

Narrativas del alumnado de Educación Primaria sobre su bienestar escolar: un diagnóstico inicial

Primary School students' narratives of school well-being: an initial diagnosis

Enrique Requejo¹, Luisa Losada-Puente², Nuria Rebollo-Quintela³, Paula Mendiri⁴

¹ Universidade da Coruña. enrique.requejo.lopez@udc.es

² Universidade da Coruña. luisa.losada@udc.es

³ Universidade da Coruña. nuria.rebollo@udc.es

⁴ Universidade da Coruña. paula.mendiri@udc.es

Recibido: 26/7/2021

Aceptado: 8/4/2022

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.

Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Luisa Losada Puente

Facultad de Ciencias de la Educación. Campus

de Elviña, s/n

15071 A Coruña

Resumen

El interés por conocer el bienestar dentro de los centros educativos, sobre todo, desde la perspectiva de sus protagonistas, los niños y las niñas, ocupa un lugar central en la investigación actual. El objetivo de la investigación fue indagar acerca de los indicadores que configuran el bienestar escolar del alumnado de Educación Primaria. Se realizó un estudio cualitativo, en el que participaron 95 estudiantes de dos centros educativos públicos, a los que se les aplicó el Cuestionario Abierto de Bienestar Escolar (CABES). El discurso del alumnado giró en torno a cuatro elementos relativos a su experiencia en la escuela: clima escolar (relacional, de seguridad y de aprendizaje), compromiso escolar (dimensiones comportamental, afectiva y cognitiva), emociones (relacionadas con las actividades escolares, epistémicas, temáticas y sociales) y discontinuidad educativa (diferenciación de roles y contextos, y relación familia-escuela). En definitiva, el mundo escolar representa un espacio de experiencias que resultan significativas y que son percibidas y vivenciadas de forma diferente por cada estudiante, no resultando posible referir una única ni común forma de expresar lo que se entiende como bienestar escolar, aunque sí definir algunos de sus ejes clave. Solo así será posible plantear actuaciones coherentes con las necesidades expresadas por el alumnado.

Palabras clave

Bienestar del Estudiante, Clima, Actitud hacia la Escuela, Emoción, Investigación Cualitativa

Abstract

The interest in understanding well-being within educational centers, especially from the perspective of its main actors, boys and girls, occupies a central place in current research. The aim of the study was to investigate the indicators that shape the school well-being of primary school pupils. A qualitative study was carried out, in which 95 students from two public schools participated. They were administered the Open-ended Questionnaire of School Well-being (OQSW). Four elements about students'

experience at school were drawn from their discourse: school climate (relational, safety, and learning), school engagement (behavioral, affective, and cognitive domains), emotions (related to school activities, epistemic, thematic, and social) and educational discontinuity (role and context differentiation, family-school relationship). In short, the school world represents a space of significant experiences, that are perceived and felt differently by each student. There is no possible to refer to a single or common manner of expressing what school well-being means, although it is possible to define some of its key axes. This is the only way to propose actions that are coherent with the needs expressed by the students.

Key Words

Student Wellbeing, Climate, School Attitude, Emotion, Qualitative Research

1. INTRODUCCIÓN

Los centros educativos representan el segundo contexto, después del familiar, en el que la infancia pasa la mayor parte de su tiempo (Gutiérrez y Gonçalves, 2013) y el prioritario para la configuración de las relaciones sociales que determinan su desarrollo presente y futuro (Ramírez-Casas y Alfaro-Inzunza, 2018). Conocer los aspectos clave del bienestar dentro de los centros educativos, sobre todo, desde la perspectiva de sus protagonistas, los niños y las niñas, es un tema de reciente interés en la investigación y entre los diversos agentes (Anderson y Graham, 2016; Ramírez-Casas y Alfaro-Inzunza, 2018).

Hasta el momento, el grueso del conocimiento sobre el bienestar en la infancia se ha centrado en cuestiones de carácter general y descontextualizadas (Anderson y Graham, 2016), relacionándose con términos como la calidad de vida o la satisfacción (Alfaro et al., 2016; Ruíz et al., 2014), o bien se ha vinculado a otros campos, como el de la salud (Konu, Lintonen y Autio, 2002; Konu, Lintonen y Rimpelä, 2002; Konu y Rimpelä, 2002; Løhre et al., 2010), siendo todavía insuficiente la literatura que atiende a las particularidades del centro educativo (Hidayah et al., 2016; Miller et al., 2013), al igual que su presencia en los debates, discursos y políticas públicas (Abraham, 2020; Graham et al., 2014).

Este trabajo tiene por objetivo indagar acerca de los indicadores que, desde la voz de los estudiantes, configuran su bienestar escolar. Para hacerlo, se ha partido de un análisis de la literatura científica más reciente, tratando de identificar dimensiones, factores y conceptos relacionados o que influyen en el bienestar escolar (Hidayah et al., 2016; Konu y Lintonen, 2006; Konu, Lintonen y Rimpelä, 2002; Konu y Rimpelä, 2002), así como recogiendo las principales medidas utilizadas hasta el momento para su evaluación.

2. DESCRIPCIÓN DEL BIENESTAR ESCOLAR BASADA EN SUS DIMENSIONES Y FACTORES CLAVE

El bienestar escolar es un término complejo, para el cual todavía no se ha logrado consensuar una definición única (Anderson y Graham, 2016; Graham et al., 2014; Miller et al., 2013), si bien diversos autores lo han abordado a través de sus dimensiones o factores. Entre los más citados se encuentran las condiciones escolares (Konu y

Lintonen, 2006; León-González, 2011), las relaciones interpersonales (Anderson y Graham, 2016; Graham et al., 2014; Konu y Lintonen, 2006; Løhre et al., 2010; Ramírez-Casas y Alfaro-Inzunza, 2018), el clima escolar (Abraham, 2020; Brault et al., 2014; Debarbieux, 2015; Demarteau, 2019), los significados de logro (González-Medina y Treviño-Villareal, 2018), el compromiso escolar (Abraham, 2020; Tian et al., 2015), las emociones (Abraham, 2020; Espinosa, 2018; Miller et al., 2013), la discontinuidad educativa (Dejaiffe, 2018) y la salud (Gutiérrez y Goncalves, 2013).

Las condiciones escolares engloban todos aquellos factores intrínsecos a su estructura y organización que configuran el ambiente de trabajo como son la comodidad, el ruido o las instalaciones (León-González, 2011); el ambiente de aprendizaje, en cuanto a horarios, normas de aula, grupos de clase, etc. (Anderson y Graham, 2016; Graham et al., 2014; Konu, Lintonen y Rimpelä, 2002; Ramírez-Casas y Alfaro-Inzunza, 2018); y los servicios escolares proporcionados, tales como el comedor, asistencia sanitaria, asesoramiento, etc. (Konu y Rimpelä, 2002).

