

# El bienestar escolar desde la experiencia del alumnado de Educación Primaria

Paula Mendiri  
Nuria Rebollo-Quintela  
Luisa Losada-Puente  
Universidade da Coruña. España.  
paula.mendiri@udc.es  
nuria.rebollo@udc.es  
luisa.losada@udc.es



Recibido: 18/5/2023  
Aceptado: 10/7/2023  
Publicado: 26/9/2023

## Resumen

La valoración de la experiencia del estudiante en la escuela a través de sus juicios cognitivos y sus afectos, o su percepción sobre su funcionamiento positivo y sus relaciones con otros influyen en su bienestar escolar. El objetivo de este estudio fue conocer los aspectos que producen bienestar escolar al alumnado. Se realizó un estudio cualitativo con enfoque fenomenológico para indagar en la experiencia de 302 estudiantes de Educación Primaria que respondieron al Cuestionario Abierto de Bienestar Escolar (CABES). La información se analizó inductivamente mediante un proceso cíclico obteniendo cuatro categorías: proceso de enseñanza-aprendizaje, espacios y tiempos escolares, relaciones y emociones. Destacó la relevancia otorgada a las relaciones entre iguales y con el profesorado, la demanda de mejoras en la enseñanza (aprendizaje cooperativo, basado en el juego), la gestión del tiempo (de estudio, libre) y el acondicionamiento del centro y del aula. Primaron las emociones positivas frente a las negativas, sobre todo la felicidad y la alegría, aunque también aparecieron frecuentemente aburrimiento y tristeza. Este estudio contribuirá a construir un instrumento para medir el bienestar escolar a partir de las categorías y de los códigos basados en la valoración cognitiva y afectiva de las experiencias del alumnado durante su jornada escolar.

**Palabras clave:** bienestar escolar; escuela; primaria; investigación cualitativa; percepciones de los niños

## Resum. *El benestar escolar des de l'experiència de l'alumnat d'educació primària*

La valoració de l'experiència de l'estudiant a l'escola a través dels seus judicis cognitius i els afectes, o la percepció que té sobre el seu funcionament positiu i les seves relacions amb uns altres influeixen en el seu benestar escolar. L'objectiu d'aquest estudi va ser conèixer els aspectes que produeixen benestar escolar a l'alumnat. Es va realitzar un estudi qualitatiu amb enfocament fenomenològic per indagar en l'experiència de 302 estudiants d'educació primària que van respondre el Qüestionari Obert de Benestar Escolar (CABES). La informació es va analitzar inductivament mitjançant un procés cíclic i se'n van obtenir quatre categories: procés d'ensenyament-aprenentatge, espais i temps escolars, relacions i emocions. En va destacar la rellevància atorgada a les relacions entre iguals i amb el professorat, la demanda de millores en l'ensenyament (aprenentatge cooperatiu, basat en el joc), la gestió

del temps (d'estudi, lliure) i el condicionament del centre i l'aula. Hi van prevaler les emocions positives enfront de les negatives, sobretot la felicitat i l'alegria, encara que sovint també hi van aparèixer l'avorriment i la tristesa. Aquest estudi contribuirà a construir un instrument per mesurar el benestar escolar a partir de les categories i dels codis basat en la valoració cognitiva i afectiva de les experiències de l'alumnat durant la seva jornada escolar.

**Paraules clau:** benestar escolar; escola; primària; recerca qualitativa; percepcions dels nens

**Abstract.** *Wellbeing at school in the the experience of primary school children*

School children's assessment of their experience in school through their cognitive opinions and their emotions, and their perception of their positive functioning and their relationships with others, have an impact on their educational well-being. The aim of the present study was to understand the elements that lead to school children's wellbeing at school. A qualitative study with a phenomenological approach was carried out to analyse the experiences of 302 primary school children, who filled in an open-ended questionnaire on well-being at school. The information was analysed inductively through a cyclical process that generated four categories: the teaching-learning process, school spaces and times, relationships, and emotions. The importance given to relationships with peers and with teachers, the demand for improvements in teaching (cooperative learning, play-based learning), time management (study time and free time) and the school and classroom environment stood out. Positive emotions predominated over negative ones, especially happiness and cheerfulness, although boredom and sadness also appeared frequently. This study will contribute to the construction of an instrument to measure well-being at school based on the categories and codes extracted from the students' cognitive and emotional evaluation of their experiences during their school day.

**Keywords:** school wellbeing; school; primary; qualitative research; children's perceptions

### Sumario

- |                 |                             |
|-----------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Método       | Referencias bibliográficas  |
| 3. Resultados   |                             |

## 1. Introducción

En el contexto escolar el alumnado se enfrenta a múltiples experiencias que repercuten en su bienestar. Estas son evaluadas a través de sus juicios cognitivos (satisfacción escolar) y de su experiencia afectiva (afecto positivo y negativo) (Tian, 2008, citado en Yi et al., 2020), o a través de la suma de factores del contexto escolar y de las necesidades y de las expectativas personales hacia la escuela que configuran su estado emocional positivo (Pietarinen et al., 2014). El bienestar escolar se refiere, también, a la búsqueda del desarrollo óptimo (Goldberg et al., 2019) y de un funcionamiento positivo (Ryff, 1989, citado en Blaskova y McLellan, 2018) «que abarca la autoestima positiva, el dominio del entorno circundante, las relaciones de calidad con los demás, el crecimiento y desarrollo continuos, la vida con propósito y la capacidad de

autodeterminación» (Ryff y Keyes, 1995, p. 724), así como las percepciones individuales sobre la calidad de las relaciones con los demás (Keyes, 2006). De ahí la relevancia de identificar a qué alude el alumnado cuando habla de sus experiencias escolares tomando como punto de partida la repercusión social sobre el bienestar escolar, entendido como aquellas relaciones que se establecen entre las personas que forman parte de ese entorno (Blaskova y McLellan, 2018; Ryan y Deci, 2000), como son sus iguales en la clase o en el colegio en general y su profesorado.

