



Artículo Original / Original Article

Análisis exploratorio sobre el bienestar académico y social percibo por el alumnado de Educación Primaria

Exploratory analysis of the academic and social well-being perceived by Primary Education students

María Pérez Sánchez

Universidade da Coruña

Email de correspondencia: mariaperezsanch@gmail.com

Cronograma editorial: *Artículo recibido 01/11/2022 Aceptado: 03/12/2022 Publicado: 01/01/2023*

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia:

Pérez Sánchez, M.^a. (2023). Análisis exploratorio sobre el bienestar académico y social percibo por el alumnado de Educación Primaria. *EDUCA International Journal*, 1 (3), 26-41. <https://doi.org/10.55040/educa.v3i1.54>

Contribución específica de los autores: No procede.

Financiación: No existió financiación para este proyecto.

Consentimiento informado participantes del estudio: Se ha recopilado el consentimiento informado.

Conflicto de interés: Los autores no señalan ningún conflicto de interés.



Resumen

El estudio del bienestar escolar compone un campo de investigación poco logrado hasta el momento. En él influyen distintas variables, destacando las de tipo académico y social, aunque la gran mayoría de análisis realizados no aportan una visión clara en estos términos. El objetivo del presente informe responde a la necesidad de conocer el bienestar percibido por el alumnado de Educación Primaria para una correcta práctica educativa, fundamentada en el estado favorable de los discentes desde una perspectiva de satisfacción. Se toma una muestra total de 254 estudiantes del 2º, 4º y 6º curso de la etapa, a los cuales se aplica una encuesta creada con el fin de extraer la información relativa a bienestar social y académico. Esta apoya su creación en el instrumento SENA. Los resultados obtenidos permiten identificar la tendencia de las sensaciones a nivel general, demostrando un alto grado de disconformidad a nivel social y una elevada preocupación por el ámbito académico, analizar su progreso a través de la etapa; con un incremento en el interés por el rendimiento pero una disminución en la satisfacción social, y establecer una diferenciación por género de las variables estudiadas, para las cuales las niñas destacan positivamente en ambos ámbitos.

Palabras clave

Bienestar social; bienestar académico; Educación Primaria; nivel educativo; género.

Abstract

The study of school well-being is an ambit of research that has not been very studied to date. It is influenced by different variables, especially academic and social variables, although the vast majority of analyses carried out do not provide a clear vision in these terms. The aim of this report responds to the need to know about the wellbeing perceived by Primary School pupils for a correct educational practice, based on the favourable state of the pupils from a satisfaction perspective. A total sample of 254 students from the 2nd, 4th and 6th years of the stage was taken, to whom a survey was applied, created with the aim of extracting information relating to social and academic well-being. It is based on the SENA instrument. The results obtained allow us to identify the tendency of feelings at a general level, showing a high degree of dissatisfaction at a social level and a high concern for the academic sphere, to analyse their progress through the stage, with an increase in interest in performance but a decrease in social satisfaction, and to establish a differentiation by gender of the variables studied, for which girls stand out positively in both areas.

Key words

Social well-being; academic well-being; Primary Education; educational level; gender.



Fundamentación

La salud mental es considerada un componente base para el bienestar individual y para el correcto funcionamiento del sujeto y de la comunidad, estando condicionada por factores de carácter social, psicológico y biológico (OMS, 2020). En contextos académicos, se establece una relación entre ésta y el bienestar escolar, un campo de estudio complejo para el que no se ha establecido, todavía una definición única, completa y consensuada a (Losada et al., 2022).