Las relaciones con el profesorado también tienen un gran peso en el bienestar escolar (Anderson y Graham, 2016; Konu, Lintonen y Rimpelä et al., 2002; Konu y Rimpelä, 2002), sobre todo, el apoyo social proporcionado al alumnado (Baudoin y Galand, 2018) y los espacios de libertad, participación y autonomía que les brindan, sin control o autoritarismo docente (Ramírez-Casas y Alfaro-Inzunza, 2018). Se puede incluir aquí también el concepto introducido por Janosz et al. (1998, citado en Brault et al., 2014), llamado clima de justicia, que hace referencia a cómo el alumnado percibe las actitudes y comportamientos hacia ellos por parte del mundo adulto. También las relaciones con el grupo de iguales han sido estudiadas con relación al trato entre los estudiantes, el reconocimiento y apoyo, la disposición en el aula, o la vivencia de *bullying*, etc. (Abraham, 2020; Konu y Lintonen, 2006; Løhre et al., 2010).

Además de las relaciones entre agentes escolares, que algunos autores denominan clima relacional (Brault et al., 2014; Debarbieux, 2015; Demarteau, 2019), otros estudios mencionan la creación de un clima escolar agradable (Abraham, 2020; Anderson y Graham, 2016; Brault et al., 2014; Ramírez-Casas y Alfaro-Inzunza, 2018) que debe atender, también, a la seguridad de dicho contexto, y al proceso de aprendizaje (Demarteau, 2019; Younes et al., 2011). En este sentido, el clima de seguridad abarca tanto los aspectos físicos del contexto (reglas claras y respuestas a su violación, seguridad, orden o tranquilidad) como los emocionales (tolerancia a la diferencia, respuestas a la intimidación, resolución de conflictos, tratamiento del *bullying*) (Baudoin y Galand, 2018; Debarbieux, 2015), mientras que el clima de aprendizaje aparece ligado al compromiso del alumnado con las exigencias escolares y con la calidad de la estructura de las prácticas de enseñanza (Baudoin y Galand, 2018). Al respecto, Brault et al. (2014) hacen referencia al concepto de clima de pertenencia, que establece un vínculo entre todos los climas escolares y que alude al compromiso de los niños y las niñas con su entorno.

Con relación a esto último, la implicación escolar del alumnado puede verse afectada por la forma en que se planifiquen las prácticas de aula, tanto a nivel comportamental (participación en las actividades educativas, colaboración, prestar atención), como afectivo (entusiasmo por la escuela y las materias escolares) y cognitivo (deseo de aprender e involucrarse en la escuela, uso de buenas estrategias de autorregulación, organización durante las actividades) (Abraham, 2020). Si el estudiante se siente infeliz o insatisfecho con sus experiencias escolares, puede que muestre dificultades de

adaptación, tales como menores niveles de logro académico o de implicación (Tian et al., 2015).

En este sentido, merece atención la Teoría de la Autodeterminación (siglas en inglés, SDT, *Self-Determination Theory*) elaborada en 1985 por Deci y Ryan, centrada en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en tres dominios: competencia, autonomía y relaciones interpersonales (Stover et al., 2017). La SDT sugiere que la satisfacción de una necesidad puede suponer un mayor compromiso con las experiencias que han contribuido a su satisfacción (Su et al., 2019). Esta macroteoría de la motivación humana se enmarca en la corriente psicológica o eudaimónica del bienestar, centrada en el componente de autorrealización, que se refiere al desarrollo del máximo potencial y a dar sentido a la propia vida (Ryan y Deci, 2001, citado en Vázquez et al., 2009).

Esa búsqueda de un funcionamiento psicológico óptimo conduce a otro factor destacado en la literatura con relación al bienestar escolar, los significados de logro, referido al conjunto de variables que reflejan las posibilidades de los estudiantes de alcanzar resultados educativos positivos (González Medina y Treviño Villareal, 2018; Tian et al., 2015), también relacionado con conceptos tales como la flotabilidad académica (Miller et al., 2013) o la resiliencia (Marsoiller, 2017). Otros estudios también aluden a la importancia de conceptos como la autoestima, el sentido de autoeficacia personal o “SAP” (creencia en la propia capacidad para llevar a cabo con éxito una tarea), y el sentido de pertenencia a la escuela (Demarteau, 2019; Guiller, 2018).

Otro factor determinante en el éxito académico del alumnado es la comprensión de sus emociones y de las de los demás, que se encuentra relacionado con el concepto de inteligencia emocional (Abraham, 2020; Berger et al., 2009). Espinosa (2018) agrupa las emociones en cuatro categorías: de realización de las actividades (éxito o fracaso), epistémicas (surgidas por problemas cognitivos), temáticas, y sociales (relación con los demás agentes escolares).

El estudiantado se desarrolla en tres contextos independientes, entre los cuales la discontinuidad es inevitable y necesaria: la familia, la escuela y comunidad. La Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1987, citado en Monreal y Guitart, 2012) incide en la necesidad de estudiar el desarrollo humano dentro de un contexto, denominado *ambiente ecológico*. Este desarrollo sucede como resultado de la participación en diferentes estructuras seriadas: entorno inmediato (en dónde se llevan a cabo roles, se mantienen relaciones interpersonales y se realizan patrones de actividades), mesosistema (relaciones bidireccionales entre dos o más entornos, por ejemplo, familia y escuela), exosistema (entornos influyentes sin haber una participación directa de la persona) y macrosistema (correspondencia de los sistemas de menor orden). Por lo tanto, como indican Kutsar et al. (2019), este enfoque considera al niño/a como una persona individual, en continuo crecimiento dentro de diversos contextos familiares, socioculturales e históricos. Esto es clave para entender la perspectiva ecológica del bienestar que integra el alumnado en las familias, escuelas y comunidad.

Cada uno de estos contextos ejerce roles diferentes, pero complementarios, dirigidos a un objetivo común (Abraham, 2020; Calvo et al., 2016). Así, pese a la necesidad de dotar de autonomía a los agentes que intervienen en estos espacios (familiares, docentes, agentes comunitarios, etc.), la literatura ha puesto más empeño en demostrar la relevancia que tiene la interacción entre ellos sobre el desarrollo integral del

alumnado. Concretamente, las investigaciones recogen la necesidad de involucrar a las familias en la toma de decisiones, en la gestión del centro educativo (como, por ejemplo, a través de los órganos colegiados) y, en general, en la educación escolar de sus hijos/as (Calvo et al., 2016; Rebollo-Quintela et al., 2020). Por su parte, se reclama que los centros educativos se configuren como espacios abiertos a la comunidad, lo que conlleva no solo ceder sus instalaciones al barrio, sino implicar a todas las instituciones, organizaciones y grupos de la comunidad (Bassasoro-Ciganda et al., 2018).

3. INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DEL BIENESTAR ESCOLAR

La amplitud del concepto de bienestar escolar, de sus dimensiones y factores constituyentes ha dificultado su operativización a través de un instrumento único, dirigido específicamente a la población escolar y que aglutine el conjunto de elementos que conforman la experiencia escolar (Raccanello et al., 2020).

La mayor parte de la producción científica se ha centrado en el diseño, validación y/o aplicación de instrumentos centrados en uno o varios aspectos del bienestar o de algunos de sus componentes (satisfacción con la vida, afectos, autorrealización, etc.) y, en muchos casos, alejados de la propia voz de los niños y las niñas sobre lo que les supone el bienestar en la escuela (Anderson y Graham, 2016; Kutsar et al., 2019).

Entre ellos, destacan aquellos encaminados a abarcar el campo de la salud, tales como el *General Health Questionnaire*, GHQ, de Goldberg y Williams, 1988 (citado en Solís-Cámara et al., 2007), las encuestas elaboradas en Finlandia para obtener un perfil de bienestar escolar (*Health Behaviour in School-aged Children*, Currie et al., 2000, citado en Konu y Lintonen, 2006 y el *School Environment Questionnaire*, Savolainen, 2000, citado en Konu y Lintonen, 2006) o el cuestionario de salud subjetiva y bienestar de infantes y adolescentes *KIDSCREEN 52* (citado en Miller et al., 2013). También se puede aludir a otros más genéricos, sobre la calidad de vida del estudiantado, tales como *The Quality of Life Profile Adolescent versión* (QOLPAV) de Raphael et al. (1996, citado en Konu y Rimpelä, 2002) o el Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida en la Infancia, CVI-CVIP (Sabeh et al., 2009), así como a otros más específicos de bienestar en la infancia, centrados en la medición de la satisfacción con la vida escolar (*Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale*, SLSS, Huebner, 1991, citado en Alfaro et al., 2016) o los afectos (*Positive and Negative Affect Schedule*, PANAS, Watson et al., 1988, o la *Self-report Socio-emotional Wellbeing Scale*, Arab et al., 2009, citado en Berger et al., 2009).

Estudios más recientes se centran en aportar instrumentos que evalúen el bienestar escolar de la infancia de forma específica (Konu y Lintonen, 2006), las variables relacionadas con este (*Brief Adolescents' Subjective Well-being in School Scale*, BASWBSS, Tian et al., 2015; *Questionnaire on School Wellbeing*, QBS, Tobia et al., 2019) o los factores que actúan como inhibidores o promotores (Løhre et al., 2010). Asimismo, con el objetivo de facilitar la expresión de los estudiantes en un ambiente menos artificial, están cobrando cada vez más importancia medidas cualitativas, sobre todo, a través de entrevistas grupales con las que conceptualizar el bienestar escolar en general (Anderson y Graham, 2016; Ramírez-Casas y Alfaro-Inzunza, 2018), o algunos aspectos clave como son las relaciones en el centro (Anderson y Graham, 2016;

Bassasoro-Ciganda et al., 2018; Fernández-Rouco et al., 2020; León-González, 2011) o el papel de la escuela y sus agentes en la promoción del bienestar escolar (Ramírez-Casas y Alfaro-Inzunza, 2018).

Las propuestas cualitativas contribuyen a identificar las opiniones acerca de la experiencia escolar a partir del discurso de los niños y las niñas. De ahí que el objetivo del presente estudio se centre en indagar acerca de las percepciones subjetivas que el alumnado de Educación Primaria tiene sobre diversos aspectos que pueden influir en su bienestar escolar.

4. MÉTODO

Se ha llevado a cabo un estudio de corte cualitativo, el cual permite responder a los interrogantes a partir de los significados y puntos de vista de las personas participantes (emociones, prioridades, experiencias, etc.), mediante un proceso de indagación más flexible y abierto (Kutsar et al., 2019; Ramírez-Casas y Alfaro-Inzunza, 2018; Torres Fernández, 2016).

4.1. Contexto de estudio y participantes

El estudio fue llevado a cabo en el curso académico 2020-2021 en dos centros educativos de la provincia de A Coruña, de titularidad pública, ubicados en un contexto urbano, y en los cuales existía una considerable presencia de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. El nivel socioeconómico de las familias de ambos centros era medio-alto y sus características sociales y culturales diversas

En el estudio participaron un total de 95 estudiantes, de los cuales un 59% ($n = 56$) fueron niñas y un 41% ($n = 39$) niños, de edades comprendidas entre los 8 y los 12 años ($M = 9,08$; $D.T. = 1,05$). Un 34,74 % cursaba 3º ($n = 33$), un 17,89 % 4º ($n = 17$) y un 47,37% 6º ($n = 45$) de Educación Primaria.

4.2. Instrumento

Para la recogida de datos, se utilizó el cuestionario CABES (Cuestionario Abierto Bienestar Escolar), un instrumento diseñado ad hoc para esta investigación, con el objetivo de conocer, desde la voz de la infancia, diferentes aspectos relacionados con el bienestar escolar. Concretamente, se incluyeron preguntas de respuesta abierta relativas a los agentes educativos clave en su bienestar en la escuela (familia, profesorado, compañeros/as), a los espacios (centro y aula), su propio comportamiento en el centro y sus emociones con respecto a la escuela (ver Tabla 1).

Ámbitos de estudio	Preguntas
Significado del bienestar escolar	¿Qué significa para ti estar bien en la escuela/colegio/instituto?
Familia	¿Qué hace y qué podría hacer tu familia para que estés bien en la escuela/colegio/instituto?
Profesores/as	¿Qué hace y qué podría hacer tus profesores/as para que estés bien en la escuela/colegio/instituto?
Compañeros/as	¿Qué hace y qué podrían hacer tus compañeros/as para que estés bien en la escuela/colegio/instituto?
Mi escuela/colegio/instituto	¿Cómo es y cómo tendría que ser tu escuela/colegio/instituto para que tú estés bien?
Mi aula/clase	¿Cómo es y cómo tendría que ser tu aula (espacio) y clase para estar bien en ella?
Yo	¿Qué haces y qué podrías hacer tú para estar bien en la escuela/colegio/instituto?
	¿Qué emociones te vienen a la cabeza cuando piensas en la escuela/colegio/instituto?
	¿Qué es lo mejor o más importante para sentirte bien en la escuela/colegio/instituto?
	¿Qué es lo peor o qué puede hacer que te sientas mal en la escuela/colegio/instituto?