Alumnado y docentes tienen un rol fundamental en el aula, lugar en el que pasan más tiempo. Barret et al. (2015) consideran que características del espacio físico del aula como, por ejemplo, la luz natural, los bajos niveles de ruido, la buena temperatura y el aumento moderado de ventilación, pueden ejercer un impacto en el rendimiento académico, la salud y el bienestar del alumnado. En cuanto a las interacciones en la clase, Hamre y Pianta (2007, citado en Pianta y Hamre, 2009) destacan el apoyo emocional e instruccional, junto con la organización del aula que hace el docente. El apoyo emocional incluye el clima positivo (relaciones, afecto, respeto, comunicación), el clima negativo (castigos, sarcasmo/falta de respeto, negatividad), la sensibilidad (concienciación, capacidad de respuesta, actuación ante los problemas, comodidad) y la consideración de la perspectiva del estudiante (flexibilidad, autonomía, expresión del alumnado). El apoyo instruccional hace referencia al desarrollo de conceptos (análisis/razonamiento, creatividad, integración), la calidad de la retroalimentación (ciclos de retroalimentación, estímulo de las respuestas, aumento del rendimiento) y el modelado del lenguaje (conversación, lenguaje abierto y avanzado, repetición/ampliación). La organización del aula integra la gestión del comportamiento (expectativas claras, proactividad, reorientación), la productividad (máximo aprovechamiento del tiempo, rutinas y transiciones eficientes) y los formatos de aprendizaje didácticos (variedad, fomento del interés, claridad, enfoque atractivo). Emmer y Stough (2001, p. 103) definen la gestión del aula como «las acciones realizadas por el profesor para establecer el orden, involucrar a los alumnos o conseguir su cooperación». Según Van Petegem et al. (2007), el bienestar del estudiantado aumenta cuando su maestro es líder, servicial y amigable; de hecho, concluyen que el bienestar del alumnado es notablemente bajo cuando percibe al profesorado como inseguro e insatisfecho.

La vida escolar del estudiante se extiende a otros espacios del centro, de forma que sale de un territorio más controlado a otros en los que tiene que enfrentarse a personas, dinámicas, etc. menos conocidas y donde pueden surgir problemas de convivencia o, incluso, acoso que puedan generar inseguridad y malestar. Félix et al. (2008) observan que el 29% de los actos violentos se producen en el patio; el 26% en el aula (sobre todo, en los cambios de clase y cuando no hay supervisión), y el 22% en los alrededores del centro.

Todo lo anterior puede estar condicionado por la etapa educativa, pues las experiencias que viva el alumnado en Educación Primaria marcarán los años posteriores, por lo que se debe prestar atención a su bienestar escolar en este

período (Tian et al., 2019). Diversas investigaciones cualitativas han estudiado el bienestar escolar mediante consignas ofrecidas a estudiantes de esta etapa identificando aspectos positivos para el bienestar del alumnado (figura 1).

**Figura 1.** Temáticas presentes en estudios cualitativos sobre bienestar escolar en Educación Primaria

ESTUDIOS	Ejemplo de consigna	TEMÁTICAS	CONDICIONANTES DEL BIENESTAR ESCOLAR
Simmons et al. (2015)	<i>Imagina una escuela ideal</i>	Pedagogía	Recursos de apoyo para el aprendizaje, zonas de descanso en el aula, aprendizaje práctico, divertido, opinar sobre lo que se quiere aprender, profesores que enseñen bien.
		Entorno escolar	Seguro (emocional y físico), feliz, divertido, pacífico, con espacios naturales, deportivos y de relajación, luminosos y decorados.
		Relaciones	Entre iguales y con adultos afectuosos, respetuosos, sin conflictos, apoyo emocional, sin acoso, inclusión, confianza.
		Oportunidad para opinar	Sobre con quién sentirse en clase, elección del profesorado, funcionamiento de la escuela, contenido de aprendizaje.
Thomas et al. (2016); Powell et al. (2018)	<i>Qué entiendes por bienestar escolar</i>	Ser	Ser feliz, amado, cuidado, seguro, valiente, sano, ser visible, no ser ignorado.
		Tener	Igualdad, voz, confianza en uno mismo y en los demás, respeto, apoyo de los demás, buenas amistades, privacidad y derechos.
		Hacer	Contexto relacional: familia afectuosa, buenos amigos, profesores atentos y una escuela segura y solidaria. Ser reconocidos, estar atendidos y cuidados, ser respetados, valorados.
Ramírez-Casas del Valle y Alfaro-Inzunza (2018)	<i>Qué situaciones te agradan y desagradan de la experiencia en la escuela</i>	Liberación de lo normativo	No estar muy vigilados ni controlados, ser más libres. Profesorado no autoritario y sin mucho poder.
		Reconocimiento de singularidad y ritmos de aprendizaje	Profesorado que conoce a sus estudiantes, se interesa y respeta los ritmos de aprendizaje.
		Docentes divertidos vs docentes amargados	Profesorado que deja participar, que incluye prácticas pedagógicas como juego y baile. Pedagogía divertida, cercana y amable. Relaciones cercanas con el alumnado.
Stasulane (2017)	<i>No se ofrecen consignas</i>	Relaciones con el profesorado	Profesorado positivo, justo, amable, que escuche y acepte el punto de vista del alumnado, dedique tiempo suficiente a explicar, le ayude a ser competente, trate a todos igual, sobre todo al evaluar.
		Relaciones con iguales	Relaciones positivas con iguales, pasar tiempo juntos, ser aceptados, clase amistosa, unida, alegre.
		Aprendizaje	Entorno de aprendizaje positivo con experiencias desafiantes, interactivas y comprometidas, aprender cosas nuevas y útiles para el futuro, divertido.
Huyh y Stewart-Tufescu (2019)	<i>Cómo te sientes en cuanto a tus experiencias escolares</i>	Rendimiento académico	Éxito escolar, feedback.
		Ambiente escolar democrático	Profesorado que fomenta el entendimiento mutuo y socialización democrática, respetar opinión.
		Rol del profesorado	Agente de enseñanza de habilidades necesarias para el futuro, buenas relaciones profesorado-alumnado, proporcionar formas creativas de aprender (juego), escuchar y tener en cuenta sus ideas y preocupaciones, ser comprensivos, pacientes, apoyar.
Kutsar et al. (2019)	<i>Qué hace que te sientas bien en la escuela</i>	Entorno de aprendizaje	Participación activa, actividades físicas, juegos, aprendizaje de habilidades comunicativas, clases fuera del entorno escolar, aprendizaje en grupos pequeños, contactos individuales con el profesorado, mentoría de niños más pequeños.
		Ambiente físico	Comedores para pasar tiempo juntos y divertirse.
		Ambiente social	Amistades.
Clarke y Platt (2023)	<i>Cómo experimentas bienestar en la escuela y qué significa para tí ir bien en la escuela</i>	Sentirse bien, relaciones Hacerlo bien	Estar juntos: Conectar, jugar y hacer amigos, inclusión en el grupo, sentirse cuidados y cuidar a los demás, efecto dominó (sentirse bien cuando los demás lo están). Buen rendimiento académico, feedback positivo o elogios del profesorado al hacer bien las cosas.

