

ARTÍCULO ORIGINAL

La percepción de los futuros profesionales de la Educación sobre los determinantes del bienestar infantil

Bianca Thoilliez

bianca.thoilliez@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

Esther López-Martín

estherlopez@edu.uned.es

Eva Expósito-Casas

evaexpositocasas@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Enrique Navarro-Asencio

enrique.navarro@unir.net

Universidad Internacional de La Rioja

RESUMEN: Se presenta un estudio sobre la percepción de los futuros profesionales de la Educación acerca de los determinantes del bienestar infantil. A través de una escala de valoración (escala EPIBI) construida a propósito de esta investigación, se ha planteado a 805 estudiantes de titulaciones vinculadas al área educativa (Magisterios, Educación Social, Pedagogía y Psicopedagogía) que valorasen la importancia que conceden a una serie de indicadores asociados a las diferentes dimensiones del bienestar de la infancia (bienestar material, salud y seguridad, bienestar educativo, relaciones con el entorno, y bienestar subjetivo). Referente a la importancia concedida por los sujetos a cada una de las cinco dimensiones analizadas, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función de las variables de género, titularidad pública/privada del centro universitario, y titulación cursada.

PALABRAS CLAVE: Bienestar, Infancia, Indicadores, Formación del Profesorado, Pensamiento del Profesor

Perceptions of prospective professionals of education on the determinants of children's well-being

ABSTRACT: This paper presents the results of a research on the perception of prospective professionals of education on the determinants of children's well-being. By means of the EPIBI rating scale, we asked 805 undergraduate students pursuing a degree in an education-related area (primary education, early childhood education, social education, pedagogy and educational psychology) to consider the importance they attach to a set of indicators related to five dimensions of children's well-being (material well-being, health and safety, educational well-being, relations with the environment and subjective well-being). Considering the importance given to each one of the five assessed

dimensions, we found significant differences due to variables such as gender, type of university (publicly owned or privately held) and degree.

KEY WORDS: Well-being, Childhood, Indicators, Teacher Education, Teachers Thinking

Fecha de recepción 22/10/2012 · Fecha de aceptación 12/03/2013

Dirección de contacto:

Bianca Thoilliez

Facultad de Formación de Profesorado y Educación

Avda. Tomás y Valiente 3, 28049 – Madrid

Campus Cantoblanco. Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El análisis y el conocimiento de los factores que determinan el bienestar de las personas en las sociedades del siglo XXI, es una de las cuestiones que más interés viene despertando en el área de la Pedagogía y de la Psicología. El incremento de este interés por parte de la comunidad científica, resulta evidente cuando consultamos las bases de datos más importantes. Así, una búsqueda por artículos en la base de datos de la *American Psychological Association* (APA), arroja un aumento exponencial del término “well-being”, que va desde los 153 trabajos de la década de 1980 a las 816 publicaciones que lo incluían en su título, resumen y/o palabras clave entre los años 2000 y 2009. En la base de datos del *Educational Resources Information Center* (ERIC), los resultados son igualmente contundentes: “well-being” aparece en 563 artículos (1980-1989), después en 976 (1990-1999) y, finalmente (2000-2009), en 2.397 aportaciones científicas. Estos estudios han permitido facilitar a terapeutas, educadores y políticos, el conocimiento de cuáles son las variables que contribuyen a lograr condiciones de vida óptimas y estilos de vida satisfactorios para los individuos (Díaz, Blanco y Durán, 2011; D’Acci, 2011; Graso y Canova, 2008; Sirgy, Michalos, Ferriss, Easterlin, Patrick y Pavot, 2006; Hagerty *et al.*, 2001; Diener y Suh, 1997; Ryff y Keyes, 1995).

Se han dado varias explicaciones para este incremento en el número de investigaciones preocupadas por estudiar el bienestar humano y sus principales determinantes. Ryan y Deci (2001, 142), señalan los precedentes teóricos del “movimiento del potencial humano”, que inicia su desarrollo en la década de 1960 en los Estados Unidos, y, más recientemente, a la tendencia contemporánea de la “psicología positiva”, inaugurada oficialmente a finales de los años

noventa, en el seno de la APA, por Martin Seligman (Seligman, 1999). Este influyente paradigma, pretende equilibrar tanto la investigación como la práctica psicológica, “insistiendo sobre los aspectos positivos del funcionamiento y la experiencia humana (...) y comprendiendo las raíces, procesos y mecanismos que conducen hacia resultados deseables” (Linley, Joseph, Harrington y Wood, 2006, 8). En el ámbito de las políticas públicas, la influencia del paradigma de la psicología positiva se ha hecho sentir también, y ha llevado a un incremento evidente en la preocupación por generar indicadores sociales capaces de ofrecer información válida acerca de las condiciones de vida de los ciudadanos (OECD, 2011; Romero y Pereira, 2011; PNUD, 2010; Herrero, Martínez y Villar, 2010; Michaelson, Abdallah, Stever, Thompson y Marks, 2009).

La infancia, y la especificidad de su estatus psicológico y social, no son ajenas a esta preocupación (Ben-Arieh, 2010; Casas, 2010). Encontramos que existe la firme determinación desde diferentes instituciones y organismos, por desarrollar indicadores capaces de medir las especiales características del bienestar de los niños y niñas (OECD, 2009; Rees, Bradshaw, Goswami y Keung, 2009; González-Bueno, Von Bredow y Becedóniz, 2010; Bradshaw, Hoelscher y Richardson, 2006). Parte de esa especificidad consiste en contemplar como una dimensión relevante del bienestar de la infancia, todo aquello que tiene que ver con su paso por las instituciones educativas (Casas, *et. al.*, 2012; Hur y Testerman, 2012; Bradshaw y Richardson 2009; Bradshaw, Hoelscher y Richardson, 2007).

Los trabajos que han abordado recientemente el estudio del impacto de la “vida escolar” en el bienestar de los niños y las niñas (Randolph, Kangas y Rvokamo, 2009; Suldo, Riley y Shafer, 2006; Roeser y Eccles, 2003; Natvig, Albrektsen y Qvarnstrom, 2003; Huebner y Gilman, 2002; Verkuyten y Thijs, 2002; Baker, 1998), coinciden en señalar que las experiencias de escolarización de los alumnos tienen un impacto personal en muchos más factores que en el del rendimiento educativo. Se sabe también

que la participación en programas escolares juega un papel importante en la promoción de un desarrollo positivo (Pertegal, Oliva y Hernando, 2010). Estos trabajos pioneros, aciertan en apuntar un ligero sesgo en los intereses tradicionales de la investigación educativa, la cual se ha centrado mayoritariamente en el análisis de los resultados y condiciones del aprendizaje académico, y ha dejado de lado un estudio detenido de los factores socio-emocionales presentes en las dinámicas escolares. No obstante, encontramos que estos mismos estudios no consideran suficientemente el papel nuclear que los diferentes profesionales que trabajan en los contextos escolares juegan en la vivencia infantil de las experiencias educativas.

Esto resulta especialmente problemático, si consideramos el hecho de cómo las prácticas y creencias de los profesionales de la educación influyen en el día a día del aula y, por lo tanto, en la consecución de una vida escolar satisfactoria. En este sentido, el estudio del impacto del “bienestar educativo” en el bienestar general de la infancia, parece estar ignorando los resultados de la investigación que se viene desarrollando dentro del denominado paradigma del “pensamiento del profesor”. Un paradigma, que asume las siguientes dos premisas fundamentales: “(1) El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional; y (2) Los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta” (Serrano Sánchez, 2010, 268). Y es que en la medida en que alumnos y profesores participan de las rutinas escolares, tanto las percepciones como las expectativas de los docentes, reflejan y determinan los objetivos de aprendizaje, el clima escolar, las actitudes ante la diversidad y las dinámicas y habilidades de agrupamiento entre iguales. Esto es algo que ha sido ya ampliamente demostrado (Schussler, Stooksberry y Bercaw, 2010; Domínguez y López, 2010; Desimone, 2009; Meijer, Zanting y Verloop, 2002; Korthagen y Kessels, 1999; Floden y Klinzing, 1990; Clark, 1988). Existen, además, diferentes estudios que sitúan el origen de estas creencias, percepciones y expectativas, que más tarde impactan sobre la práctica profesional, en la fase de formación inicial, cuando los futuros profesionales de la Educación son aún estudiantes (Sahin, 2011; Sánchez, Díaz, Sánchez y Friz, 2008; Benítez, Berbén y Fernández, 2006).

