



# La relación docente-estudiante como una variable predictora del compromiso escolar: el rol mediador del bienestar subjetivo en un modelo de ecuaciones estructurales en estudiantes indígenas de entre 10 y 14 años

## *The teacher-student relationship as a predictive variable of school engagement: The mediating role of subjective well-being in a structural equation model with indigenous students aged 10 to 14 years old*

**Joaquín BRIEBA-FUENZALIDA.** Candidato a Doctor en Salud Mental. Facultad de Medicina, Universidad de Concepción ([jbrieba@udec.cl](mailto:jbrieba@udec.cl)).

### Resumen:

La relación docente-estudiante es un factor clave en el rendimiento académico, el compromiso escolar y el bienestar subjetivo de los estudiantes. Sin embargo, se conoce poco acerca de cómo esta relación influye en estas variables en estudiantes indígenas, en particular en estudiantes mapuche en Chile. Este estudio evalúa un modelo predictivo de la relación docente-estudiante con respecto al compromiso escolar y al rol del bienestar subjetivo en estudiantes mapuche de entre 10 y 14 años. Se utilizó un diseño transversal con una muestra de 300 estudiantes. Para analizar los vínculos entre la relación docente-estudiante, el compromiso escolar y el bienestar subjetivo, se empleó el modelamiento de ecuaciones estructurales (SEM por sus siglas en inglés). Los resultados revelaron un efecto directo moderado y significativo de la relación docente-estudiante sobre el compromiso escolar ( $\beta = .359, p < .001$ ) y el bienestar subjetivo ( $\beta = .398, p < .001$ ). Asimismo, el bienestar subjetivo mostró un efecto directo positivo y significativo sobre el compromiso escolar ( $\beta = .402, p < .001$ ), lo que indica que mayores niveles de bienestar se asocian a un mayor compromiso escolar. También se observó un efecto indirecto entre la relación docente-estudiante y el compromiso escolar, mediado por el bienestar subjetivo ( $\beta = .160, p < .001$ ). Estos resultados respaldan la hipótesis de que el bienestar subjetivo actúa como un mediador y fortalece la asociación entre la relación docente-estudiante y el compromiso escolar. Aunque el tamaño del efecto fue pequeño, la potencia estadística de los hallazgos resalta su relevancia. No obstante, deben considerarse en futuras réplicas algunas limitaciones, como el diseño transversal, que restringe la inferencia causal, y los índices de confiabilidad subóptimos en la dimensión conductual del compromiso escolar. En conjunto, estos resultados aportan evidencia valiosa para el diseño de intervenciones educativas pertinentes en el

Fecha de recepción del original: 25-02-2025.

Fecha de aprobación: 09-05-2025.

Cómo citar este artículo: Brieba-Fuenzalida, J. (2025). La relación docente-estudiante como una variable predictora del compromiso escolar: el rol mediador del bienestar subjetivo en un modelo de ecuaciones estructurales en estudiantes indígenas de entre 10 y 14 años [The teacher-student relationship as a predictive variable of school engagement: The mediating role of subjective well-being in a structural equation model with indigenous students aged 10 to 14 years old]. *Revista Española de Pedagogía*, 83(291), 471-489. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4509>

ámbito cultural, que promuevan el compromiso y el bienestar de los estudiantes indígenas. Asimismo, destacan la urgencia de generar políticas públicas focalizadas no solo en lo académico, sino también en el desarrollo integral de los estudiantes.

**Palabras clave:** relación docente-estudiante, bienestar subjetivo, compromiso escolar, estudiantes mapuche, educación chilena, educación intercultural.

### Abstract:

The teacher-student relationship is a key factor in students' academic performance, school engagement, and subjective well-being. However, little is known about how this relationship influences these variables among Indigenous students, particularly Mapuche students in Chile. This study evaluates a predictive model of the teacher-student relationship on school engagement and the role of subjective well-being in this relationship in Mapuche students aged 10 to 14. A cross-sectional design was used, with a sample of 300 students aged 10 to 14. Structural equation modeling (SEM) was employed to analyze the relationships among the teacher-student relationship, school engagement, and subjective well-being. Results revealed a moderate significant direct effect of the teacher-student relationship on school engagement ( $\beta = .359, p < .001$ ) and subjective well-being ( $\beta = .398, p < .001$ ). Moreover, subjective well-being had a significant positive direct effect on school engagement ( $\beta = .402, p < .001$ ), suggesting that students with higher levels of well-being exhibit greater school engagement. An indirect effect was also observed between the teacher-student relationship and school engagement, mediated by subjective well-being ( $\beta = .160, p < .001$ ). These findings support the hypothesis that subjective well-being strengthens the impact of teacher-student relationships on school engagement. Although the effect size was small, the statistical power of the findings highlights their relevance. Limitations such as the cross-sectional design -restricting causal inferences- and suboptimal reliability indices in the behavioral dimension of school engagement must be considered in future replications. These findings contribute valuable evidence for the development of culturally relevant educational interventions aimed at improving Indigenous students' engagement and enhancing well-being of Indigenous students. They also underscore the urgency of formulating public policies that focus not only on academic achievement but also on the holistic development of students.

**Keywords:** teacher-student relationship, subjective well-being, school engagement, Mapuche students, Chilean education, intercultural education.

## 1. Introducción

### 1.1. Los desafíos relacionados con la interculturalidad en la educación escolar chilena

La educación escolar en Chile comprende doce niveles obligatorios (además de dos niveles opcionales de educación preescolar). Estos doce niveles obligatorios se dividen en educación básica (ocho niveles) y educación secundaria (cuatro niveles). Si se establece un paralelo con el sistema norteamericano, la educación básica correspondería a la educación primaria e intermedia (*elementary y middle school*), mientras que la educación secundaria se alinearía con la educación secundaria superior (*high school*) (Ministerio de Educación, 2010).

La educación intercultural en Chile tiene como objetivo promover el respeto y la convivencia entre diversas culturas mediante la incorporación al sistema educativo de distintos aspectos de los pueblos indígenas, incluyendo su lengua, su cosmovisión y otras dimensiones culturales (Arredondo y Paidacán, 2023).

En 2023, se registró una tasa de deserción escolar del 1.66%, lo que equivale a 50 814 estudiantes que abandonaron sus estudios. Esto representa un incremento de 0.2 puntos porcentuales en comparación con la tasa registrada en 2022 (Ministerio de Educación, 2023). En el caso específico de los estudiantes de origen indígena, estos presentan tasas de deserción escolar significativamente más altas que sus pares no indígenas. Esta desproporción en las tasas de abandono escolar es atribuida a factores sistémicos que generan disparidades educativas entre estudiantes indígenas y no indígenas (Burgess y Lowe, 2022). Algunos de estos factores sistémicos están relacionados con una desconexión entre las políticas y las prácticas educativas, con factores socioeconómicos o con la discriminación, entre otros (Burgess y Lowe, 2022; Snijder *et al.*, 2021).

La discriminación ejercida por el sistema educativo también se manifiesta en la forma en que este aborda el conocimiento mapuche tanto a nivel personal como estructural; forma que permea el contexto escolar e influye en el currículo. Esto resulta en particular evidente en la implementación de la iniciativa de educación intercultural bilingüe. Aunque, en origen, esta iniciativa buscaba crear escuelas especializadas que integraran tanto los saberes occidentales como los saberes mapuche (a partir del estudio de unos contenidos y de la lengua), terminó segregando la cultura mapuche a una categoría distinta de instituciones. Al marginar a los estudiantes mapuche y aislarlos de las escuelas tradicionales, este enfoque ha amplificado el racismo y los prejuicios contra la identidad mapuche dentro del sistema educativo (Arias-Ortega *et al.*, 2023; Quilaqueo-Rapiman, 2023).

Las características del docente y la presencia de los elementos mencionados con anterioridad modelan la relación docente, la cual influye en diversas variables educativas, a nivel tanto estudiantil como docente (por ejemplo, rendimiento académico, motivación y aprendizaje). Además, esta relación se encuentra interconectada con variables de otros ámbitos, incluyendo el bienestar subjetivo tanto del educador como del educando (Farhah *et al.*, 2021).

## 1.2. Relación docente-estudiante

La relación docente-estudiante, definida por Skinner y Pitzer (2012) como el vínculo entre alumno y profesor, está determinada por la calidad de los lazos afectivos establecidos entre ambos. Según el modelo propuesto por Sabol y Pianta (2012), esta relación constituye un vínculo diádico caracterizado por tres dimensiones fundamentales: cercanía, conflicto y dependencia. Dichas dimensiones interactúan con dinamismo e influyen de forma significativa sobre variables como el rendimiento académico, el desarrollo socioemocional y la conducta escolar. Aquellas relaciones docente-estudiante caracterizadas como alianzas de apoyo promueven el compromiso escolar y constituyen predictores de motivación y rendimiento académico (Pan y Yao, 2023). Frente a los problemas de discriminación racial y prejuicios docentes hacia estudiantes indígenas en nuestro país, resulta crucial examinar el respeto y la aceptación que tienen los profesores hacia las poblaciones indígenas y sus culturas, dado que estos aspectos son centrales para fomentar un sentido positivo de identidad entre los estudiantes mapuche (Purdie *et al.*, 2000).

