



BIENESTAR DE LOS ESCOLARES

*Un marco y un modelo de
competencias*



Learn&Play
Home Edition



Por Thomas Albers y Femke Beute





Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Este informe se ha elaborado en el marco de la Asociación Estratégica Erasmus+ "Learn & Play: Home edition", financiada por el Programa Erasmus+, número de proyecto 2020-1-NL01-KA226-SCH- 083101.

Entre los socios del proyecto figuran: Fundación Anatta (Países Bajos), Lidzdalibas Platforma (Letonia), IVIZ (Eslovenia) y Euroaccion (España).

Los detalles del informe completo, sus traducciones, el paquete de herramientas y otros productos están disponibles en el sitio web: www.positivementalhealth.eu.

Coordinación del proyecto: Dr. Thomas Albers, Anatta Foundation, Países Bajos.

Este informe ha sido elaborado por (por orden alfabético de apellidos) Thomas Albers, Noemí BelmonteSanz, Femke Beute, Natalja Gudakovska, Aleksandrs Milovs, Sara Pereira Mota y Adela Trunkl.

Autores principales: Dr. Thomas Albers y Dra. Femke Beute. Revisión: Inès Aguas

Diseño gráfico por para esta versión: Matic Holobar, Adela Trunkl

Cita sugerida del informe completo: Albers, T. & Beute F., (2022). Bienestar de los escolares: un marco y un modelo de competencias. Aalten: Anatta Foundation.

Copyright © 2022 los autores. El contenido, o parte del mismo, puede ser utilizado gratuitamente sólo para fines no comerciales, debidamente acreditados por los autores.

El apoyo de la Comisión Europea a la elaboración de esta publicación no constituye una aprobación de su contenido, que refleja exclusivamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida.



Anatta
FOUNDATION



INŠTITUT ZA
RAZISKOVANJE IN
USPOSABLJANJE
V VZGOJI IN
IZOBRAŽEVANJU





Introducción

Este informe sienta las bases teóricas de un proyecto que pretende ayudar a profesores y educadores en su preparación y adaptación a la enseñanza del bienestar en la era digital. El bienestar no es, en general, un tema fácil de llevar a las aulas debido, por ejemplo, al estigma que lo rodea, y ante la tendencia a la digitalización de la educación, las herramientas y competencias de los profesores se podría necesitar un apoyo adicional. En este informe, que es el primer *resultado intelectual (IO1)* de la asociación estratégica *Learn & Play: Home edition* se esboza el contexto del bienestar de los escolares. Más concretamente, se informa sobre un estudio realizado para identificar qué competencias de bienestar podrían abordar los profesores para apoyar a los niños en el desarrollo y mantenimiento de su bienestar. El informe alimenta directamente el segundo y tercer resultado intelectual, cuyo objetivo es desarrollar herramientas prácticas para que profesores y educadores ofrezcan experiencias de aprendizaje lúdico a escolares de entre 6 y 11 años.

Contexto del informe

El cambio en la educación provocado por la pandemia del COVID-19 forzó un cambio en las prácticas y pedagogías y exigió que los profesores y profesionales aprendieran una nueva forma de planificar e impartir las clases. Este cambio digital histórico ha hecho retroceder a la mayoría de las instituciones y profesionales, especialmente si nos fijamos en la educación primaria. Debemos tener en cuenta que esta revolución digital afecta a un colectivo profesional que ya se siente poco preparado: los profesores y educadores. En una encuesta realizada en 2017 por la OCDE solo el 40% de los educadores dijo sentirse preparado para utilizar las tecnologías digitales en la enseñanza, con grandes diferencias en la UE, y el 60% restante sintió la necesidad de formarse en dichas herramientas para poder ofrecer una experiencia de aprendizaje online a sus alumnos (Jerrim & Sims, 2019). Con la pandemia, el cambio sin precedentes hacia el aprendizaje online y el uso de las tecnologías digitales marcó un punto de no retorno en cuanto al uso de la tecnología en la educación y la formación. Sin embargo, casi el 60% del grupo destinatario no había utilizado el aprendizaje a distancia y en línea antes de la pandemia y el sector educativo se vio obligado a desarrollar recursos de aprendizaje online y adquirir nuevas competencias docentes. La mayoría de los recursos y las competencias de los profesores siguen centrándose en impartir los programas escolares habituales. El objetivo de este proyecto Erasmus+ es desarrollar intervenciones o planes de estudios sobre el bienestar que sean pertinentes, interactivos y fáciles de utilizar. Se trata de un gran reto, sobre todo si pensamos en los más jóvenes del sistema educativo: los alumnos que comienzan su andadura educativa en la escuela primaria.

El Plan de Acción sobre Educación Digital (2021-2027) esboza la visión de la Comisión Europea de una educación digital de alta calidad, inclusiva y accesible en Europa. Requiere una mayor cooperación a nivel europeo para aprender de la crisis COVID-19, durante la cual la tecnología se está utilizando a una escala nunca vista en la educación y la formación y, también, para hacer que los sistemas de educación y formación se adapten a la era digital.





Capítulo 1

Estado actual de la salud mental y el bienestar de los niños

Una buena salud mental y un buen bienestar en la infancia y la adolescencia son de gran importancia para un desarrollo saludable y unos resultados sanitarios y sociales positivos en la edad adulta (OMS, 2013). En general, los problemas globales, económicos, socioculturales y climáticos planetarios, cada vez más complejos, plantean retos importantes para las personas de todas las edades. Más recientemente, la pandemia de Covid-19 ha tenido un gran impacto en el bienestar para todos, y en los jóvenes en particular. Los niños se vieron repentinamente desarraigados de su estructura cotidiana habitual: escuelas, centros deportivos, clubes juveniles, patios de recreo y guarderías cerraron sin que ellos entendieran bien lo que estaba pasando. Las cifras de 60 países mostraron un aumento de los problemas de salud mental, como la depresión y la ansiedad, durante el periodo de los cierres. (Bosmans et al., 2022). Sin embargo, los jóvenes también demostraron ser muy resistentes y capaces de recuperarse rápidamente de estas experiencias vitales adversas. Aún no se ha estudiado el impacto a largo plazo sobre el bienestar de los jóvenes y sólo podemos hacer conjeturas.

Un estudio longitudinal (Patel, Flisher, Hetrick, & McGorry, 2007; Thomson et al., 2014) del Reino Unido mostró que, de media, 1 de cada 6 niños (17%) de entre 6 y 16 años sufre problemas mentales. Estas cifras se mantuvieron estables durante un periodo de 5 años. Los problemas relacionados con la salud mental incluían, por ejemplo, trastornos del estado de ánimo, problemas de pánico y ansiedad e intentos de suicidio juvenil. Además, las experiencias adversas en la infancia, como pandemias, guerras, conflictos familiares o acoso escolar, suelen tener un efecto perjudicial en los niveles de bienestar de los niños y en el desarrollo positivo de los jóvenes (Felitti, 2019).

En un famoso estudio de mediados de los noventa, los investigadores de la Clínica de Salud Kaiser Permanente de San Diego estudiaron el impacto de los acontecimientos traumáticos de la infancia en el desarrollo posterior en la vida (Felitti et al., 1998). Estas *Experiencias Adversas en la Infancia* (ACE, por sus siglas en inglés) constituyen una amplia variedad de sucesos traumáticos, desde los muy evidentes, como crecer durante o poco después de tiempos de guerra, hasta los menos obvios, como el divorcio de los padres, haber sufrido acoso escolar o crecer con un familiar enfermo mental. Algunos de estos acontecimientos no parecen infrecuentes en nuestras sociedades, pero cuando se combinan o se experimentan con una dosis de estrés tóxico, pueden tener repercusiones perjudiciales hasta la edad adulta. Estudios más recientes (para una visión general, véase: Herzog & Schmahl, 2018) han llegado a relacionar directamente las ACE con un aumento de los problemas de salud mental, un deterioro del rendimiento cognitivo y un desarrollo emocional limitado. Las investigaciones muestran sistemáticamente que al menos el 60% de los adultos han sufrido al menos una ACE, y que sufrir más de cuatro parece aumentar considerablemente el riesgo de padecer graves problemas de salud física y mental. Por desgracia, los jóvenes desfavorecidos, incluidos los niños inmigrantes, se ven afectados de forma desproporcionada por la mala salud mental y sus consecuencias adversas. (Bronstein y Montgomery, 2011; Reiss, 2013).





Por supuesto, no siempre es el acontecimiento en sí lo que causa el impacto negativo a largo plazo, sino a menudo la forma en que el niño percibió y afrontó el acontecimiento lo que tiene consecuencias. Ciertamente, una ACE crea una forma de estrés malsano en el niño que ejerce "presión" sobre el cerebro en desarrollo y puede conducir a un deterioro social, emocional y cognitivo. En el aula, esto puede reconocerse en un niño con mayores problemas de aprendizaje, dificultades para entablar relaciones, salud física debilitada, comportamiento agresivo y/o mezquino, actitudes apáticas o comportamiento pegajoso. La lista de consecuencias potenciales es larga y los vínculos con las ACE no son fáciles de confirmar. Cualquier profesor sabrá que estos comportamientos limitarán el acceso del niño al aprendizaje y, a su vez, afectarán significativamente a su desarrollo personal.

Aunque el profesor no sea un profesional capacitado en salud mental, un entorno saludable en el aula y una relación positiva entre el profesor y el niño pueden convertirse en recursos importantes para que los niños afronten mejor los retos de salud mental, como las ACE, y reduzcan los perjuicios en su bienestar. Al garantizar la adquisición y el desarrollo de importantes competencias sociales y emocionales, podemos asegurarnos de que los niños puedan afrontar mejor los retos que se les presenten a lo largo de su vida y ayudarles a prosperar en el siglo XXI (Osher et al., 2016). Este proyecto Erasmus+ hace exactamente eso: preparar y apoyar a los profesores en su papel de apoyo al bienestar de los escolares, mediante el desarrollo de sus competencias sociales y emocionales.

El objetivo de este proyecto está en consonancia con el creciente reconocimiento internacional de la necesidad de un mayor énfasis en la promoción de la buena salud mental de los niños, apoyando su desarrollo positivo con el fin de abordar las cuestiones anteriores y permitir que los jóvenes experimenten una mejora de la salud mental y el bienestar, especialmente aquellos que están más desfavorecidos, experimentan vulnerabilidades estructurales y tienen un mayor riesgo de resultados negativos en la vida (UE, 2016; OCDE, 2015a; OMS, 2013).





Capítulo 2 Bienestar infantil

Definición del bienestar infantil

El bienestar infantil es difícil de definir y sólo se han hecho unos pocos intentos. Una amplia gamade profesionales, investigadores y responsables políticos utilizan varias definiciones y quizá la más adecuada para este proyecto sea la definición de bienestar infantil de UNICEF. Esta definición se utiliza a menudo como referencia y adopta una visión amplia de (el contexto de) bienestar: "La verdadera medida de la posición de una nación es lo bien que atiende a sus niños: su salud y seguridad, su seguridad material, su educación y socialización, y su sentimiento de ser amados, valorados e incluidos en las familias y sociedades en las que nacen". (Unicef, 2007) La definición de UNICEF adopta un enfoque ecológico del bienestar infantil, que abarca la vida del niño en su conjunto y reconoce que todas las experiencias de la infancia contribuirán a su bienestar general. En un sentido amplio, el bienestar se describe mediante los factores determinantes de una buena vida para los niños, los promotores del crecimiento y el desarrollo, y los factores que aumentan los sentimientos de felicidad y satisfacción del niño.

El bienestar está incluido en la *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño* y se refiere, por ejemplo, al derecho a la educación y al desarrollo más pleno posible. El bienestar infantil es un concepto complejo, ya que no sólo se refiere a cómo se sienten los niños en ese momento, sino también a su desarrollo y a cómo éste influye en su "bienestar" futuro (Ben-Arieh, Casas, Frønes y Korbin, 2014). Se ha sugerido que el bienestar comprende varios ámbitos. En EE.UU., se utilizan los siguientes ámbitos para definir el bienestar infantil: *entorno familiar y social, circunstancias económicas, atención sanitaria, entorno físico y seguridad, comportamiento, educación y salud* (Land, Lamb y Mustillo, 2001). En Europa, se ha propuesto un conjunto bastante similar de dominios para indicar el bienestar infantil: *salud, bienestar subjetivo, relaciones personales, recursos materiales, educación, comportamientos y riesgos, vivienda* y entorno (Bradshaw & Richardson, 2009). La educación y el desarrollo desempeñan un papel central en todas las definiciones del bienestar infantil. Y lo que es más importante, todos estos ámbitos deben cumplirse para lograr un buen bienestar. Una buena puntuación en educación, por ejemplo, no compensa una puntuación baja en recursos materiales.

