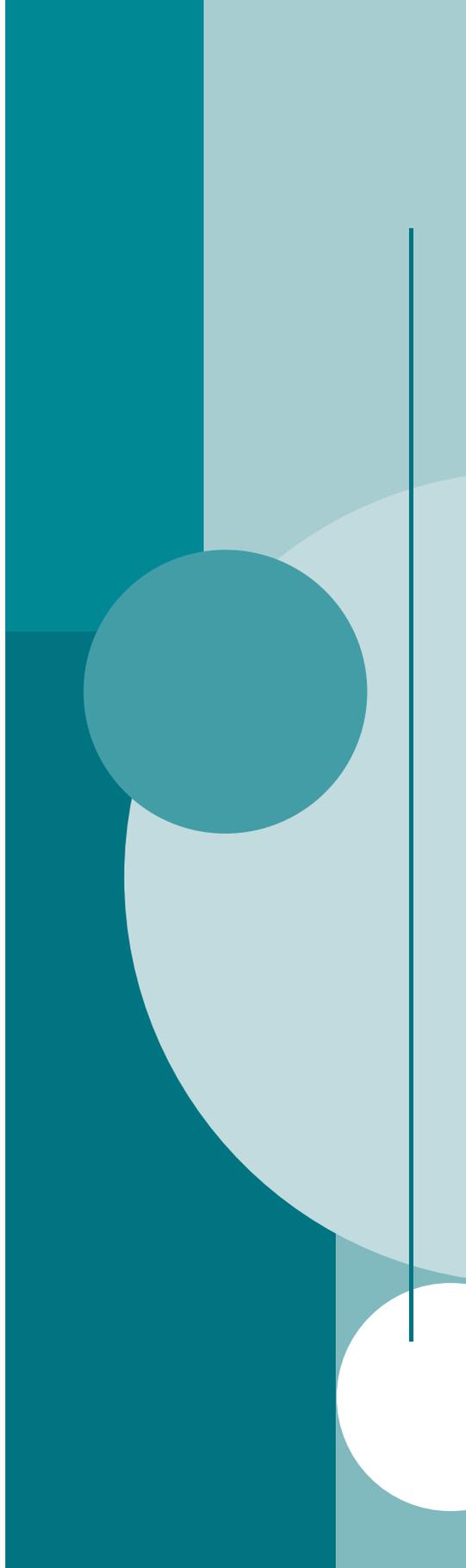




# REP

Revista Española  
de Pedagogía

Vol. 83, n.º 291, mayo-agosto 2025



**DIRECTORES:****Elías Manuel Said Hung**

Profesor Titular, Universidad Internacional de La Rioja.

**Juan Luis Fuentes Gómez-Calcerrada**

Profesor Titular, Universidad Complutense de Madrid.

**COMITÉ EDITORIAL:****José María Ariso**, Catedrático, Universidad Internacional de la Rioja.**Francisco Esteban Bara**, Profesor Titular, Universidad de Barcelona.**José Antonio Caride**, Catedrático, Universidad de Santiago de Compostela.**James Conroy**, Catedrático, University of Glasgow (Reino Unido).**Mario Alberto González Medina**, Profesor Investigador, Universidad Autónoma de Nuevo León (México).**Mercedes González Sanmamed**, Catedrática, Universidad de A Coruña.**Kristján Kristjánsson**, Catedrático, University of Birmingham (Reino Unido).**Ernesto López Gómez**, Profesor Titular, Universidad Nacional de Educación a Distancia.**David Luque**, Profesor, Universidad Complutense de Madrid.**Urszula Markowska-Manista**, Profesora, University of Warsaw (Polonia).**Robert Mason**, Associate Professor, Griffith University (Australia).**Concepción Naval**, Catedrática, Universidad de Navarra.**Anna Pagès Santacana**, Profesora Titular, Universitat Ramon Llull.**Andrew Peterson**, Catedrático, University of Birmingham (Reino Unido).**Jordi Planella Ribera**, Catedrático, Universidad Oberta de Cataluña.**Leticia Porto**, Profesora Titular, Universidad Rey Juan Carlos.**Ana Rivour**, Profesora Titular, Universidad de la República (Uruguay).**Julio Rojas**, Profesor Titular, Universidad Santo Tomás (Colombia).**Miguel Ángel Santos Rego**, Catedrático, Universidad de Santiago de Compostela.**Sonia Santoveña Casal**, Profesora Titular, Universidad Nacional de Educación a Distancia.**Ademilde Silveira Sartor**, Profesora Titular, Universidad de Santa Catarina (Brasil).**Vanessa Smith-Castro**, Profesora Titular, Universidad de Costa Rica (Costa Rica).**COMITÉ ASESOR:****Hanan Alexander**, Catedrático, Universidad de Haifa (Israel).**Antonio Bernal Guerrero**, Catedrático, Universidad de Sevilla.**Isabel Cantón Mayo**, Catedrática, Universidad de León.**Wilfred Carr**, Catedrático, University of Sheffield (Reino Unido).**Randall Curren**, Catedrático, University of Rochester (Estados Unidos).**M.<sup>a</sup> José Fernández Díaz**, Catedrática, Universidad Complutense de Madrid.**Bernardo Gargallo López**, Catedrático, Universidad de Valencia.**Gonzalo Jover Olmeda**, Catedrático, Universidad Complutense de Madrid.**Gerald Le Tendre**, Catedrático, Pennsylvania State University (Estados Unidos).**Antonio Medina**, Catedrático, Universidad Nacional de Educación a Distancia.**Aquilino Polaino-Lorente**, Catedrático, Universidad San Pablo-CEU.**María Dolores Prieto Sánchez**, Catedrática, Universidad de Murcia.**David Reyero**, Profesor titular, Universidad Complutense de Madrid.**Doret de Ruyter**, Catedrática, University of Humanistic Studies (Países Bajos).**Javier Tourón**, Catedrático, Universidad Internacional de la Rioja.**Conrado Vilanou Torrano**, Catedrático, Universidad de Barcelona.**SECRETARÍA ACADÉMICA:****Carmen Caro Samada**, Profesora, Universidad Internacional de La Rioja.**COORDINACIÓN EDITORIAL:****Carlos Riquelme**, Universidad Internacional de La Rioja.**INDEXACIÓN Y MÉTRICAS:****Álvaro Cabezas Clavijo**, Universidad Internacional de La Rioja.**Mercedes Contreras**, Universidad Internacional de La Rioja.



Revista Española de Pedagogía  
año 83, n.º 291, mayo-agosto 2025

# Sumario\*

## Table of Contents\*\*

**Francisco José García Peñalvo, María José Casañ Guerrero, Marc Alier Forment y Juan Antonio Pereira Varela**

La ética de la inteligencia artificial generativa en educación a debate. Perspectiva desde el desarrollo de un caso de estudio teórico-práctico

*The ethics of generative artificial intelligence in education under debate. A perspective from the development of a theoretical-practical case study*

281

### Artículos

#### Articles

---

**Cristian Mollà Esparza, Eva González Menéndez, Marialuz Arantzazu García González y Fermín Torrano**

Burnout y salud mental en trabajadores españoles que desempeñan labores educativas y de inclusión en el tercer sector de acción social

*Burnout and mental health among Spanish workers engaged in educational and inclusion practices in the third sector of social action*

297

**Jorge Agustín Zapatero Ayuso, Elena Ramírez Rico, Miguel Villa de Gregorio e Irene Ramón Otero**

Manifestaciones de (des)igualdad y estereotipos de género en #TikTokchallenges físico-motrices: un estudio cualitativo

*Manifestations of gender (in)equality and stereotypes in physical-motor #TikTokchallenges: A qualitative study*

323

**Antonio Bautista García Vera, María Jesús Romera Iruela, María Rosario Limón Mendizábal y Belinda Uxach Molina**

Prácticum mediado por fotoelicitación: aportación a la formación inicial docente y a la permanente del profesorado-tutor

*Practicum mediated by photo-elicitation: Contribution to initial teacher training and the professional development of the teacher-tutor*

347

---

\* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org/en>.

\*\* All the articles are also published in English on the journal's website: <https://revistadepedagogia.org/en/>

**Mariona Corcelles Seuba, Jesús Ribosa y Patricia Jara Calaforra Faubel**

La tutoría entre iguales para la mejora de la competencia escrita en educación primaria

*Peer tutoring to improve writing competence in primary education*

363

**Dilan Galeano Rojas, Claudio Farías Valenzuela, Claudio Hinojosa Torres y Pedro Valdivia Moral**

¿Inciden la motivación y la percepción de igualdad y discriminación en Educación Física sobre la actividad física en estudiantes de educación secundaria? Un análisis por sexo

*Do motivation and perceptions of equality and discrimination in Physical Education impact physical activity in secondary education students? A sex-based analysis*

383

**César Díaz Pacheco, Claudio Vergara Reyes y María Leonor Conejeros Solar**

Sensibilidad intercultural del profesorado hacia el colectivo inmigrante: una investigación mixta con tres escuelas públicas

*Intercultural sensitivity of teachers towards the immigrant community: A mixed research with three public schools*

399

**Claudia Pérez-Salas, Isidora Zañartu, Yasna Chávez-Castillo y Viviana Rodríguez-Díaz**

Impacto del compromiso escolar percibido en el *burnout* docente: el rol mediador del enojo y moderador de la relación docente-estudiante

*Impact of perceived student engagement on teacher burnout: The mediating role of anger and the moderating role of the teacher-student relationship*

417

**María Naranjo Crespo**

Humanizar la universidad para transitar hacia un modelo más inclusivo. Una aproximación desde la pedagogía social

*Humanising the university to progress towards a more inclusive model. An approach from social pedagogy*

437

**Tereza Pinkasová y Lydie Fialová**

«Empecé a preguntarme si me estaba volviendo emocionalmente insensible». Antecedentes socioculturales, currículo oculto y autorreflexión moral en el desarrollo de la identidad profesional médica: un estudio cualitativo

*"I began to wonder whether I am becoming emotionally numb". Sociocultural background, hidden curriculum, and moral self-reflection in the development of medical professional identity: A qualitative study*

453

**Joaquín Briebe Fuenzalida**

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*

471

## Reseñas bibliográficas

### Book reviews

---

**Mukherji, P. y Albon, D. (2022).** *Research methods in early childhood: An introductory guide [Métodos de investigación en la primera infancia: una guía introductoria]*. (Paula Martínez Enríquez). **Cantón-Mayo, I. (2024).** *Las escuelas rurales del valle de Jamuz y la Valdería*. (Luis Ángel Prieto Carnicero). **Gil Quintana, J. (2023).** *Educación y comunicación en una sociedad postdigital. Investigación documental y análisis de perspectivas*. (Leticia Porto Pedrosa). **Jonas, M. y Yacek, D. (2024).** *Al borde del asiento: lo que hacen los mejores profesores para implicar e inspirar a sus alumnos*. (Jose María Camean Ariza). **493**

### Instructions for authors

*Instrucciones para los autores* **501**





# La ética de la inteligencia artificial generativa en educación a debate. Perspectiva desde el desarrollo de un caso de estudio teórico-práctico

## *The ethics of generative artificial intelligence in education under debate. A perspective from the development of a theoretical-practical case study*

**Dr. Francisco-José GARCÍA-PEÑALVO.** Catedrático, Universidad de Salamanca (*fgarcia@usal.es*). (\*)

**Dra. María-José CASAN-GUERRERO.** Profesora Agregada, UPC Universidad Politécnica de Cataluña (*ma.jose.casan@upc.edu*).

**Dr. Marc ALIER-FORMENT.** Profesor Agregado, UPC Universidad Politécnica de Cataluña (*marc.alier@upc.edu*).

**Dr. Juan-Antonio PEREIRA-VARELA.** Profesor Agregado, Universidad del País Vasco (*juan.pereira@ehu.eus*).

(\*) Autor de correspondencia

### Resumen:

El artículo analiza la ética de la inteligencia artificial generativa (IAGen) en la educación superior desde un enfoque teórico-práctico. Se enmarca en la creciente relevancia de la enseñanza de la ética en tecnologías de la información y en su impacto en la sociedad. El objetivo principal es desarrollar un modelo formativo que integre la reflexión ética sobre la IAGen en la formación de ingenieros informáticos. Para ello, se emplea un estudio de caso basado en la asignatura Aspectos Sociales y Medioambientales de la Informática de la Universidad Politécnica de Cataluña, en la que se aplican los principios teóricos de la ética de la inteligencia artificial (IA) a partir de un caso de aplicación de IAGen en la propia asignatura. Se introducen varios ejemplos de sistemas de IAGen en el dominio de la IA aplicada a la educación. Uno de los ejemplos, desarrollado por los autores, utiliza un asistente de IA creado con el *framework* LAMB, que permite a los estudiantes analizar el caso propuesto mediante el método PESTLE (*political, economic, social, technological, legal, and environmental*) y el uso del asistente como experto. Con posterioridad, los estudiantes deben analizar un caso de estudio análogo en otro dominio. Los resultados sugieren que este enfoque teórico-práctico, en el que los conceptos abstractos de ética y seguridad de la IA se aterrizan en decisiones de aplicación específicas y en artefactos tecnológicos concretos, es efectivo para integrar la reflexión ética

Fecha de recepción del original: 12-12-2024.

Fecha de aprobación: 03-02-2025.

Cómo citar este artículo : García-Peñalvo, F.-J., Casan-Guerrero, M.-J., Alier-Forment, M., y Pereira-Valera, J.-A. (2025). La ética de la inteligencia artificial generativa en educación a debate. Perspectiva desde el desarrollo de un caso de estudio teórico-práctico [The ethics of generative artificial intelligence in education under debate. A perspective from the development of a theoretical-practical case study]. *Revista Española de Pedagogía*, 83(291), 281-293. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4577>

en la enseñanza de la ingeniería y subraya la necesidad de implementar enfoques multidisciplinares para abordar los desafíos éticos emergentes de la IA en la educación.

**Palabras clave:** ética de la inteligencia artificial, educación superior, inteligencia artificial generativa, educación en ingeniería, método PESTLE, inteligencia artificial en educación, regulación de la IA, competencias éticas.

### Abstract:

This article examines the ethics of generative artificial intelligence (GenAI) in higher education from a theoretical and practical perspective. It reflects the growing importance of teaching ethics in information technology and its impact on society. Its aim is to develop a training model that integrates ethical reflection on GenAI into the education of computer engineering students. To achieve this, a case study is used based on the Social and Environmental Aspects of Computer Science module at the Universidad Politécnica de Cataluña, in which the theoretical principles of artificial intelligence (AI) ethics are applied through a case study of the use of GenAI within the course. Several examples of GenAI systems within AI applied to education are introduced. One of the examples, developed by the authors, involves an AI assistant built using the LAMB framework that enables students to analyse the proposed case using the PESTLE (political, economic, social, technological, legal, and environmental) method with the assistant acting as an expert. Students are then required to analyse a similar case study in another domain. The results suggest that this theoretical-practical approach, where abstract concepts of AI ethics and safety are grounded in specific decisions about application and concrete technological artefacts, effectively integrates ethical reflection into engineering education, highlighting the need for multidisciplinary approaches to address emerging ethical challenges in AI and education.

