

# Una mirada al bienestar escolar

¿qué opinan sus protagonistas?

A look at the school well-being: what its protagonists think?  
Um olhar sobre o bem-estar escolar: o que pensam seus protagonistas?



Gladys **Enríquez García**  
Luisa **Losada Puente**  
Paula **Mendiri**  
Nuria **Rebollo Quintela**



[Autores](#)

Pho to By/Foto:

**Rip**  
**15<sup>1</sup>**

Volumen 15 #1 ene-abr  
15 Años

Revista Iberoamericana de  
**Psicología**

ISSN-I: 2027-1786 | e-ISSN: 2500-6517  
Publicación Cuatrimestral

ID: [10.33881/2027-1786.rip.15112](https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.15112)

**Title:** A look at the school well-being  
**Subtitle:** What its protagonists think?  
**Título:** Una mirada al bienestar escolar  
**Subtítulo:** ¿qué opinan sus protagonistas?  
**Título:** Um olhar sobre o bem-estar escolar  
**Legenda:** o que pensam seus protagonistas?  
**Alt Title / Título alternativo / Título alternativo:**  
**[en]:** A look at the school well-being: what its protagonists think?  
**[es]:** Una mirada al bienestar escolar: ¿qué opinan sus protagonistas?  
**[pt]:** olhar sobre o bem-estar escolar: o que pensam seus protagonistas?

**Author (s) / Autor (es) / Autor (es):**

Enríquez García, Losada Puente, Mendiri & Rebollo Quintela

**Keywords / Palabras Clave / Palavras-chaves:**

**[en]:** well-being; school experiences; academic discourses; school climate; school engagement; emotions; family-school relationships  
**[es]:** Bienestar escolar; discursos académicos; clima escolar; compromiso escolar; emociones; relación familia-escuela  
**[pt]:** Bem-estar escolar; discursos acadêmicos; clima escolar; engajamento escolar; emoções; relacionamento escola-família

**Proyecto / Project / Projeto:**

No Reporta

**Financiación / Funding / Financiamento:**

No reporta

**Submitted:** 2021-04-22

**Accepted:** 2021-10-30

Gladys **Enríquez García**, MA Psi  
ORCID: [0000-0001-9468-4471](https://orcid.org/0000-0001-9468-4471)

**Source | Filiación:**  
Universidad da Coruña

**BIO:**  
Investigadora. Maestra de Educación Primaria y psicopedagoga.

**City | Ciudad:**  
Lugo [es]

**e-mail:**  
[Gladys.enriquez@udc.es](mailto:Gladys.enriquez@udc.es)

Luisa **Losada Puente**, PhD Psi  
AutorID: [57190021977](https://orcid.org/57190021977)  
Research ID: [R-1830-2018](https://orcid.org/R-1830-2018)  
ORCID: [0000-0003-2300-9537](https://orcid.org/0000-0003-2300-9537)

**Source | Filiación:**  
Universidad da Coruña

**BIO:**  
Docente investigadora. Doctora Internacional en Ciencias de la Educación.

**City | Ciudad:**  
A Coruña [es]

**e-mail:**  
[luisa.losada@udc.es](mailto:luisa.losada@udc.es)

Paula **Mendiri**, PhD Psi  
AutorID: [23088611800](https://orcid.org/23088611800)  
ORCID: [0000-0003-4706-4450](https://orcid.org/0000-0003-4706-4450)

**Source | Filiación:**  
Universidad da Coruña

**BIO:**  
Docente investigadora. Doctora en Psicopedagogía.

**City | Ciudad:**  
A Coruña [es]

**e-mail:**  
[paula.mendiri@udc.es](mailto:paula.mendiri@udc.es)

Nuria **Rebollo Quintela**, PhD Psi  
AutorID: [57076932900](https://orcid.org/57076932900)  
Research ID: [H-8027-2015](https://orcid.org/H-8027-2015)  
ORCID: [0000-0001-9026-0794](https://orcid.org/0000-0001-9026-0794)

**Source | Filiación:**  
Universidad da Coruña

**BIO:**  
Docente investigadora. Doctora Internacional en Ciencias de la Educación. Licenciada en Psicopedagogía (UDC) y Diplomada en Educación Infantil (UDC).

**City | Ciudad:**  
A Coruña [es]

**e-mail:**  
[nuria.rebollo@udc.es](mailto:nuria.rebollo@udc.es)

## Resumen

Dar protagonismo a los discursos de los niños y las niñas sobre su bienestar escolar, así como al de otros agentes implicados en su educación, es un recurso de gran valor en la investigación científica actual. El objetivo de este estudio es analizar las percepciones de estudiantes y docentes de Educación Primaria (etapa 6-12 años) sobre el bienestar escolar de los primeros, así como sobre los factores personales, sociales y contextuales que pueden limitarlo o fortalecerlo. A través de una metodología cualitativa, se empleó un cuestionario de preguntas abiertas con 21 estudiantes y 36 docentes de centros educativos de Galicia (noroeste de España). Los resultados reflejan la indefinición acerca de lo que supone sentirse bien en la escuela tanto para el alumnado como para el profesorado, así como la relevancia otorgada a la influencia del clima educativo (relacional, de seguridad y de aprendizaje), el compromiso escolar (dimensiones cognitiva, conductual y afectiva), las emociones (sociales y temáticas) y la continuidad/discontinuidad familia-escuela (implicación familiar, estructura flexible y recursos). Dar voz a quienes mejor conocen la realidad educativa y saben lo que realmente influye en su bienestar escolar (el alumnado) o el de sus estudiantes (el profesorado) permite identificar los elementos inhibidores o potenciadores en la institución educativa. La adopción de un punto de vista cualitativo contribuye a mejorar la comprensión del fenómeno extrayendo la información directamente de las experiencias, impresiones y valoraciones subjetiva de propios informantes

## Abstract

Enhancing the visibility of children's discourses about their well-being, and to the other agents involved in their education is a resource of high value in the current research field. This paper aims to analyze the perceptions of the students and teachers of Primary Education (6-12 years old) on school well-being of the former, as well as the personal, social, and contextual factors that may limit or strengthen it. Using a qualitative methodology, an open-ended questionnaire was applied to 21 students and 36 teachers from schools in Galicia (Northwestern Spain). The results revealed the lack of definition about what it means to feel good at school both for the students and for the teachers, as well as the relevance given to the influence of the educational climate (relational, safety, and learning climate), the school engagement (cognitive, behavioral, and affective dimensions), the emotions (socials and thematics), and the family-school continuity/discontinuity (family involvement, flexible structure, and resources). Giving voice to those who best know the educational reality and what truly influences their school well-being (the students) or their students' well-being (the teachers) allows to identify the inhibiting and stimulating elements at school. Taking into account the qualitative point of view contributes to improve the comprehension of the phenomenon bringing out the information directly from the subjective experiences, impressions and appraisals of the informants