El bienestar se refiere a la capacidad del niño para ser feliz en la vida, desarrollar y mantener relaciones positivas con los demás y afrontar los retos de una manera apropiada para él. También incluye la capacidad de hacer frente a los sentimientos negativos y a los acontecimientos de la vida, de recuperarse ante la adversidad y, en general, incorpora el concepto de resiliencia (Friedli y Organización, 2009). Es importante destacar que, independientemente de su definición, el bienestar es más que la ausencia de mala salud o enfermedad mental (Keyes, 2007). Los investigadores han propuesto un modelo bicontinuo del bienestar, en el que afirman que el bienestar y la mala salud mental no son opuestos. Más bien deberían considerarse dos conceptos distintos que pueden coexistir. En la práctica, esto significa que un joven puede tener una enfermedad mental (como autismo o ataques de pánico) y, al mismo tiempo, experimentar



bienestar. La figura 2.1 ilustra este modelo, en el que se considera que las personas con un alto nivel de bienestar son prósperas, lo que significa, por ejemplo, tener un equilibrio saludable entre las emociones positivas y negativas, ser capaz de utilizar las habilidades, conocer sus valores y ser psicológicamente resistente (Keyes, 2007).

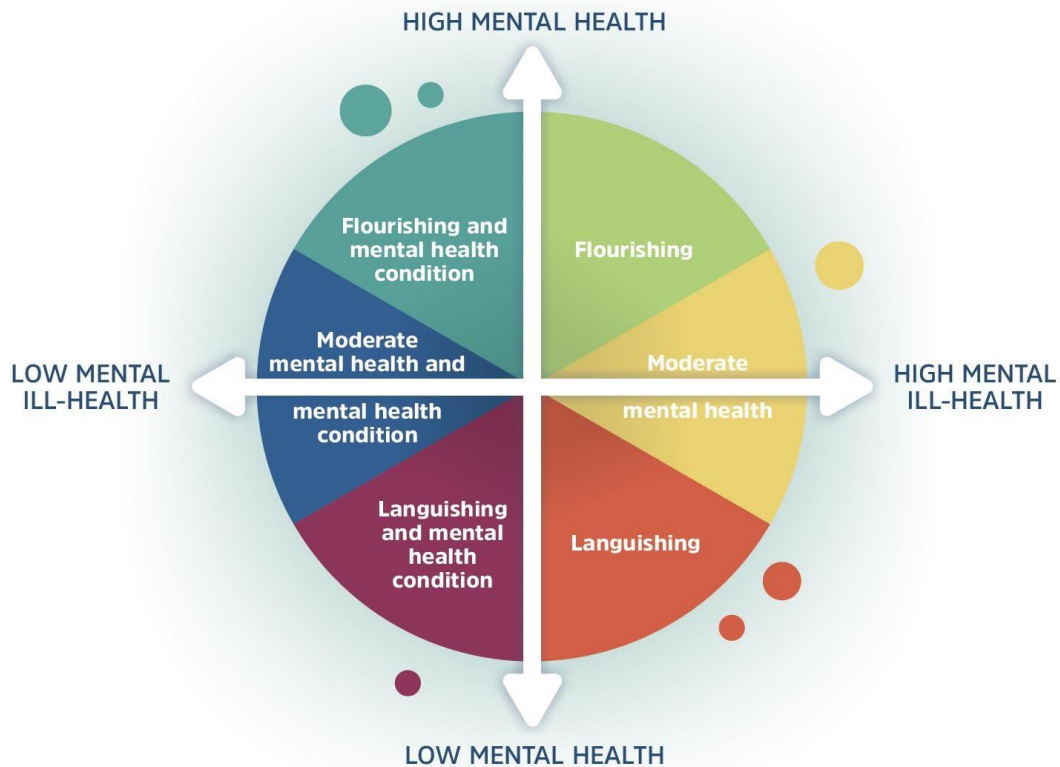


Figura 2.1. El modelo de los dos continuos de la salud mental y el bienestar de Keyes, 2007.

Teorías del bienestar

Las definiciones anteriores de bienestar infantil incluyen tanto factores individuales (micronivel) como comunitarios y sociales (macronivel), lo que aumenta aún más la complejidad de su definición y medición. Desde esta perspectiva, el bienestar puede medirse a nivel macro, por ejemplo, observandola riqueza, la libertad, la esperanza de vida y la calidad educativa de la sociedad (Ben-Arieh et al., 2014). A un nivel más individual, se suele distinguir entre *bienestar eudaimónico* y *hedónico*. Según la tradición eudaimónica del bienestar psicológico, el objetivo de la vida es lograr una vida floreciente, satisfactoria y significativa. (Huta & Waterman, 2014). En la tradición hedónica del bienestar, la felicidad y el bienestar subjetivo se consideran el resultado de la optimización del afecto positivo y la minimización del afecto negativo. El bienestar hedónico puede verse como la buena vida, donde la maximización del placer es el objetivo final.

Tanto la tradición eudaimónica como la hedónica se remontan a los antiguos filósofos griegos. Durante muchos años, los científicos han sostenido que el bienestar tiene un componente emocional y psicológico y, más recientemente, otros científicos han destacado la importancia de añadir el componente social del bienestar a la descripción del florecimiento humano: comprometerse y contribuir positivamente al bienestar y al buen funcionamiento de la sociedad (por ejemplo, Keyes,





Shmotkin y Ryff, 2002). La última sugerencia de los científicos es añadir un componente espiritual, que añade la importancia de conceptos como "sentido de la vida" y "trascendencia" a la definición y medición del bienestar (por ejemplo, Paloutzian et al., 2021) No obstante, todas estas teorías se centran en adultos jóvenes y mayores, pero pueden ser relevantes para el bienestar infantil. En definitiva, como muestra este breve resumen, definir el bienestar es un proceso continuo y complejo, ya que los seres humanos forman parte de una amplia red de factores que se influyen mutuamente, y la ciencia sólo lo está reconociendo paso a paso.



Bienestar individual

Renger et al. (2000) esboza seis dimensiones interrelacionadas del bienestar (véase también la figura 2.2). Cada dimensión es un elemento esencial del bienestar, y todas son importantes para el bienestar del individuo. A lo largo de la vida, la relevancia de cada dimensión puede variar, pero una dimensión no puede compensar a las demás. Todas son necesarias, en su propio grado, para el bienestar del individuo. Los seis niveles son:

- Intelectual: Nivel de compromiso con el crecimiento personal, la creatividad y las actividades intelectuales (Roscoe, 2009)
- Emocional: Tener una visión positiva de uno mismo, ser consciente de los propios sentimientos y ser capaz de regularlos, y tener interacciones positivas con otras personas, la comunidad y el entorno (Keyes, 2007; Roscoe, 2009; Ryan y Deci, 2017).
- Físico: Incluye una percepción positiva de la salud física y estar contento con el propio estado físico, así como mantener un estilo de vida saludable. (Roscoe, 2009).
- Espiritual: Tener un sentido y un propósito en relación con los demás y el mundo que nos rodea (no requiere una religión) (Roscoe, 2009).
- Medio ambiente: El entorno físico, y especialmente nuestro entorno natural, influye en cómo nos sentimos (Renger et al., 2000)



Figura 2.2. Modelo de bienestar (de Renger et.al. 2000)





El bienestar como sistema

En un enfoque más dinámico, se ha propuesto el "motor del bienestar" para definir el bienestar (tabla 2.1), adoptando un enfoque sistémico (entrada, proceso, resultado) hacia el bienestar (Jayawickreme, Forgeard, & Seligman, 2012). El input de este modelo puede ser exógeno o endógeno, con variables exógenas relacionadas con el entorno o el contexto (por ejemplo, los ingresos) y el input endógeno relacionado con variables de personalidad. Las variables de proceso son los estados internos y las elecciones que hacen las personas y que influyen en el resultado del bienestar, que se describen como comportamientos voluntarios. Un ejemplo de la aplicación del modelo del "motor del bienestar" en el contexto escolar son los puntos fuertes del carácter (por ejemplo, la perseverancia o la inteligencia social) como entrada, el afecto relacionado con la escuela como proceso y el funcionamiento escolar positivo como resultado. (Weber, Wagner, & Ruch, 2016). Así, los alumnos con un alto grado de perseverancia experimentan un mayor afecto positivo relacionado con la escuela, lo que, a su vez, se relaciona con un mejor funcionamiento escolar.

Tabla 2.1. Componentes del enfoque del Motor del Bienestar, adaptado de (Jayawickreme et al., 2012)

Entrada		Proceso		Resultado	
Determinantes	Ejemplos	Determinantes	Ejemplos	Determinantes	Ejemplos
Recursos exógenos	Educación Ingresos Libertad Espacios verdes	Estados internos que influyen en las decisiones individuales	Afecto positivo Autocontrol Evaluaciones cognitivas	Comportamientos voluntarios característicos del bienestar	Compromiso Realización Relaciones sociales
Rasgos endógenos	Talentos / Virtudes Capacidades				



Factores determinantes del bienestar infantil

Los factores que influyen en el bienestar infantil pueden ser muy diversos y abarcar desde las características de personalidad del niño hasta el contexto comunitario más amplio. Estos ámbitos pueden clasificarse en cuatro niveles diferentes (Nagaoka et al., 2015) -individual, comunitario, social y medioambiental- que interactúan de forma compleja (figura 2.3). Para los profesores que trabajan en el bienestar de los escolares, cuanto más cerca del círculo interior del modelo (es decir, más cerca del individuo), más influencia puede haber. A nivel del entorno, la mayoría de las circunstancias probablemente deberían darse por sentadas, y los profesores pueden tener un mayor impacto a nivel individual o escolar. Independientemente del grado de control, es importante ser consciente de las circunstancias en las que se desenvuelve un niño, ya que esto puede situar determinados comportamientos y condiciones en la perspectiva adecuada. Del mismo modo, puede ayudar a situar la promoción del bienestar en un entorno escolar en su contexto más amplio y comprender qué factores influyen.



Figura 2.3. Determinantes individuales, comunitarios, sociales y ambientales de la salud mental de los jóvenes (de Kuosmanen, Dowling y Barry, 2020)





Factores individuales

Los factores a nivel individual suelen ser los que se describen como rasgos endógenos dentro del enfoque del Motor del Bienestar. Uno de estos rasgos es el carácter. Se han distinguido seis puntos fuertes del carácter que son importantes para el bienestar (Park & Peterson, 2005): Sabiduría y conocimiento (adquisición y uso del conocimiento), Coraje (voluntad de lograr un objetivo frente a la oposición), Humanidad (atender y hacerse amigo de los demás), Justicia (fortalezas cívicas que subyacen a una vida comunitaria sana), Templanza (proteger contra el acceso) y Trascendencia (conexiones con el universo más amplio y que proporcionan significado).

Los factores a nivel individual también pueden surgir de la interacción entre factores endógenos y exógenos. Las experiencias de la primera infancia, como tener un vínculo emocional positivo con los cuidadores, pueden tener un efecto duradero en el desarrollo y el bienestar de los niños (Walker et al., 2011). Por otra parte, la adversidad en la infancia es un factor de riesgo destacado de mala salud mental (Porche, Costello y Rosen-Reynoso, 2016).

Entorno social directo (familia, escuela, contexto extraescolar)

El entorno social directo son las personas más cercanas al niño, y éste es también el contexto más importante para su bienestar. Por lo tanto, es esencial establecer relaciones sociales eficaces en este nivel. Los beneficios que pueden obtenerse de las redes sociales y las interacciones sociales se denominan a veces *capital social*.

El entorno escolar desempeña un papel esencial en el bienestar de los niños. No solo a través de intervenciones específicas dirigidas a la promoción del bienestar, sino también de formas más indirectas de aprendizaje de habilidades sociales y emocionales (Barry, Clarke y Dowling, 2017). Las formas indirectas de aprendizaje incluyen, por ejemplo, la calidad de las relaciones recíprocas entre alumnos y la relación del alumno con el profesor (Coleman, 1988; Lau & Li, 2011; Parker & Asher, 1993). Por ejemplo, la calidad de las relaciones recíprocas entre los alumnos y la relación del alumno con el profesor, que es importante para modelar un papel saludable o para crear un entorno de aprendizaje emocionalmente seguro en el que adquirir y desarrollar nuevas competencias. El importante papel que desempeña el entorno escolar en el bienestar de los niños no sólo se reconoce a nivel académico, sino que también ha sido reconocido a nivel político por el Consejo de Europa (CdE, 2022).

El contexto extraescolar, a veces denominado sector juvenil, también desempeña un papel único en el mantenimiento y el desarrollo del bienestar infantil, ya que ofrece un magnífico escenario para practicar y reforzar una serie de competencias sociales y emocionales. El entorno juvenil se caracteriza por una metodología de aprendizaje no formal, que utiliza formas experienciales de aprendizaje intencional. Puede tratarse de los scouts o de cualquier tipo de club deportivo donde, por ejemplo, se desarrollan inevitablemente las habilidades de colaboración y comunicación.

