

Elementos organizativos para la mejora del tiempo educativo de mediodía en la educación primaria

Héctor Núñez
Núria Fabra-Fres
Isabel Pellicer-Cardona
Rubén David Fernández-Carrasco
Universitat de Barcelona. España.
hectornunez@ub.edu
nfabra@ub.edu
isabel.pellicer.cardona@uab.cat
rubendavidfernandez@ub.edu



© de los autores y autoras

Recibido: 4/5/2024
Aceptado: 10/1/2025
Publicado: 31/1/2025

Resumen

Los niños y las niñas aprenden en las escuelas a convivir, a participar en actividades y a desarrollar hábitos saludables en lugares y en momentos dentro de los centros en los que no se desarrolla el currículo formal. Se presenta una investigación sobre el tiempo educativo de mediodía —la franja interlectiva dedicada a la comida y al ocio—, en la que se analizan aquellos elementos organizativos que pueden mejorar este espacio y favorecer el bienestar del alumnado que utiliza este servicio. Se realiza una investigación de tipo cualitativo a través de una implementación de grupos de discusión con profesionales que gestionan estos servicios y Photovoice con niños y niñas de cuarto y quinto de educación primaria de escuelas públicas de Cataluña. Los resultados inciden en la mejora de cinco elementos: la formación de profesionales; las relaciones en la comunidad educativa; la gestión propia del servicio; el fomento de la participación y la toma de decisiones de la infancia, y la mejora de los espacios físicos y de la infraestructura escolar en la que se desarrollan las actividades del tiempo educativo de mediodía. El artículo concluye con un conjunto de recomendaciones que ofrecen pautas organizativas y pedagógicas para la mejora de este espacio-tiempo.

Palabras clave: educación primaria; organización escolar; actividades escolares; tiempo libre; infancia

Resum. Elements organitzatius per la millora del temps educatiu del migdia en l'educació primària

Els infants aprenen a les escoles a conèixer, a participar en activitats i a desenvolupar hàbits saludables en llocs i moments dins dels centres en els quals no es desenvolupa el currículum formal. Al present article s'hi mostra una investigació sobre el temps educatiu del migdia —la franja interlectiva dedicada al dinar i al lleure—, en la qual s'analitzen aquells elements organitzatius que poden millorar aquest espai i afavorir el benestar de l'alumnat que utilitza aquest servei. S'hi realitza una investigació de tipus qualitatiu a través de la implementació de grups de discussió amb professionals que gestionen aquests serveis i Photo-

voice amb nens i nenes de quart i cinquè d'educació primària d'escoles públiques de Catalunya. Els resultats incideixen en la millora de cinc elements: la formació de professionals; les relacions a la comunitat educativa; la gestió pròpia del servei; el foment de la participació i la presa de decisions de la infància, i la millora dels espais físics i la infraestructura escolar en la qual es desenvolupen les activitats del temps educatiu del migdia. L'article conclou amb un conjunt de recomanacions que ofereixen pautes organitzatives i pedagògiques per millorar aquest espaitemps.

Paraules clau: educació primària; organització escolar; activitats escolars; temps lliure; infància

Abstract. *Organisational elements for improving midday educational time in primary education*

At school, children learn to live together, take part in activities and develop healthy habits in different spaces and at different times when formal learning is not taking place. This study looks at the school lunchtime break – the period between lessons dedicated to lunch and play – and analyses administrative elements that can improve this space and foster the wellbeing of the children involved. A qualitative study is carried out using discussion groups with professionals who run these services and a photovoice study with children in the fourth and fifth grades of primary education in public schools in Catalonia. The results are relevant to five areas: training of professionals, relationships in the educational community, management of the service itself, fostering children's participation and decision-making, and improving the physical spaces and school infrastructure in which school lunchtime activities take place. The article concludes with a set of recommendations that offer administrative and pedagogical guidelines for improving this time/space.

Keywords: primary education; school administration; school activities; leisure; childhood

Sumario

- | | |
|----------------------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 5. Discusión y conclusiones |
| 2. Aproximación conceptual | 6. Recomendaciones |
| 3. Método | Referencias bibliográficas |
| 4. Resultados | |

1. Introducción

El centro educativo es un espacio relevante en la vida del alumnado, y el comedor escolar resulta ser un servicio utilizado por muchas familias que lo necesitan para poder estructurar su conciliación familiar y laboral. El comedor escolar da respuesta a dos necesidades: la alimentación saludable y el descanso lectivo. Este último se caracteriza por ser un tiempo de ocio educativo de gran valor, que incide en la percepción del bienestar emocional y relacional, así como en la predisposición al aprendizaje por parte de niños y niñas.

