

Aina Molina Pujol

**CLIMA SOCIAL A L'AULA I BENESTAR SUBJECTIU: ANÀLISI DE LA
SEVA RELACIÓ I IMPLICACIONS EN EL CONTEXT EDUCATIU**

TREBALL DE FI DE GRAU

dirigit per la Dra. Elena Castarlenas Solé

Grau de Psicologia



UNIVERSITAT ROVIRA i VIRGILI

Tarragona

2023

ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ.....	2
1.1 Context i justificació de l'estudi.....	2
2. MARC TEÒRIC.....	3
2.1 Definició de convivència escolar i clima social a l'aula.....	3
2.2 Característiques del clima social escolar.....	5
2.3 Principis pels quals es regeix la convivència escolar.....	7
2.4 Agents i factors que intervenen al clima de l'aula.....	9
2.5 Impactes del clima social escolar.....	11
2.6 Importància d'un bon clima escolar.....	13
2.7 Definició de benestar subjectiu.....	15
2.8 Relació entre benestar subjectiu i convivència escolar.....	17
2.9 Diferències de gènere en el clima social a l'aula i el benestar subjectiu.....	18
3. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA.....	20
3.1 Objectius de la investigació.....	20
3.2 Hipòtesis de la investigació.....	21
4. METODOLOGIA.....	21
4.1 Participants.....	21
4.2 Variables i instruments.....	22
4.3 Procediment.....	24
4.4 Anàlisi de les dades.....	26
5. RESULTATS.....	27
6. DISCUSSIÓ.....	30
7. CONCLUSIONS.....	33
8.REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....	35

1. INTRODUCCIÓ

1.1 Context i justificació de l'estudi

El clima social a l'aula i el benestar subjectiu de nens i nenes de primària són temes de gran rellevància a l'àmbit educatiu. L'entorn en què els nens i nenes desenvolupen el seu aprenentatge no només influeix en el rendiment acadèmic, sinó també en el benestar emocional i social. Un clima social positiu a l'aula pot promoure un ambient propici per al desenvolupament integral dels estudiants, mentre que un clima negatiu pot afectar-ne el benestar i la capacitat per aprendre i relacionar-se amb els altres.

L'elecció d'investigar sobre el clima social a l'aula i el benestar subjectiu dels nens i les nenes de primària sorgeix d'una combinació d'interessos personals i la necessitat d'abordar un tema de vital importància en l'àmbit educatiu.

En primer lloc, la meua afinitat per treballar amb nens i nenes, que s'ha vist reflectida durant les meves pràctiques a una escola, proporciona un punt de partida sòlid per centrar la meua recerca en el context escolar. L'experiència directa amb els estudiants m'ha permès percebre la importància de crear un entorn favorable que en fomenti el benestar emocional i social.

A més, encara que hi ha alguns estudis previs que exploren el clima social a l'aula i el benestar subjectiu dels estudiants, considero que cal aprofundir més en aquest camp. La investigació existent proporciona una base sòlida, però encara hi ha aspectes que no han estat prou explorats o que es poden abordar des de noves perspectives.

Finalment, la importància d'abordar el clima social a l'aula i el benestar subjectiu dels nens i les nenes de primària és crucial a causa de les conseqüències a llarg termini. Un entorn escolar positiu i enriquidor pot tenir efectes duradors en el desenvolupament personal i acadèmic dels estudiants.

2. MARC TEÒRIC

2.1 Definició de convivència escolar i clima social a l'aula

Per tal de poder comprendre a que ens referim quan parlem de la convivència escolar, es considera oportú començar amb la definició d'aquesta. Segons el Ministeri d'Educació de Colòmbia (2004), *"la convivència escolar és la interacció que es dona en el marc de l'ambient educatiu entre tots els membres de la comunitat educativa, per tal de construir relacions saludables i desenvolupar aprenentatges significatius"*.

Una altra de les definicions que s'han trobat és la de la UNESCO (2005), la qual diu que *"la convivència escolar és el conjunt de valors, actituds i habilitats que permeten als membres de la comunitat educativa viure junts de manera pacífica, respectuosa i enriquidora"*.

Seguint amb altres definicions similars, el Ministeri d'Educació, Cultura i Esport d'Espanya (2014), va explicar que *"la convivència escolar fa referència a la interacció entre els membres de la comunitat educativa, basada en el respecte, la tolerància, l'empatia, la solidaritat i el diàleg, i que té com a finalitat la construcció d'una comunitat educativa harmoniosa i enriquidora"*.

A més, l'Organització Mundial de la Salut (2016), va assenyalar que *"la convivència escolar és el conjunt d'interaccions i relacions que es donen entre els membres de la comunitat educativa, per crear un ambient segur, respectuós i acollidor, que promogui el desenvolupament integral dels estudiants"*.

El concepte de "clima escolar" es basa en el concepte previ de "clima organitzacional", el qual va sorgir a finals de la dècada de 1960 a partir de l'estudi de les organitzacions a l'entorn laboral (Tagiuri i Litwin, 1968; Schneider, 1975, p.447-479). Aquest concepte es desenvolupa com a part dels estudis de psicologia social enfocats a entendre com les persones es comporten en entorns organitzacionals, utilitzant principis de la Teoria General de Sistemes. Genera molt d'interès perquè permet comprendre fenòmens globals i col·lectius des d'una perspectiva holística i integrada (Rodríguez, 2004).

En examinar la literatura sobre el clima escolar, hi ha diverses definicions, i una de les més citades és la proposta per Cere (1993). Segons aquest autor, el clima escolar fa referència a les característiques psicosocials d'una institució educativa. Aquestes característiques són determinades per factors i elements estructurals, personals i funcionals de l'escola, els quals s'integren en un procés dinàmic específic. En conjunt, aquests elements confereixen un estil particular a l'escola, i alhora influeixen en els diversos processos educatius que s'hi duen a terme.

En termes més simples, Arón i Milicic (1999) defineixen el clima escolar com la manera com els membres d'una escola perceben l'ambient en què fan les seves activitats diàries. Aquestes percepcions es basen en les experiències que cada individu té durant les interaccions a l'escola.

Una característica única de les institucions educatives és que, a diferència de la majoria de les organitzacions, el propòsit principal de la institució (formar persones) implica directament els membres que en formen part, és a dir, els estudiants. Això afegeix una nova complexitat al clima escolar.

En altres paraules, a les escoles, els estudiants no només són els beneficiaris de la missió educativa, sinó que també són participants actius a la vida de l'organització (Casassus, 2000). En el context escolar, el clima no es limita només a les percepcions dels membres del personal docent i administratiu, i al context en què treballen. També es veu influenciat per les dinàmiques que s'estableixen entre els estudiants, les famílies i l'entorn. A més, les percepcions dels mateixos estudiants com a actors i receptors en relació amb l'aula i l'escola també contribueixen al clima escolar.

És important destacar que el clima escolar no sempre és uniforme a tota la institució. L'estudi del clima escolar pot enfocar-se en els processos que ocorren en un microespai específic, com l'aula, o en l'ambient organitzacional general experimentat per professors i directors. És possible identificar l'existència de microclimes, que són percebuts com a més positius en comparació amb el clima general, i actuen com a espais protectors davant de la influència d'altres microclimes més negatius (Arón i Milicic, 1999).

2.2 Característiques del clima social escolar

El clima organitzacional sempre té un impacte en una organització, ja sigui per afavorir o dificultar l'assoliment dels objectius.

En el context escolar, un clima positiu és el que promou el desenvolupament personal de tots els membres de la comunitat educativa. En aquest tipus d'ambient, les persones se senten a gust i tenen l'oportunitat de créixer com a individus, cosa que genera una sensació de benestar general. Hi ha confiança en les habilitats pròpies, es percep la rellevància de l'aprenentatge i la manera com s'ensenya, i es desenvolupa una identificació amb la institució. A més, es fomenta una interacció positiva entre els companys i els altres actors de l'entorn educatiu. Els estudiants se senten protegits, recolzats, segurs i valorats (Arón i Milicic, 1999; Milicic, 2001; Bris, 2000; Fundació Xile Unit, 2002 entre altres).

Els estudis de Howard i col·laboradors (Arón i Milicic, 1999) han identificat certes característiques de les escoles amb un ambient social positiu. Aquestes escoles es caracteritzen per tenir:

- **Coneixement continu, acadèmic i social:** tant professors com alumnes tenen les condicions adequades per millorar les seves habilitats i coneixements, tant acadèmics com a socials i personals, de manera significativa.
- **Respecte mutu:** hi ha una atmosfera a l'escola on es percep un profund respecte entre professors i alumnes.
- **Confiança:** hi ha una creença generalitzada que les accions i paraules dels altres són correctes i veraces.
- **Alt nivell de moral:** tant professors com alumnes se senten bé amb el que passa a l'escola. Hi ha una motivació per complir amb les tasques assignades i les persones mostren autodisciplina.

- **Cohesió:** l'escola fomenta un sentit d'unió fort entre els seus membres, promovent un esperit d'equip i un sentiment de pertinença al sistema.
- **Participació activa:** els membres de la institució tenen l'oportunitat de contribuir amb les seves idees i es prenen en compte al moment de prendre decisions escolars.
- **Renovació:** l'escola té la capacitat de créixer, evolucionar i adaptar-se als canvis.
- **Cura:** es crea un ambient acollidor similar al d'una família on els professors es preocupen i se centren en les necessitats dels estudiants, treballant de manera col·laborativa dins d'una organització ben gestionada.