El primer y más importante actor en el desarrollo saludable del bienestar infantil es la familia directa. Un apego emocional sano y seguro con el cuidador principal desde el nacimiento constituye la primera y más importante fuente de bienestar, con repercusiones duraderas a lo largo de toda la vida (Bowlby, 1979). También en el entorno escolar, un vínculo seguro del niño con el profesor parece de gran importancia para la experiencia escolar (por ejemplo, Commodari, 2013). Aunque los padres son probablemente la fuente de influencia más importante en la vida de los niños y adolescentes





(Tuominen & Haanpää, 2022) la investigación también ha demostrado que tener una relación positiva con "un buen adulto" puede ayudar a los jóvenes a desarrollar resiliencia y superar la adversidad (Masten et al., 1990; Dooley et al., 2019). Además de en la escuela, este recurso social también puede encontrarse en la comunidad, por ejemplo en las redes de apoyo social (Putnam, 2000; Tuominen & Haanpää, 2022) así como en las características del vecindario y la seguridad (Coulton & Korbin, 2007; Lee & Yoo, 2015; McDonnell, 2007).

Factores comunitarios

Un individuo siempre forma parte de un ecosistema, como la familia o el entorno escolar en el caso de los niños. Esto implica también que la responsabilidad del bienestar de un individuo recae en la comunidad en general. Esto es más fácil de entender en el caso de los niños que en el de las personas mayores, ya que nuestras sociedades occidentales tienden a hacer del cuidado del bienestar una responsabilidad propia de los individuos. Sin embargo, la calidad de las sociedades tiene una gran influencia en el bienestar de los niños y, en particular, en cómo se les percibe dentro de una cultura.

El capital social, definido como "las redes de relaciones entre las personas que viven y trabajan en una sociedad determinada, que permiten que esa sociedad funcione eficazmente"¹, es un poderoso recurso que puede evitar que los niños sufran daños e impulsar su bienestar (Ferguson, 2006; Putnam, 2000). El capital social puede encontrarse en todas las comunidades. El capital social consta de tres dimensiones: relaciones sociales, confianza en los demás y reciprocidad. (Putnam, 2000). En el hogar, estos factores incluyen, por ejemplo, el nivel de interés de los padres por los niños. (Coleman, 1988; Ferguson, 2006). El capital social también puede encontrarse en los entornos educativos.

Contexto social, económico y político

Los factores sociales, como la economía o la política, influyen enormemente en la sensación de bienestar del individuo. Por ejemplo, vivir en circunstancias políticas extremadamente represivas tendrá inevitablemente un efecto perjudicial sobre el bienestar a largo plazo (Punamäki, 1996). Del mismo modo, los jóvenes desfavorecidos desde el punto de vista socioeconómico y los jóvenes inmigrantes tienen más probabilidades de padecer una peor salud mental y de abandonar prematuramente los estudios (Bronstein & Montgomery, 2011; Reiss, 2013). Se ha comprobado que la pobreza o la desigualdad disminuyen el rendimiento escolar, el bienestar infantil y las

¹ *"Capital Social | Definición de Capital Social por el Diccionario Oxford en Lexico.com también significado de Capital Social". Diccionarios Lexico | Español. Recuperado el 23 de agosto de 2022.*





oportunidades en la vida en general. (Brooks-Gunn, 1997; Duncan, Yeung, Brooks-Gunn, & Smith, 1998; Ferguson, Bovaird, & Mueller, 2007; Pickett & Wilkinson, 2007).

Factores sociales como la guerra, la pobreza, las desventajas sociales, el abuso de los derechos humanos, la violencia y la exclusión social, todos tienen un impacto negativo y perjudicial en la salud y la salud mental de los niños de todas las regiones del mundo (OMS, 2014). Aunque se trata de un factor difícil, si no importante, de cambiar en el contexto escolar, es importante tener en cuenta en qué circunstancias trata de prosperar un niño o en qué lugar ha crecido.

Entorno físico

El entorno físico, a menudo descuidado, puede tener una profunda influencia en el bienestar infantil. Las viviendas hacinadas, por ejemplo, afectan negativamente al rendimiento escolar, la salud física y el comportamiento (Solari & Mare, 2012). La contaminación acústica es otro ejemplo de factor ambiental que tiene efectos perjudiciales en el bienestar infantil (Schubert et al., 2019). Además, y como ya se ha mencionado, la percepción de la seguridad del barrio y la posibilidad de jugar también son importantes. Un apego adecuado del niño al lugar donde vive contribuye al bienestar (Albers, Ariccio, Weiss, Dessi, & Bonaiuto, 2021). El lugar se considera algo más que los aspectos físicos, ya que también incluye su dinámica social.

El medio ambiente puede tener diversos efectos en el bienestar infantil. Roscoe (2009) amplía el bienestar social para abarcar también la interacción entre un individuo y la naturaleza. De hecho, se ha comprobado que los entornos naturales influyen positivamente en la salud mental de tres maneras (Markevych et al., 2017):

- 1) Al reducir el estrés y mejorar el estado de ánimo y el rendimiento cognitivo (restauración)
- 2) Evitando otros factores perjudiciales para el medio ambiente, como la contaminación atmosférica o acústica (mitigación).
- 3) Facilitando comportamientos que fomenten la resiliencia, como la actividad física o las interacciones sociales (instauración).

La investigación dirigida específicamente a los niños ha revelado que la exposición a los espacios verdes puede mejorar el bienestar general de los niños (McCormick, 2017), así como determinantes del bienestar como experimentar estrés (Van Aart et al., 2018), tener un estilo de vida saludable (Islam, Johnston, & Sly, 2020; Ohly et al., 2016; Raney, Hendry, & Yee, 2019), el comportamiento (Bijnens, Derom, Thiery, Weyers y Nawrot, 2020; Vanaken y Danckaerts, 2018), la autorregulación y el rendimiento cognitivo (Moens et al., 2019) el desarrollo intelectual (Bijnens et al., 2020) y el comportamiento prosocial. (Putra et al., 2020; Raney et al., 2019). Es importante destacar que no sólo la exposición residencial a los espacios verdes es importante, sino también la exposición a los espacios verdes en la escuela. (Browning & Rigolon, 2019; Ohly et al., 2016).

Efectos indirectos en los cuatro niveles de determinantes del bienestar infantil

Debe reconocerse que los determinantes a nivel individual, comunitario, social y ambiental interactúan de manera compleja y que experimentar factores de riesgo en un nivel puede aumentar la probabilidad de factores de riesgo posteriores en otros niveles. Por ejemplo, un estatus





socioeconómico más bajo suele estar relacionado con una menor exposición a los espacios verdes, así como a los espacios verdes en sí. A su vez, se ha observado que los espacios verdes influyen positivamente en el funcionamiento cognitivo (de Keijzer, Gascon, Nieuwenhuijsen, & Dadvand, 2016; Moens et al., 2019). Al mismo tiempo, el estatus socioeconómico está relacionado con una crianza disfuncional y un peor rendimiento escolar. (McLoyd, 1998). Las relaciones familiares disfuncionales por sí solas también pueden aumentar la probabilidad de que los jóvenes obtengan malos resultados en la escuela y la abandonen prematuramente. El abandono escolar prematuro aumenta el riesgo de desempleo, lo que a su vez incrementa el riesgo de mala salud mental. Además, los jóvenes en situación de vulnerabilidad, como los que se encuentran fuera del hogar familiar, los que están en el sistema de justicia juvenil, los que carecen de hogar y los jóvenes refugiados, tienen más probabilidades de haber sufrido traumas en etapas anteriores de su vida, lo que puede llevarles a culparse a sí mismos y repercutir negativamente en su desarrollo y su salud mental (Torjesen, 2019).

Por otra parte, los factores de protección para una buena salud mental en un nivel (por ejemplo, una familia cohesionada) también pueden tener un impacto acumulativo en otros niveles (experiencia escolar positiva, funcionamiento social y mejores resultados en la vida). Los espacios verdes facilitan la actividad física que, a su vez, mejora la calidad de vida relacionada con la salud de los niños (Masiniet al., 2021). La investigación también ha analizado lo que necesitan los niños para prosperar, y ha identificado que la esperanza, la satisfacción vital, la espiritualidad, los hábitos saludables y las actividades de ocio, el comportamiento social, las actitudes hacia la escuela y la participación en la comunidad son importantes (Moore & Lippman, 2006). Estos factores abarcan los cuatro niveles de bienestar: individual, comunitario, social y medioambiental.

Resultados del bienestar

El bienestar está relacionado con muchos aspectos de la vida de un niño, y los resultados del bienestar van más allá de los sentimientos positivos momentáneos. Tanto el bienestar hedónico (sentirse bien) como el bienestar eudaimónico (sentirse realizado) están relacionados con una serie de resultados, como comportamientos saludables, creación de recursos psicológicos y mejora de la salud mental y física. Estos resultados pueden ser momentáneos, pero también a largo plazo, o incluso producirse en el futuro. Los resultados conductuales del bienestar pueden incluir aquellos que: 1) una persona preferiría realizar; 2) contribuyen a mejorar el bienestar, y 3) se definen y miden independientemente de otros resultados (Jayawickreme et al., 2012). Los resultados del bienestar son numerosos e incluyen el compromiso social, los logros, las relaciones sociales y las actividades significativas. (Jayawickreme et al., 2012; Seligman, 2012). También existe una compleja interacción entre estos resultados. La salud mental y los resultados educativos, por ejemplo, están estrechamente relacionados (Porche, Costello y Rosen-Reynoso, 2016), donde un alto nivel de bienestar se relaciona positivamente con el rendimiento académico. Además, factores como la resiliencia y las interacciones sociales pueden considerarse tanto predictores como facilitadores del bienestar y del resultado del bienestar (Jayawickreme et al., 2012). En este capítulo se analizarán varios resultados clave del bienestar: la salud mental y la resiliencia, las relaciones sociales y los logros.





Salud mental y resiliencia

La infancia y la adolescencia son un momento crítico para la adquisición de habilidades clave para apoyar la salud mental positiva y prevenir problemas de salud mental que pueden preceder a los trastornos de salud mental (Hoare, Bott, & Robinson, 2017). Casi la mitad de los trastornos mentales se desarrollan antes de los 14 años (Kessler et al., 2007) y especialmente la ansiedad se desarrolla durante la infancia. El bienestar infantil, por tanto, también afecta a la salud mental durante la edad adulta.

Por lo tanto, la promoción de la salud mental y el bienestar durante la infancia puede tener beneficios que perduren hasta bien entrada la vida adulta. La resiliencia es una capacidad que desempeña un papel clave en el mantenimiento de una buena salud mental cuando se afrontan contratiempos y situaciones vitales estresantes. La salud mental positiva abarca el concepto de resiliencia, que se define como la capacidad de gestionar los sentimientos negativos y los acontecimientos vitales y de recuperarse ante la adversidad (Friedli, 2009; Huppert, 2009). Los investigadores observaron cómo los niños que viven en circunstancias difíciles consiguen prosperar y pronto vieron que la resiliencia no es un poder extraordinario exclusivo de unos pocos niños superdotados, sino algo innato en todos los niños (Benard, 2004). Mejorar la resiliencia mediante, por ejemplo, el aprendizaje social y emocional (véase el capítulo 4) contribuye positivamente a la salud mental, el rendimiento escolar y el funcionamiento social y emocional del niño, tanto durante la infancia como en la edad adulta. (Shean, 2015).

Existen dos modelos principales dentro de la teoría de la resiliencia: el modelo compensatorio y el modelo del factor protector (Zimmerman, 2013). En el primer modelo, otros factores neutralizan los efectos perjudiciales de los factores de riesgo contrarrestando sus efectos negativos. El apoyo social es un ejemplo de ello (Eisman, Stoddard, Heinze, Caldwell y Zimmerman, 2015) así como la exposición a espacios verdes (Flouri, Midouhas y Joshi, 2014). Estos factores suelen ser exógenos y, por tanto, ajenos al individuo. (Fergus & Zimmerman, 2005).

En el modelo del factor de protección, se postula que ciertos recursos ayudan a proteger a los niños de los factores de riesgo modificando la relación entre estos factores de riesgo y sus resultados. Estos factores también están muy relacionados con el bienestar e incluyen, por ejemplo, la autoestima (Dumont & Provost, 1999) pero también las emociones positivas, como sugiere la teoría de ampliar y construir (Fredrickson, 2001). Estos factores suelen encontrarse dentro del individuo (Fergus & Zimmerman, 2005).

La resiliencia, por ejemplo, ayuda a los niños a afrontar los cambios, como cambiar de clase, ser acosados por los compañeros o enfrentarse a problemas familiares como el divorcio. La resiliencia no elimina el estrés y el dolor que experimentan los niños, pero les ayuda a superar y a veces incluso a dominar las situaciones difíciles de la vida. La falta de resiliencia puede dar lugar a comportamientos indeseables como el abuso de sustancias o las conductas violentas (Fergus & Zimmerman, 2005).

Interacciones sociales positivas

Altos niveles de bienestar, o emociones positivas, ayudan a construir redes sociales y, por tanto, recursos sociales (Fredrickson, 2001). Las emociones positivas moldean las interacciones sociales al menos de tres formas más: proporcionando información, evocando respuestas emocionales y ofreciendo incentivos a los demás (Shiota, Campos, Keltner y Hertenstein, 2004). Las expresiones emocionales positivas de los padres, por ejemplo, pueden servir de incentivo para el buen





comportamiento social de los hijos. Varias emociones positivas también sirven explícitamente a causas sociales, como la simpatía y el deseo (Buck, 1999). Además de las emociones positivas, otros factores exógenos pueden influir en las interacciones sociales. Se ha comprobado, por ejemplo, que los entornos naturales facilitan las interacciones sociales de los niños (Putra, Astell-Burt, Cliff, Vella, & Feng, 2022; Putra et al., 2020).