Caride (2014) analiza el valor del tiempo y su uso lúdico para el desarrollo de la infancia y la adolescencia. La sociología informa de la importancia de que los progenitores varones puedan disponer de mayor tiempo efectivo para pasarlo con sus hijos e hijas, puesto que ello mejora la igualdad de género (Kimmel, 2019). También habla de la relevancia de disponer de tiempo para la participación social en los equipamientos públicos de las ciudades (Klinenberg, 2021). Las consideraciones sobre el tiempo disponible, cómo se organiza y en qué se invierte han entrado de pleno en la agenda pública y en el debate científico.

Este contexto permite analizar la importancia del tiempo y los contenidos del comedor escolar, cuya función trasciende la nutrición y representa un espacio para la alimentación saludable y la transmisión de hábitos alimentarios, contribuyendo así a la educación para la salud y la educación ambiental, además de tratarse de un ámbito para practicar la formación sociocultural, la participación ciudadana y el desarrollo de habilidades sociales (Hernández-Rangel y Páramo-Vernal, 2023).

Este artículo forma parte de un proyecto interdisciplinar desarrollado por un equipo de investigadores de las facultades de Psicología y Educación de la Universidad de Barcelona, a partir de un encargo de la Fundació Catalana de l'Esplai (Fundesplai). El análisis tiene como finalidad valorar la aportación educativa en los niños y niñas y en sus familias del tiempo educativo de mediodía, en lo relativo a las acciones de comedor y al espacio lúdico, como acciones con un alto valor educativo.

De manera concreta, la información contenida en este artículo analiza qué elementos organizativos pueden mejorar el tiempo educativo de mediodía en la etapa de primaria, más si cabe cuando, en la mayoría de las ocasiones, su gestión se realiza por parte de profesionales de entidades que difieren de los equipos directivos y del profesorado de los centros escolares, encargados principalmente de la actividad lectiva y curricular.

El objetivo de esta investigación es doble, en primer lugar, analizar cuáles son los elementos organizativos que inciden en la mejora del tiempo educativo de mediodía en la educación primaria, y, en segundo lugar, presentar un conjunto de recomendaciones organizacionales que pueden ser relevantes para las escuelas de educación primaria, las entidades que gestionan este servicio y el diseño de sus planes educativos de centro.

2. Aproximación conceptual

En el marco de este trabajo entendemos el tiempo educativo de mediodía (TEM) como un espacio de valor educativo para la infancia que se desarrolla en el contexto escolar; que ocupa una franja horaria fuera de la actividad lectiva y de la supervisión directa del profesorado y del equipo directivo del centro de educación primaria; que está gestionado por otros profesionales, y en el que se realizan actividades básicas para la vida —la nutrición— e iniciativas formativas que no forman parte del desarrollo del currículo escolar. Es,

por lo tanto, un espacio-tiempo de acceso opcional y no obligatorio para aquellos escolares y sus padres y madres que necesitan este servicio para facilitar la conciliación familiar. Un espacio-tiempo interlectivo que representa las acciones cotidianas de la vida —alimentarse y socializar— y el desarrollo del ocio por parte de niños y niñas —participar y socializar—.

El análisis de la bibliografía especializada sobre la temática señala un conjunto de aportaciones y aproximaciones, tanto sobre la definición de este espacio-tiempo como de sus contribuciones al desarrollo de la infancia. El TEM se relaciona con el enfoque de la educación para la salud y el desarrollo de hábitos saludables de vida —alimentación sana y actividad física—. Macías et al. (2012), Rodríguez-Tadeo et al. (2015) y Soares et al. (2017) reconocen la función nutricional y educativa de los comedores escolares, además del fomento de hábitos saludables en la infancia y la promoción de la socialización y la convivencia. Baines y Blatchford (2019) señalan el TEM como espacio de prevención educativa, en concreto, destacan su valor en la prevención del sedentarismo y la obesidad entre las criaturas, puesto que la escuela es un agente clave para estimular hábitos y patrones alimentarios saludables en la infancia; por ejemplo, aumentar la actividad física como objetivo del proyecto educativo de centro.

El TEM contribuye a formar a las niñas y a los niños para practicar una alimentación sana y equilibrada, al poner en valor la calidad de la comida (Vaqué-Crusellas et al., 2022), y favorece el desarrollo de una conciencia ambiental en la infancia, al fomentar la alimentación sostenible y de proximidad (Soares y Davó-Blanes, 2019) y prevenir el despilfarro alimentario (Derqui et al., 2018; Favuzzi et al., 2020).

En un tercer momento se analizan trabajos que vinculan el TEM con el fomento de la socialización, el juego y la diversión en la infancia. Andersen et al. (2017) señalan que el tiempo de la comida tiene una intencionalidad educativa en el reconocimiento de la sociabilidad y la amistad como parte fundamental de la experiencia en la infancia. Benn y Carlson (2014) dan valor a los espacios de descanso y de vida cotidiana en los comedores escolares.