Arón i Milicic (1999) afegeixen a l'anterior els següents punts de manera resumida:

- **Reconeixement i estima:** es valoren i es reconeixen els membres de la comunitat escolar, prioritzant l'enfocament en el creixement i la motivació en lloc de centrar-se en crítiques i càstigs.
- **Ambient físic adequat:** es proporciona un entorn físic propici que afavoreix l'aprenentatge i el benestar de tots els involucrats.
- **Activitats variades i atractives:** es duen a terme activitats educatives que són diverses i entretingudes, fomentant així la participació activa i l'interès dels estudiants.
- **Comunicació respectuosa:** es promou una comunicació basada en el respecte mutu entre tots els actors del sistema educatiu, manifestant una preocupació per escoltar i valorar les opinions dels altres, brindant suport emocional i resolent els conflictes de manera pacífica.
- **Cohesió al cos docent:** es cultiva un esperit d'equip entre els professors, creant un entorn de treball entusiasta, agradable i desafiador, amb un

compromís d'establir relacions positives tant amb els pares com amb els estudiants.

En canvi, els entorns escolars poc favorables o que dificulten el creixement dels membres de la comunitat educativa provoquen sentiments d'estrès, irritació, desmotivació, tristesa, manca d'interès i una sensació de cansament físic (Arón i Milicic, 1999).

Des de l'òptica dels professors, un ambient escolar desfavorable distreu els docents i els líders educatius, els desmotiva, redueix el compromís amb l'escola i minva el seu entusiasme per la feina. A més, genera una sensació de desesperança pel que fa al que poden assolir i obstaculitza la capacitat d'entreveure un futur positiu per a l'escola (Raczynski i Muñoz, 2005).

En el cas dels estudiants, un ambient escolar negatiu pot provocar una manca d'interès cap a l'escola, por al càstig i al cometre errors (Ascorra, Arias i Graff, 2003, p. 1-19). Així mateix, aquests entorns fan que els aspectes positius passin desapercebuts, cosa que resulta en una percepció distorsionada que magnifica el que és negatiu. Això condueix a interaccions cada cop més estressants i dificulta la resolució constructiva de conflictes (Arón i Milicic, 1999 b).

2.3 Principis pels quals es regeix la convivència escolar

Per tal d'aconseguir una bona convivència, s'han de seguir un conjunt de normes a fi de regular la relació entre les persones. Tal i com deia Suliveres (2014), el fet de seguir aquestes normes bàsiques de convivència, farà que s'aconsegueixi *"generar un clima de seguretat respecte i confiança, fomentar relacions de suport amb les famílies, integrar educació emocional, prioritzar la tolerància per apreciar la diversitat, promoure la participació democràtica i assumir la resolució no violenta de conflictes."*

Suliveres (2014), diferencia els següents principis o pràctiques a dur a terme en el context educatiu (p.19-45):

1. **Generar un clima de seguretat, respecte i confiança** dins de l'escola, fomentant així que l'alumnat convisqui a través del desenvolupament afectiu i aprengui contextos socials propers a la seva realitat. Així mateix, aquest bon clima assegura tant als alumnes com als mestres una prevenció davant de conflictes que podrien portar a trencar aquest clima de convivència.
2. **Fomentar relacions de suport amb les famílies i la comunitat** aportant a tot el context educatiu un suport social. A més, Sinclair (2004), afirma que aprendre a conviure dins l'escola és indispensable perquè tota la comunitat s'integri en un; mestres, alumnes i famílies, ja que els alumnes pateixen una gran influència per part del seu entorn i les seves famílies (p.49-61)
3. **Adoptar un enfocament de Drets Humans** fomentant una convivència basada en el respecte a cada persona. D'aquesta manera, es poden posar en pràctica nombrosos aspectes sobre la vida real dels alumnes.
4. **Integració en educació emocional** com a base de la convivència escolar on s'aconseguirà que els alumnes desenvolupin empatia per les situacions, experiències o sentiments dels altres. Cal tenir en compte que totes les nostres experiències amb relació a la convivència tenen darrere un factor emocional molt important i que aquestes emocions generen cohesió de grup enfortint la interacció entre els alumnes i aconseguint així, una millora de la convivència. (Acosta, 2008, p.23)
5. **Promoure la participació democràtica.** Una escola que promogui la convivència ha de fomentar a més l'autonomia dels alumnes exercint així els drets humans esmentats anteriorment, a més, és un aspecte clau per aprendre a conviure.
6. **Prioritzar l'obertura i la tolerància per apreciar la diversitat.** La tolerància a allò diferent i el gust per la diversitat és un altre dels principals eixos per a l'educació en convivència educativa.

A més d'aquests principis proposats, Correa (1998), en va plantejar dos més igual d'essencials:

1. **Expressió positiva de les emocions** on els alumnes aprenen a comunicar els seus sentiments, especialment l'enuig, la ira, la frustració, aconseguint l'autocontrol com a recurs.
2. **Resolució de conflictes** mitjançant l'aprenentatge d'habilitats per enfrontar-s'hi. Aquest principi no tracta d'evitar-los, sinó d'intentar donar solucions sense acudir a la violència.

2.4 Agents i factors que intervenen al clima de l'aula

Darrerament, al currículum només es tenia en compte la relació que s'establia entre dues variables, per una part l'alumne/a i per altra banda, el/la docent. Així doncs, el docent s'encarregava d'emetre els coneixements i l'alumne era qui els rebia. Ara bé, alguns autors i les seves respectives publicacions (Johnson, 1981), parlen de la importància i el paper que té la relació que s'estableix entre l'alumne i els seus iguals. Un procés de socialització on els alumnes arriben a adquirir el sentiment de pertinença, adaptació a les normes que s'hi estableixen, nivell d'aspiració, etc.

De Luca (2001), justifica que és tan important la relació que s'estableix entre docent i discent, com les relacions que s'estableixen entre els iguals. Conseqüentment, en el procés educatiu i social que succeeix en les aules, els agents que interaccionen són el docent i l'alumnat, podent existir també interaccions entre el docent i els/les alumnes i/o entre aquests entre si.

Segons el Reial Decret 1631/2006, de 29 de desembre, pel qual s'estableixen els ensenyaments corresponents a l'educació obligatòria, el procediment d'ensenyament i aprenentatge destaca per contenir dos tipus d'interaccions: les interaccions que es produeixen entre els alumnes i el professor, i les produïdes al mateix temps entre els mateixos alumnes.

Troblem tres variables en la interacció entre els alumnes, per una part podem trobar la cooperació, també la competició i per últim, l'individualisme. Pel que fa a l'estructura cooperativa, pretén aconseguir que els alumnes siguin conscients que només podran arribar als seus objectius si els companys i companyes també ho aconseguen; l'estructura competitiva, es basa en fer entendre a l'alumne que el seu objectiu serà assolit només quan el seu company o companya no ho assolixi; en l'estructura individualista l'alumne valora els seus objectius al marge que ho facin els seus companys o no. Johnson i Johnson (1994) asseguren que l'estructura més beneficiosa és la cooperativa, pel fet que, produeix més rendiment i facilita aspectes actitudinals com l'autoestima i la motivació. Perquè tots puguin aprendre a l'aula i en un centre inclusiu és necessària una estructuració cooperativa de l'activitat educativa (Pujolàs, 2008).

Un cop vistos els agents i factors que intervenen al clima de l'aula, aprofundirem en els factors que afecten a la convivència escolar.

Els problemes de convivència escolar han de ser abordats des d'una perspectiva social i psicològica en què estan involucrats tant els professionals de l'àmbit educatiu com les famílies. (Guzmán, Muñoz, Espitia i Escobar, 2014, p. 153-175). Alhora, hem de tenir en compte que aquests factors de convivència escolar són diversos, complexos i dinàmics tenint una connotació cultural i normativa. (Palomino i Dagua, 2009, p. 199).

Distingirem entre 4 factors principals que són els que més poden desestabilitzar la convivència escolar tenint en compte primer, la causa principal del problema a què aniria acompanyada aquesta situació problemàtica. Guzmán, Muñoz, Espitia i Escobar (2014) destaquen:

1. **Conductes de rebuig a l'aprenentatge.** En aquesta categoria englobem els comportaments realitzats per evitar les situacions d'ensenyament/aprenentatge plantejades per al grup. Dins d'aquesta trobem no assistir al centre escolar, arribar tard a classe, no portar aquells materials escolars necessaris, no dur a terme els treballs demanats, estar adormit, etc.

2. **Conductes de tracte inadequat.** Aquest factor es tracta de comportaments relacionats amb la manca de respecte a les normes d'urbanitat o a les formes de relació social que es consideren adequades, no obstant això, amb aquesta conducta el subjecte no té el propòsit de molestar als altres companys o al professor, sinó que ho fa perquè així ho ha après ell.

3. **Conductes disruptives.** S'identifica com un conjunt de comportaments "objectivament no agressius". Entre aquests trobem aixecar-se sense permís, parlar mentre el professor està explicant a classe, etc, que provoquen el deteriorament o interrompen el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'aula.
Aquestes conductes s'originen principalment per les dificultats que presenta el subjecte per adaptar-se al medi, d'aquesta manera, el que l'alumne pretén és cridar l'atenció del grup o del professor en qüestió i obtenir un estatus de poder a l'aula.

4. **Conductes agressives.** Són actituds i comportaments que es fan de manera intencionada per causar dany a una altra persona i que causen plaer o recompensen a qui les realitza. En aquest apartat, es poden identificar conductes d'agressió emocional (produir dany) i d'agressió instrumental (a més de fer mal, es pretén obtenir algun benefici).

2.5 Impactes del clima social escolar

Les investigacions sobre l'ambient escolar han revelat que aquest factor està estretament vinculat a aspectes fonamentals com la capacitat de retenció de les escoles, el benestar emocional i social dels estudiants, la satisfacció dels docents, el rendiment acadèmic i l'eficàcia general de la escola, entre d'altres.