Fuente: elaboración propia.

En los estudios presentados en la figura 1, el alumnado también expresa su malestar en la escuela ante ciertas actitudes docentes como, por ejemplo, irritabilidad, exceso o falta de disciplina (Kutsar et al., 2019), gritar por cosas menores (dejarse libros en casa, no finalizar los deberes), falta de comprensión (Stasulane, 2017), preocupación o apoyo (Clarke y Platt, 2023). Además, manifiesta insatisfacción cuando no le dejan preguntar ni tomar decisiones, cuando dudan de su capacidad para seguir las explicaciones en lugar de cuestionar la adecuación de sus métodos de enseñanza o su personalidad, ante la falta de ética (injusto, diferencia de trato, con preferencias, prejuicios) (Kutsar et al., 2019) o el uso del tiempo libre como sanción punitiva (Clarke y Platt, 2023). Afirma, también, que un exceso de deberes implica menos ocio, especialmente los fines de semana (Kutsar et al., 2019), pudiendo concebir la escuela como un organismo de disciplina y castigo (Stasulane, 2017).

Otros obstáculos se refieren a sentirse acosado, aislado o excluido, ser objeto de burlas, apodos desagradables, insultos y/o amenazas (Clarke y Platt,

2023; Huynh y Stewart-Tufescu, 2019; Kutsar et al., 2019; Stasulane, 2017), obtener malos resultados académicos, presión por los exámenes, aburrimiento y desinterés por las materias (Kutsar et al., 2019; Stasulane, 2017), no sentirse *bueno* en determinadas asignaturas (Huynh y Stewart-Tufescu, 2019), fracasar ante los demás, no cumplir las expectativas de los iguales o compararse con quien lo hace todo bien (Clarke y Platt, 2023).

En cuanto a las emociones, el alumnado describe su escuela ideal como feliz, divertida y pacífica (Simmons et al., 2015). El bienestar escolar se asocia con felicidad, amor y confianza, sobre todo en el marco de las relaciones, refiriéndose a la ausencia de bienestar como a estar triste, infeliz, malhumorado, aburrido y solitario (Powell et al., 2018) y, de forma específica, a tristeza, decepción y humillación cuando fracasa académicamente, se publican las calificaciones y es objeto de comparación entre iguales (Clarke y Platt, 2023).

Atendiendo a la diversidad de elementos que pueden contribuir a la experiencia del alumnado en la escuela, se planteó como objetivo conocer cuáles son los aspectos que considera que le producen bienestar escolar. El propósito final fue extraer, mediante un análisis inductivo, las principales categorías y códigos que orienten, en una fase posterior, la construcción de un instrumento de medida del bienestar escolar a partir de la valoración de las experiencias del alumnado durante su jornada en el colegio.

## 2. Método

Se realizó una investigación cualitativa con enfoque fenomenológico, que permitió explorar los elementos que influyen en el bienestar escolar desde la experiencia del alumnado de Educación Primaria, mediante la descripción de sus vivencias en su ambiente natural: el centro educativo (Creswell y Creswell, 2018).

### 2.1. Participantes

En el análisis participó alumnado de siete centros públicos de Educación Infantil y Primaria de la provincia de A Coruña. Concretamente, colaboraron 302 estudiantes de la etapa de Educación Primaria, de los cuales el 47% ( $n = 142$ ) fueron varones y el 52,6% ( $n = 159$ ), mujeres, de entre 6 y 12 años ( $M = 9,41$ ;  $D.T. = 1,86$ ). La muestra se distribuyó entre los seis cursos de la etapa, con mayor presencia en el último ciclo. Cursaba primero un 4,3% ( $n = 13$ ); segundo, un 8,9% ( $n = 27$ ); tercero, un 19,5% ( $n = 59$ ); cuarto, un 15,2% ( $n = 46$ ); quinto, un 13,2% ( $n = 40$ ), y sexto, un 38,7% ( $n = 117$ ). Se utilizó un muestreo de conveniencia (Flick, 2004).

### 2.2. Instrumento

Se aplicó el Cuestionario Abierto de Bienestar Escolar (CABES) (ver anexo) para la recogida de los testimonios del alumnado, diseñado por las autoras a

partir de una revisión de la literatura y empleado en investigaciones previas (Enríquez et al., 2022; Requejo et al., 2022). En primer lugar, se formuló una pregunta abierta genérica sobre qué significaba para el alumnado estar bien en la escuela. Con el fin de lograr una mayor concreción, se propusieron nueve preguntas adicionales para que este centrara su atención en aspectos que podían influir en su bienestar escolar (profesorado, grupo de iguales, centro y aula, familia y él mismo). Finalmente, se le preguntó sobre las emociones que le suscitaba la escuela. Con este formato abierto se pretendió profundizar en los aspectos que influían sobre el bienestar escolar del alumnado, sin la intención de disponer de una estructura preestablecida para la categorización posterior, considerando la escasez de investigaciones que han explorado su percepción sobre el entorno escolar, confiando en este como principal informante (Huynh y Stewart-Tufescu, 2019).

### *2.3. Procedimiento*

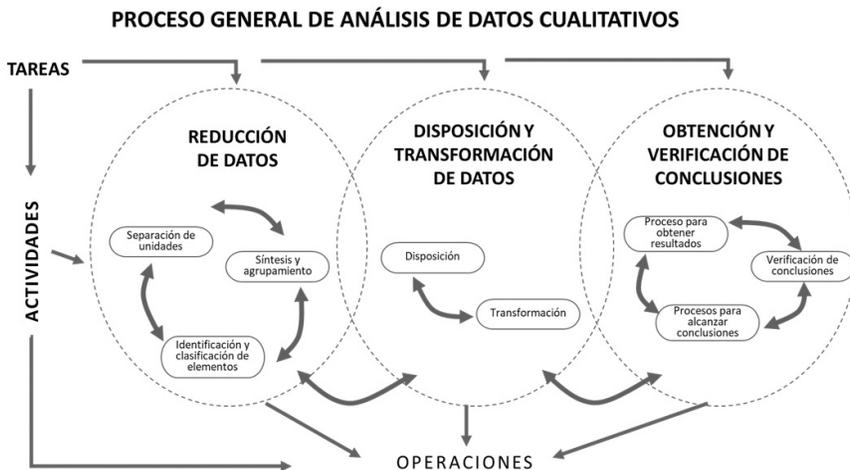
En primer lugar, se contactó con los centros educativos, mediante correo electrónico, para facilitar información sobre los objetivos del estudio y solicitar su colaboración. Una vez aceptada su participación, se emplearon diferentes procedimientos de aplicación del cuestionario CABES adaptados a la edad de los participantes. Esto es, al alumnado de primer ciclo de Educación Primaria se le administró en formato papel y con presencia de las investigadoras y del profesorado tutor para responder a sus dudas, y al de segundo y tercer ciclo, virtualmente, dentro del horario escolar, previo envío de los enlaces al profesorado para su cumplimentación dentro del aula.