Otras aportaciones señalan que este tiempo de descanso entre los dos momentos lectivos —la jornada matinal y la de tardes— tiene implicaciones positivas posteriores para el aprendizaje en el aula, por ejemplo, en la mejora de la creatividad y la alfabetización (Grugeon, 2005), y en la importancia otorgada a las interacciones entre iguales y al desarrollo de la comprensión y las habilidades personales, sociales, cognitivas y emocionales (Baines y Blatchford, 2011; Blatchford, 1998; McNamara et al., 2018). El trabajo de Berggren et al. (2021) acerca de las percepciones de los docentes sobre el TEM y su implicación en su gestión plantean que el profesorado tiene las competencias y la capacidad suficientes para vincular las acciones que acontecen en este espacio con los aprendizajes que realiza el alumnado en el aula, y que su percepción sobre el mismo es relevante, ya que pueden contribuir a fortalecer la continuidad educativa entre los diversos espacios escolares, lectivos y no lectivos. Del análisis realizado se observa que el TEM representa un momento para niños y niñas que va más allá de la nutrición. Es un tiempo complejo que

debe ser planificado y desarrollado con fines sociales y educativos (Baines y MacIntyre, 2019) y no solo como un deber alimentario.

Por último, el TEM constituye una oportunidad para repensar las finalidades educativas y las cuestiones organizativas de la escuela primaria, entendida como comunidad pedagógica. En primer lugar, la apuesta por la participación de la infancia en todos los espacios —lectivos y no lectivos— de las escuelas, proponiendo modelos organizativos orientados a la participación, la interacción social y el refuerzo o la modificación de las relaciones (Mason, 2020). En segundo lugar, la incorporación del TEM a los proyectos educativos de los centros escolares desde una gestión integral de los procesos formativos y profesionalizadores (Aranceta et al., 2008).

Se cierra el apartado de aproximación conceptual con una definición propia de los autores y las autoras sobre el tiempo educativo de mediodía:

El tiempo educativo de mediodía es el tiempo de descanso en el marco del tiempo de escolarización. Se compone de dos momentos: el de la realización de la comida y el del tiempo libre. Es un espacio que permite la relación grupal e intergeneracional y en el que se promueven aprendizajes de hábitos alimentarios y hábitos de vida saludable, como también relaciones sociales abiertas a partir de la generación de espacios de convivencia para el descanso y el tiempo libre. Parte de la autonomía y de la participación de los niños y niñas como centro y motor del espacio, que contribuye al desarrollo de competencias personales y sociales y al bienestar emocional de la infancia.

3. Método

Desde el principio de la investigación se crea un equipo de trabajo formado por investigadores de la Universidad de Barcelona y técnicos de Fundesplai. La finalidad es acompañar el desarrollo de la investigación, ofrecer apoyo en la recogida de la información y tomar decisiones a partir del análisis realizado.

La investigación se realiza entre junio de 2022 y julio de 2023, y en relación con los resultados que se aportan en este artículo, se han utilizado dos procedimientos de tipo cualitativo para la recogida de información: los grupos de discusión y la técnica del Photovoice. Esta estrategia permite recoger información desde la experiencia directa de los agentes, partiendo de sus vivencias. El acercamiento cualitativo no permite la generación de los resultados, pero sí interpretar un fenómeno desde su particularidad sociocultural.

Los grupos de discusión (GD) se utilizan para recoger información sobre dos objetivos específicos de investigación:

- Realizar una definición conceptual del tiempo educativo de mediodía —cómo se estructura, qué se trabaja en términos educativos y cómo se organizan los profesionales— a partir de la aportación propia de las personas técnicas.
- Describir y analizar qué elementos dificultan o facilitan los aprendizajes de niños y niñas en el tiempo educativo de mediodía.

Los criterios de selección de las personas participantes de los GD son: el tipo de escuelas de procedencia (diversificando entre centros de municipios catalanes con diferencias socioeconómicas relevantes) y sus roles en el programa (incluyendo monitores y coordinadores). Se realizaron cuatro GD con la participación de 24 profesionales: el primero en formato virtual con coordinadoras ($n = 6$) en junio de 2022, y tres GD presenciales con coordinadoras y monitores ($n = 18$) en octubre de 2022.

El Photovoice se utiliza para recoger información sobre un objetivo específico de investigación:

- Conocer el valor —elementos positivos, cuestiones a mejorar, opinión general sobre el servicio— que niños y niñas otorgan al tiempo educativo de mediodía.

Para la implementación del Photovoice se realizan dos sesiones previas de formación durante los días 14 y 23 de marzo de 2023 con los monitores y las monitoras de las cinco escuelas seleccionadas, con el objetivo de explicar la finalidad de la técnica, así como su utilidad y sus fases de aplicación. El Photovoice se aplica en marzo de 2023 en cinco escuelas de titularidad pública seleccionadas por muestreo intencional, según los criterios de dimensión territorial de los municipios, el número de líneas por curso y el nivel de complejidad del centro. Las escuelas se sitúan en los términos municipales de Barcelona ($n = 2$), Sant Cugat del Vallès ($n = 1$), Sant Boi de Llobregat ($n = 1$) y Llançà ($n = 1$). Cada grupo está formado por un total de 15 a 20 niños y niñas de cuarto y quinto curso de educación primaria.

