



PERCEPCIONES DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA SOBRE SU BIENESTAR ESCOLAR

SECONDARY SCHOOL STUDENTS' PERCEPTIONS ABOUT THEIR SCHOOL WELL-BEING

Nuria **Rebollo-Quintela**¹

Universidade da Coruña. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. A Coruña, España

Paula **Mendiri**

Universidade da Coruña. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. A Coruña, España

Luisa **Losada-Puente**

Universidade da Coruña. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. A Coruña, España

Andrea **Fernández-Blanco**

Universidade da Coruña. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. A Coruña, España

RESUMEN

La percepción y la evaluación subjetiva de los/las adolescentes sobre su experiencia escolar, a nivel cognitivo y afectivo, incluye valoraciones acerca de sus relaciones significativas con personas cercanas y de las condiciones del entorno. Por ello, el objetivo de esta investigación fue indagar sobre la forma en que el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria describe su bienestar escolar en relación con la familia, el profesorado, el grupo de iguales y las condiciones

¹ Correspondencia: Nuria Rebollo-Quintela. Correo-e: nuria.rebollo@udc.es, web: <https://investigacion.udc.es/es/Research/Details/G000800>

de los centros educativos. Se realizó un estudio cualitativo, a través del método fenomenológico, aplicando un cuestionario abierto diseñado ad hoc, a 510 alumnos/as. La información se codificó y analizó a través de la herramienta MaxQDA Pro-2020. Los resultados evidenciaron que el bienestar escolar del alumnado está estrechamente ligado al apoyo e implicación familiar en las cuestiones escolares y personales, a la figura de un/a docente cercano/a y empático/a, a actitudes de sus compañeros/as caracterizadas por el respeto y a unas condiciones escolares favorables en términos de infraestructuras, servicios y normativa escolar. Además, reclamaron una mayor autonomía y participación en la toma de decisiones. En definitiva, es clave escuchar las preocupaciones y experiencias del alumnado ya que permite diseñar líneas de actuación a incorporar en los planes del centro, que tengan en cuenta las sugerencias del propio alumnado para la configuración de espacios educativos que generen bienestar.

Palabras clave: orientación educativa, bienestar del estudiante, ambiente educacional, participación estudiantil, escuela secundaria.

ABSTRACT

Teenagers' subjective perception and evaluation of their school experience, at a cognitive and affective level, includes their assessment on significant relationships with close people and on environmental conditions. Therefore, the aim of this research was to inquire into the way in which high school students describe their school well-being in relation to their family, teachers, peer group and school conditions. A qualitative study was carried out, using the phenomenological approach. An open ad-hoc questionnaire was administered to 510 students. The information was coded and analyzed using MaxQDA Pro 2020. The results showed that the students' school well-being is closely linked to the support and involvement of the family in school and personal students' matters, to the figure of a close and empathetic teacher, to the attitudes of their peers characterized by respect, and to favorable school conditions in terms of infrastructure, services, and school regulations. In addition, students demanded greater autonomy and participation in decision-making. In conclusion, it is essential to listen to the students' concerns and experiences, to design educational spaces that consider their suggestions and generate well-being at school.

Key Words: educational guidance, student well-being, educational environment, student participation, secondary schools.

Cómo citar este artículo:

Rebollo-Quintela, N., Mendiri, P., Losada-Puente, L. y Fernández-Blanco, A. (2022). Percepciones del alumnado de secundaria sobre su bienestar escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(2), 85-101.

<https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.2.2022.34361>

Introducción

En las últimas décadas ha proliferado, a nivel internacional, el estudio del bienestar (Kutsar et al., 2019; Ratnik y Rützel, 2017; Tobia et al., 2019), de la felicidad (Backman, 2016; Baytemir, 2019) y de la satisfacción (Casas et al., 2013; Heffner y Antaramian, 2016), desde diversos campos de conocimiento, perspectivas epistemológicas y en diferentes grupos de edad. El análisis de la producción científica evidencia, en primer lugar, la inexactitud terminológica a la hora de referirse a la experiencia subjetiva de agrado o desagrado con varios aspectos de la propia vida; en segundo lugar, las diferencias en la etimología de estos conceptos según el contexto y grupo de edad al que se aplican y que, consecuentemente, requieren de un estudio diferenciado; y por último, la existencia de una laguna de conocimiento en nuestro país acerca de los factores que determinan el bienestar del alumnado en los centros escolares. Por ello, la presente investigación pretende llevar a cabo un acercamiento a la visión del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) sobre su experiencia escolar.

El bienestar escolar es un constructo multidimensional y una cualidad holística que hace referencia a cómo los/las niños/as y adolescentes perciben y evalúan de forma subjetiva sus experiencias de vida en la escuela, atendiendo a los aspectos cognitivos y afectivos (Chen et al., 2020; Evans, et al., 2018; Kansky y Diener, 2017; Putwain et al., 2019). De acuerdo con Tian et al. (2014) y Tian et al. (2015), el componente cognitivo concierne a la satisfacción escolar, es decir, el juicio valorativo del alumnado sobre su experiencia (p.ej. aprendizaje o relaciones con el profesorado), en función de estándares internos vinculados a diferentes subdominios específicos del contexto escolar. El componente afectivo alude a la frecuencia con que experimenta, en el entorno escolar, sentimientos y emociones positivas (felicidad, seguridad) o negativas (estrés, aburrimiento).

Cada etapa evolutiva conlleva una serie de cambios y de características particulares que pueden repercutir en el bienestar. En concreto, Higueta y Cardona (2015) añaden algunos rasgos propios de los/las adolescentes, diferenciando tres dominios: (a) el individual, aludiendo a la importancia que confieren a su autonomía, autoeficacia, a la propia identidad y al cuidado de su apariencia física; (b) el microcultural, valorando el establecimiento de relaciones beneficiosas con la gente de su entorno (amigos/as, familia, profesorado, ...) para satisfacer su necesidad de pertenencia al grupo; y (c) el macrocultural, atendiendo a roles de género, oportunidades de crecimiento y elección ocupacional. En el contexto escolar, microcultural o social inmediato se producen relaciones significativas con personas cercanas, como la familia, el grupo de iguales y los agentes educativos (Bronfenbrenner, 1987). Precisamente, la literatura científica se refiere a estos, junto con las condiciones del entorno escolar, como factores influyentes en el bienestar escolar (Alfaro et al., 2016; Kiuri et al., 2020; Konu y Lintonen, 2006; Putwain et al., 2019; etc.).