El bienestar también se encuentra asociado tanto a la cantidad como a la calidad de las interacciones sociales (Sun, Harris, & Vazire, 2020). Las emociones positivas y la empatía positiva de los niños pueden dar lugar a mejores competencias sociales (Sallquist, Eisenberg, Spinrad, Eggum y Gaertner, 2009) y se ha observado que las emociones positivas en los niños en edad escolar facilitan las relaciones entre iguales (Hubbard & Coie, 1994). En un plano más global, el bienestar se relaciona con la paz a través del aumento de los comportamientos sociales (Diener & Tov, 2007). A su vez, el capital social es importante para diversos resultados sanitarios. Los recursos sociales, por ejemplo, pueden ayudar a aumentar la resiliencia frente a acontecimientos adversos (Eisman et al., 2015) y tener una buena red social puede proteger contra las enfermedades mentales y físicas a lo largo de la vida. (Fiori, Antonucci, & Cortina, 2006; Holt-Lunstad, 2018; Kawachi & Berkman, 2001; Montgomery et al., 2020) y fomentar comportamientos saludables en los niños (Macdonald-Wallis, Jago y Sterne, 2012).

Realización

Ser capaz de explotar plenamente las propias capacidades es un resultado importante del bienestar. Esto incluye la construcción de relaciones sociales positivas, pero también se relaciona con el éxito educativo y el éxito laboral más adelante en la vida. En el caso de los niños, la realización suele considerarse en un contexto educativo, y se aplica no solo a la escuela, sino también, por ejemplo, a tener éxito en los deportes o a aprender a tocar un instrumento. En general, la realización - o el dominio - es un importante refuerzo de la salud mental y la autoestima (White & Kern, 2018). Por otra parte, la adversidad en la infancia tiene consecuencias negativas para el compromiso escolar y el rendimiento académico (Porche et al., 2016). Especialmente la pobreza, la pobreza educativa, los antecedentes migratorios y el contexto familiar se consideran factores de riesgo para los resultados educativos (Andresen, 2014; Nicholson, Lucas, Berthelsen y Wake, 2012). Se ha observado que un bajo nivel de bienestar está relacionado con un menor rendimiento académico (Saab y Klinger, 2010). Al mismo tiempo, las emociones positivas pueden potenciar la cognición creativa y el rendimiento escolar (Lewis, Huebner, Reschly, & Valois, 2009; Rogaten & Moneta, 2015).

Sentirse bien en la escuela es un requisito previo para tener un buen rendimiento. El término bienestar educativo (Unicef, 2007) recoge este concepto y puede medirse con factores como el compromiso escolar y el rendimiento escolar. Escribir pensamientos positivos es, por ejemplo, una intervención que puede mejorar el bienestar escolar (Carter et al., 2018). Los sentimientos positivos en la escuela pueden desencadenar una espiral ascendente de sentimientos positivos que lleven a una experiencia escolar más positiva, que lleve a más experiencias positivas y así sucesivamente (Stiglbauer, Gnams, Gamsjäger y Batinic, 2013). Además, se ha comprobado que las fortalezas del carácter como la esperanza, el amor y la inteligencia social están relacionadas con el afecto positivo y el funcionamiento escolar (Weber et al., 2016). El bienestar escolar y sus determinantes pueden diferir entre niños y niñas (Allen et al., 2018; Renninger, 1998). Un estudio, por ejemplo, reveló que para los chicos era más importante disfrutar del trabajo escolar y recibir la ayuda del profesor,





mientras que para las chicas era importante no ser molestadas durante las clases (Løhre, Lydersen, & Vatten, 2010).

Estrechamente relacionado con el concepto de resiliencia introducido anteriormente está el de *flotabilidad académica*, que es la eficacia de los estudiantes para hacer frente a los retos y contratiempos académicos (Martin & Marsh, 2008). Se ha encontrado que la flotabilidad académica está relacionada con mejores puntuaciones de bienestar de niños y estudiantes (Martin & Marsh, 2008; Miller, Connolly, & Maguire, 2013; Putwain, Gallard, & Beaumont, 2019).

El entorno físico (escolar) es otro factor más que puede influir en los resultados educativos. La exposición a espacios verdes, por ejemplo, mejora el rendimiento cognitivo y la autorregulación (Browning & Rigolon, 2019; Moens et al., 2019).

Una vez más, los factores que influyen en los logros pueden encontrarse a nivel individual, comunitario, social y medioambiental. El éxito educativo es un importante resultado del bienestar. Al mismo tiempo, los entornos educativos -como las escuelas- son escenarios ideales para impulsar el bienestar infantil.





Capítulo 3

Fomento del bienestar en las escuelas

En todas las definiciones de bienestar infantil, la educación se incorpora como un determinante clave. La educación es, por tanto, un entorno importante en el que se puede promover el bienestar. En el modelo del "motor del bienestar", el bienestar educativo es un factor importante del proceso para facilitar el funcionamiento de la escuela. Este concepto va más allá del mero acceso a la educación. Las escuelas también pueden contribuir activamente a aumentar el bienestar infantil, y se han propuesto varios programas para potenciar el bienestar y las competencias sociales de los niños en la escuela. Como respuesta a un sistema educativo tradicional en el que el desarrollo intelectual es el pilar central, se han propuesto enfoques de "desarrollo integral del niño".

Educación positiva: enseñar bienestar en la escuela

La educación positiva fue propuesta por Seligman, Ernst, Gillham, Reivich y Linkins (2009) como medio para enseñar bienestar en la escuela. Es una respuesta a una brecha latente entre cómo los padres ven el ideal de la educación y la realidad de lo que se enseña en la mayoría de las escuelas. Es decir, la mayoría de los padres quieren que sus hijos sean felices, sanos y seguros de sí mismos, pero la mayoría de las escuelas siguen centrándose en el rendimiento, la disciplina y las habilidades académicas. Éstas son, por supuesto, importantes, pero también lo son los resultados positivos para la salud mental.

La educación positiva propone salvar esta brecha incorporando el bienestar en el currículo escolar para impulsar el rendimiento académico. La necesidad del bienestar educativo también es señalada por los docentes (Kidger, Gunnell, Biddle, Campbell y Donovan, 2009). En estos nuevos enfoques, el propósito de la educación no es preparar a los niños para una carrera académica, sino para convertirse en personas resilientes y sanas que funcionen en una sociedad significativa. Un aspecto importante del enfoque de la educación positiva es el "enfoque escolar integral", que amplía el ámbito de aplicación a la creación de un clima escolar positivo en el que todas las partes interesadas del proceso educativo obtienen buenos resultados (Elfrink, Goldberg, Schreurs, Bohlmeijer, & Clarke, 2017). Este enfoque escolar integral parece importante para la eficacia de la enseñanza del bienestar. Aunque importante, este enfoque va más allá del alcance de este proyecto.

Se han desarrollado varios programas prácticos de educación positiva para mejorar el bienestar infantil en un entorno escolar formal, que demostraron ser eficaces (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011; Elfrink et al., 2017; Fredrickson, 2001). Aquí se presentarán brevemente dos de estos programas: CASEL y PsyCAP





Aprendizaje social y emocional (CASEL)

Un programa educativo bien estudiado dirigido a mejorar el bienestar en la escuela es el Aprendizaje Social y Emocional (CASEL). En este enfoque, la atención se centra en el desarrollo de competencias sociales y emocionales, incluida la autoestima positiva y la autoeficacia, la mejora de la gestión de sentimientos, pensamientos y comportamientos, el establecimiento de relaciones sociales positivas y el fomento de la capacidad de aprender y adquirir educación (Osher et al., 2016; OMS, 2013). Aunque CASEL se desarrolló para adolescentes y adultos jóvenes, también puede ser un punto de partida prometedor para el desarrollo de un nuevo modelo de competencias sociales y emocionales para el bienestar de los escolares, que, hasta donde sabemos, no está disponible.

El objetivo de CASEL no es solo mejorar el bienestar, sino también impulsar el rendimiento académico y disminuir el riesgo de conductas problemáticas y malestar emocional (Barry & Dowling, 2015; Durlak et al., 2011). El aprendizaje social y emocional (SEL en sus siglas en inglés) es definido por Elias y sus colegas (1997) como el proceso de adquirir y aplicar eficazmente los conocimientos, actitudes y habilidades necesarios para comprender y gestionar las emociones, establecer y alcanzar objetivos positivos, apreciar la perspectiva de los demás, establecer y mantener relaciones positivas, tomar decisiones responsables y manejar situaciones interpersonales de forma constructiva.

CASEL se basa en teorías de promoción de la salud mental (Barry, Clarke, Petersen, & Jenkins, 2019; Kobus-Matthews, Jackson, Easlick, & Loconte, 2014) y el desarrollo positivo de los jóvenes (Lerner, Phelps, Forman y Bowers, 2009) que se centran en un enfoque basado en los puntos fuertes a la hora de promover la salud mental de los jóvenes. Centrarse en los puntos fuertes en lugar de en los problemas de salud mental ayuda a superar los posibles obstáculos debidos al estigma que los jóvenes tienen hacia los problemas de salud mental (Kobus-Matthews et al., 2014). El aprendizaje social y emocional pretende facilitar el desarrollo social y emocional de los jóvenes y, de este modo, sentar las bases de unos resultados sociales y sanitarios positivos a lo largo de la vida (OCDE, 2015b).

Al igual que el bienestar, el desarrollo social y emocional tiene lugar en un entorno complejo que incluye la familia, la comunidad y contextos culturales y políticos más amplios. (Bronfenbrenner, 1992) y el desarrollo continúa a lo largo de toda la vida. A través del desarrollo de estas competencias sociales y emocionales, los jóvenes acumularán recursos para aumentar su bienestar y su resiliencia psicológica. Especialmente esta última parece muy importante, ya que permite navegar por la vida en una sociedad que a veces es un lugar difícil y estresante para los jóvenes que necesitan encontrar y reclamar su lugar en ella. Centrarse en las competencias sociales y emocionales les proporcionará recursos para convertirse en navegantes capaces en la vida.

Se ha comprobado que la implementación de CASEL o SEL (Social and Emotional Learning) mejora el bienestar escolar, el rendimiento académico y la resiliencia (flotabilidad académica) (Ashdown & Bernard, 2012; Dowling, Simpkin, & Barry, 2019; Durlak et al., 2011; Green, Ferrante, Boaz, Kutash, & Wheeldon-Reece, 2021; Humphrey, 2013; Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullotta, 2015). Pero los resultados dependen en gran medida de la calidad del programa y de su aplicación. (Weissberg et al., 2015) y de su aplicación.

PsyCAP

Otro modelo de competencia que se utiliza cada vez más para mejorar el bienestar educativo es el Capital Psicológico (PsyCap). PsyCap se desarrolló dentro del movimiento de la psicología





positiva (Luthans, Luthans, & Luthans, 2004; Luthans & Youssef, 2004). Incluye cuatro conceptos clave: la esperanza (un sentimiento de confianza en tiempos de incertidumbre), la autoeficacia (tener la confianza necesaria para tener éxito en tu objetivo), la resiliencia (la capacidad de soportar la adversidad y recuperarse de los acontecimientos difíciles de la vida) y el optimismo (creer que tendrás éxito ahora y en el futuro).

Se postula que el capital psicológico es menos dinámico que un estado (como el estado de ánimo), pero más cambiante que un rasgo (Luthans, Avey, Avolio, & Peterson, 2010) y, por tanto, susceptible de formación. La investigación sobre el PsyCap se ha realizado sobre todo con empleados (Newman, Ucbasaran, Zhu, & Hirst, 2014) pero cada vez se presta más atención a las aplicaciones educativas. (Carmona-Halty, Salanova, Llorens, & Schaufeli, 2019; Siu, Bakker, & Jiang, 2014). Se han encontrado beneficios para los estudiantes y los niños en edad escolar en el rendimiento, la motivación intrínseca, la capacitación para el aprendizaje, el compromiso con el estudio, la salud mental, la prosperidad y el bienestar (Carmona-Halty et al., 2019; Datu, King, & Valdez, 2018; Finch, Farrell, & Waters, 2020; King & Caleon, 2021; Siu et al., 2014). Por lo tanto, parece valioso abordar el desarrollo de estas competencias en los programas escolares.

La importancia de la relación pedagógica cuando se trabaja el bienestar

La mayoría de los profesores sabrán que un factor clave en la educación es *cómo* educa un profesor, no sólo *lo que* se enseña. Esto es especialmente cierto en el tema del bienestar de los niños en el aula.