Se transcriben la información recogida en los GD y las anotaciones de los Photovoice, y se utiliza el programa Atlas.Ti23 como soporte del análisis cualitativo. Se realiza un análisis temático (Braun y Clarke, 2012) y una triangulación, combinando la perspectiva analítica de diferentes investigadores del equipo de estudio (Forni y Grande, 2020).

En relación con las cuestiones éticas, esta investigación y su desarrollo han estado validadas por el Comité de Bioética de la Universidad de Barcelona, con el código Institutional Review Board (IRB00003099).

4. Resultados

A partir de la información de tipo cualitativo recogida en esta investigación se presentan los cinco elementos organizativos que contribuyen a mejorar el TEM:

- a) Formación de profesionales.
- b) Relaciones en la comunidad educativa.
- c) Gestión del tiempo educativo de mediodía.
- d) Participación y toma de decisiones.
- e) Espacios físicos e infraestructura escolar.

Como reflexión general, se observa una mayor profesionalización del TEM y una evolución positiva sobre la consideración y la importancia de este en la educación de los niños y las niñas. Como indica una monitora del primer grupo de discusión:

Hay una evolución en el tiempo educativo de mediodía. Antes ibas a cuidar a niños en el comedor y después seguías con el segundo turno de niños. Ahora tenemos formaciones y tenemos que diseñar también una programación de actividades. (GD1)

a) Formación de profesionales

Se constatan acciones formativas llevadas a cabo con las coordinaciones del TEM y con los equipos de monitores de cada escuela. Con todo, se debe continuar reforzando esta área —especialmente la formación que reciben las monitoras— según va apareciendo en los distintos encuentros realizados con monitoras y coordinadoras, en especial se evidencia la importancia de fortalecerla en aspectos vinculados con la gestión emocional. Esta faceta resulta crucial, dado que el TEM se presenta como un espacio en el que afloran con frecuencia los conflictos y las emociones no abordadas durante las horas lectivas, como se expone en el apartado de relaciones en la comunidad educativa.

En la información recogida se explicita que cada vez hay más opciones e iniciativas para capacitar a los equipos y al personal del tiempo educativo de mediodía, como ilustra este fragmento extraído de un grupo de discusión:

Hemos ganado mucho en este sentido como equipo, como educadores. Nos están formando, nos dan la oportunidad, no todo el mundo tiene estudios universitarios y no es preciso tenerlos; por este motivo nosotros hacemos los cursos, tenemos formación cada uno la que necesite tener, y a partir de aquí vamos trabajando este valor dentro de los equipos de la escuela. (GD1)

Se entiende, por lo tanto, que la formación continua facilita la mejora del trabajo que se realiza.

b) Relaciones en la comunidad educativa

El tipo de relaciones que mantienen los agentes educativos —direcciones de centros escolares, profesorado y profesionales del TEM—, además de la relación de este conjunto de profesionales con las familias de los niños y las niñas y con la comunidad en general, resulta un elemento básico en referencia a la gestión y la eficacia de este espacio.

Del análisis surge que, en primer lugar, se da importancia a establecer relaciones sólidas y de cooperación entre los diferentes agentes de la comunidad educativa —maestros, monitores y familias—, ya que la comunicación fluida favorece una mayor adquisición de aprendizajes fruto de la coordinación de los proyectos educativos. Al mismo tiempo, la cooperación y la transición entre espacios resultan fundamentales, ya que permiten abordar tanto los conflictos

generados en el aula como las inquietudes que los niños y las niñas puedan expresar. Según aporta una monitora en el segundo grupo de discusión:

[...] algo que es de las peores cosas es que el problema pase en clase, entonces lo que intentamos hacer es realizar una búsqueda de resolución de conflictos en el patio para cerrar. (GD2)

De este modo, el TEM es un espacio de mediación de conflictos, diálogo, reflexión y atención de las tensiones y de las inquietudes de la infancia, puesto que resulta más fácil gestionarlos si se conocen sus detonantes.

En segundo lugar, se observa la importancia de la comunicación con las familias, ya que los aprendizajes realizados en el TEM no solo influyen en los niños y niñas que participan en los comedores, sino que también tienen repercusión en sus hogares (por ejemplo, en los hábitos alimentarios y de sostenibilidad). De esta forma «cada vez se trabaja más con profesores, se habla más con el equipo directivo, y también las familias, las AFA, nos hemos dado cuenta de que los niños entran en el cole y hasta que salen [...] somos todos un equipo importante» (GD3), porque, como nos relatan las coordinadoras, «el hecho de que haya una muy buena comunicación entre escuela y equipo de tiempo educativo de mediodía es muy importante y resulta vital para poder trabajar con ellos» (GD1).