Las investigaciones que lo abordan establecen como perspectivas principales para su desarrollo las relaciones interpersonales (Anderson y Graham, 2016), el clima escolar (Abraham, 2020), las emociones (Espinosa, 2018) y la discontinuidad educativa (Dejaiffe, 2018). La mayor o menor prevalencia de estas en términos de calidad y cantidad determinará el crecimiento personal del sujeto, vinculado con su inteligencia emocional, que atiende a la capacidad de percibir, valorar y expresar las emociones propias (e interpretar las ajenas), generando o inhibiendo el conocimiento sobre uno mismo y, por lo tanto, la promoción del crecimiento personal e intelectual (Mayer y Salovey, 1997). Además, el centro de estudios se identifica con uno de los ámbitos más adecuados para detectar los trazos que mayor problemática causan en términos de capacidades intelectuales y emocionales (Petrides et al., 2004). Por ello, acotar las habilidades necesarias para el bienestar personal y la convivencia cívica resulta esencial en la creación de emociones positivas que favorezcan el bienestar (Monjas, 1995). La estimulación social será imprescindible para una correcta desenvolvura en este ámbito, cuyo círculo de influencia incluye el contexto del sistema educativo como imprescindible en la definición de los patrones de actuación, ayudando a generar recursos de interacción con pares y con docentes, contribuyendo a la disminución de situaciones controversiales como son el aislamiento, la agresividad o la desmotivación, principales causas del fracaso escolar (Jiménez, 2018). Las interacciones deficientes y/o las malas experiencias con el grupo de agentes educativos favorecen tanto el desarrollo de síntomas psicopatológicos como los asociados a la ansiedad o a la depresión, como la disminución del rendimiento académico (Pérez-Fuentes et al., 2011). En este sentido, las relaciones con el profesorado han de construirse sobre el apoyo social, la participación, autonomía, respeto y compromiso para el progreso de las competencias curriculares y emocionales (Flores, 2019). Entretanto, la influencia del grupo de iguales dentro del contexto escolar constituye una vertiente esencial para del proceso de desarrollo académico, social, afectivo y cognitivo, llegando a condicionar



el ajuste psicosocial de los menores y su rendimiento académico (Caballo et al., 2011). Así, se reconoce que existe un fuerte nexo entre los logros y el vínculo con pares, la inteligencia socioemocional y la satisfacción general con la propia vida. No obstante, existen condicionantes intrínsecos que moldean el estado del bienestar en los discentes; la edad y el género son dos de ellos. El primero, por su parte, demuestra que a medida que el alumnado crece, lo hacen las respuestas de afrontamiento y, por el contrario, disminuye el nivel de satisfacción general con la vida (Goldbeck et al., 2007). El segundo actúa como predictor del sentido de comunidad (O'Neel y Fuligni, 2013), estrechamente vinculado con el bienestar en términos escolares.

Por todo ello, el presente proyecto se acerca al proceso de investigación en un esfuerzo por identificar los factores influyentes en el bienestar escolar mediante su objetivo general: conocer el grado de bienestar emocional percibido por el alumnado del 2º, 4º y 6º curso de Educación Primaria, especificándolo a través de las vertientes que lo condicionan en términos de habilidades y relaciones sociales con pares y docentes, rendimiento académico, progreso a través de los niveles educativos y género.

Metodología

Se han identificado y seleccionado diversos aspectos metodológicos en función de las necesidades del estudio y de los participantes.

Diseño del estudio y participantes o muestra

Se ha realizado un estudio de tipo descriptivo con una metodología de carácter cuantitativo, cuyas características son las siguientes. La muestra se compuso de un grupo de 254 estudiantes pertenecientes a un centro público de Educación Primaria situado en la provincia de A Coruña (Galicia, España), seleccionados según criterios de curso: 88 de 2º curso (34,64%), 83 de 4º curso (32,68%) y 83 de 6º curso (32,68%) y según criterios de género: 124 de género masculino (48,82%), 126 de género femenino (49,61%) y 4 de género no binario (1,57%).

El muestreo fue por conveniencia, incluyendo los discentes de 2º, 4º y 6º curso cuyos padres, madres o tutores legales facilitaron el consentimiento informado debidamente cubierto. La participación fue completamente anónima y no se excluyeron alumnos por motivos de repetición de curso, discapacidad o necesidades educativas especiales.



Instrumento

Como referencia para la elaboración del cuestionario, se tomó y modificó el test SENA (Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes), en términos de edad y aspectos a evaluar. Este se dirige a la identificación de un gran espectro de problemas emocionales y de conducta desde los 3 hasta los 18 años. Se han utilizado los cuadernillos de nivel 6-8 y 8-12 años, seleccionando las preguntas 43, 50, 54, 56 y 72 del primero y las preguntas 33, 34, 59, 69, 78, 94 y 130 del segundo, a fin de estudiar las variables referentes al bienestar escolar y, pormenorizadamente, a su bienestar social y académico.