Pel que fa al clima social escolar i la capacitat de retenció, un clima escolar positiu, on prevalgui la percepció de l'escola com un lloc on s'acull a les persones i s'ofereixen oportunitats per al creixement, genera motivació per assistir a l'escola i aprendre, afavorint allò que s'ha anomenat "afecció escolar" dels estudiants, que

significa generar vincles de proximitat i identificació amb les escoles (Alcalay, Milicic i Torreti, 2005). Les investigacions han demostrat que això promou la retenció dels estudiants i la seva assistència regular a classes, així com també el compromís i la permanència dels professors. Aquestes condicions són fonamentals per impulsar qualsevol procés de millora educativa (Arón et al. 1999).

Quant al clima social escolar i el benestar i desenvolupament soci afectiu dels alumnes, segons Arón i Milicic (1999), es poden distingir entre climes socials perjudicials i beneficiosos que afecten el desenvolupament socioemocional dels estudiants. Un clima social perjudicial es caracteritza per una percepció d'injustícia a la institució escolar, un èmfasi excessiu en les crítiques, una sobrevaloració dels errors, una sensació d'invisibilitat i manca de pertinença entre els membres, normes rígides que obstaculitzen la creativitat, i una tendència a ignorar o abordar els conflictes de manera autoritària. Aquest tipus d'ambient pot provocar una manca d'interès cap a l'escola, així com por del càstig i de cometre errors, segons el que han assenyalat (Ascorra, Arias i Graff, 2003, p. 1-19). En canvi, un entorn escolar nutritiu es caracteritza per la sensació d'equitat, el reconeixement positiu, l'acceptació dels errors, un sentiment de pertinença, normes flexibles, un espai per a la creativitat i un abordatge constructiu dels conflictes (Arón i cols, 1999).

D'acord amb Marshall (2003), nombrosos estudis sobre el clima escolar han demostrat que les relacions interpersonals positives i les oportunitats d'aprenentatge adequades per a tots els grups demogràfics a les escoles augmenten els nivells d'èxit i disminueixen els comportaments desadaptatius en aquests grups.

Per últim, es parlarà sobre el rendiment i l'efectivitat en relació amb la convivència escolar. Diversos estudis han confirmat que un ambient escolar positiu és un requisit fonamental per assolir un bon nivell d'aprenentatge. Segons Casassus (2001), un clima escolar positiu està relacionat amb alts nivells d'èxits i motivació als estudiants, així com amb la productivitat i satisfacció dels professors. Casassus destaca que el factor més significatiu a l'aula és el "clima emocional", és a dir, la qualitat de la relació entre els alumnes i els professors, així com entre els mateixos estudiants i el seu entorn (p.565-574). Això crea un entorn estimulant tant per a l'aprenentatge acadèmic com per a la convivència social. Aquestes troballes són

recolzades pel segon estudi regional comparatiu i explicatiu desenvolupat pel LLECE, organisme dependent de la UNESCO, que identifica el clima escolar com el factor de més influència en el rendiment dels estudiants. L'estudi conclou que crear un ambient de respecte, acollidor i positiu és essencial per fomentar l'aprenentatge entre els estudiants (Valdés i cols, 2008).

Segons un estudi dut a terme per UNICEF, s'ha observat que les escoles que són considerades efectives tenen característiques específiques que promouen alts nivells de compromís per part dels membres (Bellei i cols, 2004). Aquestes escoles es caracteritzen per tenir un valuós capital simbòlic, cosa que significa que valoren i reconeixen els èxits dels seus membres. A més, fomenten una ètica de treball sòlida i promouen la sensació que cada individu té la capacitat d'influir en allò que passa a l'escola.

Aquest clima positiu, involucra una gestió eficaç que assoleix nivells alts d'unitat i col·laboració entre els professors. Tant els alumnes com els professors experimenten un ambient de treball entusiasta, agradable i estimulant. Hi ha un compromís per establir relacions positives amb els estudiants i els seus pares, i es crea una atmosfera agradable on s'emfatitza el reconeixement i la valoració mútua (Arancibia, 2004). A més, aquest ambient positiu promou la motivació i el compromís de l'equip de professors, brindant-los suport emocional i oportunitats d'aprenentatge organitzacional. També contribueix a mantenir la disciplina a l'escola (Bellei i cols, 2004).

2.6 Importància d'un bon clima escolar

El terme "clima escolar" fa referència a la qualitat general de l'ambient i les interaccions socials en un entorn educatiu. Sorgeix com a resultat dels esforços de la psicologia social per comprendre com les persones es comporten dins de les organitzacions, utilitzant conceptes de la Teoria General de Sistemes (Rodríguez, 2004).

A això se li ha denominat "clima escolar", es refereix a com se sent i percep un individu en relació amb la seva experiència a l'entorn educatiu. Està relacionat

amb la retenció d'estudiants i professors, la satisfacció i la qualitat de l'educació (Arón y Milicic, 2004). Un clima escolar positiu afavoreix el procés d'ensenyament i aprenentatge a la comunitat educativa.

Així doncs, perquè els processos educatius siguin efectius, és important reconèixer i considerar els diferents elements que els conformen, com ara el clima escolar. La UNESCO destaca que l'experiència escolar positiva dels estudiants depèn en gran mesura de l'ambient que tant els alumnes com els professors puguin crear a l'entorn educatiu (UNESCO, 2000).

Des d'una altra perspectiva, s'argumenta que l'escola té un paper fonamental en la socialització dels estudiants i la promoció de valors positius. Es considera que és el lloc ideal per prevenir que els nens i joves es vegin involucrats en comportaments negatius, ja sigui com a víctimes o com a perpetradors. L'escola ofereix una oportunitat única per influir en el desenvolupament dels estudiants i fomentar conductes saludables i constructives que els beneficiaran tant al present com al futur (Mertz, 2006).

En un entorn escolar positiu, és més fàcil manejar els moments de crisi i reduir el risc de prendre decisions no desitjades (Gottfredson, 2001, p. 313-344). En aquest sentit, és important que els professors ensenyin els estudiants a resoldre conflictes de forma pacífica, eliminant la idea equivocada que no hi haurà conflictes, ja que el conflicte és part inherent de la interacció social.

És per això que Cornejo i Redondo (2001) proposen sis eixos estratègics per millorar el clima social escolar de les aules (p.11-52):

- **Relacions afectives i vincles personals estrets:** Hi ha més proximitat emocional i proximitat en les relacions entre les persones dins de l'entorn escolar.
- **Integració de les cultures juvenils a la dinàmica escolar:** Es valora i s'hi incorpora activament la diversitat cultural i les expressions pròpies dels joves en el context educatiu.

- **Sentiment de pertinença a la institució:** Els estudiants se senten part important de l'escola, identificant-se amb els valors, les metes i la comunitat.
- **Participació i convivència democràtica:** Es fomenta la participació activa de tots els membres de la comunitat escolar, promovent la presa de decisions conjuntes i el respecte mutu.
- **Sensació de rellevància del currículum escolar:** Els estudiants perceben que allò que aprenen a l'escola té una connexió significativa amb la seva vida i el seu entorn, sentint-ho com una cosa rellevant i útil.
- **Millora de l'autoconcepte acadèmic dels alumnes:** Els estudiants desenvolupen més confiança en les seves habilitats i capacitats acadèmiques, cosa que enforteix la seva autoestima i motivació per aprendre.

2.7 Definició de benestar subjectiu

Explorar i investigar en l'àmbit del benestar emocional ens ofereix l'oportunitat d'obtenir nous coneixements teòrics i pràctics.

Segons la investigació duta a terme per Ryan i Deci (2000), és probable que les persones motivades intrínsecament, a diferència d'aquelles que estan motivades per factors externs, demostrin un nivell d'interès més gran, entusiasme i confiança en relació amb les tasques en què es comprometen. Així mateix, també exhibeixen un rendiment més destacat, mostren més perseverança i creativitat en enfrontar-se a aquestes tasques. A més, reporten tenir més autoestima i experimentar un major sentit de benestar emocional en general (p.68-78).

En els darrers vint anys, hi ha hagut un creixent interès a nivell mundial per mesurar i integrar el concepte de "benestar" tant a l'acadèmia com a les polítiques públiques (Calvo i Beytía, 2011; Oyanedel, Bilbao i Mella, 2013). Tot i això, la majoria dels estudis s'han centrat en la població adulta, havent-hi una escassetat

d'investigacions sobre nens i adolescents (Huebner, 2004, p.3-33). Específicament, hi ha una manca d'evidència sobre el benestar subjectiu i la qualitat de vida infantil (Ben-Arieh, 2008) on no es fan mesuraments periòdics ni comparables entre diferents contextos socioculturals (Casas et al., 2013, p. 148-158).

El concepte de qualitat de vida fa referència a les condicions tant objectives com subjectives que assegurin una vida satisfactòria i de qualitat per a les persones en diferents etapes del seu desenvolupament (WHOQoL Group, 1995, Casas, 1999, Urzúa i Caqueo-Urizar, 2012, p. 1547-1554). A les ciències socials, s'ha prestat una atenció creixent al concepte de "benestar subjectiu" en els darrers anys. Aquest terme fa referència a l'aspecte psicosocial de la qualitat de vida i es relaciona amb les percepcions que les persones tenen sobre les seves condicions de vida en diferents àrees, com l'econòmica, social, cultural, salut i èxits personals, entre d'altres (Casas et al ., 2013; Seligson, Huebner i Valois, 2003, p. 121-145).