En términos de respeto y calidez docente, la presencia de prejuicios en el profesorado es evidente. Estos prejuicios se manifiestan mediante diversos patrones de conducta dirigidos hacia estudiantes indígenas en nuestro país y se relacionan con actos discriminatorios. Algunos ejemplos incluyen generar distancia relacional, transmitir bajas expectativas académicas, desestimar el progreso académico y mostrar actitudes paternalistas hacia los estudiantes mapuche (Muñoz-Troncoso *et al.*, 2023). Los docentes tienden a mantener expectativas educativas más bajas para estudiantes indígenas (Chen, 2024; Medina y González-Jiménez, 2023). Esta discriminación es generalizada; ocurre de forma transversal en términos de género, nivel educativo y condición socioeconómica; y afecta de modo significativo la relación docente-estudiante para este grupo específico (Arias-Ortega *et al.*, 2023; Castillo *et al.*, 2022).

La relación docente-estudiante es un factor crítico que influye en el desarrollo académico y personal de los estudiantes. Una relación positiva entre docentes y estudiantes propicia un ambiente favorable para el aprendizaje, el bienestar emocional y la competencia social. Diversas investigaciones señalan que, cuando los estudiantes perciben a sus docentes como personas que les brindan apoyo y afecto, tienen más probabilidades de experimentar mayor autoeficacia, reducción de la ansiedad y de problemas de salud mental, y mejor rendimiento académico (Oh y Song, 2021; Lei *et al.*, 2023; Mallik, 2023; Wanders *et al.*, 2020; Wang *et al.*,

2024; Zhang *et al.*, 2022; Zou *et al.*, 2024). Esta dinámica de apoyo es importante sobre todo en educación primaria, donde los estudiantes buscan con frecuencia reconocimiento y soporte emocional de sus docentes, lo cual influye de forma considerable en su motivación y compromiso en las actividades de aprendizaje (Wang *et al.*, 2024).

La relación docente-estudiante tiene asimismo un efecto significativo en otras variables que influyen en el desarrollo de los estudiantes, tales como el bienestar subjetivo y el compromiso escolar (Engels *et al.*, 2021). La evidencia empírica respalda la noción de que las interacciones positivas entre docentes y estudiantes pueden mejorar los estados emocionales de estos últimos y su participación en las actividades escolares (Goetz *et al.*, 2021; Mastromatteo *et al.*, 2021). Las relaciones positivas docente-estudiante se correlacionan también de forma positiva con el compromiso escolar y los logros de los estudiantes. Cuando los estudiantes perciben a sus docentes como personas que les brindan apoyo y afecto, tienden a involucrarse de manera activa en sus procesos de aprendizaje, lo que conduce a mejores resultados académicos. Este vínculo es en especial crítico a medida que los estudiantes transitan hacia niveles superiores de educación, donde aumentan los desafíos académicos y se hace más evidente la necesidad de relaciones de apoyo (Sadoughi y Hejazi, 2021).

La calidad de la relación docente-estudiante influye de manera directa en el compromiso escolar (Hofkens y Pianta, 2022). Relaciones positivas con los docentes conducen a niveles más altos de compromiso escolar, mientras que relaciones negativas pueden derivar en la desvinculación escolar. Asimismo, las dinámicas positivas entre docentes y estudiantes fomentan un sentido de pertenencia y motivación, elementos esenciales para el bienestar general y la participación activa de los estudiantes en las actividades escolares (Thornberg *et al.*, 2022)

### 1.3. Compromiso escolar

El compromiso escolar se define como un metaconstructo, un fenómeno biopsicosocial que se refiere a la experiencia simultánea de concentración, interés y disfrute intenso por parte de los estudiantes en relación con su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fredericks *et al.*, 2004).

De acuerdo con Sáez-Delgado *et al.* (2023), el compromiso escolar se caracteriza por la participación activa de los estudiantes en actividades académicas, su conexión emocional con el entorno escolar y su compromiso con el aprendizaje (Pérez-Salas *et al.*, 2021). Dicha revisión sistemática enfatiza la importancia de los enfoques metodológicos para comprender cómo se manifiesta el compromiso escolar entre los estudiantes de secundaria. Así, plantea que este fenómeno no es solo una experiencia singular, sino que está compuesto también por múltiples interacciones y vivencias dentro del contexto escolar.

Por otra parte, González *et al.* (2022) profundizan en este concepto mediante el instrumento de compromiso escolar (SEI por su sigla en inglés), el cual evalúa diferentes dimensiones del compromiso, incluyendo aspectos emocionales, conductuales y cognitivos (González *et al.*, 2022). Su análisis indica que el compromiso escolar es esencial para el éxito académico y que está influenciado por múltiples factores, entre ellos la relación docente-estudiante y el clima escolar general. El SEI representa una herramienta valiosa para medir estas dimensiones y comprender los factores subyacentes que contribuyen al compromiso de los estudiantes.

Además, Pérez-Salas *et al.* (2021) destacan el rol fundamental de la relación docente-estudiante y de las necesidades educativas especiales en la formación del compromiso y la desvinculación escolar. Sus hallazgos sugieren que las interacciones positivas con los docentes y las relaciones de apoyo entre pares son esenciales para promover el compromiso de los estudiantes, en especial de aquellos con necesidades educativas especiales. Esto resalta el aspecto relacional del compromiso escolar, donde la calidad de las interacciones dentro del entorno educativo influye de forma significativa en la motivación y participación de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.

### 1.4. Bienestar subjetivo

El bienestar subjetivo se conceptualiza como la autoevaluación que hace una persona sobre su felicidad y satisfacción con la vida; integra tanto respuestas afectivas como valoraciones cognitivas de sus circunstancias vitales. Este constructo multidimensional ha sido

ampliamente estudiado y de él destaca su complejidad y aplicabilidad en distintos contextos (Diener *et al.*, 2009; Diener, 2000; Cobo-Rendón *et al.*, 2024).

El marco conceptual del bienestar subjetivo distingue entre componentes emocionales y cognitivos. Los aspectos emocionales abarcan el afecto positivo y negativo, mientras que las evaluaciones cognitivas se reflejan en medidas de satisfacción con la vida. Ambos componentes, pues, representan una evaluación global que realiza la persona sobre su calidad de vida (Diener *et al.*, 2009).

Como medida del progreso social, el bienestar subjetivo ofrece información valiosa acerca de la calidad de vida a nivel poblacional. La evaluación sistemática de la felicidad y la satisfacción con la vida destaca el rol fundamental que desempeña el bienestar subjetivo en la configuración de las conductas individuales y su influencia en resultados sociales más amplios (Diener, 2000).

### 1.5. Evidencia empírica sobre bienestar subjetivo y compromiso escolar

El apoyo docente percibido, componente fundamental de la dimensión de cercanía en la relación docente-estudiante, contribuye de forma positiva a cambios significativos en el compromiso escolar de los estudiantes, en particular en su dimensión conductual: cuanto mayor es el apoyo docente percibido, más fuerte es el compromiso emocional y conductual del estudiante (Diestra *et al.*, 2023). Este fenómeno también ha sido observado en estudiantes indígenas. Por ejemplo, estudiantes indígenas canadienses atribuyen parte de su éxito académico al desarrollo de relaciones sólidas y significativas con sus docentes (Ribeiro *et al.*, 2023).

La evidencia empírica sugiere una relación significativa entre el bienestar subjetivo y el compromiso escolar en estudiantes. Se ha demostrado que el bienestar subjetivo influye de forma positiva en el compromiso de los estudiantes con su entorno educativo. Aquellos que perciben mayores niveles de bienestar tienden a mostrar mayor compromiso escolar, incluyendo dimensiones conductuales, emocionales y cognitivas relacionadas con su participación en actividades escolares (Cui *et al.*, 2023). Esta relación subraya la importancia de promover un entorno escolar de apoyo que fortalezca el bienestar general de los discentes.

Otras investigaciones sugieren que los estudiantes con niveles más altos de bienestar subjetivo tienden a presentar un locus de control interno más robusto, lo que, a su vez, incrementa su compromiso con las actividades académicas (Cui *et al.*, 2023). Esto coincide con la idea de que los estados emocionales positivos pueden potenciar la motivación y el compromiso con las tareas escolares y favorecer así experiencias de aprendizaje más involucradas y significativas.

Saxer *et al.* (2024) aportan, además, un enfoque multidimensional para evaluar el bienestar en estudiantes. Enfatizan que aspectos como las relaciones positivas y el compromiso con las actividades escolares están interconectados. Sus hallazgos sugieren que intervenciones orientadas a mejorar las relaciones sociales y el bienestar general de los estudiantes pueden conducir a un mayor compromiso escolar, en especial durante etapas críticas del desarrollo.