En el enfoque de la "pedagogía de la educación positiva" (Waters, 2021) el bienestar se incorpora en todas las asignaturas y clases de toda la escuela y no simplemente en los momentos que abordan explícitamente el bienestar. Esto también se relaciona con el *modo* de aprendizaje *atrapado* (Blyth, Borowski, Farrington, Kyllonen, & Weissberg, 2019) en la que los alumnos aprenden, por ejemplo, del profesor a través de su forma de ser (por ejemplo, siendo optimistas en lugar de pesimistas), de cómo afrontan las situaciones estresantes o de la forma en que abordan los conflictos en el aula. Algunos investigadores afirman incluso que la calidad de los profesores influye más en el aprendizaje de los alumnos que la calidad del plan de estudios, los métodos de enseñanza, el edificio escolar o el papel de los padres (Snoek, Swennen, & Van der Klink, 2010).

Varias características de la relación maestro-alumno en la educación (también conocida como relación pedagógica) tienen un gran impacto en la adaptación del niño al entorno escolar y en la forma en que puede sentirse lo suficientemente seguro como para poder desarrollarse de la mejor manera posible. La adquisición de conocimientos en los niños pequeños viene determinada principalmente por el interés (cognitivo) individual, o compromiso. El compromiso del niño mejora con las interacciones individuales y receptivas entre profesores y alumnos (McWilliam, Scarborough, & Kim, 2003).

Sentirse emocionalmente seguro es de vital importancia para un niño, ya que diferentes partes del cerebro se activan cuando el niño no se siente seguro. Los niños, como los adultos, siempre comprueban que están "seguros" (lo que también significa emocionalmente seguros),





antes de abrirse y atreverse a conectar con los demás. Una relación pedagógica positiva, en la que hay confianza y conexión entre el profesor y el niño, no sólo conduce a un mejor rendimiento escolar, sino también a un mayor bienestar del niño (Rucinski, Brown, & Downer, 2018).

La teoría de la autodisuasión (Ryan & Deci, 2017) proporciona un marco útil para comprender cómo puede fomentarse esta relación pedagógica. Según esta teoría, tres necesidades básicas de los niños pueden considerarse fundamentales para la calidad de la relación pedagógica y, por tanto, para su bienestar: *autonomía, relaciones y competen*

La necesidad de autonomía se refiere a que los niños tengan un cierto nivel de autonomía sobre sus tareas y su itinerario de aprendizaje. La *curiosidad* y el *aprendizaje basado en la indagación* son dos ejemplos de enfoques en los que los alumnos tienen un nivel relativamente alto de autonomía, ya que su curiosidad dirige la educación. No siempre será posible o deseable un alto grado de autonomía en la educación, pero es importante que los alumnos tengan siempre un cierto grado de libertad e independencia para realizar las tareas de aprendizaje de la forma que mejor se adapte a ellos. Por ejemplo, cuando se trabaja por proyectos, se recomienda proponer siempre al menos un ejercicio alternativo, para que los alumnos puedan hacer una elección que les ayude en su necesidad de autonomía. Dar al niño la opción de elegir trabajar solo, en parejas o en un grupo más grande también le dará una sensación de autonomía sobre su itinerario de aprendizaje.

La necesidad de competencia se refiere a que los alumnos se sientan seguros de sí mismos y experimenten alegría cuando aprenden. Los autores de la Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2017) creen que los jóvenes tienen la necesidad psicológica de desarrollarse a través de retos y que necesitan sentirse seguros de sí mismos para poder aprender y desarrollarse. En educación, esto significa que los niños deben recibir tareas que les supongan un reto adecuado y proporcionado. Si a un niño se le da una tarea que está por encima de su capacidad, no desarrollará su bienestar, sino que puede hacer que se sienta incompetente, lo que tiene efectos perjudiciales. Por supuesto, un niño también debe ser desafiado para aprender, por lo que podemos recomendar proponerle dos o tres juegos que difieran en nivel de dificultad y dejar que el niño decida cuál le gustaría hacer. A algunos niños les gustan más los retos que a otros y no se recomienda obligar a ningún niño a hacerlo. Un niño que elige la alternativa más "fácil" probablemente no se siente tan competente como otro que se decanta inmediatamente por un juego más difícil. Aprender a confiar en sus propias cualidades y capacidad de aprendizaje a menudo sólo requiere tiempo y paciencia. La comprensión por parte del profesor de lo que necesita un niño para sentirse seguro de sí mismo o de cuándo desafiarle positivamente mediante el estímulo es esencial para la calidad de la relación pedagógica.

La necesidad de relación o conexión de la Teoría de la Autodeterminación afirma que los niños rinden al máximo cuando se sienten emocionalmente seguros y conectados con sus profesores, compañeros y temas de aprendizaje. También incluye que los alumnos sean apreciados por lo que son, por los puntos fuertes de su carácter y por sus valores.

En la práctica, como ya se ha mencionado, esto podría traducirse, por ejemplo, en una clase en la que los alumnos pudieran elegir entre dos o tres ejercicios (con diferencias de tema y/o nivel de dificultad), decidir si quieren hacerlo solos o con compañeros, sentirse seguros de que pueden hacer el ejercicio y ser apreciados por las cualidades positivas que expresan al hacerlo.

Un profesor que entiende, ve y se ocupa de estas tres necesidades psicológicas es un gran apoyo para el niño y su educación para el bienestar. Ofrecer apoyo emocional, en particular, mostrado a través de altos niveles de calidez, respeto, afecto positivo, un enfoque centrado en el niño y la





sensibilidad y capacidad de respuesta del profesor, es fundamental para la educación del bienestar (Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme, & Maes, 2008). Por último, la *presencia atenta* del profesor también es importante en la enseñanza del bienestar. Este tipo de presencia puede definirse como "un estado de conciencia alerta, receptividad y conexión con el funcionamiento mental, emocional y físico tanto del individuo como del grupo en el contexto de sus entornos de aprendizaje, y la capacidad de responder con un paso siguiente considerado y compasivo" (Rodgers & Raider-Roth, 2006). Esto significa básicamente ser un recurso estable y emocionalmente arraigado para el niño en el importante entorno escolar en el que aprenderá algunas de las habilidades más importantes de la vida.

Así pues, la educación positiva, o la enseñanza del bienestar en la escuela, tiene un gran potencial para mejorar el bienestar infantil y, potencialmente, también el de los adultos. Varios programas ya se han aplicado con éxito. Sin embargo, lo que falta en la actual base de pruebas son conocimientos sobre el tipo de competencias que deben tener los niños para mejorar su bienestar. Estas competencias son un elemento clave para desarrollar y aplicar con éxito, por ejemplo, intervenciones de aprendizaje basadas en el juego.





Capítulo 4 El desarrollo de un modelo de competencias para el bienestar infantil

Contexto y diseño

En los capítulos anteriores hemos analizado varias teorías relevantes para el desarrollo del bienestar infantil. Una de las principales limitaciones de estas teorías es que están desarrolladas para adolescentes y adultos jóvenes. Por lo tanto, las competencias como, por ejemplo, el marco CASEL, pueden no ser relevantes para los escolares de 6 a 11 años. Hasta donde sabemos, no existe un marco de competencias de este tipo, y sin embargo es necesario para el desarrollo de un programa escolar eficaz y de actividades destinadas a promover el bienestar infantil.

Como parte de este proyecto Erasmus+ nos propusimos desarrollar un modelo de competencias para el bienestar infantil y realizamos un estudio cualitativo con profesores y padres para identificar las competencias que consideran importantes para el bienestar de los escolares. La pregunta de investigación que guiaba el estudio era la siguiente "¿Cuáles son las cualidades (competencias) importantes para el bienestar de los niños?".

Se invitó por correo electrónico a profesores y padres que están en contacto directo con niños de 6 a 11 años a que hicieran una descripción narrada de un niño/a de ese grupo de edad con un alto nivel de bienestar. Los encuestados procedían de Italia, Portugal, Eslovenia, España y Letonia. En total, 25 personas respondieron a la invitación: 11 padres y 14 profesores (véase la Tabla 4.1). Los resultados se analizaron con el fin de identificar las cualidades específicas (competencias) que son importantes para el bienestar de los niños y que pueden desarrollarse en un programa de enseñanza primaria. Los resultados de este análisis se utilizan para desarrollar un modelo de competencias para el bienestar infantil, que servirá de base para el desarrollo de las herramientas y metodologías prácticas en el marco del Resultado 2 (IO2) de este proyecto.

País	Profesor	Padres
Eslovenia	4	4
España	5	3
Letonia	4	3
Italia	0	1
Portugal	1	0

Tabla 4.1. Nacionalidades de los encuestados en el estudio cualitativo





Metodología de análisis

Se llevó a cabo una forma híbrida de análisis temático inductivo y deductivo (Braun & Clarke, 2006) para explorar y categorizar los datos en relación con el objetivo del estudio. El análisis temático "es un método para identificar, analizar y presentar patrones (temas) en los datos". (Braun & Clarke, 2006, pp 79).

El análisis temático constó de varias fases que se han seguido (Tabla 4.2; Braun y Clarke, 2016). Este proceso de análisis fue recursivo, ya que fue avanzando y retrocediendo entre las distintas fases, en lugar de seguir un orden lineal estricto en el que las fases se sucedían solo cuando la anterior había finalizado por completo.

Phase	Description of the process
1. Familiarizing yourself with your data:	Transcribing data (if necessary), reading and re-reading the data, noting down initial ideas.
2. Generating initial codes:	Coding interesting features of the data in a systematic fashion across the entire data set, collating data relevant to each code.
3. Searching for themes:	Collating codes into potential themes, gathering all data relevant to each potential theme.
4. Reviewing themes:	Checking if the themes work in relation to the coded extracts (Level 1) and the entire data set (Level 2), generating a thematic 'map' of the analysis.
5. Defining and naming themes:	Ongoing analysis to refine the specifics of each theme, and the overall story the analysis tells, generating clear definitions and names for each theme.
6. Producing the report:	The final opportunity for analysis. Selection of vivid, compelling extract examples, final analysis of selected extracts, relating back of the analysis to the research question and literature, producing a scholarly report of the analysis.

Tabla 4.2 Seis fases del análisis temático (Braun & Clark, 2006)

La codificación se realizó utilizando el software MaxQDA, sin un marco preexistente y la originación de temas se realizó según el modelo de Jones et al. (2017) ya que este ofrecía el mejor ajuste a los datos. El modelo de competencias de Jones se desarrolló para adolescentes jóvenes.

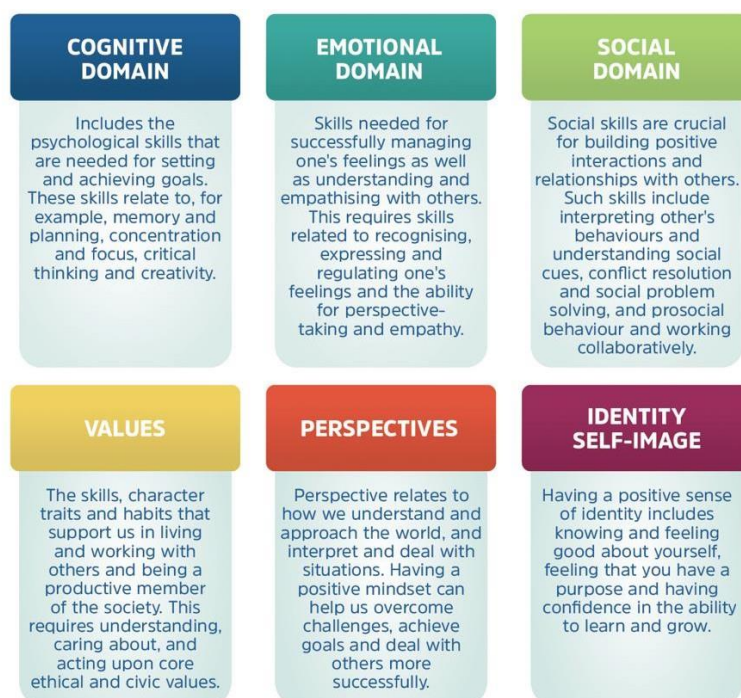


Figure 2. Six domains of social and emotional skills (adapted from <http://exploresel.gse.harvard.edu>)





Este modelo anterior (Jones et al., 2017) es una adaptación de un estudio anterior (Kuusmanen et al., 2020)² coordinado por la fundación Anatta. Para este estudio cualitativo actual, las competencias (es decir, los temas) se dividieron en estos seis dominios del modelo de Jones: *cognitivo, emocional, social, valores, perspectiva/concepto mental e identidad/autoimagen*. Además, el análisis reveló un séptimo dominio (adicional): *físico*.

Resultados: El modelo de competencias para el bienestar de los escolares

Basándonos en nuestro análisis temático, identificamos un total de 27 competencias que, según padres y profesores, son esenciales para desarrollar y mantener el bienestar infantil. Las competencias se consideran una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes (UE, 2017). Para cada uno de los siete dominios de competencias de bienestar (seis basados en Jones et al, 2017 más el físico) identificamos 7 competencias cognitivas, 3 emocionales, 6 sociales, 3 de valores, 2 de perspectiva/mente, 4 de identidad/autoimagen y 2 físicas. La tabla 4.3 presenta las competencias, su descripción y un ejemplo de cita para cada competencia.

El ámbito cognitivo se refiere a la capacidad de los niños para fijarse objetivos y alcanzarlos. Incluye una amplia gama de resultados, como el autocontrol, la creatividad y la atención.