La familia se considera una de las principales responsables en la promoción del bienestar de sus hijos/as en la escuela, pues contribuye a la formación de vínculos con otras personas (profesorado, compañeros/as, amigos/as, etc.) (Jiang et al., 2013; Kamerman et al., 2010). Esta puede actuar como factor protector frente al desajuste escolar (Hill y Taylor, 2004, citado en Tobia et al., 2019) y facilitador del éxito en las transiciones escolares (Kiuri et al., 2020). En el seno familiar, se fomentan las relaciones de ayuda entre sus miembros y se reconocen y procuran apoyos a los/las hijos/as dentro y fuera de la escuela para su mejor adaptación a esta (Kiuri et al., 2020; Steinmayr et al., 2018; Tobia et al., 2019). En la adolescencia, la necesidad de autonomía e identificación con el grupo de iguales puede suponer una desvinculación gradual con su familia (Erylmaz, 2012; Higueta y Cardona, 2015; Tian et al., 2015). Aun así, su propio bienestar escolar está influido por la percepción de cercanía y la ausencia de conflictos en el seno familiar. Las familias influyen positivamente en las actitudes de sus hijos/as hacia la escuela al modelar sus comportamientos hacia el aprendizaje y aportarles valores positivos hacia la educación (Kiuri et al., 2020). En función del tipo de relaciones que se establezcan, los padres, madres o tutores/as legales podrán recoger información acerca de qué elementos les producen malestar o bienestar

(Tobia et al., 2019) y, a través de su participación en la comunidad educativa (Ratnik y Rüütel, 2017; Steinmayr et al., 2018), compartir estas informaciones con otros agentes para intentar reconducirlos y mejorarlos o potenciarlos.

La relación con el profesorado es una parte esencial del bienestar escolar del adolescente (Tobia et al., 2019). Diferentes investigaciones concluyen que será positiva e influirá en el buen clima del aula si se basa en su apoyo y paciencia; en el cuidado, buen trato, ánimo y orientación; en la confianza y comprensión; en el comportamiento igualitario con el alumnado; en hacerle participe en la toma de decisiones; en tener en cuenta su particularidad y ritmo de aprendizaje; en la propuesta de tareas colaborativas, creativas y divertidas, fuera del aula, y con contenidos relevantes, novedosos y vinculados a experiencias reales; en la no sobrecarga de tareas fuera de aula y el respeto de los tiempos de ocio y descanso; en considerar las aportaciones del alumnado y entender el error como una oportunidad de aprender y no de sancionar o ridiculizar y realizar un feedback constructivo; en ser coherente en la aplicación de normas y justo/a en las correcciones de los exámenes; o, finalmente, en tener competencias para mediar en los conflictos (Anderson y Graham, 2016; Huynh y Stewart-Tufescu, 2019; Kutsar et al., 2019; Powell et al., 2018; Ramírez-Casas y Alfaro-Inzunza, 2018; Simmons et al., 2015; Stasulane, 2017).

Otro aspecto de interés científico es la relación entre compañeros/as (Alfaro et al., 2016), llegando a situarse como uno de los componentes cruciales en sus experiencias escolares y reforzada como consecuencia de la creciente necesidad de pertenencia y conexión en la etapa adolescente (Erylmaz, 2012; Powell et al., 2018; Tian et al., 2015). Conviene resaltar este tipo de interacción positiva entre estudiantes puesto que repercute de modo significativo en su bienestar escolar; de lo contrario, puede ser perjudicial en su correcto desarrollo, autoestima, ansiedad, ajuste social, en las experiencias de acoso vividas... (Sarkova et al., 2014). Según los datos recogidos por Stasulane (2017), el alumnado describe la influencia de sus compañeros/as en su bienestar escolar en dos direcciones. Por un lado, reconoce la importancia de mantener relaciones positivas con sus iguales y, así, ser aceptado por el grupo. Por otro lado, estas pueden resultar negativas (burlas, motes desagradables, aislamiento, insultos, amenazas ...) y, en consecuencia, ser una fuente propulsora de depresión y malestar en la escuela. Esta idea es apoyada por Pyhältö et al. (2010) quienes refieren que disfrutar de relaciones sanas y positivas con iguales y profesorado, puede servir de amortiguador para reducir la carga de estrés y ansiedad que suelen derivar de las situaciones conflictivas.

Además de las relaciones interpersonales de los estudiantes y entre estudiantes y profesorado y de la participación de las familias, se ha encontrado que el bienestar del alumnado de ESO se asocia positivamente con diversas condiciones escolares, tales como el intercambio de recursos, la apariencia de los edificios escolares y el orden y la disciplina (Suldo et al., 2006, 2008, citado en Steinmayr et al., 2018). A su vez, Konu y Lintonen (2006) hacen referencia a la necesidad de normas razonables y castigos justos. Según Renshaw et al. (2015), la equidad de las reglas de comportamiento de la escuela no es predictor del bienestar, pero sí una característica relevante para diferenciar entre grupos de mayor y menor bienestar.

Atendiendo a la relevancia que la literatura internacional ofrece a estas dimensiones en la vida de los/las adolescentes en la etapa escolar, este estudio se centra en indagar sobre la forma en que el alumnado de la etapa de la ESO describe la contribución diferencial de las familias, el profesorado, el grupo de iguales y las condiciones del centro a su bienestar escolar.

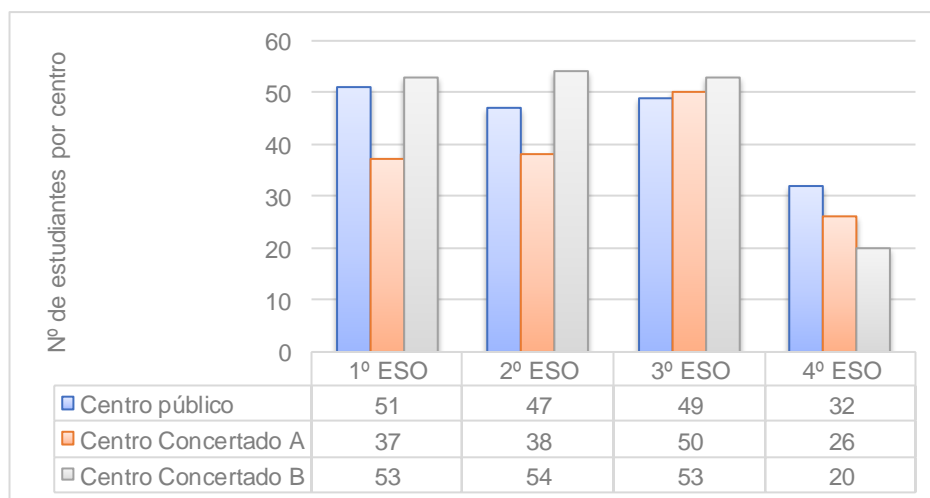
Método

Se llevó a cabo una investigación cualitativa (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) con el método fenomenológico, explorando el tema objeto de estudio bajo la perspectiva del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en su ambiente natural para indagar sobre sus percepciones y determinar los factores que, según su opinión, repercuten en su bienestar escolar, siguiendo la línea de investigaciones internacionales precedentes (Powell et al., 2018; Ramírez-Casas y Alfaro-Inzunza, 2018; etc.). Se trata de un nivel inicial según la clasificación de Shier (2001), el cual requiere que cuando el estudiante desee expresar una opinión, esta sea escuchada y, por ello, el foco se ha centrado en recoger información del mayor número de informantes posible. Es fundamental que en este paso inicial se recolecte información de forma amplia, tratando de responder a los factores determinados por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) para delimitar el número de casos. Solo de esta forma será posible pasar a un segundo nivel que permita una mayor profundización (Shier, 2001).