**Keywords:** ethics of artificial intelligence, higher education, generative artificial intelligence, engineering education, PESTLE method, artificial intelligence in education, artificial intelligence regulation, ethical competencies.

---

## 1. Introducción

### 1.1. La ética de las tecnologías de la información como materia de estudio

La enseñanza de la ética en las tecnologías de la información y comunicación (TIC) a estudiantes de ingeniería se ha vuelto cada vez más relevante debido al profundo impacto que estas tecnologías tienen en la sociedad moderna. Como señalan Casañ *et al.* (2020), la tecnología influye de forma clara en nuestra forma de vida, cultura, economía, funcionamiento social y relación con el entorno, y las TIC no son una excepción.

El potencial de las TIC para generar problemas éticos y sociales diferentes a los planteados por otras tecnologías ha sido discutido desde los inicios de las computadoras digitales (Wiener, 1950). Este potencial se ve amplificado por el ritmo acelerado de innovación en el campo, que, según la ley de Moore, se duplica aproximadamente cada 18 meses (Moore, 1965). Esto ha llevado a Ray Kurzweil (2005) a predecir que el desarrollo tecnológico que experimentaremos durante el siglo XXI será equivalente a 20 000 años de progreso al ritmo actual.

La importancia de incorporar la ética en el currículo de la Ingeniería Informática se reconoce formalmente en 1991, cuando se introdujo por primera vez el estudio de la ética en los planes de estudio de Ciencias de la Computación (Bynum *et al.*, 1992). El concepto *ética informática* había sido acuñado con anterioridad por Walter Maner (1980), quien notó que las decisiones éticas se vuelven mucho más complejas cuando se añaden las computadoras a la

educación, según explica Johnson (2009). Esta idea se manifiesta en la cita popular originada en 1969 y atribuida a Paul Ehrlich o a Bill Vaughan (Quote Investigator, 2010): «To err is human but to really foul things up requires a computer».

Según las directrices del IEEE/ACM Computer Science Curriculum 2023 (Kumar *et al.*, 2024), la educación que reciben los estudiantes de Ingeniería Informática debe incorporar todas las dimensiones y funciones de la profesión informática: técnica, filosófica y ética, así como comprender que estos estándares varían a nivel internacional (Casañ *et al.*, 2020).

La irrupción de la inteligencia artificial generativa (IAGen) (García-Peñalvo y Vázquez-Ingelmo, 2023; Jovanović y Campbell, 2022) y el lanzamiento de ChatGPT el 30 de noviembre de 2022 como punto de inflexión marcan un momento decisivo: el que ejemplifica la transición de la inteligencia artificial (IA) de una fase «deceptiva» a una «disruptiva» según el modelo de las 6D de Diamandis (Diamandis y Kotler, 2012). Este modelo establece que, cuando una tecnología se digitaliza, atraviesa seis fases: digitalización, crecimiento deceptivo o engañoso, crecimiento disruptivo, desmonetización, democratización y desmaterialización. La IAGen, tras décadas de un desarrollo deceptivo lento, ha alcanzado un punto de inflexión propio de curvas exponenciales, donde su impacto en la sociedad es imposible de ignorar.

Este impacto se manifiesta en las tres dimensiones principales de la sostenibilidad. En la dimensión social, la IA está transformando las formas de comunicación (Elmoudden y Wrench, 2024), trabajo (Anurag *et al.*, 2023) y toma de decisiones (Parra *et al.*, 2024). Esto afecta de manera notable a los sectores del arte (Epstein *et al.*, 2023), de la cultura (Henriksen *et al.*, 2025), del lenguaje (Martínez-Arboleda, 2024) y de la educación (García-Peñalvo *et al.*, 2024), lo que supone un reto para las reglas del juego y leyes existentes y levanta suspicacias sobre el proceso de autoría cuando la creación de algún tipo de contenido o conocimiento está involucrado (González-Geraldo y Ortega-López, 2024). En la dimensión ambiental, mientras que, por un lado, el entrenamiento de grandes modelos de lenguaje (LLM, del inglés *large language models*) (Zhao *et al.*, 2024) requiere un consumo energético significativo (Samsi *et al.*, 2023), por otro, la IA puede contribuir a optimizar procesos y reducir el impacto ambiental en diversos sectores (Kar *et al.*, 2022). En la dimensión económica, la IAGen está creando nuevos modelos de negocio y puestos de trabajo y transformando industrias enteras (Kanbach *et al.*, 2024). Ello promete mejores niveles de productividad a la par que amenaza a modelos de negocio y empleos existentes (García-Peñalvo y Vázquez-Ingelmo, 2023).

Este escenario emergente hace imperativo incorporar la ética de la IA como un componente específico en la formación de futuros profesionales de cualquier rama de conocimiento, pero con un mayor énfasis en quienes tienen una relación directa con las TIC. Sin embargo, esto presenta desafíos únicos. El ritmo vertiginoso al que evoluciona el estado del arte de la IA (con nuevos modelos, capacidades y aplicaciones surgiendo prácticamente a diario) hace que incluso los especialistas del campo tengan dificultades para mantenerse actualizados. Esto plantea un reto adicional para la enseñanza de la ética de la IA, ya que los aspectos éticos deben analizarse sobre una base tecnológica en constante evolución (Alier *et al.*, 2024a).

Como señalan Flores-Vivar y García-Peñalvo (2023), es importante desarrollar marcos éticos que no solo aborden los aspectos técnicos de la IA, sino que también consideren su impacto en la sociedad y en el medio ambiente. La formación en ética de la IA debe preparar a los estudiantes para enfrentar dilemas que aún no existen y desarrollar un pensamiento crítico que les permita evaluar las implicaciones éticas de las nuevas aplicaciones de la IA conforme estas emerjan.

## 1.2. Aproximaciones a la enseñanza de la ética de las TIC

La enseñanza de la ética en Ingeniería Informática tiene sus orígenes en Europa, con iniciativas pioneras como la de la Facultad de Informática de la Universidad Politécnica de Cataluña, que, en 1991, incorporó cursos sobre ética profesional e historia de la informática (Casañ y Alier, 2024). Otra iniciativa destacada fue la creación del Centro de Computación y Responsabilidad Social en la Universidad de Montfort en 1995 (Gotterbarn *et al.*, 1997).

Existen diversos enfoques para introducir la ética en los currículos TIC. Algunos se centran en el proceso de toma de decisiones éticas, mientras que otros enfatizan aplicaciones prácticas a través de códigos deontológicos. Johnson (2017) sugiere proporcionar conocimientos sobre códigos y estándares de comportamiento y desarrollar habilidades para su aplicación práctica. Sin embargo, hay una perspectiva alternativa que integra tanto la ética como las implicaciones sociales y expone a los estudiantes a diversas cuestiones culturales, sociales y legales para ampliar su comprensión. Este enfoque fue adoptado por académicos como Barceló y Gordon (Spiekermann, 2015).

La educación en ingeniería debe incluir tanto habilidades técnicas como profesionales (Bowden, 2010). Los criterios de la Engineering Accreditation Commission - ABET (2021) enfatizan competencias como comunicación, trabajo en equipo y comprensión ética, junto con una conciencia del contexto global. En España, los libros blancos para la adaptación al EEES recomendaron de forma específica cursos sobre ética con base en las directrices de ACM/IEEE y de ABET (Miñano *et al.*, 2019).

Las metodologías de enseñanza incluyen el uso de códigos deontológicos, estudios de caso, teoría moral y aprendizaje-servicio. Es fundamental que el profesorado aúne tanto competencias en filosofía de la ciencia como en informática y tecnología para enseñar de manera efectiva estos contenidos.

### 1.3. Organización del artículo

El resto de este artículo se organiza de la siguiente manera: en el apartado 2, se presenta el reto que supone incorporar la ética de la IA en la educación superior de ingeniería. En el apartado 3, se aborda una posible introducción de dicha temática desde el punto de vista tanto teórico como práctico. Por último, en el apartado 4, se exponen las conclusiones del trabajo.

## 2. El reto de incorporar la ética de la IA directamente como contenido

La relación entre la investigación en IA y su aplicación comercial ha experimentado una transformación significativa en los últimos años. Se atribuye a John McCarthy (uno de los padres del concepto *artificial intelligence* en la década de 1950) (Meyer, 2011), entre otros (Quote Investigator, 2024), la frase «As soon as it works, nobody calls it AI any more» («Tan pronto como funciona, nadie lo sigue llamando IA»). Esta reflexión apunta a la naturaleza de la IA como un campo de investigación centrado en dotar a los sistemas informáticos de capacidades tradicionalmente asociadas a la inteligencia humana, cuyos logros se convierten en aplicaciones tecnológicas que dejamos de considerar *inteligentes*: inferencia lógica, reconocimiento facial, optimización, etc.

Sin embargo, en la actualidad, se está presenciando una difuminación de las fronteras entre la investigación académica y las aplicaciones comerciales. Este fenómeno es en particular evidente en el ámbito de la IAGen, donde el concepto *inteligencia artificial* ha trascendido su origen académico para convertirse en una etiqueta comercial ampliamente utilizada en productos y servicios dirigidos al público general.

Un posicionamiento frecuente, incluso entre expertos en tecnología, es considerar a la IA (en especial a las sorprendentes tecnologías de IAGen aparecidas en los dos últimos años) como una tecnología que se encuentra más allá de nuestro control y que se asemeja a la metáfora del *palantír* de J.R.R. Tolkien (1954): una herramienta mágica poderosa, pero peligrosa, controlada por fuerzas que no comprendemos por completo (Alier, 2024). Esta analogía es relevante sobre todo cuando se observa cómo los propios líderes de la industria tecnológica contribuyen a esta narrativa.

Figuras prominentes como Elon Musk, Ilya Sutskever o Sam Altman han alimentado esta percepción al discutir en público los riesgos existenciales de la IA y la inminente llegada de la IA general (Morrison, 2024); incluso, se atreven a preconizar la superinteligencia artificial (Altman *et al.*, 2023). Esta visión ha sido amplificadas por filósofos influyentes como Nick Bostrom (2014) o Yuval Noah Harari (2015), quienes han publicado de forma extensa sobre los potenciales peligros de esta tecnología.

Paradójicamente, esta imagen de la IA como una herramienta casi mágica es promovida tanto por sus críticos más acérrimos como por sus principales defensores. Esta aparente contradicción podría resolverse al considerar que tal narrativa fomenta una percepción de inevitabilidad en la adopción de estas tecnologías, al tiempo que justifica la necesidad de su regulación.

La situación actual recuerda al fenómeno *bootleggers and baptists* descrito por Bruce Yandle (1983). Al igual que durante la ley seca estadounidense, donde tanto los predicadores moralistas como los contrabandistas de alcohol apoyaban la prohibición por diferentes motivos, hoy vemos una alianza similar entre los *apocalípticos* que advierten sobre los peligros de la IA y los *integrados* que se benefician de estas regulaciones (Smith y Yandle, 2014).

Ante esta presión, la Unión Europea ha aprobado una legislación específica sobre IA sin siquiera contar con una definición clara y consensuada de lo que constituye (Morrison, 2024). Por tanto, este enfoque legislativo refleja un intento de establecer la confianza en los sistemas de IA a través de la gobernanza, aun a costa de la claridad de las definiciones (Bellogín *et al.*, 2024). Esta premura contrasta con el desarrollo más pausado de otras regulaciones, como la GDPR (General Data Protection Regulation) (European Parliament y Council of the European Union, 2016), y podría beneficiar a las grandes empresas tecnológicas a través de la *captura regulatoria*. En este fenómeno, la regulación termina favoreciendo a las empresas establecidas en lugar de servir al interés público (Dal Bó, 2006; Saltelli *et al.*, 2022; Wei *et al.*, 2024) y crea barreras de entrada para nuevos competidores.

El primer paso para abordar el estudio de la ética de la IA requiere un doble enfoque. Por un lado, es necesario reconocer y comprender cómo el concepto *inteligencia artificial* se ha posicionado en la cultura popular (donde la metáfora del *palantír* ilustra la percepción actual de esta tecnología). Por otro, dado que el público objetivo es, en su mayoría (si bien no en exclusiva), el colectivo de estudiantes de ingenierías relacionadas con las TIC (en áreas como ciencia de datos, inteligencia artificial e ingeniería informática), se debe presentar la IA desde una perspectiva técnica rigurosa.

Esta perspectiva técnica implica entender la IA como un conjunto de tecnologías y herramientas con características específicas y funcionalidades definidas por decisiones conscientes de diseño tomadas por investigadores y desarrolladores. Es crucial comprender que estas nuevas tecnologías no existen de forma aislada, sino que se integran con sistemas y tecnologías preexistentes. Este proceso de integración no es nuevo en el campo de la tecnología: podemos observar un paralelismo en la forma en que los *smartphones* se integraron con la tecnología web existente tras su introducción en 2007 y transformaron, pero no reemplazaron, el ecosistema tecnológico previo.

### 3. Introducción de la ética de la IA en el currículo

Se va a tomar como caso de estudio la asignatura Aspectos Sociales y Medioambientales de la Informática. Se trata de una optativa de 6 créditos ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) que se imparte en los últimos años del Grado en Ingeniería Informática de la Universidad Politécnica de Cataluña. Los estudiantes suelen cursar esta asignatura en tercer o cuarto año, cuando ya tienen una base técnica sólida en los conceptos teórico-prácticos de la Ingeniería Informática.

Esta asignatura existe desde hace más de 30 años, impulsada en los planes de estudios de la Facultad de Informática de Barcelona por el profesor Miquel Barceló, pionero en la enseñanza de la technoética en estudios de Ingeniería Informática (Casañ *et al.*, 2020). Ha ido evolucionando de forma continuada tanto en los contenidos impartidos como en las metodologías aplicadas. Así, ha pasado por varios planes de estudios a lo largo de las décadas y se ha adaptado a los continuos y acelerados cambios de las TIC y a su impacto en la sociedad.

En su versión actual, el programa de la asignatura cubre cuatro áreas principales:

- Historia de las TIC
- Impacto social de la tecnología
- Impacto ambiental
- Ética de las TIC

El bloque de ética tiene un peso importante en la asignatura. Se estudian las principales teorías éticas (kantismo [Sevilla, 2014], utilitarismo [Zavala, 1999], ética de la virtud [Hoyos, 2011] y contrato social [Leal, 1982]) y se aplican a casos prácticos donde los estudiantes deben analizar dilemas y argumentar sobre diferentes posiciones morales relacionadas con las TIC y con su impacto social y ambiental, de manera que integran también conocimientos adquiridos en los otros bloques del curso. Este enfoque práctico está destinado a desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de análisis ético.

Desde 2023, se ha añadido un nuevo bloque transversal sobre IA que incluye:

- Historia y evolución de la IA.
- Impacto social (automatización, el futuro del trabajo, etc.).
- Impacto ambiental (incluyendo los costes de la IA y los posibles beneficios de su aplicación para resolver problemas ambientales).
- Ética de la IA.