### *2.4. Análisis de datos*

Se basó en un proceso cíclico organizado en tres tareas: reducción de datos, disposición y transformación, y obtención y verificación de conclusiones (Rodríguez Gómez et al., 1996), con el soporte del software MaxQDA Pro 2022. En cada tarea se realizaron diferentes actividades (figura 2). En la primera, se segmentaron los testimonios de los informantes en unidades, atendiendo a un criterio temático, se identificaron y se clasificaron las unidades con un proceso inductivo de categorización y codificación mediante codificación abierta, axial y selectiva (Flick, 2004) y, simultáneamente, se sintetizó la información y se agrupó en metacategorías. En la segunda, se realizó la disposición de los datos en gráficos y su transformación mediante un cambio en el lenguaje empleado previamente. En la tercera, y última, se obtuvieron los resultados y las conclusiones que se presentan a continuación.

Durante todo el proceso se siguió una estrategia de triangulación, al participar las tres investigadoras en todas las fases con el fin de minimizar sesgos (Maxwell, 2019).

**Figura 2.** Tareas y actividades implicadas en el proceso de análisis de datos

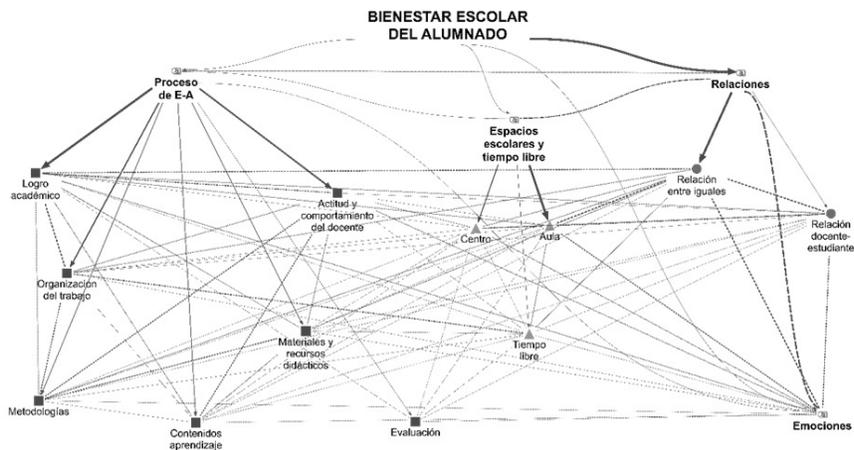


Fuente: adaptado de Rodríguez Gómez et al. (1996, p. 206).

### 3. Resultados

La figura 3 sintetiza la estructura resultante del análisis inductivo, donde el concepto de bienestar escolar se definió a través de elementos vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje, la disponibilidad y las características de los espacios y del tiempo libre, las relaciones entre iguales y con el profesorado, y las emociones. Las relaciones entre categorías y códigos se representaron

**Figura 3.** Mapa de relaciones entre los determinantes del bienestar escolar del alumnado



Fuente: elaboración propia.

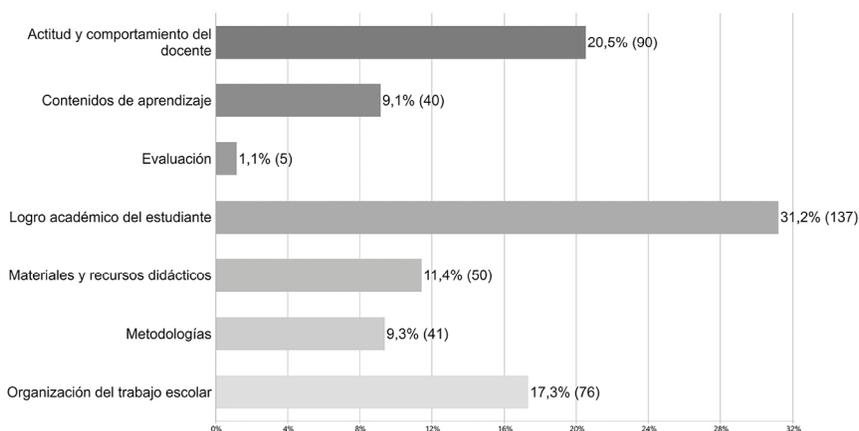
mediante líneas continuas (categoría-código) y discontinuas (código-código), cuyo grosor y pauta de discontinuidad evidencia la frecuencia de aparición en el discurso del alumnado.

### 3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje

El alumnado manifestó que está bien en la escuela cuando aprende («para mi significa que puedo aprender» [A268]), reconociendo, a su vez, la enseñanza como la principal competencia del docente («Nos enseñan cosas nuevas y nos educan acerca de qué es lo más importante» [A185]). Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje destacó varios elementos que contribuyen y dificultan su experiencia escolar positiva: la organización del trabajo escolar, las metodologías, los contenidos de aprendizaje, los materiales y recursos didácticos, y la evaluación, así como la actitud y el comportamiento del docente y su logro académico (figura 4).

El elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje que repercute en su bienestar escolar más presente en el discurso fue su logro académico. Aludió a su *compromiso con la tarea*, en términos de actitud hacia el aprendizaje y la constancia («me esfuerzo aunque sea difícil» [A18], «prestar atención» [A193]). Además, se refirió a la *autorrealización*, entendida como la satisfacción por el logro de los objetivos de aprendizaje y por los resultados finales («que las cosas me salgan bien» [A157], «cuando saco un 10» [A109]), así como a aspectos que pueden repercutir negativamente en su *autoconcepto académico* («no confiar en ti» [A205], «en un examen pienso que voy a sacar buena nota. Me lo curro en un examen pero saco mala nota» [A152]).

**Figura 4.** Distribución de frecuencias de las categorías del proceso de enseñanza-aprendizaje que contribuyen al bienestar escolar



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la organización del trabajo escolar, expresó la necesidad de realizar una adecuada planificación de los exámenes y deberes, ya que lo contrario le produce malestar emocional y físico («que nos pongan tres de golpe me pongo muy nervioso» [A33], «normalmente algunos los ponen en la misma semana, y no da casi tiempo para estudiar» [A28], «Reducir el peso de la mochila. Creo que todo lo que llevamos no es necesario y creo que todos los alumnos podríamos estar más cómodos con menos peso» [A17]).