Participantes

En la investigación colaboraron 510 alumnos/as de ESO, de 12 a 18 años ($M = 13.92$; $D.T. = 1.30$), de los cuales un 50.4% ($n = 251$) fueron varones, distribuidos entre los cursos 1º $n = 73$, 2º $n = 70$, 3º $n = 77$ y 4º $n = 31$, y un 49.6% mujeres, de los cursos 1º $n = 65$, 2º $n = 67$, 3º $n = 70$ y 4º $n = 43$.

El contexto en el que se recogió la información fue el de tres centros educativos públicos y concertados de la provincia de A Coruña (Galicia). Dos de ellos, el de titularidad pública (que ofrece ESO, Bachillerato y un Ciclo Medio) y uno de los concertados (en el que se imparten todas las etapas educativas y Ciclos Formativos de Grado Medio) se situaban en un municipio costero de aproximadamente 14.000 habitantes, y el otro centro concertado (que abarca todas las etapas educativas) se ubicaba en una ciudad de unos 247.000 habitantes. Concretamente, se contó con la participación de alumnado de aulas de 1º (27.64%), 2º (27.25%) 3º (30%) y 4º (15.09%) de estos centros, como se detalla en la figura 1.

Figura 1*Distribución del alumnado por tipo de centro y curso*

Fuente: Elaboración propia

Instrumento

Para recoger las experiencias individuales de un amplio número de estudiantes, se utilizó el Cuestionario Abierto de Bienestar Escolar (CABES), diseñado ad hoc, a partir de la literatura revisada. Las preguntas de carácter abierto constituyen la mejor opción, ya que permiten a la persona encuestada expresarse libremente y, por lo tanto, nos posibilitará explorar sus concepciones sobre el tema que, si bien son individuales, plasman visiones colectivas sobre cómo un grupo percibe y valora un fenómeno.

Dicho instrumento se compone de cinco preguntas abiertas sobre dimensiones del bienestar escolar del alumnado (familia, profesorado, grupo de iguales, centro educativo y aula) con las que se indaga sobre su percepción acerca del profesorado, de los compañeros/as, de la escuela/colegio/instituto y del aula/clase, formuladas de dos maneras: la primera, de tipo “¿Qué hace o qué podría/n hacer el profesorado, la familia y los/las compañeros/as para que estés bien en la escuela?”, y la segunda, de tipo “¿Cómo es y tendría que ser tu colegio/instituto y tu aula para que estés bien?”

Procedimiento de recogida de la información

Para la recogida de la información, se solicitó la autorización a la dirección de los centros educativos mediante un correo electrónico con información sobre los aspectos clave del estudio (la institución de la que procedía, la finalidad y el propio cuestionario) y esta gestionó la solicitud de autorización de las familias.

Una vez obtenida la respuesta positiva, los cuestionarios fueron presentados, primeramente, por el/la tutor/a u orientador/a, y posteriormente, por una de las investigadoras, incidiendo en el propósito del cuestionario, la explicación de su estructura y en cómo responderlo. Se garantizó al alumnado el anonimato de la información y su carácter voluntario. La investigadora estuvo

presente durante su cumplimentación para responder dudas, lo que le permitió observar la satisfacción del alumnado al sentirse escuchado, el cual manifestó verbalmente la importancia de que su opinión se tenga en cuenta, reconociendo que esta es una acción poco habitual en los centros.

Se entregó el cuestionario a todo el alumnado, dando la oportunidad de conocerlo y valorarlo. Así, hubo dos posicionamientos: por un lado, alumnado optimista que entendía que, narrando sus percepciones y vivencias podría contribuir a cambiar aquello que obstaculizaba o impedía su bienestar escolar y, por otro, alumnado pesimista que auguraba que sus respuestas no serían consideradas, negándose a colaborar. También destacó que parte del alumnado que, al inicio, fue reticente expresando “no saber qué poner”, tras una segunda explicación se decidió a participar. El 2% que no lo cubrió permaneció en el aula mientras el resto contestaba, de forma individual, en una sesión de 30 minutos (aproximadamente) que, en la mayoría de los casos, coincidió con la hora de tutoría.

Dada la complejidad del concepto de bienestar escolar y el desconocimiento del alumnado sobre este, fue necesario ayudarles individual y grupalmente, aclarando dudas, adecuando la explicación al nivel educativo, poniendo algún ejemplo y respetando los tiempos. Esto permitió ajustar el cuestionario a los ritmos y necesidades individuales y conseguir así una mayor participación.

Procedimiento de análisis de datos

Se realizó un análisis de contenido con la herramienta MaxQDA Pro-2020, en cuatro fases (Rädiker y Kuckartz, 2020):

- Ciclo prospectivo: se realizó un análisis exploratorio inicial de la información, considerando cada cuestionario como un documento independiente. Siguiendo a Saldaña (2009), se partió de una lista de códigos, basados en la literatura, que han permitido diseñar el instrumento, aunque posteriormente se emplearon procesos inductivos para refinar los resultados. En la tabla 1 se muestra un ejemplo del sistema de categorías y subcategorías del presente trabajo.
- Ciclo de codificación: se segmentó la información, se elaboraron memos, y se realizó la codificación. En esta fase descriptiva, según la clasificación de Saldaña (2009), se extrajo la información más destacable y se codificaron los fragmentos de información escrita por cada uno de los 510 estudiantes en respuesta a cada pregunta (un total de 3570 enunciados codificados).
- Ciclo de recodificación: una vez codificada la información, y continuando con la fase descriptiva de análisis (Saldaña, 2009), se agrupó en familias.
- Ciclo de categorización: se definieron las dimensiones en las que se incluyeron las categorías creadas y se establecieron relaciones causa-efecto y coocurrencia entre códigos. Saldaña (2009) se refirió a esta como la fase interpretativa, en la que los datos fueron desmenuzados en partes más pequeñas para realizar un análisis pormenorizado con el que establecer comparaciones. La fragmentación de los datos no requirió formular nuevos bloques de contenido a los ya delimitados previamente, pero sí unir las respuestas a las preguntas sobre el centro y sobre el aula, puesto que el alumnado aludía a estos dos espacios de forma indiferenciada. En esta fase interpretativa, se establecieron las relaciones entre códigos y subcategorías, y se les aportó un sentido de asociación, vinculándolos finalmente con las categorías principales.