Otros estudios refuerzan la idea de que el apoyo social proveniente de compañeros, padres y docentes desempeña un rol clave en la promoción del bienestar subjetivo y el compromiso escolar. Aquellos estudiantes que se sienten apoyados en sus entornos sociales son más propensos a involucrarse de forma activa en la escuela. Estas investigaciones destacan, pues, la interdependencia entre los factores sociales y el bienestar individual (Nguyen y Nguyen, 2021; Estell y Perdue, 2013).

### 1.6. Asociaciones entre la relación docente-estudiante, el compromiso escolar y el bienestar subjetivo

La relación docente-estudiante representa un sistema diádico en el cual alumno y profesor participan en interacciones recíprocas. Desde la perspectiva teórica propuesta por Bowlby (1969), esta relación desempeña un papel esencial en el desarrollo emocional y el compromiso educativo de los estudiantes. Cuando estas relaciones son positivas, constituyen un factor clave no solo en la trayectoria académica de los individuos, sino también en su desarrollo personal. Asimismo, esta relación representa un elemento crítico para potenciar diversos procesos vinculados con el desarrollo y las trayectorias educativas de los estudiantes, tales como el compromiso escolar (Fredericks *et al.*, 2004).

El impacto de la relación docente-estudiante trasciende el contexto del aula para funcionar como un factor protector. Los estudiantes que experimentan relaciones de mayor calidad con sus docentes tienen más probabilidades de buscar ayuda y recibir atención frente a problemas de salud mental, además de reportar mejores resultados en mediciones de bienestar subjetivo. En cambio, los estudiantes con relaciones docentes de menor calidad tienden a aislarse más ante problemas de salud mental (Stein y Russell, 2021). Para estudiantes indígenas, los docentes amigables y atentos son percibidos como influencias positivas con un impacto significativo en la promoción del compromiso escolar (Tessaro *et al.*, 2021).

La calidad de la relación docente-estudiante constituye un predictor significativo del compromiso escolar, en particular en estudiantes en riesgo de presentar problemas conductuales. El estudio de Pedditz *et al.* (2022) destaca que las relaciones positivas con docentes promueven mejores hábitos académicos y contribuyen a la adaptación general de los estudiantes en la escuela, lo que mejora su bienestar subjetivo. Esto reafirma la idea de que las relaciones de apoyo docente-estudiante actúan como un factor protector que promueve tanto la estabilidad emocional como el éxito académico.

## 1.7. Brecha y preguntas de investigación

El análisis de la evidencia recopilada y la interrelación entre las variables revela la existencia de vínculos profundos entre estos conceptos. Sin embargo, persisten brechas significativas en torno a la direccionalidad de la influencia entre las variables y el impacto potencial que cada una ejerce sobre las otras.

Asimismo, no se han encontrado estudios que analicen o profundicen en la existencia de modelos teóricos que permitan revelar una estructura explicativa del vínculo entre las variables. Si bien se han identificado modelos que consideran interacciones entre la relación docente-estudiante y el compromiso escolar, no se han testeado modelos que incluyan la influencia del bienestar subjetivo.

Esta brecha de conocimiento se vuelve aún más evidente al explorar diferencias según características sociodemográficas del alumnado. Si el impacto de los docentes sobre los estudiantes varía según su nivel de vulnerabilidad y sus rasgos individuales, surge la necesidad de indagar si existe un modelo que describa dicha relación y si es posible estructurar un modelo que la represente de manera efectiva. Dentro de las variables sociodemográficas, el presente estudio busca aportar una mayor comprensión del rol docente en contextos culturalmente diversos, un ámbito apenas abordado en el contexto chileno.

El objetivo general de esta investigación es evaluar un modelo predictivo del compromiso escolar. Para ello, se emplea la relación docente-estudiante como variable predictora y el bienestar subjetivo como variable mediadora en estudiantes mapuche entre 10 y 14 años. Los objetivos específicos son:

- Estimar las propiedades psicométricas de tres escalas en estudiantes mapuche de entre 10 y 14 años.
- Analizar el efecto directo de la relación docente-estudiante sobre el compromiso escolar en estudiantes mapuche de entre 10 y 14 años.
- Analizar el efecto indirecto de la relación docente-estudiante sobre el compromiso escolar en estudiantes mapuche de entre 10 y 14 años.

## 2. Método

### 2.1. Diseño

El presente estudio adoptó un enfoque no experimental, de tipo correlacional y explicativo, y utilizó un diseño transversal.

El diseño transversal resulta especialmente adecuado para este estudio, ya que permite examinar de manera simultánea las relaciones entre las interacciones docente-estudiante, el

compromiso escolar y el bienestar subjetivo a través de diversas variables sociodemográficas, como edad, género y origen cultural (por ejemplo, mapuche/chileno). Este enfoque metodológico posibilita la recolección de datos en un único momento temporal, lo que permite identificar patrones y asociaciones sin requerir el tiempo ni los recursos que demandan los estudios longitudinales. En particular, los diseños transversales son eficaces para captar las dinámicas de la relación docente-estudiante y su influencia en el compromiso estudiantil, en especial en contextos de educación primaria (Yi y Kutty, 2023).

Este diseño tiene un valor significativo en la investigación educativa, ya que permite explorar cómo múltiples factores, como la calidad de la relación docente-estudiante, moldean las conductas de los estudiantes y sus niveles de compromiso en poblaciones heterogéneas (Endedijk *et al.*, 2021). Además, los estudios transversales proporcionan información valiosa sobre las asociaciones entre la relación docente-estudiante y los resultados estudiantiles, lo que los convierte en una opción adecuada para investigar las complejas interacciones que subyacen al bienestar subjetivo y al compromiso escolar de los estudiantes (Pérez-Salas *et al.*, 2021).

Mediante la adopción de un diseño transversal, esta investigación busca responder de manera efectiva a las preguntas de investigación planteadas y aportar una comprensión matizada de los factores que influyen en el compromiso escolar y en el bienestar en poblaciones estudiantiles diversas.

## 2.2. Participantes

La muestra del estudio fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia y estuvo compuesta por 300 estudiantes (133 hombres y 167 mujeres) con edades comprendidas entre los 10 y los 14 años. La edad promedio fue de 13.1 años (DE = 1.247). La distribución etaria se presenta a continuación en la Tabla 1.

TABLA 1. Distribución por edad.

Edad	Estudiantes mapuche	Estudiantes chilenos
10 años	17	47
11 años	27	78
12 años	42	67
13 años	51	99
14 años	163	134
Total	300	425

Los criterios de inclusión fueron tener entre 10 y 14 años de edad, identificarse como mapuche, poseer un apellido mapuche y estar matriculado en un establecimiento de educación formal del sistema público. Por el contrario, se establecieron como criterios de exclusión presentar un dominio limitado de la lectura en español que dificultara la capacidad de responder los cuestionarios o pertenecer a un contexto educativo fuera del ámbito de la educación regular (como escuelas hospitalarias o escuelas especiales, entre otras).

## 2.3. Instrumentos

Se utilizaron diversos instrumentos para la recolección de datos:

- Relación docente-estudiante (TSR): se empleó la subescala de relación docente-estudiante del Student Engagement Instrument (Appleton *et al.*, 2006). Esta subescala está compuesta por nueve ítems tipo Likert, puntuados del 1 al 5. Se utilizó la adaptación para población chilena realizada por González *et al.* (2022), la cual mostró una

confiabilidad aceptable para estudiantes chilenos ( $\omega = .700$ ) y una validez adecuada según el artículo citado. La escala incluye ítems como «Mis profesores están ahí para mí cuando los necesito». Los 9 ítems se responden en una escala Likert de cinco puntos (1 = totalmente en desacuerdo / 2 = en desacuerdo / 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo / 4 = de acuerdo / 5 = totalmente de acuerdo).

- Compromiso escolar (SE): se aplicaron los 19 ítems de la subescala de compromiso escolar de la Multidimensional Student Engagement Scale de Wang *et al.* (2019). Las propiedades psicométricas de esta escala fueron medidas en población escolar chilena por Pérez-Salas *et al.* (en prensa). Para esta escala, se obtuvieron altos niveles de consistencia interna y confiabilidad ( $\omega = .949$ ). La escala utiliza afirmaciones con graduación tipo Likert de cinco puntos para responder los 19 ítems. Está subdividida en compromiso conductual, compromiso cognitivo, compromiso afectivo y compromiso social. Los ítems se miden en una escala Likert que va de 1 a 5 (1 = muy diferente a mí / 2 = algo diferente a mí / 3 = ni diferente ni similar a mí / 4 = similar a mí / 5 = muy similar a mí).
- Bienestar subjetivo (SWB): para medir el bienestar subjetivo, se utilizó la versión breve de la Escala de Bienestar Subjetivo (EBS-8) desarrollada por Calleja *et al.* (2022). La escala consta de 8 ítems tipo Likert puntuados de 1 a 6. Se reportaron altos niveles de consistencia interna y confiabilidad ( $\alpha = .958$ ;  $\omega = .957$ ). Esta escala fue desarrollada y validada con población general mexicana, en concreto con personas de entre 12 y 81 años. Se aplicó a los participantes en su versión original en español neutro.