Así, el presente trabajo busca poner en relación los resultados de la investigación sobre el pensamiento del profesor, con los estudios acerca de los factores determinantes del bienestar infantil, con especial atención al bienestar educativo. Saber qué es lo que piensan los futuros profesionales de la Educación acerca de los elementos que determinan dicho bienestar, abrirá valiosas posibilidades para mejorar la satisfacción escolar de los niños y niñas que a diario acuden a los centros educativos, lo cual, a su vez, repercutiría positivamente en su bienestar educativo y su bienestar y felicidad general (Randolph *et al.*, 2009).

2. MÉTODO

El objetivo principal del presente estudio es identificar qué determinantes del bienestar infantil son percibidos como más o menos importantes por parte de los futuros profesionales del ámbito educativo. Un segundo objetivo planteado es analizar posibles diferencias en dicha percepción en función de las características de los sujetos que forman parte de la muestra. En este sentido, se estudia la posible relación existente entre las puntuaciones asignadas por los sujetos a cada grupo de indicadores y las variables de género, titulación cursada, curso alcanzado y titularidad pública/privada del centro universitario.

La recogida de la información se llevó a cabo a través de un instrumento elaborado con motivo de esta investigación, y que perseguía obtener información acerca de la importancia que conceden los futuros profesionales de la Educación a una serie de indicadores asociados a las distintas dimensiones del bienestar en la infancia. La descripción detallada de dicha escala se presenta a continuación. Junto con los indicadores que se evaluaban, el cuestionario incluía las siguientes variables contextuales: género (hombre/mujer), titulación (Pedagogía, Psicopedagogía, Educación Social, Magisterio especialidades Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física, Educación Musical, Audición y Lenguaje y Lengua inglesa), y titularidad (universidad pública/universidad privada).

2.1. Muestra y procedimiento

La población objeto de estudio está constituida por el conjunto de futuros

profesionales de la Educación, de los cuales interesa conocer su percepción sobre el bienestar en la infancia. La muestra final ha estado formada por estudiantes de las titulaciones universitarias de Pedagogía, Educación Social, Magisterio de Educación Primaria y especialidades, Magisterio de Educación Infantil y Psicopedagogía, de tres centros de educación superior, uno público y dos privados, de la Comunidad Autónoma de Madrid (España). El procedimiento de muestreo fue no probabilístico, accidental o incidental, condicionado por la disponibilidad de los sujetos a participar en el estudio. Este tipo de muestreos aunque no permiten “extraer muestras representativas de la población, sí facilitan el estudio cualitativo en profundidad del tema que interesa dentro de un contexto determinado” (Martínez, 2007, 56).

En total han participado 805 sujetos de ambos géneros (673 mujeres y 126 hombres). La mayor presencia de mujeres en la muestra es acorde con las características demográficas de los estudiantes que cursan titulaciones vinculadas al campo de la Educación. El 79,4% de los participantes tenía una edad comprendida entre los 18 y los 23 años y tan sólo un 10% de la muestra presentaba una edad igual a 27 años o superior. Por titulaciones, la participación fue de 216 estudiantes de Pedagogía (de los cuales 46 de 1º, 31 de 2º, 42 de 3º, 39 de 4º y 58 de 5º), de 13 estudiantes de Psicopedagogía, de 147 alumnos de Educación Social (52 de 1º, 57 de 2º y 35 de 3º), de 158 estudiantes de Magisterio de Educación Primaria (150 de 1º, 8 de 2º) y de 233 alumnos de Magisterio en Educación Infantil (147 de 1º, 11 de 2º y 69 de 3º). En el caso de las especialidades la muestra está compuesta por 41 sujetos de la especialidad de Educación Física, y 2 alumnos de la especialidad de Lengua Inglesa. En cuanto a la titularidad del centro de estudio, un 79,4% de los participantes provenía de una universidad pública y un 20,1% cursaban sus estudios en una universidad privada.

El cuestionario se administró a los estudiantes a través de medios telemáticos, en condiciones controladas en el primer semestre del curso académico 2010-2011. Los participantes accedían al cuestionario Web en presencia de, al menos, dos administradores en las aulas de informática puestas a disposición de la investigación por los distintos centros participantes. La participación era voluntaria y garantizaba el anonimato y la confidencialidad de

los datos obtenidos. Aunque no se determinaba un tiempo máximo para completar el cuestionario de percepción, el tiempo medio de respuesta fue de entre 15 y 20 minutos.

2.2. Instrumento de medida

El instrumento EPIBI (*Escala de Percepción de Indicadores de Bienestar*) ha sido elaborado con objeto de este estudio a partir del informe “Pobreza infantil en perspectiva: Un panorama del bienestar infantil en los países ricos”, publicado por el Centro de Investigación Innocenti de Unicef (Unicef, 2007). La finalidad del instrumento es obtener una medida precisa de los indicadores relacionados con el bienestar infantil que los futuros profesionales de la Educación reconocen como tales, así como del grado de importancia que otorgan a cada uno de ellos. Se trata de una escala de valoración tipo Likert de 6 categorías de respuesta (1=Ninguna importancia/6=Muy importante), en la que se plantean al estudiante una serie de afirmaciones relacionadas con el bienestar en la infancia y se le pide que valore el grado de importancia que cada una de ellas tiene para el bienestar infantil. En total consta de 95 ítems pertenecientes a las dimensiones de bienestar material, salud y seguridad, bienestar educativo, relaciones con el entorno y bienestar subjetivo. Cabe señalar que, durante el curso académico 2009-10, el instrumento se sometió a un proceso de validación de contenido por grupo de expertos. Para ello, se contó con la participación de 10 profesores investigadores de diferentes áreas pedagógicas y 10 futuros profesionales de la Educación, que evaluaron los ítems en función de los siguientes aspectos: claridad, adecuación con respecto al indicador, y relevancia en relación a la dimensión que se evalúa. Tras revisar la versión inicial de la escala a partir de las respuestas y recomendaciones otorgadas por este grupo de expertos, se aplicó el instrumento a una muestra piloto de, aproximadamente, 100 estudiantes, con la finalidad de detectar problemas de funcionamiento de los ítems antes de su aplicación a la totalidad de la muestra (Thoilliez, Navarro-Asencio, López-Martín y Expósito-Casas, 2010; Expósito-Casas, López-Martín, Navarro-Asencio y Thoilliez, 2010).

La fiabilidad inicial del instrumento, estimada a través del Alfa de Cronbach, resultó ser de .95 puntos, lo cual puede considerarse un nivel de fiabilidad excelente (George y Mallery,

1995), e indica la idoneidad de su uso. No obstante, con el objetivo de mejorar la precisión del instrumento se procedió a eliminar aquellos

ítems cuya correlación ítem-total dimensión era superior a .5. Los ítems excluidos del análisis se recogen en la Tabla 1.