Tabla 1. Preguntas del cuestionario CABES

4.3. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Para la aplicación del instrumento, se contactó por correo electrónico con centros educativos de titularidad pública de las ciudades de A Coruña y Ferrol a fin de solicitar su colaboración en el estudio. Para ello, se les envió una carta de invitación con información sobre los objetivos de la investigación y los términos de colaboración. Una vez que la dirección aceptó la propuesta, se solicitó la autorización de las familias del alumnado mediante *Abalarmóbil* (herramienta que permite la participación colaborativa entre los centros educativos y las familias). La aplicación del instrumento fue realizada en los centros educativos, en aulas de informática, dado que se empleó la modalidad de cuestionario online. El profesor/a-tutor de aula, previamente informado sobre el contenido del cuestionario, fue el responsable de estar con el grupo-clase y resolver las dudas durante su cumplimentación.

Una vez finalizada la recogida de datos, se procedió al análisis cualitativo del discurso de los niños y las niñas. Para ello, se utilizó el programa MaxQDA Pro 2020, en el que se volcaron las respuestas y se sometieron a un proceso de codificación en varias fases:

- *Fase 1 (ciclo prospectivo)*: análisis exploratorio de la información, en la que se examinó cada cuestionario de forma independiente;
- *Fase 2 (ciclo de codificación)*: segmentación de la información y codificación;
- *Fase 3 (ciclo de recodificación)*: agrupación de los códigos en familias en función de sus significados similares y de su estrecha relación (por ejemplo, acerca de las relaciones con el profesorado, las prácticas de enseñanza, el apoyo social, etc.);
- *Fase 4 (categorización)*: definición de las dimensiones e identificación de las relaciones causa-efecto y la coocurrencia entre códigos (Rädiker y Kukartz, 2020).

Este proceso de análisis dio como resultado el informe de investigación.

4. RESULTADOS¹

El análisis de los datos obtenidos ha permitido agrupar la información en torno a cuatro categorías generales (clima escolar, compromiso escolar, emociones, y discontinuidad educativa) que han quedado definidas por un conjunto de subcategorías y, a su vez, representadas por diversos códigos que reflejan el discurso de la infancia (ver Figura 1).

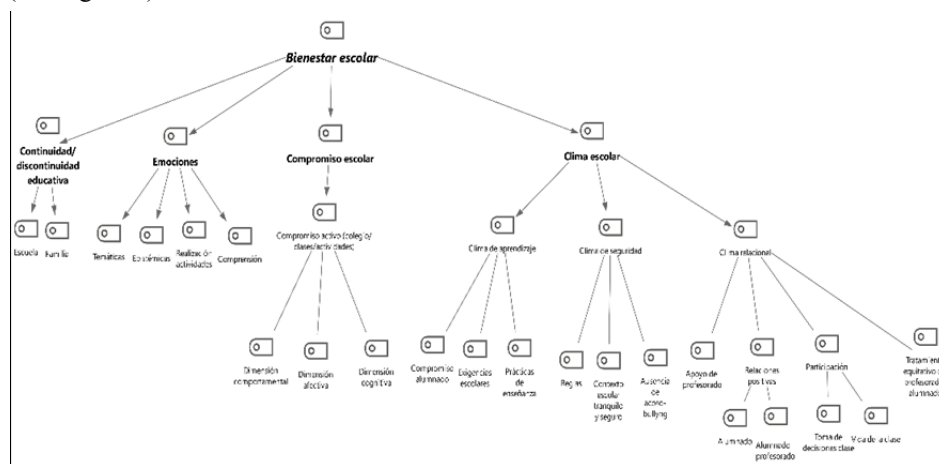


Figura 1. Mapa conceptual

El alumnado atribuyó importancia a disponer de un clima escolar adecuado, descrito en términos de apoyo social de sus docentes, preocupación por sus sentimientos y por su estado de ánimo [“Preguntarnos cómo estamos” (A2)], apoyo académico [me ayudan a hacer tareas, me explican las cosas, me dan tareas, ... (A72)], reconocimiento a sus tareas escolares [“A nosotros nos apollan, nos valoran nuestro esfuerzo nos alludan si algo no entendemos nos lo repiten” (Todo) (A87)], así como el tratamiento equitativo a los estudiantes [“aceptar el ritmo de cada uno” (A22)] y el esfuerzo por “integrar a los alumnos” (A83). Este conjunto de elementos quedó definido bajo la subcategoría clima relacional englobando, además, de las relaciones positivas con el profesorado, las relativas a sus iguales [“tener compañerismo” (A77)] y a la posibilidad de poder disfrutar el tiempo suficiente con ellos/as [“jugar y pasarmelo bie” (A1)]. También se incorpora en esta categoría la cuestión relativa al grado de participación en la toma de decisiones y que el alumnado expresa como “tenerme en cuenta” (A24), por ejemplo, sobre dónde sentarse [“que me sienten con mis amigos” (A31)], en qué grupo-clase estar [“Cambios de clase y de compañeros” (A75)] o incluso, cederle la oportunidad de decidir sobre este aspecto.

En la subcategoría clima de seguridad aludieron a disponer de normas flexibles [“no tener que seguir todas las reglas a raja tabla” (A84)], coherentes y justas para todo el alumnado [“Ser más justos, pro ejemplo: si alguien hace trampas solo castigar a esa persona” (A80); “podrían no castigar a todos cuando solo habla una persona” (A28)]. Asimismo, incidieron en aspectos que influyen negativamente en su bienestar escolar, como son las burlas y mofas [“Que se rían o se burlen de ti” (A27)] o, incluso, el bullying [“Que te respeten, que no te hagan Bulling” (A94)].

La última subcategoría del clima escolar se refirió al clima de aprendizaje expresado como la necesidad de disponer de “actividades divertidas y cooperativas (A23)”, que requieran de un diálogo, en las que se utilice el juego como una herramienta didáctica

motivadora [“que aprendamos con juegos que me parece un sistema educativo muy importante porque así se aprende de otra manera” (A23)] y en las cuales se incluyan las TIC y otros materiales audiovisuales [“acer actividades digitales” (A70)]. También enfatizaron en la necesidad de una buena gestión del aula por parte del docente [“hacer menos ruido en clase para que todos y todas podamos estudiar bien” (A65)], de la carga de deberes y exámenes, al ser en ocasiones excesiva y un tanto estresante [“Pues sin tantos deberes ni exámenes. Y que se organizaran mejor para poner los exámenes, normalmente algunos los ponen en la misma semana, y no da casi tiempo para estudiar con tiempo” (A21)] y la adecuación al ritmo de aprendizaje de cada estudiante [“aceptar el ritmo de cada uno” (A22)].