En el presente estudio, los padres y los profesores mencionaron siete aptitudes. Se espera que los niños con un alto nivel de bienestar sean capaces de pensar de forma crítica, resolver problemas de forma independiente, fijarse objetivos y cumplirlos, tomar la decisión correcta, ser creativos, experimentar la capacidad de decidir sobre su propia vida, y también deben ser capaces de expresar sus propios pensamientos y sentimientos.

El dominio Emocional se refiere tanto a la comprensión y regulación de las emociones de los niños como a su capacidad para reconocer estas emociones en otras personas y mostrar empatía. Se mencionaron tres habilidades para los procesos emocionales: reconocimiento y comprensión de las emociones, expresión y autorregulación emocional, y empatía. Así pues, los niños con un alto nivel de bienestar son capaces de reconocer, comprender y manejar eficazmente las emociones. Además, pueden empatizar con otros niños y tienen buenas habilidades de autorregulación.

En el **ámbito social**, las interacciones sociales y su calidad son fundamentales. Las habilidades sociales son necesarias para que los niños establezcan y mantengan interacciones sociales positivas y duraderas.

Dentro de este tercer dominio, se encontraron seis habilidades. Los niños con un alto nivel de bienestar pueden comunicarse eficazmente y también resolver conflictos de forma independiente y positiva. Además, las interacciones sociales eficaces y positivas se reflejaban en habilidades relacionadas con el establecimiento de relaciones sólidas tanto con compañeros

² https://positivementalhealth.eu/wp-content/uploads/2021/02/O1_full_web.pdf





como con adultos, el respeto a las necesidades de los demás, el perdón y la capacidad de colaboración.

Los valores se refieren a valores culturalmente específicos que son necesarios para funcionar dentro de la sociedad y formar parte de ella. Estos valores pueden ser éticos y cívicos. En el ámbito de los valores se mencionan tres aptitudes: mostrar interés por la comunidad, los valores familiares y respetar las normas y los valores en un contexto social.

El ámbito de **la perspectiva y la mentalidad** se refiere a la forma en que los niños ven el mundo que los rodea y a los demás. En este ámbito, los padres y los profesores mencionaron dos aptitudes. Se trata de la apertura mental, la curiosidad y el optimismo.

El ámbito de **la identidad/autoimagen** está relacionado con la forma en que los niños se ven y se definen a sí mismos, y con lo que son capaces de conseguir. Se caracterizaba por cuatro aptitudes, a saber, tener conciencia de sí mismo, una mentalidad orientada al crecimiento (personal), autoestima y autocompasión.

Por último, los padres y los profesores también mencionaron las competencias en el ámbito **físico**. Este ámbito es nuevo en este contexto de bienestar infantil y no se incluyó en el modelo original de Jones y sus colegas (2017). Aquí se mencionaron dos competencias: ser activo y ser lúdico.

Utilización práctica de este modelo de competencias

Como se ha presentado en los capítulos anteriores de este informe, no se dispone, que sepamos, de un modelo de competencias sociales y emocionales para el bienestar infantil. Por lo tanto, es difícil desarrollar intervenciones para el grupo objetivo -niños de 6 a 11 años- que promuevan eficazmente su bienestar. Este estudio puede ofrecer una primera propuesta práctica a esta necesidad de un modelo. En el presente proyecto, se desarrollará un conjunto de actividades basadas en juegos para escuelas primarias con el fin de promover el bienestar infantil. Las metodologías se basarán en estas competencias individuales y se dirigirán a ellas.

El modelo de competencias desarrollado en este estudio se basó en la estructura de un modelo anterior desarrollado para adolescentes jóvenes (Jones et al., 2017). En general, la estructura de las competencias mencionadas por los padres y profesores encajaba bien con el modelo de competencias de Jones. Sin embargo, había algunos resultados que parecían ser exclusivos de los niños en edad escolar. Lo más llamativo es que se encontró un séptimo dominio adicional -físico-, con énfasis en la importancia de ser activo y lúdico. La mayor parte de la atención se centró en los ámbitos cognitivo y social. En el ámbito cognitivo, se hacía especial hincapié en el pensamiento independiente, mientras que en el ámbito social era importante establecer relaciones sociales y tener buenas habilidades sociales con los demás. No sólo parecía importante pensar positivamente de los demás, sino que también se hacía hincapié en la importancia de pensar bien de uno mismo y ser amable con uno mismo. Ser optimista, abierto de mente, curioso y creativo representaban elementos del desarrollo positivo. En cuanto a los valores, las competencias se formulaban sobre todo hacia el entorno social directo (familia y escuela) y menos hacia la comunidad o la sociedad, lo que puede reflejar la importancia de la relación social de los niños pequeños.





Las habilidades incluidas en el modelo de competencias coincidían en gran medida con aquellas a las que apunta el Aprendizaje Social y Emocional (autoestima; autoeficacia; gestión de sentimientos, pensamientos y comportamientos; establecimiento de relaciones positivas; fomento de la capacidad de aprender) y con las del enfoque Capital de la Psicología Positiva (esperanza; autoeficacia; resiliencia; optimismo). En general, las habilidades mencionadas por los padres y profesores estaban relacionadas en su mayoría con el bienestar eudaimónico (llegar a ser la persona que uno es).

Las habilidades se mencionaron sobre todo en términos de los ámbitos intelectual, emocional y espiritual que fueron mencionados por Renger et al. (2000). Además de las competencias, los padres y los profesores también se refirieron a factores exógenos (por ejemplo, riqueza, libertad) y, sobre todo, se mencionaron con frecuencia los factores ambientales (por ejemplo, crecer en un entorno seguro y en un entorno social de apoyo). Sorprendentemente, se mencionó poco la importancia de la salud física.





Dominio / habilidad	Descripción	Ejemplos de citas
Cognitivo	<i>Cómo pienso</i>	
Pensamiento crítico	Capacidad para analizar adecuadamente la información con el fin de formarse una opinión.	<i>"Para mí, un niño con un alto nivel de bienestar es simplemente un niño curioso, inquieto, dinámico, ruidoso, que se lo cuestiona todo, [...]".</i> - Profesora, España
Resolución de problemas	Ser capaz de identificar un problema y sus posibles soluciones, y comprender los pros y los contras de cada una de ellas.	<i>"María entiende que me gustaría disponer de más tiempo para estar con ella y me sugiere que reorganicemos las tareas domésticas para poder dedicar tiempo a descansar y estar con ella."</i> - Padre, España
Fijación y consecución de objetivos	Capacidad para fijar objetivos personales adecuados y alcanzarlos mediante la acción.	<i>"El niño también debe aprender y entender cómo completar las cosas, fijarse un objetivo, ver el significado de conseguirlo".</i> - Padre, Letonia
Toma de decisiones	La toma de decisiones es la capacidad de tomar decisiones <u>con conocimiento de causa</u> en un momento dado. Esta habilidad requiere que los jóvenes evalúen posibles cursos de acción, las consecuencias potenciales de cada alternativa, la probabilidad de cada posible resultado, y que sean capaces de seleccionar el más apropiado y ponerlo en práctica.	<i>"El niño aprende a tomar decisiones y a discutirlos problemas de acuerdo con su edad".</i> - Profesor, Letonia
Capaz de expresar pensamientos y opiniones	Sentirse seguro al expresar pensamientos y opiniones.	<i>"Como no dependen tanto de la aprobación externa, no tienen miedo de decir lo que piensan o de defenderse cuando creen que se les ha tratado injustamente".</i> - Padre, Eslovenia





Voluntad	Tener un sentido de voluntad y autonomía sobre la propia vida y el propio entorno. Sentirse capaz de asumir la responsabilidad de su propio comportamiento, emociones y pensamientos.	"A esta edad, sobre todo más adelante, los niños emocionalmente equilibrados están muy orgullosos de ser cada vez más responsables de sí mismos". - Madre, Eslovenia
Emocional	Cómo me siento	
Alfabetización emocional	Conocimiento y expresión de las emociones. Capacidad de reconocer, comprender y diferenciar una amplia variedad de emociones, así como de expresarlas de forma constructiva. Esto incluye, por ejemplo, saber que las emociones se desvanecen con el tiempo.	"Yvonne es una niña que expresa todos los sentimientos en las distintas situaciones: alegría, risa, preocupaciones, tristeza, decepción, enfado. También sabe expresar esos sentimientos y enfrentarse a ellos. Sabiendo que algunas reacciones son socialmente inaceptables". - Profesora, Eslovenia
Regulación de las emociones	La capacidad de responder a las continuas exigencias de la <u>experiencia</u> con una gama de emociones y de una manera que apoye el propio bienestar, sea socialmente tolerable y lo suficientemente flexible como para permitir reacciones espontáneas, así como la capacidad de retrasar las reacciones espontáneas cuando sea necesario. Incluye la capacidad de actuar incluso cuando se experimenta miedo.	"María expresa a menudo emociones de felicidad, pero en general puede expresar todas las emociones que siente e intenta gestionarlas hablando de ellas." - Profesora, España
Empatía y compasión	La empatía consiste en ser capaz de adoptar la perspectiva de otra persona, comprender y sentir lo que sienten los demás, tanto desde el punto de vista afectivo como cognitivo. La compasión por los demás es un sentimiento de bondad, un sentimiento de buen corazón hacia los demás que va acompañado del deseo de ayudar.	"Es sensible y empática con sus amigos del colegio". - Profesor, Eslovenia
Social	Cómo me relaciono con los demás	





	de forma eficaz. Es un intercambio bidireccional de información y comprensión.	
Capacidad para resolver problemas sociales	Conjunto de habilidades de resolución de conflictos que ayudan a abordar los problemas y conflictos entre individuos de forma positiva, a medida que surgen, y a negociar los conflictos de forma constructiva.	<i>"Capaces de asumir que pueden cometer errores, capaces de disculparse y de resolver conflictos con los miembros del grupo". - Profesora, Letonia</i>
Creación y mantenimiento de relaciones	Capacidad para establecer y mantener relaciones sanas y gratificantes con distintas personas y grupos (compañeros y adultos), ser afectuoso y seguro de sí mismo, capaz de expresarse de forma cálida, tierna y cariñosa hacia los demás (cuando proceda), como dar abrazos.	<i>"Son capaces de establecer una relación amistosa con el profesor [...]". - Profesor, Letonia</i>
Comportamiento cooperativo	El acto o proceso de trabajar juntos para conseguir algo o para lograr un propósito común que sea mutuamente beneficioso.	<i>"A esta edad, un niño así daría prioridad al principio de "el juego es el rey", lo que significa que, por seguir jugando, dejaría de lado sus intereses individuales y se conformaría con la actividad que sea aceptable para todos, con talde que el juego continúe". - Madre, Eslovenia</i>
Respetar las necesidades de los demás	Comprender las señales e indicios (no verbales) de los demás y de los contextos sociales que son importantes para participar en la dinámica social. Reconocer y respetar las necesidades y los límites de los demás (compañeros y adultos).	<i>"Sienten las fronteras y son sensibles a los demás." - Profesor, Letonia</i>
Ser indulgente	Ser capaz de perdonar a la gente por cometer errores o por hacer cosas que entran en conflicto con las propias necesidades y expectativas.	<i>"Perdona fácilmente, pero tarda en retirarse del grupo si necesita procesar algo". - Padre, Eslovenia</i>
Valores	<i>Lo que considero importante en mi vida</i>	
Interés por la comunidad	Interesarse por la comunidad de la que se forma parte. En este grupo de edad, no implica necesariamente contribuir activamente a la comunidad.	<i>"El sentido de comunidad, bien entendido, acompaña el bienestar de Andrés, como una extensión del hogar". - Madre, España</i>





Interés por la comunidad	Interesarse por la comunidad de la que se forma parte. En este grupo de edad, no implica necesariamente contribuir activamente a la comunidad.	<i>"El sentido de comunidad, bien entendido, acompaña el bienestar de Andrés, como una extensión del hogar". - Madre, España</i>
Valores familiares	Dar importancia y prioridad a los valores que incluyen a toda la familia, independientemente de su estructura.	<i>"Claude tiene un fuerte sentimiento de pertenencia a su familia, [...]". - Padre, Eslovenia</i>
Respetar los valores y las normas sociales	Ser capaz de comprender y respetar los valores dominantes en un contexto social determinado, como la escuela.	<i>"Respetan la autoridad pero no le tienen un miedo irracional [...]". - Padre, Eslovenia</i>
Perspectivas / mentalidad	<i>Cómo veo el mundo que me rodea y a los demás".</i>	
Ser abierto y curioso	El deseo de comprometerse y comprender el mundo, el interés por una gran variedad de cosas y la preferencia por una comprensión más completa de temas o problemas complejos. Tener ganas de aprender y una motivación para el aprendizaje basada en la alegría y los recursos internos, en lugar de la evitación de experiencias dolorosas como la vergüenza o la culpa por no hacer algo (correctamente).	<i>"Lucas siempre ha sido un niño muy vivo y curioso. No veía la hora de conocer gente nueva y probar cosas nuevas". - Padre, Eslovenia</i>
Ser optimista	Tener expectativas optimistas sobre el futuro y ver las experiencias difíciles desde una perspectiva optimista.	<i>"Los sentimientos son casi siempre positivos o al menos lo intenta". - Profesora, Eslovenia</i>
Identidad / Autoimagen	<i>Cómo me veo a mí mismo y actúo en función de ello".</i>	