Procedimiento

El procedimiento o aplicación se basó, en primera instancia, en el contacto con el equipo directivo del centro y con los correspondientes tutores de curso. Tras esta primera interacción, se facilitó a las familias de los menores el consentimiento informado y se describió el estudio solicitando la participación en este. Finalmente, se aplicaron los cuestionarios en el aula, en formato físico y bajo acompañamiento. Ello, se ejecutó a lo largo de cuatro semanas en las horas disponibles asignadas por el centro, ocupando un total de 15 sesiones de aula.

Análisis de datos o de la información

Los datos recogidos se transfirieron a una hoja de cálculo del programa Microsoft Excel, de la que, posteriormente, se extrajeron las correspondientes frecuencias y porcentajes según la información requerida.

Consideraciones éticas

Se ha respetado en todo momento la libre voluntad de los participantes, sin interferir en su correcto estado mental y atendiendo al consentimiento informado proporcionado. Del mismo modo, los datos se han estudiado de manera imparcial, con honestidad y precisión, limitándose a la información proporcionada y sin inferir datos adicionales.

Resultados

La síntesis de los resultados registrados desde las variables descritas anteriormente permite extraer lo siguiente:



El estado anímico de los encuestados obtiene un porcentaje del 81% en sentimientos favorables y un total de 19% para sentimientos desfavorables. Se consideran los sentimientos u emociones más frecuentes en la escuela, para los cuales se realiza una categorización que ofrece los siguientes resultados: enfado (23%), tristeza (22%), nerviosismo (20%), frustración (14%), vergüenza (11%), rabia (5%) y otros (3%), entre los cuales destacan la soledad y la alegría. Además, los datos evidencian que un 5% sufre problemas en la escuela con frecuencia, un 39% de manera intermitente y un 56% nunca o rara vez. Un total del 65,96% de los alumnos que se sienten mal o regular, afirman ser víctimas de situaciones problemáticas en diversos ámbitos y escenarios ligados al centro educativo. En términos generales, un 37% de la muestra afirma ser capaz de exteriorizar sus sentimientos, mientras que un 41% lo hace con poca frecuencia y un 19% nunca; el 3% no responde. Del alumnado que no se siente cómodo manifestando su mundo interno, un 27,73% califica su vida en la escuela como mala o regular; está inconforme con ella. El 32% de los menores no es totalmente capaz de demandar ayuda ante sus dificultades; de este porcentaje, un 8% nunca lo hace y un 24% sólo en ocasiones. El 65% ejecuta esta acción cuando lo considera realmente necesario y un 3% no da una respuesta válida. De aquellos incapaces de solicitar asistencia, apoyo o amparo, el 27,16% reconoce tener sentimientos mayormente desagradables en la escuela, no llegando a sentirse potencialmente bien en ningún momento.

En lo referente a la escuela como institución, los participantes afirman percibirla como un lugar seguro (27%), tranquilo (23%), agradable (22%), acogedor o cómodo (16%), intranquilo (5%), incómodo (3%), inseguro (1%), desagradable (1%) y peligroso (2%); existe una predominancia en el porcentaje de características positivas. Según lo expuesto, se comprende que un 65% sostenga tener una visión general del propio colegio buena, frente a un 31% que afirma no estar completamente de acuerdo y a un 4% que dice experimentar sensaciones definidas como dañinas. En esta línea, se considera el deseo de cambio de colegio por parte de los encuestados, siendo su respuesta negativa en un 83% de los casos; no quieren abandonar su institución actual. Dentro del porcentaje restante, un 10% dice tener esta necesidad en momentos puntuales, mientras que un 5% realmente ansía hacerlo; un 2% no contesta.