## Resumo

Dar destaque aos discursos de meninos e meninas sobre seu bem-estar na escola, bem como de outros agentes envolvidos em sua formação, é um recurso de grande valia nas pesquisas científicas atuais. O objetivo deste estudo é analisar as percepções de alunos e professores do Ensino Fundamental (fase 6-12 anos) sobre o bem-estar escolar dos primeiros, bem como sobre os fatores pessoais, sociais e contextuais que podem limitar ou fortalecer isto. Através de uma metodologia qualitativa, utilizou-se um questionário de perguntas abertas com 21 alunos e 36 professores de centros educativos da Galiza (noroeste de Espanha). Os resultados refletem a indefinição sobre o que significa se sentir bem na escola para alunos e professores, bem como a relevância dada à influência do clima educacional (relacional, segurança e aprendizagem), compromisso escolar (dimensões cognitiva, comportamental e e afetivo), emoções (sociais e temáticas) e continuidade/descontinuidade família-escola (envolvimento familiar, estrutura e recursos flexíveis). Dar voz a quem melhor conhece a realidade educativa e sabe o que realmente influencia o seu bem-estar escolar (alunos) ou o dos seus alunos (professores) permite identificar os elementos inibidores ou potenciadores na instituição educativa. A adoção de um ponto de vista qualitativo contribui para uma melhor compreensão do fenómeno ao extrair informações diretamente das experiências, impressões e avaliações subjetivas dos próprios informantes.

## Citar como:

Enríquez García, G., Losada Puente, L., Mendiri, P. & Rebollo Quintela, N. (2022). Una mirada al bienestar escolar: ¿qué opinan sus protagonistas?. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 15 (1), 125-134. Obtenido de: <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/2148>

# Una mirada al bienestar escolar

## ¿qué opinan sus protagonistas?

A look at the school well-being: what its protagonists think?

Um olhar sobre o bem-estar escolar: o que pensam seus protagonistas?

Gladys **Enríquez García**

Luisa **Losada Puente**

Paula **Mendiri**

Nuria **Rebollo Quintela**

## Introducción

Pese a la variedad de estudios que, en las últimas décadas, han abordado la temática del bienestar escolar, no existe una definición consensuada y su caracterización es un debate que todavía sigue abierto (**Lewis, 2019; Raghavan y Alexandrova, 2015**). Ante la ambigüedad conceptual y la ausencia de una teoría general centrada en los estudiantes y que contemple sus puntos de vista y los de los responsables de su educación, cabe cuestionarse: ¿Cuáles son las percepciones del alumnado y de los/las docentes sobre el bienestar en la escuela?, ¿qué elementos clave lo definen?

A partir de estas preguntas de investigación, se planteó como objetivo analizar la percepción de estudiantes y docentes de Educación Primaria sobre el bienestar escolar de los primeros, así como sobre los factores personales, sociales y contextuales que pueden limitar o fortalecer el bienestar escolar del alumnado. Para ello, se realizó una revisión y síntesis del repertorio teórico para mejorar la comprensión del constructo. Se detallaron los aspectos metodológicos del proceso de investigación, se expusieron los resultados y se discutieron con relación a las teorías asociadas al tema de estudio. Finalmente, se indicaron las aportaciones derivadas del estudio y las líneas de investigación futuras.

## Contexto conceptual

El concepto de bienestar escolar adquiere cada vez más importancia en el campo científico internacional. Los estudios han puesto el foco de atención en dos aspectos: en primer lugar, en la necesidad de dar protagonismo a los discursos de los niños y las niñas sobre su propio bienestar (Estola, Farquhar y Maija, 2013; Newland, Mourlam, Strouse, DeCino y Hanson, 2019), así como también a los de otros agentes implicados en su educación (Estola et al., 2013; Stasulane, 2017); y en segundo lugar, en la búsqueda de un consenso en su definición y uso (Gasper, 2010) que proporcione “una base común para el estudio académico y para los diversos sistemas de indicadores” (Ben-Arieh, Casas, Fronès y Korbin, 2014, p.2).

Hasta el momento, las explicaciones acerca del bienestar se han orientado desde dos perspectivas: la hedónica (bienestar subjetivo) y la eudaimónica (bienestar psicológico) (Grant y McGhee, 2021; Wachholz, Castellá y Casas, 2019). En el contexto educativo, el enfoque hedónico es entendido como la vivencia subjetiva del alumnado y la percepción de sí mismo en la escuela (Pinel y Zaouche, 2017), prevaleciendo las cogniciones y emociones positivas, caracterizadas por una valencia placentera frente a las negativas que resulta de una valencia aversiva o displacentera (Amerijckx y Humblet, 2013; Raccanello, Vicentin, Trifiletti, y Burro, 2020; Muchiut, Dri, Vaccaro y Pietto, 2019). La corriente eudaimónica se refiere al bienestar como una actualización continua del desarrollo humano (Amerijckx, y Humblet, 2013; Ryff y Singer, 2006) o como autorrealización (Stasulane, 2017).

Tomando como referencia estos dos grandes enfoques, diversos modelos y teorías ayudan a conceptualizar el bienestar escolar. Desde el eudaimonismo, la teoría de Deci y Ryan (1985) contribuye a explicar algunos de los aspectos clave que subyacen o que integran este concepto; los postulados de esta teoría fueron adoptados por Ryff (1989, como se citó en Ryff y Singer, 2006) en su modelo, en el que se considera que el bienestar escolar está determinado por los contextos de desarrollo y por las oportunidades de autorrealización. Desarrollos teóricos más actuales se centran en conceptualizar el bienestar escolar desde la perspectiva hedónica. La base que sustenta algunos de estos trabajos es el Modelo Tripartito de Bienestar, elaborado por Diener en 1984, a partir del cual es posible operativizar el bienestar escolar en los componentes cognitivo (satisfacción con la escuela) y afectivo (presencia de afectos positivos y ausencia de afectos negativos) (e.g. Hascher, 2003, 2007; Konu y Rimpelä, 2002; Tian, Zhao, y Huebner, 2015). Estos se centran en la valoración subjetiva del bienestar escolar, atendiendo a las características personales y a los factores contextuales y sociales que se presentan a lo largo del período educativo (Konu y Rimpelä, 2002) puesto que este bienestar se construye en interacción recíproca con el entorno escolar, familiar, económico y cultural (Pinel y Zaouche, 2017) y dichas interacciones y experiencias contribuyen al desarrollo integral (Higuera y Cardona, 2015).

Más allá de la diferenciación entre estos, una forma de abordar el conocimiento sobre el bienestar escolar es atendiendo a sus elementos definitorios, entre los que la literatura científica destaca el clima escolar, el compromiso con la escuela, las emociones y la continuidad/discontinuidad educativa (Baudoin y Galand, 2018; Espinosa y Rousseau, 2018; Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; Gázquez, Pérez y Carrión, 2011; Mendoza y Ballesteros, 2014; Sandoval, 2014; etc.).