La práctica de enseñanza debe ir acompañada del compromiso del alumnado, descrito por este como “estudiar, atender, entender, preguntar, etc.” (A84), asumir responsabilidades [“no olvidarme libros” (A60)] y, sobre todo, esforzarse y colaborar activamente en el proceso de aprendizaje [“Significa esfuerzo de estudiar, nervios de hacer las cosas bien, significa tareas, relación con los compañeros. Pero yo en el colegio me siento orgulloso de mi por estudiar y hacer tareas” (A72)]. Concretamente, el alumnado aludió a aspectos referentes a tres subcategorías: en primer lugar, la dimensión comportamental, referida a la colaboración activa en actividades grupales [“Colaborar con los demás” (A4)], prestar atención en clase y hacer las tareas escolares [“pues atender y haer mis deberes” (A16)]; en segundo lugar, la dimensión afectiva expresada, fundamentalmente, como el sentimiento de pertenencia al centro [“sentirme parte del cole (A4)”], el entusiasmo por el colegio [“Sentirme feliz, genial, perfecta en todos los sentidos y que los otros estén igual. Sentirme agusto y cómoda” (A66)] y por las materias [“que las asignaturas que nos enseñen sean divertidas” (A23)] y no sentirse “encarcelado” en el centro escolar [“carcel, obligatorio” (A84)]; y, por último, la dimensión cognitiva, concerniente al esfuerzo en las tareas escolares o en el estudio, con el objetivo de alcanzar buenos resultados [“esforzarme más en los exámenes, intentar no suspender ninguna” (A32)].

La categoría referente a las emociones es una de las más complejas, al existir diversidad de formas de clasificarlas en función de sus características o significados, y del ámbito en el que se originan. El alumnado no solo dio importancia al hecho de proporcionar la atención necesaria para entender las emociones y “ponerse en el lugar del otro” (A4), sino también a la construcción de un ambiente escolar en el que se facilite la expresión de los propios sentimientos [“Decirle a los profesores lo que me pasa” (A88)]. En esta dimensión fue posible reconocer, del discurso del alumnado, cuatro tipos de emociones: de realización de actividades, epistémicas, temáticas y sociales.

En cuanto a la realización de las actividades escolares, se refirieron al orgullo ante sus logros [“yo en el colegio me siento orgulloso de mi por estudiar y hacer tareas” (A72)] o la gestión emocional ante los resultados [“sacar buenas notas y aceptar una mala nota” (A65)] y ante los retos escolares [“nerviosismo cuando hay exámenes (A96)”]; “me agobio por sí, sin querer, no hubiese atendido o olvidar” (A32)]. El nerviosismo también se relacionó con la emoción epistémica, como un problema cognitivo hacia una nueva actividad, por ejemplo, un examen [“Yo me agobio mucho con los exámenes y que nos pongan tres de golpe me pongo muy nervioso (A25)]. Las emociones expresadas no se vincularon a ningún tema en concreto (emociones temáticas), sino que más bien se señaló, de forma genérica, que “depende(n) de que

materia” (A9) como, por ejemplo, las “mates” (A53), expresando sensación de diversión o aburrimiento en función del interés que les susciten [“(…) es una mezcla de diversión y un poco cuando no me gusta la asignatura un poquito de aburrimiento” (A78)].

La mayor diversidad de respuestas se correspondió con las emociones sociales, construidas a partir de las relaciones con el profesorado, los iguales, las familias, etc., donde destacaron la alegría o la felicidad por estar con sus iguales y el profesorado en la escuela [“felicidad porque puedo ver a mis amigos y a mis profesores” (A8)], el enfado con el grupo de iguales ante situaciones que experimentan como injustas [“que no sean chivatos porque si no es verdad me echan la culpa” (A58)] y otras sensaciones negativas (miedo, rabia, tristeza, timidez…) relacionadas con las separaciones con respecto a sus pares [“que cambie el cole y mis compañeros” (A68)], con la forma de relacionarse [“no ser tan tímida para conseguir más amigos” (A76)], con la percepción de las otras personas acerca de ellos/as [“a veces miedo por si se rien de mi por algo que quiero decir” (A5)] o con una situación de exclusión escolar [“estar sola y no tener a nadie con quien hablar y contarle el problema” (A91)].

Finalmente, en el discurso de la infancia se abordó la discontinuidad escuela-familia desde lo que se podría considerar una doble perspectiva. Por un lado, con relación al rol que estos dos agentes deben desempeñar en su labor educativa hacia el alumnado (diferenciación de roles y contextos) y, por el otro, enfatizando en la importancia de que exista un vínculo entre ambas figuras (relación familia-escuela).

Así, los/as estudiantes expresaron la necesidad de que sus familias tengan una actitud positiva en temas de carácter escolar [“se siente orgullosa porque saco buena notas y dice que es muy bueno” (A9)], ofreciéndoles apoyo [“apoyarme en todo lo que me pase, tanto si es bueno o malo” (A24)], dedicándoles tiempo para realizar las tareas escolares [“ayudarme a estudiar y a hacer los deberes” (A16)] e, incluso, implicándose en la prevención y resolución de conflictos escolares [“ayudarme para que no me hagan bullying” (A13)]. Este rol diferenciado de las familias debe ser complementado, desde el punto de vista del alumnado, con su participación dentro del centro educativo. Concretamente, reclamó la existencia de una comunicación frecuente con el profesorado [“podría tener un poco más de comunicación con los profesores, creo que así los padres tienen que saber cómo van sus hijos en la escuela/colegio/instituto” (A12)] y con las demás familias, con el objetivo de demostrar interés y preocupación [“podría llamar a los (p)adres (d)e los que me molestan” (A5)].

