				
	Realización exclusiva de labores domésticas de uno de los miembros (35,9%)				
Residuales (<25%)	Tamaño de la vivienda familiar (18,1%)				
	Disponer más de un vehículo familiar (8,8%)				
	Poseer una segunda vivienda (1,6%)				

Tabla 6. Clasificación de los factores de la Escala EPIBI según su índice de popularidad y análisis de coincidencias y discrepancias entre los determinantes del bienestar infantil de los participantes y de los modelos teóricos (*las partes sombreadas indican coincidencias).

Conclusiones

En este artículo se presenta una metodología de trabajo para afrontar la formación inicial de los futuros docentes de EI en relación a las competencias profesionales sobre bienestar que deben alcanzar, analizando el grado de ajuste de su modelo mental con cinco modelos científicos establecidos.

El primero de los objetivos de este trabajo fue replicar los estudios de Thoilliez et al. (2013) y Navarro-Asencio et al. (2014), centrándonos específicamente en el grupo de docentes de EI. Hemos encontrado que estos futuros docentes han dado puntuaciones muy altas en las cinco categorías de la escala empleada por estos autores, siendo los determinantes del bienestar subjetivo y del bienestar social o relacional, los más valorados, frente a los determinantes del bienestar relacionado con la salud y seguridad, lo educativo y lo material. Se ha encontrado una correlación positiva entre todas las dimensiones, siendo la relación más fuerte entre las dimensiones de bienestar social y subjetivo y entre bienestar social y educativo. Estos resultados

replican los obtenidos en grupos heterogéneos de estudiantes de Ciencias de la Educación por el equipo de Thoilliez et al. (2013) y Navarro-Asencio et al. (2014), que encontraron también una valoración alta en las cinco dimensiones propuestas, siendo la dimensión más valorada la del bienestar subjetivo y la menos valorada, la del bienestar material. Además, nuestra aportación va en el sentido de demostrar que cuando se estudia separadamente a los futuros docentes de EI, como era nuestro objetivo, sus percepciones no son alejadas de las de otras especialidades docentes.

También resultó sorprendente para estos autores, como en nuestro trabajo, el hecho de que los factores relacionados con el bienestar educativo no figuraran entre los más valorados, por lo que parece que efectivamente los futuros profesionales de la educación no perciben como una de las dimensiones más importantes del bienestar infantil los factores referidos a su propia área de trabajo. El hecho de que los determinantes educativos de esta escala estén muy orientados al rendimiento académico y al uso de espacios o instalaciones en el centro escolar podría explicar que los participantes no hayan dado puntuaciones más altas a estos elementos.

Nuestro segundo objetivo era conocer el modelo mental sobre bienestar infantil que tiene este grupo de docentes y si este modelo mental es o no adecuado para su futuro trabajo en la escuela, al compararlo con cinco modelos teóricos de expertos. En primer lugar, existe unanimidad entre los participantes y los expertos en considerar muy importantes algunos de los determinantes del bienestar infantil, sobre todo los que se refieren a la relación con los padres (*implicación de los progenitores en el proceso educativo de sus hijos, tener una relación fluida con los progenitores*), a la relación con los iguales (*dedicar tiempo a la interacción con iguales, entablar relación con otros niños fuera del centro educativo, estar bien integrado en el aula con los compañeros*), y a algún aspecto de salud y seguridad (*condiciones y hábitos de higiene, y dieta variada, recibir atención médica por parte de un pediatra*). También han dado puntuaciones altas a los determinantes relativos al propio niño (*nivel de satisfacción con su vida, capacidad infantil para disfrutar o para esforzarse, actitud positiva ante las dificultades*) de la escala EPIBI, que no están recogidos en los otros cuatro modelos. Asimismo, existe unanimidad en considerar como irrelevantes para el bienestar infantil ciertos factores como, por ejemplo, disponer de más de un vehículo familiar, poseer una segunda vivienda, la realización exclusiva de labores domésticas por uno de los miembros, que la unidad familiar este integrada en algún tipo de comunidad intermedia, que el niño tenga habitación propia o que los progenitores participen en las AMPAS de los colegios. Es más, aspectos estrechamente relacionados con la posibilidad de adquirir esos bienes materiales y garantizar el bienestar físico-biológico, como es *la situación económica de la familia o la situación de desempleo*, fueron también menos puntuados en la escala EPIBI que otros factores de índole más social o subjetiva. Realmente no pensamos que este resultado pueda ser interpretado como que estas futuras docentes no consideren básicos o importantes aspectos materiales, porque además incluyen la dieta o la higiene como factores relevantes, sino que posiblemente tenga que ver más con los determinantes incluidos en la escala y con la gradación, o con la escasa experiencia de las participantes en el cuidado real de niños pequeños.