Espinosa y Rousseau (2018) sostienen que el *clima escolar* está determinado por aspectos como la calidad de las relaciones interpersonales, las oportunidades de participación, el apoyo educativo y el tratamiento equitativo que se ofrece al alumnado (Gázquez et al.,

2011; Gómez, 2020), por la existencia de un contexto escolar tranquilo y seguro, con políticas de prevención de conductas negativas (Sandoval, 2014) y reglas claras, coherentes y constantes (Baudoin y Galand, 2018), así como por las dinámicas y prácticas de enseñanza, el compromiso y la exigencia escolar (Mendoza y Ballesteros, 2014).

Entre las fortalezas y cualidades positivas del alumnado es posible destacar el *compromiso escolar*, considerado un elemento clave para la adaptación y éxito académico (Archambault y Olivier, 2018). Diversos autores se refieren al grado de implicación activa y motivación hacia el aprendizaje del estudiantado (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Revuelta y Axpe, 2016; Simons-Morton y Chen, 2009). Esta variable multidimensional se relaciona con la implicación psicológica del alumnado en el aprendizaje, la participación en el aula y en las actividades escolares y el grado de identificación con la escuela (Fredricks et al., 2004).

Los y las estudiantes experimentan, en los ambientes académicos, diversas *emociones* con alta influencia en su proceso de aprendizaje y en su desarrollo personal. Pekrun (2014) señala cuatro grupos de emociones académicas especialmente relevantes: de logro, relacionadas con las experiencias de éxito o fracaso; epistémicas, desencadenadas por problemas cognitivos; temáticas, pertenecientes a los temas abordados en las lecciones; y sociales, vinculadas con el profesorado y el grupo de iguales. Además, Espinosa (2018) señala que comprender las propias emociones y las de los demás es uno de los factores de éxito escolar que incrementa el sentimiento de pertenencia y bienestar escolar.

La *continuidad/discontinuidad educativa*, entendida como la ruptura del espacio y tiempo escolar, es constitutiva de la experiencia personal y escolar (Dejaiffe, 2018). Si bien los miembros de la comunidad escolar deben asumir responsabilidades y competencias propias, Dejaiffe (2018) sostiene que el contexto sociofamiliar no debe considerarse un lugar de sobreescolarización. Se debe adoptar una perspectiva que garantice la armonía entre los agentes implicados en el proceso educativo para asegurar el equilibrio familiar y escolar, desarrollar competencias específicas y afianzar una relación de colaboración activa, democrática y participativa. De esta forma, aspectos como el apoyo educativo y emocional que proporciona la familia a sus hijos/as y al profesorado, la comunicación bidireccional o la calidad de la relación familia-escuela prevén la continuidad del proceso educativo y los niveles de satisfacción, seguridad, motivación y rendimiento académico (Calvo, Verdugo y Amor, 2016; Rodríguez, Padilla y Gallegos, 2020).

El presente trabajo se centra en el estudio del bienestar escolar desde la perspectiva del alumnado y de sus docentes, teniendo en cuenta la responsabilidad pedagógica de estos a la hora de conocer y mejorar la experiencia personal y las condiciones escolares de los/las estudiantes (Estola et al., 2013). Además, dado que la perspectiva sobre el bienestar escolar en población adulta e infantil puede variar (Stasulane, 2017), es necesario adoptar un enfoque que incluya a ambos con la finalidad de identificar sus elementos clave.

## Metodología de la investigación

Hasta el momento, la mayoría de los estudios se han centrado en analizar el bienestar escolar de la infancia de una forma cuantitativa (e.g. Hascher, 2007; Wachholz et al., 2019), frente a una exploración cualitativa que ayude a determinar cómo describe el alumnado y sus

## Técnicas de análisis

El análisis de los datos se basó en un enfoque descriptivo-interpretativo, haciendo uso de la estrategia de codificación, con el propósito de categorizar los conceptos y códigos del material empírico y hacer una aproximación a la teoría (Graham, 2012; Saldaña, 2013) y apoyada en el uso de la herramienta MaxQDA Pro 2020. El proceso de análisis se realizó siguiendo la propuesta de interpretación de Flick (2004), quien distingue tres subtipos de codificación que van desde lo más concreto y substancial a lo más abstracto y conceptual (ver figura 1).

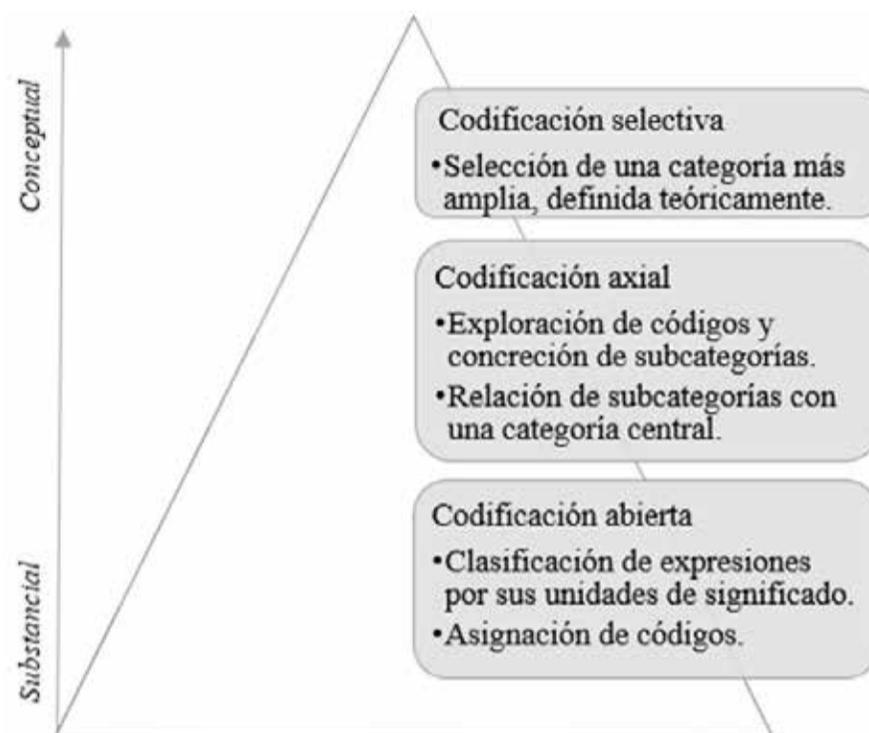


Figura 1. Procedimiento de codificación.

En primer lugar, se llevó a cabo una **codificación abierta** para expresar los datos en forma de conceptos. Para ello, se clasificaron las expresiones por sus unidades de significado (palabras o frases breves) para atribuirles un código, tomado del discurso de los/las participantes. Posteriormente, se categorizaron estos códigos agrupándolos según los significados descubiertos. En segundo lugar, se seleccionaron las categorías más relevantes para los intereses de la investigación por medio de una **codificación axial**. Los códigos establecidos fueron relacionados para crear subcategorías y asociarlas a una categoría central. Este sistema de codificación se basó fundamentalmente en un proceso inductivo, a través del cual se pudieron deducir y redefinir los conceptos y códigos. En último lugar, se aplicó una **codificación selectiva** para clarificar el discurso de los informantes y adecuarlo a la teoría. En esta fase, se organizó la información obtenida para integrar las categorías en una categoría más amplia, previamente definida.