Con respecto al centro educativo, se hizo hincapié en posibles mejoras en los espacios y recursos escolares, en la organización de los horarios y en los servicios que están a disposición del alumnado. Señalaron que su bienestar escolar mejoraría si dispusiesen de mobiliario escolar renovado [“asientos nuevitos” (A67), “(…) y con mesas más grandes” (A26)], nuevos y/o mejores recursos tecnológicos [“tablets para todos” (A67); “con una pizarra más grande” (A26)], con mejoras en la accesibilidad [“Con un ascensor” (A45)]; “hacer una rampa para las mochilas con rueda” (A38)], en el cuidado del medio ambiente [“instalar paneles solares” (A83)], en la iluminación y limpieza [“espaciosa y limpia” (A51); “cambiaría las luces por unas menos potentes ya que con estas no se puede ver el encerado” (A92)] y en la decoración [“solo cambiaría la puerta y la pintura, porque están muy viejas y sucias” (A69)]. Además, incidieron en el tema de los espacios [“(el aula) sea un poco más grande” (A9); “con más espacio y tener más cosas en el pabellón” (A88)], así como también en la organización de los

horarios, afirmando su deseo de incrementar los recreos escolares [“más tiempo de recreo” (A71)] y el tiempo de ocio en las sesiones de clase [“que cada vez que termináramos los deberes jugar” (A54)]. Se solicitó, con respecto a los servicios, “ampliar la biblioteca escolar” o, incluso, “revivir más las zonas de lectura (bibliotecas)” (A83) y proporcionar un mayor número de colecciones, atendiendo a sus propios gustos e intereses [“en la biblioteca poner más colecciones, más libros en castellano, libros de Harry Potter...” (A89)]

Por último, es inevitable prestar atención a cómo la situación sanitaria provocada por la COVID 19 afectó al bienestar del alumnado en el presente curso académico. Este mostró su preocupación por el cuidado de la higiene en el centro escolar [“que el centro cumpla higiene” (A26)], por la dotación de recursos para evitar contagios [“que tengan mascarillas de repuesto” (A37)], por la adecuación de la temperatura de las estancias, dada la obligación de ventilar [“creo que deberían de acostumbrar más la clase a la temperatura, me refiero a: Cuando haga frío la calefacción mas alta y cuando haga calor más baja o apagada” (A89)] y por la organización de los espacios para garantizar la distancia de seguridad [“hacer más grandes las parcelas del recreo” (A85)] que supuso una separación con respecto a sus compañeros/as de clase, aspecto ampliamente reclamado [“que las mesas fueran en grupos de dos” (A70) ; “(...) podía ser cuando acabe el (covid) hacer grupos” (A20)].

5. DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue conocer la percepción que el alumnado de Educación Primaria tiene sobre el bienestar escolar, a fin de clarificar un concepto sobre el que la literatura científica todavía no ha llegado a un consenso en su definición (Miller et al., 2013; Raccanello et al., 2020) y hacerlo desde el punto de vista de sus protagonistas, en coherencia con lo que vienen reclamando los estudios más recientes (Anderson y Graham, 2016; Graham et al., 2014; Ramírez-Casas y Alfaro-Inzunza, 2018).

Del discurso del alumnado ha sido posible extraer cuatro elementos que están relacionados con su experiencia en la escuela: el clima escolar (relacional, de seguridad y de aprendizaje), el compromiso escolar (dimensión comportamental, dimensión afectiva y dimensión cognitiva), las emociones (relacionadas con las actividades escolares, epistémicas, temáticas y sociales) y la discontinuidad educativa (diferenciación de roles y contextos, y relación familia-escuela).

La calidad de las relaciones existentes entre los diferentes agentes escolares se configura como uno de los aspectos de mayor influencia en el bienestar escolar de los/as estudiantes (Anderson y Graham, 2016; Konu y Rimpelä, 2002). En consonancia con diferentes investigaciones, el alumnado aludió tanto a la necesidad de sentirse apoyado a nivel académico y emocional (Baudoin y Galán, 2018; Graham et al., 2014; Tobia et al., 2019) como a la existencia de una normativa coherente y justa (Abraham, 2020; Bassasoro-Ciganda et al., 2018) y a que sus aprendizajes fuesen motivadores, colaborativos, organizados adecuadamente y equilibrados en cuanto a carga de trabajo (León-González, 2011; Ramírez-Casas y Alfaro-Inzunza, 2018). Se reconoció la importancia de que las experiencias escolares con relación al grupo de iguales se basen en el compañerismo y el disfrute del tiempo de ocio juntos, así como en la ausencia de vivencias relacionadas con el bullying, exclusión, violencia, etc. (Abraham, 2020; Konu

y Lintonen, 2006; León-González, 2011; Løhre et al., 2010). También reclamaron disponer de cierta capacidad para decidir sobre cuestiones que les afectan en la escuela (selección de aula, de compañeros/as, etc.). Otorgar a los estudiantes la posibilidad de participar activamente en la toma de decisiones escolares es un elemento clave en la construcción de una comunidad justa (Anderson y Graham, 2016; Debarbieux, 2015; Graham et al., 2014; Ramírez-Casas y Alfaro-Inzunza, 2018).

La práctica docente, entendida en términos de expectativas de éxito, el uso de una pedagogía diferencial o la creación de un aprendizaje vinculado a la vida cotidiana (Debarbieux, 2015) pueden repercutir en el compromiso escolar del estudiante. En el presente estudio, se identificaron tres dimensiones del compromiso del alumnado con la escuela y que ya habían sido conceptualizadas por Abraham (2020): la comportamental (asunción de responsabilidades, colaboración activa en su aprendizaje), la afectiva (sentimiento de pertenencia al centro, entusiasmo por la escuela y por las materias) y la cognitiva (esfuerzo en las tareas y el estudio). En la dimensión afectiva, cabe reflexionar sobre la percepción negativa de uno de los informantes acerca del espacio escolar como una cárcel, que se contrapone al sentimiento de pertenencia expresado por otros. Como señalan Bassasoro-Ciganda et al. (2018), “hay una opinión sobre esto en la sociedad: algo que es obligatorio no puede ser agradable, por lo que se vuelve sospechoso para alguien que disfrute de la escuela o que se lo haya pasado bien haciendo los deberes” (p. 137).

Pese a lo rotundo de esta afirmación, lo cierto es que la escuela representa, para el alumnado participante, un lugar en el que vivencian una amplia variedad de emociones positivas y negativas, tanto las relativas a las actividades que realizan en la escuela (orgullo, gestión emocional ante resultados y retos escolares), como aquellas que se producen ante problemas cognitivos como exámenes (nerviosismo), ante diferentes temas o asignaturas (aburrimiento, diversión) y, sobre todo, las referidas a sus interacciones con iguales, con el profesorado, con sus familias, etc. y que fueron descritas en términos positivos (alegría, felicidad) o negativos (miedo, rabia, tristeza...). Esta tipología de emociones (relacionadas con las actividades escolares, epistémicas, temáticas y sociales) ya había sido descrita por Espinosa (2018).