## 2.4. Procedimiento

El presente estudio corresponde a las fases preliminares de una investigación de mayor alcance, la cual fue sometida a análisis y evaluación por parte del Comité Ético Científico de la Facultad de Medicina de la Universidad de Concepción (CEC 25/2022), así como del Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la misma casa de estudios (CEBB 1476-2023). El estudio obtuvo la validación por parte de ambos comités.

Con posterioridad y tras la recepción de las cartas de autorización correspondientes, el proyecto fue evaluado por las instituciones responsables de los establecimientos escolares. Una vez aprobada la propuesta, se estableció contacto con los centros para invitarlos a participar en el estudio.

Con la autorización de los establecimientos educativos, se procedió a entregar los consentimientos informados y los asentimientos a los estudiantes. Tras recolectar dichos documentos, se coordinó la fecha y el horario para aplicar los instrumentos, proceso que se llevó a cabo dentro de cada escuela.

## 2.5. Análisis de datos

Debido a la ausencia de estimaciones de propiedades psicométricas para la muestra mapuche, se realizaron análisis factoriales confirmatorios para las tres escalas utilizadas. Además, se efectuaron análisis de confiabilidad. Se evaluó un modelo de ecuaciones estructurales que incorporó las correlaciones obtenidas en los análisis factoriales confirmatorios. Todos los análisis fueron realizados con el *software* Mplus, versión 8.8. Los datos están disponibles previa solicitud.

## 3. Resultados

### 3.1. Subescala de relación docente-estudiante

#### 3.1.1. Análisis factorial confirmatorio

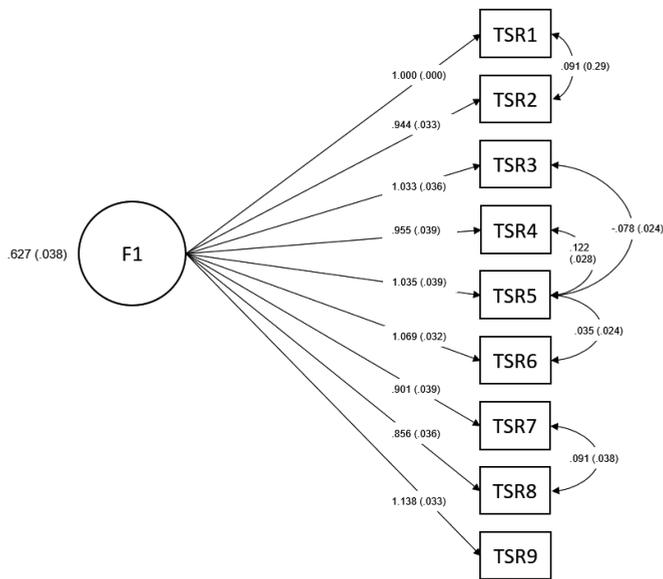
El modelo original del análisis factorial confirmatorio (AFC) presentó un ajuste moderado, con un RMSEA de .089 y un CFI de .986, lo que, si bien indica un ajuste aceptable, también evidencia oportunidades de mejora. Con el fin de optimizar la adecuación del modelo, se implementaron cambios basados en los índices de modificación y se incorporaron correlaciones entre los errores de medición de ciertos ítems (TSR1 con TSR2, TSR5 con TSR6, TSR7 con TSR8, TSR5 con TSR4 y TSR5

con TSR3). Estas variaciones resultaron en una mejora significativa del ajuste. Además, la inclusión de correlaciones entre errores refleja la naturaleza del constructo medido y reduce la varianza no explicada sin comprometer la validez del modelo. En consecuencia, la versión modificada del AFC representa una estructura factorial más robusta y mejor ajustada a los datos y proporciona un mayor respaldo empírico para la interpretación de la escala.

Los resultados del AFC para la estructura unidimensional de la escala, luego de las modificaciones, muestran un ajuste excelente ( $\chi^2(22) = 31.377, p = .0887, CFI = .998, TLI = .997, RMSEA = .038$  [IC 90%: .000-.066] [Jordan, 2021]). En la figura correspondiente (ver Figura 1), se presentan de forma gráfica los resultados del AFC. Las cargas factoriales obtenidas, todas estadísticamente significativas, oscilaron entre .677 y .901. En particular, los ítems TSR6 y TSR9 exhibieron las cargas factoriales más altas (.846 y .901, respectivamente), mientras que el ítem TSR8 mostró la carga más baja (.677).

En cuanto a la validez convergente, se obtuvo una varianza media extraída (VME) de .621, lo que indica una buena validez convergente. Estos resultados respaldan la validez factorial de la escala dentro del modelo propuesto.

FIGURA 1. Análisis factorial confirmatorio de la subescala de relación docente-estudiante.



Nota: los valores expuestos en la figura corresponden a coeficientes no estandarizados.

### 3.1.2. Confiabilidad

Los coeficientes de consistencia interna para la escala de relación docente-estudiante en la muestra mapuche fueron los siguientes: alfa de Cronbach  $\alpha = .917$  (IC 95%: .902-.930) y omega de McDonald  $\omega = .917$  (IC 95%: .903-.931).

## 3.2. Escala de Bienestar Subjetivo

### 3.2.1. Análisis factorial confirmatorio

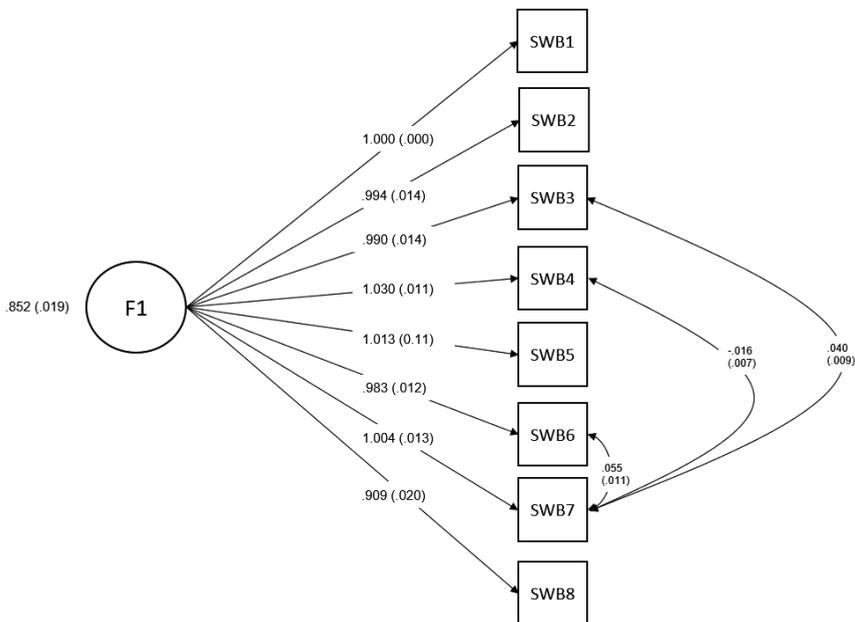
El modelo original del análisis factorial confirmatorio (AFC) para la Escala de Bienestar Subjetivo presentó un ajuste inadecuado, con  $\chi^2(20) = 100.300, p = .0000$ , un RMSEA de .116 (IC 90%: .094-.139), un CFI de .997, un TLI de .996 y un SRMR de .010. Estos valores evidencian deficiencias en el ajuste del modelo a los datos, lo que indicó la necesidad de realizar modificaciones para

mejorar su adecuación. Con base en los índices de modificación, se incorporaron correlaciones entre los errores de medición de los ítems SWB3 con SWB7, SWB4 con SWB7 y SWB6 con SWB7. La inclusión de estas correlaciones refleja la estructura del constructo evaluado y reduce la varianza no explicada sin comprometer la validez del modelo.

Como resultado de estas modificaciones, el modelo ajustado de AFC mostró una mejora sustancial en el ajuste, con  $\chi^2(17) = 42.743$ ,  $p = .0005$ , un RMSEA de .071 (IC 90%: .045–.098), un CFI de .999, un TLI de .998 y un SRMR de .007. Esto indica que el modelo revisado se ajusta de manera más adecuada a los datos. En la figura correspondiente (ver Figura 2), se presentan de forma gráfica los resultados del modelo ajustado. Las cargas factoriales obtenidas, todas estadísticamente significativas, oscilaron entre .839 y .951. En particular, el ítem SWB4 presentó la carga factorial más alta (.951), mientras que el ítem SWB8 mostró la más baja (.839).

En cuanto a la validez convergente, la varianza media extraída (VME) fue de .852, lo que respalda la validez convergente adecuada del modelo. En conjunto, estos resultados confirman la validez factorial de la Escala de Bienestar Subjetivo dentro del modelo propuesto, lo que garantiza una representación más sólida del constructo evaluado.