En este proceso de análisis se implementó la estrategia de triangulación para validar los resultados y procedimientos y mejorar la calidad del proceso investigativo. Los dos tipos que se emplean en el estudio, propuestos por Denzin (1970, citado en Flick, 2014) son: **triangulación de fuentes de datos** (docentes y estudiantes), y **de investigadores** (tres investigadoras), para minimizar los sesgos que se pueden producir en una actividad individual.

## Procedimiento

La recogida de información se realizó, de forma individualizada, a través de medios virtuales. Se empleó un formulario digital para cumplimentar los cuestionarios en línea, estimando para su realización una duración

docentes la esencia de las experiencias de bienestar de los primeros y los factores que lo apoyan o debilitan (Lawler, Newland, Giger, Roh y Broclevelt, 2017).

Por ello, se planteó un estudio cualitativo con enfoque fenomenológico, basado en la exploración de los significados que los sujetos dan a su experiencia como marco de referencia para aprehender, describir e interpretar los fenómenos (Fuster, 2019).

## Participantes

En este estudio participaron 21 estudiantes (10 niñas y 11 niños) de 9 a 12 años, y 36 docentes (31 mujeres y 5 hombres), de edades comprendidas entre los 24 y 62 años, de los cursos 4º, 5º y 6º de Educación Primaria de 36 centros educativos de Galicia (noroeste de España). Para la selección de informantes, se utilizó un muestreo no probabilístico y por accesibilidad (Flick, 2014).

## Instrumento

Los datos se recabaron a través del “**Cuestionario abierto de bienestar escolar (CABES)**”, instrumento abierto diseñado *ad hoc* con el que obtener nuevos conceptos y construir un conocimiento más amplio del tema de estudio (Flick, 2014). Se elaboró una versión para cada grupo participante, en la que se incluyeron siete preguntas que definen las dimensiones características del contexto escolar (ver tabla 1).

Tabla 1 Cuestionario abierto de bienestar escolar (CABES)

	Versión alumnado	Versión profesorado
Sentirse bien en la escuela	¿Qué significa para ti estar bien en la escuela/colegio/instituto?	¿Qué significa, para usted, que el alumnado esté bien en el centro educativo?
Familia	¿Qué hace y qué podría hacer tu familia para que estés bien en la escuela/colegio/instituto?	¿Qué hace y qué podrían hacer las familias para que el alumnado esté bien en el centro educativo?
Profesorado	¿Qué hacen y qué podrían hacer tus profesores para que estés bien en la escuela/colegio/instituto?	¿Qué hacen y qué podría hacer el profesorado para que el alumnado esté bien en el centro educativo?
Grupo de iguales	¿Qué hacen y qué podrían hacer tus compañeros para que estés bien en la escuela/colegio/instituto?	¿Qué hacen y qué podrían hacer unos alumnos con otros para que todos/as estén bien en el centro educativo?
Centro educativo	¿Cómo es y cómo tendría que ser tu escuela/colegio/instituto para que estés bien?	¿Cómo es y cómo tendría que ser el centro educativo para que el alumnado esté bien?
Aula	¿Cómo es y cómo tendría que ser tu aula (espacio) y clase para estar bien en ella?	¿Cómo es y cómo tendría que ser el aula (espacio físico) y clase (ambiente de aprendizaje) para que el alumnado esté bien en ella?
Actitud hacia la escuela	¿Qué haces y qué podrías hacer tú para estar bien en la escuela/colegio/instituto?	¿Qué hago o qué podría hacer yo para que mi alumnado esté bien en el centro educativo?

Fuente: elaboración propia

aproximada de veinte minutos. Para ello, se enviaron los enlaces de acceso al equipo directivo de los centros, responsable de remitirlos a los/las participantes que lo cumplimentaron dentro del aula, con sus docentes, o fuera del horario escolar, en presencia de sus familias. En ambos casos, a través de dispositivos electrónicos (ordenador, tablets, móviles...).

consentimiento informado, autorizando la participación. Se garantizó en todo momento el anonimato de las personas informantes.

## Consideraciones éticas

El grupo de investigación contactó con el equipo directivo de diferentes centros escolares con el fin de presentar el proyecto, explicar el objetivo del estudio y solicitar su colaboración. Los/las docentes y las familias cumplimentaron los permisos necesarios y firmaron un

## Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cuatro categorías (clima escolar, compromiso escolar, emociones y continuidad/discontinuidad educativa) a partir del discurso del alumnado y profesorado (ver figura 2). Previamente, se alude a la forma en que ambos grupos de informantes describen lo que significa *sentirse bien en la escuela*.