Por otro lado, comprobamos que existen 17 factores incluidos en el EPIBI y que fueron sometidos a la valoración de los participantes, los cuales no aparecen en ninguna de las otras cuatro clasificaciones analizadas. De ellos, hay 10 que son considerados determinantes universales, ya que son muy importantes o importantes para más del 75% de las participantes en el estudio. Estos factores son: nivel de satisfacción del niño con su vida, clima del aula, capacidad del niño por esforzarse y mejorar, tener sentimientos positivos hacia el entorno educativo, valoración que el niño hace de la percepción que los demás tienen de él, valoración que el niño hace de la relación con sus profesores, coherencia de los principios educativos en toda la comunidad educativa, trabajo en equipo por parte del profesorado, actitud escéptica del

niño hacia el futuro y comunicación fluida entre los profesores del claustro. La mayoría de ellos pertenecen a determinantes de tipo subjetivo (6 factores) y el resto son de tipo educativo. Como vemos, para este grupo de futuros maestros de infantil un niño estará bien y será feliz si tanto la relación con sus padres como con sus iguales es positiva y enriquecedora y está protegido de situaciones de bullying, y si vive en una casa adecuada y puede comer, asearse y cuidar o prevenir enfermedades.

En definitiva, nos parece destacable que estos futuros maestros valoren especialmente los factores que tienen que ver con los contextos de desarrollo (familia, iguales y escuela). Por ejemplo, valoran tanto la relación con los progenitores como con el profesorado. Especialmente importante nos parece el hecho de que sitúen las capacidades internas, propias de cada niño como uno de los determinantes más influyentes. Esta visión constructivista de la infancia, que otorga un gran valor a la capacidad personal del menor resulta muy valiosa en profesionales que se van a dedicar a la EI. En cambio, llama la atención que dentro de los determinantes menos valorados se encuentren factores que los estudios consideran clave para el desarrollo y bienestar educativo y cultural de los niños por su importancia para la estimulación cognitiva, como *el número de libro en el hogar, el rendimiento en lengua, matemáticas o ciencias, los viajes, o la conexión a Internet en casa*. Por ejemplo, hemos encontrado que para los participantes es más importante la *interacción con los padres* que el *nivel educativo* que éstos tengan, a pesar de que innumerables estudios internacionales demuestran la relevancia del nivel educativo parental y maternal en el desarrollo infantil.

Por otro lado, nuestro tercer objetivo consistía en identificar las variables personales, formativas y experienciales asociadas a dichas ideas. En nuestro estudio, la mayoría de las participantes eran mujeres y tenían experiencia previa en el trato con niños pequeños, aunque esta experiencia era esporádica e informal, y todas estudiaban en una universidad pública. La mayoría no tenían una titulación oficial previa, y aunque habían cursado prácticas se trataba de las primeras que duran sólo tres semanas, por lo que podemos afirmar que la formación de la mayoría era escasa. A pesar de que un grupo de ellas había cursado estudios de técnico en EI no se han encontrado diferencias por dicho nivel formativo. La única variable en la que se han encontrado diferencias significativas, ha sido *“estar trabajando en el momento de realizar el estudio”*. En concreto, estas participantes puntuaron más bajo los determinantes del bienestar infantil relacionados con salud y seguridad (*dieta, servicios de salud, acoso escolar, higiene, etc.*) que las que no estaban trabajando. Este resultado es muy llamativo por lo contradictorio que resulta, ya que se podría esperar que precisamente por estar trabajando estas participantes deberían estar más sensibilizadas o darle mayor peso a estos factores, dada la estricta regulación normativa de los centros de EI. La explicación podría estar no en que ellas valoren menos esos factores, sino en el hecho de que las que no están trabajando puedan sobrevalorarlos frente a otros aspectos. A esto puede añadirse que posiblemente las que se encuentran trabajando, lo estén haciendo en un contexto económico-social no muy desfavorable, por lo que las necesidades físico-biológicas o materiales de los niños a los que atienden estarían cubiertas satisfactoriamente, lo que les permitiría darse cuenta de la importancia de otros factores de tipo subjetivo, relacional y educativo, lo que les haría matizar sus valoraciones y puntuar más alto en estos determinantes.

Asimismo, nuestros resultados nos permitirían establecer líneas de trabajo para mejorar los planes de formación inicial de este colectivo. Posiblemente deberían abordarse temáticas formativas más centradas en el análisis crítico de los factores del bienestar infantil que afectan a la población preescolar, dotando a nuestros estudiantes universitarios de argumentos sólidamente establecidos que les permitan valorar mejor la importancia de lo educativo en el bienestar infantil.