La satisfacció amb la vida és un terme que fa referència a com les persones avaluen i perceben la seva pròpia vida. Aquesta avaluació pot incloure aspectes tant positius com a negatius, i es basa en una perspectiva que considera múltiples dimensions (Lau i Bradshaw, 2010). Involucra tant l'avaluació cognitiva, és a dir, com pensem i jutgem la nostra vida, com l'avaluació emocional, és a dir, com ens sentim sobre això (Petito i Cummins, 2000, p. 196-207, Diener, 2006, p.319-324). Aquesta avaluació es pot aplicar a la vida en conjunt o a àrees específiques de la nostra vida.

Quan parlem de qualitat de vida, el benestar subjectiu juga un paper important en proporcionar recursos psicològics que influeixen en l'estabilitat tant física com emocional a la vida de les persones (Casas i Bello, 2012, Cummins et al., 2004). Es refereix a un estat durador en lloc de ser una mica momentani (Veenhoven, 1994a, p. 87-116). Això vol dir que el benestar subjectiu té un impacte en com ens sentim i com percebem la nostra vida en general, no només en moments específics.

Així doncs, tal i com diu Casas (2009), el benestar subjectiu fa referència a com una persona valora la seva pròpia qualitat de vida en termes psicològics i psicosocials. Inclou des de moments de felicitat temporal fins a reflexions més abstractes sobre el significat de la vida. És una dimensió important de la qualitat de vida que inclou una àmplia gamma d'elements i avaluacions personals.

Als estudis sobre el benestar subjectiu, s'ha establert una distinció entre la seva dimensió emocional i cognitiva (Argyle, 1987; Diener, 1984; Diener y Emmons, 1985, p. 127-137). El benestar subjectiu és una construcció que sorgeix de la interacció de processos cognitius (avaluacions de satisfacció o insatisfacció) i processos emocionals (experiència d'emocions positives i negatives).

En els darrers anys, la investigació ha contribuït a identificar certs elements fonamentals que estan estretament vinculats al concepte de benestar subjectiu (Diener et al., 2003, p. 403-425):

1. L'afecte (positiu i negatiu),
2. La satisfacció global amb la vida, i
3. La satisfacció en àmbits o àrees concretes de la vida.

2.8 Relació entre benestar subjectiu i convivència escolar

Un factor clau que s'ha associat a la satisfacció vital dels estudiants ha estat el compromís amb l'escolarització. El compromís dels estudiants és un constructe multidimensional (Fredericks, Blumenfeld i Paris, 2004, p. 59-109) compost pels subtipus acadèmic, conductual i cognitiu (Appleton et al., 2006; Christenson i Anderson, 2002, p. 427-445) i relacionat amb resultats acadèmics i socioemocionals importants (Connell i Wellborn, 1991; Finn i Rock, 1997; Goodenow, 1993b; Marks, 2000). Fa referència al nivell d'implicació dels estudiants a l'escola mitjançant la seva actitud, emocions i accions.

Hi ha raons per creure que quan els estudiants experimenten interaccions positives entre el seu entorn de suport i el propi compromís, es genera un augment

en la percepció de suport per part del context educatiu. Alhora, aquest major suport percebut influeix en el compromís continu dels estudiants, generant un cicle ascendent de retroalimentació positiva entre el suport percebut i el compromís estudiantil (Furrer et al., 2006). En resum, el procés implica que un compromís més gran dels estudiants porta a una major percepció de suport de l'entorn educatiu, la qual cosa alhora fomenta un compromís més gran per part dels estudiants, formant així una espiral ascendent d'influències positives.

A més, tenir un sentit d'eficàcia quan els individus es troben en situacions socials és crucial en la promoció de la competència social (Weissberg et al., 1991, p. 830).

Segons l'estudi de Suldo i Huebner (2006), s'investiga si tenir un nivell de satisfacció vital excepcionalment alt està relacionat amb un nivell d'adaptació a l'entorn més favorable o menys favorable. Els resultats van mostrar que les persones que tenen un nivell extremadament alt de satisfacció amb la vida, en comparació dels que tenen un nivell moderat de satisfacció, mostren nivells més alts en tots els aspectes relacionats amb un funcionament psicossocial adaptatiu. Aquests aspectes inclouen la confiança en la seva capacitat acadèmica, la seva habilitat per relacionar-se socialment i el maneig emocional. Així com, els joves que van demostrar tenir millors habilitats per gestionar les activitats acadèmiques i relacions interpersonals des del principi, van experimentar un nivell més alt de satisfacció amb la seva vida després de cinc anys (p. 179-203).

Segons investigacions realitzades per Baker (1998) i Huebner, Funk i Gilman (2000), s'ha trobat que la disminució de la satisfacció amb la vida està associada amb una probabilitat més gran de presentar problemes de comportament (p.53-64). Aquests estudis suggereixen que els estudiants que tenen una actitud positiva envers els professors i l'escola tendeixen a experimentar nivells més alts de satisfacció vital i a mostrar comportaments més adequats cap als seus iguals.

2.9 Diferències de gènere en el clima social a l'aula i el benestar subjectiu

Les observacions a l'aula i altres estudis que utilitzen la metodologia etnogràfica han documentat com influeixen aquestes diferències de gènere en les interaccions

entre nens i nenes, així com en l'enfocament de l'educació (Francis 2000; Pickering 1997; Salisbury i Jackson 1996; Skelton 1997).

Segons la perspectiva evolutiva, se suggereix que en edats similars, les nenes tendeixen a tenir un major desenvolupament cognitiu-social en comparació amb els nens. Això podria fer que les nenes utilitzin estratègies que se centren en les relacions interpersonals de manera més efectiva (Hawley, 2003).

Els resultats globals segons el sexe indiquen que les noies són socialment més hàbils, encara que experimenten més inadaptació personal que els nois, que estan pitjor adaptats a l'escola i a nivell social. (Postigo Zegarra, González Barrón, Mateu Marqués, Ferrero Berlanga i Martorell Pallás, 2009).

En un estudi sobre com nois i noies perceben l'estructura de l'aula, el nivell de motivació, les metes i el rendiment acadèmic, es va trobar que les noies van obtenir puntuacions més altes que els nois en les preguntes relacionades amb la percepció de l'organització i ordre de l'aula. És a dir, les noies semblen tenir una millor percepció de com l'ambient d'aprenentatge està estructurat en comparació amb els nois (Epsinat et al, 2002).

La investigació realitzada els darrers anys ha revelat que l'ambient en què els estudiants aprenen a l'aula té un impacte significatiu en com se senten emocionalment i com processen la informació (Fraser, 2012, 2014). La manera com els estudiants es relacionen emocionalment i socialment entre si dins l'aula, així com la seva interacció amb el professor, juga un paper crucial en el nivell de participació i en els resultats que obtenen en el procés d'aprenentatge (Pianta, La Paro y Hamre, 2008; Reyes, Brackett, Rivers, White y Salovey, 2012; Urdan i Schoenfelder, 2006).

Diverses investigacions dutes a terme les darreres dècades sobre les percepcions de l'entorn de l'aula en ciències, matemàtiques i tecnologia han trobat que les diferències de gènere en aquest aspecte són mínimes i no estadísticament significatives (Gillen, Wright i Spink, 2011; Hofstein, Cohen i Lazarowitz, 1996; McRobbie, Giddings i Fraser, 1990; Welch, Cakir, Peterson i Ray, 2014).

En altres estudis, es va trobar que les nenes van mostrar una actitud més positiva cap a l'entorn de la seva aula en comparació dels nens que es trobaven a la mateixa classe (den Brok, Fisher, Rickards i Bull, 2006; Hofstein et al., 1996; Negovan, Raciú i Vlad, 2010; Waxman i Huang). , 1998).

A més, un altre estudi va assenyalar que les nenes perceben un ambient més positiu a les seves classes en termes de cohesió, suport dels mestres, enfocament en les tasques i cooperació (den Brok et al., 2006).

Això no obstant, és important tenir en compte que aquestes diferències en les interaccions socials no s'apliquen de manera uniforme a tots els nens i nenes, ja que cada individu és únic.

3. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA

3.1 Objectius de la investigació

Objectiu general

- L'objectiu general d'aquest estudi és investigar la relació existent entre la convivència escolar i les variables personals en una mostra d'estudiants d'educació primària.

Objectius específics

- El primer objectiu específic és analitzar la relació entre les diferents subescales del qüestionari "clima social a l'aula" (interès, satisfacció, relació i comunicació) i el nivell de benestar subjectiu informat per cadascun dels participants. Es vol examinar si les dimensions específiques del clima social a l'aula estan associades amb el benestar subjectiu dels individus.
- Un altre objectiu específic és examinar si les diferents subescales que avaluen el clima social a l'aula (interès, satisfacció, relació i comunicació), es relacionen de manera significativa i positiva entre elles.
- Un tercer objectiu és examinar si hi ha diferències significatives en les puntuacions de les variables de clima social a l'aula i benestar subjectiu en

funció en el gènere. Es pretén explorar si el gènere té un impacte en la percepció del clima social a l'aula i al nivell de benestar subjectiu reportat pels participants.

3.2 Hipòtesis de la investigació

Referent al primer objectiu, s'espera trobar una relació positiva i significativa entre com es percep l'ambient social a l'aula i el nivell de benestar emocional dels participants. En altres paraules, es creu que quan l'ambient a l'aula és positiu, amb interaccions socials amigables i suport entre els estudiants, això es relaciona directament amb un benestar emocional més gran de les persones involucrades en aquest entorn educatiu.

De la mateixa manera, s'espera que les puntuacions obtingudes a les diferents subescales que avaluen el clima social a l'aula es relacionaran positivament i de manera significativa entre si.