FIGURA 2. Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Bienestar Subjetivo.



Nota: los valores expuestos en la figura corresponden a coeficientes no estandarizados.

### 3.2.2. Confiabilidad

En la muestra mapuche, los coeficientes de consistencia interna para la Escala de Respeto Basado en la Igualdad fueron los siguientes: alfa de Cronbach  $\alpha = .968$  (IC 95%: .963–.974) y omega de McDonald  $\omega = .969$  (IC 95%: .963–.974).

## 3.3. Subescala de compromiso escolar

### 3.3.1. Análisis factorial confirmatorio

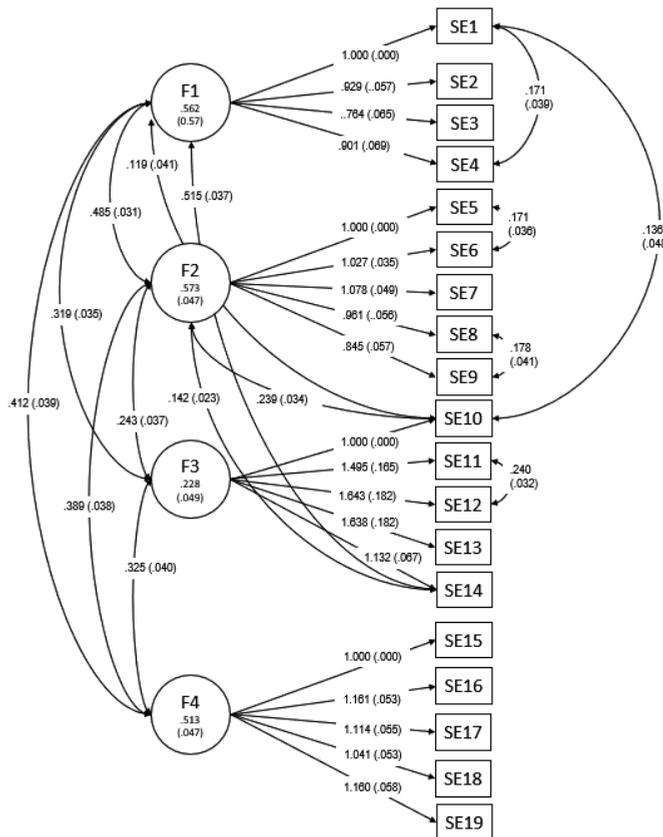
El modelo original del análisis factorial confirmatorio (AFC) arrojó un CFI de .920, un TLI de .906 y un SRMR de .063, lo cual, si bien indica un ajuste adecuado, también sugiere margen de mejora considerando un RMSEA de .106. Con el objetivo de optimizar la adecuación del

modelo, se implementaron modificaciones basadas en los índices de modificación, incorporando correlaciones entre los errores de medición de ciertos ítems (SE1 con SE4, SE1 con SE10, SE5 con SE6, SE8 con SE9 y SE11 con SE12), así como correlaciones entre factores (F2 con F1, F3 con F1 y F2, F4 con F1, F2 y F3) y entre algunos ítems y determinados factores (SE10 con F1 y F2; SE14 con F1 y F2). Estas modificaciones resultaron en una mejora significativa del ajuste. Además, la inclusión de correlaciones entre errores refleja la naturaleza del constructo evaluado, reduciendo la varianza no explicada sin comprometer la validez del modelo. En consecuencia, el modelo AFC modificado presenta una estructura factorial más robusta y alineada con los datos, proporcionando un mayor respaldo empírico para la interpretación de la escala.

Los resultados del AFC para la estructura de cuatro factores de la escala, luego de las modificaciones, indican un ajuste adecuado, con  $\chi^2(137) = 377.823$ ,  $p = .001$ , CFI = .961, TLI = .952 y RMSEA = .077 (IC 90%: .067-.086) (Jordan, 2021). En la figura correspondiente (ver Figura 3), se presentan gráficamente los resultados del AFC. Las cargas factoriales obtenidas, todas estadísticamente significativas, oscilaron entre .477 y .831. En particular, los ítems SE16 y SE19 mostraron las cargas factoriales más altas (.831 en ambos casos), mientras que el ítem SE10 presentó la carga más baja (.477).

En cuanto a la validez convergente, la varianza media extraída (VME) para los cuatro factores fue la siguiente: F1 = .45, F2 = .57, F3 = .60 y F4 = .62, lo que indica una validez convergente aceptable, especialmente en los factores 2, 3 y 4. La validez discriminante fue evaluada mediante el criterio de Fornell y Larcker, verificándose que, en general, la VME de cada factor superó el cuadrado de las correlaciones entre factores, lo que respalda la validez discriminante del modelo final. En conjunto, estos resultados corroboran la validez factorial de la escala dentro del modelo propuesto.

FIGURA 3. Análisis factorial confirmatorio de la subescala de compromiso escolar.



Nota: los valores expuestos en la figura corresponden a coeficientes no estandarizados.

### 3.3.2. Confiabilidad

Los coeficientes de confiabilidad (con valores que oscilan entre  $\alpha = .666$  y  $.920$ , y  $\omega = .674$  y  $.922$ ) se detallan para cada factor y para la escala total en la tabla siguiente (ver Tabla 2). Si bien la consistencia interna obtenida para el factor de compromiso conductual se sitúa dentro de un rango moderado, su inclusión se justifica a partir de los resultados del análisis factorial confirmatorio, los cuales indican una validez factorial adecuada dentro del modelo teórico propuesto.

TABLA 2. Omega de McDonald y alfa de Cronbach para compromiso escolar.

Dimensión	Omega de McDonald (rango)	Alfa de Cronbach (rango)
Conductual (F1)	.674 (.613-.734)	.674 (.613-.734)
Cognitivo (F2)	.840 (.812-.869)	.840 (.812-.869)
Emocional (F3)	.854 (.828-.880)	.850 (.822-.875)
Social (F4)	.835 (.803-.862)	.835 (.803-.862)
Escala total	.810 (.776-.843)	.810 (.776-.843)

### 3.4. Modelo

Esta sección presenta los resultados obtenidos a partir de la aplicación del modelo de ecuaciones estructurales (SEM) a los datos recolectados en la muestra mapuche. El objetivo es examinar las relaciones entre diversas variables latentes: relación docente-estudiante (TSR), bienestar subjetivo (EBS) y compromiso escolar (SE).

El análisis fue realizado con el software Mplus versión 8.8 y se empleó el estimador WLSMV debido a la naturaleza categórica de las variables observadas. Se analizaron los datos de 300 participantes, distribuidos en torno a tres variables latentes principales.

Los índices de ajuste del modelo presentan un buen ajuste:

- Chi-cuadrado ( $\chi^2$ ) = 1482.494, con 584 grados de libertad y  $p < .001$
- RMSEA = .072 (.067 - 0.76)
- CFI = .961, TLI = .958
- SRMR = .067

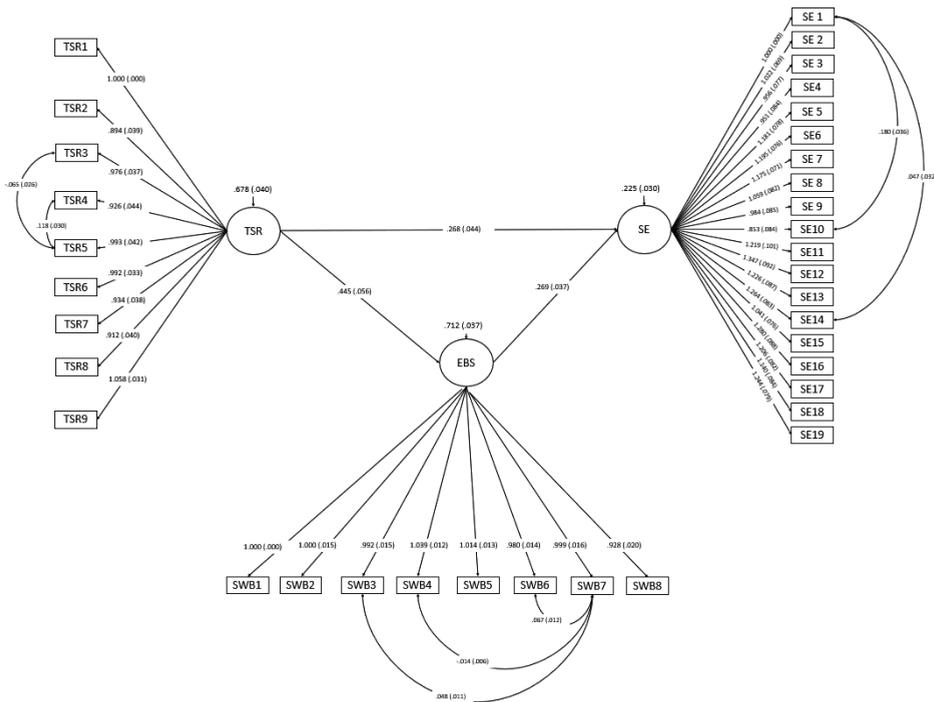
Estos resultados sugieren que el modelo propuesto representa de forma adecuada la estructura subyacente de los datos. El modelo incluyó tres factores latentes y las relaciones estructurales se detallan en la Tabla 3.