Tabla 1*Sistema de categorías y subcategorías para el análisis*

Categoría	Subcategoría	Descripción
Familia	Clima familiar	Relaciones (positivas y/o negativas) existentes y/o deseables entre el estudiante y los miembros de su familia.
	Relación familia-escuela	Interacciones existentes y/o deseables entre la familia y los agentes educativos, así como del rol de la familia dentro del espacio educativo.
Grupo de iguales	Características personales y relacionales	Características consideradas beneficiosas/perjudiciales para las interacciones entre iguales en el marco escolar
Profesorado	Perfil profesorado	Destrezas, habilidades y aptitudes del docente consideradas beneficiosas/perjudiciales para el clima del aula y, en general, para sentirse bien en la escuela.
	Metodologías	Prácticas de enseñanza deseables para mejorar el bienestar del alumnado.
Condiciones escolares	Organización escolar	Forma en la que se deberían distribuir y gestionar, dentro del centro educativo los contenidos curriculares, horarios de trabajo y descanso, grupos-clase, etc.
	Acondicionamiento del centro y del aula	Características que debería reunir el espacio físico del centro y del aula para generar bienestar.
	Normativa y seguridad	Consideraciones acerca del nivel de seguridad percibido y de la adecuación de las normas y su aplicación en el centro.
	Servicios y promoción de salud	Recursos complementarios en el centro, para la mejora de la experiencia escolar del alumnado.

Fuente: Elaboración propia

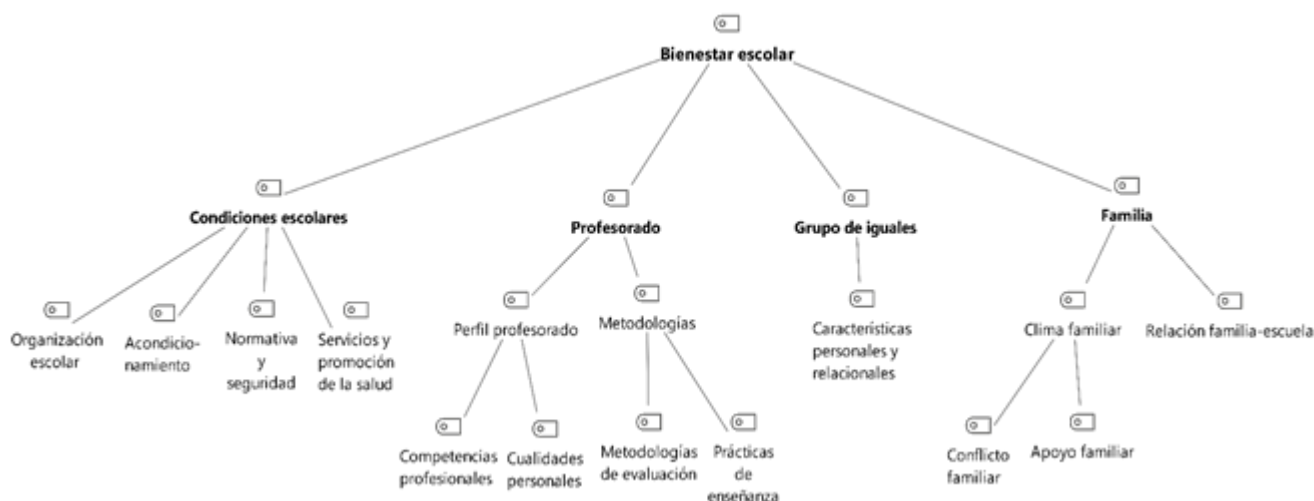
Basándose en esta secuenciación, se elaboró el informe de investigación presentado en el apartado de resultados. En él se analizan las categorías y subcategorías de la tabla 1, identificando los principales códigos con ejemplos de citas textuales del alumnado.

Resultados

Las opiniones expresadas por el alumnado acerca de su experiencia escolar permitieron conocer en profundidad el modo en que percibe la influencia de su familia, de sus docentes, de sus compañeros/as, y de las condiciones escolares, especificando qué les produce bienestar (figura 2).

Figura 2

Elementos definitorios del bienestar escolar desde la perspectiva del alumnado



Fuente: Elaboración propia (apoyo de la herramienta MAXQDA Pro-2020).

El alumnado aludió a diversos aspectos relativos a su *clima familiar*. Valoró positivamente el apoyo que le brinda en cuestiones escolares como el refuerzo en las tareas y deberes, la oportunidad de acudir a clases particulares, el reconocimiento de sus esfuerzos y la comprensión y empatía ante sus resultados académicos:

No cambiaría nada, ya que mi familia me apoya siempre. A veces me ayudan a estudiar, si tengo alguna duda de los deberes ellos me responden y aunque saque no muy buenas notas no me castigan porque saben que me esfuerzo (A76).

Todo esto, dentro de un marco de exigencia moderado, promueve en los/as estudiantes sentimientos de felicidad, mayores niveles de motivación y, también, satisfacción hacia sus familias y vida en la escuela. Así lo evidenciaron algunas de las afirmaciones: “Yo la verdad es que en el ámbito familiar me va genial, me ayudan, me recomiendan, me aconsejan, siempre miran por mi bien” (A115). De hecho, este fue también el reclamo de algunos/as estudiantes que expresaron que el nivel de exigencia familiar es bajo, con escasa ayuda al estudio y a sus tareas [“que me presionen un poco más para estudiar, ya que soy un poco irresponsable, que me ayuden más con las cosas que no entiendo” (A81)], así como falta de escucha acerca de sus preocupaciones e inquietudes en el ámbito escolar [“Que estuviese más al tanto de lo que sucede en clase tanto de mis problemas como de los de mis compañeros para así llegar a una solución rápida y justa” (A122)]. También señalaron la existencia de *conflictos familiares* como un elemento que afecta a su bienestar puesto que “(...) lo paso mal y me distraigo” (A131) y “sería mejor si mis padres se entendieran mejor y mi hermano también, ya que mis padres se pelean varias veces y siento que es por mi culpa, aunque después digan que es diferente” (A253) lo que les impide “poder estudiar mejor” (A413).

Aquel alumnado que percibe un nivel de exigencia, presión y control parental elevado, se refirió a una limitación o un descenso en su autonomía y libertad, así como un sentimiento de falta de comprensión [“(que) no presionara tanto desde fuera, que muchas veces los padres piden cosas que para nosotros son complicadas de conseguir. Si ellos estuviesen en las aulas día a día creo que a lo mejor no nos exigían tanto” (A246)].