Esta actualización responde a la necesidad de abordar los retos únicos que plantea la IA. Se mantiene el enfoque dual de la asignatura, que comienza con un estudio teórico al que sigue su aplicación práctica al análisis de casos.

### 3.1. Aspectos teóricos de la ética de la IA

Al abordar los aspectos teóricos de la ética de la IA, se adaptan contenidos que ya han sido previamente tratados en la asignatura, a los que se les otorga un enfoque específico en dicho ámbito. Por ejemplo, al analizar los aspectos sociales de las tecnologías de la información, se ha discutido con anterioridad cómo la automatización ha impactado en el futuro del trabajo y cómo se han observado fenómenos similares en revoluciones industriales anteriores, donde ciertas profesiones han desaparecido mientras que otras han surgido. En esta línea, resulta pertinente abordar de forma específica la influencia de la IA en este problema.

Por consiguiente, en la dimensión teórica de la ética de la IA, el equipo docente ha diseñado una sesión teórica de dos horas en la que se abordan los siguientes temas:

- Visiones catastrofistas de la IA: desde Frankenstein (Shelley, 1831) y los luditas (Prieto, 2016) hasta autores contemporáneos como Bostrom (2014) y Harari (2015, 2024), que teorizan sobre los peligros reales o hipotéticos del desarrollo inminente de la IA.
- Análisis realista y pragmático de los retos y dilemas éticos actuales de la IA:
  - Sesgos y discriminación algorítmica
  - Privacidad y protección de datos
  - Transformación del mercado laboral
  - Control y autonomía de los sistemas de IA
  - Transparencia y explicabilidad de los algoritmos
  - Alineamiento con valores humanos
  - Implicaciones para la ciberseguridad

Una vez presentados los fundamentos teóricos de la ética de la IA, se considera necesario que los conceptos adquiridos puedan ser aplicados en contextos concretos y próximos a la realidad de los ingenieros. Por ello, se propone el diseño de una nueva actividad práctica, la cual se describe en la sección siguiente.

### 3.2. Diseño de actividades prácticas para trabajar la ética de la IA

Para diseñar una actividad práctica que permita aplicar los conceptos teóricos previamente abordados sobre la ética de la IA, se presenta a los estudiantes un caso práctico para su discusión.

El caso de estudio se centra en la aplicación de la IA en el ámbito educativo. En este contexto, los autores desarrollaron un asistente basado en IA a partir del *framework* LAMB (*learning assistant manager and builder*) (Alier *et al.*, 2025).

Con LAMB, se creó un asistente de IA con una base de conocimientos específica (Casañ *et al.*, 2024) sobre robots antropomórficos y su posible comercialización en los próximos años. Dicha base de conocimientos abarca aspectos ambientales, legales, económicos, tecnológicos, éticos y políticos relacionados con los robots antropomórficos. De esta forma, el asistente tiene la capacidad de actuar como un consultor experto en el tema. En el bloque temático de aspectos sociales de la informática en la asignatura, los estudiantes usan el asistente de IA desarrollado con LAMB para resolver un caso de estudio, de forma que pueden consultarlo para realizar un análisis de factores PESTLE (*political, economic, social, technological, legal and environmental*) (Casañ *et al.*, 2025) sobre dichos robots.

A finales de 2024, se definió el «Safe AI in education manifiesto» (Alier *et al.*, 2024b, 2024c), un documento que sintetiza una serie de principios prácticos para el diseño y la implementación de tecnologías de IA en el ámbito educativo, incluyendo una lista de verificación para evaluar dichas tecnologías y estrategias (García-Peñalvo *et al.*, 2024).

Los principios para una IA segura en educación propuestos en el manifiesto son los siguientes (Alier *et al.*, 2024b, 2024c):

- **Supervisión humana y responsabilidad:** la IA debe ser una herramienta de apoyo para los docentes sin sustituir su papel. Las decisiones clave deben estar bajo control humano.
- **Garantía de confidencialidad:** la privacidad de los datos de los estudiantes debe ser protegida con estrictas medidas de seguridad.
- **Alineación con estrategias educativas:** las herramientas de IA deben ajustarse a los objetivos y a las políticas de cada institución educativa.
- **Alineación con prácticas didácticas:** la IA debe seguir los parámetros pedagógicos establecidos para garantizar su efectividad en el aula.
- **Precisión y explicabilidad:** los sistemas deben ofrecer información clara y precisa para evitar errores y confusiones.
- **Interfaz y comportamiento transparente:** la IA debe ser fácil de entender para los usuarios y comunicar de forma abierta sus limitaciones.
- **Formación ética y transparencia:** los modelos de IA se deberían entrenar de una manera ética que asegure transparencia en el uso de datos y metodologías.

Estos principios presentan un marco interesante de análisis de casos de aplicación de la IA en la educación, pero también se pueden extrapolar a otros dominios. Por ello, se decidió aplicar el manifiesto para analizar el propio asistente de IA que profesores y estudiantes habían utilizado en el mismo curso en el caso de estudio de los robots antropomórficos.

En clase, se analizó cómo el asistente basado en IA, que hacía de consultor experto sobre cuestiones relacionadas con robots antropomórficos, se alineaba con los principios del manifiesto. Los profesores presentaron el diseño tecnológico de la herramienta, su integración en la estrategia digital de la universidad y el diseño de su aplicación didáctica. Con ello, proporcionaban un ejemplo práctico de aplicación de los conceptos teóricos sobre la ética de la IA en el contexto educativo (Casañ *et al.*, 2024).

En contraposición con el caso del asistente de IA anterior, se discutió con los estudiantes el supuesto de una escuela inglesa que decidió realizar un piloto con estudiantes de secundaria para sustituir a los profesores por ChatGPT en 2024 (Escobar, 2024). El debate se centró en si esta escuela inglesa cumplía o no los principios del manifiesto. Al aplicar el manifiesto y la lista de verificación, se evidenció que esta estrategia incumplía la mayoría de los principios establecidos.

Para ir más allá del debate, los estudiantes trabajaron un caso práctico en equipos pequeños de tres personas sobre otro dominio de aplicación de la IAGen. El caso que utilizado se recoge en la Figura 1.

FIGURA 1. Enunciado del caso práctico.

### **Sistema de contratación dirigido por IA en la empresa ACME**

Antecedentes:

La empresa ACME, una gran multinacional, ha implementado recientemente un sistema avanzado dirigido por inteligencia artificial (IA) en sus procesos de reclutamiento. Este sistema de IA está diseñado para analizar currículos, realizar cribados iniciales a través de *chatbots* e, incluso, puntuar a los candidatos según sus respuestas y calificaciones. La empresa considera que ello agilizará el proceso de contratación, reducirá el sesgo humano y ayudará a seleccionar a los candidatos más cualificados.

Se pide:

1. Identificar las cuestiones éticas más relevantes del caso.
2. ¿Qué medidas puede tomar la empresa para abordar las cuestiones éticas identificadas?
3. Analizar la viabilidad económica de las propuestas mencionadas en la pregunta 2.
4. ¿Debe la empresa continuar con este sistema de selección de contratación? Basar la respuesta en las réplicas a las preguntas anteriores.

El caso de la empresa de contratación descrito en la Figura 1 se aborda mediante trabajo en equipo para que los estudiantes puedan discutir en grupos pequeños los diferentes aspectos éticos relacionados. Para analizar dicha situación, disponen de todo el material teórico mencionado con anterioridad. Esto es, con la teoría explicada en clase, con el manifiesto «Safe IA in education», así como con diferentes artículos sobre la escuela británica donde se decidió sustituir al profesorado por ChatGPT.

Los resultados de este caso de estudio sugieren que este enfoque permite que los conceptos abstractos de ética y seguridad de la IA se concreten en decisiones de aplicación y diseño tecnológico específicas. Por tanto, los autores consideran que esta aproximación teórica-práctica puede ser efectiva para integrar la reflexión ética en la enseñanza de la ingeniería y subrayar la necesidad de enfoques multidisciplinares para abordar los desafíos éticos emergentes de la IA en la educación.

## **4. Conclusiones**

Este artículo ofrece una propuesta metodológica para abordar el estudio de la ética de la IA desde un enfoque teórico-práctico dirigido, sobre todo, a estudiantes de ingenierías relacionadas con las TIC. Dado que se trata de un campo relativamente nuevo y en constante evolución, su estudio plantea retos significativos en cuanto a la definición de contenidos relevantes y a su aplicación en contextos reales.

Para proporcionar una base sólida, se ha adoptado el marco teórico de la ética de las TIC, lo que permite analizar los retos y los dilemas éticos de la IA desde una perspectiva interdisciplinaria.

Por último, se han propuesto contenidos teóricos estructurados, así como una estrategia de aplicación mediante casos prácticos. En ellos, las herramientas de IAGen desarrolladas de forma específica para ser parte del proceso aprendizaje se convierten tanto en sustento del programa educativo como en objeto de análisis de su nivel de cumplimiento de los principios SAFE-AI sustentados en el manifiesto «Safe IA in education». De esta forma, se puede llegar a la conclusión de que la experiencia adquirida a través del estudio de un caso de uso concreto en el ámbito educativo sustenta la viabilidad de esta metodología para acercar los conceptos teóricos a la realidad profesional de los estudiantes.

Para abordar con garantías el reto de la enseñanza de un tema en rápida evolución como es la ética de la IA, es esencial que el equipo docente tenga un corpus de conocimientos multidisciplinar. Por una parte, es importante una base de conocimientos en ética y filosofía de la ciencia. Por otra, se requiere un conocimiento de la breve, pero intensa, historia de las tecnologías de la información y de su impacto en la sociedad. Además, se deben poseer conocimientos de los distintos marcos legales que afectan a las TIC en general y a la IA en concreto (algunos de los cuales se van aprobando a medida que avanza el curso) y de la literatura básica acerca de la IA. También de su potencial y de sus peligros, incluyendo la forma en la que se presenta en obras de ficción, como pueden ser *Frankenstein* (Shelley, 1831), *Terminator* (Cameron, 1984) o *Her* (Jonze, 2013). Esta última parte es muy relevante por lo que supone de atracción para los estudiantes y por la mediatización con el que el imaginario colectivo ha influido en la percepción social del concepto de IA.

## Contribuciones de los autores

**Francisco-José García-Peñalvo:** Conceptualización; Metodología; Supervisión; Redacción (revisión y edición).

**María-José Casañ-Guerrero:** Investigación; Redacción (borrador original); Validación.

**Marc Alier-Forment:** Conceptualización; Redacción (borrador original); *Software*.

**Juan-Antonio Pereira-Varela:** Redacción (revisión y edición); Supervisión; *Software*.

## Política de Inteligencia Artificial (IA)

Los autores no declaran haber hecho uso de Inteligencia Artificial (IA) para la elaboración de sus artículos.

## Financiación

Esta investigación está parcialmente financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación a través del proyecto AvisSA (referencia PID2020- 118345RB-I00), por el Departament de Recerca i Universitats de la Generalitat de Catalunya a través de la ayuda para grupos de investigación 2021 SGR 01412 y por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea a través del contrato GIU21/037, dentro del programa «Convocatoria para la Concesión de Ayudas a los Grupos de Investigación en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (2021)».

## Referencias

- ABET - Engineering Accreditation Commission. (2021). *2022-2023 Criteria for Accrediting Engineering Programs [2022-2023 Criterios de acreditación de los programas de ingeniería]*. <https://d66z.short.gy/WvENCg>.
- Alier, M. (2024, 24 de octubre). *Beyond the palantír. Safe AI in education from ethics to tools [Más allá del palantír. La IA segura en la educación: de la ética a las herramientas]* [Discurso Inaugural]. Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality 2024 (TEEM 2024), Alicante, España.
- Alier, M., Pereira, J., García-Peñalvo, F. J., Casañ, M. J., y Cabré, J. (2025). LAMB: An open-source software framework to create artificial intelligence assistants deployed and integrated into learning management systems [LAMB: un marco de *software* de código abierto para crear asistentes de inteligencia artificial desplegados e integrados en sistemas de gestión del aprendizaje]. *Computer Standards y Interfaces*, 92, 103940. <https://doi.org/10.1016/j.csi.2024.103940>
- Alier, M., García-Peñalvo, F. J., y Camba, J. D. (2024a). Generative artificial intelligence in education: From deceptive to disruptive [Inteligencia artificial generativa en la educación: de engañosa a disruptiva]. *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*, 8(5), 5-14. <https://doi.org/10.9781/ijimai.2024.02.011>
- Alier, M., García-Peñalvo, F. J., Casañ, M. J., Pereira, J. A., y Llorens-Largo, F. (2024b). *Manifiesto para una IA Segura en la Educación (versión en español). Version 0.4.0*. [https://manifiesto.safeiaeducation.org/index\\_es.html](https://manifiesto.safeiaeducation.org/index_es.html)