A nivel metodológico, destacó su deseo e interés por el *aprendizaje basado en el juego* a través del descubrimiento y la experimentación («que aprendamos con juegos me parece un sistema educativo muy importante, porque así se aprende de otra manera» [A106], «hacer experimentos... Más ciencia» [A264]), y por el *aprendizaje cooperativo*, que le permite disfrutar de las interacciones con iguales, el aprendizaje grupal y la formación de nuevas relaciones («Poner más actividades donde todos los de la clase tengamos que hacer una piña y pensar como grupo, porque somos compañeros que estamos aprendiendo lo mismo» [A18], «que los alumnos tengan ratos en los que tienen que conocer a los demás y preguntarles cosas» [A104]).

El alumnado se refirió a actitudes y a comportamientos del docente, siendo la *sensibilidad pedagógica* uno de los factores relevantes para su bienestar en la escuela. Expresó la importancia de recibir explicaciones suficientes, mostrando paciencia y comprensión («enseñarme y repetir las cosas que no entiendo» [A45], «no enfadarse cuando nos equivocamos» [A109]). A su vez, demandó *atención a las individualidades* («acostumbrarse y aceptar el ritmo de cada uno» [A29]), *apoyo instruccional* para la resolución de tareas y dudas («que me ayuden cuando necesito ayuda o no entiendo algo» [A70]) y *motivación* en su proceso de aprendizaje, animándolo a confiar en sí mismo y a seguir avanzando en su futuro académico («que no nos preocupemos, que nos lo sabemos en los exámenes» [A10], «Nos exigen y nos enseñan para que en un futuro estudiemos para lo que queremos» [A27]). Se reclamó una buena *gestión del aula* en el manejo de los tiempos de trabajo («Podrían dejar tiempo libre y lo que ya hacen es dejar dibujar y leer, aunque no sea hora de leer, para que la gente acabe los ejercicios» [A253]) y una mayor *comunicación entre el profesorado y la familia* («Podría tener un poco más de comunicación con los profesores, creo que así los padres tienen que saber cómo van sus hijos en el cole» [A17]).

Demandaron contenidos de aprendizaje *nuevos, diversos y múltiples* («aprender muchas cosas nuevas» [A170]) e incrementar el número de materias o hacer cambios en las existentes («que hubiera más asignaturas» [A251], «solo cambiaría alguna clase» [A20]).

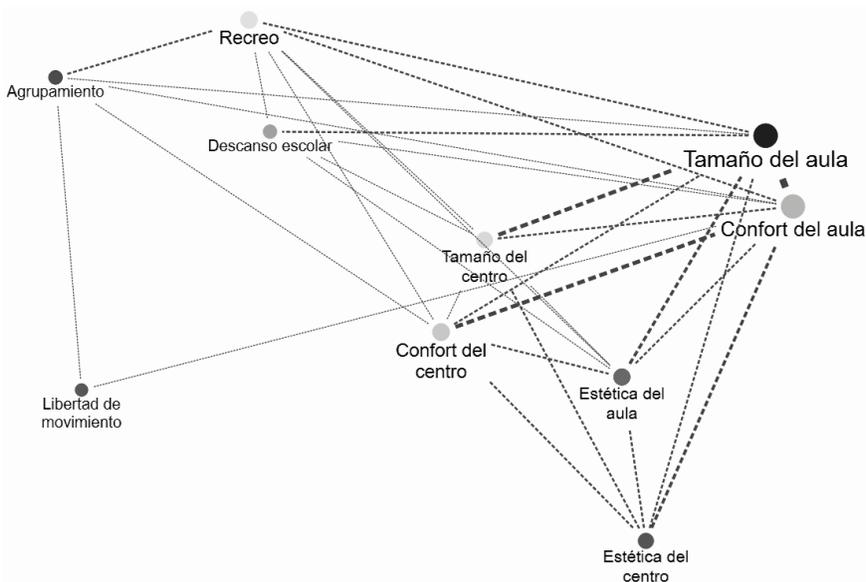
El docente debe apoyar estos aprendizajes con materiales y recursos didácticos para mejorar la comprensión y el interés por aprender, destacando el uso de *materiales interactivos y creativos* («[...] no solo fichas y fichas o libros digitales y libretas para hacer dictados, algo que nos divirtamos y aprendamos [A18], «enseñar más cosas de las que contienen los libros de texto» [A69]), así como *salidas fuera del aula* («hacer más excursiones» [A216]).

Aunque la contribución de la evaluación al bienestar escolar fue escasamente mencionada, se aludió a la *complejidad de los exámenes y de los deberes* mostrando preocupación por los resultados académicos («tener un examen y que me salga muy mal o que sea muy difícil» [A10], «hacer fichas fáciles» [A40]) y al deseo de tener una *evaluación justa* («[...] te baje la nota por hablar un poco en clase cuando te rompes la cabeza estudiando tarde y noche para que después te baje la nota» [A18]).

### 3.2. Espacios escolares y tiempo libre

El alumnado valoró la contribución de las características de los espacios del centro y del aula, así como el tiempo libre en la jornada académica a su bienestar en la escuela. La figura 5 representa la proximidad y la ocurrencia entre códigos en esta categoría. La mayor proximidad entre círculos muestra la presencia de códigos en un mismo documento (es decir, alusiones de un mismo estudiante). Se observa proximidad entre el *tamaño*, la *estética* y el *confort* del centro y del aula, así como una mayor lejanía de aspectos como el *recreo* y el *descanso*, el *agrupamiento* del alumnado, la *libertad de movimiento* y la *vigilancia del recreo*. Los tamaños de dichos círculos se refieren al número de veces que fueron mencionados, siendo los más destacados el *tamaño* y el *confort del aula*.

**Figura 5.** Mapa de proximidad y ocurrencia de códigos referidos a espacios escolares y tiempo libre que contribuyen al bienestar escolar



Fuente: elaboración propia.