A més, i relacionat amb el tercer objectiu, es planteja que hi haurà diferències significatives a les variables investigades en funció del gènere dels participants. Això significa que s'espera trobar notables variacions en les respostes i percepcions dels estudiants en funció de si són homes o dones, observant així puntuacions mitjanes més altes per part de les noies en comparació als nois. En altres paraules, es creu que el gènere pot influir com els estudiants experimenten i perceben el clima social a l'aula i el seu benestar emocional associat.

4.METODOLOGIA

4.1 Participants

Pel que fa als participants, l'estudi va comptar amb la participació de 40 nens i nenes voluntaris de quart i cinquè de primària d'una escola pública de la província de Tarragona que van complir els criteris que s'havien establert anteriorment.

Aquests criteris de participació han sigut: primerament podien participar en l'estudi nens i nenes d'entre 8 a 12 anys, és a dir, nens de quart i cinquè de primària; no era necessari que els alumnes tinguessin experiència en el tema d'estudi; també s'havia de considerar la disponibilitat i accessibilitat dels participants per completar el qüestionari i per últim, que els participants comprenguin els objectius de l'estudi i es doni el consentiment per participar de manera voluntària. Això últim implica proporcionar informació clara sobre els procediments, els possibles riscos i beneficis, així com l'ús i la confidencialitat de les dades recollides.

4.2 Variables i instruments

Els instruments que s'han utilitzat per recopilar les dades i obtenir la informació necessària sobre el nostre tema de recerca, han sigut dos qüestionaris que s'han administrat electrònicament.

S'ha dut a terme l'administració d'una enquesta que inclou dos parts principals. La primera part s'enfoca a recopilar informació sobre aspectes generals de la mostra de participants que han respost el qüestionari. Aquestes variables personals, del centre i de rendiment són rellevants per tenir una comprensió completa dels individus i el context en relació amb el tema d'estudi. Aquests aspectes generals de la mostra són:

- *Variables sociodemogràfiques i descriptives*: característiques referides al gènere, l'edat, l'autoimatge, les activitats de temps de lleure i el grup d'amics. A més també s'han recollit *variables del centre* (nom del centre, tipus de centre, curs i grup) i *variables de rendiment* (anys de permanència a l'escola; si ha repetit curs).

La segona part de l'enquesta se centra a recopilar les variables de Clima Social Aula i benestar subjectiu.

S'ha utilitzat una escala per la valoració del Clima Social a l'Aula en alumnes de primària (Pérez Carbonell, Ramos Santana i López González, 2009) . El qüestionari consta de 12 ítems que exploren diferents aspectes del clima social a l'aula, proporcionant una visió més específica i detallada de l'entorn social on es desenvolupen els participants. En aquest s'explora la percepció que cada membre de l'aula té sobre la seva vida interna i diària. Aquesta percepció promou una conducta individual i col·lectiva (una forma de relacionar-se entre si i amb el professor, una forma d'estar...) que alhora influeix en el propi clima.

Per altra banda, per avaluar el benestar subjectiu dels nens i nenes, es va administrar un qüestionari que constava de 7 ítems, el Personal Well-Being Index (PWI) (Casas, Fernández-Artamendi, Bertrán, Montserrat, Bravo i del Valle, 2013). El PWI és una escala que va ser dissenyada com a part de l'Australian Unit Wellbeing Index i cadascun dels seus set ítems originals avalua, de forma relativament genèrica i abstracta, la satisfacció amb un àmbit de la vida. Els nens i nenes havien de respondre fins a quin punt se sentien satisfets o satisfetes amb cadascun. Els ítems inclosos al qüestionari eren els següents:

- *Salut*: Els nens i nenes havien d'indicar fins a quin punt se sentien satisfets amb la salut física i emocional.
- *Nivell de vida*: Se'ls demanava que avaluessin la seva satisfacció amb el seu entorn, incloent-hi la llar, la comunitat i els recursos disponibles.
- *Assoliments a la vida*: Els nens i nenes havien de valorar fins a quin punt estaven satisfets amb les coses que havien aconseguit a la seva vida fins al moment.
- *Seguretat*: S'avaluava el nivell de satisfacció amb el sentit de seguretat que experimentaven al seu entorn i les seves relacions.
- *Grups de gent que en formen part*: Els nens i nenes havien d'expressar el grau de satisfacció amb els grups de persones amb qui interactuen regularment, com ara amics, companys de classe o familiars.
- *Seguretat pel seu futur*: Se'ls demanava que indiquessin fins a quin punt se sentien segurs o segures respecte al seu futur i perspectives.
- *Relacions amb altres persones*: Els nens i nenes havien d'avaluar-ne la satisfacció amb les relacions que mantenien amb altres persones, incloent-hi amics, familiars i figures d'autoritat.

El qüestionari proporcionava una escala de resposta, de cinc punts, on els participants podien seleccionar el grau de satisfacció que sentien en relació amb cadascun dels ítems esmentats.

Un cop els nens i nenes van completar el qüestionari, les dades van ser recopilades i analitzades per obtenir una mesura global del benestar subjectiu. Aquesta avaluació va permetre obtenir una comprensió més completa de com se sentien els nens i les nenes en relació a diferents aspectes de les seves vides.

4.3 Procediment

Primerament, abans de començar amb la recopilació de les dades, ha sigut necessari rebre el dictamen favorable del CEIPSA, s'ha considerat que l'objecte d'estudi entra dins de l'àmbit de competències del Comitè d'Ètica d'Investigació en Persones, Societat i Medi Ambient (CEIPSA). D'acord amb l'article 1.3 del seu reglament, en tractar-se d'un treball de fi de grau, n'hi ha prou amb el compromís formal de la professora i de l'alumna implicada pel que fa al seguiment de la normativa aplicable en cas que l'estudi en qüestió tingui implicacions ètiques.

Seguidament, s'ha seleccionat el mètode i les eines per recopilar les dades, en aquest cas, s'ha decidit l'ús de qüestionaris validats a la nostra població ja que s'ha considerat que és l'eina més adequada per a aquest estudi en funció dels objectius de recerca que es tenen.

A continuació, s'ha hagut de seleccionar la mostra, en aquest cas no ha pogut ser del tot representativa sinó que s'ha treballat amb una mostra de conveniència.

Per tal de poder dur a terme això, s'ha hagut de demanar permís a la direcció del centre educatiu i que el comitè d'ètica aprovi l'estudi.

Abans de recopilar dades dels participants, és essencial obtenir-ne el consentiment informat dels pares/mares/tutors legals. Això implica explicar-los els objectius i els procediments de l'estudi, així com obtenir-ne el consentiment voluntari per

participar-hi. A més, és important garantir la confidencialitat i la privadesa dels participants.

Pel que fa al mètode de reclutament, durant el meu període de pràctiques al centre, vaig tindre l'oportunitat d'interactuar amb una varietat d'individus que formaven part de la població objectiu del meu estudi. Vaig aprofitar aquesta valuosa experiència per establir connexions amb els professionals del centre i obtenir el permís necessari per reclutar participants.

A través d'aquestes interaccions i la col·laboració amb el personal del centre, vaig poder comunicar els objectius i beneficis del meu estudi als potencials participants. Això va crear una base de confiança i va permetre que s'interessessin a formar part de l'estudi.

A més, l'entorn de pràctiques em va oferir l'oportunitat d'accedir a una part de la mostra de la població que volia estudiar. Això va ser perquè el centre on vaig realitzar les meves pràctiques atreia persones amb perfils demogràfics, característiques o condicions rellevants per a la meva recerca. Aquests participants s'han reclutat ja que hi havia relació amb els mestres de l'escola perquè les pràctiques s'havien realitzat allà. Així doncs, va ser més fàcil contactar amb ells i demanar la participació dels seus alumnes.

Abans de la seva participació, a tots els participants se'ls va proporcionar informació detallada sobre els objectius de la recerca i se'n va obtenir el consentiment informat. Així mateix, es va garantir la confidencialitat i l'anonimat de les dades recopilades.

Cal destacar que es va seguir un protocol ètic estricte aprovat pel Comitè d'Ètica de la institució, assegurant així el respecte i la protecció dels drets dels participants.

Un cop tot això està enllestit, es comença amb la recopilació de dades mitjançant els qüestionaris assegurant-nos de seguir les instruccions i els protocols establerts per tal de garantir la consistència i la qualitat de les dades recopilades. Aquest qüestionari va ser administrat durant les hores lectives, quan als professors de

cada classe els hi anava millor. Cada nen va poder completar el qüestionari fent servir el seu propi ordinador escolar, els professors van comentar que era la millor opció. Es va assignar un temps de 25 minuts perquè responguessin les preguntes del qüestionari. Se'ls va comentar que contestessin posant-se en les diferents situacions plantejades i de manera sincera.

Per últim, és important registrar i organitzar les dades de manera adequada per facilitar-ne l'anàlisi posterior.

4.4 Anàlisi de les dades

Pel que fa a l'anàlisi de les dades, per avaluar la distribució i característiques de les puntuacions obtingudes al nostre estudi, vam realitzar una anàlisi preliminar que va revelar que les dades no seguien una distribució normal.

Davant d'aquesta situació, hem decidit fer servir tècniques no paramètriques per a l'anàlisi de les dades. Les tècniques no paramètriques són una alternativa vàlida quan no es compleixen els supòsits de normalitat o quan les dades són de naturalesa qualitativa o ordinal. Aquestes tècniques no requereixen suposicions sobre la distribució de les dades i es basen en proves estadístiques que no depenen de paràmetres específics.

És per això, que per obtenir el resultat del primer objectiu en el nostre treball, on es volia examinar si hi ha alguna relació positiva i significativa entre les diferents subescales que mesuren el clima social a l'aula i el benestar subjectiu dels participants, s'ha utilitzat el coeficient de correlació Rho de Spearman.