TABLA 3. Coeficientes estandarizados de las relaciones estructurales.

Relaciones estructurales	B	p valor
Relación docente - estudiante → compromiso escolar	.359	<.001
Bienestar subjetivo → compromiso escolar	.402	<.001
Relación docente - estudiante → bienestar subjetivo	.398	<.001

En relación con los efectos indirectos, el modelo evidenció una mediación de baja magnitud ( $\beta = .160$ ) del bienestar subjetivo, pero con un alto poder estadístico ( $p < .001$ ). A continuación, se presenta la figura del modelo completo (ver Figura 4).

FIGURA 4. Modelo de ecuaciones estructurales.



Nota: los valores expuestos en la figura corresponden a coeficientes no estandarizados.

#### 4. Discusión

Con respecto al primer objetivo específico, fue posible estimar las propiedades psicométricas de los tres instrumentos utilizados. Todos demostraron una buena confiabilidad y validez, con excepción de la dimensión conductual del compromiso escolar. Si bien esto constituye una limitación del estudio, dicha dimensión fue incluida debido a su relevancia teórica y a los resultados del análisis factorial confirmatorio.

En relación con los análisis factoriales, todas las escalas mostraron adecuados índices de ajuste, lo que respalda la pertinencia de la estructura factorial especificada para representar las variables. Esto reviste especial importancia si se considera la limitada adecuación cultural de ciertos instrumentos de medición y representa un avance en la consolidación de herramientas con pertinencia sociocultural.

Respecto del segundo objetivo específico, se encontró un efecto directo significativo y moderado desde la relación docente-estudiante hacia el compromiso escolar ( $\beta = .359, p < .001$ ). Este hallazgo sugiere que vínculos sólidos y positivos entre docentes y estudiantes mapuche fortalecen el compromiso escolar. Este resultado se alinea con estudios previos que han establecido que el apoyo emocional y la percepción de una relación positiva con el docente son predictores significativos del compromiso escolar (Gil *et al.*, 2023; Miranda-Zapata *et al.*, 2021).

La evidencia indica que el impacto de la relación docente-estudiante es aún más pronunciado en contextos donde existen desafíos educativos o sociodemográficos adicionales (Gutiérrez *et al.*, 2017). Esto resulta especialmente relevante en el caso de los estudiantes mapuche, ya que su origen étnico conlleva diversas barreras educativas y aumenta el riesgo de deserción escolar debido a la escasa adaptación del sistema educativo a las diferencias socioculturales (Muñoz, 2021; Muñoz y Millán, 2019; Mansilla *et al.*, 2016).

Asimismo, se identificó un efecto directo positivo y significativo del bienestar subjetivo sobre el compromiso escolar ( $\beta = .402, p < .001$ ), lo que sugiere que mayores niveles

de bienestar subjetivo se asocian con un mayor compromiso escolar entre estudiantes mapuche. Estos resultados son consistentes con investigaciones anteriores, que han demostrado que los estudiantes con mayores niveles de bienestar subjetivo tienden a involucrarse de forma más activa en las actividades de aprendizaje, lo que indica que el bienestar subjetivo funciona como un precursor del compromiso escolar (López *et al.*, 2022; Saracostti *et al.*, 2019).

Por último, se identificó un efecto indirecto positivo y significativo entre la relación docente-estudiante y el compromiso escolar, mediado por el bienestar subjetivo ( $\beta = .160, p < .001$ ). Esto sugiere que el bienestar subjetivo actúa como una variable mediadora en esta relación e influye en el vínculo entre ambas variables. Estos resultados son coherentes con investigaciones previas que señalan que el bienestar subjetivo media esta relación y afecta a factores como la motivación intrínseca, el apoyo social y la resiliencia académica, entre otros (Pazmiño *et al.*, 2024; González, 2021; Lara *et al.*, 2021).

Los resultados establecen relaciones significativas entre las variables descritas en el modelo. Por tanto, se cumple con el objetivo general de evaluar un modelo predictivo de la relación docente-estudiante sobre el compromiso escolar y el bienestar subjetivo en estudiantes mapuche de entre 10 y 14 años. Si bien el tamaño del efecto es pequeño, presenta un alto poder estadístico, lo que realza la relevancia de los hallazgos.

No obstante, este estudio muestra limitaciones importantes que deben considerarse al replicar el modelo. En primer lugar, el diseño transversal limita la capacidad de inferir causalidad a partir de los efectos observados. Además, se observaron índices subóptimos de confiabilidad para la dimensión conductual del compromiso escolar, lo que sugiere la necesidad de un mayor refinamiento al replicar los resultados.

Este estudio destaca importantes implicancias socioculturales para Chile, en particular en lo que respecta a la población mapuche. Los hallazgos demuestran que relaciones positivas entre docentes y estudiantes fortalecen de manera significativa el compromiso escolar y el bienestar subjetivo, lo que refuerza la necesidad de prácticas educativas culturalmente pertinentes. Robustecer estas relaciones podría contribuir a mitigar las históricas desventajas educativas que enfrentan los estudiantes indígenas en el país.

Futuras investigaciones deberían emplear diseños longitudinales para clarificar las relaciones causales e impulsar el perfeccionamiento de instrumentos culturalmente sensibles, en especial para medir el compromiso conductual. La incorporación de enfoques cualitativos permitiría profundizar en la comprensión de las experiencias de los estudiantes indígenas, mientras que estudios comparativos entre pueblos originarios latinoamericanos podrían revelar patrones más amplios relevantes para la educación intercultural.

## Contribuciones de los autores

**Joaquín Brieba-Fuenzalida:** Administración del proyecto; Análisis formal; Captación de fondos; Conceptualización; Curación de datos; Investigación; Metodología; Redacción (borrador original); Redacción (revisión y edición); *Software*; Supervisión; Validación; Visualización.

## Política de inteligencia artificial (IA)

Se utilizó inteligencia artificial generativa como apoyo para la revisión de la redacción de algunos párrafos en el presente manuscrito.

## Financiación

No se declaran conflictos de interés en la elaboración de este artículo. Este trabajo fue financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile a través de la Beca de Doctorado Nacional, número de folio 21231521.

## Referencias bibliográficas

- Arias-Ortega, K., Muñoz, G., y Quintriqueo S. (2023). Perceived discrimination among teachers and traditional culture educators in intercultural education in la Araucanía, Chile [Discriminación percibida entre profesor y educador tradicional en la educación intercultural en La Araucanía, Chile]. *Educação E Pesquisa*, 49(1), e250586.
- Arredondo, P., y Paidacán, M. (2023). La educación interculturalidad en Chile: revisión de literatura. *Revista De Estudios y Experiencias En Educación*, 22(49), 212-230. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1394>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss [Apego y pérdida]*. Basic Books.
- Burgess C, y Lowe K. (2022). Rethoric vs reality: The disconnect between policy and practice for teachers implementing aboriginal education in their schools [Retórica versus realidad: la desconexión entre la política y la práctica para los docentes que implementan la educación aborígen en sus escuelas]. *Education Policy Analysis Archives*, 30(97). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6175>
- Castillo, J., Webb, A., y Biehl, A. (2022). Mapuche transitions from education to work: Vulnerable transitions and unequal outcomes [Transiciones mapuches de la educación al trabajo: transiciones vulnerables y resultados desiguales]. *Journal of Developing Societies*, 38(2), 244-273. <https://doi.org/10.1177/0169796x221085036>
- Chen, W. (2024). Indigenous students' experiences with racial microaggressions in Taiwan [Experiencias de estudiantes indígenas con microagresiones raciales en Taiwán]. *Journal for the Study of Education and Development*, 48(1), 36-63. <https://doi.org/10.1177/02103702241300054>
- Cobo-Rendón, R., López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., y Mella-Norambuena, J. (2024). Explorando el bienestar estudiantil: el impacto de la percepción de autonomía en estudiantes de Psicología. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 30(3), 569-582. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i3.42696>
- Cui, H., Chen, W., Bi, X., Li, J., Song, M., Gao, T., y Ma, Y. (2023). Gratitude and academic engagement: Multiple mediating effects of internal locus of control and subjective well-being [Gratitud y compromiso académico: efectos mediadores múltiples del locus de control interno y el bienestar subjetivo]. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-12. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2824805/v1>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: the science of happiness and a proposal for a national index [Bienestar subjetivo: la ciencia de la felicidad y una propuesta de índice nacional]. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Diener, E., Oishi, S., y Lucas, R. (2009). Subjective well-being: the science of happiness and life satisfaction [Bienestar subjetivo: la ciencia de la felicidad y la satisfacción vital]. En S. J. Lopez, y C. R. Snyder (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology [Manual Oxford de psicología positiva]* (pp. 187-194). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0017>
- Diestra G., Ponce-Yactayo D., Pérez-Ruiz D., y Carbonell-García C. (2024). Liderazgo directivo para el fomento de *engagement* docente. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(1), 662-673. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2833>
- Endedijk, H. M., Breeman, L. D., Van Lissa, C. J., Hendrickx, M. M. H. G., den Boer, L., y Mainhard, T. (2021). The teacher's invisible hand: A meta-analysis of the relevance of teacher-student relationship quality for peer relationships and the contribution of student behavior [La mano invisible del profesor: un metaanálisis de la relevancia de la calidad de la relación profesor-alumno para las relaciones entre iguales y la contribución del comportamiento de los alumnos]. *Review of Educational Research*, 92(3), 370-412. <https://doi.org/10.3102/00346543211051428>
- Engels, M., Spilt, J., Denies, K., y Verschueren, K. (2021). The role of affective teacher-student relationships in adolescents' school engagement and achievement trajectories [El papel de las relaciones afectivas profesor-alumno en el compromiso escolar y las trayectorias de rendimiento de los adolescentes]. *Learning and instruction*, 75, 101485. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101485>
- Estell, D., y Perdue, N. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers [Apoyo social y compromiso escolar conductual y afectivo: los efectos de los compañeros, los padres y los profesores]. *Psychology in the Schools*, 50(4), 325-339. <https://doi.org/10.1002/pits.21681>