- Alier, M., García-Peñalvo, F. J., Casañ, M. J., Pereira, J. A., y Llorens-Largo, F. (2024c). *Safe AI in Education Manifesto. Version 0.4.0 [Manifiesto para una IA Segura en la Educación]*. <https://manifesto.safeaieducation.org>
- Altman, S., Brockman, G., y Sutskever, I. (2023, 22 de mayo). *Governance of superintelligence [El gobierno de la superinteligencia]*. OpenAI. <https://openai.com/index/governance-of-superintelligence/>
- Anurag, Vyas, N., y Lilhore, U. K. (2023). Transforming work: The impact of artificial intelligence (AI) on modern workplace [Transformar el trabajo: el impacto de la inteligencia artificial (IA) en el lugar de trabajo moderno]. En N. Chaudhary (Ed.), *Proceedings of the 2023 3rd International Conference on Technological Advancements in Computational Sciences (ICTACS)* (pp. 602-607). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICTACS59847.2023.10390258>
- Bellogín, A., Grau, O., Larsson, S., Schimpf, G., Sengupta, B., y Solmaz, G. (2024). The EU AI act and the wager on trustworthy AI [La ley de inteligencia artificial de la UE y la apuesta por una IA fiable]. *Communications of the ACM*, 67(12), 58-65. <https://doi.org/10.1145/3665322>
- Bostrom, N. (2014). *Superintelligence: Paths, dangers, strategies [Superinteligencia: caminos, peligros, estrategias]*. Oxford University Press.
- Bowden, P. (2010). Teaching ethics to engineers - A research-based perspective [Enseñar ética a los ingenieros - Una perspectiva basada en la investigación]. *European Journal of Engineering Education*, 35(5), 563-572. <https://doi.org/10.1080/03043797.2010.497549>
- Bynum, T. W., Maner, W., y Fodor, J. L. (Eds.). (1992). *Teaching computer ethics [Enseñar ética informática]*. Southern Connecticut State University.
- Cameron, J. (Director) (1984). *The Terminator* [Película]. Orion Pictures.
- Casañ, M. J., y Alier, M. (2024). Case studies about moral dilemmas to apply ethical theories in engineering education [Casos prácticos sobre dilemas morales para aplicar las teorías éticas en la enseñanza de la ingeniería]. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 19, 1-6. <https://doi.org/10.1109/RITA.2024.3368609>
- Casañ, M. J., Alier, M., y Llorens, A. (2020). Teaching ethics and sustainability to informatics engineering students, an almost 30 years' experience [Enseñar ética y sostenibilidad a estudiantes de ingeniería informática, una experiencia de casi 30 años]. *Sustainability*, 12(14), 5499. <https://doi.org/10.3390/su12145499>
- Casañ, M. J., Alier, M., Pereira, J., y García-Peñalvo, F. J. (2024). Asistentes de aprendizaje basados en inteligencia artificial: principios de seguridad y experiencias de implementación en educación superior. En M. Navarro, J. J. Sánchez, P. Berbel, y C. Rodríguez-Jiménez (Eds.), *Investigación y conocimientos en la educación actual* (pp. 13-35). Dykinson.
- Casañ, M. J., Llorens, A., Alier, M., y Pereira, J. (2025). Using an AI based learning assistant for a PESTLE case study learning activity [Uso de un asistente de aprendizaje basado en IA para una actividad de aprendizaje de un estudio de caso PESTLE]. En *Proceedings of the 12th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM) 2024*. Springer.
- Dal Bó, E. (2006). Regulatory capture: A review [Captura normativa: una revisión]. *Oxford Review of Economic Policy*, 22(2), 203-225. <https://doi.org/10.1093/oxrep/grj013>
- Diamandis, P. H., y Kotler, S. (2012). *Abundance: The future is better than you think [Abundancia: el futuro es mejor de lo que crees]*. The Free Press.
- Elmoudden, S., y Wrench, J. S. (Eds.). (2024). *The role of generative AI in the communication classroom [El papel de la IA generativa en el aula de comunicación]*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-0831-8>
- Epstein, Z., Hertzmann, A., Akten, M., Farid, H., Fjeld, J., Frank, M. R., Groh, M., Herman, L., Leach, N., Mahari, R., Pentland, A., Russakovsky, O., Schroeder, H., y Smith, A. (2023). Art and the science of generative AI [Arte y ciencia de la IA generativa]. *Science*, 380(6650), 1110-1111. <https://doi.org/10.1126/science.adh4451>
- Escobar, D. (2024, 10 de septiembre). Reemplazan profesores por inteligencia artificial: la educación de los niños con realidad virtual y mucho más. *Infobae*. <https://d66z.short.gy/vvFgTW>
- European Parliament, y Council of the European Union. (2016). *Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data, and repealing Directive 95/46/EC (General Data Protection Regulation) [Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos)]*. <https://bit.ly/2O2juE9>

- Flores-Vivar, J. M., y García-Peñalvo, F. J. (2023). Reflections on the ethics, potential, and challenges of artificial intelligence in the framework of quality education (SDG4) [Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la Inteligencia Artificial en el marco de la Educación de Calidad (ODS4)]. *Comunicar*, 31(74), 35-44. <https://doi.org/10.3916/C74-2023-03>
- García-Peñalvo, F. J., y Vázquez-Ingelmo, A. (2023). What do we mean by GenAI? A systematic mapping of the evolution, trends, and techniques involved in generative AI [¿Qué entendemos por GenAI? Un mapeo sistemático de la evolución, las tendencias y las técnicas implicadas en la IA generativa]. *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*, 8(4), 7-16. <https://doi.org/10.9781/ijimai.2023.07.006>
- García-Peñalvo, F. J., Llorens-Largo, F., y Vidal, J. (2024). The new reality of education in the face of advances in generative artificial intelligence [La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa]. *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, 27(1), 9-39. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716>
- González-Geraldo, J. L., y Ortega-López, L. (2024). Can AI fool us? University students' lack of ability to detect ChatGPT [¿Puede engañarnos una IA? Carencias del estudiantado universitario para detectar ChatGPT]. *Education in the Knowledge Society*, 25, e31760. <https://doi.org/10.14201/eks.31760>
- Gotterbarn, D., Miller, K., y Rogerson, S. (1997). Software engineering code of ethics [Código ético de la ingeniería del software]. *Communications of the ACM*, 40(11), 110-118. <https://doi.org/10.1145/265684.265699>
- Harari, Y. N. (2015). *Homo Deus: A brief history of tomorrow* [Homo Deus: breve historia del mañana]. Harvill Secker.
- Harari, Y. N. (2024). *Nexus: A brief history of information networks from the Stone Age to AI* [Nexus: una breve historia de las redes de información desde la Edad de Piedra hasta la IA]. Random House.
- Henriksen, D., Oster, N., Mishra, P., y McCaleb, L. (2025). Generative AI, creativity, culture, and the future of learning: A conversation with Mairéad Pratschke [IA generativa, creatividad, cultura y futuro del aprendizaje: conversación con Mairéad Pratschke]. *TechTrends*, 69(1), 3-9. <https://doi.org/10.1007/s11528-024-01036-y>
- Hoyos, D. (2011). Revisiones de la ética de la virtud. *Estudios de Filosofía*, (44), 61-75.
- Johnson, D. G. (2009). *Computer ethics: Analyzing information technology* [Ética informática: análisis de las tecnologías de la información] (4<sup>th</sup> ed.). Prentice Hall.
- Johnson, D. G. (2017). Can engineering ethics be taught? [¿Puede enseñarse la ética de la ingeniería?]. *The Bridge*, 47, 59-64.
- Jonze, S. (director) (2013). *Her* [Película]. Warner Bros. Pictures.
- Jovanović, M., y Campbell, M. (2022). Generative artificial intelligence: Trends and prospects [Inteligencia artificial generativa: tendencias y perspectivas]. *Computer*, 55(10), 107-112. <https://doi.org/10.1109/MC.2022.3192720>
- Kanbach, D. K., Heiduk, L., Blueher, G., Schreiter, M., y Lahmann, A. (2024). The GenAI is out of the bottle: Generative artificial intelligence from a business model innovation perspective [La GenAI ha salido de la botella: la inteligencia artificial generativa desde la perspectiva de la innovación del modelo de negocio]. *Review of Managerial Science*, 18(4), 1189-1220. <https://doi.org/10.1007/s11846-023-00696-z>
- Kar, A. K., Choudhary, S. K., y Singh, V. K. (2022). How can artificial intelligence impact sustainability: A systematic literature review [Cómo puede influir la inteligencia artificial en la sostenibilidad: una revisión bibliográfica sistemática]. *Journal of Cleaner Production*, 376, 134120. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.134120>
- Kumar, A. N., Raj, R. K., Aly, S. G., Anderson, M. D., Becker, B. A., Blumenthal, R. L., Eaton, E., Epstein, S. L., Goldweber, M., Jalote, P., Lea, D., Oudshoorn, M., Pias, M., Reiser, S., Servin, C., Simha, R., Winters, T., y Xiang, Q. (2024). *Computer Science Curricula 2023* [Planes de estudios de Informática 2023]. ACM Press, IEEE Computer Society Press and AAAI Press. <https://doi.org/10.1145/3664191>
- Kurzweil, R. (2005). *The singularity is near: When humans transcend biology* [La singularidad está más cerca: cuando nos fusionamos con la IA]. Viking Penguin.
- Leal, J. G. (1982). La teoría del contrato social: Spinoza frente a Hobbes. *Revista de estudios políticos*, (28), 125-194.
- Maner, W. (1980). *Starter kit in computer ethics* [Kit de iniciación a la ética informática]. Helvetia Press; National Information and Resource Center for Teaching Philosophy.

- Martínez-Arboleda, A. (2024). Language sustainability in the age of artificial intelligence [La sostenibilidad lingüística en la era de la inteligencia artificial]. *Alfinge*, 36(36), 1-37. <https://doi.org/10.21071/arf.v36i.17761>
- Meyer, B. (2011, 28 de octubre). John McCarthy. *BLOG@CACM*. <https://d66z.short.gy/P91Wo6>
- Miñano, R., Uribe, D., Moreno-Romero, A., y Yáñez, S. (2019). Embedding sustainability competences into engineering education. The case of informatics engineering and industrial engineering degree programs at Spanish universities [Incorporación de las competencias de sostenibilidad en la formación de ingenieros. El caso de las titulaciones de ingeniería informática e ingeniería industrial en las universidades españolas]. *Sustainability*, 11(20), 5832. <https://doi.org/10.3390/su11205832>
- Moore, G. (1965). Cramming more components onto integrated circuits [Más componentes en los circuitos integrados]. *Electronics Magazine*, 38(8), 114-117.
- Morrison, R. (2024, 12 de noviembre). Sam Altman claims AGI is coming in 2025 and machines will be able to *think like humans* when it happens [Sam Altman afirma que la AGI llegará en 2025 y que las máquinas podrán pensar como los humanos cuando suceda]. *Tom's guide*. <https://d66z.short.gy/dJBnLv>
- Parra, Y. J., Theran, C., y Aló, R. (2024). Ethical considerations of generative AI: A survey exploring the role of decision makers in the loop [Consideraciones éticas de la IA generativa: una encuesta que explora el papel de los responsables de la toma de decisiones en el bucle]. *Proceedings of the AAAI Symposium Series*, 3(1), 391-398. <https://doi.org/10.1609/aaais.v3i1.31243>
- Prieto, E. (2016). *La ley del reloj. Arquitectura, máquinas y cultura moderna*. Ediciones Cátedra.
- Quote Investigator. (2010, 7 de diciembre). *Quote origin: To err is human; to really foul things up requires a computer [Origen de la cita: Errar es humano; para meter la pata de verdad hace falta un ordenador]*. Quote Investigator. <https://d66z.short.gy/wYawuu>
- Quote Investigator. (2024, 20 de junio). *Quote origin: As soon as it works, no one calls it AI anymore [Origen de la cita: En cuanto funciona, ya nadie lo llama IA]*. Quote Investigator. <https://d66z.short.gy/dTNx8W>
- Saltelli, A., Dankel, D. J., Di Fiore, M., Holland, N., y Pigeon, M. (2022). Science, the endless frontier of regulatory capture [La ciencia, frontera infinita de la captura normativa]. *Futures*, 135, 102860. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2021.102860>
- Samsi, S., Zhao, D., McDonald, J., Li, B., Michaleas, A., Jones, M., Bergeron, W., Kepner, J., Tiwari, D., y Gadepally, V. (2023). From words to watts: Benchmarking the energy costs of large language model inference [De palabras a vatios: evaluación comparativa de los costes energéticos de la inferencia de grandes modelos lingüísticos]. En *2023 IEEE High Performance Extreme Computing Conference (HPEC)*. IEEE. <https://doi.org/10.1109/HPEC58863.2023.10363447>
- Sevilla, S. (2014). La actualidad de la ética kantiana como metacrítica. En J. J. García, R. Rodríguez, y M. J. Callejo (Eds.), *De la libertad del mundo: homenaje a Juan Manuel Navarro Cordón* (pp. 375-391). Escolar y Mayo.
- Shelley, M. (1831). *Frankenstein, or the modern Prometheus [Frankenstein, o el moderno Prometeo]*. H. Colburn and R. Bentley.
- Smith, A., y Yandle, B. (2014). *Bootleggers and baptists: How economic forces and moral persuasion interact to shape regulatory politics [Bootleggers and baptists: cómo interactúan las fuerzas económicas y la persuasión moral para configurar la política reguladora]*. Cato Institute.
- Spiekermann, S. (2015). *Ethical IT innovation: A value-based system design approach [Innovación ética en TI: un enfoque de diseño de sistemas basado en valores]*. Auerbach Publications.
- Tolkien, J. R. R. (1954). *The two towers [Las dos torres]*. George Allen y Unwin.
- Wei, K., Ezell, C., Gabrieli, N., y Deshpande, C. (2024). How do AI companies “fine-tune” policy? Examining regulatory capture in AI governance [¿Cómo «afinan» la política las empresas de IA? Examen de la captura normativa en la gobernanza de la IA]. *Proceedings of the AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society*, 7(1), 1539-1555. <https://doi.org/10.1609/aies.v7i1.31745>
- Wiener, N. (1950). *The human use of human beings. Cybernetics and society [El uso humano de los seres humanos. Cibernética y sociedad]*. Houghton Mifflin.
- Yandle, B. (1983). Bootleggers and Baptists: The education of a regulatory economist [Bootleggers and Baptists: la formación de un economista regulador]. *Regulation*, 7(3), 12-16.
- Zavala, N. L. (1999). *Tecnología y ética*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zhao, W. X., Zhou, K., Li, J., Tang, T., Wang, X., Hou, Y., Min, Y., Zhang, B., Zhang, J., Dong, Z., Du, Y., Yang, C., Chen, Y., Chen, Z., Jiang, J., Ren, R., Li, Y., Tang, X., Liu, Z., Liu, P., Nie, J.-Y., y Wen, J.-R. (2024). A survey of large language models [Estudio de grandes modelos lingüísticos]. *arXiv*, Article arXiv:2303.18223v15. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.18223>

## Biografía de los autores

**Francisco-José García-Peñalvo.** Doctor en Informática por la Universidad de Salamanca. Es catedrático de universidad del Departamento de Informática y Automática en la Universidad de Salamanca (USAL), con cuatro sexenios de investigación, un sexenio de transferencia y cinco quinquenios docentes reconocidos. Recibió el premio Gloria Begué a la excelencia docente en 2019 y el premio María de Maeztu a la excelencia investigadora en 2023. Desde 2006, es el director del grupo de investigación reconocido por la USAL GRIAL (GRupo de investigación en InterAcción e eLearning), grupo que es unidad de investigación consolidada de la Junta de Castilla y León (UIC 81). En la actualidad, es el subdirector del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE) y el coordinador del Programa de Doctorado en Formación en la Sociedad del Conocimiento en la Universidad de Salamanca.

 <https://orcid.org/0000-0001-9987-5584>

**María-José Casañ-Guerrero.** Ingeniera informática por la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC) (1997), con un doctorado en Ciencias (2013) por la misma universidad. Desde 2004, ha trabajado como investigadora y profesora; ha impartido clases en la Facultad de Informática de la UPC. También ha sido instructora de cursos en la Universidad Abierta de Cataluña (UOC). Cuenta con un sexenio de investigación y cuatro quinquenios de docencia reconocida (dos de ellos con mención a especial calidad docente). En la actualidad, enseña asignaturas relacionadas con proyectos de ingeniería de *software*, bases de datos, aspectos sociales y ambientales de la informática, así como historia de la informática.

 <https://orcid.org/0000-0002-5072-6745>

**Marc Alier-Forment.** Profesor agregado en la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC) desde 2002. Es ingeniero informático y doctor en Sostenibilidad por la propia UPC, con dos sexenios de investigación y cuatro quinquenios de docencia reconocida (tres de ellos con mención a especial calidad docente). Sus áreas de trabajo incluyen la informática, los sistemas de información, la educación en línea y la ética de la tecnología. Ha participado de forma activa en la comunidad de Moodle, donde ha colaborado en la creación de módulos como Wiki, capas de servicios web y la implementación del estándar IMS LTI. Con más de 25 años de experiencia en investigación y desarrollo de *software* educativo, ha publicado más de 190 artículos científicos y forma parte del grupo de investigación EduSTEAM. En la actualidad, dirige el programa de doctorado en Ingeniería y Tecnología de la UPC y enseña varias asignaturas en la Facultad de Informática de Barcelona. Fuera del ámbito académico, es luter de guitarras y produce varios pódcast desde 2007.