BIENESTAR MATERIAL
1. Realizar actividades culturales en familia.
6. Situación de desempleo de alguno de los progenitores.
9. Realización exclusiva de las labores domésticas por parte de alguno de los progenitores.
SALUD Y SEGURIDAD
28. Asistir a revisiones oculares.
30. Tener acceso a los servicios de salud.
29. Recibir atención médica por parte de un pediatra.
31. Asistir a revisiones bucodentales.
32. Mantener hábitos de higiene personal (lavarse las manos, cepillarse los dientes, etc.).
33. Seguir una dieta variada y equilibrada.
34. Disponer de sistemas de filtrado de contenidos en el acceso a Internet y las redes sociales.
35. Practicar algún deporte con regularidad.
36. Vivir en condiciones óptimas de higiene.
BIENESTAR EDUCATIVO
54. Repetir 1 o más cursos durante la educación primaria.
55. Repetir 1 o más cursos durante la educación secundaria obligatoria.
56. Abandonar el sistema educativo sin haber finalizado la educación obligatoria.
58. Matricularse en estudios superiores.
59. Ser escolarizado antes de los 6 años de edad.
RELACIONES CON EL ENTORNO
Ninguno
BIENESTAR SUBJETIVO
Ninguno

Tabla 1. Indicadores con una correlación ítem-total dimensión inferior a 0.5

En total se descartaron 3 elementos de la dimensión *Bienestar Material*, 9 de la dimensión *Salud y Seguridad* y 5 de la dimensión *Bienestar Educativo*. Del resto de dimensiones se consideraron todos los indicadores-ítems incluidos inicialmente. La fiabilidad final del instrumento resultó ser de nuevo igual a 0.95, y la fiabilidad de la escala de las distintas dimensiones del cuestionario fue: Bienestar Material .82, Salud y Seguridad .96, Bienestar Educativo .92, Relaciones con el Entorno .88 y Bienestar Subjetivo .92.

3. RESULTADOS

3.1. Estadísticos descriptivos

Los estadísticos descriptivos para cada uno de los elementos del cuestionario, junto con la dimensión a la que pertenecen, se incluyen en el Anexo I. No obstante, la Tabla 2 resume los indicadores del bienestar infantil que han sido más valorados por los futuros profesionales de la Educación encuestados, entre los cuales destacan aspectos tales como la implicación de los progenitores en el proceso educativo de sus hijos, la capacidad del niño para esforzarse y mejorar, o el nivel de satisfacción del niño con su propia vida.

	Media
50. Implicación de los progenitores en el proceso educativo de sus hijos.	5,55
84. Capacidad del niño para esforzarse y mejorar.	5,54
81. Nivel de satisfacción del niño con su propia vida.	5,52
66. Tener una relación de comunicación fluida con los progenitores.	5,49
82. Capacidad del niño para disfrutar en el día a día.	5,48
73. Estar bien integrado en el aula con los compañeros.	5,47
83. Capacidad del niño para valorar sus éxitos.	5,43
85. Capacidad del niño para reconocer sus fracasos.	5,41
89. Percepción que el niño tiene de la relación con sus padres.	5,41
75. El clima del aula.	5,41
80. Actitud positiva del niño ante las dificultades.	5,40
68. Dedicar tiempo a la interacción con iguales (compañeros del centro educativo, otros niños del barrio, etc.).	5,37
67. Entablar relación con otros niños fuera del centro educativo.	5,34
65. Pasar tiempo con los progenitores realizando alguna actividad (pasear, cocinar, hacer deporte, etc.).	5,32
76. Atender y facilitar el acceso y participación de todo el alumnado en el aula.	5,32
86. Valoración que el niño hace del conjunto de sus capacidades.	5,31
15. Sufrir acoso en la escuela (<i>Bulling</i>).	5,30
24. Haber sufrido alguna situación de maltrato.	5,30
16. Vivir en un ambiente familiar conflictivo y/o violento.	5,29
23. Haber sufrido abusos.	5,27

Tabla 2. Indicadores del Bienestar Infantil más valorados por los futuros profesionales de la Educación

Por su parte, la Tabla 3 recoge aquellos aspectos que se han considerado menos importantes para el bienestar en la infancia. Conviene destacar que los dos únicos indicadores

cuya media ha resultado ser inferior a los 3 puntos pertenecen a la dimensión bienestar material (poseer una segunda vivienda y disponer de más de un vehículo familiar).

	Media
11. Poseer una segunda vivienda.	2,12
10. Disponer de más de un vehículo familiar.	2,45
61. Pertenecer a una familia homosexual.	3,25
14. Tamaño de la vivienda familiar.	3,34
63. Pertenecer a una familia monoparental.	3,48
62. Pertenecer a una familia nuclear.	3,52
72. La unidad familiar está integrada en algún tipo de comunidad intermedia (asociación de vecinos, parroquia, ONG, etc.).	3,56
60. Pertenecer a una familia reconstituida o mixta.	3,62
7. Número de personas que trabajan en la unidad familiar.	4,03
8. Ingresos anuales de la unidad familiar.	4,04
52. Participación de los progenitores en las AMPA's.	4,10
27. Presentar alguna enfermedad grave (cardiovascular, diabetes, etc.).	4,12
25. Presentar alguna discapacidad.	4,12
5. Realizar viajes durante las vacaciones.	4,13
3. Nivel educativo del padre.	4,19
26. Presentar alguna necesidad educativa especial.	4,20
2. Nivel educativo de la madre.	4,21
12. Tener ordenador con conexión a Internet en el hogar.	4,24
13. Que el niño tenga habitación propia.	4,26
22. Ver la televisión sin supervisión familiar.	4,29

Tabla 3. Indicadores del Bienestar Infantil menos valorados por los futuros profesionales de la Educación

3.2. Análisis de diferencias entre dimensiones

Con el objetivo de analizar si los futuros profesionales de la Educación otorgan la misma importancia a las diferentes dimensiones

evaluadas, la Figura 1 representa el valor de la mediana en cada una de las dimensiones. A la luz de los resultados es posible observar cómo la dimensión más valorada por los estudiantes es el *Bienestar subjetivo*, mientras que la dimensión menos valorada la constituye el *Bienestar material*.

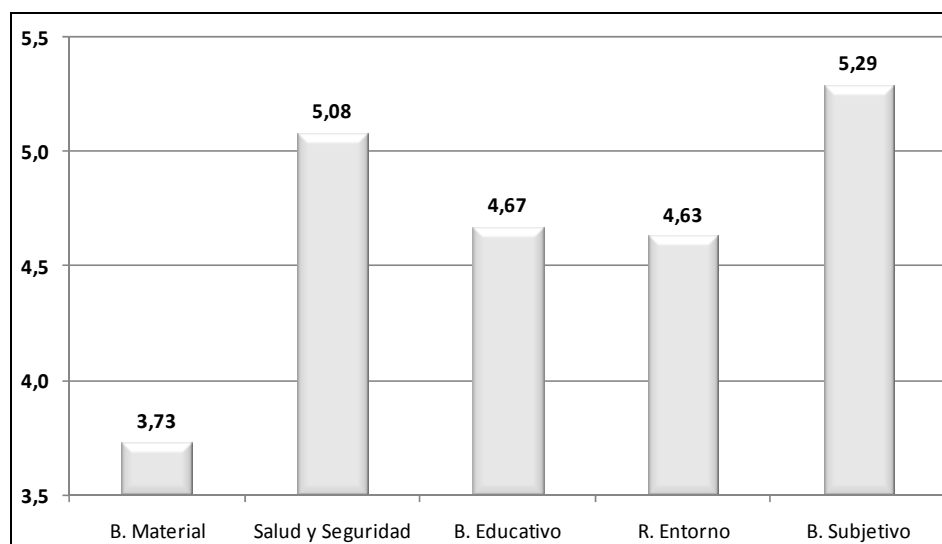


Figura 1. Resultados del análisis de diferencias entre dimensiones

No obstante, para determinar si las diferencias observadas son estadísticamente significativas se ha utilizado la prueba no paramétrica para muestras relacionadas de Wilcoxon. Cabe señalar que, a pesar de que en el apartado anterior se han presentado las valoraciones medias otorgadas por los sujetos a cada uno de los indicadores (al utilizarse una escala tipo Likert de 6 puntos las variables podrían considerarse cuasi-cuantitativas), a la hora de analizar posibles diferencias en la valoraciones medias a cada dimensión se ha optado por un enfoque no paramétrico, el cual resulta más idóneo cuando se trabaja con variables ordinales cuya distribución no cumple el supuesto de normalidad.

La Tabla 4 recoge las comparaciones múltiples entre las diferentes dimensiones. Los resultados muestran cómo las diferencias observadas resultan estadísticamente significativas a un nivel de confianza del 99% en todos los casos, excepto en la comparación entre la valoración concedida a la dimensión *Bienestar*

educativo, y la importancia otorgada a la dimensión *Relaciones con el entorno*.