Abriendo dos líneas de investigación que desglosen el bienestar social y el académico, distinguimos los siguiente:



En términos de aprendizaje y estudios, el 8% de los sujetos manifiesta con firmeza padecer problemas de manera continuada, un 57% lo considera una dificultad intermitente y un 35% se desvincula completamente de este ámbito. Tras la extracción de las referencias relativas a factores positivos en la escuela generados por los propios participantes, la categorización de los mejor valorados es la siguiente: un buen trato por parte de sus compañeros (32%), el disfrute del tiempo libre (23%), el éxito académico o de aprendizaje satisfactorio (19%), las relaciones sociales exitosas en términos de reconocimiento por parte del grupo (13%), un vínculo cordial con sus profesores (11%) u otros (2%). Se observa, por lo tanto, que el factor académico ocupa el tercer puesto y el papel del profesor en la influencia positiva para su bienestar, el penúltimo. En cuanto a factores de marcado carácter negativo encontramos, en primer lugar, las relaciones sociales no exitosas (20%) seguidas de las malas experiencias con compañeros (16%) y del fracaso académico (15%), que ocupa el tercer puesto en cuanto a influencia negativa. A continuación se encuentra la disconformidad en el trato de los profesores (2%) y el tiempo libre (2%). El 44% afirma no percibir ningún factor negativo.

No obstante, los cambios que el alumnado, a nivel individual, demanda en la escuela se vinculan, mayormente, al factor de aprendizaje (21%), al cual siguen los cambios en los materiales y la infraestructura (15%), en el tiempo libre (13%), en sus compañeros (12%), en sí mismos como sujetos participantes de la vida académica (5%) y en los profesores (1%). El 33% considera que su vida en el colegio no requiere de ninguna modificación por lo que no la desea.

Si se acota el campo de estudio en términos sociales, tanto vinculados a la relación entre los menores como a la existente entre estos y los docentes, se obtienen los siguientes datos:

La relación entre el alumnado es buena en el 75% de los casos, regular en un 23% y mala en el 2%. La relación alumno-docente es buena para un 94% de los participantes, regular para un 5% y mala para 1%. Dentro de los que evidencian sufrir problemas habitualmente, un 37,5% lo asocia a causas con iguales, un 9,82% con docentes y un 6,25% a ambos. El porcentaje restante opta por no responder. Dentro del 25% que dice tener una relación mala o regular con sus compañeros, las principales causas establecidas, entre las cuales puede existir simultaneidad, son las siguientes: agresión verbal (28%), burla (24%), agresión física (20%), desprecio o trato despectivo continuado (20%) e ignoración o falta de atención de cualquier tipo (16%). Para aquellos que disfrutaban de una buena relación con sus iguales (75%), se



establecen los siguientes motivos: aceptación social a nivel de éxito y reconocimiento por parte del grupo (37,14%), involucración profunda en cuestión de apoyo durante situaciones tanto negativas como positivas (27,14%), lúdico o juego satisfactorio entre ellos (24,29%) y apoyo superficial, por compromiso y sin un interés real en el bienestar del individuo (11,43%). Estos pueden presentarse de manera simultánea.

Valorando la relación alumno-docente, se consideran causas principales de una relación desfavorable las siguientes: falta de atención durante el tiempo lectivo (50%), agresión verbal (25%) y desprecio, en términos de lenguaje despectivo, (25%). Por el contrario, el buen trato entre ambos agentes educativos se justifica del siguiente modo: profesionalidad o desarrollo correcto de la actividad docente de acuerdo con un trato familiar y cercano (50,62%), involucración profunda o participación exhaustiva para el buen desarrollo del discente a nivel personal y académico (37,04%) y obligación o deber (12,36%).

En esta línea, se extraen los siguientes elementos considerados, por el propio alumnado, como influyentes para su bienestar en la escuela, de acuerdo con los porcentajes establecidos: el buen trato por parte de sus compañeros (32%), el disfrute del tiempo libre (23%), las relaciones sociales reconocidas como exitosas (13%) y el buen trato por parte del equipo docente (11%). Entre los trazos que provocan un déficit en este bienestar, los alumnos identifican como posibles causas de influencia las citadas a continuación: las relaciones sociales no exitosas a nivel general (20%), el trato desagradable por parte de sus compañeros (16%), el trato desagradable por parte de sus profesores (2%) y el pobre desarrollo del tiempo libre (2%).