Por último, el estudiantado aludió a algunos aspectos clave en la configuración de los roles que deben desempeñar los diferentes agentes en cada contexto (escolar y familiar) y de las relaciones que se establecen entre ellos. De las familias, reclamó una actitud positiva hacia los contenidos escolares, apoyo y dedicación a sus tareas y, en general, una mayor implicación en su vida escolar, puesto que son un recurso vivo que debe participar activamente (Bassasoro-Ciganda et al., 2018; Calvo et al., 2016; Rebollo-Quintela et al., 2020) tanto con relación a la prevención y actuación ante conflictos (Fernández-Rouco et al., 2020), como en lo relativo a la comunicación con sus docentes (Debarbieux, 2015; Graham et al., 2014; León-González, 2011). Por su parte, se demandó de la escuela la mejora de sus espacios y recursos, de la organización de sus horarios y de sus servicios (Abraham, 2020; Demarteau, 2019; Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Konu et al., 2015; León-González, 2011), haciendo una mención especial a la necesidad de incidir especialmente en adoptar las medidas necesarias para hacer frente a la COVID-19.

En definitiva, el mundo escolar representa un espacio de experiencias que resultan significativas para el alumnado. La manera en que cada estudiante las percibe y vivencia es diferente y significativa, no resultando posible referir una única ni común

forma de expresar lo que para este significa el bienestar escolar. Lo que sí es posible es delimitar algunos ejes que parecen tener influencia en su vida escolar, no solo en términos de rendimiento y éxito académico, sino también a nivel afectivo, emocional, relacional y de desarrollo, tales como los relativos a la calidad del ambiente de seguridad, de aprendizaje y de relaciones, a la implicación del alumnado con la escuela, a los afectos que experimenta en este espacio, y a los roles y contextos que desempeñan los agentes educativos y la institución implicados en su educación. Solo a partir de este conocimiento será posible plantear actuaciones que vayan en coherencia con las necesidades expresadas por el alumnado.

El interés por estudiar y dar cobertura a las necesidades del estudiante en la escuela no es algo novedoso, pero sí lo es hacerlo otorgándole protagonismo para que exprese y decida cuáles son los aspectos que repercuten sobre su bienestar en la escuela. Para Simmons et al. (2015), la mejora de la política y práctica educativa en torno al bienestar escolar dependerá de la atención prestada a los puntos de vista de los estudiantes, así como también al de las partes adultas interesadas.

En este sentido, una de las limitaciones del presente estudio es no haber recogido el discurso de otros agentes educativos (profesorado, familias...), aspecto que resultará esencial en futuros trabajos para poder ofrecer un diagnóstico completo de la realidad escolar. Igualmente, se plantea necesario introducir herramientas adicionales para la medición del bienestar del estudiantado y de los demás miembros de la comunidad educativa, tanto de carácter cualitativo (grupos de discusión con alumnado, profesorado y/o familias) como cuantitativo (cuestionarios, inventarios y/o escalas). Finalmente, para futuros estudios se tendrá en cuenta que, como ocurre en la mayoría de las investigaciones de corte transversal, la recogida de datos en un momento puntual dificulta incidir el tiempo suficiente para que el alumnado reflexione críticamente sobre su bienestar escolar en términos individuales y colectivos a lo largo del tiempo.

NOTAS

¹ Se han respetado los testimonios literales de los/as informantes (alumnado) sin realizar correcciones ortográficas ni gramaticales.

BIBLIOGRAFÍA

- Abraham, J. (2020). *L'école haïtienne et la question du bien-être scolaire*. L'Harmattan.
- Alfaro, J., Guzman, J., Sirlopu, D., Garcia, C., Reyes, F. y Gaudlitz, L. (2016). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en los Estudiantes (SLSS) de Huebner en niños y niñas de 10 a 12 años de Chile. *Anales de Psicología*, 32(2), 383-392. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.217441>
- Anderson, D.L. y Graham, A.P. (2016). Improving student wellbeing: having a say at school. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 348-366. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1084336>
- Bassasoro-Ciganda, M., Karrera-Juarros, I. y Arguiñano-Madrado, A. (2018). Escuela Pública Antzuola. Limitando y expandiendo el concepto en la construcción del bienestar escolar. *Tantak: Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntza Aldizkaria*, 30(1), 135-152. <http://dx.doi.org/10.1387/tantak.19559>

- Baudoin, N. y Galand, B. (2018). Le climat scolaire influence-t-il le bien-être des élèves? En N. Rousseau y G. Espinosa (Ed.), *Le bien-être à l'école: enjeux et stratégies gagnantes* (pp.15-30). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10qqwx6.9>
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Paz Arab, M. y Justiniano, B. (2009). Socio-emotional wellbeing in educational contexts: Perception of Chilean students. *Estudios Sobre Educación, 17*, 21-43. <https://doi.org/10.15581/004.17.21-43>
- Brault, M-C., Janosz, M. y Archambault, I. (2014). Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education, 44*, 148-159. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.008>
- Calvo, I., Verdugo, M. y Amor, A. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10*(1), 99-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-737820160001000066>
- Debarbieux, É. (2015). Du «climat scolaire»: définitions, effets et politiques publiques. *Education et Formations, 88-89*, 11-27. https://pmb.cereq.fr/index.php?lvl=bulletin_display&id=30191
- Dejaiffe, B. (2018). La discontinuité éducative comme possibilité du bien-être. En N. Rousseau y G. Espinosa (Ed.), *Le bien-être à l'école: enjeux et stratégies gagnantes* (pp. 63-82). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10qqwx6.12>
- Demarteau, M. (2019). *Bien-être à l'école. Regard sur la santé des jeunes* (núm. 14). Santé en Hainaut.
- Espinosa, G. (2018). Les émotions de l'élève à l'école L'importance de les reconnaître pour mieux s'adapter. En N. Rousseau y G. Espinosa (Ed.), *Le bien-être à l'école: enjeux et stratégies gagnantes* (pp. 47-62). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10qqwx6.11>
- Fernández-Rouco, N., Fallas-Vargas, M.A. y García-Martínez, J.A. (2020). Voces protagónicas para el bienestar en la escuela: análisis cualitativo de la perspectiva de los agentes implicados. Voces y silencios. *Revista Latinoamericana de Educación, 11*(2), 49-66. <https://doi.org/10.18175/vys11.2.2020.3>
- González-Medina, M. y Treviño-Villarreal, D. (2018). Logro educativo y factores asociados en estudiantes de sexto grado de educación primaria en el estado de Nuevo León, México. *Perfiles Educativos, 40*(159), 107-125. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n159/0185-2698-peredu-40-159-107.pdf>
- Graham, A., Fitzgerald, R., Powell, M.A., Thomas, N., Anderson, D.L., White, N.E. y Simmons, C.A. (2014). *Approaches to wellbeing in schools: what role does recognition play? Executive summary*. Centre for Children and Young People, Southern Cross University. <https://doi.org/10.4226/47/58eae4c09218>
- Guiller, S. (2018). *Compétences émotionnelles et bien-être en milieu scolaire*. Hal Archives Ouvertes. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01807923>
- Gutiérrez, M. y Gonçalves, T.O. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 13*(3), 339-355. <https://psycnet.apa.org/record/2013-39101-006>
- Hidayah, N., Pali, M., Ramli, M. y Hanurawan, F. (2016). Students' well-being assessment at school. *Journal of Educational, Health, and Community Psychology, 5*(1), 62-71. <http://doi.org/10.12928/jehcp.v5i1.62>
- Konu, A. y Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International, 17*(1), 79-87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>
- Konu, A.I. y Lintonen, T.P. (2006). School well-being in Grades 4-12. *Health Education Research, 21*(5), 633-642. <https://doi.org/10.1093/her/cyl032>
- Konu, A., Lintonen, T. y Autio, V.J. (2002). Evaluation of well-being in schools. A multilevel analysis of general subjective well-being. *School effectiveness and school improvement, 13*(2), 187-200. <https://doi.org/10.1076/sesi.13.2.187.3432>