Se explica que la comunicación entre el profesorado y los profesionales del TEM es, si cabe, más necesaria con perfiles de hogares que necesitan una mayor atención: las monitoras informan de atención a familias en situación vulnerable, con problemática de salud mental y niños y niñas con necesidades educativas especiales. Concluyen que «ahora la comunicación que tenemos con los maestros es muy diferente» (GD1).

Por último, como causa de preocupación y aspecto a trabajar, se observa desconexión de esta propuesta con el resto de recursos educativos y sociales comunitarios.

c) Gestión del tiempo educativo de mediodía

En esta sección se abordan las cuestiones vinculadas con la organización interna de los equipos de trabajo, la planificación y la evaluación de las actividades.

Realizar acciones de refuerzo durante el tiempo libre es esencial para favorecer los cambios culturales:

Está claro que en el comedor es donde se produce, pero todo esto lo puedes trabajar desde la parte del ocio a través de diferentes actividades. Por eso planificamos a la vez y pensamos una acción integral. (GD3)

La coordinación con el equipo de cocina está muy valorada por los niños:

Y también yo creo que es mucha suerte tener estas cocineras, porque lo hacen con mucho amor y son superamables, y, bueno, meten todo su cariño en todos los platos. (Photovoice-Escuela GO)

La figura de coordinación es clave y disponer de un equipo estable permite conocerlo y aprovechar las habilidades de sus distintos miembros. La atención a las necesidades especiales y una buena coordinación entre el colectivo docente, el grupo de mediodía y las familias se percibe como un elemento cualitativo estratégico. Así, las monitoras, poniendo en valor la mejora, dicen: «ahora la comunicación que tenemos con los maestros es muy diferente» (GD1).

Sobre la planificación de las actividades con la infancia en el TEM, emerge una gran diversidad de opiniones según los grupos de discusión realizados. En un primer momento, se informa sobre las programaciones de las actividades de ocio, puesto que

[...] se tiene que cumplir una serie de elementos durante la semana porque tiene que haber de todo, actividades más tranquilas, más movidas, y todas tienen que estar equilibradas. (GD1)

En esta dirección, en el diseño y la planificación de las diversas iniciativas, se incluye la agenda de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) y la celebración de actos en conmemoración del Día de los Derechos Humanos, el Día de la Paz, el Día Internacional de la Mujer, etc. En un segundo momento, hay aportaciones en los grupos de discusión que consideran que una planificación excesiva de actividades resta oportunidades de autogestión del tiempo y aprendizajes de organización y relación:

Yo lo que les digo —a los monitores y monitoras—, 2 o 3 días a la semana libre, los demás sí que puede programar [...] nos estamos cargando la improvisación de los niños. (GD3)

La evaluación es percibida como un factor favorecedor que incentiva la revisión y la mejora continua. Por el contrario, un aspecto que dificulta esta iniciativa es la carencia de tiempo para la preparación de actividades y la coordinación con el equipo docente, además de la relación y la comunicación con las familias. Así, la falta de tiempo fuera de la atención directa es una carencia generalizada: «una falta de tiempo para trabajar que vaya más allá de la atención directa a los niños» (GD3).

d) Participación y toma de decisiones

Hay consenso en percibir el TEM como un lugar organizado por los adultos, si bien se identifican zonas de juego libre y autoorganizado, como algunos momentos y espacios donde se promueve la participación (hacer propuestas de actividades, servirse la comida o cuidar y limpiar los distintos ámbitos), pero no siempre es así. Por lo general, la gestión de la participación parece poco estructurada y es poco evidente para niños y niñas. Además, tienen la sensación de que sus aportaciones, cuando se recogen, sirven de poco, lo que hace pensar que no hay diálogo ni retorno.

Este elemento contrasta con la apuesta decidida por parte de algunos monitores y coordinadores que afirman que es necesario dejar escoger y facilitar la

improvisación a los niños y niñas, como se ha evidenciado en el apartado previo al hablar de la gestión del TEM.

e) Espacios físicos e infraestructura escolar

Se recogen 17 citas del análisis del Photovoice sobre este tópico. Los niños y niñas valoran de forma positiva las zonas del comedor, los aseos, el patio y los llamados *espacios de tranquilidad*, especialmente la biblioteca y el huerto (si el colegio dispone de él). Para estos lugares reclaman mayor mantenimiento e higiene. También piden que los espacios sean polivalentes, que se puedan decorar, que permitan el juego libre, la lectura y la existencia de más zonas verdes. La autogestión y el juego son las peticiones de uso de los niños y niñas sobre estos espacios. También apuntan la necesidad de que haya más áreas con sombra, consideradas como refugio climático sobre todo en época estival.