Generando un análisis de los datos a través de los **cursos** de Educación Primaria que componen la muestra: 2º, 4º y 6º, se observa que, en el último curso estudiado, el sentimiento general favorable (bueno), se reduce, siendo de un 84,09% en 2º, de un 84,33% en 4º y de un 75,9% en 6º. En relación con estas cifras, se analiza la existencia de problemas, estando presentes siempre o a veces, a nivel de individuo, en un 62,06% del alumnado de 2º curso, en un 39,76% del de 4º y en un 30,12% del de 6º; advertimos una reducción en la consideración de existencia de los mismos a medida que se progresa en edad. Asimismo, de los que declaran sufrir dichos contratiempos, los atribuye a causas académicas un 69,35% de los participantes del 2º curso, un 75% de los de 4º y un 61,11% de los de 6º; identificamos, por lo tanto, que las cuestiones académicas generan mayor interés a través de los cursos, pero producen menos



problemas, dando lugar a un mayor desinterés en el campo de lo social pero a un aumento en los problemas vinculados a este. Estos datos coinciden con los aportados, en primera persona, por los discentes; en el 2º curso de Educación Primaria el 38,09% de los encuestados dice valorar más el éxito social frente al académico. Este porcentaje disminuye a medida que avanzan los cursos, reduciéndose hasta llegar a un 37,35% en el 4º curso y a un 29,27% en 6º.

En este mismo ámbito contemplamos que, a través de los cursos, la problemática asociada al trato alumno-docente disminuye, siendo de un 26,47% en 2º, de un 22,72% en 4º y de un 4,54% en 6º. Entretanto, la problemática vinculada a la relación alumno-alumno se mantiene ligeramente estable: 73,53% en 2º, 77,27% en 4º y 95,45% en 6º. A nivel general, los menores revelan una visión mala o regular del colegio, bajo la influencia de ambas vertientes (social y académica) en un 34,09% de los casos de 2º, en un 25,32% del alumnado de 4º y en un 39,51% de los de 6º. Vemos que los datos más desfavorables se dan en el último nivel. En cuanto a factores específicos generados por el alumnado relativos a causas que favorecen su bienestar escolar, destaca en el 2º curso el disfrute del tiempo libre, con un 39,70% de representación. En 4º, el trato agradable por parte de los compañeros, con un 32,94% de presencia y, en 6º, el éxito académico en un porcentaje del 25%. Además, la tasa de alumnos que no contempla ningún factor negativo de elevada importancia en la escuela predomina en el segundo curso, siendo del 68,54%, del 27,55% en 4º y del 40,45% en 6º.

Desde una perspectiva de **género** que analice los datos recogidos cabe señalar que, de manera global, no existen diferencias significativas segundo género en los ítems analizados, aunque sí cabe señalar algunas como los sentimientos desfavorables presentes en la escuela, para los cuales predomina el enfado en los niños frente a la tristeza en las niñas, de la mano de las diferentes manifestaciones que justifican una mal relación entre iguales, con menor índice de prevalencia entre los chicos. No obstante, en ellos destaca el componente de agresividad. En términos de relación con docentes, serán las chicas quienes demuestren mayor satisfacción, aunque todos ellos puntualizan que el factor que interfiere mayormente en este vínculo es la falta de atención sufrida por los docentes. Dentro de las variables propias se observa que los varones presentan una capacidad más alta para exteriorizar sus sentimientos, en contra de los estereotipos asignados. Por otra parte, las niñas tienen una peor imagen de sí mismas; en este campo ambos grupos generan un alto porcentaje de insatisfacción propia, lo cual llama la atención en términos de autoestima y autoconcepto, también influenciados por las variables de



influencia para el deterioro en las relaciones sociales escolares, destacando en ellas el hecho de no triunfar socialmente ni ser reconocidas por sus iguales.

Discusión

En esta línea, se considera el trabajo de Guacho (2018), el cual establece la satisfacción en el lugar de estudios como un indicador de bienestar en el sujeto. De acuerdo con lo descrito, el análisis realizado deja ver que, gran parte de los sujetos que manifiestan malestar, afirman ser víctimas de situaciones problemáticas en el centro educativo, por lo que no se encuentran cómodos en este lugar. En la búsqueda exhaustiva de una mejora en este campo, Fernández et al. (2014) sostiene que un incremento en el manejo de las competencias emocionales mejorará el estado de los discentes; de acuerdo con lo descrito por el autor encontramos que más de la mitad de la muestra analizada no es capaz de exteriorizar sus sentimientos y que, además, infravalora sus emociones. Así, se comprende la disconformidad de gran parte de los estudiantes con su vida en la escuela. Además, se considera que el sentimiento de pertenencia a un grupo compone uno de los grandes aspectos condicionantes del bienestar, lo cual se entrelaza con la información extraída: aquellos que afirman mantener una buena relación con iguales, demuestran sentimientos favorables en la escuela.