 <https://orcid.org/0000-0003-3922-1516>

**Juan-Antonio Pereira-Varela.** Es profesor agregado en la Facultad de Informática de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), donde lleva impartiendo clase desde hace 20 años. Doctor en Ingeniería Informática (2014), su investigación se centra en la IA generativa aplicada a la ingeniería de *software*, así como en el estudio del desarrollo de *software open source* en esta área. Ha publicado numerosos artículos al respecto en ambas áreas y ha participado en varios proyectos de investigación nacionales y en un proyecto europeo. Es autor de un libro sobre HTML5 y API de JavaScript (2021). Ha recibido reconocimiento por la excelencia en la enseñanza basada en las evaluaciones de los estudiantes durante cuatro años consecutivos (2016-2020). Ha sido corresponsable del aula de ciberseguridad ZIUR y ha entrenado a varios equipos para el concurso de programación SWERC. En la actualidad, es el desarrollador principal de dos proyectos relacionados con la IA generativa: RepoSearch, un buscador semántico de memorias de TFG de informática a nivel estatal y LAMB (*learning assistant manager and builder*), un proyecto de código abierto para crear asistentes IA de ayuda al aprendizaje.

 <https://orcid.org/0000-0002-7935-3612>





## Artículos

**Cristian Mollà Esparza, Eva González Menéndez, Marialuz Arantzazu García González y Fermín Torrano**

*Burnout* y salud mental en trabajadores españoles que desempeñan labores educativas y de inclusión en el tercer sector de acción social

**Jorge Agustín Zapatero Ayuso, Elena Ramírez Rico, Miguel Villa de Gregorio e Irene Ramón Otero**

Manifestaciones de (des)igualdad y estereotipos de género en *#TikTokchallenges* físico-motrices: un estudio cualitativo

**Antonio Bautista García Vera, María Jesús Romera Iruela, María Rosario Limón Mendizábal y Belinda Uxach Molina**

Prácticum mediado por fotoelicitación: aportación a la formación inicial docente y a la permanente del profesorado-tutor

**Mariona Corcelles Seuba, Jesús Ribosa y Patricia Jara Calaforra Faubel**

La tutoría entre iguales para la mejora de la competencia escrita en educación primaria

**Dilan Galeano Rojas, Claudio Farías Valenzuela, Claudio Hinojosa Torres y Pedro Valdivia Moral**

¿Inciden la motivación y la percepción de igualdad y discriminación en Educación Física sobre la actividad física en estudiantes de educación secundaria? Un análisis por sexo

**César Díaz Pacheco, Claudio Vergara Reyes y María Leonor Conejeros Solar**

Sensibilidad intercultural del profesorado hacia el colectivo inmigrante: una investigación mixta con tres escuelas públicas

**Claudia Pérez-Salas, Isidora Zañartu, Yasna Chávez-Castillo y Viviana Rodríguez-Díaz**

Impacto del compromiso escolar percibido en el *burnout* docente: el rol mediador del enojo y moderador de la relación docente-estudiante

**María Naranjo Crespo**

Humanizar la universidad para transitar hacia un modelo más inclusivo. Una aproximación desde la pedagogía social

**Tereza Pinkasová y Lydie Fialová**

«Empecé a preguntarme si me estaba volviendo emocionalmente insensible». Antecedentes socioculturales, currículo oculto y autorreflexión moral en el desarrollo de la identidad profesional médica: un estudio cualitativo

**Joaquín Brieba Fuenzalida**

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



# ***Burnout y salud mental en trabajadores españoles que desempeñan labores educativas y de inclusión en el tercer sector de acción social***

## ***Burnout and mental health among Spanish workers engaged in educational and inclusion practices in the third sector of social action***

**Dr. Cristian MOLLÀ-ESPARZA.** Profesor. Universidad de Valencia (*cristian.molla@uv.es*).

**Dra. Eva GONZÁLEZ-MENÉNDEZ.** Profesora. Universidad Internacional de La Rioja (*eva.gonzalez@unir.net*).

**Dra. Marialuz-Arantzazu GARCÍA-GONZÁLEZ.** Profesora. Universidad Internacional de La Rioja (*marialuz.arantzazu@unir.net*).

**Dr. Fermín TORRANO.** Profesor. Universidad Internacional de La Rioja (*fermin.torrano@unir.net*).

### **Resumen:**

El objetivo de la presente investigación es analizar la prevalencia y la frecuencia del *burnout* en profesionales que llevan a cabo labores educativas y de inclusión dirigidas a poblaciones vulnerables en el tercer sector de acción social. Asimismo, se analizan las asociaciones entre este síndrome psicosocial y diferentes factores sociodemográficos, laborales y de salud mental. La muestra está formada por 141 trabajadores (p. ej., educadores sociales) de 21 centros de trabajo de este sector ubicados en diferentes provincias españolas. Para la medición del *burnout* y de la salud mental, se utilizaron dos instrumentos estandarizados: el CESQT y la versión española del GHQ-12. Los resultados evidencian altos niveles de ilusión por el trabajo, pero también elevadas tasas de desgaste psíquico (más frecuente en mujeres). El 30.16 % de los participantes muestran una potencial sintomatología de morbilidad psicológica. Los modelos lineales generalizados revelan que la ilusión por el trabajo y el desgaste psíquico son predictores significativos de la salud mental de estos trabajadores. En este contexto, se establece la necesidad de evaluar las condiciones psicosociales de estas organizaciones, así como de implementar intervenciones socioeducativas orientadas a promover las competencias socioemocionales de los trabajadores y a mejorar las estrategias de gestión y afrontamiento de situaciones adversas y de estrés.

**Palabras clave:** *burnout*, salud mental, tercer sector de acción social, agotamiento psicológico, ilusión por el trabajo.

Fecha de recepción del original: 17-09-2024.

Fecha de aprobación: 27-11-2024.

Cómo citar este artículo: Mollá-Esparza, C. González-Menéndez, E., García-González, M.-A., y Torrano, F. (2025). Burnout y salud mental en trabajadores españoles que desempeñan labores educativas y de inclusión en el tercer sector de acción social [Burnout and mental health among Spanish workers engaged in educational and inclusion practices in the third sector of social action]. *Revista Española de Pedagogía*, 83(291), 297-321. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4208>

**Abstract:**

The purpose of this research was to analyse the prevalence and frequency of the syndrome of burnout in professionals engaged in educational and social inclusion activities targeting vulnerable populations in the third sector of social action. The study also examined associations between burnout and various socio-demographic factors, work factors, and mental health factors. The sample consisted of 141 workers (e. g., social educators) of 21 centres of a third-sector social action organization located in different Spanish provinces. To measure burnout and mental health, two standardised instruments were used: the CESQT and the Spanish version of the GHQ-12. Though high levels of enthusiasm for work were reported, high rates of mental exhaustion were also reported, the latter being more prevalent and frequent in women than in men. On the other hand, 30.16% of the participants presented symptoms of psychological morbidity. Applied generalized linear models revealed that enthusiasm for work and mental exhaustion were significant predictors of psychological morbidity in these workers. We propose as a future direction of research the need to evaluate psychosocial conditions in such organizations and implement psycho-educational interventions to promote the socio-emotional skills of workers, to improve management strategies, and to help workers face adverse and stressful situations.

**Keywords:** burnout, mental health, third sector of social action, mental exhaustion, enthusiasm for work

## 1. Introducción

En las dos últimas décadas, el síndrome de *burnout* se ha convertido en un importante problema de salud pública. La mayoría de las conceptualizaciones que se han propuesto sobre este constructo lo definen como un síndrome psicosocial originado por un desequilibrio entre las demandas laborales y las competencias de los trabajadores, caracterizado por un conjunto de síntomas que se agrupan en tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal (Maslach, 1993). Más recientemente, Gil-Monte (2019) ha conceptualizado el *burnout* como una respuesta psicológica al estrés laboral crónico de carácter interpersonal y emocional, que aparece en los profesionales que trabajan en contacto con personas y que se caracteriza por deterioro cognitivo, pérdida de entusiasmo por el trabajo y desencanto profesional o baja realización personal, deterioro afectivo, agotamiento físico y emocional (o mental), aparición de actitudes y de comportamientos negativos hacia los clientes y el empleador, indiferencia, frialdad, distancia, indolencia y, en determinados casos, sentimientos de culpa.

Según diversas revisiones sistemáticas y metaanálisis (Frieiro *et al.*, 2021; García-Carmona *et al.*, 2019; Romero-Martín *et al.*, 2020; Simionato y Simpson, 2018), la prevalencia del síndrome se sitúa, dependiendo del sector profesional, entre el 5% y el 55% de la población laboral, si bien es más elevado en los ámbitos sanitario (Budayová *et al.*, 2023; Rotenstein *et al.*, 2022) y educativo (Alsalhe *et al.*, 2021; Berjot *et al.*, 2017). Respecto a la frecuencia del *burnout*, son escasos los trabajos que la determinan o, si lo hacen, intercambian de manera indistinta los índices de prevalencia y frecuencia, sin considerar que esta última hace referencia a la periodicidad con la que los sujetos experimentan los síntomas del síndrome. Un estudio destacable de la frecuencia del *burnout* es el realizado por Gajra *et al.* (2020), en el que señalan que el personal médico de oncología se siente emocional (85.30%) y físicamente (86.50%) exhausto en algún momento, mientras que el 15% lo hace con frecuencia.

En el ámbito de la educación no formal, el *burnout* parece ser especialmente prevalente en organizaciones del tercer sector, de educación social, voluntarias, no gubernamentales y sin ánimo de lucro (Drüge *et al.*, 2021; Maddock, 2024; McFadden, 2015). Estas organizaciones tienen como objetivo dar respuesta a necesidades educativas, culturales y de integración

social que no son cubiertas por el Estado, con el fin último de proteger y promover la calidad de vida y el bienestar de las personas objeto de su atención (Morse *et al.*, 2011). Los agentes que trabajan en general en dichas entidades son educadores, trabajadores sociales y psicólogos, quienes potencian y apoyan el desarrollo personal y social de las personas a partir del contacto interpersonal, el cual es su principal herramienta de trabajo (Martín y Quiroz, 2006). Este contacto directo y continuado, habitualmente con personas en riesgo de exclusión social (p. ej., jóvenes inmigrantes, personas con discapacidad y con problemas de drogas y salud mental), unido con frecuencia a la escasez de recursos, los convierte en trabajadores especialmente vulnerables al *burnout* (Drüge *et al.*, 2021; Maddock, 2024).

Por otro lado, uno de los interrogantes a los que la investigación no ha sido capaz aún de proporcionar una respuesta clara y unívoca hace referencia al papel que juegan determinadas variables sociodemográficas y laborales en la aparición y el desarrollo del *burnout*; así, se encuentran resultados dispares y contradictorios entre los distintos estudios realizados. Por ejemplo, algunas investigaciones indican que las variables edad, sexo, antigüedad y experiencia profesional se asocian de forma significativa con el *burnout* (Hoff y Lee, 2021; McCormack *et al.*, 2018), de tal modo que las mujeres, los trabajadores más jóvenes y aquellos con menor experiencia laboral presentan mayores niveles de este síndrome. Sin embargo, existen otros estudios, como el de Yeboah *et al.* (2022), que ponen de relieve que los hombres experimentan una puntuación global de *burnout* superior a las mujeres. No obstante, según las dimensiones del *burnout*, los resultados difieren según el sexo: las mujeres presentaron niveles más altos en agotamiento emocional y los hombres en despersonalización. Otras investigaciones no hallaron diferencias en función del sexo (El Ghaziri *et al.*, 2019) y algunas encontraron resultados inconsistentes entre *burnout* y edad (Meredith *et al.*, 2021) o entre *burnout* y experiencia laboral (Simionato y Simpson, 2018).

En el tercer sector de la acción social, las investigaciones centradas en estudiar la relación entre *burnout* y salud psicofisiológica son escasas. Los pocos estudios realizados ponen de manifiesto que los educadores, los trabajadores sociales y los psicólogos, como trabajadores de primera línea (es decir, como agentes que tratan de modo directo con los jóvenes y familias), son más susceptibles a padecer *burnout* y estrés (Drüge *et al.*, 2021; Lemieux-Cumberlege *et al.*, 2023; Maddock, 2024; Pihl-Thingvad *et al.*, 2019).

En España, investigaciones previas en este campo revelan niveles elevados de *burnout* en los trabajadores sociales, sobre todo en la dimensión de agotamiento (Caravaca-Sánchez *et al.*, 2019; González-Rodríguez *et al.*, 2020; Verde-Diego *et al.*, 2021). Por ejemplo, una revisión sistemática de estudios con muestras pertenecientes a estos profesionales (Romero-Martín *et al.*, 2020) revela que los índices de prevalencia del *burnout* oscilan entre el 25.30% y el 29.90%, en consonancia con las investigaciones realizadas en distintos países (Frieiro *et al.*, 2021; Huang *et al.*, 2021; Tartakovsky y Walsh, 2016; Tu *et al.*, 2022). Asimismo, los estudios centrados en el ámbito del trabajo social indican que las tasas de trastornos psiquiátricos relacionadas con el agotamiento emocional resultan significativamente más altas que en otras profesiones (Sánchez-Moreno *et al.*, 2014).

Con base en el marco descrito con anterioridad, a continuación, se muestran las preguntas de investigación que guiaron el presente estudio:

- ¿Cuál es la prevalencia y la frecuencia del síndrome de *burnout* entre los profesionales que trabajan en organizaciones del tercer sector de acción social en España?
- ¿Cuál es la relación entre el síndrome de *burnout* y factores demográficos y organizacionales tales como el género, la edad, el puesto de trabajo y la antigüedad de estos profesionales?
- ¿Qué proporción de trabajadores presenta síntomas de problemas de salud mental y cómo se relacionan estos síntomas con el género, la edad, el puesto de trabajo y la antigüedad?
- ¿El síndrome de *burnout* y otros factores laborales están asociados con la salud mental en estos trabajadores?

En este contexto, este estudio pretende examinar de manera precisa la prevalencia y la frecuencia del síndrome de *burnout* entre los profesionales que trabajan en organizaciones del tercer sector de acción social en España, así como explorar las relaciones entre este síndrome y diferentes factores sociodemográficos (como el género y la edad), factores relacionados con el trabajo (como el puesto de trabajo y la antigüedad) y la salud mental, todo ello con vistas a paliar la escasez de investigación en este campo.