Por otra parte, los usos de los espacios se perciben como problemáticos y pueden llegar a ser fuente de conflicto, especialmente por la preponderancia de una actividad sobre otras, por ejemplo: discusiones que se generan en los patios en torno a la práctica del fútbol. Los equipos de monitores proponen juegos y actividades no competitivas como alternativa a este deporte.

Por último, y en relación con la infraestructura escolar, la carencia de emplazamientos idóneos dificulta la atención y el acompañamiento educativo, cuando el comedor es demasiado pequeño o las zonas de ocio son poco diversificadas.

5. Discusión y conclusiones

Los resultados de esta investigación ponen de manifiesto que el TEM tiene un alto potencial pedagógico como espacio para la mediación de conflictos, el desarrollo socioemocional de niños y niñas, la promoción de hábitos saludables y la educación en valores. Por otra parte, se enfrenta a desafíos y a una necesidad de mejora respecto a la profesionalización de los monitores, la limitada participación infantil y la adecuación de los espacios físicos, que a menudo carecen de diversidad y funcionalidad. Los datos recogidos también señalan la importancia de la formación continua de los equipos de monitores en la profesionalización de los servicios educativos no formales que atienden a niños y niñas, en línea con las conclusiones de otras investigaciones (Mason, 2020). También la formación en competencias emocionales y la mejora de la coordinación de los equipos de monitores con el profesorado y las familias son aspectos particularmente destacados, en línea con los estudios de Berggren et al. (2021), que subrayan la relevancia de las interacciones entre los distintos agentes educativos para garantizar una experiencia educativa coherente.

La investigación confirma la necesidad de abordar el TEM desde una perspectiva holística e interdisciplinaria, integrándolo en el currículo escolar y conectándolo con objetivos globales como los ODS. Esto implica un cambio cultural que transforme las percepciones actuales de este espacio-tiempo, desde

un servicio complementario hacia un componente esencial del desarrollo educativo integral. Transformaciones que van ligadas a las perspectivas contemporáneas sobre educación, como son la importancia de la educación informal en la socialización de las personas (Úcar, 2015) y la educación en las acciones de la vida cotidiana como espacio instructivo clave en el desarrollo personal (Caride et al., 2012).

El TEM debe ser concebido como un tiempo formativo que contribuya a construir relaciones sociales positivas con pares, entre distintas generaciones y con la comunidad. En este espacio-tiempo los niños y niñas desarrollan un conjunto de habilidades que resultan claves para su desarrollo sociocultural, al mismo tiempo que ejercen un impacto posterior en la mejora del rendimiento académico y la prevención del abandono escolar prematuro (Destaw et al., 2022). La combinación que en este espacio-tiempo se produce entre nutrición y ámbito de ocio educativo debe ser una oportunidad para la mejora del bienestar general y escolar de niños y niñas (Losada-Puente et al., 2022) y para el bienestar del alumnado de educación primaria —no solamente durante su tiempo lectivo—, como recoge la investigación de Mendiri et al. (2014). Estas autoras identifican la importancia de las relaciones entre iguales y con los equipos profesionales, las metodologías formativas, la gestión del tiempo y el acondicionamiento de los espacios como factores que inciden en el bienestar de la infancia. En esta investigación apostamos por una perspectiva holística e interdisciplinar del TEM, más conectada con el desarrollo del currículo escolar y con los proyectos educativos de los centros de educación primaria.

6. Recomendaciones

Los cambios y la rotación profesional de los monitores que conforman los equipos de trabajo —de hasta un 50% de tasa de reemplazo en una escuela entre un curso escolar y el siguiente—, las variaciones en los referentes de las asociaciones de familias de alumnos (AFA), el bajo valor didáctico que algunas direcciones de centro escolar y profesorado otorgan al TEM o su falta de integración en la globalidad del proyecto educativo del centro escolar muestran la necesidad de modificarlo. Es por ello que, a partir de los resultados, sugerimos un conjunto de recomendaciones sobre los elementos organizativos que pueden incidir en su mejora. Este conjunto de recomendaciones para el progreso organizacional se agrupa en cuatro ámbitos que se encuentran conectados con los resultados presentados:

6.1. Relaciones con la comunidad educativa

- Mejorar la comunicación y el traspaso de información entre profesorado y profesionales del TEM, con el objetivo de trabajar los malestares o las problemáticas detectadas en el aula.
- Implicar a las familias a través de la realización de actividades para hacerlas partícipes del proyecto educativo de este espacio y para ayudarlas a cono-

- cerlo. Ello posibilita alinear valores, conocer los objetivos detrás de las actividades propuestas y abrir vías de comunicación y de cooperación.
- Mejorar la comunicación que se realiza con las familias de los niños y niñas, como una estrategia que da valor a este espacio.
 - Conectar el tiempo educativo de mediodía con otros proyectos que se realizan en la comunidad: los huertos urbanos, los bancos del tiempo, el proyecto Lecxit y otras iniciativas intergeneracionales que contribuyan a promover la educación 360°.