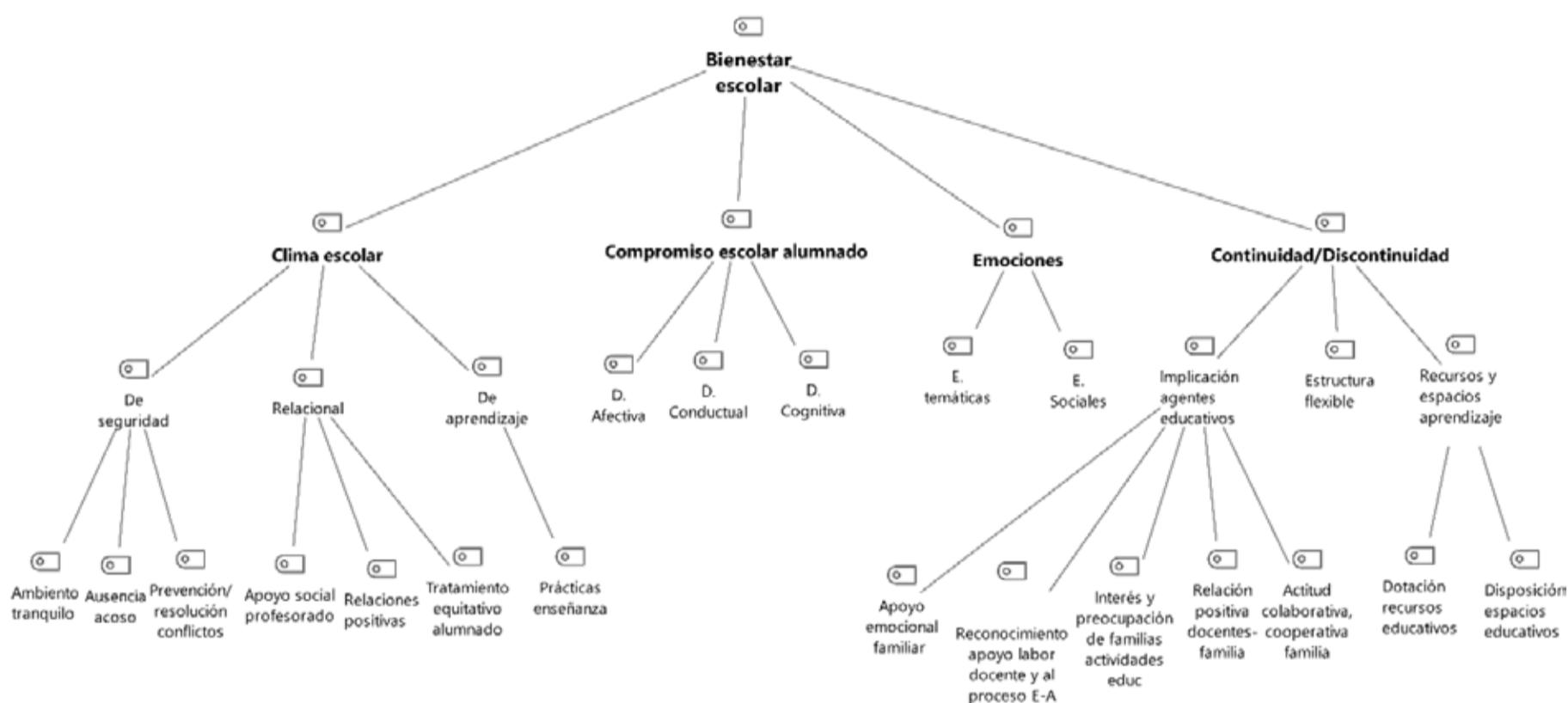


Figura 2. Mapa conceptual de los resultados obtenidos del análisis de la información.

fuentes: elaboración propia, con apoyo del programa MaxQDA Pro 2020

El análisis de las respuestas sugiere que no fueron capaces de aportar una definición cuando se les preguntó por el significado de sentirse bien en la escuela. En su lugar, mencionaron aspectos que se integraron como elementos para describir el bienestar escolar. Estos fueron la calidad del aprendizaje, las relaciones interpersonales, las características personales y las condiciones escolares.

En cuanto a la calidad de aprendizaje, coinciden en considerar la relevancia de las prácticas de enseñanza, con énfasis en los contenidos novedosos y sin dificultades por parte de los/las estudiantes [*“poder aprender bien y cosas nuevas”* (A20)], en dar respuesta a las necesidades del alumnado [*“que se dé respuesta a las diferentes necesidades que presente”* (P34)] y en contribuir a su progreso educativo [*“que tenga un correcto proceso educativo en todos los ámbitos del aprendizaje”* (P29)] por parte de los/las docentes.

También se destacaron las relaciones interpersonales, concordando a la hora de afirmar que sentirse bien en la escuela es *“estar acompañado”* (A19), *“establecer relaciones sociales de afecto”* (P6) o *“sentirse aceptado socialmente”* (P19). Señalaron la importancia de una relación positiva y una buena comunicación entre estudiantes y profesores [*“tener buen ambiente entre profesores y alumnos”* (A10); *“existan buenos canales de comunicación con los estu-*

*tes”* (P32)] y de interacciones apropiadas entre iguales y la existencia de amistades significativas [*“tener muchos amigos”* (A7), *“interactúe adecuadamente con sus compañeros”* (P28)].

Alumnado y profesorado describieron el sentirse bien en la escuela desde un enfoque hedónico. Hacen mención a un estado emocional positivo [*“estar feliz”* (A11); *“estar cómodo con sus iguales y maestros”* (P33)] y a la presencia de afectos positivos hacia la escuela [*“divertirme”* (A12); *“sentirse seguro y libre para participar”* (P19)]. En esta categoría de respuestas también se aproximan a una perspectiva eudaimónica, al aludir a las metas personales como *“aprender mucho”* (A4) o *“poder estudiar”* (A14).

Además, el alumnado citó una serie de condiciones escolares que contribuyen a su bienestar tales como el buen trato [*“que no me molesten o tenga algún tipo de daño psicológico”* (A16)], – expresado por el profesorado como *“buen clima de convivencia”* (P27)–, así como tener tiempo libre [*“cuando mejor me lo paso es cuando voy al patio”* (A15)] y disponer de materiales adecuados [*“tener el material bien”* (A20)]. Este último aspecto también fue señalado por el profesorado con relación a la dotación de recursos y espacios adecuados de aprendizaje [*“que el alumnado tenga medios humanos y materiales suficientes para desarrollar su potencial”* (P32); *“tener espacios*

para compartir” (P10)], y a una mayor accesibilidad y calidad de los servicios educativos [“acceso fácil a la biblioteca y ofrecer buena alimentación en el comedor” (P35)].

Las respuestas de los/las participantes ante las preguntas específicas sobre los agentes y contextos que influyen en su bienestar escolar se configuraron en torno a las categorías clima escolar, compromiso escolar, emociones y continuidad/discontinuidad educativa.

Con relación a la primera categoría, el **clima escolar** se consideró un factor decisivo en el bienestar escolar, especialmente, en lo relativo al clima relacional, de seguridad y de aprendizaje.

El clima relacional fue conceptualizado de acuerdo con el apoyo social que presta el profesorado, las relaciones positivas y el tratamiento equitativo del alumnado. El primero se refirió a la atención del/de la docente a las emociones del/de la estudiante [“mostrarles mi apoyo ante cualquier problema” (P8)] y al “desarrollo de sus competencias” (P3). Se consideró que el/la docente, como promotor/a de un clima positivo en el aula, debe tener ciertas características personales y profesionales tales como implicación [“estar implicado” (A17)], preocupación [“preocuparme por sus inquietudes” (P30)], respeto y escucha activa [“escucharnos más y ser más bueno” (A16)]. También se mencionó, por un lado, la calidad de la relación entre iguales [“tener una relación sana y empática” (P26)], el tiempo de juego [“que jueguen cooperativamente” (P30)], el apoyo emocional y ayuda escolar [“ser un referente de colaboración y apoyo” (P20)] y la valoración y aceptación social [“que no pasen de mi opinión” (A14)] y, por otro lado, la relación profesorado-alumnado, destacando la importancia de “establecer una comunicación fluida con el alumnado” (P6) y “darles el cariño que necesiten” (P8). Finalmente, se manifestó que la escuela debería proporcionar los “mismos apoyos para todos” (A20) en un ambiente inclusivo en el que se tendrían que “respetar las diferencias de aprendizaje para crear un ambiente adecuado” (P28), “donde se escuche a todos y todas” (P18) y “tratar a cada alumno según sus propias características y vivencias” (P4) sin ningún tipo de discriminación.

Los informantes describieron un clima de seguridad en el que exista un ambiente tranquilo [“aula tranquila” (A20); “ambiente acogedor y sano” (P17)] y sin acoso [“compañeros que no molesten y no hagan daño psicológico” (A9)], subrayando la importancia de la prevención y la resolución de los conflictos para garantizar un ambiente seguro [“resolver conflictos de forma adecuada y dialogada” (P16)].