Destaca la contribución del espacio del aula al bienestar del estudiante. Se demandó que fuera *confortable*, esto es, acogedora y con un buen ambiente, con mobiliario en buenas condiciones (mesas grandes, sillas más cómodas, más estanterías), una adecuada iluminación (muchas ventanas que permitieran tener luz del sol, mejor luz), temperatura y calidad del aire (caliente, aireada, fresca) y acústica (sin ruido, silenciosa). Este confort puede derivarse de un adecuado *tamaño del aula* (espaciosa, grande y amplia) y de la *estética* (decoración de las paredes, un mobiliario más actual, adornos, limpieza). A nivel de organización se aludió al *agrupamiento del alumnado* demandando poder decidir sobre ello («en grupos» [A27], «estar con una pareja» [A179], «dejarnos sentar a nuestro gusto» [A191]). Además, comentaron que les gustaría poder tener mayor *libertad de movimiento* para «levantarme y hablar con mis compañeros» [A49].

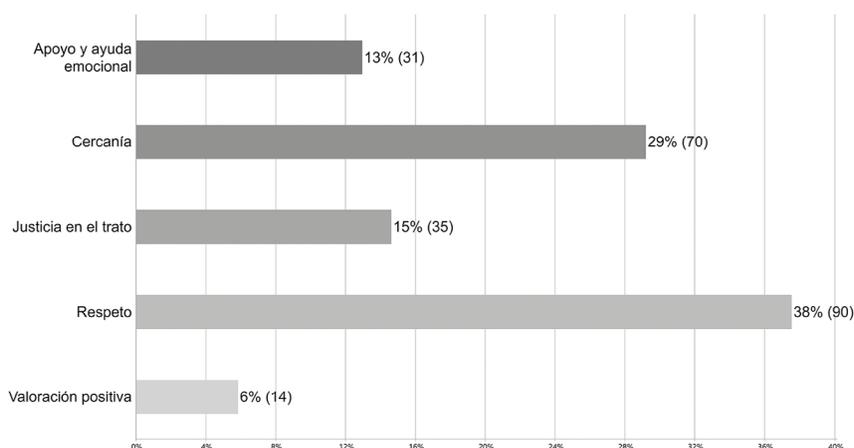
En cuanto al espacio del centro, se demandó *confort* (cómodo, acogedor, agradable) y «buenas instalaciones» [A159] para su disfrute y protección, haciendo mención a la luminosidad, la temperatura y la acústica («Me gusta mi cole, pero cuando llueve no podemos salir porque no tenemos patio cubierto» [A53], «espacios con mucha luz y poco frío» [A148], «que no haya tanto ruido en el pasillo» [A127]). En términos *estéticos* se refirieron a la limpieza, el cuidado y el orden, así como a la decoración (p. ej., más colorida o con colores llamativos, con pinturas, alegre), valorando positivamente que la escuela sea nueva («Me gusta porque es un colegio nuevo» [A42]) y «de buena calidad» [A262]. En cuanto al *tamaño*, demandaron que fuera más grande, con espacios de juego al aire libre y una reducción de la *ratio de estudiantes* («debería ser un poco más grande para poder jugar a más deporte» [A1], «menos niños» [A24]).

Con respecto al tiempo libre, se reclamó más tiempo de descanso en la escuela, en recreos o entre clases, y fuera de la misma («más horas de recreo, porque el tiempo pasa volando» [A169], «que no mandasen tantos deberes en festivos» [A31]). Además, hizo énfasis en la *vigilancia del recreo* («Que los profesores se fijaran más en lo que sucede en el recreo» [A116]).

### 3.3. Relaciones en el espacio educativo

Con respecto a la relación entre docente y estudiante (figura 6), el aspecto más demandado fue el *respeto*, entendido como la amabilidad y el buen trato, la comprensión y la escucha activa («que los profes sean amables y buenos» [A164], «que me traten bien» [A174], «no gritarme» [A298], «ser comprensivos» [A198], «Que nos tomen en cuenta» [A32]). Destacaron la relación de *cercanía*, como una figura a la que acudir y con la que se sientan a gusto («hablar conmigo» [A105], «preguntar si estás bien cuando te notan triste» [A111], «estoy a gusto con mis profes» [A67]). Además, se demandó *justicia en el trato* atendiendo a la pertinencia de las sanciones, a su tipología y a que no existiera un trato preferente («reñir a los que se portan mal» [A1], «Que me culpen de algo que no he hecho» [A47], «que no hagan tantos castigos grupa-

**Figura 6.** Distribución de frecuencias de los códigos referidos a la contribución de la relación entre docente y estudiante al bienestar escolar

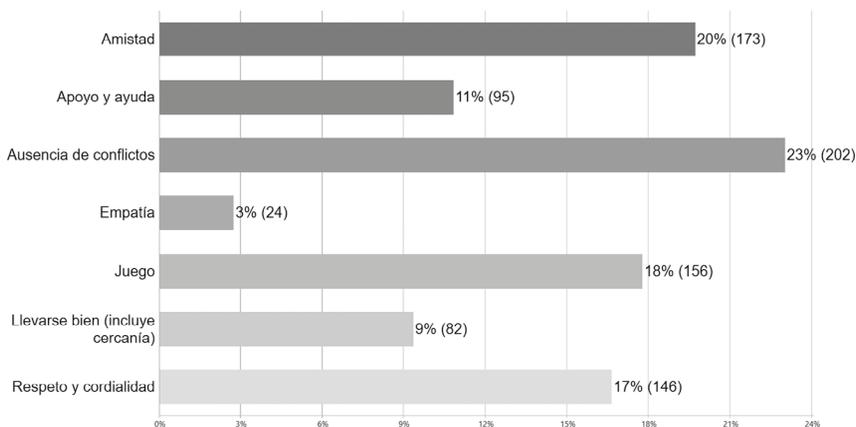


Fuente: elaboración propia.

les» [A209], «no privarnos de nuestro descanso de recreo como castigo» [A64], «no tener manías a algunos alumnos, o favoritismos» [A115]). A todo ello se suma el *apoyo y la ayuda emocional* docente («ayudarme mucho y que me cuiden» [A149], «para sentirnos bien nos calman o nos tranquilizan» [A163]). Finalmente, se aludió a cómo la *valoración positiva* de sus docentes contribuye a su bienestar escolar, alejada de comparaciones e infravaloraciones («decir a menudo las cosas buenas» [A244], «no [...] nos compare a unos con otros» [A64], «no infravalore a sus alumnos y que se porten bien con sus alumnos» [A59]). En definitiva, una buena relación entre el profesorado y el estudiante contribuye a convertir el centro educativo en algo «parecido a una familia, las profes nos conocen, se preocupan por nosotros...» [A98].