6.2. Gestión del tiempo educativo de mediodía

- Mejorar la formación inicial y continua de los equipos de monitores, estabilizar plantillas y disponer de tiempo para planificar y coordinar actividades. La estabilidad de los equipos y el aprovechamiento de su experiencia y de sus habilidades es un valor cualitativo que se debería visibilizar.
- Cuidar los espacios y los materiales, disponer de forma simultánea de zonas para el deporte y para otras acciones más tranquilas (con lo que se reducirían los conflictos ocasionados por la superposición de actividades en un mismo espacio) y disponer de material didáctico y educativo de la propia escuela (libros, artículos de manualidades, elementos deportivos, etc.). Se considera una buena práctica mantener modelos de planificación que mantengan espacios libres y autoorganizados que fomenten la autogestión de los niños, así como las dinámicas de asambleas que faciliten la escucha activa e impulsen la participación infantil y el bienestar emocional.

6.3. Participación y toma de decisiones

- Establecer mecanismos de participación real en las tomas de decisiones compartidas, en las que niños y niñas puedan decidir acerca de qué, cómo y cuándo quieren intervenir en ellas de forma voluntaria e informada.
- Favorecer espacios relacionales de toma de decisiones desde la responsabilidad, por ejemplo, a través de la dinamización de asambleas.
- Favorecer espacios relacionales intergeneracionales entre niños y niñas de los diferentes ciclos de la educación primaria, principalmente.

6.4. Espacios físicos e infraestructura escolar

- Destinar, adecuar y flexibilizar los usos de zonas seguras y accesibles para los niños y las niñas, que fomenten el bienestar, la inclusión y la sostenibilidad en los comedores escolares.
- Fomentar la participación del alumnado en el diseño, la organización, la regulación de los usos y la decoración de los espacios.

Referencias bibliográficas

- ANDERSEN, S. S., BAARTS, C. y HOLM, L. (2017). Contrasting approaches to food education and school meals. *Food, Culture and Society*, 20(4), 609-629.
<<https://doi.org/10.1080/15528014.2017.1357948>>
- ARANCETA, J., RODRIGO, C. P., SERRA, J. D., HERNÁNDEZ, A. G., MORE, R. L., SUÁREZ, V. M. y CORTINA, L. S. (2008). El comedor escolar: Situación actual y guía de recomendaciones. *Asociación Española de Pediatría*, 69(1), 72-88.
<<https://doi.org/10.1157/13124224>>
- BAINES, E. y BLATCHFORD, P. (2011). Children's games and playground activities in school and their role in development. En: A. D. PELLEGRINI (ed.), *The Oxford Handbook of the development of play* (pp. 260-283). Oxford University Press.
<<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195393002.013.0020>>
- (2019). *School break and lunch times and young people's social lives: A follow-up national study* [Informe final]. Department of Psychology and Human Development. UCL Institute of Education.
- BAINES, E. y MACINTYRE, H. (2019). Children's social experiences with peers and friends during primary school mealtimes. *Educational Review*, 74(2), 165-187.
<<https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1680534>>
- BENN, J. y CARLSSON, M. (2014). Learning through school meals? *Appetite*, 78C, 23-31.
<<http://dx.doi.org/10.1016/j.appet.2014.03.008>>
- BERGGREN, L., OLSSON, C., RONNLUND, M. y WALING, M. (2021). Between good intentions and practical constraints: Swedish teachers' perceptions of school lunch. *Cambridge Journal of Education*, 51(2), 247-261.
<<https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1826406>>
- BLATCHFORD, P. (1998). *Social life in school: Pupils' experiences of breaktime and recess from 7 to 16 years*. Routledge.
- BRAUN, V. y CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
<<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>>
- CARIDE, J. A. (2014). Del ocio como educación social a la pedagogía del ocio en el desarrollo humano. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, 45, 33-54.
- CARIDE, J. A.; LORENZO, J. J. y RODRÍGUEZ, M. A. (2012). Educar cotidianamente: El tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia escolarizada. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 20, 19-60.
<https://doi.org/10.7179/PSRI_2012.20.01>
- CLARKE, T. y PLATT, R. (2023). Children's Lived Experiences of Wellbeing at School in England: A Phenomenological Inquiry. *Child Indicators Research*, 16, 963-996.
<<https://doi.org/10.1007/s12187-023-10016-2>>
- DERQUI, B., FERNANDEZ, V. y FAYOS, T. (2018). Towards more sustainable food system: Addressing food waste at school canteens. *Appetite*, 129, 1-11.
<<https://doi.org/10.1016/j.appet.2018.06.022>>
- DESTAW, Z., WENCHKO, E., KIDANE, S., ENDALE, M., CHALLA, Y., TIRUNEH, M., TAMRAT, M., SAMSOON, H., SHALEKA, D. y ASHENAFI, M. (2022). Impact of school meals on educational outcomes in Addis Ababa, Ethiopia. *Public Health Nutrition*, 25(9), 2614-2624.
<<https://doi.org/10.1017/S1368980022000799>>
- FAVUZZI, N., TREROTOLI, P., FORTE, M. G., BARTOLOMEO, N., SERIO, G., LAGRAVINESE, D. y VINO, F. (2020). Evaluation of an alimentary education intervention on