## 2. Método

### 2.1. Muestra

La muestra de este estudio está formada por 141 de los 169 posibles trabajadores (tasa de respuesta del 83.43%) pertenecientes a 21 centros de una organización del tercer sector de acción social ubicados en diferentes provincias españolas. Esta organización se dedica a desarrollar proyectos de inserción sociolaboral para jóvenes en colaboración con Administraciones públicas y empresas. Sus iniciativas son fundamentalmente de carácter psicoeducativo, incluyendo programas centrados en la orientación familiar, el acompañamiento socioeducativo y la formación para el empleo. La muestra, de conveniencia, la forman un 75.89% de mujeres y un 24.11% de hombres, cuya mediana de edad es de 39 años (rango intercuartil: 34 a 43 años), y de antigüedad en el puesto de trabajo, de cuatro años (rango intercuartil: 2 a 10 años). En cuanto a los puestos de trabajo evaluados, la mayoría (63.12%) son técnicos de intervención social (p. ej., educadores sociales, técnicos de integración social), mientras que el 20.57% son psicólogos; el 14.18%, coordinadores de proyectos, y el 2.13%, personal administrativo (ver Tabla 1).

TABLA 1. Características demográficas y laborales de los trabajadores.

	Muestra total		GHQ-12 patologías (punto de corte > 4)		
	(n)	%	(n)	%	
Sexo					
Mujer	107	75.89	30	32.26	$p = .39$
Hombre	34	24.11	8	24.24	DP = 8.02 (-10.86, 23.21)
Edad (años)					
Mínimo-Máximo	23 - 62		27 - 62		
Rango intercuartil (mediana)	34-43 (39)		34.50-46 (41.50)		
≤ 39	73	51.77	16	25.81	$p = .30$
> 39	68	48.23	22	34.38	DP = -8.57 (-23.90, 7.40)
Puesto de trabajo actual					
Administrativo	3	2.13			
Técnico	89	63.12	26	31.71	$p = .85^{**}$

Psicólogo	29	20.57	6	26.09	
Coordinador	20	14.18	5	27.78	
Antigüedad en el puesto (años)					
Mínimo-Máximo	< 1-27		< 1-27		
Rango intercuartil (mediana)	2-10 (4)		2.75-12.25 (8)		
≤ 4	71	50.35	15	25	$p = .23$
> 4	70	49.65	23	34.85	DP = -9.85 (-25.01, 6.19)
<i>Burnout</i>					$p < .001$
Perfil 1*	14	10.85	11	78.57	DP = -54.46 (-69.98, -26.90)
No-perfil 1	112	89.15	27	24.11	OR = 11.54 (2.99, 44.43)
Perfil 2*	2	1.55	2	100	
GHQ-12 (puntuación bimodal)					
Punto de corte de 4 o superior	38	30.16			

\*A efectos descriptivos, según los criterios de la escala CESQT, se indica el porcentaje de trabajadores con niveles críticos de *burnout* (perfil 1) y niveles críticos tanto de *burnout* como de culpa (perfil 2). \*\*Debido a su escaso número, los trabajadores administrativos se eliminaron del análisis. La diferencia de porcentajes solo se aplica a las tablas chi-cuadrado 2x2.

Nota:  $p = p$ -valor; DP = diferencia de porcentajes; OR = *odds ratio*.

## 2.2. Instrumentos

Para medir el *burnout*, se utilizó el cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo (CESQT), de Gil-Monte (2019). El instrumento está formado por 20 ítems agrupados en cuatro dimensiones: (1) ilusión por el trabajo, (2) desgaste psíquico, (3) indolencia y (4) culpa. Los índices de fiabilidad de estas dimensiones, calculados sobre la muestra del presente estudio fueron los siguientes: ilusión por el trabajo (5 ítems,  $\Omega = .92$ ), desgaste psíquico (4 ítems,  $\Omega = .89$ ), indolencia (6 ítems,  $\Omega = .78$ ) y culpa (5 ítems,  $\Omega = .83$ ). El conjunto de 20 ítems se evaluó mediante una escala de frecuencia tipo Likert con cinco cuantificadores lingüísticos (de 0 = «Nunca» a 4 = «Todos los días o muy frecuentemente»); se estableció como marco temporal los últimos doce meses. Este instrumento ha sido previamente validado con muestras de diferentes sectores profesionales y en diversos países. Los coeficientes de fiabilidad reportados en estudios anteriores indicaron coeficientes alfa de Cronbach superiores a .70 en cada dimensión, así como en la puntuación total del CESQT (Gil-Monte, 2019). Asimismo, permite distinguir entre dos perfiles en el desarrollo de este síndrome. El perfil 1 (o puntuación total) puede utilizarse para considerar a quienes presentan niveles críticos de *burnout*, caracterizados por niveles bajos de ilusión por el trabajo, altos niveles de desgaste psíquico e indolencia, sin considerar la dimensión de culpa. Las puntuaciones críticas (o casos) del perfil

1 son entonces aquellas que superan el percentil 89 calculado como  $\frac{\sum_{i=1}^5 x'_i + \sum_{i=1}^5 x_i + \sum_{i=1}^5 x_i}{15}$ . El perfil 2 puede utilizarse para considerar a aquellos con niveles críticos en la puntuación total y niveles críticos de culpa ( $\frac{\sum_{i=1}^5 x_i}{5}$ ). Tal y como se recoge en el manual de Gil-Monte (2019), los puntos de corte utilizados para definir los niveles críticos se derivan de datos normativos basados en percentiles; en este sentido, se consideran críticas las puntuaciones (o casos) por encima del percentil 89.

Por otro lado, para evaluar la salud mental de los participantes, se utilizó el cuestionario de salud general de Goldberg (GHQ-12). Se tomó como referencia el estudio de validación realizado en España por Sánchez-López y Dresch (2008), que reportó un coeficiente alfa de Cronbach de .76. El GHQ-12 es un cuestionario autoadministrado de cribado que permite detectar la morbilidad psicológica y los trastornos psiquiátricos (Goldberg *et al.*, 1997) con base en las valoraciones que el propio sujeto realiza sobre su bienestar general y sobre determinados estados emocionales. Pretende medir también algunas funciones intelectuales y fisiológicas, la autovaloración en el planteamiento y en la consecución de objetivos y la gestión de adversidades. Este instrumento se compone de 12 ítems y tiene un formato de respuesta tipo escala Likert con cuatro cuantificadores lingüísticos (de 0 = «Mejor de lo habitual» o «En absoluto» a 3 = «Mucho menos de lo habitual» o «Mucho más de lo habitual»), que puede ser transformada en una puntuación dicotómica (0-0-1-1), llamada puntuación GHQ. En esta investigación, se estableció un punto de corte de 4, por encima del cual se consideran casos, o personas con potenciales psicopatologías o trastornos psiquiátricos, con base en el criterio utilizado en otros estudios llevados a cabo en España (López-Castedo & Fernández, 2005; Rocha *et al.*, 2011). El índice de fiabilidad del GHQ-12 para las puntuaciones obtenidas de la muestra fue  $\Omega = .91$ .

Por último, se introdujeron una serie de ítems para recoger información sobre variables sociodemográficas, incluyendo el sexo (hombre/mujer) y la edad, y variables laborales, incluyendo el puesto de trabajo (p. ej., psicólogo, técnico) y los años de antigüedad.

### 2.3. Procedimiento

Se empleó un diseño transversal con un nivel de indagación descriptivo-relacional. De manera previa a la recogida de datos, se programó una reunión con el comité de empresa y con los representantes de los trabajadores para explicar el objetivo del estudio, dar a conocer el cuestionario y obtener su aprobación. Una vez autorizada la participación, se redactó un documento de consentimiento informado, el cual se adjuntó al cuestionario junto con las instrucciones de cumplimentación.

Cada trabajador recibió un enlace al cuestionario a través de un correo electrónico enviado por la dirección de la organización a su dirección individual de correo electrónico corporativo. Los empleados recibieron varios avisos espaciados durante el período de recogida de datos en los que eran animados a cumplimentar el cuestionario con el propósito de aumentar el porcentaje de participación.

Para realizar la presente investigación, se siguieron las directrices del Código Deontológico de la Universidad Internacional de La Rioja. En las instrucciones, se destacó la importancia de responder con sinceridad y se hizo hincapié en que no había respuestas correctas o incorrectas. Además, se aseguró a los participantes que ni su participación ni sus respuestas influirían en su dinámica de trabajo, con lo que se pretendía mitigar de forma preventiva cualquier preocupación sobre posibles repercusiones laborales. Durante todo el proceso, se garantizó el anonimato y la confidencialidad de los datos personales de los encuestados y se cumplió de manera rigurosa con los principios éticos que fundamentan los estudios de investigación: autonomía, beneficencia, justicia y no maleficencia (Beauchamp y Childress, 2019).

### 2.4. Análisis estadísticos

La primera sección de resultados describe la prevalencia (es decir, el porcentaje de trabajadores que declaró haber experimentado un indicador de *burnout* algunas veces al mes

o con mayor frecuencia) y la frecuencia (es decir, el número de veces que manifestó haber experimentado el indicador de *burnout* durante el período de tiempo indicado) del *burnout*, desglosado por las dimensiones de ilusión por el trabajo, desgaste psíquico, indolencia y culpa.

Todos los porcentajes de respuesta se expresaron como prevalencias puntuales, junto con sus intervalos de confianza del 95 % (CI 95 %); la mediana de frecuencia (MDF) se calculó como medida de tendencia central. La normalidad de la distribución de los datos se evaluó a través de múltiples estrategias, como visualizaciones gráficas (p. ej., gráficos Q-Q) y diversas pruebas de normalidad (p. ej., la prueba de Kolmogorov-Smirnov); no se asumió la normalidad en los datos. Tanto la prevalencia como la frecuencia del *burnout* se analizaron en función del sexo, de la edad, del puesto de trabajo (excluidos los trabajadores administrativos debido al bajo número de casos) y de la antigüedad. En cuanto a las disparidades de prevalencia por sexos, se utilizó una prueba de chi-cuadrado en tablas de 2x2 para evaluar datos dicotómicos, mientras que la diferencia de porcentajes (DP) se reportó como tamaño del efecto junto con sus intervalos de confianza del 95 %.

Las diferencias de frecuencia se analizaron, por un lado, a través de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, que informó tanto de la correlación biserial ( $r_{bc}$ ; con  $> .10$  como muy pequeño; de  $.10$  a  $.29$  como pequeño; de  $.30$  a  $.49$  como moderado;  $> .50$  como grande) como del tamaño del efecto para dos grupos independientes (es decir, para la variable sexo). Por otro, mediante la prueba de Kruskal-Wallis para el contraste de tres o más grupos independientes (es decir, para la variable puesto de trabajo), con el valor eta-cuadrado como tamaño del efecto ( $\epsilon^2$ ; con  $> .01$  como muy pequeño; de  $.01$  a  $.05$  como pequeño; de  $.06$  a  $.13$  como moderado;  $> .14$  como grande). Las asociaciones del *burnout* con la edad y la antigüedad se evaluaron mediante el coeficiente tau de Kendall ( $\tau$ ; con  $> .10$  como muy pequeño; de  $.10$  a  $.29$  como pequeño; de  $.30$  a  $.49$  como moderado;  $> .50$  como grande). Los tamaños del efecto se interpretaron con base en la clasificación de López-Martín y Ardura-Martínez (2023). Los datos de morbilidad psicológica (puntuaciones GHQ-12) se examinaron de manera similar. Las frecuencias de cada indicador se presentaron como porcentajes junto con sus intervalos de confianza del 95 %. El porcentaje de trabajadores que informaban de cada indicador se calculó siguiendo el sistema de puntuación bimodal (es decir, 0-0-1-1).

Se realizaron pruebas bivariadas para analizar las asociaciones entre la frecuencia de cada indicador y el sexo, la edad, el puesto de trabajo y la antigüedad. Las asociaciones bivariadas se llevaron a cabo en los mismos términos que para los indicadores de *burnout*. De acuerdo con los criterios estadísticos y por razones prácticas, se adoptó el modelo lineal generalizado para examinar los efectos de los factores demográficos (sexo y edad), laborales (puesto de trabajo y antigüedad) y de *burnout* (frecuencia en el reporte de las dimensiones de ilusión por el trabajo, desgaste psíquico, indolencia y culpa) sobre el número de síntomas del GHQ-12 notificados; para ello, se empleó el sistema de puntuación bimodal. Según la distribución de probabilidad de la variable de respuesta, se probaron diferentes modelos de regresión basados en variables de recuento, incluida la regresión de Poisson, la regresión de Poisson cero-inflada/binomial negativa y el modelo de Poisson cero-truncado/binomial negativo. Las comparaciones de ajuste de los modelos se realizaron según distintos criterios de bondad de ajuste, como la desviación más pequeña, el criterio de información de Akaike (AIC) y el criterio de información bayesiano (BIC), sobre el valor máximo de log-verosimilitud; se tuvo en cuenta, asimismo, el parámetro de sobre-dispersión.

El modelo binomial negativo fue el que mejor se ajustaba a los datos, resultó más parsimonioso que los demás y no violó ningún supuesto en su aplicación. Para facilitar la interpretación, los coeficientes se presentan en términos de *odds ratio* (OR) ajustados y como cambio porcentual junto con sus intervalos de confianza (CI 95 %). Cabe señalar que los resultados fueron coherentes entre los distintos modelos de regresión probados. Por último, también se realizó una regresión logística binaria complementaria para identificar las

características de los trabajadores que predicen la morbilidad psicológica (puntuaciones GHQ-12 < 4 frente a  $\geq 4$ ).

Todos los análisis estadísticos se realizaron mediante el programa informático R (versión R-4.2.2) y se consideró significativo un  $p$  valor de < .05.

### 3. Resultados

#### 3.1. Prevalencia y frecuencia del *burnout*

El porcentaje de trabajadores con niveles críticos de *burnout* fue del 10.85% (95% CI [6.06, 17.54]), mientras que el porcentaje de trabajadores con niveles críticos tanto de *burnout* como de culpa fue del 1.55% (95% CI [1.19, 5.49]).

La Tabla 2 muestra en detalle la prevalencia y la frecuencia de los indicadores de *burnout*. En la muestra, el 97.67% (95% CI [93.35, 99.52]) de los encuestados declararon, al menos, un indicador de ilusión por el trabajo algunas veces al mes o con mayor frecuencia (se asume el mismo marco temporal para todos los resultados sobre prevalencia que se presenten de aquí en adelante). La ilusión por el trabajo se declaró experimentada principalmente «con frecuencia (algunas veces a la semana)» (47.29%, 95% CI [38.44, 56.26]) o «con mucha frecuencia (todos los días)» (38.76%, 95% CI [30.31, 47.73]). La prevalencia de todos los indicadores individuales de la dimensión ilusión por el trabajo fue superior al 85%: desde «sentirse ilusionado por el trabajo» (89.15%, 95% CI [82.61, 93.42]) hasta «pensar que el trabajo aporta cosas positivas» (95.35%, 95% CI [90.22, 97.85]), con una alta frecuencia en las respuestas (el valor mediano de todos los ítems corresponde a la categoría «con frecuencia o algunas veces por semana»).