- Konu, A.I., Lintonen, T.P. y Rimpelä, M.K. (2002). Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being. *Health Education Research*, 17(2), 155-165. <https://doi.org/10.1093/her/17.2.155>
- Konu, A., Joronen, K. y Lintonen, T. (2015). Seasonality in school well-being: the case of Finland. *Child indicators research*, 8, 265-277. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9243-9>
- Kutsar, D., Soo, K. y Mandel, L.-M. (2019). Schools for well-being? Critical discussions with schoolchildren. *International Journal of Emotional education*, 11(1), 49-66. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1213638.pdf>
- León-González, F.J. (2011). *Bienestar estudiantil: Significados que otorgan estudiantes y profesores* [Tesis doctoral]. Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Løhre, A., Lydersen, S. y Vatten, L.J. (2010). School wellbeing among children in grades 1-10. *BMC Public Health*, 10, 526. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-10-526>
- Marsollier, C. (2017). Les conditions à l'école. *Economie et Management*, 162, 38-43. <https://ecogest.ac-noumea.nc/spip.php?article40>
- Miller, S., Connolly, P. y Maguire, L.K. (2013). Wellbeing, academic buoyancy, and educational achievement in primary school students. *International Journal of Educational Research*, 62, 239-248. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.05.004>
- Monreal, M.G. y Guitart, M.E. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronferbrenner. Contextos educativos. *Revista de Educación*, 15, 79-92. <https://doi.org/10.18172/con.656>
- Raccanello, D., Vicentini, G., Trifiletti, E. y Burro, R. (2020). A Rasch Analysis of the School-Related Well-Being (SRW) Scale: Measuring Well-Being in the Transition from Primary to Secondary School. *International Journal of Environment Research and Public Health*, 18(1), 1-23. <https://doi.org/10.3390/ijerph18010023>
- Rädiker, S. y Kuckartz, U. (2020). *Análisis de datos cualitativos con MaxQDA*. MaxQDA Press. <http://doi.org/10.36192/978-3-948768003>
- Ramírez-Casas, L. y Alfaro-Inzunza, J. (2018). Discursos de los niños y niñas acerca de su bienestar en la escuela. *Psicoperspectivas*, 17(2), 128-138. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-11644>
- Rebollo-Quintela, N., Losada-Puente, L. y Mendiri, P.(2020). Percepciones familiares acerca del bienestar escolar en la infancia. En G. Gómez García, M. Ramos Navas-Parejo, C. Rodríguez Jiménez y J.C. de la Cruz Campos (Eds.), *Teoría y práctica en investigación educativa: una perspectiva internacional* (pp.983-995). Dykinson, S.L.
- Ruíz, B.F., Gómez-Vela, M., Fernández, R.P. y Badia, M.C. (2014). Determinantes de la calidad de vida del alumnado de primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 1, 59-74. <https://doi.org/10.35362/rie660378>
- Sabeh, E.N., Verdugo, M.A., Prieto, G. y Contini, N.E. (2009). *CVI-CVIP. Cuestionarios de evaluación de la calidad de vida en la infancia*. CEPE.
- Simmons, C., Graham, A. y Thomas, N. (2015). Imagining an ideal school for wellbeing: Locating student voice. *Journal of Educational Change*, 16(2), 129-144. <https://doi.org/10.1007/s10833-014-9239-8>
- Solís-Cámara R.P., Díaz Romero, M., Del Carpio Ovando, P., Esquivel Flores, E., Acosta González, I. y De Jesús Torres, A. (2007). La contribución del bienestar subjetivo, las expectativas y la crianza maternas en los logros escolares de sus niños y en la valoración de la participación de los padres. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 71-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79810208>
- Stover, J.B., Bruno, F.P. y Fernández Liporace, M.M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. Resumen Introducción Desarrollo. Perspectivas. *Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2), 105-115. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4835/48355396010>

- Su, T., Tian, L. y Huebner, E.S. (2019). The reciprocal relations among prosocial behavior, satisfaction of relatedness needs at school, and subjective well-being in school: A three-wave cross-lagged study among Chinese elementary school students. *Current Psychology*, 1, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00323-9>
- Tian, L., Wang, D. y Huebner, E.S. (2015). Development and validation of the Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale (BASWBSS). *Social Indicators Research*, 120, 615-634. <http://doi.org/10.1007/s11205-014-0603-0>
- Tobia, V., Greco, A., Steca, P. y Marzocchi, G.M. (2019). Children's Wellbeing at School: A Multi-dimensional and Multi-informant. *Approach. Journal of Happiness Studies*, 20(3), 841-861. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9974-2>
- Torres Fernández, P. (2016). Acerca de los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación educativa cubana actual. *Revista Científico Pedagógica*, 2(34), 1-15. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4780/478054643001/html/index.html>
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J. y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de La Salud*, 5(1), 15-28. http://institucionales.us.es/apcs/doc/APCS_5_esp_15-28.pdf
- Younes N., Debarbieux E. y Jourdan D. (2011). Le climat scolaire à l'école primaire. Étude de l'influence des variables de milieu sur la perception par les élèves de 6 à 8 ans. *International Journal of Violence and School*, 12, 112-133. <http://www.ijvs.org/files/Revue-12/05-Younes-IJVS-12.pdf>
- Watson, D., Clark, L.A. y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect - the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1.063-1.070. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>