- school canteen waste at a primary school in Bari, Italy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2558.
<<https://doi.org/10.3390/ijerph17072558>>
- FORNI, P. y GRANDE, P. de (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(1), 159-189.
<<https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.1.58064>>
- GRUGEON, E. (2005). Listening to learning outside the classroom: Student teachers study playground literacies. *Literacy*, 39(1), 3-9.
<<https://doi.org/10.1111/j.1741-4350.2005.00391.x>>
- HERNÁNDEZ-RANGEL, S. y PÁRAMO-BERNAL, P. (2023). El comedor escolar como un escenario de aprendizaje: Una revisión sistemática. *Cultura, Educación y Sociedad*, 14(2), 49-72.
<<https://doi.org/10.17981/cultedusoc.14.2.2023.03>>
- KIMMEL, M. (2019). *Hombres blancos cabreados: La masculinidad al final de una era*. Barlín Libros.
- KLINENBERG, E. (2021). *Palacios del pueblo: Políticas para una sociedad más igualitaria*. Capitán Swing.
- LOSADA-PUENTE, L., MENDIRI, P. y REBOLLO-QUINTELA, N. (2022). Del bienestar general al bienestar escolar: Una revisión sistemática. *Relieve*, 28(1).
<<https://doi.org/10.30827/relieve.v28i1.23956>>
- MACÍAS, A. I., GORDILLO, L. G. y CAMACHO, E. J. (2012). Hábitos alimentarios de niños en edad escolar y el papel de la educación para la salud. *Revista Chilena de Nutrición*, 39(3), 40-43.
<<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182012000300006>>
- MASON, A. E. (2020). Children's perspectives on lunchtime practices: Connecting with others. *Journal of Occupational Science*, 28(3), 1-13.
<<https://doi.org/10.1080/14427591.2020.1771407>>
- MCMAMARA, L., GIBSON, J., LAKMAN, Y., SPADAFORA, N., LODWYK, K. y WALKER, M. (2018). The Influence of a Recess Intervention on Children's Sense of Belonging and Enjoyment. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 13(2), 37-54.
<<http://dx.doi.org/10.20355/jcie29343>>
- MENDIRI, P., REBOLLO-QUINTELA, N. y LOSADA-PUENTE, L. (2024). El bienestar escolar desde la experiencia del alumnado de Educación Primaria. *Educar*, 60(1), 237-254.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1818>>
- RODRÍGUEZ-TADEO, A., PATIÑO, B., URQUÍDEZ-ROMERO, R., VIDAÑA-GAYTÁN, M. E., PERIAGO-CASTÓN, M. J., ROS-BERRUEZO, G. y GONZÁLEZ, E. (2015). Neofobia alimentaria: Impacto sobre los hábitos alimentarios y aceptación de alimentos saludables en usuarios de comedores escolares. *Nutrición Hospitalaria*, 31(1), 260-268.
<<https://dx.doi.org/10.3305/nh.2015.31.1.7481>>
- SOARES, P. y DAVÓ-BLANES, M. C. (2019). Comedores escolares en España: Una oportunidad para fomentar sistemas alimentarios más sostenibles y saludables. *Gaceta Sanitaria*, 33(3), 213-215.
<<https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.12.005>>
- SOARES, P., MARTINELLI, S. S., MELGAREJO, L., CAVALLI, S. B. y DAVÓ-BLANES, M. C. (2017). Using local family farm products for school feeding programmes: Effect on school menus. *British Food Journal*, 119(6), 1289-1300.
<<https://doi.org/10.1108/BFJ-08-2016-0377>>
- ÚCAR, X. (2015). L'aprenentatge informal i la pedagogia dels canvis de fase. *Fòrum: Revista d'Organització i Gestió Educativa*, 36, 1-6.

VAQUÉ-CRUSELLAS, C., GARCÍA-ÁLVAREZ, A., COLL-ARENAS, M. D., BLANQUER, M. y SALVADOR-CASTELL, G. (2022). Comedores escolares: Adherencia a las recomendaciones alimentarias de los menús escolares en Osona, Cataluña. *Revista Española de Nutrición Comunitaria*, 28(1), 1-13.