En esta línea, la *relación escuela-familia* fue considerada una forma de mejorar el bienestar escolar del alumnado, puesto que así se estaría garantizando que las familias fuesen concededoras de su evolución académica, problemáticas, logros, etc. [“Que se diese cuenta de lo que ocurre en

el área escolar, que estuviese informada de más cosas y que me apoyase aún más para conseguir todo lo que me proponga” (A106); “Tuviese más tiempo para asistir a reuniones o para hablar con los profesores” (A94)].

El alumnado identificó las *metodologías docentes* que mejorarían su bienestar escolar haciendo alusión a prácticas de enseñanza dinámicas y divertidas que vayan más allá de los modelos de enseñanza tradicionales, que fomenten un aprendizaje experiencial, abiertas a otros espacios como el exterior de un colegio; con recursos como la música, el juego o actividades intergeneracionales [“si nuestros profesores nos enseñaran jugando, yo creo que sería mucho más fácil de aprender y los niños no les cogerían asco a los estudios, sino que tendrán un momento bonito que recordar disfrutando en la escuela” (A244)], así como un aprendizaje motivante y significativo:

(Que) me incitasen a conocer más, a dar la asignatura de una manera práctica y que no sea únicamente páginas y páginas y estudiarlas hasta que te las aprendas porque así no se aprende, se memoriza. Porque así se empieza a ver el colegio como algo malo y no como un sitio en el que se va a aprender cosas que te sirven para la vida o que te resulten interesantes (A308).

Para ellos/as, esto requeriría asegurar una buena explicación del contenido y reducir o eliminar totalmente los deberes [“Me gustaría que los profesores no mandasen deberes, explicasen bien las cosas” (A385)]. Consideraron las TIC como un recurso de utilidad para mejorar las prácticas de enseñanza [“hay que aprovechar mejor la tecnología de hoy en día y que no fuera necesario escribir tanto en las libretas como hace 40 años” (A401)].

Existieron discrepancias en cuanto a la percepción sobre la organización de las actividades del aula: por un lado, se defendió el trabajo en grupo como la mejor estrategia para lograr un buen aprendizaje, ya fuese a través de grupos formados por el propio alumnado ejerciendo su poder de decisión [“dejasen elegir equipos para trabajar” (A216)] o de grupos que constituyese el docente para evitar la discriminación [“deberíamos de trabajar en equipo, pero en el equipo que te ponga el/la profe, porque lo que no podemos es discriminar a nadie, al revés, hay que ayudarse” (A275)]; por otro lado, hubo un posicionamiento a favor del trabajo individual para eludir problemáticas relacionadas con la falta de dedicación por parte de algún integrante del grupo, manifestando que “me gustaría que se trabajase más de forma individual porque a veces los que ‘más trabajan’ les damos todo hecho a los que no trabajan, porque si no lo hacemos eso recae en nuestra nota y nos afecta bastante” (A278).

En cuanto a la metodología de evaluación, se hizo hincapié en la necesidad de coherencia entre el contenido de la materia explicada en clase y el de los exámenes [“que hiciesen exámenes ajustados al contenido aprendido” (A385)], y acorde con el nivel educativo correspondiente; también reivindicaron que estén distribuidos correctamente en el calendario escolar, demandando “que sean un poco más comprensivos con que a veces tenemos un montón de exámenes y dialogar sobre un posible cambio de fecha” (A279). Defendieron la evaluación continua, con la valoración del esfuerzo invertido, frente a la evaluación final [“fuesen más comprensivos y que algunos hagan más de un examen por trimestre para que tengas posibilidad de recuperar si te sale mal y que valoren el esfuerzo en clase más que los exámenes porque puedes tener un mal día” (A261)] y un feedback continuo a su trabajo.

El alumnado también aludió al *perfil del docente*, destacando cualidades personales que pueden repercutir, tanto positiva como negativamente, en el clima del aula, tales como empatía, cercanía, agradabilidad, diversión, confianza o respetabilidad. Se señalaron cuestiones como que “hablaran más con nosotros, es decir, empatizar y que se pusieran en nuestro lugar” (A478) o que tenga “más paciencia con los niños, agradable, amable, un poco divertido, que sea capaz de conectar con los alumnos y que explicase mejor” (A399). También expresaron algunas competencias profesionales que debería tener su docente ideal: nivel de exigencia moderado [“poco exigentes pero que explicasen muy bien” (A331)], actitud positiva hacia la enseñanza [“Yo

cambiaría la actitud de muchos profesores ya que únicamente unos cargan el trabajo sin importar lo que aprendemos” (A403)], que valore las opiniones del alumnado, que le proporcione autonomía, que haga uso de un tono de voz adecuado [“dependiendo del tono de voz te aburres más o menos” (A257)], que no tenga favoritismos y que esté especializado en la materia que imparte [“Mi profe ideal sería justa, amable, sin favoritismos, que explicase bien el contenido, que no excluyese a nadie, que nos diese los mismos derechos a todos los niños y niñas. Y lo más importante, que sepa lo que dice” (A115)].

Para favorecer el bienestar escolar, el alumnado consideró relevantes las siguientes *características personales y relacionales* de sus compañeros/as: que sean capaces de ponerse en el lugar del otro/a [“tuviesen más empatía nos portásemos mejor unos con otros” (A241)]; que traten con respeto a sus iguales [“respeto a cada uno de mis compañeros, todos tienen algo que decir pese a que no seamos en sí una gran clase siempre estamos unidos y cuando cada uno lo necesite” (A243)]; que sean responsables con el trabajo/estudio exigido en la escuela [“que se pueda contar con él para los deberes, etc.” (A181)]; y, en definitiva, que sean “amables, silenciosos, agradables, compasivos, flexibles y buenas personas. Que se respeten las decisiones de los compañeros” (A21). Para muchos de ellos/as, esto les hace sentirse felices, pertenecientes al grupo y a gusto [“Estoy cómoda con mis compañeros. Yo me llevo bien con todos (...)” (A210)]. Por el contrario, les puede generar malestar aspectos como la falta de cohesión grupal [“No hay nada de compañerismo entre nosotros, nos llevamos fatal, no somos un grupo, cada uno va por su cuenta y eso claramente perjudica a las clases” (A 246)], la inflexibilidad, los comportamientos inadecuados y la falta de atención de sus compañeros/as [“El ambiente de clase es horrible. La mayoría somos muy inflexibles y maleducados, y nos cuesta mucho prestar atención lo que hace que luego nos estemos gritando unos a otros” (A254)]. Señalaron que, si la institución escolar pusiera el foco de atención en estas cuestiones, se evitaría “ver cómo se mantienen los tópicos o roles de los alumnos. Están los malotes, los frikis, los apestados, los guays, ... Sigue siendo necesario que cambiemos nuestros ideales como estudiantes para romper estos moldes” (A508).