Mentalidad de crecimiento	Tener la sensación fundamental de que uno puede cambiar, y de que este cambio puede lograrse intencionadamente.	<i>"También existe ese gran deseo de mejorar en las cosas y son silenciosamente tenaces para llegar a ser buenos en lo que les gusta hacer".</i> Padre, Eslovenia
Autoestima	Sentirse bien con uno mismo y feliz con el tipo de persona que uno elige ser. Tener una sensación fundamental de ser querible y sentirse amado y aceptado, sentirse seguro (no juzgado), en relación con el propio cuerpo, con uno mismo y con los demás.	<i>"[...] se siente querida, valorada y vista".</i> <i>Padre, Eslovenia</i>
Autocompasión	Ser amables con nosotros mismos.	<i>"Aunque no es la mejor alumna, siento que está satisfecha con su propia implicación y tiene una actitud de mejora constante".</i> Profesor, España
Físico	Cómo uso mi cuerpo	
Ser activo	Mantenerse activo, moverse y hacer ejercicio.	<i>"Le gusta moverse y hacer deporte". -</i> Padre, Eslovenia
Ser lúdico	Tener una actitud lúdica y jugar de forma físicamente activa.	<i>"Tienen un espacio para "ser niños" donde pueden moverse, jugar y correr".</i> Profesora, España

Tabla 4.3. 27 competencias para el bienestar infantil divididas en siete ámbitos





5. Conclusión

El bienestar infantil es un concepto muy importante y complejo, que puede verse influido a nivel individual, comunitario y social, así como por el entorno físico. Varios factores sistémicos son esenciales para el bienestar infantil, y la educación es uno de ellos. Los entornos educativos son lugares importantes tanto para la manifestación del bienestar (logros académicos) como para la promoción del bienestar a través de programas educativos positivos. Existen múltiples definiciones del concepto de bienestar infantil (Pollard & Lee, 2003) y esto complica la aplicación de la educación positiva.

Este informe analiza los distintos puntos de vista sobre el bienestar infantil, los factores determinantes del bienestar y la promoción del bienestar en la escuela. Además, se realizó un estudio cualitativo para identificar qué competencias podrían desarrollar los escolares para su bienestar, lo que constituye un paso importante necesario para desarrollar y aplicar con éxito estrategias de educación positiva. En este proyecto Erasmus+ se desarrollarán actividades prácticas en el aula para que los profesores apoyen a los escolares en su bienestar. Este informe, y su modelo de competencias, son la base de estas actividades. El estudio reveló un total de veintisiete competencias en siete ámbitos de competencia: cognitivo, emocional, social, valores, perspectivas, identidad/autoimagen y físico.

Las competencias y habilidades mencionadas por los padres y el profesor están en consonancia con las teorías del bienestar y los modelos de competencias anteriores. Los elementos únicos para los escolares que se encontraron en el presente estudio incluyen, por ejemplo, la importancia de los elementos cognitivos y sociales, ser amable con los demás y con uno mismo, la importancia del desarrollo positivo y la atención al entorno social directo en términos de valores. Además, surgieron competencias únicas para ser activo y lúdico. Las competencias se centran en factores endógenos (características individuales), ya que es ahí donde se localizan las competencias de bienestar. Además, las competencias se formularon sobre todo en el ámbito intelectual, emocional y espiritual y no tanto en relación con la salud física. Más allá de estas competencias, padres y profesores también corroboraron la importancia de otros factores exógenos como la satisfacción de las necesidades básicas (alimentación, seguridad) y crecer en un entorno físico y social seguro.

El gran número de competencias necesarias para lograr un alto nivel de bienestar de los escolares ilustra la complejidad del concepto, así como las exigencias que se plantean a educadores y padres para promover y mantener el bienestar de los escolares. Esto es especialmente cierto en la medida en que las descripciones teóricas del bienestar señalan los distintos ámbitos del bienestar como propiedades emergentes (es decir, todos los ámbitos deben cumplirse para lograr un buen bienestar), así como las conexiones sinérgicas e interrelacionadas entre los distintos ámbitos. Este alto nivel de complejidad requiere herramientas prácticas que ayuden a los educadores en su empeño por ayudar a los niños a desarrollar su potencial y alcanzar niveles óptimos de bienestar. Estas herramientas serán el resultado de la segunda y tercera parte de este proyecto.





Referencias

- Albers, T., Ariccio, S., Weiss, L. A., Dessi, F., & Bonaiuto, M. (2021). The Role of Place Attachment in Promoting Refugees' Well-Being and Resettlement: A Literature Review. *International journal of environmental research and public health*, 18(21), 11021.
- Allen, K., Marlow, R., Edwards, V., Parker, C., Rodgers, L., Ukoumunne, O. C., . . . Ford, T. (2018). 'How I Feel About My School': The construction and validation of a measure of wellbeing at school for primary school children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 23(1), 25-41.
- Andresen, S. (2014). Educational science and child well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of child wellbeing*: Springer.
- Ashdown, D. M., & Bernard, M. E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children? *Early childhood education journal*, 39(6), 397-405.
- Barry, M. M., Clarke, A. M., & Dowling, K. (2017). Promoting social and emotional well-being in schools. *Health Education*.
- Barry, M. M., Clarke, A. M., Petersen, I., & Jenkins, R. (2019). *Implementing mental health promotion*: Springer.
- Barry, M. M., & Dowling, K. (2015). A review of the evidence on enhancing psychosocial skills development in children and young people.
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J. E. (2014). Multifaceted concept of child well-being. *Handbook of child well-being*, 1, 1-27.
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*: WestEd.
- Bijnens, E. M., Derom, C., Thiery, E., Weyers, S., & Nawrot, T. S. (2020). Residential green space and child intelligence and behavior across urban, suburban, and rural areas in Belgium: A longitudinal birth cohort study of twins. *PLoS medicine*, 17(8), e1003213.
- Blyth, D., Borowski, T., Farrington, C., Kyllonen, P., & Weissberg, R. (2019). Ten criteria for describing and selecting SEL frameworks. In: Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning ...
- Bosmans, M., Marra, E., Alblas, E., Baliatsas, C., de Vetten, M., van Gameren, R., . . . Gerbecks, J. (2022). De gevolgen van de coronapandemie voor de gezondheid en het welzijn van de jeugd. Een systematische literatuurstudie.
- Bowlby, J. (1979). The bowlby-ainsworth attachment theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 2(4), 637-638.
- Bradshaw, J., & Richardson, D. (2009). An index of child well-being in Europe. *Child Indicators Research*, 2(3), 319-351.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological systems theory*: Jessica Kingsley Publishers.
- Bronstein, I., & Montgomery, P. (2011). Psychological distress in refugee children: a systematic review. *Clinical child and family psychology review*, 14(1), 44-56.
- Brooks-Gunn, J. (1997). *Neighborhood poverty: Context and consequences for children* (Vol. 1): Russell Sage Foundation.
- Browning, M. H., & Rigolon, A. (2019). School green space and its impact on academic performance: A systematic literature review. *International journal of environmental research and public health*, 16(3), 429.





- Buck, R. (1999). The biological affects: a typology. *Psychological review*, 106(2), 301.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of school psychology*, 46(4), 367-391.
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2019). How psychological capital mediates between study-related positive emotions and academic performance. *Journal of Happiness Studies*, 20(2), 605-617.
- Carter, P. J., Hore, B., McGarrigle, L., Edwards, M., Doeg, G., Oakes, R., . . . Parkinson, J. A. (2018). Happy thoughts: Enhancing well-being in the classroom with a positive events diary. *The Journal of Positive Psychology*, 13(2), 110-121.
- CoE. (2022). Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/improving-well-being-at-school>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*, 94, S95-S120.
- Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early childhood research quarterly*, 28(1), 123-133.
- Coulton, C. J., & Korbin, J. E. (2007). Indicators of child well-being through a neighborhood lens. *Social indicators research*, 84(3), 349-361.
- Datu, J. A. D., King, R. B., & Valdez, J. P. M. (2018). Psychological capital bolsters motivation, engagement, and achievement: Cross-sectional and longitudinal studies. *The Journal of Positive Psychology*, 13(3), 260-270.
- de Keijzer, C., Gascon, M., Nieuwenhuijsen, M. J., & Dadvand, P. (2016). Long-term green space exposure and cognition across the life course: a systematic review. *Current Environmental Health Reports*, 3(4), 468-477.
- Diener, E., & Tov, W. (2007). Subjective well-being and peace. *Journal of Social Issues*, 63(2), 421-440.
- Dowling, K., Simpkin, A. J., & Barry, M. M. (2019). A cluster randomized-controlled trial of the mindout social and emotional learning program for disadvantaged post-primary school students. *Journal of youth and adolescence*, 48(7), 1245-1263.
- Dumont, M., & Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of youth and adolescence*, 28(3), 343-363.
- Duncan, G. J., Yeung, W. J., Brooks-Gunn, J., & Smith, J. R. (1998). How much does childhood poverty affect the life chances of children? *American sociological review*, 406-423.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Eisman, A. B., Stoddard, S. A., Heinze, J., Caldwell, C. H., & Zimmerman, M. A. (2015). Depressive symptoms, social support, and violence exposure among urban youth: A longitudinal study of resilience. *Developmental psychology*, 51(9), 1307.
- Elfrink, T. R., Goldberg, J. M., Schreurs, K. M., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2017). Positive educative programme: A whole school approach to supporting children's well-being and creating a positive school climate: a pilot study. *Health Education*.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., . . . Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*: Ascd.
- EU. (2016). European framework for action on mental health and wellbeing. *EU Joint Action on Mental Health and Wellbeing*, Brussels.





- EU. (2027). Developing key competences for all throughout life. European Committee. Gothenburg Social summit, 17 November 2017, Gothenburg, Sweden.
- Felitti, V. J. (2019). Origins of the ACE Study. *American journal of preventive medicine*, 56(6), 787-789.
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., & Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American journal of preventive medicine*, 14(4), 245-258.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for. *Annu. Rev. Public Health*, 26, 399-419.
- Ferguson, H. B., Bovaird, S., & Mueller, M. P. (2007). The impact of poverty on educational outcomes for children. *Paediatrics & child health*, 12(8), 701-706.
- Ferguson, K. M. (2006). Social capital and children's wellbeing: a critical synthesis of the international social capital literature. *International Journal of social welfare*, 15(1), 2-18.
- Finch, J., Farrell, L. J., & Waters, A. M. (2020). Searching for the HERO in youth: Does psychological capital (PsyCap) predict mental health symptoms and subjective wellbeing in Australian school-aged children and adolescents? *Child Psychiatry & Human Development*, 51(6), 1025-1036.
- Fiori, K. L., Antonucci, T. C., & Cortina, K. S. (2006). Social network typologies and mental health among older adults. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 61(1), P25-P32.
- Flouri, E., Midouhas, E., & Joshi, H. (2014). The role of urban neighbourhood green space in children's emotional and behavioural resilience. *Journal of Environmental Psychology*, 40, 179-186.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218.
- Friedli, L., & Organization, W. H. (2009). *Mental health, resilience and inequalities*. Retrieved from Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T. L., Kutash, K., & Wheeldon-Reece, B. (2021). Evaluation of the SPARK child mentoring program: A social and emotional learning curriculum for elementary school students. *The Journal of Primary Prevention*, 42(5), 531-547.
- Herzog, J. I., & Schmahl, C. (2018). Adverse childhood experiences and the consequences on neurobiological, psychosocial, and somatic conditions across the lifespan. *Frontiers in psychiatry*, 9, 420.
- Hoare, E., Bott, D., & Robinson, J. (2017). Learn it, Live it, Teach it, Embed it: Implementing a whole school approach to foster positive mental health and wellbeing through Positive Education. *International Journal of Wellbeing*, 7(3).
- Holt-Lunstad, J. (2018). Why social relationships are important for physical health: A systems approach to understanding and modifying risk and protection. *Annual review of psychology*, 69, 437-458.
- Hubbard, J. A., & Coie, J. D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 1-20.
- Humphrey, N. (2013). Social and emotional learning: A critical appraisal. *Social and Emotional Learning*, 1-184.
- Huta, V., & Waterman, A. S. (2014). Eudaimonia and its distinction from hedonia: Developing a classification and terminology for understanding conceptual and operational definitions. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1425-1456.
- Islam, M. Z., Johnston, J., & Sly, P. D. (2020). Green space and early childhood development: a systematic review. *Reviews on environmental health*, 35(2), 189-200.
- Jayawickreme, E., Forgeard, M. J., & Seligman, M. E. (2012). The engine of well-being. *Review of general psychology*, 16(4), 327-342.
- Jerrim, J., & Sims, S. (2019). The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018: June 2019.