Por su parte, Espinosa y Rousseau (2019) mantienen que el bienestar y, con él, el clima escolar, estarán condicionados por la calidad de las relaciones interpersonales, por el apoyo y por el tratamiento que se le da a los estudiantes, relacionado con el carácter tranquilo y seguro del lugar (Gómez, 2020). Esta idea apoya los resultados extraídos, dentro de los cuales, los participantes establecen la aceptación social y el buen trato recibido por parte de sus iguales como los motivos principales de una buena relación. En este mismo contexto se dicta que la presencia de problemas a nivel social y académico puede ser reducida mediante el entrenamiento de las competencias emocionales (Cabello et al., 2020). Según lo extraído, se distingue que un elevado número de problemas en la escuela, independientemente de su campo de afectación, potencia sentimientos de carácter desfavorable para el desarrollo del menor, apoyando la información previamente citada.

Además, el desarrollo de habilidades sociales a lo largo de la época escolar, ayudará a la disminución de situaciones controversiales en este entorno; algunas de estas serán el aislamiento, la agresividad, las peleas o la desmotivación, una de las principales causas del



fracaso escolar (Jiménez, 2018); gran parte de aquellos que no presentan una relación satisfactoria con sus pares, afirman creer ser un obstáculo para su círculo, llegando a presentar reacciones violentas o de apartamiento del grupo. Causa y consecuencia de ellos serán los sentimientos de soledad o de insatisfacción social, siendo además un efecto negativo directo en el bienestar escolar, que incrementa cuanto mayor valor se le otorga (Musitu et al., 2001).

También la relación entre el docente y el discente influye en el proceso de bienestar, de modo que la atención, el respeto y el reconocimiento serán, entre otros factores, parte de la base que lo permitan (Flores, 2019). En este ámbito, se comprenden los análisis de Baudoin y Galand (2018), por los cuales se recoge la importancia en el apoyo social recibido por alumno y, del mismo modo, la necesidad de una comunicación efectiva entre ambos agentes, que permita la confianza en el profesorado (Maldonado y Martín, 2003).

En términos de bienestar académico, se defiende que, el hecho de sufrir o haber sufrido situaciones de abuso por parte de los compañeros, condiciona el rendimiento académico (Caballo et al., 2011). Así, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) afirman que aquellos alumnos con mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional, obtienen un mejor rendimiento en la escuela a causa de su vía de gestión de las dificultades. De acuerdo con los bajos porcentajes de tratamiento efectivo de las emociones propias presentados, se comprende que los cambios que el alumnado, a nivel individual, demande en la escuela se vinculen mayormente al factor de aprendizaje; a peor calidad emocional, menor éxito académico.

No obstante, estas características no son estáticas; varían a través de etapa. A medida que la edad aumenta, lo hace el uso de respuestas de afrontamiento y, por el contrario, disminuye el nivel de satisfacción general con la vida. De acuerdo con ello, se extrae que, en el último curso, los sentimientos favorables disminuyen notablemente. Además, la edad es un factor condicionante del estilo de afrontamiento de los discentes; el afrontamiento productivo, que se da en los de mayor edad, se relaciona con un bienestar mayor (Frydenberg y Lewis, 2009), en contra de los datos obtenidos, para los cuales se registra un menor bienestar en los cursos más elevados. Por su parte, Pelechano et al. (2005) sostienen que el número de emociones positivas se reduce a través de los cursos.

Otro de los factores condicionantes de los trazos descritos será el género. Los varones presentan una mayor participación e involucración social (Cicognani et al., 2014), además de



un rango de relaciones sociales de carácter positivo entre iguales significativamente mayor. Del mismo modo, gozan de una mayor conformidad en su vínculo con compañeros, respaldando fielmente lo estudiado. A pesar de ello, el vínculo entre rendimiento y género las sitúa a ellas como beneficiarias de calificaciones notablemente superiores (Forteza, 2018). Además, la encuesta permite distinguir que ellas disfrutaban de un mejor trato con sus docentes y que, en el ámbito académico, declaran vivenciar menos problemas.