En las relaciones entre iguales (figura 7), uno de los ejes principales del bienestar del estudiante en la escuela fue la *ausencia de conflictos*, entendida como un comportamiento adecuado («que los niños se porten bien» [A1], «menos vocabulario malo, menos insultos y menos vocabulario de tacos» [A160]). Hubo numerosas referencias al deseo de erradicar situaciones de acoso, violencia y abusos aludiendo, también, a cómo pueden evitarlo («Un colegio donde no haya violencia, *bullying* ni abuso» [A269], «ignorar a los que no me convienen» [A8]). Ocasionalmente, mostraron preocupación por el daño a terceros («Que no empiecen peleas ni que abusen de los demás» [A70]). Se reclamó *llevarse bien* («Llevarme bien con mis compañeros. Me parece fundamental esto, porque son con los que más tiempo paso» [A27]), un trato de *respeto y cordialidad* («el respeto de todos, seas como seas» [A8], «que la gente sea amable» [A32]), así como *empatía* («Podrían intentar ponerse en el lugar de otra persona para que vean lo que le está pasando a ella» [A17]). Además, se aludió al *apoyo y a la ayuda* como un elemento de protección frente a situa-

**Figura 7.** Distribución de frecuencias de los códigos referidos a la contribución de la relación entre iguales al bienestar escolar



Fuente: elaboración propia.

ciones de violencia o acoso, de aislamiento o exclusión y para la resolución de problemas personales y académicos («protegerme de los abusones» [A1], «intentar que nadie se sienta solo o excluido en el recreo ni en clase» [A63], «resolver mis problemas o pedir ayuda a otras personas» [A6], «me ayuda a hacer los deberes y entender los deberes» [A147]). Se resaltó la *amistad* destacando los momentos de ocio y diversión mediante el *juego* («Para mí estar bien en el colegio es tener amigos con quienes hablar» [A205], «jugar a juegos todos juntos en el recreo» [A30]).

### 3.4. Emociones que transmite la escuela

El alumnado destacó las emociones positivas que le transmite la escuela por encima de las negativas (figura 8), afirmando sentirse «contenta y que tengo ganas de empezar una semana escolar» [A156] y que «tengo suerte de poder ir» [A46].

Expresó emociones positivas como la felicidad y la alegría, la diversión, la comodidad, la tranquilidad, el entusiasmo y, en menor medida, la seguridad, el agrado y la pasión o el amor. Vinculó estas emociones positivas a sus interacciones con iguales y con el profesorado («significa sentirme a gusto con mis compañeros y mis profesores» [A59]). En el lado opuesto expresó emociones negativas, como el aburrimiento, la tristeza o el cansancio, así como el miedo, sobre todo a ser sancionado («A veces me da miedo ir porque me riñen cuando me corrigen los errores» [A2]) o a no ser aceptado por los iguales («a veces siento miedo por si se ríen de mí por algo que quiero decir» [A270]); la ansiedad e incluso la angustia, lo que desencadena «tensión y ganas de llorar» [A192]. Ocasionalmente, aludió a la ira, la frustración, la desconfianza y el desagrado.

**Figura 8.** Emociones positivas y negativas atribuidas a la experiencia escolar

Fuente: elaboración propia.

#### 4. Discusión y conclusiones

El presente estudio ha permitido conocer los elementos que influyen en el bienestar escolar del alumnado en Educación Primaria, en consonancia con investigaciones internacionales, y ha evidenciado que, con independencia del lugar, existen muchos puntos en común.

Si hay un determinante que prevalece es la relación positiva, afectuosa, respetuosa, sin conflictos, etc., entre iguales y con el profesorado (Clarke y Platt, 2023; Huyhn y Stewart-Tufescu, 2019; Kutsar et al., 2019; Powell et al., 2018; Ramírez-Casas del Valle y Alfaro-Inzunza, 2018; Simmons et al., 2015; Stasulane, 2017; Thomas et al., 2016). Tener una persona de referencia a la que pueda expresar sus necesidades y que lo ayude le genera bienestar; de ahí la importancia de sentirse parte del grupo y disfrutar con sus iguales y que su interacción con el profesorado sea positiva, tanto desde el punto de vista académico como personal. De hecho, coincidiendo con Simmons et al. (2015) y Powell et al. (2018), el ámbito de las relaciones satisfactorias es el que más se asocia a las emociones positivas (felicidad, alegría, amor, diversión, etc.), aunque cuando son problemáticas pueden generar emociones negativas como el miedo. Tal es su relevancia que la legislación educativa reconoce la figura

del coordinador de bienestar y protección en los centros educativos españoles (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación, art. 124, apart. 5).

La demanda de un aprendizaje cooperativo y basado en el juego coincide con el reclamo de una pedagogía o un aprendizaje práctico, creativo y divertido (Huynh y Stewart-Tufescu, 2019; Ramírez-Casas del Valle y Alfaro-Inzunza, 2018; Simmons et al., 2015; Stasulane, 2017) y organizado en grupos pequeños (Kutsar et al., 2019). Considera importante el aprendizaje de muchos y nuevos contenidos (Stasulane, 2017) y demanda salir del aula o del centro para complementar los aprendizajes (Simmons et al., 2015). Reclama explicaciones claras del docente y que emplee el tiempo necesario sin enfadarse si no entiende algo (Ramírez-Casas del Valle y Alfaro-Inzunza, 2018; Simmons et al., 2015; Stasulane, 2017). Además, señala la importancia de recibir respuesta para motivarse y animarse; de hecho, reconoce sentirse bien en la escuela cuando tiene un buen rendimiento o éxito escolar (Clarke y Platt, 2023; Stasulane, 2017).

Por otro lado, reivindica más tiempo libre, dentro y fuera de la escuela, y esto, según su percepción, va a depender de la cantidad de deberes que tenga, sobre todo los fines de semana. Los resultados son similares a los de Kutsar et al. (2019), que evidencian diferencias en función del entorno, de modo que el alumnado de escuelas rurales no cuestiona los deberes, al tener menos oportunidades de hacer actividades extraescolares y de estar con sus amistades, ya que no viven cerca. Así mismo, reclama más tiempo para estudiar para los exámenes y para descansar e interactuar con sus iguales, puesto que su ausencia se considera una fuente de insatisfacción (Clarke y Platt, 2023; Stasulane, 2017). El discurso del alumnado ha vinculado estos conceptos con emociones, tanto positivas como negativas, lo que ha abierto una línea de trabajo interesante sobre la relación entre satisfacción escolar y afectos. También hay que considerar la satisfacción que le transmite el buen acondicionamiento de los centros y de las aulas con espacios luminosos, decorados y naturales (Barret et al., 2015; Simmons et al., 2015), por lo que es importante atender a su cuidado y mantenimiento.