Con respecto al clima de aprendizaje, el alumnado hizo referencia a las prácticas de enseñanza centrándose en el contenido y el método [“enseñarme la base de Primaria” (A6); “pararse un poco más con los temas” (A20)], la reducción de tareas escolares [“mandar menos deberes y menos que estudiar” (A15)] y las oportunidades de elección y autonomía [“que haya clases libres en la que podamos hacer lo que queramos” (A1)]. Este último aspecto también fue destacado por el profesorado [“que el alumnado tenga libertad para elegir” (P7)], junto con otros como la planificación y organización de actividades [“planificar bien las clases, adaptarlas a las necesidades de refuerzo y centrarlas en el alumnado” (P7)], la promoción del progreso académico [“que tenga y disfruten de un correcto proceso educativo en todos los ámbitos del aprendizaje” (P29)] y la atención personalizada [“atender sus demandas individualmente” (P4)].

La segunda categoría recogida en los discursos fue la de **compromiso escolar** del alumnado, descrito de acuerdo con las dimensiones conductual, afectiva y cognitiva. Los/las estudiantes se refirieron al

buen comportamiento en el aula [“portarme bien” (A13)], al cumplimiento de las normas y tareas escolares [“hacer los deberes” (A4)], al esfuerzo y a la atención en clase [“trabajar y atender a los profesores” (A3)]. Ambos grupos coincidieron en que mantener una actitud colaborativa y participativa en el aula y en la escuela incrementa el bienestar percibido [“colaborar y crear un buen ambiente” (A10); “interactuar adecuadamente con los compañeros” (P28)]. La dimensión afectiva se conceptualizó de forma positiva con relación a que el alumnado “se sienta a gusto yendo al colegio” (P30). Los discursos que se incluyen en la dimensión cognitiva se refirieron a “tener motivación para el aprendizaje” (P28).

En la tercera categoría, si bien el profesorado y el alumnado no expresaron directamente términos relativos a las **emociones**, de sus discursos ha sido posible identificar expresiones vinculadas con dos grupos: las emociones temáticas, definidas como diversión con las experiencias educativas [“pasármelo bien aprendiendo” (A4)] y las emociones sociales, como “sentirse cómodo, querido y respetado” (P13) o “sentirse a gusto con amigos” (A16). Dentro de este último grupo de emociones, también los/las docentes describieron emociones empáticas al referirse a la importancia de “reflexionar sobre la situación de los compañeros/as” (P34) y “comprender las diferencias y dificultades por las que puedan pasar el resto de alumnos” (P28).

En último lugar, se clasificaron las respuestas referidas a la familia y al entorno escolar en la categoría de **continuidad/discontinuidad educativa**, en la que se aludió a la implicación de todos los agentes que interactúan en el aprendizaje, a la creación de una estructura más flexible que favorezca la participación y la toma de decisiones de los/las niños/as y de sus familias y a la relevancia de que la familia disponga de recursos para el aprendizaje.

La familia debe proporcionar apoyo emocional a sus hijos/as, a través de un estilo educativo positivo [“fomentarles una buena autoestima para que sean capaces de relacionarse con asertividad” (P28)] que fomente su participación y socialización en la escuela [“animarles a participar en todas las actividades” (P30)] y genere buenas expectativas [“referirse al cole como un lugar seguro y agradable en el que aprender y convivir” (P31)]. También aludieron al reconocimiento y apoyo a la labor docente y al proceso de enseñanza-aprendizaje [“valorar la educación y el trabajo docente” (P26); “apoyar al profesorado” (P23)], así como a su implicación “colaborando y cooperando entre docentes y con las familias, pensando en el alumnado” (P34) y la importancia de que muestren “interés por las actividades realizadas” (P26) y “preocupación por la educación” (A4) de sus hijos/as. En cuanto al vínculo escuela-familia, describieron una relación positiva basada en la cooperación y colaboración “en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos trabajando con el centro educativo” (P34) y en el establecimiento de una “constante comunicación” (P16) para garantizar la cohesión entre ambos agentes educativos.

De la escuela, se demandó que sea una institución “abierta y respetuosa con las diversidades de las familias”, “adaptada a las características y necesidades” (P28) y que ofrezca mayor atención al alumnado [“preocuparse más por nosotros” (A16)] y más posibilidades para que participen en la toma de decisiones [“donde el propio alumnado tenga capacidad de decisión y participación” (P13)]. Finalmente, se refirieron a la dotación de recursos y a la disposición de espacios educativos [“tener mejores instalaciones” (A10); “con recursos humanos y materiales” (P20)] para crear “espacios de creatividad, aprendizaje y juego” (P26) adecuados y “necesarios para desarrollarse” (P24).

# Discusión y conclusiones

A través del presente estudio ha sido posible indagar acerca del bienestar escolar desde la perspectiva del alumnado y de sus docentes, identificando cuatro elementos clave: clima escolar, compromiso escolar, emociones y continuidad/discontinuidad educativa. Dichos elementos presentan coincidencias con investigaciones previas (Archambault y Oliver, 2018; Baudoin y Galand, 2018; Dejaiffe, 2018; Espinosa, 2018; Fredricks et al., 2004; Gázquez et al., 2011; Mendoza y Ballesteros, 2014; Pekrun, 2014; Ramos-Díaz et al., 2016; Simons-Morton y Chen, 2009), aunque la pretensión de recoger una definición de bienestar escolar basada en el discurso y la aparición de nuevos conceptos ha permitido su reorganización y operativización.

Los resultados de este estudio no han logrado aportar luz a la cuestión sobre la ausencia de una definición unitaria sobre el concepto de bienestar escolar (Ben-Arieh et al., 2014; Lewis, 2019; Raghavan y Alexandrova, 2015; etc.). El discurso del profesorado y del alumnado ha girado en torno a algunos de sus elementos constituyentes (calidad del aprendizaje, relaciones interpersonales, características personales, condiciones escolares), en lugar de dar respuesta al *qué es* sentirse bien en la escuela.

De las respuestas de los informantes acerca de su bienestar escolar se deduce la demanda de contenidos novedosos, más sencillos, que den respuesta a sus necesidades y contribuyan a su progreso educativo, junto con el establecimiento de relaciones positivas entre el alumnado y con su profesorado basadas en el buen trato, buen clima de convivencia, disponibilidad de tiempo libre, medios y recursos de aprendizaje y servicios educativos. De forma similar, Mendoza y Ballesteros (2014) señalaron que para estar bien en la escuela no solo es necesario mantener un modelo pedagógico actualizado y un progreso académico adecuado, también deben existir elementos que beneficien la convivencia escolar y posibiliten el desarrollo integral de los/las estudiantes en el entorno educativo.