Una de las limitaciones del presente estudio la encontramos en que aunque el análisis de la percepción que tienen estas futuras docentes a través de una escala validada como la EPIBI resultaba muy positivo y necesario, para poder realizar un análisis más exhaustivo de los factores determinantes del bienestar infantil deberíamos contar con un instrumento consensuado que recoja las aportaciones presentes en las clasificaciones que hemos revisado en la introducción de este trabajo. Es decir, existen factores importantes que no recoge la EPIBI, así como ciertas diferencias en la cantidad y tipo de factores incluidos en unos y otros modelos teóricos. Entre las futuras líneas de investigación consideramos necesario y de gran interés recoger también información de maestras que ya estén en activo, de forma que podamos saber si este modelo mental se va modificando con la experiencia y, sobre todo, como efecto de la práctica real. Hemos visto en nuestros resultados que, efectivamente, aquellas participantes que estaban trabajando en el momento del estudio tenían algunas diferencias respecto a las que no lo hacían. Por tanto, parece sensato plantearse la ampliación de este estudio con maestras en activo. Por último, los estudios realizados hasta la fecha no han incluido si este modelo mental sobre el bienestar infantil puede tener efectos reales sobre las dinámicas de aula, sobre la actitud del docente en la relación con su alumnado o con las familias, o sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños. Sería imprescindible estudiar si este modelo mental afecta de algún modo al trabajo docente en el aula y analizar cómo y a qué aspectos afectaría.

Referencias bibliográficas

- ADIMA (1997). *Guía de atención al maltrato infantil*. Sevilla: Asociación Andaluza para la Defensa de la Infancia y la Prevención del Maltrato (ADIMA).
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: an ecological integration. *American Psychologist*, 35, 320-335.
- Benítez, J. L., Berbén, A. G., & Fernández, M. (2006). El maltrato entre alumnos: conocimientos, percepciones y actitudes de los futuros docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 329-352.
- Bradshaw, J., & Richardson, D. (2009). An index of child well-being in Europe. *Child Indicators Research*, 2, 319-351.
- Eurofound (2014). *Áreas of expertise*. Recuperado de <http://www.eurofound.europa.eu/>
- Fernández-Molina, M. (2015). *Bienestar psicológico infantil. Detección, prevención y optimización en la escuela infantil*. Madrid: Ediciones Pirámides.
- Fernández-Molina, M., Del Molino, G., & González, V. (2011). Perfil del alumnado universitario de Educación Infantil: un estudio descriptivo desde los inicios del Espacio Europeo de Educación Superior hasta los Estudios de Grado (2006-2010). *Revista de Investigación Educativa* 29(1), 87-203.
- Herrero, C., Martínez, R., & Villar, A. (2010). Improving the Measurement of Human Development. *Human Development Research*, Paper 12. Nueva York: PNUD-HDRO.
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2002). An introduction to the multidimensional students' life satisfaction scale. *Social Indicators Research*, 60, 115-122.
- Lindley, P. A., Stephen, J., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present and (possible) future. *Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3-16.
- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Barcelona: Anagrama.

- López, F. (1995). *Necesidades de la infancia y Protección Infantil I. Fundamentación Teórica, Clasificación y Criterios Educativos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia: Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Maslow, A. (1970) *Motivation and Personality*. Nueva York: Harper.
- Navarro-Asencio, E., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., & Thoilliez, B. (2014). EPIBI: Escala de Percepción de Indicadores de Bienestar Infantil. Validación del instrumento utilizando modelos politómicos de Rasch. *Revista de educación*, 364, 39-65.
- OECD (2011). *Society at a Glance 2011 – OECD Social Indicators*. Recuperado de <http://www.oecd.org/els/social/indicators/SAG>
- PNUD (2010). *Informe sobre el Desarrollo Humano 2010. La verdadera riqueza de las naciones: Caminos al desarrollo humano*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (2003). Schooling and mental health. En A. J. Sameroff, M. Lewis y S. M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 135-156, 2ª ed.) Dordrecht: Kluwer.
- Romero, C., & Pereira, C. (2011). El enfoque positivo de la educación: aportaciones al desarrollo humano. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23(2), 69-89.
- Sahin, Ç. (2011). Perceptions of prospective teachers about tolerance education. *Educational Research and Reviews*, 6 (1), 77-86.
- Sánchez, A., Díaz, C., Sánchez, S., & Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 169-178.
- Sánchez Bursón, J. M. (2010). El bienestar infantil en la sociedad del conocimiento. En Actas del X Congreso Estatal de Infancia Maltratada. FAPMI y ADIMA.
- Serrano Sánchez, R. C. (2010). Pensamiento del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Educación*, 352, 267-287.
- Suldo, S. M., Riley, K. R., & Shaffer, E. J. (2006). Academic correlates of adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567-582.
- Thoilliez, B. (2011). How to Grow up Happy: An Exploratory Study on the Meaning of Happiness from Children's Voices. *Child Indicators Research*, 4(2), 323-351.
- Thoilliez, B., López-Martín, E., Expósito-Casas, E., & Navarro-Asencio, E. (2013). La percepción de los futuros profesionales de la educación sobre los determinantes del bienestar infantil. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 23-40.
- UNICEF (2007). Pobreza infantil en perspectiva: Un panorama del bienestar infantil en los países ricos. Innocenti Report Card 7. Florencia: Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF.
- UNICEF (2017). Bienestar infantil en España 2016. Indicadores básicos sobre la situación de los niños y niñas en nuestro país. Madrid: UNICEF.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: the role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59, 203-228.