3.3. Análisis de diferencias en la percepción del bienestar infantil en función de las variables: titulación, género, y titularidad

3.3.1. Diferencias en función de la titulación

Con el objetivo de analizar si la importancia concedida a las diferentes dimensiones varía en función de la titulación que cursaban los sujetos se ha utilizado la prueba H de Kruskal-Wallis. Dado que el número de sujetos en el caso de algunas de las titulaciones consideradas era bajo, se procedió a politomizar la variable tomando cuatro categorías de referencia: Pedagogía y Psicopedagogía, Educación Social, Educación Infantil y Otros Magisterios. La Figura 2 representa el valor de la mediana en cada una de las dimensiones en función de la titulación de procedencia.

		MATERIAL	SALUD	EDUCATIVO	ENTORNO	SUBJETIVO
MATERIAL	Z		-12.118	-13.311	-14.697	-22.113
	Sig. asintót. (bilateral)		.000	.000	.000	.000
	Direccion Dif.		<	<	<	<
SALUD	Z			-8.558	-7.783	-12.685
	Sig. asintót. (bilateral)			.000	.000	.000
	Direccion Dif.			>	>	<
EDUCATIVO	Z				-1.316	-18.785
	Sig. asintót. (bilateral)				.188	.000
	Direccion Dif.				=	<
ENTORNO	Z					-19.002
	Sig. asintót. (bilateral)					.000
	Direccion Dif.					<
SUBJETIVO	Z					
	Sig. asintót. (bilateral)					
	Direccion Dif.					

Tabla 4. Comparaciones múltiples. Análisis de diferencias en la valoración otorgada a cada dimensión

En el caso de la dimensión *Bienestar Material*, la probabilidad asociada al valor de Chi Cuadrado ($\lambda = 4.789$; gl. = 3; p. = 0.188) es superior a un valor de $\alpha = 0.01$. De esta forma, es posible afirmar que la valoración otorgada por los futuros profesionales de la Educación a esta dimensión no varía en función de la titulación

cursada. Esta misma ausencia de diferencias estadísticamente significativas en función de la titulación, se observa en el resto de dimensiones evaluadas: *Salud y Seguridad* ($\lambda = 7.541$; gl. = 3; p. = 0.057), *Bienestar Educativo* ($\lambda = 5.900$; gl. = 3; p. = 0.117), *Relaciones con el Entorno* ($\lambda = 0.806$; gl. = 3; p. = 0.848), y *Bienestar Subjetivo* ($\lambda = 5.580$; gl. = 3; p. = 0.134).

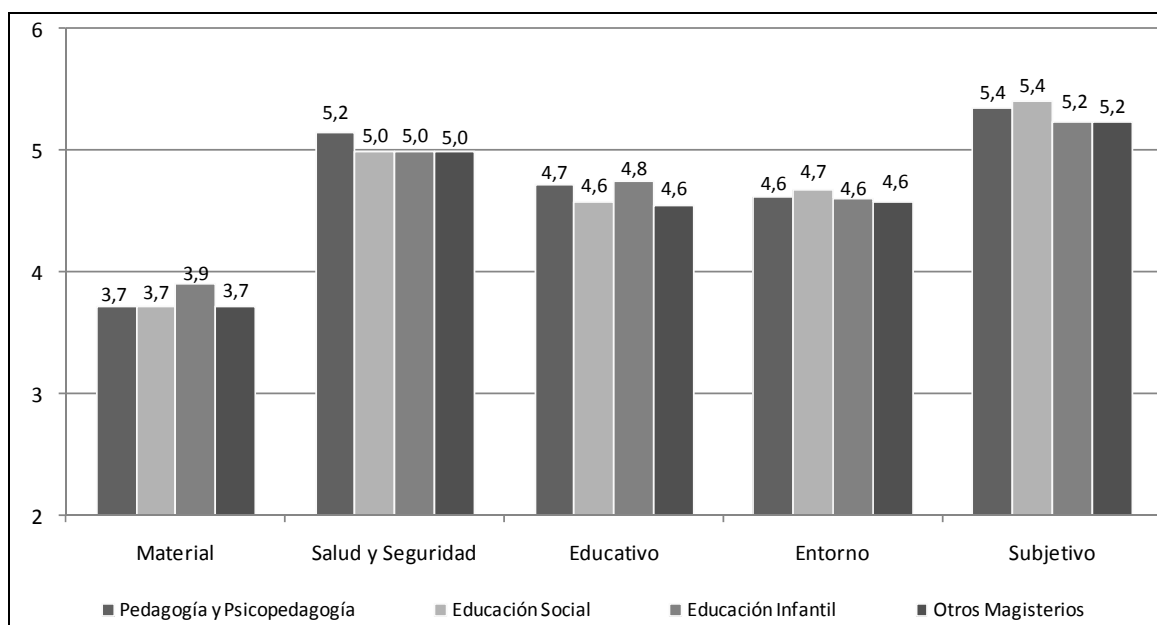


Figura 2. Mediana en la dimensión en función de la titulación de procedencia

3.3.2. Diferencias en función del género

La Figura 3 muestra cómo la importancia que los alumnos conceden a las dimensiones *Bienestar Material*, *Relaciones con el Entorno* y *Bienestar Subjetivo* es similar en el caso de los alumnos y de las alumnas. Sin embargo, la valoración dada por las mujeres en las dimensiones *Salud y Seguridad* y *Bienestar Educativo* es ligeramente superior a la que conceden sus compañeros del género masculino.

Con el objetivo de analizar si dichas diferencias observadas son estadísticamente significativas, se ha procedido a contrastar la valoración otorgada en ambas dimensiones por los estudiantes, tomando como variable de

agrupación el género. La prueba utilizada ha sido el estadístico no paramétrico U de Mann-Whitney.

A la luz de los resultados es posible observar cómo en la dimensión *Salud y Seguridad* las diferencias en la valoración que conceden los estudiantes a esta dimensión en función de la variable género no resultan estadísticamente significativas ($U = 39265$; $Z = -1.058$; $p = 0,290$). Considerando la dimensión *Bienestar Educativo*, la probabilidad asociada al valor de Z ($U = 40806$; $Z = -0.76$; $p = 0,939$) es superior a un valor de $\alpha = 0,05$. De esta forma, no se han identificado diferencias en la importancia otorgada a esta dimensión asociadas al sexo de los futuros profesionales de la Educación.

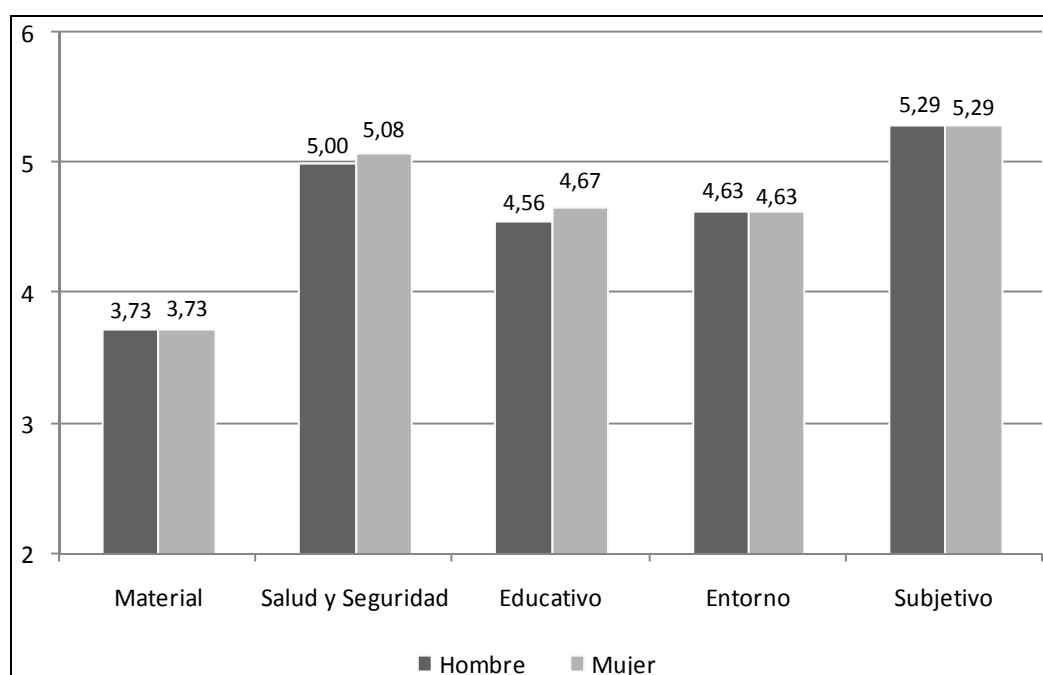


Figura 3. Mediana en las dimensiones en función del género

3.3.3. Diferencias en función de la titularidad

La Figura 4 representa la valoración atribuida a las diferentes dimensiones en función de la titularidad del centro de estudio al que pertenecen los sujetos que participaron en el estudio.