De la mateixa manera, el segon objectiu específic és estudiar si les puntuacions de les diferents subescales que avaluen el clima a l'aula es relacionen de manera significativa i positiva. En utilitzar el coeficient de correlació de Spearman, s'ha pogut determinar si hi ha una associació estadísticament significativa entre aquestes subescales.

Per abordar el nostre tercer i últim objectiu específic, que consisteix a investigar possibles diferències significatives de gènere en les variables que estem estudiant,

hem fet servir la prova de Mann-Whitney. Aquesta prova és àmpliament coneguda i es considera l'equivalent no paramètric de la prova "t" de Student. A més, és considerada una de les proves més poderoses en aquest context.

5. RESULTATS

Taula 1. Característiques descriptives dels participants

Participants (N)		40
Edat mitjana (rang; DE)		9,95 (8-12; 1.04)
Gènere N (%)	Nois Noies	19 (47.5) 21 (52.5)
Curs N (%)	4t Primària 5è Primària	16 (40) 24 (60)
Repetició curs N (%)	No Sí	38 (95) 2 (5)
Amb qui queda N (%)	Companys de la classe 4 (10) Companys de l'escola 10 (25) Amics que no van escola 7 (17.5) ni classe 3 (7.5) Amb tots Altres	
Activitats N (%)	Esport 19 (47.5) Videojocs 5 (12.5) Sortir amb amics 6 (15) Activitats culturals 1 (2.5) Totes 8 (20) Altres 1 (2.5)	
Característiques identificats N (%)	Intel·ligent 7 (17.5) Bon esportista 13 (32.5) Simpàtic 11 (27.5) Treballador 5 (12.5) Altres 4 (10)	

Resultats primera hipòtesi

La nostra primera hipòtesi queda rebutjada, el valor de p quan es correlaciona les dimensions del clima social a l'aula, és a dir, la dimensió interès, satisfacció, relació i comunicació, amb el benestar subjectiu total, no surt significatiu ja que és major al nivell de significació establert ($p < 0.05$). Això significa que els resultats obtinguts no donen suport a la idea plantejada inicialment.

Resultats segona hipòtesi

No obstant això, la nostra segona hipòtesi, queda acceptada ja que els resultats de la investigació mostren que la relació entre les diferents variables de l'escala clima social a l'aula (interès, satisfacció, relació i comunicació), és estadísticament significativa. Al contrari que a la primera hipòtesi, el valor de p obtingut a la prova de correlació de Spearman és menor que 0.05 ($p < 0.05$), per tant, es considera significatiu.

Taula 2. Coeficients de correlació Rho de Spearman entre puntuacions de les variables clima a l'aula i benestar (N=40)

	INTERÈS	SATISFACCIÓ	RELACIÓ	COMUNICACIÓ	BENESTAR
INTERÈS	1,000				
SATISFACCIÓ	,412**	1,000			
RELACIÓ	,382*	,759**	1,000		
COMUNICACIÓ	,454**	,694**	,683**	1,000	
BENESTAR	,280	,229	,297	,240	1,000

** La correlació és significativa en el nivell 0,01 (bilateral)

* La correlació és significativa en el nivell 0,05 (bilateral)

Resultats tercera hipòtesi

A fi de respondre a la tercera hipòtesi plantejada, on s'espera que les variables que s'estan investigant variïn de manera significativa en funció del gènere dels participants de l'estudi, s'ha utilitzat la prova de la U de Mann-Whitney, una prova estadística no paramètrica que s'utilitza per comparar dues mostres independents per així poder determinar si hi ha diferències significatives entre elles. Aquí s'espera que les nenes obtinguin puntuacions més altes en comparació amb els nens.

Aquesta prova, com l'anterior, s'utilitza quan les dades no compleixen els supòsits de normalitat o quan es tracta de variables ordinals.

El resultat de la prova Mann-Whitney és un valor d'U que s'utilitza per determinar si es rebutja o no la hipòtesi nul·la. Si el valor d'U és menor o igual al valor crític establert en una taula de referència per a un nivell de significat donat, es rebutja la hipòtesi nul·la i es conclou que hi ha una diferència significativa entre les dues mostres. Per contra, si el valor d'U és més gran que el valor de p, no es rebutja la hipòtesi nul·la i es conclou que no hi ha evidència suficient per afirmar que hi ha diferències significatives entre les mostres.

Es basa en la comparació de les mitjanes de les mostres, en aquest cas, no s'accepta la tercera hipòtesi plantejada del treball, ja que el valor d'U és més gran al valor crític establert i per tant, no hi ha suficient evidència per indicar que existeix una diferència significativa entre les variables analitzades.

Taula 3. Resultats comparació de les variables estudiades amb el gènere

	Gènere	N	Mitjana	Desv. estàndard	Valor U de Mann-Whitney	p
--	--------	---	---------	-----------------	-------------------------	---

D_INTERÈS	NOI	19	8,42	1,07	256.5	0.124
	NOIA	21	8,95	,74		
D_SATISFACCIÓ	NOI	19	11,84	2,22	239.5	0.282
	NOIA	21	12,57	1,99		
D_RELACIÓ	NOI	19	16,26	1,79	205.5	0.872
	NOIA	21	16,29	1,95		
D_COMUNICACIÓ	NOI	19	12,68	1,53	212.5	0.728
	NOIA	21	12,90	1,37		
D_BENESTAR_TOT AL	NOI	19	29,21	4,39	234.5	0.347
	NOIA	21	30,14	4,96		

6. DISCUSSIÓ

Tornant a la literatura sobre l'estudi del clima relacional als centres educatius, es parla de l'auge creixent com a conseqüència de l'aparició cada cop més freqüent de situacions i conductes contràries a la convivència, que se suma a una sensibilització més gran de la societat i a l'interès de les administracions i institucions educatives de donar resposta a aquestes problemàtiques. N'és una prova les investigacions recents sobre la convivència i els seus efectes en algunes variables com el rendiment acadèmic (Kweon et al., 2017), la prevenció de conductes de risc (Bonell et al., 2019), el benestar personal (Alcantara et al.,

2019), la inclusió educativa (Ainscow, 2012) o l'ajust escolar (Castro-Sánchez et al., 2019).

Aquests estudis donen suport a la idea que és crucial promoure un ambient de relacions positives entre tots els membres de la comunitat educativa. Això és fonamental per assegurar el creixement integral dels estudiants i per crear entorns que facilitin l'aprenentatge. En aquest sentit, la convivència escolar exerceix un paper determinant, ja que influeix en la construcció d'ambients propicis per al desenvolupament acadèmic i personal dels alumnes.

Així com, es comenta també que els comportaments violents tenen efectes negatius en les relacions entre les persones, cosa que resulta en desequilibris que afecten el benestar individual i col·lectiu. Aquestes conductes també poden provocar dificultats en el desenvolupament d'habilitats socials i en la capacitat d'interactuar de manera positiva amb els altres (Pérez et al., 2011).

A més, els comportaments violents afecten negativament com ens percebem a nosaltres mateixos, danyant el nostre autoconcepte, autoestima i confiança en nosaltres mateixos. Per tant, és de vital importància promoure la unió i solidaritat en el grup, ja que això és fonamental per fomentar el creixement personal i social dels estudiants a l'entorn escolar. En enfortir els lligams entre els membres del grup, es redueix l'impacte de les conductes violentes i s'incrementa la motivació i la disposició cap a l'aprenentatge.

Així doncs, després de revisar la literatura que hi havia sobre el tema en qüestió que es volia tractar en el treball, es van plantejar els objectius específics.

Tal i com s'ha anat veient al llarg del treball, s'afirma l'existència de la relació positiva que hi ha entre les diferents dimensions del clima social a l'aula i el benestar subjectius dels nens i nenes. No obstant això, en els nostres resultats no es veu reflectida de manera significativa aquesta hipòtesi.

Tot i això, els resultats confirmen el nostre segon objectiu específic, s'ha trobat una relació significativa i positiva pel que fa a les diferents variables que avaluen el clima social a l'aula, tal i com diferents autors han especificat.

De la mateixa manera, el tercer objectiu específic plantejat, feia referència a la variació notable de les variables estudiades en funció del gènere dels participants. Aquest tercer objectiu tampoc es compleix ja que es va observar que no hi havia suficient evidència per afirmar que les diferències eren significatives. En aquest cas, els nostres resultats van en contra del que s'havia hipotetitzat, no hi ha diferències significatives entre les mitjanes dels nois i de les noies en cap de les variables.

Els resultats obtinguts durant la investigació han sigut inconsistents amb dues de les hipòtesis plantejades inicialment. Això es podria deure a que la mostra utilitzada per a fer la investigació ha sigut força petita, no obstant això, s'hauria de replicar l'estudi amb una mostra més representativa per treure conclusions.

Pel que fa a les limitacions de l'estudi, s'ha de tenir en compte que al ser un treball de fi de grau, sol haver unes limitacions inherents a causa de restriccions de temps, recursos i accés a dades. Aquestes limitacions poden influir en la validesa i generalització dels resultats obtinguts. És per això, que es considera important replicar l'estudi en futures línies d'investigació amb mostres més grans de participants per diverses raons:

- Major representativitat: En utilitzar mostres més grans, es té l'oportunitat d'obtenir resultats més representatius i generalitzables a la població objectiu. Les mostres petites poden estar esbiaixades i no reflectir adequadament la diversitat i variabilitat de característiques presents a la població en general.
- Més precisió estadística: Les mostres més grans permeten obtenir estimacions més precises dels efectes o relacions entre variables que s'estan investigant. Les mides de mostra petites poden conduir a una menor capacitat per detectar efectes significatius.
- Robustesa i fiabilitat dels resultats: La replicació d'un estudi amb una mostra més gran permet avaluar la robustesa i la fiabilitat dels resultats originals. Si els efectes o relacions trobats a l'estudi original es mantenen

consistents en una mostra més gran, això proporciona més confiança en la validesa i l'estabilitat de les troballes.