En cuanto al *acondicionamiento del centro y del aula*, el alumnado señaló que, para experimentar sensaciones positivas, las clases y las diferentes actividades deben tener lugar en espacios limpios y ordenados y sugirieron la insonorización de las aulas para evitar ruidos y distracciones que alteren su concentración [“Mi aula nunca está limpia, huele mal” (A115); “Que estuviese toda limpia sin olor ni cascaras de pipas en el suelo (...) y que arreglaran el radiador que hace ruido y molesta cuando hacemos exámenes” (A106)]. También destacaron aspectos como la climatización del aula [“aire acondicionado” (A60) “hace mucho calor” (A115)], la decoración para evitar que constituya un factor estresante [“Los colores del aula me estresan mucho y hacen que me ponga nerviosa y me despiste bastante” (A266)] y propiciar que “despierte la atención de los niños” al tener “un color más bonito, vivo y agradable” (A267) así como la distribución y estado del mobiliario y ventanas y la disponibilidad de taquillas para guardar sus objetos personales [“Me gustaría que mi aula fuese bastante amplia, con varias ventanas grandes para que entre luz natural y que entre la luz de las lámparas. Un pupitre más grande y que las taquillas fuesen un poco más grandes (...)” (A76)]. Una parte del alumnado demandó mejores y mayor uso de recursos tecnológicos (ordenadores, tablets, WIFI) [“Sería mejor si hubiese un buen Wifi y buenos ordenadores (...)” (A258)].

El alumnado expresó su opinión acerca de la *organización* de los contenidos curriculares refiriéndose a la necesidad de reducirlos [“Disminuir el número de clases y preparar mejor las clases por comportamiento, nivel, etc.” (A381)] y/o una modificación en su estructura, temática, contenido y peso (Religión, Educación Física, Música o tutorías) y la inclusión de materias específicas sobre “Hogar y cocina” (A127, 500), Educación “Emocional” (A238, A306), Educación sexual (A306, A481) o clases de repaso (A184, 497) y de actividades extracurriculares (excursiones, principalmente). Para el alumnado, la *organización* del horario lectivo se caracteriza por ser excesivamente extenso por lo que propusieron flexibilizar la jornada escolar y reducir el número de horas lectivas, aumentar los tiempos de recreo y ampliar el tiempo de descanso entre materias [“Que haya menos horas de clase y que dejen salir en los recreos del centro” (A3);

“añadir un recreo en vez de tener uno solo ya que pasamos mucho tiempo dentro de las clases” (A246)].

Otro elemento clave en la organización fue el tamaño de los grupos, solicitando su reducción [“Me siento en una caja y a veces me agobio mucho, que hubiese menos gente en clase (...)” (A241)]. Confirieron gran importancia a la normativa y seguridad del centro reclamando mayor seguridad [“más seguridad” (A375)], unas reglas más rígidas y un mayor control hacia el profesorado e, incluso, hacia el estudiantado, para evitar situaciones de exclusión o acoso escolar [“que sean más duros con algunos castigos (...)” (A302); “que tuviesen más control sobre lo que pasa en las clases (A486)”], sin que ello suponga un freno a su autonomía y libertad en la experiencia escolar [“Me gustaría que no estuviésemos tan vigilados y que no hubiese tantas normas” (A124)]. También se debatió el uso de uniforme rechazándolo [“en esta sociedad no tienes que ocultar nada de ti, ni tu situación económica, ni si tu ropa no es de marca, ni si vistes como te dé la gana” (A413)] o aceptándolo, justificándolo en términos de ahorro económico [“pondría uniforme para no tener tanto gasto en ropa y zapatos” (A131)].

Entre los *servicios* que consideraron que podrían mejorar su experiencia en el centro destaca el de Orientación. A medida que el alumnado va superando las distintas etapas educativas, la decisión sobre el futuro académico o laboral suscita una mayor preocupación.

Que el orientador me ayudase a saber que quiero estudiar en el futuro porque no tengo ni idea. Ahora que estamos en el último curso más test vocacionales. También charlas sobre cosas importantes o sacar asignaturas innecesarias ... (A481)

También expresaron su opinión acerca del funcionamiento de otros servicios como el de cafetería, incorporando alimentos de calidad y saludables [“que haya comida sana en la cafetería” (A89)] y reduciendo los costes de sus productos [“Que sea más barato el bocadillo” (A34), y el de biblioteca, aumentando la cantidad de libros de préstamo [“más libros nuevos en la biblioteca” (A89)] y su horario [“Abriese la biblioteca los fines de semana” (A434)].

Conclusiones y Discusión

El presente trabajo ha permitido conocer la percepción del alumnado de la ESO sobre la influencia de la familia, el profesorado, el grupo de iguales y las condiciones escolares en su bienestar en el centro educativo.

Las familias representaron un eje relevante en el discurso de los/as adolescentes acerca de los elementos potenciadores o limitadores de su bienestar escolar. Describieron su clima familiar a través de las relaciones de apoyo (tanto en el plano académico como en el emocional) y la existencia de una relación positiva en un entorno equilibrado (Stasulane, 2017). El apoyo de los/las progenitores/as al aprendizaje de sus hijos/as ha demostrado tener un fuerte peso en el bienestar del alumnado de Educación Secundaria (Erylmaz, 2012; Jiang et al., 2013), incluso por encima del ofrecido por el profesorado o los iguales (Kiuri et al., 2020). Esta demanda hacia las familias se ha relacionado con la necesidad de que el alumnado tenga oportunidades para actuar de forma independiente; es decir, se trata de encontrar el equilibrio entre la implicación familiar y la autonomía del adolescente (Erylmaz, 2012). Así, puede que algunos de los conflictos familiares expresados por el alumnado, junto con el rechazo del apoyo familiar, estén motivados por la percepción de un alto grado de control o represión emocional. El alumnado adolescente desea

sentirse capaz de tomar sus propias decisiones y tener el control sobre sus comportamientos en la escuela (Tian et al., 2015), al tiempo que reclama una mayor atención a sus necesidades y demandas dentro y fuera del contexto escolar. La cooperación familia-escuela se consideró un valor positivo para su bienestar escolar, lo que es coherente con estudios previos en los que se reclama una participación más constante dada la disminución de esta en Secundaria (Jiang et al., 2013) y una mejor relación con sus docentes para aumentar su nivel de bienestar (Tobia et al., 2019).

El alumnado demandó del profesorado la utilización de metodologías de enseñanza-aprendizaje dinámicas y divertidas, vinculadas a experiencias reales, colaborativas y susceptibles de ser realizadas fuera del aula (Kutsar et al., 2019; Powell et al., 2018; Simmons et al., 2015). Además, como señalan Kutsar et al. (2019), consideró la necesidad de reducir las tareas escolares para respetar los tiempos de ocio y descanso. A su vez, demandó el derecho a participar en la toma de decisiones (Anderson y Graham, 2016), en particular con la forma y contenido de la evaluación o la calendarización de los exámenes. Tanto para la propia evaluación como para las tareas, consideró importante el feedback positivo del profesorado (Simmons et al., 2015). Esto debe acompañarse de un determinado modo de ser y actuar con el alumnado como la confianza, que no haya favoritismos o que sea divertido (Ramírez-Casas y Alfaro-Inzunza, 2018; Simmons et al., 2015; Stasulane, 2017).