El 91.47% de la muestra (95% CI [85.26, 95.67]) señaló algún tipo de desgaste psíquico, con frecuencias que oscilaban sobre todo entre «a veces (unas pocas veces al mes)» (47.29%, CI 95% [38.44, 56.26]) y «con frecuencia» (unas pocas veces a la semana) (29.46%, CI 95% [21.76, 38.12]). El indicador individual de desgaste psíquico más prevalente y también más frecuente fue «sentirse agobiado por el trabajo» (82.95%, CI 95% [75.53, 88.46]); de hecho, el 26.36% (CI 95% [19.52, 34.56]) de los trabajadores declaró sentirse así «con frecuencia (unas cuantas veces a la semana)». En concreto, todos los indicadores de desgaste psíquico se situaban por encima del 70%, y el valor medio de frecuencia correspondía a «a veces o unas pocas veces al mes».

Los resultados indican que el 63.57% (95% CI [54.64, 71.86]) de los trabajadores manifestaron algún tipo de indolencia (o actitudes negativas de indiferencia y cinismo hacia las/os usuarias/os del servicio), con una mediana de frecuencia en la categoría «a veces o unas pocas veces al mes». Los indicadores individuales de indolencia menos prevalentes y menos frecuentes fueron la sensación de ser tratado con indiferencia (5.43%, 95% CI [2.65, 10.78]) y pensar que muchas/os usuarias/os de servicios eran insostenibles (13.18%, 95% CI [8.39, 20.09]). Los más prevalentes y también los más frecuentes fueron no querer atender a algunas/os usuarias/os del servicio (35.66%, 95% CI [27.92, 44.23]), creer que las/os familiares de las/os usuarias/os eran pesadas/os (31.78%, 95% CI [24.37, 40.25]) y querer responder de forma irónica a las/os usuarias/os [30.23%, 95% CI [22.97, 38.63]].

El sentimiento de culpa fue la dimensión del *burnout* menos prevalente y frecuente de las comunicadas por los trabajadores, tal y como reflejan los indicadores individuales. Los resultados mostraron que el 27.91% (95% CI [20.37, 36.48]) de los participantes informaron de sentimientos de culpa por comportamientos y actitudes desarrollados en el trabajo. El índice más alto para los ítems individuales relativos a la culpa fue sentirse culpable por algunas actitudes en el trabajo (14.73%, 95% CI [9.64, 21.86]), mientras que el más bajo correspondió a tener remordimientos por algunos comportamientos en el trabajo y pensar en pedir disculpas a alguien por su comportamiento (9.30%, 95% CI [5.40, 15.56]).

TABLA 2. Prevalencia y frecuencia del burnout.

	Nunca o rara vez	A veces, con frecuencia o con mucha frecuencia	Nunca	Rara vez (algunas veces al año)	A veces (algunas veces al mes)	Con frecuencia (algunas veces por semana)	Con mucha frecuencia (todos los días)	MDF
	p (95% CI)	p (95% CI)	p (95% CI)	p (95% CI)	p (95% CI)	p (95% CI)	p (95% CI)	
Dimensiones CESQT								
Ilusión por el trabajo*	2.33 (.48, 6.65)	97.67 (93.35, 99.52)	0 (0, 2.82)	2.33 (.48, 6.65)	11.63 (6.66, 18.45)	47.29 (38.44, 56.26)	38.76 (30.31, 47.73)	3
Reto estimulante	5.43 (2.65, 10.78)	94.57 (89.22, 97.35)	0 (0, 2.82)	5.43 (2.65, 10.78)	24.81 (18.15, 32.92)	49.61 (41.12, 58.13)	20.16 (14.14, 27.89)	3
Realización personal	9.30 (5.40, 15.56)	90.70 (84.44, 94.60)	1.55 (.43, 5.48)	7.75 (4.26, 13.68)	23.26 (16.80, 31.25)	48.06 (39.62, 56.61)	19.38 (13.49, 27.05)	3
Contribución positiva	4.65 (2.15, 9.78)	95.35 (90.22, 97.85)	0 (0, 2.82)	4.65 (2.15, 9.78)	18.60 (12.83, 26.19)	50.39 (41.87, 58.88)	26.36 (19.52, 34.56)	3
Gratificante	8.53 (4.83, 14.62)	91.47 (85.38, 95.17)	.78 (.14, 4.26)	7.75 (4.26, 13.68)	20.16 (14.14, 27.89)	49.61 (41.12, 58.13)	21.71 (15.47, 29.58)	3
Ilusión	10.85 (6.58, 17.39)	89.15 (82.61, 93.42)	0 (0, 2.82)	10.85 (6.58, 17.39)	24.03 (17.48, 32.09)	50.39 (41.87, 58.88)	14.73 (9.64, 21.86)	3
Desgaste psíquico*	8.53 (4.33, 14.74)	91.47 (85.26, 95.67)	.78 (.02, 4.24)	7.75 (3.78, 13.79)	47.29 (38.44, 56.26)	29.46 (21.76, 38.12)	14.73 (9.11, 22.04)	2
Sentirse saturada/o en el trabajo	24.03 (17.48, 32.09)	75.97 (67.91, 82.52)	3.10 (1.21, 7.70)	20.93 (14.80, 28.74)	42.64 (34.44, 51.26)	24.81 (18.15, 32.92)	8.53 (4.83, 14.62)	2
Sentirse agobiado en el trabajo	17.05 (11.54, 24.47)	82.95 (75.53, 88.46)	2.33 (.79, 6.61)	14.73 (9.64, 21.86)	48.06 (39.62, 56.61)	26.36 (19.52, 34.56)	8.53 (4.83, 14.62)	2
Agotamiento físico	22.48 (16.13, 30.42)	77.52 (69.58, 83.87)	3.88 (1.67, 8.75)	18.60 (12.83, 26.19)	51.94 (43.39, 60.38)	17.83 (12.18, 25.33)	7.75 (4.26, 13.68)	2
Desgaste emocional	27.91 (20.89, 36.20)	72.09 (63.80, 79.11)	3.10 (1.21, 7.70)	24.81 (18.15, 32.92)	45.74 (37.39, 54.33)	17.05 (11.54, 24.47)	9.30 (5.40, 15.56)	2

Indolencia*	36.43 (28.14, 45.36)	63.57 (54.64, 71.86)	4.65 (1.73, 9.85)	31.78 (23.87, 40.56)	48.84 (39.94, 57.79)	10.85 (6.06, 17.54)	3.88 (1.27, 8.81)	2
Ninguna atención	64.34 (55.77, 72.08)	35.66 (27.92, 44.23)	14.73 (9.64, 21.86)	49.61 (41.12, 58.13)	31.78 (24.37, 40.25)	3.10 (1.21, 7.70)	.78 (.14, 4.26)	1
Usuarios insoportables	86.82 (79.91, 91.61)	13.18 (8.39, 20.09)	31.01 (23.67, 39.44)	55.81 (47.20, 64.09)	10.85 (6.58, 17.39)	2.33 (.79, 6.61)		1
Familiares pesadas/os	68.22 (59.75, 75.63)	31.78 (24.37, 40.25)	19.38 (13.49, 27.05)	48.84 (40.37, 57.37)	25.58 (18.83, 33.74)	6.20 (3.18, 11.76)		1
Indiferencia	94.57 (89.22, 97.35)	5.43 (2.65, 10.78)	65.89 (57.36, 73.51)	28.68 (21.58, 37.01)	4.65 (2.15, 9.78)	.78 (.14, 4.26)		0
Ironía	69.77 (61.37, 77.03)	30.23 (22.97, 38.63)	37.21 (29.35, 45.81)	32.56 (25.08, 41.05)	24.81 (18.15, 32.92)	2.33 (.79, 6.61)	3.10 (1.21, 7.70)	1
Etiquetar o categorizar	75.19 (67.08, 81.85)	24.81 (18.15, 32.92)	23.26 (16.80, 31.25)	51.94 (43.39, 60.38)	20.16 (14.14, 27.89)	4.65 (2.15, 9.78)		1
Culpa*	72.09 (63.52, 79.63)	27.91 (20.37, 36.48)	6.20 (2.72, 11.85)	65.89 (57.03, 74.01)	22.48 (15.60, 30.66)	4.65 (1.73, 9.85)	.78 (.14, 4.26)	1
Trato a las/os usuarias/os	88.37 (81.70, 92.83)	11.63 (7.17, 18.30)	30.23 (22.97, 38.63)	58.14 (49.51, 66.30)	8.53 (4.83, 14.62)	3.10 (1.21, 7.70)		1
Culpa por la actitud	85.27 (78.14, 90.36)	14.73 (9.64, 21.86)	21.71 (15.47, 29.58)	63.57 (54.98, 71.37)	12.40 (7.78, 19.20)	1.55 (.43, 5.48)	.78 (.14, 4.26)	1
Remordimiento	90.70 (84.44, 94.60)	9.30 (5.40, 15.56)	34.88 (27.20, 43.44)	55.81 (47.20, 64.09)	9.30 (5.40, 15.56)			1
Disculpase por la conducta	90.70 (84.44, 94.60)	9.30 (5.40, 15.56)	25.58 (18.83, 33.74)	65.12 (56.56, 72.80)	9.30 (5.40, 15.56)			1
Culpa por algo dicho	88.37 (81.70, 92.83)	11.63 (7.17, 18.30)	20.93 (14.80, 28.74)	67.44 (58.95, 74.92)	10.08 (5.98, 16.48)	1.55 (.43, 5.48)		1

Nota: *p* (95% *CI*) = porcentaje observado e intervalo de confianza del 95%. Para evaluar la prevalencia del *burnout*, las respuestas se dicotomizaron como «0 = Nunca» o «1 = Rara vez (unas pocas veces al año)» y «2 = A veces (unas pocas veces al mes)» hasta «4 = Con mucha frecuencia (todos los días)».

### 3.2. Asociaciones del *burnout* con el sexo, la edad, el puesto de trabajo y la antigüedad

Tal y como se muestra en la Tabla 3, existen tasas similares de *burnout* entre trabajadoras/es. Sin embargo, se observaron diferencias significativas entre ambos sexos en relación con el desgaste psíquico como dimensión y con algunos de sus ítems individuales. En general, las mujeres presentaron tasas más elevadas de desgaste psíquico (94.97% para las mujeres frente a 81.82% para los hombres) —la diferencia de porcentajes como el porcentaje de mujeres menos el porcentaje de hombres (DP = 12.97, 95% CI [1.45, 29.45],  $p < .05$ )—, de sentirse agobiado (88.54% para las mujeres frente a 66.67% para los hombres) (DP = 21.88, 95% CI [6.16, 39.63],  $p < .01$ ), y de desgaste emocional (77.08% para las mujeres frente a 57.58% para los hombres) (DP = 19.51, 95% CI [1.67, 37.78],  $p < .05$ ). En cuanto a la frecuencia del *burnout*, fueron las mujeres las que también sintieron desgaste psíquico con mayor frecuencia ( $p = .03$ ,  $rbc = .2358$ ), además de una sensación de estar saturadas ( $p = .05$ ,  $rbc = .2178$ ) y agobiadas ( $p = .01$ ,  $rbc = .2746$ ) en el trabajo. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de ilusión por el trabajo, indolencia o culpa ni en ninguno de sus ítems individuales respecto del sexo.

Los datos también indican que la edad estaba inversamente relacionada con la ilusión por el trabajo como dimensión ( $\tau = -.23$ ,  $p < .01$ ), así como con el ítem referido a ver el trabajo como una fuente de realización personal ( $\tau = -.19$ ,  $p < .05$ ). El resto de las asociaciones no alcanzaron significación estadística.

Por último, la antigüedad en el puesto mostró asociaciones inversas con la dimensión ilusión por el trabajo ( $\tau = -.25$ ,  $p < .01$ ) y con todos sus indicadores (de  $\tau = -.17$  a  $-.21$ ,  $p < .05$ ), excepto al considerar el trabajo como un reto estimulante ( $\tau = -.16$ ,  $p > .05$ ). Los resultados también mostraron que existía una relación directa significativa tanto entre la antigüedad y la dimensión de desgaste psíquico ( $\tau = .24$ ,  $p < .01$ ), como con todos sus indicadores individuales (de  $\tau = .18$  a  $.23$ ,  $p < .05$ ). No se encontraron otras asociaciones significativas con respecto a la antigüedad.

### 3.3. Puntuaciones del GHQ-12 y asociaciones con el sexo, la edad, el puesto de trabajo y la antigüedad

La Tabla 4 muestra las respuestas de frecuencia y la puntuación bimodal del GHQ-12, así como las asociaciones bivariadas con el sexo, la edad, el puesto de trabajo y la antigüedad.

Según las puntuaciones del GHQ-12, el 30.16% (CI 95% [22.31, 38.97]) de la muestra tenía una puntuación total de 4 o superior, lo que indica un alto riesgo de morbilidad psicológica.

Según la puntuación bimodal, sentirse constantemente agobiado y en tensión era el indicador individual más prevalente (39.68%, 95% IC [31.08, 48.8]), seguido de la sensación de que las preocupaciones habían causado una importante pérdida de sueño (34.13%, 95% CI [25.92, 41.1]).

El análisis bivalente reveló que no existían asociaciones significativas entre la puntuación global del GHQ-12, el sexo, la edad, el puesto de trabajo y la antigüedad ( $p > .05$  en todas las comparaciones) (Tabla 1). Sin embargo, el indicador individual referido a sentirse capaz de tomar decisiones fue reportado con una significativa mayor frecuencia por las mujeres ( $p = .04$ ,  $rbc = .1906$ ) y mostró una correlación positiva estadísticamente significativa con la edad ( $\tau = .19$ ,  $p < .05$ ). La edad también estaba directamente relacionada con la frecuencia de sentirse feliz si se considera todo ( $\tau = .19$ ,  $p < .05$ ).

Las diferencias según el puesto de trabajo solo surgieron en el indicador relativo a la sensación de no poder superar las propias dificultades ( $p = .40$ ,  $e^2 = .0527$ ). En particular, se observaron diferencias entre los técnicos y los psicólogos, ya que estos últimos manifestaron este sentimiento con mayor frecuencia ( $p = .02$ ,  $rbc = .3022$ ).

Por último, la frecuencia de la sensación de estar desempeñando un papel útil en la vida y la sensación de estar constantemente agobiado y tenso se correlacionaron de forma positiva con la antigüedad ( $\tau = .18$  y  $.20$ , respectivamente).

Tabla 3. Asociaciones bivariadas entre *burnout* y sexo, edad, puesto de trabajo y antigüedad.