- Farhah, I., Yustikarini, A., y Safitri, S. (2021). The role of student-teacher relationship to teacher subjective well-being as moderated by teaching experience [El papel de la relación alumno-profesor en el bienestar subjetivo del profesor, moderado por la experiencia docente]. *Journal of Education and Learning*, 15(2), 267-274. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v15i2.18330>
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., y Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence [Compromiso escolar: potencial del concepto, estado de la evidencia]. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gil, A., Lanzat, A., Navío, E., y González, M. (2023). Relación entre las competencias docentes, la planeación didáctica y el compromiso del estudiante: una perspectiva desde la educación secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 109-119. <https://doi.org/10.5209/rced.77198>
- Goetz, T., Bieleke, M., Gogol, K., Van Tartwijk, J., Mainhard, T., Lipnevich, A., y Pekrun, R. (2021). Getting along and feeling good: Reciprocal associations between student-teacher relationship quality and students' emotions [Llevarse bien y sentirse bien: asociaciones recíprocas entre la calidad de la relación alumno-profesor y las emociones de los alumnos]. *Learning and Instruction*, 71, 101349. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101349>
- González, D. W. (2021). Ajuste académico y bienestar psicológico en estudiantes de la universidad pública de Guatemala. En *Ser, conocer y hacer: una aproximación científica a la realidad social* (pp. 92-117). Biblioteca Escuela de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades, Universidad de San Carlos de Guatemala. <https://doi.org/10.46954/librosfahusac.6>
- González, L., Oñate, V., Longos, M., Espinoza, L., Lema, C., Pérez-Salas, C., y Sáez-Delgado, F. (2022). Análisis psicométrico del instrumento de compromiso escolar (SEI) en estudiantes secundarios en Chile. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 65(4), 47-60. <https://doi.org/10.21865/RIDEP65.4.04>
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Barrica, J. M., y Romero, I. (2017). Influencia del clima motivacional en clase sobre el compromiso escolar de los adolescentes y su logro académico. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 35(1), 21. <https://doi.org/10.14201/et20173512137>
- Hofkens, T. L., y Pianta, R. C. (2022). Teacher-student relationships, engagement in school, and student outcomes [Relaciones profesor-alumno, compromiso con la escuela y resultados de los alumnos]. En A. L. Reschly, y S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of research on student engagement [Manual de investigación sobre el compromiso de los estudiantes]* (pp. 431-449). Springer.
- Jordan, F. (2021). Valor de corte de los índices de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 7(1), 1-6.
- Lara, G., González, N., Lara, F. M., Lagos, L., Parra, V. S., y Pérez-Salas, C. P. (2021). Relación docente-estudiante y compromiso escolar: percepción de estudiantes secundarios con necesidades educativas especiales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1-24. <https://doi.org/10.11600/ricsnj.20.1.4495>
- Lei, H., Wang, X., Chiu, M. M., Du, M., y Xie, T. (2022). Teacher-student relationship and academic achievement in China: Evidence from a three-level meta-analysis [Relación profesor-alumno y rendimiento académico en China: datos de un metaanálisis de tres niveles]. *School Psychology International*, 44(1), 68-101. <https://doi.org/10.1177/01430343221122453>
- López, S. A., Hetz, I. L., Maldonado, E. L., Sanhueza, C. Z., Vejar, F. H., y Olivares, H. (2022). Compromiso escolar en estudiantes de un liceo intercultural mapuche: un estudio cualitativo. *Ciencias Psicológicas*, 16(1), e-2514. <https://doi.org/10.22235/cp.v16i1.2514>
- Mallik, B. (2023). Teacher-student relationship and its influence on college student engagement and academic achievement [La relación profesor-alumno y su influencia en el compromiso y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios]. *Anatolian Journal of Education*, 8(1), 93-112. <https://doi.org/10.29333/aje.2023.817a>
- Mansilla, J., Llançavil, D., Mieres-Chacaltana, M., y Montañares, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y sociedad mapuche. *Educação E Pesquisa*, 42(1), 213-228.
- Mastromatteo, L., Zaccoletti, S., Mason, L., y Scrimin, S. (2021). Psychological responses to a school task: The role of student-teacher relationships and students' emotional appraisal [Respuestas psicológicas a una tarea escolar: el papel de las relaciones alumno-profesor y la valoración emocional de los alumnos]. *British Journal of Educational Psychology*, 91(4), 1146-1165. <https://doi.org/10.1111/bjep.12410>

- Medina, M., y González-Jiménez, A. (2023). Teachers' perceptions of immigrant students and families: A qualitative study [Percepciones de los profesores sobre los alumnos y las familias inmigrantes: Un estudio cualitativo]. *Sustainability*, 15(16), 12632. <https://doi.org/10.3390/su151612632>
- Ministerio de Educación. (2010, 2 de julio). *Decreto con Fuerza de Ley 2. Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley n.º 10.370 con las normas no derogadas del decreto con fuerza de ley n.º 1 de 2005*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1014974>
- Ministerio de Educación. (2023). *Evidencias 59: Revisión de literatura sobre "asistencia y revinculación", eje de la política de reactivación educativa*. Centro de Estudios MINEDUC.
- Miranda-Zapata, E., Lara, L., y Saracostti, M. (2021). Modelización del efecto del compromiso escolar sobre el rendimiento escolar en cinco países de Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 59(2), 151-161. <https://doi.org/10.21865/ridep59.2.12>
- Muñoz, G. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 391-407.
- Muñoz, G., y Millán, S. Q. (2019). Escolarización sociohistórica en contexto mapuche: implicancias educativas, sociales y culturales en perspectiva intercultural. *Educação & Sociedade*, (40).
- Muñoz-Troncoso, F., Gordillo, I., Mella, E., Miranda-Zapata, E., y Velosa, E. (2023). Perception of school violence: Indicators of normalization in Mapuche and non-Mapuche students [Percepción de la violencia escolar: indicadores de normalización en estudiantes mapuches y no mapuches]. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 24. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010024>
- Nguyen, T., y Nguyen, H. (2021). Contextualizing the association between school climate and student well-being: The moderating role of social support [Contextualizar la asociación entre el clima escolar y el bienestar de los alumnos: el papel moderador del apoyo social]. *Journal of School Health*, 91(5), 389-397. <https://doi.org/10.1111/josh.13026>
- Oh, J., y Song, J. H. (2021). The effects on students' psychological needs and social-emotional competence of relatedness support from a teacher and peers in physical education class [Efectos sobre las necesidades psicológicas y la competencia socioemocional de los alumnos del apoyo relacional del profesor y los compañeros en la clase de educación física]. *Journal of Advanced Researches and Reports*, 1(2), 53-60. <https://doi.org/10.21742/jarr.2021.1.2.08>
- Pan, X., y Yao, Y. (2023). Enhancing Chinese students' academic engagement: The effect of teacher support and teacher-student rapport [Mejorar el compromiso académico de los estudiantes chinos: el efecto del apoyo del profesor y de la relación profesor-alumno]. *Frontiers in Psychology*, 14, 1188507. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1188507>
- Pazmiño, P. G., Romero, D. E., Roldán, Y. del R., Ceballos, C. C., y Alcívar, R. A. (2024). Impacto del uso de tecnologías educativas en la motivación y el compromiso estudiantil durante el proceso de aprendizaje. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 199-211. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2240>
- Pedditz, M. L., Fadda, R., y Lucarelli, L. (2022). Risk and protective factors associated with student distress and school dropout: A comparison between the perspectives of preadolescents, parents, and teachers [Factores de riesgo y de protección asociados al malestar de los alumnos y al abandono escolar: una comparación entre las perspectivas de preadolescentes, padres y profesores]. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 12589. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912589>
- Pérez-Salas, C., Parra, V., Sáez-Delgado, F., y Olivares, H. (2021). Influence of teacher-student relationships and special educational needs on student engagement and disengagement: A correlational study [Influencia de las relaciones profesor-alumno y las necesidades educativas especiales en el compromiso y la falta de compromiso de los alumnos: un estudio correlacional]. *Frontier in Psychology*, 12, 708157. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708157>
- Pérez-Salas, C., Rodríguez-Díaz, V., Fredricks, J., Wang, M., Cumsille, P., y Zañartu, I. (En prensa). Psychometric properties and measurement invariance of the Multidimensional School Engagement Scale [Propiedades psicométricas e invarianza de medida de la Escala Multidimensional de Compromiso Escolar].
- Purdie, N., Tripcony, P., Boulton-Lewis, G., Fanshawe, J., y Gunstone, A. (2020). *Positive self-identity for indigenous students and its relationship to school outcomes [La autoidentidad positiva de los alumnos indígenas y su relación con los resultados escolares]*. Commonwealth of Australia.