En definitiva, a partir de esta investigación y de la información facilitada, se pretende continuar con el diseño y la validación de un cuestionario que permita medir el bienestar escolar entre el alumnado de Educación Primaria. Dicho instrumento tendrá en cuenta las categorías y los códigos aquí recogidos por ser las evidencias más directas de lo que este señala que influye en su bienestar en la escuela.

## Referencias bibliográficas

- BARRET, P., DAVIES, F., ZHANG, Y. y BARRET, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118-133.  
<<https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013>>

- BLASKOVA, L. J. y McLELLAN, R. (2018). Young people's perceptions of wellbeing: The importance of peer relationships in Slovak schools. *International Journal of School & Educational Psychology*, 6(4), 279-291.  
<<https://doi.org/10.1080/21683603.2017.1342579>>
- CLARKE, T. y PLATT, R. (2023). Children's Lived Experiences of Wellbeing at School in England: A Phenomenological Inquiry. *Child Indicators Research*.  
<<https://doi.org/10.1007/s12187-023-10016-2>>
- CRESWELL, J. W. y CRESWELL, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage.
- EMMER, E. T. y STOUGH, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.  
<[https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602\\_5](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5)>
- ENRÍQUEZ GARCÍA, G., LOSADA-PUENTE, L., MENDIRI, P. y REBOLLO QUINTELA, N. (2022). Una mirada al bienestar escolar: ¿Qué opinan sus protagonistas? *Revista Iberoamericana de psicología*, 15(1), 125-134.  
<<https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.15112>>
- FÉLIX, V., GODOY, C. y MARTÍNEZ, I. (2008). Violencia entre iguales: Resultados de un estudio descriptivo de la provincia de Valencia. *Información Psicológica*, 94, 36-48. <<https://www.informaciopsicologica.info/revista/articulo/view/237>>
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- GOLDBERG, J. M., CLARKE, A. M., KLOOSTER, P. M. ten, SCHREURS, K. M. G. y BOHLMMEIJER, E. T. (2019). Wellbeing and social safeness questionnaire (WSSQ): Initial psychometric assessment of a short digital screening instrument for primary school children. *Cogent Education*, 6(1), 1597411.  
<<https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1597411>>
- HUYNH, E. y STEWART-TUFESCU, A. (2019). 'I get to learn more stuff': Children's understanding of wellbeing at school in Winnipeg, Manitoba, Canada. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 84-96. <<https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/42648>>
- KEYES, C. L. M. (2006). Subjective Well-Being in Mental Health and Human Development Research Worldwide: An Introduction. *Social Indicators Research*, 77, 1-10.  
<<https://doi.org/10.1007/s11205-005-5550-3>>
- 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://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/42656>>
- MAXWELL, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Gedisa.
- PIANTA, R. C. y HAMRE, B. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119.  
<<https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>>
- PIETARINEN, J., SOINI, T. y PYHÄLTÖ, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40-51.  
<<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2014.05.001>>
- POWELL, M. A., GRAHAM, A., FITZGERALD, R., THOMAS, N. y WHITE, N. E. (2018). Wellbeing in schools: What do students tell us? *Australian Educational Researcher*, 45, 515-531.  
<<https://doi.org/10.1007/s13384-018-0273-z>>

- RAMÍREZ-CASAS DEL VALLE, L. y ALFARO-INZUNZA, J. (2018). Discursos de los niños y niñas acerca de su bienestar en la escuela. *Psicoperspectivas*, 17(2), 1-11.  
<<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1164>>
- REQUEJO, E., LOSADA-PUENTE, L., REBOLLO-QUINTELA, N. y MENDIRI, P. (2022). Narrativas del alumnado de Educación Primaria sobre su bienestar escolar: un diagnóstico inicial. *Revista de Investigación en Educación*, 20(1), 5-20.  
<<https://doi.org/10.35869/reined.v20i1.3964>>
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de investigación cualitativa*. Aljibe.
- RYAN, R. M. y DECI, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.  
<<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>>
- RYFF, C. D. y KEYES, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.  
<<https://doi.org/10.1037//0022-3514.69.4.719>>
- SIMMONS, C., GRAHAM, A. y THOMAS, N. (2015). Imagining an ideal school for wellbeing: Locating student voice. *Journal of Educational Change*, 16, 129-144.  
<<https://doi.org/10.1007/s10833-014-9239-8>>
- STASULANE, A. (2017). Factors determining children and young people's well-being at school. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 19(2), 165-179.  
<<https://doi.org/10.1515/jtes-2017-0021>>
- THOMAS, N., GRAHAM, A., POWELL, M. A. y FITZGERALD, R. (2016). Conceptualisations of children's wellbeing at school: The contribution of recognition theory. *Childhood*, 23(4), 506-520.  
<<https://doi.org/10.1177/0907568215622802>>
- TIAN, S., 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*, 40, 3734-3746.  
<<https://doi.org/10.1007/s12144-019-00323-9>>
- VAN PETEGEM, K., AELTERMAN, A., ROSEEL, Y. y CREEMERS, B. (2007). Student perception as moderator for student wellbeing. *Social Indicators Research*, 83, 447-463.  
<<https://doi.org/10.1007/s11205-006-9055-5>>
- YI, H., TIAN, L. y HUEBNER, E. S. (2020). Mastery goal orientations and subjective well-being in school among elementary school students: The mediating role of school engagement. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 429-450.  
<<https://doi.org/10.1007/s10212-019-00431-x>>

**Anexo.** Cuestionario Abierto de Bienestar Escolar (CABES)

---

**DATOS PERSONALES**

---

**Sexo:** ( ) Chico  
( ) Chica**Edad:****Curso:****Nombre de tu centro educativo:**

---

A continuación te vamos a hacer una serie de preguntas. Tus respuestas son muy valiosas. Muchas gracias por participar.

---

¿Qué significa para ti estar bien en la escuela?

¿Qué hace y qué podría hacer tu familia para que estés bien en la escuela?

¿Qué hacen y qué podrían hacer tus profesores y profesoras para que estés bien en la escuela?

¿Qué hacen y qué podrían hacer tus compañeros y compañeras para que estés bien en la escuela?

¿Cómo es y cómo tendría que ser tu escuela para que tú estés bien?

¿Cómo es y cómo tendría que ser tu aula (espacio) y clase para estar bien?

¿Qué haces y qué podrías hacer tú para estar bien en la escuela?

¿Qué emociones te vienen a la cabeza cuando piensas en la escuela?

¿Qué es lo mejor o más importante para sentirte bien en la escuela?

¿Qué es lo peor o qué puede hacer que te sientas mal en la escuela?

---