És necessari recordar que rebutjar una hipòtesi no implica un fracàs, sinó una oportunitat per aprendre i millorar en investigacions futures. Sempre és valuós analitzar els resultats obtinguts, considerar-ne les limitacions i explorar possibles explicacions alternatives. També es pot considerar la possibilitat d'ajustar la hipòtesi inicial o explorar altres variables que puguin influir en el clima social a l'aula per a futures investigacions.

S'ha de tenir en compte que el procés de recerca és dinàmic i els resultats obtinguts no sempre seran els esperats inicialment.

Pel que fa a les implicacions teòriques del meu treball, aquest estudi m'ha permès aprofundir a nivell teòric sobre la convivència escolar i el benestar subjectiu, així com entendre els diferents enfocaments rellevants. A més, m'ha permès desenvolupar habilitats que m'han permès ser capaç d'analitzar, organitzar i recopilar informació rellevant.

A nivell pràctic, aquesta investigació, m'ha facilitat l'oportunitat d'aplicar coneixements teòrics adquirits durant la carrera. Així com, m'ha permès dur a terme un projecte de recerca de manera autònoma.

A més, s'ha aconseguit un dels objectius fonamentals: plantejar una definició específica de Clima Social Aula centrada en els elements de la relació professor-alumnes i entre iguals, diferenciada del que es pot entendre com a clima classe, d'aprenentatge o institucional i, fins i tot, clima organitzacional.

7. CONCLUSIÓ

A la conclusió del meu Treball de Fi de Grau (TFG), m'agradaria resumir les principals troballes i èxits assolits durant la meva recerca, així com destacar la importància i rellevància del meu treball en el context del meu camp d'estudi. Durant aquest projecte, he explorat detingudament quines variables influeixen en

el clima social de l'aula i he aprofundit en com el benestar subjectiu i les diferències de gènere influeixen en aquest.

En primer lloc, voldria subratllar la importància de la meva recerca en relació amb la convivència escolar i les variables que influeixen en aquesta. A través de la meva anàlisi exhaustiva i la revisió crítica de la literatura existent, he identificat certes variables que requerien una atenció més detallada.

Durant el desenvolupament de la meva investigació, he dut a terme una metodologia rigorosa i una recopilació de dades profunda. Això m'ha permès obtenir resultats destacables i respondre les preguntes de recerca plantejades al començament del meu TFG. A més, he utilitzat eines específiques per analitzar les dades recopilades i obtenir conclusions fonamentades.

Pel que fa als meus resultats, he identificat que les diferents variables de l'escala clima social a l'aula (interès, satisfacció, relació i comunicació), es correlacionen de manera significativa positiva entre elles, de manera que existeix una relació forta entre aquestes. Això significa que si augmenta el nivell d'interès en una situació o en una persona, és probable que també augmenti la satisfacció amb aquesta situació o persona. A més, és probable que una comunicació efectiva estigui relacionada amb nivells més alts de satisfacció i una relació millor amb els altres. A més, he aconseguit refutar hipòtesis prèvies, cosa que ha contribuït a una millor entesa dels fenòmens estudiats.

Durant el desenvolupament del TFG, m'he enfrontat a diferents desafiaments tal i com s'ha explicat anteriorment. Aquestes limitacions poden servir com a punt de partida per a futures investigacions i oferir oportunitats per ampliar i millorar els resultats obtinguts.

Per últim, considero que realitzar aquest TFG m'ha permès aplicar els conceptes teòrics i les habilitats pràctiques adquirides durant el grau, poden posar en pràctica els coneixements adquirits i demostrar-ne la comprensió en un context real. Penso que aquest treball pot ser un bon punt de partida per a realitzar investigacions més profundes i detallades de la convivència escolar i el benestar

subjectiu dels nens i nenes, duent a terme allò que m'ha funcionat i modificant aquells aspectes que han sigut limitacions per a mi.

8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Acosta, H. B., & Castillo, C. H. (2017). La ley 1620 de 2013 y la política pública educativa de convivencia escolar en Colombia: entre la formalidad jurídica y la realidad social. *Revista Republicana*, (23). <http://ojs.urepublicana.edu.co/index.php/revistarepublicana/article/view/413/365>

Alcalay, L., Milicic, N., & Torretti, A. (2005). Alianza efectiva familia-escuela: un programa audiovisual para padres. *Psykhe (Santiago)*, 14(2), 149-161. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000200012>

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of school psychology*, 44(5), 427-445.

Argyle, M., & Crossland, J. (1987). The dimensions of positive emotions. *British Journal of Social Psychology*, 26(2), 127-137. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1987.tb00773.x>

Arón, A. M., & Milicic, N. (1999). Clima social escolar y desarrollo personal. *Un programa de mejoramiento. Santiago: Editorial Andrés Bello*, 117-123. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55725522/Clima_social_escolar_y_desarrollo_person-libre.pdf

Arón, A. y Milicic, N (1999). Vivir con otros. Programa de desarrollo de habilidades sociales. Santiago de Chile: Ediciones Universitaria. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v20n1/1607-4041-redie-20-01-69.pdf>

Arón, A. y N. Milicic. Clima social escolar y desarrollo personal, Santiago, Andrés Bello, 2004

Ascorra, P., Arias, H., & Graff, C. (2003). La escuela como espacio de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 1-19.

Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L.M. & Raczynski, D. (2004). ¿Quién dijo que no se puede?. Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Santiago de Chile: Ministerio de educación - Unicef.

Ben-Arieh, A. (2008). The child indicators movement: Past, present, and future. *Child Indicators Research*, 1, 3-16. <https://doi.org/10.1007/s12187-007-9003-1>

Casas, F., Bello, A., Gonzalez, M., & Aligué, M. (2012). Personal well-being among Spanish adolescents. *Journal of Social Research & Policy*, 3(2), 19. <https://doi.org/10.1002/csr.56>

Casas, F., Fernández-Artamendi, S., Bertrán, I., Montserrat, C., Bravo, A., & del Valle, J. F. (2013). El bienestar subjetivo en la adolescencia: Estudio comparativo de dos Comunidades Autónomas. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(1), 148-158.

Casas, F., Sarriera, J. C., Alfaro, J., González, M., Malo, S., Bertran, I., ... & Valdenegro, B. (2012). Testing the personal wellbeing index on 12–16 year-old adolescents in 3 different countries with 2 new items. *Social Indicators Research*, 105, 461-482.

Casassus, J. (2001). School evaluation in Chile: The case of SNED. *PROSPECTS-UNESCO*, 31(4; ISSU 120), 565-574.

<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=4aba3b07bcc5e55b1698996206b7cfb0a7ef059#page=105>

Casassus, J. (2002). Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Em Aberto*, 19(75). <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2570/2308>

Cere (1993): «Evaluar el contexto educativo». Documento de Estudio. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno Vasco. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832327076.pdf>

Cohen, H. (1998). *Todo es negociable. Como conseguir lo que quiere*. Planeta. <http://159.65.240.138/bitstream/handle/uvscl/1652/Cohen.%20Todo%20es%20Negociable.pdf>

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes.

Cornejo, R., & Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última década*, 9(15), 11-52. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362001000200002>

Cummins, R. A., Eckersley, R., Pallant, J., Van Vugt, J., & Misajon, R. (2003). Developing a national index of subjective wellbeing: The Australian Unity Wellbeing Index. *Social indicators research*, 64, 159-190.

Den Brok, P., Fisher, D. L., Rickards, T., & Bull, E. (2006). Californian science students' perceptions of their classroom learning environments. *Educational Research and Evaluation* 12 (1):3-25. doi:10.1080/13803610500392053

Diener, E., Tamir, M., & Scollon, C. N. (2006). Happiness, life satisfaction, and fulfillment: The social psychology of subjective well-being. *Bridging social psychology: Benefits of transdisciplinary approaches*, 319-324.

Diener, E.. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual review of psychology*, 54(1), 403-425.

Epstein, D. (1998). *Failing boys?: Issues in gender and achievement*. McGraw-Hill Education (UK).

First Peoples Child & Family Review, 1(1), 49-61. Sinclair, R. (2004). Aboriginal social work education in Canada: Decolonizing pedagogy for the seventh generation.

Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of applied psychology*, 82(2), 221. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221>

Francis, B. (2000). *Boys, girls, and achievement: Addressing the classroom issues*. Psychology Press.

Francis, B., Hutchings, M., Archer, L., & Amelling, L. (2003). Subject choice and occupational aspirations among pupils at girls' schools. *Pedagogy, Culture and Society*, 11(3), 425-442. <https://doi.org/10.1080/14681360300200182>.

Fraser, B. J. (2012). Classroom learning environments: Retrospect, context and prospect. In B. J. Fraser, K. G. Tobin, & C. J. McRobbie (Eds.), *Second international handbook of science education* (Vol. 2, pp. 1191-1239). Netherlands: Springer.

Fraser, B. J. (2014). Classroom learning environments: Historical and contemporary perspectives. In N. G. Lederman & S. K. Abell (Eds.), *Handbook of research on science education* (Vol. II, pp. 104-117). New York: Routledge.

Fredericks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

Escobar, R. E. C., & Bohórquez, M. L. P. (2018). El aprendizaje basado en videojuegos y la gamificación como estrategias para construir y vivir la convivencia escolar. *Revista cedotic*, 3(1), 59-80.