- Quilaqueo-Rapiman, D. (2023). Mapuche socioeducational knowledge: An ambivalent relation with school learning [Conocimiento socioeducativo mapuche: una relación ambivalente con el aprendizaje escolar]. *International Journal of Membrane Science and Technology*, 10(1), 1437-1446. <https://doi.org/10.15379/ijmst.v10i1.2910>
- Ribeiro, S., Pedras, S., Inman, R., Correia, J., y Moreira, P. A. S. (2023). Subjective well-being and school engagement before versus during the covid-19 pandemic: What good are positive emotions? [Bienestar subjetivo y compromiso escolar antes y durante la pandemia de covid-19: ¿de qué sirven las emociones positivas?]. *Journal of Research on Adolescence*, 33(1), 1-15. <https://doi.org/10.1111/jora.12853>
- Sabol, T. J., y Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships [Tendencias recientes en la investigación sobre las relaciones entre profesores e hijos]. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Sadoughi, M., y Hejazi, S. (2021). Teacher support and academic engagement among EFL learners: The role of positive academic emotions [El apoyo del profesor y el compromiso académico de los alumnos de EFL: el papel de las emociones académicas positivas]. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101060. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101060>
- Sáez-Delgado, F., Parra, V., Pérez-Salas, C., Ramírez, P., y Zañartu, I. (2023). A systematic review of methodological aspects of student engagement research in secondary students [Una revisión sistemática de los aspectos metodológicos de la investigación sobre el compromiso de los estudiantes de secundaria]. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 40(2), 41-57.
- Saracostti, M., Lara, L., y Miranda-Zapata, E. (2019). Technological platform for accessing school engagement and contextual factors, and providing online result reports [Plataforma tecnológica de evaluación del compromiso escolar, factores de contexto y reporte de resultados online: breve reporte técnico]. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(47), 193-212. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i47.2049>
- Saxer, K., Schnell, J., Mori, J., y Hascher, T. (2025). The relationship between student well-being and teacher-student and student-student relationships: A longitudinal approach among secondary school students in Switzerland [La relación entre el bienestar del alumno y las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno: un enfoque longitudinal entre alumnos de secundaria en Suiza]. *Education Sciences*, 15(3), 384. <https://doi.org/10.3390/educsci15030384>
- Skinner, E., y Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience [Dinámica evolutiva del compromiso, el afrontamiento y la resiliencia cotidiana de los estudiantes]. En S. Christenson, A. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement [Manual de investigación sobre el compromiso de los estudiantes]* (pp. 3-19). Springer.
- Snijder, M., Stapinski, L., Ward, J., Lees, B., Chapman, C., Champion, K., Doyle, M., Watson, I., Sarra, R., Lear, A., Garlick Bock, S., Teesson, M., & Newton, N. (2021). Strong and deadly futures: Co-development of a web-based wellbeing and substance use prevention program for aboriginal and Torres strait islander and non-aboriginal adolescents [Futuros fuertes y mortales: desarrollo conjunto de un programa web de bienestar y prevención del consumo de sustancias para adolescentes aborígenes e isleños del estrecho de Torres y no aborígenes]. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 2176. <https://doi.org/10.3390/ijerph18042176>
- Stein, R., y Russell, C. E. (2021). Educator perspectives of early childhood mental health: A qualitative study in Colorado [Perspectivas de los educadores sobre la salud mental en la primera infancia: un estudio cualitativo en Colorado]. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 13(4), 845-855. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09454-6>
- Tessaro, D., Landertinger, L., y Restoule, J.-P. (2021). Strategies for teacher education programs to support indigenous teacher employment and retention in schools [Estrategias para que los programas de formación del profesorado apoyen el empleo y la permanencia de los profesores indígenas en las escuelas]. *Canadian Journal of Education Revue Canadienne de l'éducation*, 44(3), 600-623. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i3.4461>

- Thornberg, R., Forsberg, C., Hammar Chiriach, E., y Bjereld, Y. (2020). Teacher-student relationship quality and student engagement: A sequential explanatory mixed-methods study [Calidad de la relación profesor-alumno y compromiso de los alumnos: un estudio explicativo secuencial de métodos mixtos]. *Research Papers in Education*, 37(6), 840–859. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1864772>
- Wanders, F. H. K., Dijkstra, A. B., Maslowski, R., y Van der Veen, I. (2019). The effect of teacher-student and student-student relationships on the societal involvement of students [El efecto de las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno en la implicación social de los estudiantes]. *Research Papers in Education*, 35(3), 266–286. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568529>
- Wang, M.-T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., y Linn, J. S. (2019). Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: A Multidimensional School Engagement Scale [Conceptualización y evaluación del compromiso y la falta de compromiso de los adolescentes con la escuela: una Escala Multidimensional de Compromiso Escolar]. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(4), 592–606.
- Wang, C., Xu, Q., y Fei, W. Q. (2024). The effect of student-perceived teacher support on math anxiety: Chain mediation of teacher-student relationship and math self-efficacy [El efecto del apoyo del profesor percibido por el alumno sobre la ansiedad matemática: mediación en cadena de la relación profesor-alumno y la autoeficacia matemática]. *Frontiers in Psychology*, 15, 1333012. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1333012>
- Yi, F. S., y Kutty, F. M. (2023). A study of primary school students in Johor: The role of temperament and teacher-student relationships in student engagement [Un estudio sobre alumnos de primaria en Johor: el papel del temperamento y las relaciones profesor-alumno en el compromiso de los alumnos]. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 12(2), 91–106. <https://doi.org/10.6007/ijarped/v12-i2/16519>
- Zhang, D., Jin, B., y Cui, Y. (2022). Do teacher autonomy support and teacher-student relationships influence students' depression? A 3-year longitudinal study [¿Influyen el apoyo a la autonomía del profesor y las relaciones profesor-alumno en la depresión de los estudiantes? Un estudio longitudinal de 3 años]. *School Mental Health*, 14(1), 110–124. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09456-4>
- Zou, H., Yao, J., Zhang, Y., y Huang, X. (2024). The influence of teachers' intrinsic motivation on students' intrinsic motivation: The mediating role of teachers' motivating style and teacher-student relationships [La influencia de la motivación intrínseca de los profesores en la motivación intrínseca de los alumnos: el papel mediador del estilo motivador de los profesores y las relaciones profesor-alumno]. *Psychology in the Schools*, 61(1), 272–286. <https://doi.org/10.1002/pits.23050>

## Biografía de los autores

**Joaquín Briebe-Fuenzalida.** Desde 2017 hasta 2019, ha trabajado en el Centro de Investigación y Mejoramiento de la Educación de la Universidad del Desarrollo, donde ha participado en proyectos de investigación y en la edición de un libro sobre psicología educativa. Durante este período, también ha ejercido como asistente de docencia en diversos cursos de psicología. Ha presentado en congresos y seminarios internacionales y nacionales, incluyendo la National Latinx Psychological Association (2019), el Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología (2022), el Congreso Internacional del Instituto Cultura y Sociedad de la Universidad de Navarra (2024) y el XVIII Congreso Chileno de Psicología (2024). Ha sido beneficiario de una beca para realizar su pasantía profesional en el centro Salud Family Health de Colorado, EE. UU., donde ha trabajado realizando intervención en crisis y evaluación diagnóstica. En la actualidad, es candidato a doctor en Salud Mental en la Universidad de Concepción, con financiamiento de una beca ANID. Trabaja en el Servicio Local de Educación Pública Andalén Sur como coordinador del equipo de monitoreo y evaluación de procesos y resultados educativos, y como psicólogo clínico independiente. Además, realiza asesorías metodológicas para proyectos de tesis, imparte cursos de pregrado y ofrece clases de preparación para exámenes de titulación en Psicología.

 <https://orcid.org/0009-0003-2913-5574>