Las diferentes comparaciones de medias para grupos independientes efectuadas muestran

cómo en las dimensiones *Bienestar Material* ($U = 44041.500$; $Z = -2.775$; $p = 0.006$) y *Relaciones con el Entorno* ($U = 42583.500$; $Z = -2.428$; $p = 0.015$) las diferencias observadas resultan estadísticamente significativas. De esta forma, es posible afirmar que los sujetos de la muestra que asisten a universidades privadas conceden mayor importancia a esas dos dimensiones respecto a los estudiantes que asisten a universidades de titularidad pública. En el resto de dimensiones consideradas las diferencias en la importancia

concedida en función de la titularidad no resultan estadísticamente significativas: *Salud y Seguridad* (U = 50827.000; Z = -0.171; p = 0.864),

Bienestar Educativo (U = 47821.500; Z = -0.912; p = 0.362), y *Bienestar Subjetivo* (U = 39021.500; Z = -0.885; p = 0.376).

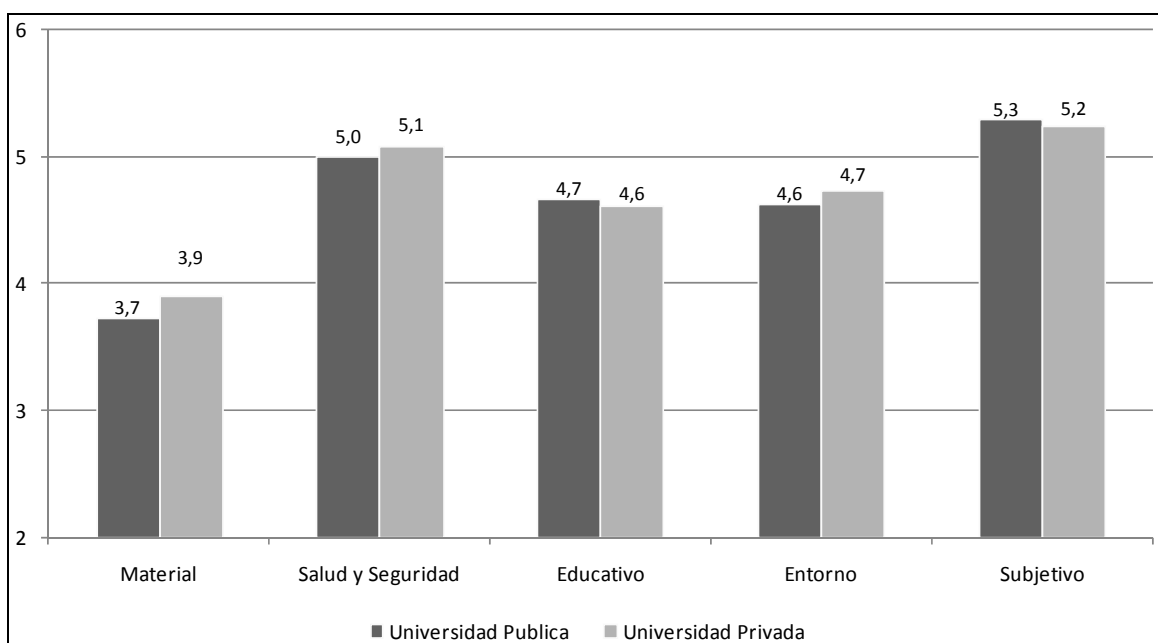


Figura 4. Mediana en la dimensión en función de la titularidad del centro de procedencia

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos muestran cómo los futuros profesionales de la Educación que han participado en este trabajo otorgan una valoración alta a las cinco dimensiones propuestas como determinantes del bienestar infantil. Coincidimos así con las conclusiones del trabajo realizado por Wilcox-Herzog y Ward (2004), apuntando que si los futuros profesionales de la Educación reconocen la importancia de los diferentes elementos que configuran el bienestar de la infancia, es más probable que interactúen convenientemente con los niños y jóvenes que tendrán próximamente a su cargo.

Nuestros resultados parecen indicar también que la alta sensibilidad hacia las necesidades de la infancia y las dimensiones configuradoras de su bienestar personal, forman parte de los “intuitive screens” (Goodman, 1988) de quienes optan a convertirse en profesionales de la Educación. No obstante, para poder valorar mejor las puntuaciones asignadas a las cinco dimensiones evaluadas deberíamos haber contado con un grupo control, con el que comparar las puntuaciones otorgadas por los sujetos que

forman parte de este estudio. De esta forma, sería interesante incluir en posteriores estudios a poblaciones de futuros profesionales de otras áreas laborales que nada tengan que ver con la infancia, así como a aquellas que sí estarían relacionadas con el cuidado y la atención de la misma pero desde una perspectiva de intervención no exclusivamente educativa, sino médica, asistencial o psicológica. Esto permitiría conocer con mayor detalle las diferentes percepciones de los determinantes del bienestar infantil en función de los perfiles y competencias profesionales.

Referente a los resultados derivados del análisis de diferencias entre las puntuaciones asignadas por los sujetos a cada una de las cinco dimensiones analizadas en función de las variables de género, y titularidad pública/privada del centro universitario, hemos podido ratificar su significatividad estadística tan sólo en el último caso. En este sentido, atendiendo a la titularidad pública/privada del centro universitario, los estudiantes que se estaban formando en centros privados otorgaron una importancia significativamente más alta a los indicadores

incluidos en las dimensiones de *Bienestar Material* y de *Relaciones con el Entorno*.

De especial interés ha sido el hecho de que la dimensión más valorada en todas las titulaciones ha sido la de *Bienestar Subjetivo*. Y es que los futuros profesionales de la Educación consultados parecen considerar que la Educación implica, sobre todo, el desarrollo de “las cualidades humanas y sociales” (Hare, 1993, iii) de los más jóvenes, lo cual exige de ellos centrarse en el niño o la niña en cuanto tales atendiendo a su bienestar global. Este hallazgo concuerda con el modelo propuesto por Zullig y su equipo, para quienes “el valor último de la educación debería situarse en la contribución que realiza a la calidad de vida general de los jóvenes que acuden al sistema de educación público” (Zullig, Koopman y Huebner, 2009, 98). Aunque la evidencia empírica establece una clara asociación entre éxito académico y vida satisfactoria (Honkanen *et al.*, 2011), y más allá de su directa responsabilidad en el rendimiento educativo, los futuros profesionales de la Educación consultados entienden y reconocen la naturaleza multidimensional del bienestar infantil. Estos resultados nos parecen positivos, pues implican, en primer lugar, una conceptualización del niño o la niña como un sujeto de derechos, y, en segundo lugar, una toma en consideración de la realidad, condiciones y modo de ser particular en que su crecimiento y desarrollo tienen lugar.

Otra perspectiva de estudio sería la de abordar la paradoja según la cual, quienes se deberán ocupar próximamente de asegurar y contribuir de manera directa al bienestar educativo entendido como rendimiento académico óptimo de los niños y niñas, son quienes, por otro lado, no consideran a dicha dimensión y los indicadores que la componen como los más importantes. Y es que no se ha observado que, como efecto de la formación pedagógica recibida, el conjunto de los futuros profesionales de la Educación considerados, concedan una importancia significativamente más alta a los indicadores incluidos en la dimensión de *Bienestar Educativo*. Un estudio acerca de si dicha paradoja se encuentra también presente entre los profesionales de la Educación actualmente en activo, permitiría determinar de modo más claro los mecanismos que la explican y poder valorar las repercusiones que puede estar teniendo en las evaluaciones de rendimiento escolar.