Los informantes esperan que la conjunción entre estos elementos les reporte emociones positivas (felicidad, comodidad, seguridad, libertad para participar...) y les impulsen hacia la regulación de su proceso de aprendizaje basándose en sus metas y objetivos personales. Este aspecto coincide con lo expuesto por Wachholz et al. (2019), en cuanto a la tendencia de explicar el bienestar por la presencia de afectos positivos y la ausencia de afectos negativos.

En relación con el clima escolar, los hallazgos coinciden con Baudoin y Galan (2018) al denotar la importancia de generar y mantener, en primer lugar, un buen clima relacional (sobre todo, en lo referido al apoyo social percibido y a la consolidación de las relaciones entre iguales y con los/las docentes). Cuando la convivencia escolar se corresponde con un clima educativo que promueve los procesos de interacción, garantiza la seguridad y facilita el aprendizaje, existe una mejora en la calidad educativa (Sandoval, 2014). En líneas similares, Rodríguez et al. (2020) afirman que la valoración que se hace de la experiencia escolar y de sus niveles de satisfacción está determinada por la calidad de las relaciones mantenidas dentro del aula o en la escuela. En segundo lugar, un buen clima de seguridad (contexto tranquilo, de prevención y resolución de conflictos) en el que la escuela lleve a cabo acciones que prevengan las experiencias negativas (Sandoval, 2014). Finalmente, un buen clima de aprendizaje (referido a las prácticas de enseñanza y a cómo propician el progreso académico, la adquisición de competencias y habilidades, la autonomía y capacidad de elección), que ha sido relacionado con los aspectos materiales, sociales y psico-

lógicos propios del proceso educativo (Mendoza y Ballesteros, 2014) y con las oportunidades de participación y expresión promovidas por el/la docente (Rodríguez et al., 2020).

Teniendo en cuenta la importancia de los atributos personales y de las condiciones contextuales y sociales como fuertes indicadores en la medición del bienestar escolar (Pinel y Zaouche, 2017), conviene señalar la relación que se establece entre los factores psicológicos y ambientales con los componentes de la implicación escolar (Ramos-Díaz et al., 2016). En este caso, los informantes aluden a las tres dimensiones propuestas por Fredricks et al. (2004), pues refieren que el alumno debería estar motivado (dimensión cognitiva), participar activamente en las tareas escolares (dimensión conductual) y emocionalmente implicado en estas, mostrando interés, comodidad y satisfacción (dimensión afectiva).

Por otro lado, en la experiencia de aprendizaje confluyen una gran variedad de emociones percibidas por el/la estudiante, las cuales tienen efectos importantes en su desarrollo. *Sentirse bien* supone, para la mayoría de los/las participantes, expresar términos vinculados a emociones positivas originadas en el entorno académico. En coherencia con la aportación de Pekrun (2014), señalan emociones relativas a las prácticas educativas (motivación, diversión...) y a la interacción con maestros/as y estudiantes (amor, respeto...) y, como complemento de estas últimas, el profesorado se refiere a las emociones de carácter empático al afirmar que, en el bienestar escolar, influye la capacidad para ponerse en el lugar del otro y comprenderlo. Este aspecto coincide con Espinosa (2018), quien presta especial atención al desarrollo de emociones de empatía, siendo este un factor favorecedor de las relaciones interpersonales y de la conducta moral en el aprendizaje y en el desarrollo futuro. Así mismo, Pekrun (2014) contempla otros grupos de emociones (de logro y epistémicas), no recogidas en los discursos de los informantes.

Un último aspecto por destacar de este estudio se refiere a la conformación de relaciones activas y positivas entre los distintos agentes de la comunidad escolar (Dejaiffe, 2018), donde cada uno reconozca el rol que desempeña dentro y fuera del centro educativo, diferencie con respecto a los demás agentes las funciones que tiene asignadas y, al mismo tiempo, sea capaz de complementarlas con estos. En efecto, ambos grupos de informantes refieren que el bienestar en la escuela mejora cuando los/las estudiantes perciben el apoyo, la preocupación e implicación de la familia en el proceso de aprendizaje y existe un ambiente de colaboración y cooperación. Como señala Rodríguez et al. (2020), la experiencia educativa no sólo se circunscribe al entorno escolar, sino que está directamente influenciada por la institución familiar. Así, los datos del presente estudio vienen a apoyar la importancia de que exista continuidad educativa. Ahora bien, también demandan una escuela abierta que respete la diversidad y pluralidad de las familias y ofrezca los medios adecuados para responder a las necesidades básicas de los menores. Es decir, se refieren a la discontinuidad educativa en tanto que solicitan un espacio de encuentro en el que “se refuercen valores comunes a través de la confianza en la familia y en la educación” (Calvo et al., 2016, p. 103), predomine la responsabilidad compartida y ambos agentes desempeñen sus funciones interdependientemente, tanto en el desarrollo como en el fortalecimiento de los niveles de bienestar escolar.

Se concluye resaltando la importancia de valorar las aportaciones de los/las participantes para facilitar el conocimiento de la realidad educativa (Castro y Manzanares, 2015). Dar voz a los protagonistas del contexto escolar, que son quienes mejor conocen la realidad educativa y saben lo que realmente influye en su bienestar escolar permite identificar los elementos que lo inhiben o lo potencian dentro de la institución educativa. Esta información se ve enriquecida al adoptar

un punto de vista cualitativo, donde no sea el investigador quien determine los aspectos a valorar, sino que la información se extraiga de las experiencias, impresiones y valoraciones subjetiva de propios informantes.

Por tanto, para futuras investigaciones y como mejora de la presente, se debe mantener el foco de atención y profundizar en la comprensión del bienestar escolar desde la perspectiva de las familias y otros miembros de la comunidad educativa; así mismo, se debería continuar avanzando en la definición del bienestar escolar, a partir de los discursos de los informantes e indagar de forma más específica en cada una de las dimensiones exploradas, especialmente, la relativa a las emociones y a la continuidad/discontinuidad educativa.