La calidad de las relaciones con el grupo de iguales se valoró como un elemento de notable incidencia en el bienestar escolar, en consonancia con los resultados de estudios similares realizados a nivel internacional (Alfaro et al., 2016). Al subrayar la importancia de establecer relaciones positivas con sus compañeros/as (Rose et al., 2016) ponen de manifiesto las cualidades que buscan en ellos/as, demandando actitudes y características personales que fomentan la cohesión grupal, así como el respeto y la tolerancia, entendidos como tener y dar a los demás (Powell et al., 2018). Estudios previos se posicionan de acuerdo con este planteamiento al confirmar que las conductas de ayuda y apoyo dentro del grupo-clase generan sentimientos de seguridad y confianza, mientras que las acciones de exclusión, burla o violencia se pueden vincular a sentimientos de estrés y malestar (Sarkova et al., 2014; Stasulane, 2017). A su vez, hicieron alusión a la necesidad de compromiso con las responsabilidades académicas siendo este un dato coherente con la investigación de Pyhältö et al. (2010) en la que el alumnado identificó que las relaciones con sus pares son importantes también para lograr la motivación y los resultados del aprendizaje.

En suma, las relaciones con las familias, el profesorado y los/las compañeros/as se producen en un marco educativo que debe disponer de unas condiciones óptimas para garantizar el bienestar del alumnado. La información que proporcionaron los/as participantes está en consonancia con el modelo propuesto por Konu y Rimpelä (2002) y con investigaciones posteriores basadas en este (Konu y Lintonen, 2006; Konu et al., 2010). Además del aspecto estético (pintura, limpieza...) y su acondicionamiento (ventilación, insonorización...) como características físicas de la estructura del centro estimulantes de su bienestar (Steinmayr et al., 2018), también recalcaron la importancia de su participación en la toma de decisiones sobre cuestiones organizativas (contenidos curriculares, horarios, formación de grupos...), la necesidad de mejoras en ciertos servicios (comedor, biblioteca, orientación...) y la normativa y seguridad en el centro (Simmons et al., 2015).

A modo de conclusión, cabe destacar que esta investigación ha permitido constatar que el alumnado de la ESO es consciente de qué es aquello que le produce bienestar o le genera sentimientos de malestar dentro del contexto escolar. Uno de los principales hallazgos supone entender que es el estudiantado quien tiene las claves a la hora de ayudar a conocer más sobre el bienestar escolar, un constructo poco investigado hasta el momento. Por ello, se eligió el método cualitativo y el cuestionario con preguntas abiertas, lo que permitió escuchar al alumnado, dándole un tiempo y espacio para expresar sus preocupaciones y experiencias en el colegio. Así, se ha logrado subsanar una de las demandas manifestadas por Alfaro et al. (2016), obteniendo, del

propio alumnado, sugerencias de gran interés para la configuración de espacios educativos que generen bienestar al alumnado.

Son múltiples las actuaciones que los diferentes agentes educativos pueden poner en marcha para abordar el bienestar escolar, y así se recogen en las normativas y documentos organizativos de los centros. La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, ha evidenciado la necesidad de apostar por el bienestar el alumnado, creando la figura del coordinador/a de bienestar, si bien todavía no se ha determinado el papel que desempeñarán los profesionales de la orientación educativa. En el marco autonómico, la Xunta de Galicia ha impulsado el Plan de Bienestar emocional para su implementación en los centros educativos de la Comunidad Autónoma sostenidos con fondos públicos, reforzando el trabajo realizado desde el Plan Proxecta +, iniciativa de la Consellería de Cultura, Educación e Universidades en colaboración con diferentes organismos comprometidos con la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y, en este caso, con el objetivo 3, Salud y Bienestar.

Esta propuesta complementa la labor que realizan los Departamentos de Orientación para promover el bienestar escolar, mediante el Plan de Acción Tutorial y el Plan de Convivencia, entre otros. Además, atendiendo al reclamo del alumnado, será necesario diseñar actuaciones que permitan dotarle de información sobre los canales que tienen disponibles en el centro educativo para hacerse oír y animarle a involucrarse de forma más activa en los órganos de participación del centro, en los cuales también deben estar presentes las familias. A su vez, como señala Bellido (2021), el/la profesional de la orientación prestará asesoramiento para evitar el distanciamiento de estas con la institución, buscando sinergias que redunden en beneficio de la comunidad educativa en su conjunto. Partiendo de los hallazgos de este estudio, la prospectiva debe ir en la línea de realizar una segunda fase, con la que se regrese a estos y otros centros para profundizar en los aspectos recogidos de modo que, en fases posteriores, se puedan generar cambios en las escuelas participantes. Esto debe realizarse mediante la complementariedad de metodologías, técnicas de recogida de información y agentes, al ser esta una limitación, lo que permitiría la triangulación de información procedente de otros agentes educativos, tales como el profesorado, las familias y, sobre todo, el/la orientador/a. A través de este último agente, será posible activar y dinamizar el conjunto de recursos humanos y materiales del contexto escolar para construir espacios educativos que generen bienestar en el alumnado (Rodríguez y Gallardo, 2020). De ahí la importancia de cuidar y promover el bienestar del alumnado adolescente en la escuela ya que la satisfacción escolar predice la satisfacción con la vida y, a su vez, altos índices de satisfacción con la vida suponen mayor nivel de vinculación con el entorno escolar (Gutiérrez y Gonçalves, 2013).