Conclusiones

Las principales conclusiones obtenidas, permiten afirmar que, aunque la escuela como institución causa una buena impresión en los discentes. Los indicadores de sentimientos o procesos de carácter negativo dentro de ella alcanzan prácticamente un 50% de representación, datos que preocupan en términos de bienestar a nivel individual, social y también académico; este último se encuentra estrechamente ligado a los dos anteriores por la formación que ofrece en cuestión de valores, y no, únicamente, en términos de adquisición de contenidos y competencias. Por su parte, la presencia de problemas y la percepción de una satisfactoria experiencia escolar se encuentran interrelacionadas. A estos datos se adhiere la capacidad de gestión de sentimientos; una pobre autorregulación lleva a un descenso en la calidad de las vivencias, y viceversa, llegando a generar expectativas de vida muy deficientes, especialmente en términos cualitativos de bienestar ligado a la autopercepción y a la percepción de los agentes que les rodean. De manera desglosada, se observa que el bienestar social, cuya influencia condiciona los campos restantes, demuestra una mejor relación entre el alumnado y los docentes que entre los propios discentes. Causa de ello será la distancia que, los y las menores, dicen apreciar con el profesorado, mientras que sus pares ocupan un lugar más presente en su vida; a mayor contacto, mayor posibilidad de existencia de discrepancias y mayor importancia se les concede. Además, las variables mejor valoradas serán, para todos los casos, el éxito y el reconocimiento social. Desde la perspectiva académica se aprecia un mayor índice de problemática y, a su vez, una menor preocupación del alumnado por este campo frente a otros de índole lúdica o social. Sin embargo, sí evidencian ser conscientes de sus carencias y es por ello por lo que demandan cambios en él, sin reparar en la necesidad de la involucración personal para el inicio y la continuidad de un proceso de mejora palpable.



No obstante, los ítems estudiados progresan a la vez que los estudiantes lo hacen en edad. De este modo, las deficiencias en la calidad de los sentimientos y emociones aumentan con los cursos, pero los discentes les otorgan una menor importancia. Esta infravaloración es mayor en el campo de lo social, ya que, a través de los cursos, los estudiantes manifiestan un mayor interés en el ámbito académico, ya que demuestran una mayor consciencia de la necesidad de ser “aptos” en términos de contenidos, pero dejan a un lado el cuidado y autocuidado emocional. Este último muestra mayor indiferencia a medida que los estudiantes crecen y se acercan a la pubertad y adolescencia, sin embargo, los cambios hormonales pueden ser una de las causas de identificar más conflictos sociales en los últimos cursos de la etapa.

Desde un enfoque de género, son ellas quienes dejan ver una mayor tasa de disfrute en la escuela, a todos los niveles: su tasa de problemática en el centro es menor que la de los niños y entre sus emociones destacan aquellas que no conllevan un componente de agresividad. En términos académicos y de calificaciones, su porcentaje de éxito es mayor, al igual que lo son las relaciones favorables con maestros, sin embargo, sus relaciones con iguales son más complejas y menos satisfactorias, lo que puede deberse a que presentan una mayor madurez y las analizan desde muy diversas perspectivas. 6

Limitaciones del estudio y líneas futuras de investigación

Las limitaciones y propuestas de mejora del estudio toman como base el número de participantes, su rango de edades y la distribución territorial, así como la posible aplicación de otras escalas al mismo grupo y ampliación de la muestra a otros colectivos de agentes educativos (familias o profesorado). Desde una perspectiva de cambio y mejora en los resultados recogidos y, por lo tanto, en la calidad de vida de los discentes en las escuelas, es de rigurosa importancia la investigación y con ella, la implantación de medidas que permitan un progreso real en la que es y será la base de la sociedad y, dentro de la cual, los y las docentes, presentes y futuros, ocupan un papel fundamental. Para ello, se considera el interés del estudio sobre las variables de autopercepción, autoconcepto y autoeficacia.

Referencias bibliográficas

Abraham, J. (2020). L'école haïtienne et la question du bien-être scolaire.