La principal limitación de este trabajo se refiere a la representatividad de la muestra. Teniendo en cuenta que los centros universitarios que han participado en el estudio no han sido seleccionados de manera aleatoria de entre los adscritos en la Comunidad de Madrid, y que los sujetos pertenecientes a dichos centros de formación participaron voluntariamente, no es posible hablar de representatividad de la muestra a nivel regional y, en menor medida a nivel nacional. Así, sugerimos cautela a la hora de generalizar las conclusiones de este trabajo.

Existen pocas dudas acerca de que el grado de satisfacción y de bienestar de los sujetos no queda establecido por haber alcanzado determinados estándares objetivos de vida, sino que se encuentra en buena medida definido por las relaciones que los individuos establecen a lo largo de su vida. En el transcurso de esas relaciones, el grado de satisfacción y de bienestar subjetivamente percibidos se va formulando y reformulando por medio de comparaciones acerca de si nuestra vida actual es mejor o peor con respecto a la que tuvimos en el pasado, si nuestra calidad de vida es mejor o peor que la de los otros, y si hay mucha o poca distancia entre lo que somos hoy y lo que nos proponemos ser (Bandura, 2011). Los niños y las niñas no escapan a este esquema de interacción en la configuración de su bienestar. Cuando son preguntados directamente, identifican las relaciones humanas, los espacios inter-subjetivos de relación, como el ámbito propio donde transcurren sus experiencias de felicidad (Holder y Coleman, 2009; Thoilliez, 2011). Una situación que, es bien sabido, se intensifica en la adolescencia (Oberle, Schonert-Reichl, y Zumbo, 2011; Casas, Castellá, Abs, Coenders y Alfaro, 2012).

Buena parte de las experiencias de interacción que los niños y jóvenes tienen fuera del ámbito familiar, suceden o tienen su origen en los contextos escolares, donde, lo que allí sucede, tiene lugar bajo la atenta mirada y la mediación de los pedagogos, psicopedagogos, maestros o educadores que allí trabajan. Es por ello que en este trabajo no hemos preguntado a los niños (Mason y Danby, 2011; Chaplin, 2009; Fattore, Mason y Watson, 2007) o a sus padres (Casas *et al.*, 2007; Park y Peterson, 2006; Cheng y Furnham, 2004), cuáles son los aspectos que determinan el bienestar de la infancia, sino a aquellos que, en el medio plazo, ejercerán como

referentes educativos en los entornos escolares donde los niños y niñas pasan una parte significativa de su propia infancia.

La literatura que aborda el estudio de las dinámicas de pensamiento, aprendizaje y cambio del profesorado, indica que sus creencias son una parte integral de sus prácticas y de los eventuales cambios que introducen en su actividad profesional diaria (Pradas, 2010; Clark y Lampert, 1986). El origen de estas creencias, en ocasiones contradictorias entre sí, es el resultado de la formación recibida, de las políticas educativas y, muy probablemente también, de su propio horizonte moral. Y es que, desde una perspectiva *eudaemonista* (Waterman, Schwartz y Conti, 2008; Deci y Ryan, 2008), el bienestar humano es concebido como un proyecto hacia la autorrealización, cuyo horizonte se configura a través de los juicios y valoraciones que el individuo va realizando acerca de lo que significa, implica y exige “estar bien”. Los profesionales de la Educación (pedagogos, psicopedagogos, educadores sociales y maestros), no sólo se ocupan de sus propios proyectos de autorrealización personal sino que, por las especiales características y funciones de su labor, colaboran intencionadamente en la autorrealización personal de los niños y jóvenes con quienes trabajan diariamente. Es por ello que nuestro objetivo principal ha sido conocer qué determinantes del bienestar infantil son percibidos como más o menos importantes por parte de los futuros profesionales del ámbito educativo. Con ello, hemos podido hacer explícitas sus creencias acerca de las necesidades de la infancia y que consideramos nucleares en el pensamiento profesional que será guía de sus prácticas pedagógicas.

AGRADECIMIENTOS

Quisiéramos agradecer muy especialmente la participación y colaboración de todas las personas que facilitaron e hicieron posible el trabajo de campo desarrollado con motivo de esta investigación. Nos gustaría agradecer también sus valiosos comentarios a los evaluadores del artículo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bandura, A. (2011). A Social Cognitive perspective on Positive Psychology. *Revista de Psicología Social*, 26 (1), 7-20.
- Baker, J.A. (1998). The social context of school satisfaction among urban, low-income, African - American students. *School Psychology Quarterly*, 13, 25-44.
- Ben-Arieh, A. (2010). From Child Welfare to Children Well-Being: The Child Indicators Perspective. En S. B. Kamerman, S. Phipps y A. Ben-Arieh (Eds.), *From Child Welfare to Child Well-Being. An International Perspective in the Service of Policy Making* (pp. 9-22). New York: Springer.
- Benítez, J.L., Berbén, A.G. y 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. y Richardson, D. (2009). An index of child well-being in Europe. *Child Indicators Research*, 2, 319-351.
- Bradshaw, J., Hoelscher, P. y Richardson, D. (2006). *Comparing child well-being in OECD Countries: Concepts and methods*. Innocenti Working paper, IWP-2006-03. Florence: Unicef Innocenti Research Centre.
- Bradshaw, J., Hoelscher, P. y Richardson, D. (2007). An index of child well-being in the European Union. *Social Indicators Research*, 80 (10), 133-177.
- Casas, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 17, 15-28.
- Casas, F., Castellá, J., Abs, D., Coenders, G. y Alfaro, J. (2012). Subjective Indicators of Personal Well-Being among Adolescents' Performance Results for Different Scales in Latin-Language Speaking Countries: A Contribution to the International Debate. *Child Indicators Research*, 5 (1), 1-28.
- Casas, F., Figuer, C., González, M., Malo, S., Alsinet, C. y Subarroca, S. (2007). The well-being of 12-to 16-year-old adolescents and their parents: results from 1999 to 2003 Spanish samples. *Social Indicators Research*, 83, 87-115.
- Chaplin, L.N. (2009). Please May I Have a Bike? Better Yet, May I Have a Hug? An Examination of Children's and Adolescent's