- Jones, S., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., . . . Stickle, L. (2017). Navigating SEL from the inside out looking inside and across 25 leading SEL programs: A practical resource for schools and OST providers (Elementary school focus). Harvard Graduate School of Education with funding from the Wallace Foundation. May 2, 2017, 349 p. In.
- Kawachi, I., & Berkman, L. F. (2001). Social ties and mental health. *Journal of Urban health*, 78(3), 458-467.
- Kessler, R. C., Amminger, G. P., Aguilar-Gaxiola, S., Alonso, J., Lee, S., & Ustun, T. B. (2007). Age of onset of mental disorders: a review of recent literature. *Current Opinion in Psychiatry*, 20(4), 359.
- Keyes, C. L. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: a complementary strategy for improving national mental health. *American psychologist*, 62(2), 95.
- Keyes, C. L., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of personality and social psychology*, 82(6), 1007.
- Kidger, J., Gunnell, D., Biddle, L., Campbell, R., & Donovan, J. (2009). Part and parcel of teaching? Secondary school staff's views on supporting student emotional health and well-being. *British Educational Research Journal*, 36(6), 919-935.
- King, R. B., & Caleon, I. S. (2021). School psychological capital: Instrument development, validation, and prediction. *Child Indicators Research*, 14(1), 341-367.
- Kobus-Matthews, M., Jackson, S., Easlick, H., & Loconte, A. (2014). Best practice guidelines for mental health promotion programs. *Children*, 7-12.
- Kuosmanen, T., Dowling, K., & Barry, M. M. (2020). *A Framework for Promoting Positive Mental Health and Wellbeing in the European Youth Sector. A report produced as part of the Erasmus+ Project: Promoting positive mental health in the European Youth sector.* . Retrieved from www.nuigalway.ie/hprc
- Lau, M., & Li, W. (2011). The extent of family and school social capital promoting positive subjective well-being among primary school children in Shenzhen, China. *Children and Youth Services Review*, 33(9), 1573-1582.
- Lee, B. J., & Yoo, M. S. (2015). Family, school, and community correlates of children's subjective well-being: An international comparative study. *Child Indicators Research*, 8(1), 151-175.
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. P. (2009). *Positive youth development*: John Wiley & Sons Inc.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Reschly, A. L., & Valois, R. F. (2009). The incremental validity of positive emotions in predicting school functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(5), 397-408.
- Løhre, A., Lydersen, S., & Vatten, L. J. (2010). School wellbeing among children in grades 1-10. *BMC Public Health*, 10(1), 1-7.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., & Peterson, S. J. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human resource development quarterly*, 21(1), 41-67.
- Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage.
- Macdonald-Wallis, K., Jago, R., & Sterne, J. A. (2012). Social network analysis of childhood and youth physical activity: a systematic review. *American journal of preventive medicine*, 43(6), 636-642.
- Markevych, I., Schoierer, J., Hartig, T., Chudnovsky, A., Hystad, P., Dzhambov, A. M., . . . Nieuwenhuijsen, M. J. (2017). Exploring pathways linking greenspace to health: theoretical and methodological guidance. *Environmental Research*, 158, 301-317.





- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of school psychology, 46*(1), 53-83.
- Masini, A., Gori, D., Marini, S., Lanari, M., Scrimaglia, S., Esposito, F., . . . Toselli, S. (2021). The Determinants of Health-Related Quality of Life in a Sample of Primary School Children: A Cross-Sectional Analysis. *International journal of environmental research and public health, 18*(6), 3251.
- McCormick, R. (2017). Does access to green space impact the mental well-being of children: A systematic review. *Journal of pediatric nursing, 37*, 3-7.
- McDonell, J. R. (2007). Neighborhood characteristics, parenting, and children's safety. *Social indicators research, 83*(1), 177-199.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American psychologist, 53*(2), 185.
- McWilliam, R., Scarborough, A. A., & Kim, H. (2003). Adult interactions and child engagement. *Early Education and Development, 14*(1), 7-28.
- Miller, S., Connolly, P., & Maguire, L. K. (2013). Wellbeing, academic buoyancy and educational achievement in primary school students. *International Journal of Educational Research, 62*, 239-248.
- Moens, M. A., Weeland, J., Beute, F., Assink, M., Staaks, J. P., & Overbeek, G. J. J. o. E. P. (2019). A Dose of Nature: Two three-level meta-analyses of the beneficial effects of exposure to nature on children's self-regulation. 101326.
- Montgomery, S. C., Donnelly, M., Bhatnagar, P., Carlin, A., Kee, F., & Hunter, R. F. (2020). Peer social network processes and adolescent health behaviors: A systematic review. *Preventive Medicine, 130*, 105900.
- Moore, K. A., & Lippman, L. H. (2006). *What do children need to flourish?: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (Vol. 3): Springer Science & Business Media.
- Newman, A., Ucbasaran, D., Zhu, F., & Hirst, G. (2014). Psychological capital: A review and synthesis. *Journal of organizational behavior, 35*(S1), S120-S138.
- Nicholson, J. M., Lucas, N., Berthelsen, D., & Wake, M. (2012). Socioeconomic inequality profiles in physical and developmental health from 0–7 years: Australian National Study. *J Epidemiol Community Health, 66*(1), 81-87.
- OECD. (2015a). *Fit mind, Fit Job: From Evidence to Practice in Mental Health and Work*. Paris: OECD.
- OECD. (2015b). Skills for social progress: The power of social and emotional skills. In: OECD Publishing Paris.
- Ohly, H., Gentry, S., Wigglesworth, R., Bethel, A., Lovell, R., & Garside, R. (2016). A systematic review of the health and well-being impacts of school gardening: synthesis of quantitative and qualitative evidence. *BMC Public Health, 16*(1), 1-36.
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education, 40*(1), 644-681.
- Paloutzian, R. F., Agilkaya-Sahin, Z., Bruce, K. C., Kvande, M. N., Malinakova, K., Marques, L. F., . . . Putri, I. P. (2021). The spiritual Well-being scale (SWBS): Cross-cultural assessment across 5 continents, 10 languages, and 300 studies. In *Assessing spirituality in a diverse world* (pp. 413-444): Springer.
- Park, N., & Peterson, C. (2005). The values in action inventory of character strengths for youth. In *What Do Children Need to Flourish?* (pp. 13-23): Springer.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental psychology, 29*(4), 611.





- Patel, V., Flisher, A. J., Hetrick, S., & McGorry, P. (2007). Mental health of young people: a global public-health challenge. *The Lancet*, 369(9569), 1302-1313.
- Pickett, K. E., & Wilkinson, R. G. (2007). Child wellbeing and income inequality in rich societies: ecological cross sectional study. *BMJ*, 335(7629), 1080.
- Pollard, E. L., & Lee, P. D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social indicators research*, 61(1), 59-78.
- Porche, M. V., Costello, D. M., & Rosen-Reynoso, M. (2016). Adverse family experiences, child mental health, and educational outcomes for a national sample of students. *School Mental Health*, 8(1), 44-60.
- Punamäki, R. L. (1996). Can ideological commitment protect children's psychosocial well-being in situations of political violence? *Child development*, 67(1), 55-69.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*: Simon and schuster.
- Putra, I., Astell-Burt, T., Cliff, D. P., Vella, S. A., & Feng, X. (2022). Is prosocial behaviour a missing link between green space quality and child health-related outcomes? *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 57(4), 775-789.
- Putra, I., Astell-Burt, T., Cliff, D. P., Vella, S. A., John, E., & Feng, X. (2020). The relationship between green space and prosocial behaviour among children and adolescents: a systematic review. *Frontiers in psychology*, 11, 859.
- Putwain, D. W., Gallard, D., & Beaumont, J. (2019). A multi-component wellbeing programme for upper secondary students: Effects on wellbeing, buoyancy, and adaptability. *School Psychology International*, 40(1), 49-65.
- Raney, M. A., Hendry, C. F., & Yee, S. A. (2019). Physical activity and social behaviors of urban children in green playgrounds. *American journal of preventive medicine*, 56(4), 522-529.
- Reiss, F. (2013). Socioeconomic inequalities and mental health problems in children and adolescents: a systematic review. *Social Science & Medicine*, 90, 24-31.
- Renger, R. F., Midyett, S. J., Soto Mas, F. G., Erin, T. D., McDermott, H. M., Papenfuss, R. L., . . . Hewitt, M. J. (2000). Optimal Living Profile: An inventory to assess health and wellness. *American journal of health behavior*, 24(6), 403-412.
- Renninger, K. (1998). The roles of individual interest (s) and gender in learning: An overview of research on preschool and elementary school-aged children/students.
- Rodgers, C. R., & Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(3), 265-287.
- Rogaten, J., & Moneta, G. B. (2015). Use of creative cognition and positive affect in studying: Evidence of a reciprocal relationship. *Creativity Research Journal*, 27(2), 225-231.
- Roscoe, L. J. (2009). Wellness: A review of theory and measurement for counselors. *Journal of Counseling & Development*, 87(2), 216-226.
- Rucinski, C. L., Brown, J. L., & Downer, J. T. (2018). Teacher-child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 992.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory. *Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*.
- Saab, H., & Klinger, D. (2010). School differences in adolescent health and wellbeing: Findings from the Canadian Health Behaviour in School-aged Children Study. *Social Science & Medicine*, 70(6), 850-858.
- Sallquist, J., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D., & Gaertner, B. M. (2009). Assessment of preschoolers' positive empathy: Concurrent and longitudinal relations with positive emotion, social competence, and sympathy. *The Journal of Positive Psychology*, 4(3), 223-233.





- Schubert, M., Hegewald, J., Freiberg, A., Starke, K. R., Augustin, F., Riedel-Heller, S. G., . . . Seidler, A. (2019). Behavioral and emotional disorders and transportation noise among children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *International journal of environmental research and public health*, 16(18), 3336.
- Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*: Simon and Schuster.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35(3), 293-311.
- Shean, M. (2015). Current theories relating to resilience and young people. *Victorian Health Promotion Foundation: Melbourne, Australia*, 2.
- Shiota, M. N., Campos, B., Keltner, D., & Hertenstein, M. J. (2004). Positive emotion and the regulation of interpersonal relationships. *The regulation of emotion*, 68.
- Siu, O. L., Bakker, A. B., & Jiang, X. (2014). Psychological capital among university students: Relationships with study engagement and intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 15(4), 979-994.
- Snoek, M., Swennen, A., & Van der Klink, M. (2010). The teacher educator: a neglected factor in the contemporary debate on teacher education. *Advancing quality cultures for teacher education in Europe: tensions and opportunities*, 33-48.
- Solari, C. D., & Mare, R. D. (2012). Housing crowding effects on children's wellbeing. *Social science research*, 41(2), 464-476.
- Stiglbauer, B., Gnambs, T., Gamsjäger, M., & Batinic, B. (2013). The upward spiral of adolescents' positive school experiences and happiness: Investigating reciprocal effects over time. *Journal of school psychology*, 51(2), 231-242.
- Sun, J., Harris, K., & Vazire, S. (2020). Is well-being associated with the quantity and quality of social interactions? *Journal of personality and social psychology*, 119(6), 1478.
- Thomson, S., Figueras, J., Evetovits, T., Jowett, M., Mladovsky, P., Maresso, A., . . . Kluge, H. (2014). *Policy summary 12: economic crisis, health systems and health in Europe: impact and implications for policy*. . Copenhagen: WHO Regional Office for Europe and European Observatory on Health Systems and Policies.
- Torjesen, I. (2019). Childhood trauma doubles risk of mental health conditions. In: British Medical Journal Publishing Group.
- Tuominen, M., & Haanpää, L. (2022). Young people's well-being and the association with social capital, ie Social Networks, Trust and Reciprocity. *Social indicators research*, 159(2), 617-645.
- Unicef. (2007). Innocenti Report card 7, child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. Retrieved November, 11, 2010.
- Van Aart, C. J. C., Michels, N., Sioen, I., De Decker, A., Bijnsen, E. M., Janssen, B. G., . . . Nawrot, T. S. (2018). Residential landscape as a predictor of psychosocial stress in the life course from childhood to adolescence. *Environment International*, 120, 456-463. doi:<https://dx.doi.org/10.1016/j.envint.2018.08.028>
- Vanaken, G.-J., & Danckaerts, M. (2018). Impact of green space exposure on children's and adolescents' mental health: A systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 15(12), 2668.
- Waters, L. (2021). Positive education pedagogy: shifting teacher mindsets, practice, and language to make wellbeing visible in classrooms. In *The Palgrave handbook of positive education* (pp. 137-164): Palgrave Macmillan, Cham.
- Weber, M., Wagner, L., & Ruch, W. (2016). Positive feelings at school: On the relationships between students' character strengths, school-related affect, and school functioning. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 341-355.





- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). *Social and emotional learning: Past, present, and future*.
- White, M., & Kern, M. (2018). *Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery*.
- WHO. (2013). *Mental Health action plan 2013-2020*. Geneva: World Health Organisation.
- WHO. (2014). Calouste gulbenkian foundation. *Social determinants of mental health*. Geneva: World Health Organization, 191.
- Zimmerman, M. A. (2013). Resiliency theory: A strengths-based approach to research and practice for adolescent health. In (Vol. 40, pp. 381-383): Sage Publications Sage CA: Los Angeles, CA.