- Anderson, D.L. & Graham, A.P. (2016) Improving Student Wellbeing: Having a Say at School. *School Effectiveness and School Improvement*, 27, 348-366. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1084336>
- Baudoin, N., & Galand, B. (2018). Le climat scolaire influence-t-il le bien-être des élèves? <http://hdl.handle.net/2078.1/204248>
- Caballo, V. E., Arias, B., Calderero, M., Salazar, I. C., & Iruiria, M. J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (I): análisis de su relación y desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación. *Psicología conductual*, 19(3), 591. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/06.Caballo_1_19-3oa.pdf
- Cabello, M., Miret, M., Ayuso-Mateos, J. L., Caballero, F. F., Chatterji, S., Adamczyk, B. & Borges, G. (2020). Cross-national prevalence and factors associated with suicide ideation and attempts in older and young-and-middle age people. *Aging & Mental Health*, 24(9), 1533-1542. <https://doi.org/10.1080/13607863.2019.1603284>
- Cicognani, E., Martinengo, L., Albanesi, C., Piccoli, N. D., & Rollero, C. (2014). Sense of community in adolescents from two different territorial contexts: The moderating role of gender and age. *Social indicators research*, 119(3), 1663-1678. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0569-3>
- Dejaiiffe, B. (2018). La discontinuité éducative comme possibilité du bien-être. En N. Rousseau y G. Espinosa (Ed.), *Le bien-être à l'école: enjeux et stratégies gagnantes*, 63- 82. Presses de l'Université du Québec.
- Espinosa, G. (2018). *Les émotions de l'élève à l'école L'importance de les reconnaître pour mieux s'adapter*. Presses de l'Université du Québec.
- Espinosa, G., & Rousseau, N. (2019). *Le bien-être à l'école: enjeux et stratégies gagnantes*. PUQ.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15506205.pdf>



- Flores Moran, J. F. (2019). La relación docente-alumno como variable mediadora del aprendizaje. *Revista San Gregorio*, (35), 174-186.
<https://doi.org/10.36097/rsan.v1i35.957>
- Forteza, M. (2018). Abandono escolar desde una perspectiva de género. *Repositorio Institucional UIB*. <http://hdl.handle.net/11201/148241>
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (2009). Relations among well-being, avoidant coping, and active coping in a large sample of Australian adolescents. *Psychological reports*, 104(3), 745-758. <https://doi.org/10.2466/PR0.104.3.745-758>
- Goldbeck, L., Schmitz, T. G., Besier, T., Herschbach, P., & Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research*, 16(6), 969-979.
<https://doi.org/10.1007/s11136-007-9205-5>
- Gómez, J. F. (2020). Modelos mentales de clima escolar en docentes y estudiantes de básica primaria. *Repositorio Institucional Universidad de Manizales*.
<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/5688>
- Guacho, E. S. (2018). *Criterios de confiabilidad y validez de la escala de bienestar psicológico de Ryff en la Zona de planificación 3 del Ecuador* (Bachelor's thesis, Pontificia Universidad Católica del Ecuador).
<https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/2478/1/76743.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación . Editorial McGraw Hill. *México DF, 1*.
- Jiménez, A. T. (2018). El aprendizaje de habilidades sociales en el aula. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 4(4).
<https://doi.org/10.17561/riai.v4.n4.13>
- Losada-Puente L., Mendiri, P., & Rebollo-Quintela, N. (2022). Del bienestar general al bienestar escolar: una revisión sistemática. *RELIEVE*, 28(1), 3.
<http://doi.org/10.30827/relieve.v28i1.23956>



- Maldonado, H. V. G., & Marín, B. L. (2003). Ensayo: Rendimiento Escolar: Implicaciones del comportamiento del maestro en el fracaso escolar. *SUA-UNAM*.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 3, 31.
- Monjas Casares, M. I. (1995). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE, 1996.
<http://hdl.handle.net/11162/85160>
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. & Cava, M.J. (2001). Familia y adolescencia: Análisis de un modelo de intervención psicosocial.
- Neel, C. G. O., & Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child development*, 84(2), 678-692.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x>
- OMS. (2020). Documentos Básicos (49a Edición). <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Pelechano, V., Peñate, W., Ramírez, G., & Díaz, F. (2005) Bienestar emocional e inteligencia en la pubertad y la adolescencia. <http://hdl.handle.net/10272/12046>
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and individual differences*, 36(2), 277-293. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00084-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00084-9)