## Referencias

- Amerijckx, G., y Humblet, P. (2013). Child well-being: what does it mean? *Children y Society*, 28(5), 405-415. <https://doi.org/10.1111/chso.12003>
- Archambault, I., y Olivier, E. (2018). L'engagement des élèves à l'école. En G. Espinosa y N. Rousseau (Ed.), *Le bien-être à l'école: enjeux et stratégies gagnantes* (pp. 66-74). Canada: Presses de l'Université du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-2.pdf>
- Baudoin, N., y Galand, B. (2018). Le climat scolaire influence-t-il le bien-être des élèves? En G. Espinosa y N. Rousseau (Ed.), *Le bien-être à l'école: enjeux et stratégies gagnantes* (pp. 44-65). Canada: Presses de l'Université du Québec. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:204248>
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frones, I., y Korbin, J. (2014). Multifaceted concept of child well-being. En A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frones, y J. Korbin (eds.), *Handbook of child well-being* (pp. 1-27). [https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8\\_134](https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_134)
- Calvo, M., 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/S0718-73782016000100006>
- Castro, A., y Manzanares, N. (2015). Los más pequeños toman la palabra: la escuela infantil que a ellos les gustaría. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 923-941. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n3.47004](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47004)
- Deci, E., y Ryan, R. (1985). The general causality orientations scale: self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Dejaiffe, B. (2018). La discontinuité éducative comme possibilité du bien-être. En G. Espinosa y N. Rousseau. (Ed.), *Le bien-être à l'école: enjeux et stratégies gagnantes* (pp. 95-116). Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Espinosa, G. (2018). Les émotions de l'élève à l'école: l'importance de les reconnaître pour mieux s'adapter. En G. Espinosa y N. Rousseau. (Ed.), *Le bien-être à l'école: enjeux et stratégies gagnantes* (pp. 75-94). Canada: Presses de l'Université du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-2.pdf>
- Espinosa, G., y Rousseau, N. (2018). Introduction. En G. Espinosa y N. Rousseau. (Ed.), *Le bien-être à l'école: enjeux et stratégies gagnantes* (pp. 31-42). Canada: Presses de l'Université du Québec. [https://tacd2019.sciencesconf.org/data/ACTES\\_Session4\\_Congres\\_TACD\\_Rennes\\_2019.pdf](https://tacd2019.sciencesconf.org/data/ACTES_Session4_Congres_TACD_Rennes_2019.pdf)
- Estola, E., Farquhar, S., y Maija, A. (2013). Well-being narratives and young children. *Educational Philosophy and Theory*, 46(8), 1-14. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v25n2/art02.pdf>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata. <https://www.redalyc.org/pdf/970/97017363008.pdf>
- Flick, U. (2014). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fredricks, J., Blumenfeld, C., y Paris, H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. [doi:10.3102/00346543074001059](https://doi.org/10.3102/00346543074001059).
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gasper, D. (2010). Understanding the diversity of conceptions of well-being and quality of life. *The Journal of Socio-Economics*, 39(3), 351-360. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2009.11.006>
- Gázquez, J., Pérez, M., y Carrión, J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17517217003>
- Gómez, J. (2020). Modelos mentales sobre el clima escolar: Estudio con docentes y estudiantes de básica primaria. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(2), 69-78. Recuperado de <https://reviberopsicologia.iber.edu.co/article/view/177070>
- Graham, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Grant, P., y McGhee, P. (2021). Hedonic Versus (True) eudaimonic well-being in organizations. En S. Dhiman (Ed.), *The Palgrave Handbook of workplace well-being* (pp. 925-943). [http://doi.org/10.1007/978-3-030-30025-8\\_37](http://doi.org/10.1007/978-3-030-30025-8_37)
- Hascher, T. (2003). Well-being in school: Why students need social support. En P. Mayring y C. Rhöneck (eds.), *Learning emotions: The influence of affective factors on classroom learning* (pp. 127-131). Suíza: Universidad de Berna. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12809382/>
- Hascher, T. (2007). Exploring students' well-being by taking a variety of looks into the classroom. *Hellenic Journal of Psychology*, 4(4), 332-335. Recuperado de [https://pseve.org/wp-content/uploads/2018/05/Volume04\\_Issue3\\_Hascher.pdf](https://pseve.org/wp-content/uploads/2018/05/Volume04_Issue3_Hascher.pdf)
- Higuaita, L., y Cardona, J. (2015). Concepto de calidad de vida en la adolescencia: una revisión crítica de la literatura. *Revista CES Psicología*, 8(1), 155-168. Recuperado de <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/3031/2312>
- 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>
- Lawler, M., Newland, L., Giger, J., Roh, S., y Brockvelt, B. (2017). Ecological, relationship-based model of children's subjective well-being: Perspectives of 10-year-old children in the United States and ten other countries. *Child Indicators Research*, 10, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9376-0>
- Lewis, A. (2019). Examining the concept of well-being and early childhood: Adopting multi-disciplinary perspectives. *Journal of Early Childhood Research*, 17(4), 294-308. <https://doi.org/10.1177/1476718X19860553>
- Mendoza, K., y Ballesteros, R. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5034102>
- Muchiut, A., Dri, C., Vaccaro, P., y Pietto, M. (2019). Emocionalidad, conducta, habilidades sociales, y funciones ejecutivas en niños de nivel inicial. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 12(2), 13-28. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.12202>
- Newland, L., Murlam, D., Strouse, G., DeCino, D., y Hanson, C. (2019). A phenomenological exploration of children's school life and well-being. *Learning Environments Research*, 22, 311-323. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09285-y>
- Pekrun, R. (2014). Emotions and Learning. *Educational Practices Series*, 24(1), 1-32. Recuperado de: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Educational\\_Practices/EdPractices\\_24eng.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_24eng.pdf)
- Pinel, S., y Zaouche, C. (2017). Spécificités du bien-être scolaire des enfants en situation de précarité. *Enfance*, (1), 105-122. Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-enfance2-2017-1-page-105.htm>

## Una mirada al bienestar escolar

### ¿qué opinan sus protagonistas

- 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. *Environmental Research and Public Health*, **18**(23), 1-17. <https://doi.org/10.3390/ijerph18010023>
- Raghavan, R., y Alexandrova, A. (2015). Toward a Theory of Child Well-Being. *Social Indicators Research*, **121**, 887-902. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0665-z>
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Revuelta, L., y Axpe, I. (2016). El rol mediador de la implicación escolar sobre el apoyo del profesorado y la satisfacción con la vida. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, **6**(3), 177-191. [Http://doi.org/10.1989/ejihpe.v6i3.178](http://doi.org/10.1989/ejihpe.v6i3.178)
- Rodríguez, C., Padilla, G., y Gallegos, M. (2020). Calidad educativa, apoyo docente y familiar percibido: la tridimensionalidad de la satisfacción escolar en niños y adolescentes. *Cuadernos de Investigación Educativa*, **11**(2), 157-173. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2995>
- Ryff, C., y Singer, B. (2006). Know thyself and become what you are: a eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, **9**(1), 13-39. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative research*. Londres, Reino Unido: Sage.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, **22** (41), 153-178. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>
- Simons-Morton, B., y Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth and Society*, **41**(1), 3-25. <http://doi.org/10.1177/0044118X09334861>
- Stasulane, A. (2017). Factors determining children and young people's well-being at school. *Journal of Teacher Education of Sustainability*, **19**(2), 165-179. <https://doi.org/10.1515/jtes-2017-0021>
- Tian, L., Zhao, J., y Huebner, S. (2015). School-related social support and subjective well-being in school among adolescents: The role of self-system factors. *Journal of Adolescence*, **45**, 138-148. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.09.003>
- Wachholz, M., Castellá, J., y Casas, F. (2019). Evaluation of well-being in adolescence: proposal of an integrative model with hedonic and eudemonic aspects. *Child Indicators Research*, **13**, 1439-1452. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09708-5>