- Happiness. *Journal of Happiness studies*, 10, 541-562.
- Cheng, H. y Furnham, A. (2004). Perceived parental rearing style, self-esteem and self-criticism as predictors of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 5, 1-21.
- Clark, C.M. (1988). Asking the Right Questions About Teacher Preparation: Contributions of Research on Teacher Thinking. *Educational Researcher*, 17 (2), 5-12.
- Clark, C.M. y Lampert, M. (1986). The Study of Teacher Thinking: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 37 (5), 27-31.
- D'Acci, L. (2011). Measuring Well-Being and Progress. *Social Indicators Research*, 104 (1), 47-65.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1-11.
- Desimone, L.M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38 (3), 181-199.
- Díaz, D., Blanco, A. y Durán, M.M. (2011). La estructura del bienestar: el encuentro empírico de tres tradiciones. *Revista de Psicología Social*, 26 (3), 357-372.
- Diener, E. y Suh, E. (1997). Measuring Quality of Life: Economic, Social and Subjective Indicators. *Social Indicators Research*, 40 (1-2), 189-216.
- Domínguez, J. y López, A. (2010). Funcionamiento de la atención a la diversidad en la enseñanza primaria según la percepción de los orientadores. *Revista de Investigación Educativa*, 7, 50-60.
- Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Navarro-Asencio, E. y Thoilliez, B. (2010). Estudio piloto sobre los determinantes en el bienestar infantil desde la perspectiva de los futuros profesionales de la educación. Comunicación presentada en el IV Congreso Iberoamericano de Pedagogía, 7-11 Septiembre, Toluca, México.
- Fattore, T., Mason, J. y Watson, E. (2007). Children's conceptualization(s) of their well-being. *Social Indicators Research*, 80, 5-29.
- Floden, R.E. y Klinzing, H.G. (1990). What Can Research on Teacher Thinking Contribute to Teacher Preparation? A Second Opinion. *Educational Researcher*, 19 (5), 15-20.
- George, D. y Mallery, P. (1995). *SPSS/PC+ step by step: A simple guide and reference*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- González-Bueno, G., Von Bredow, M. y Becedóniz, C. (2010). *Propuesta sobre un sistema de indicadores sobre bienestar infantil en España*. Madrid: UNICEF España.
- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4 (2), 121-137.
- Grasso, M. y Canova, L. (2008). An Assessment of the Quality of Life in the European Union Based on the Social Indicators Approach. *Social Indicators Research*, 87 (1), 1-25.
- Hagerty, M.R., Cummins, R.A., Ferriss, A.L., Land, K., Michalos, A.C., Peterson, M., Sharpe, A., Sirgy, J. y Vogel, J. (2001). Quality of Life Indexes for National Policy: Review and Agenda for Research. *Social Indicators Research*, 55 (1), 1-96.
- Hare, W. (1993). *What Makes a Good Teacher*. London: The Althouse Press.
- Herrero, C., Martínez, R. y Villar, A. (2010). Improving the Measurement of Human Development. *Human Development Research*, Paper 12. PNUD-HDRO, Nueva York.
- Holder, M.D. y Coleman, B. (2009). The contribution of social relationships to children's happiness. *Journal of Happiness Studies*, 10, 329-349.
- Honkanen, M., Hurtig, T., Taanila, A., Moilanen, I., Koponen, H., Mäki, P., Veijola, J., Puustjärvi, A., Ebeling, H. y Koivumaa-Honkanen, H. (2011). Teachers' assessments of children aged eight predict life satisfaction in adolescence. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 20 (9), 469-479.
- Huebner, E.S., y Gilman, R. (2002). An introduction to the multidimensional students' life satisfaction scale. *Social Indicators Research*, 60, 115-122.
- Hur, Y. y Testerman, R. (2012). An Index of Child Well-Being at a Local Level in the U.S.: The Case of North Carolina Countries. *Child Indicators Research*, 5 (1), 29-53.
- Korthagen, F.A.J. y Kessels, J.P.A.M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28 (4), 4-17.
- Linley, P.A., Joseph, S., Harrington, S. y Wood, A.M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1 (1), 3-16.

- Martínez, R.A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mason, J. y Danby, S. (2011). Children as Experts in Their Lives: Child Inclusive Research. *Child Indicators Research*, 4 (2), 185-189.
- Meijer, P.C., Zanting, A. y Verloop, N. (2002). How Can Student Teachers Elicit Experienced Teachers' Practical Knowledge? Tools, Suggestions, and Significance. *Journal of Teacher Education*, 53 (5), 406-419.
- Michaelson, J., Abdallah, S., Stever, N., Thompson, S. y Marks, N. (2009). *National Accounts of Well-being: bringing real wealth onto the balance sheet*. London: New Economics Foundation.
- Natvig, G.K., Albrektsen, G. y Qvarnstrom, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice*, 9, 166-175.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K.A. y Zumbo, B. D. (2011). Life Satisfaction in Early Adolescence: Personal, Neighborhood, School, Family, and Peer Influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 40 (7), 889-901.
- OECD (2009). *Doing better for children*. <http://www.oecd.org/els/social/childwellbeing>
- OECD (2011). *Society at a Glance 2011 - OECD Social Indicators*. <http://www.oecd.org/els/social/indicators/SA G>
- Park, N. y Peterson, C. (2006). Character strengths and happiness among young children: content analysis of parental description. *Journal of Happiness Studies*, 7, 323-341.
- 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.
- Pertegal, I.A., Oliva, A. y Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22 (1), 53-66.
- Pradas, R. (2010). El estudio del pensamiento del profesorado sobre la toma de decisiones interactivas: análisis de un caso en educación física escolar. *Cultura y Educación*, 22 (1), 21-36.
- Randolph, J.J., Kangas, M. y Rvokamo, H. (2009). The Preliminary Development of the Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale (COSSS). *Child Indicators Research*, 2 (1), 79-63.
- Rees, G., Bradshaw, J., Goswami, H. y Keung, A. (2009). *Understanding Children's Well-Being: A national survey of young people's well-being*. London: The Children's Society.
- Roeser, R.W. y 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. y Pereira, C. (2011). El enfoque positivo de la educación: aportaciones al desarrollo humano. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23 (2), 69-89.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2001). To be happy or to be self-fulfilled: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. En S. Fiske (Ed.): *Annual Review of Psychology*, 52 (pp. 141 - 166). Palo Alto: Annual Reviews/ Inc.
- Ryff, C.D. y Keyes, C.L.M. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Sahin, Ç. (2011). Perceptions of prospective teachers about tolerance education. *Educational Research and Reviews*, 6 (1), 77-86.
- Sánchez, A., Díaz, C., Sánchez, S. y Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 34 (2), 169-178.
- Schussler, D.L., Stooksberry, L.M. y Bercaw, L.A. (2010). Understanding Teacher Candidate Dispositions: Reflecting to Build Self-Awareness. *Journal for Teacher Education*, 61 (4), 350-363.
- Seligman, M.E.P. (1999). The president's address. *American Psychologist*, 54, 559-562.
- Serrano Sánchez, R.C. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Educación*, 352, 267-287.
- Sirgy, M.J., Michalos, A.C., Ferriss, A.L., Easterlin, R.A., Patrick, D. y Pavot, W. (2006). The Quality-of-Life (QOL) Research Movement: Past, Present and Future. *Social Indicators Research*, 76 (3), 346-466.
- Suldo, S.M., Riley, K.R. y 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., Navarro-Asencio, E., López-Martín, E. y Expósito-Casas, E. (2010). Determinants of child well-being: a perspective from students of education. Comunicación presentada en la European Conference on Educational Research (ECER), 23-27 Agosto, Helsinki, Finlandia.
- 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.
- Verkuyten, M. y Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: the role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59, 203-228.
- Waterman, AS., Schwartz, S.J. y Conti, R. (2008). The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 9, 41-79.
- Wilcox-Herzog, A. y Ward, S.L. (2004). Measuring Teachers' Perceived Interactions with Children: A Tool for Assessing Beliefs and Intentions. *Early Childhood Research and Practice*, 6, 2.
- Zullig, K.J., Koopman, T.M. y Huebner, E.S. (2009). Beyond GPA: toward more comprehensive assessments of student's school experiences. *Child Indicators Research*, 2 (1), 95-108.

ANEXO

Estadísticos descriptivos: dimensión 1

BIENESTAR MATERIAL								
	Válidos	Perdidos	Media	Mediana	Moda	D.T.	Mín	Máx
2. Nivel educativo de la madre.	802	3	4,21	4	4	1,16	1	6
3. Nivel educativo del padre.	801	4	4,19	4	4	1,13	1	6
4. Número de libros en el hogar.	801	4	4,46	5	5	1,19	1	6
5. Realizar viajes durante las vacaciones.	801	4	4,13	4	4	1,25	1	6
7. Número de personas que trabajan en la unidad familiar.	800	5	4,03	4	4	1,26	1	6
8. Ingresos anuales de la unidad familiar.	801	4	4,04	4	4	1,18	1	6
10. Disponer de más de un vehículo familiar.	798	7	2,45	2	1	1,35	1	6
11. Poseer una segunda vivienda.	797	8	2,12	2	1	1,20	1	6
12. Tener ordenador con conexión a Internet en el hogar.	799	6	4,24	4	4	1,31	1	6
13. Que el niño tenga habitación propia.	797	8	4,26	4	5	1,39	1	6