García Correa, A. (1998). Un aula pacífica para una cultura de paz. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. <http://hdl.handle.net/11162/146723>

Gillen, A., Wright, A., & Spink, L. (2011). Student perceptions of a positive climate for learning: a case study. *Educational Psychology in Practice* 27 (1):65-82. doi:10.1080/02667363.2011.549355

Gottfredson, G. D., & Gottfredson, D. C. (2001). What schools do to prevent problem behavior and promote safe environments. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(4), 313-344.

Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The journal of experimental education*, 62(1), 60-71. <https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>

Ghail, M. (1994). *Making of men: Masculinities, sexualities and schooling*. McGraw-Hill Education (UK).

Guzmán, J., Muñoz, J. M., Espitia, E. A. P., & Escobar, M. I. M. (2014). La convivencia escolar. Una mirada desde la diversidad cultural. *Plumilla Educativa*, 13(1), 153-175.

Hawley, P. H. (2003). Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted Machiavellian. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 279-309.

Hofstein, A., Cohen, I., & Lazarowitz, R. (1996). The learning environment of high school students in chemistry and biology laboratories. *Research in science & technological education* 14 (1):103-116. doi:10.1080/0263514960140108

Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social indicators research*, 66, 3-33.

Huebner, E. S., Funk III, B. A., & Gilman, R. (2000). Cross-sectional and longitudinal psychosocial correlates of adolescent life satisfaction reports. *Canadian journal of school psychology*, 16(1), 53-64. <https://doi.org/10.1177/082957350001600104>

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. ASCD.

Koul, R. B., McLure, F. I., & Fraser, B. J. (2021). Gender differences in classroom emotional climate and attitudes among students undertaking integrated STEM projects: A Rasch analysis. *Research in Science & Technological Education*, 1-21.

Lau, M., & Bradshaw, J. (2010). Child well-being in the Pacific Rim. *Child Indicators Research*, 3, 367-383. <https://doi.org/10.1007/s12187-010-9064-4>

Legewie, J., A. Dipreta, T., & American Sociological. (s. f.). School Context and the Gender Gap in Educational Achievement. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0003122412440802>

Martín Bris, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educar*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/15593/20736-20660-1-PB.pdf?sequence=1>

McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral disorders*, 8(3), 130-140. <https://doi.org/10.1177/10634266000800301>

McRobbie, C. J., Giddings, G. J., & Fraser, B. J. (1990). Research into the environment of science laboratory classes in Australian schools. *Research in Science Education* 20 (1):200-209. doi:10.1007/bf02620495

Mena, I., & Valdés, A. M. (2019). Clima social escolar. <https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/55635/Clima%20social%20y%20escolar%2001.pdf?sequence=1>

Mertz, N. T. (2006). The promise of Title IX: Longitudinal study of gender in urban school administration, 1972 to 2002. *Urban Education*, 41(6), 544-559. <https://doi.org/10.1177/0042085906292511>

Ministerio de educación de Colombia. (2004). El desarrollo de la educación. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_cuba_0367.pdf

Negovan, V., Raci, A., & Vlad, M. (2010). Gender and school – related experience differences in students' perception of teacher interpersonal behavior in the classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 5: 1731-1740. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.356

Oyanedel, J. C., Alfaro, J., & Mella, C. (2015). Bienestar subjetivo y calidad de vida en la infancia en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 313-327.

Ortega Ruiz, R., Rey Alamillo, R. D., & Casas Bolaños, J. A. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), 91-102. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59348/la%20convivencia%20escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pérez Carbonell, M. A., Ramos Santana, G., & López González, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de educación*.

Petito, F., & Cummins, R. A. (2000). Quality of life in adolescence: The role of perceived control, parenting style, and social support. *Behaviour Change*, 17(3), 196-207. <https://doi.org/10.1375/bech.17.3.196>

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Baltimore, MD: Brookes.

Pickering, M. (1997). *History, experience and cultural studies*. Bloomsbury Publishing.

Postigo Zegarra, S., González Barrón, R., Mateu Marqués, C., Ferrero Berlanga, J., & Martorell Pallás, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453-458

PUJOLÀS, P. (2008). 9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo. Barcelona, Editorial Graó.

Quenzel, G., & Hurrelmann, K. (2010). *Bildungsverlierer*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Raczynski, D., & Guzmán, G. (2005). Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2108/mono-925.pdf?sequence=1>

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology* 104 (3):700-712. doi:10.1037/a0027268

Rodríguez, R. (2004). Teoría de la Agenda-Setting: aplicación a la enseñanza universitaria. Observatorio Europeo de Tendencias Sociales. <http://hdl.handle.net/10045/2297>.

Rostami, M., Hejazi, E., & Lavasani, M. G. (2011). The relationship between gender, perception of classroom structure, achievement goals, perceived instrumentality and academic achievement in English course third grad middle school students (English as second language). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 703-712.

Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American psychologist*, 55(1), 68-78.

Salisbury, J., & Jackson, D. (1996). *Challenging macho values: Practical ways of working with adolescent boys*. Psychology Press.

Sandoval Manríquez, M. (2014). *Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento* (última década n°41, proyecto juventudes, Ed.). <https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v22n41/art07.pdf>

Schneider, B. (1975). Organizational climates: An essay 1. *Personnel psychology*, 28(4), 447-479.

Seligson, J. L., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the brief multidimensional students' life satisfaction scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, 61, 121-145. <https://doi.org/10.1023/A:1021326822957>

Sinclair, R. (2004). Aboriginal social work education in Canada: Decolonizing pedagogy for the seventh generation. *First Peoples Child & Family Review*, 1(1), 49-61. <https://id.erudit.org/iderudit/1069584ar>

Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous?. *Social indicators research*, 78, 179-203. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-8208-2>

Suliveres, A. Y. (2014). Educar para la convivencia escolar y la paz: principios y prácticas de esperanza y acción compartida. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 10(4), 19-45.

Urduan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of school psychology* 44:331-349. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440506000380>

Urzúa, A., & Caqueo-Úrizar, A. (2013). Estructura Factorial y valores de referencia del WHOQoL-Bref en población adulta chilena. *Revista médica de Chile*, 141(12), 1547-1554. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872013001200008>

Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención psicosocial*, 3, 87-116.

Waxman, H. C., & Huang, S.-Y. L. (1998). Classroom learning environments in urban elementary, middle, and high schools. *Learning Environments Research* 1 (1):95-113. doi:10.1023/a:1009940816549

Welch, A. G., Cakir, M., Peterson, C. M., & Ray, C. M. (2014). The relationship between gender and classroom environment in Turkish science classrooms. *Educational Research and Reviews* 9 (20):893-903. doi:10.5897/err2014.1839

Weissberg, R. P., Caplan, M., & Harwood, R. L. (1991). Promoting competent young people in competence-enhancing environments: a systems-based perspective on primary prevention. *Journal of consulting and clinical psychology*, 59(6), 830. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.59.6.830>

Younger, M., Warrington, M., & Williams, J. (1999). The gender gap and classroom interactions: reality and rhetoric?. *British journal of Sociology of Education*, 20(3), 325-341. <https://doi.org/10.1080/01425699995290>

ANNEX I. Questionari aspectes generals de la mostra

1. Nombre del colegio_____

2. Curso_____ **Grupo**_____

3. Edad_____

4. Género

- Chico
- Chica

5. ¿Es el primer año que estás en este colegio?

- Sí
- No

6. ¿Has repetido algún curso?

- Sí, en este mismo colegio
- Sí, en otro colegio
- No

7. Habitualmente quedo para salir con:

- Compañeros de mi clase
- Compañeros del colegio pero que no van a mi clase
- Amigos que no van a mi colegio, ni a mi clase
- Con todos
- Con otros_____

8. Generalmente, ¿qué actividad/ des realizas en tu tiempo de ocio?

- Deporte
- Video juegos
- Salir con amigos
- Actividades culturales (cine, teatro...)
- Todas
- Otras_____

9. Señala con cuál o cuáles de estas características te sientes identificado. Creo que soy....

- Inteligente
- Buen deportista
- Simpático
- Trabajador
- Otras_____

ANNEX II. Questionari clima social a l'aula

ÍTEMS ESCALA ALUMNOS PRIMARIA	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	A MENUD O	MUY AMENUD O
DIMENSIÓN INTERÉS					
1- Los profesores se interesan personalmente por cada uno de nosotros					
2- Los profesores muestran respeto por nuestros sentimientos					
DIMENSIÓN SATISFACCIÓN					
3- Los alumnos estamos contentos con el grupo clase					
4- Los alumnos nos sentimos orgullosos de esta clase					
5- Creo que mi clase es un lugar agradable (me gusta estar en mi clase)					
DIMENSIÓN RELACIÓ					
6- La relación entre los profesores y los alumnos es cordial					
7- Las relaciones entre nosotros y los profesores son agradables					
8- En esta clase, los alumnos nos llevamos muy bien					
9- Los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros					
DIMENSIÓN COMUNICACIÓN					

10- En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación con los profesores					
11- En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación entre nosotros					
12- Hay una buena comunicación entre nuestros profesores					

ANNEX III. Ítems qüestionari benestar subjectiu

Actualment, fins a quin punt et trobes satisfet o satisfeta amb cadascuna d'aquestes coses de la teva vida?

- 1) Amb la teva salut
- 2) Amb el teu nivell de vida
- 3) Amb les coses que has assolit a la vida
- 4) Amb el segur o segura que et sents
- 5) Amb els grups de gent dels quals formes part
- 6) Amb la seguretat pel teu futur
- 7) Amb les teves relacions amb les altres persones