Referencias bibliográficas

- Alfaro, J., Guzmán, J., Reyes, F., García, C., Varela, J. y Sirlopú, D. (2016). Satisfacción global con la vida y satisfacción escolar en estudiantes chilenos. *Psykhé*, 25(2), 1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96749326002>
- Anderson, D.L. y Graham, A. (2016). Improving student wellbeing: having a say at school. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 27(3), 348-366. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1084336>

- Backman, Y. (2016). Circles of happiness: students' perceptions of bidirectional crossovers of subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 17, 1547-1563. <http://doi.org/10.1007/s10902-015-9658-0>
- Baytemir, K. (2019). Experiences of school as a mediator between interpersonal competence and happiness in adolescents. *Anales de Psicología*, 35(2), 259-268. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.35.2.320311>
- Bellido, J.A. (2021). Participación de las familias, acción tutorial y orientación desde la justicia social. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 76-91. <http://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30741>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. (trad. A. Devoto). Paidós.
- Casas, F., Baltatescu, S., Bertran, I., González, M. y Hatos, A. (2013). School satisfaction among adolescents: Testing different indicators for its measurement and its relationship with overall life satisfaction and subjective well-being in Romania and Spain. *Social Indicators Research*, 111, 665-681. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0025-9>
- Chen, X., Tian, L. y Huebner, E.S. (2020). Bidirectional relations between subjective well-being in school and prosocial behavior among elementary school-aged children: a longitudinal study. *Child & Youth Care Forum*, 49, 77-95. <http://doi.org/10.1007/s10566-019-09518-4>
- Erylmaz, A. (2012). A model of subjective well-being for adolescents in high school. *Journal of Happiness Studies*, 13, 275-289. <http://doi.org/10.1007/s10902-011-9263-9>
- Evans, P., Martin, A.J. y Ivcevic, Z. (2018). Personality, coping and school well-being: an investigation of high school students. *Social psychology of Education*, 21, 1061-1080. <http://doi.org/10.1007/s11218-018-9456-8>
- Gutiérrez, M. y Gonçalves, T.O. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivos de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(3), 339-355. <https://psycnet.apa.org/record/2013-39101-006>
- Heffner, A.L. y Antaramian, S.P. (2016). The role of life satisfaction in predicting student engagement and achievement. *Journal of Happiness Studies*, 17, 1681-1701. <http://doi.org/10.1007/s10902-015-9665-1>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGrawHill.
- Higueta, L.F. y Cardona, J.A. (2015). Concepto de calidad de vida en la adolescencia: una revisión crítica de la literatura. *Revista CES Psicología*, 8(1), 155-168. <http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/3031/2312>
- 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://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1213623.pdf>
- Jiang, X., Huebner, E.S. y Siddall, J. (2013). A short-term longitudinal study of differential sources of school-related social support and adolescents' school satisfaction. *Social Indicators Research*, 114, 1073-1086. <http://doi.org/10.1007/s11205-012-0190-x>
- Kamerman, S., Phipps, S. y Ben-Arieh, A. (2010). *From child welfare to child well-being*. Springer.
- Kansky, J. y Diener, E. (2017). Benefits of Well-Being: Health, Social Relationships, Work and Resilience. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 1(2), 129-169.

<https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/286552/makaleler/1/2/arastirmax-benefits-well-being-health-social-relationships-work-and-resilience.pdf>

- Kiuri, N., Wang, M., Salmela-Aro, K., Kannas, L., Ahonen, T. y Hirvonen, R. (2020). Associations between adolescents' interpersonal relationships, school well-being, and academic achievement during educational transitions. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 1057-1072. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01184-y>
- Konu, A.I. y Lintonen, T.P. (2006). School well-being in Grades 4-12. *Health Education Research*, 21(5), 633-642. <https://doi.org/10.1093/her/cyl032>
- Konu, A.I., Lintonen, T.P. y Autio, V.J. (2010). Evaluation of well-being in schools - A multilevel analysis of general subjective well-being. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(2), 187-200. <https://doi.org/10.1076/sesi.13.2.187.3432>
- Konu, A.I. 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>
- Kutsar, D., Kadri, S. y Mandel, L.S. (2019). Schools for well-being? Critical discussions with schoolchildren. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 49-66. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1213638>
- Ley Orgánica, 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953.
- Powell, M.A., Graham, A., Fitzgerald, R., Thomas, N. y White, N.E. (2018). Wellbeing in schools: what do students tell us? *Australian Educational Research*, 45, 515-531. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0273-z>
- Putwain, D.W., Loderer, K., Gallard, D. y Beaumont, J. (2019). School-related Wellbeing Promotes Adaptability, Achievement and Behavioural Conduct: A Longitudinal Examination. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 92-108. <https://doi.org/10.1111/bjep.12266>
- Pyhältö, K., Soini, T. y Pietarinen, J. (2010). Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school—significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. *European Journal of Psychology of Education*, 25(2), 207-221. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0013-x>
- Rädiker, S. y Kuckartz, U. (2020). *Análisis de datos cualitativos con MaxQDA*. <http://doi.org/10.36192/978-3-948768003>
- Ramírez-Casas, L. y Alfaro-Inzunza, J. (2018). Discursos de los niños y niñas acerca de su bienestar en la escuela. [Children's discourses about their wellbeing at school]. *Psicoperspectivas*, 17(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1164>
- Ratnik, M. y Rüütel, E. (2017). School factors affecting Estonian students' subjective well-being at the basic school. *Problems of Education in the 21st Century*, 75(6), 599-611. <http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/1097>
- Renshaw, T. L., Long, A. C. J., y Cook, C. R. (2015).. Assessing adolescent's positive psychological functioning at school: Development and validation of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 534-552. <https://doi.org/10.1037/spq0000088>
- Rodríguez, N.C. y Gallardo, K.E. (2020). El bienestar y la orientación educativa enfocados en las nuevas generaciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31 (2), 7-18. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.2.2020.27982>

- Rose, T., Shdaimah, C., Tablan, D.D. y Sharpe, T. L (2016). Exploring wellbeing and agency among urban youth through photovoice. *Children and Youth Services Review*, 67, 114-122. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.04.022>
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative research*. Sage.
- Sarkova, M., Bacikova-Sleskova, M., Madarasova Geckova, A., Katreniakova, Z., van den Heuvel, W. y van Dijk, J.P. (2014). Adolescents' psychological well-being and self-esteem in the context of relationships at school. *Educational Research*, 56 (4), 367-378. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.965556>
- Shier, H. (2001). Los caminos hacia la participación: aperturas, oportunidades y obligaciones. *Children & Society*, 15, 107-117. <http://doi.org/10.1002/CHI.617>
- 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>
- Steinmayr, R., Heyder, A., Neumburg, C., Michels, J. y Wirthwein, L. (2018). School-related and individual predictors of subjective well-being and academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 9, 26-31. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02631>
- Tian, L., Chen, H. y Huebner, E.S. (2014). The Longitudinal Relationships Between Basic Psychological Needs Satisfaction at School and School-Related Subjective Well-Being in Adolescents. *Social Indicators Research*, 119, 353-372. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0495-4>
- Tian, L., Wang, D. y Huebner, E.S. (2015). Development and validation of the Brief Adolescent's Subjective Well-Being in School Scale (BASWBSS). *Social Indicators Research*, 120(2), 615-634. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0603-0>
- Tobia, V., Greco, A., Steca, P. y Marzochi, G.M. (2019). Children's Wellbeing at School: A Multi-dimensional and Multi- informant Approach. *Journal of Happiness Studies*, 20(3), 841-861. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9974-2>

Fecha de entrada: 19 febrero 2021

Fecha de revisión: 29 junio 2021

Fecha de aceptación: 2 agosto 2021