Estadísticos descriptivos: dimensión 2

SALUD Y SEGURIDAD								
	Válidos	Perdidos	Media	Mediana	Moda	D.T.	Mín	Max
14. Tamaño de la vivienda familiar.	799	6	3,34	3	3	1,23	1	6
15. Sufrir acoso en la escuela (bulling).	800	5	5,30	6	6	1,56	1	6
16. Vivir en un ambiente familiar conflictivo y/o violento.	799	6	5,29	6	6	1,57	1	6
17. Ver películas violentas.	799	6	4,55	5	6	1,58	1	6
18. Vivir en un barrio conflictivo y/o violento.	797	8	4,67	5	6	1,49	1	6
19. Cambiar de pareja con frecuencia (promiscuidad).	799	6	4,41	5	6	1,57	1	6
20. Consumir sustancias tóxicas.	799	6	5,09	6	6	1,60	1	6
21. Presenciar peleas escolares.	798	7	4,53	5	6	1,54	1	6
22. Ver la televisión sin supervisión familiar.	798	7	4,29	5	5	1,43	1	6
23. Haber sufrido abusos.	793	12	5,27	6	6	1,59	1	6
24. Haber sufrido alguna situación de maltrato.	797	8	5,30	6	6	1,54	1	6
25. Presentar alguna discapacidad.	798	7	4,12	4	4	1,43	1	6
26. Presentar alguna necesidad educativa especial.	798	7	4,20	4	5	1,40	1	6
27. Presentar alguna enfermedad grave (cardiovascular, diabetes, etc.).	795	10	4,12	4	4	1,40	1	6

Estadísticos descriptivos: dimensión 3

BIENESTAR EDUCATIVO								
	Válidos	Perdidos	Media	Mediana	Moda	D.T.	Mín	Máx
37. Utilizar las instalaciones deportivas y recreativas en el centro educativo (piscina, gimnasio, pistas deportivas, etc.).	793	12	4,42	5	5	1,17	1	6
38. Utilizar las instalaciones deportivas y recreativas cercanas al hogar (polideportivos, parques, etc.).	797	8	4,38	4	5	1,11	1	6
39. Realizar actividades en centros culturales.	799	6	4,38	4	5	1,10	1	6
40. Utilizar las instalaciones específicas en el centro educativo (laboratorios, sala de música, sala de	794	11	4,51	5	5	1,12	1	6

LA PERCEPCIÓN DE LOS FUTUROS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOBRE LOS
DETERMINANTES DEL BIENESTAR INFANTIL

informática, etc.).									
41. Realizar actividades extraescolares (baile, música, deporte, etc.).	797	8	4,48	5	5	1,08	1	6	
42. Tener un rendimiento satisfactorio en matemáticas.	796	9	4,31	4	4	1,15	1	6	
43. Tener un rendimiento satisfactorio en lengua.	799	6	4,48	5	5	1,10	1	6	
44. Tener un rendimiento satisfactorio en ciencias.	797	8	4,31	4	5	1,13	1	6	
45. Tener un rendimiento satisfactorio en segundo idioma.	799	6	4,51	5	5	1,21	1	6	
46. Recibir formación que capacite profesionalmente.	784	21	4,82	5	6	1,11	1	6	
47. Trabajo en equipo por parte del profesorado.	786	19	5,13	5	6	0,98	1	6	
48. Coherencia en los principios educativos en toda la comunidad educativa.	784	21	5,23	6	6	1,00	1	6	
49. Comunicación fluida entre los profesores del claustro.	783	22	5,07	5	6	1,04	1	6	
50. Implicación de los progenitores en el proceso educativo de sus hijos.	789	16	5,55	6	6	0,77	1	6	
51. Participación de los alumnos en la gestión del centro.	798	7	4,38	5	5	1,29	1	6	
52. Participación de los progenitores en las AMPA's.	798	7	4,10	4	4	1,39	1	6	
53. Participación de los alumnos en la dinamización y organización de actividades en el centro educativo.	796	9	4,50	5	5	1,20	1	6	
57. Acceder a un puesto de trabajo acorde al nivel de estudios alcanzado.	796	9	5,03	5	6	1,07	1	6	

Estadísticos descriptivos: dimensión 4

RELACIONES CON EL ENTORNO								
	Válidos	Perdidos	Media	Mediana	Moda	D.T.	Mín	Máx
60. Pertenecer a una familia reconstituida o mixta.	793	12	3,62	4	3	1,53	1	6
61. Pertenecer a una familia homosexual.	792	13	3,25	3	1	1,69	1	6
62. Pertenecer a una familia nuclear.	791	14	3,52	4	4	1,69	1	6
63. Pertenecer a una familia monoparental.	794	11	3,48	4	4	1,60	1	6
64. Mantener relación con otros miembros de la familia (tíos, primos, abuelos, etc.).	792	13	4,63	5	6	1,36	1	6
65. Pasar tiempo con los progenitores realizando alguna actividad (pasear, cocinar, hacer deporte, etc.).	794	11	5,32	6	6	0,93	1	6
66. Tener una relación de comunicación fluida con los progenitores.	792	13	5,49	6	6	0,83	1	6
67. Entablar relación con otros niños fuera del centro educativo.	790	15	5,34	6	6	0,89	1	6
68. Dedicar tiempo a la interacción con iguales (compañeros del centro educativo, otros niños del barrio, etc.).	794	11	5,37	6	6	0,84	1	6
69. Participar en proyectos y actividades sociales.	794	11	4,78	5	5	1,07	1	6
70. Participar en actividades relacionadas con el cuidado y la protección del medio ambiente.	788	17	4,58	5	5	1,15	1	6
71. Practicar actividades deportivas y de ocio en el entorno.	788	17	4,73	5	5	1,05	1	6
72. La unidad familiar está integrada en algún tipo de comunidad intermedia (asociación de vecinos, parroquia, ONG, etc.).	790	15	3,56	4	4	1,39	1	6
73. Estar bien integrado en el aula con los compañeros.	791	14	5,47	6	6	0,76	1	6
74. Recibir ayuda de los progenitores en la realización de tareas escolares.	789	16	5,05	5	6	0,98	1	6
75. El clima del aula.	789	16	5,41	6	6	0,85	1	6

Estadísticos descriptivos: dimensión 5

BIENESTAR SUBJETIVO								
	Válidos	Perdidos	Media	Mediana	Moda	D.T.	Mín	Máx
76. Atender y facilitar el acceso y participación de todo el alumnado en el aula.	788	17	5,32	6	6	0,90	1	6
77. Compartir la comida principal del día con los progenitores.	791	14	4,62	5	5	1,25	1	6
78. Al menos uno de los progenitores se encuentran en el domicilio familiar al finalizar la jornada escolar.	786	19	5,03	5	6	1,05	1	6
79. Valoración positiva que el niño hace de su futuro.	788	17	5,23	5	6	0,91	1	6
80. Actitud positiva del niño ante las dificultades.	790	15	5,40	6	6	0,80	1	6
81. Nivel de satisfacción del niño con su propia vida.	787	18	5,52	6	6	0,77	1	6
82. Capacidad del niño para disfrutar en el día a día.	789	16	5,48	6	6	0,75	1	6
83. Capacidad del niño para valorar sus éxitos.	785	20	5,43	6	6	0,82	2	6
84. Capacidad del niño para esforzarse y mejorar.	783	22	5,54	6	6	0,73	1	6
85. Capacidad del niño para reconocer sus fracasos.	787	18	5,41	6	6	0,83	1	6
86. Valoración que el niño hace del conjunto de sus capacidades.	785	20	5,31	6	6	0,83	1	6
87. Percepción que el niño tiene de la relación con sus iguales.	782	23	5,26	5	6	0,85	1	6
88. Percepción que el niño tiene de la relación con sus hermanos.	784	21	5,27	5	6	0,87	1	6
89. Percepción que el niño tiene de la relación con sus padres.	789	16	5,41	6	6	0,83	1	6
90. Que el niño esté apático, con bajo estado de ánimo y/o deprimido.	788	17	4,89	6	6	1,62	1	6
91. Que el niño sienta malestar físico.	790	15	4,71	5	6	1,60	1	6
92. Tener sentimientos positivos hacia el centro educativo.	789	16	5,02	5	6	1,01	1	6
93. Valoración que el niño hace de la relación con sus profesores.	786	19	4,97	5	5	0,97	1	6
94. Actitud escéptica del niño hacia el futuro.	789	16	4,66	5	5	1,33	1	6
95. Valoración que el niño hace de la percepción que los demás tienen de él.	794	11	5,03	5	6	1,01	1	6