Dimensiones CESQT	Mujeres		Hombres		Tamaño del efecto		Frecuencia de mujeres vs. hombres		Tamaño del efecto		Edad		Puesto de trabajo		Tamaño del efecto		Antigüedad en el puesto	
	%	%	%	%	Diferencia de porcentajes (95% CI)	p-valor	rbc	$\tau$	$\chi^2$	p-value	$\xi^2$	$\tau$	$\tau$	$\xi^2$	$\tau$			
Ilusión por el trabajo	97.92	96.97	0.095 (-4.82, 13.33)	.20	.1386	-.23***	2.72	.26	.0217	-.25***								
Reto estimulante	94.79	93.94	.85 (-6.91, 14.72)	.14	.1600	-.17	.78	.68	.0062	-.16								
Realización personal	89.58	93.94	-4.36 (-13.22, 9.97)	.19	.1427	-.19**	10.35	.60	.0083	-.19**								
Contribución positiva	94.79	96.97	-2.18 (-9.06, 10.46)	.80	.0271	-.13	54.65	.07	.0437	-.18**								
Gratificante	90.63	93.94	-3.31 (-11.99, 10.92)	.22	.1323	-.14	20.32	.36	.0163	-.21**								
Ilusión	87.50	93.94	-6.44 (-15.64, 8.07)	.21	.1364	-.11	15.99	.45	.0128	-.18**								
Desgaste psíquico	94.97	81.82	12.97 (1.45, 29.45)**	.03*	.2358	-.01	3.45	.18	.0276	.24***								
Sentirse saturada/o en el trabajo	79.17	66.67	12.50 (-3.89, 30.91)	.05*	.2178	.03	28.64	.24	.0229	.23***								
Sentirse agobiada/o en el trabajo	88.54	66.67	21.88 (6.16, 39.63)***	.01*	.2746	.00	10.47	.59	.0084	.19**								
Agotamiento físico	81.25	66.67	14.58 (-1.68, 32.86)	.06	.2045	-.08	32.77	.19	.0262	.18**								
Desgaste emocional	77.08	57.58	19.51 (1.67, 37.78)**	.12	.1730	-.02	32.65	.20	.0261	.18**								

Indolencia	62.50	66.67	-4.17 (-21.03, 15.13)	.23	.1282	.11	2.38	.30	.0191	.06
Ninguna atención	37.50	30.30	7.20 (-12.08, 23.53)	.56	.0578	-.01	17.27	.42	.0138	.06
Usuarios insoportables	11.46	18.18	-6.72 (-23.67, 5.69)	.33	.0669	.05	12.71	.53	.0102	-.04
Familiares pesadas/os	31.25	33.33	-2.08 (-21.10, 14.69)	.85	.0189	.04	.78	.68	.0062	.03
Indiferencia	5.21	6.06	-.85 (-14.72, 6.91)	.83	.0101	-.03	14.62	.48	.0117	.04
Ironía	27.08	39.39	-12.31 (-30.98, 5.28)	.12	.1452	-.03	.52	.77	.0042	-.00
Etiquetar o categorizar	21.88	33.33	-11.46 (-29.94, 4.98)	.13	.1342	-.04	.50	.78	.0040	-.06
Culpa	27.08	30.30	-3.22 (-21.99, 12.91)	.71	.0344	-.08	3.89	.14	.0311	-.04
Trato a las/los usuarias/os	11.46	12.12	-.66 (-16.65, 10.10)	.87	.0110	-.09	27.11	.26	.0217	-.09
Culpa por la actitud	13.54	18.18	-4.64 (-21.74, 8)	.51	.0473	-.06	14.43	.49	.0115	-.04
Remordimiento	7.29	15.15	-7.86 (-24.06, 3.15)	.18	.0786	-.13	24.67	.29	.0197	-.13
Disculparse por la conducta	7.29	15.15	-7.86 (-24.06, 3.15)	.18	.0786	-.13	.50	.78	.0040	-.06
Culpa por algo dicho	10.42	15.15	-4.73 (-21.18, 6.74)	.50	.0442	-.05	18.67	.39	.0149	-.08

\*Las mujeres lo declaran con más frecuencia; \*\* $p < .05$ ; \*\*\* $p < .01$ .

Nota: prueba de Shapiro-Wilk para todos los ítems ( $p < .001$ ); 95% CI = intervalo de confianza 95%;  $\xi^2$  = eta al cuadrado; rbc = tamaño del efecto de la correlación rango-biserial para la prueba U de Mann-Whitney;  $\tau$  = coeficiente  $\tau$  de Kendall;  $\chi^2$  prueba de Kruskal-Wallis; técnicos (>) vs. psicólogos y también técnicos (>) vs. coordinadores.

TABLA 4. Puntuaciones GHQ-12.

	<b>No. en absoluto</b>	<b>Igual que lo habitual</b>	<b>Más de lo habitual</b>	<b>Mucho más de lo habitual</b>	<b>GHQ-12 (punt. bimodal)</b>	<b>Hombres vs. mujeres</b>	<b>Edad</b>	<b>Puesto de trabajo</b>	<b>Antigüedad</b>
	<i>p</i> (95% CI)	<i>p</i> (95% CI)	<i>p</i> (95% CI)	<i>p</i> (95% CI)	<i>p</i> (95% CI)	<i>p</i> -val (fbc)	$\tau$	<i>p</i> -val ( $\epsilon^2$ )	$\tau$
Sentirse preocupada/o por la pérdida de sueño	28.57 (20.88, 37.30)	37.30 (28.85, 46.36)	28.57 (20.88, 37.30)	5.56 (2.26, 11.11)	34.13 (25.92, 41.1)	.50 (.0743)	.05	.79 (.0040)	.12
Sentirse agobiada/o y en tensión de forma consistente	13.49 (8.06, 20.72)	46.83 (37.88, 55.92)	30.16 (22.31, 38.97)	9.52 (5.02, 16.05)	39.68 (31.08, 48.8)	.49 (.0753)	.04	.87 (.0024)	.20*
No poder superar las propias dificultades	39.68 (21.08, 48.78)	42.06 (33.33, 51.18)	14.29 (8.69, 21.64)	3.97 (1.30, 9.02)	18.26 (11.94, 26.1)	.220 (.1339)	.12	.04*** (.0527)	.10
	<b>Más (o mejor) de lo habitual</b>	<b>Igual que lo habitual</b>	<b>Menos de lo habitual</b>	<b>Mucho menos de lo habitual</b>					
Desempeñar un papel útil en la vida	13.49 (8.06, 20.72)	71.43 (62.70, 79.12)	12.70 (7.44, 19.80)	2.38 (.49, 6.80)	15.08 (9.33, 22.5)	.58 (.0521)	.14	.10 (.0371)	.18*
Disfrutar de las actividades cotidianas	3.97 (1.30, 9.02)	68.25 (59.37, 76.26)	23.81 (16.68, 32.21)	3.97 (1.30, 9.02)	27.78 (20.17, 36.5)	.27 (.1059)	.16	.86 (.0024)	.15
Poder concentrarse bien en lo que se hace	7.14 (3.33, 13.13)	54.76 (45.65, 63.64)	33.33 (25.19, 42.28)	4.76 (1.77, 10.08)	38.09 (29.59, 47.2)	.26 (.1183)	.07	.59 (.0088)	.16

	Más de lo habitual	Igual que lo habitual	Menos de lo habitual	Mucho menos de lo habitual		Mucho más de lo habitual			
Sentirse capaz de tomar decisiones	11.90 (6.82, 18.87)	71.43 (62.70, 79.12)	14.29 (8.69, 21.64)	2.38 (.49, 6.80)	16.67 (10.62, 24.3)	.04** (.1906)	.19* (.0260)	.21 (.0194)	.14
Sentirse capaz de enfrentarse a sus problemas	8.73 (4.44, 15.08)	76.19 (67.79, 83.32)	11.90 (6.82, 18.87)	3.17 (.87, 7.93)	15.07 (9.33, 22.5)	.91 (.0098)	.12	.31 (.0194)	.08
Sentirse feliz si se tiene todo en cuenta	7.94 (3.87, 14.11)	73.81 (65.23, 81.24)	17.46 (11.28, 25.23)	.79 (.02, 4.34)	18.25 (11.94, 26.1)	.59 (.0492)	.19*	.34 (.0178)	.10
	<b>No, en absoluto</b>	<b>No más de lo habitual</b>	<b>Más de lo habitual</b>	<b>Mucho más de lo habitual</b>					
Sentirse infeliz y deprimida/o	37.30 (28.85, 46.36)	39.68 (21.08, 48.78)	19.84 (13.27, 27.88)	3.17 (.87, 7.93)	23.01 (15.99, 31.4)	.37 (.1000)	.09	.60 (.0085)	.12
Perder la confianza en sí mismo	51.59 (42.52, 60.58)	33.33 (25.19, 42.28)	12.70 (7.44, 19.80)	2.38 (.49, 6.80)	15.08 (9.33, 22.5)	.18 (.1430)	.00	.24 (.0235)	-.11
Tener un sentimiento de inutilidad	81.75 (73.88, 88.06)	12.70 (7.44, 19.80)	4.76 (1.77, 10.08)	.79 (.02, 4.34)	5.55 (2.26, 11.1)	.93 (.0008)	.10	.78 (.0040)	.08

\*p <.05; \*\*Las mujeres afirman con más frecuencia que los hombres sentirse más capaces de tomar decisiones. \*\*\* $\chi^2$  prueba de Kruskal-Wallis; técnicos (>) vs. psicólogos y también técnicos (>) vs. coordinadores.

Nota: p (95 % C.I.) = porcentaje observado intervalo de confianza 95%;  $\epsilon^2$  = eta al cuadrado; rbc = tamaño del efecto de la correlación rango-biserial para la prueba U de Mann-Whitney;  $\tau$  = coeficiente  $\tau$  de Kendall. No hay diferencias entre el porcentaje de mujeres frente al de hombres que declararon cada sintoma (según la puntuación bimodal).

### 3.4. Trabajo y *burnout*: predictores de la morbilidad psicológica

La Tabla 5 indica los resultados del modelo de regresión binomial negativa que predice el número de síntomas de morbilidad psicológica del GHQ-12. Los datos revelan un ajuste global significativo ( $\chi^2(8) = 61.31; p < .001$ ), con un AIC de 480.12 y un BIC de 513.06.

Los resultados mostraron que la ilusión por el trabajo y el desgaste psíquico se asociaron con síntomas de morbilidad psicológica ( $p = .02$  y  $< .001$ , respectivamente). En particular, la ilusión por el trabajo se asoció de modo inverso: los trabajadores que declararon con mayor frecuencia ilusión por el trabajo redujeron la probabilidad de síntomas de morbilidad psicológica (OR: .67, 95% CI [.47, .94]).

El desgaste psíquico fue el factor predictivo con mayor efecto en el modelo y reveló una relación directa entre sentir desgaste psíquico y una mayor probabilidad de desarrollar síntomas de morbilidad psicológica (OR: 2.41, 95% CI [1.77, 3.29]). El puesto de trabajo, la antigüedad, la indolencia y la culpa no predijeron los síntomas de morbilidad psicológica ( $p > .05$ ). La Tabla 5 también muestra los resultados de un modelo de regresión binaria complementario que predice la morbilidad psicológica (puntuaciones del GHQ-12 con  $\geq 4$  frente a  $< 4$  según criterios de puntuación bimodal para los indicadores individuales). En consonancia con este último modelo, la ilusión por el trabajo (OR: .46, 95% CI [.22, .99],  $p = .05$ ) y el desgaste psíquico (OR: 4.71, 95% CI [2.23, 9.95],  $p < .001$ ) predijeron de forma independiente la morbilidad psicológica, mientras que los sentimientos frecuentes de desgaste psíquico se identificaron como el factor más predictivo de la morbilidad psicológica y la frecuente ilusión por el trabajo demostró servir de protección frente a ella.

Tabla 5. Análisis de regresión logística binomial y binaria negativa sobre las puntuaciones del GHQ-12.

	B (SE)	$p$ valor	OR ajt [95% IIC]			(OR ajt -1) × 100 [95% CI]			Estadística de la bondad de ajuste
									Regresión binomial negativa que predice el número de síntomas del GHQ-12 según la puntuación bimodal.  % de casos in- cluidos = 87.2% $\chi^{2***}$ ; R-cuadrado = .3798
Puesto de trabajo	.19 (.35) -.323 (.45)	.59 .47	1.21 .72	.61 .30	2.38 1.74	20.50% -27.60%	-39% -70%	137.90% 74.40%	Desviación = 105.09
Antigüedad en el puesto	.02 (.02)	.46	1.02	.97	1.07	1.80%	-2.90%	6.60%	AIC = 480.12
Ilusión por el trabajo	-.40 (.18)	.02	.67	.47	.94	-33.30%	-52.70%	-5.70%	BIC = 513.06
Desgaste psíquico	.88 (.16)	< .001	2.41	1.77	3.29	141.10%	76.60%	229.10%	Residual DP = 113
Indolencia	.23 (.17)	.19	1.25	.89	1.76	25.20%	-10.80%	75.60%	Chi-cuadrado/DP = .96
Culpa	.15 (.18)	.41	1.16	.82	1.64	15.70%	-18.30%	63.80%	

	Regresión logística binaria predictiva de la morbilidad psicológica basada en un punto de corte del GHQ-12 > 4 tras una puntuación bimodal.								
Puesto de trabajo	-.23 (.71)	.75	.80	.20	3.18	-20.30%	-80%	217.70%	% de casos incluidos = 87.2% $\chi^2$ ***; R-cuadrado = .3490 Desviación = 97.94 AIC = 117.94 BIC = 146.07 Residual DP = 113 Chi-cuadrado/DP = 1.06
	.24 (.75)	.75	1.27	.29	5.52	26.60%	-70.90%	451.70%	
Antigüedad en el puesto	.04 (.05)	.36	1.04	.95	1.15	4.40%	-4.90%	14.70%	
Ilusión por el trabajo	-.77 (.39)	.05	.46	.22	.99	-53.80%	-78.50%	-0.80%	
Desgaste psíquico	1.55 (.38)	< .001	4.71	2.23	9.95	371%	123%	894.70%	
Indolencia	.36 (.36)	.31	1.44	.71	2.90	43.80%	-28.60%	189.50%	
Culpa	.73 (.44)	.10	2.08	.88	4.91	107.50%	-12.20%	390.60%	

Nota: *odds ratio* ajustado (OR aj); intervalo de confianza 95% (95% IC); *p* valor (*p*); AIC = criterio de información de Akaike; BIC = criterio de información bayesiano. (OR aj - 1) × 100 indica el efecto de las covariables en las puntuaciones del GHQ-12 expresado como cambio porcentual. La fórmula (OR aj - 1) × 100 [95% CI] proporcionó el cambio porcentual en las puntuaciones del GHQ-12 por cada unidad de aumento en la variable predictora.  $\chi^2$  = valor de chi-cuadrado; SE = error estándar, \*\*\**p* < .001. El efecto de los predictores se corrigió en función del sexo y la edad.

## 4. Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio muestran una alta prevalencia del *burnout* (10.85% en niveles críticos) entre los profesionales que se dedican a actividades educativas y de inclusión social dirigidas a poblaciones vulnerables dentro del tercer sector de la acción social; un resultado consistente con los obtenidos en estudios previos (Caravaca-Sánchez *et al.*, 2019; Romero-Martín *et al.*, 2020; Tartakovsky y Walsh, 2016; Tu *et al.*, 2022). Además, se aportan datos de frecuencia, que permiten analizar la periodicidad con la que los sujetos experimentan los síntomas y las dimensiones del *burnout*, un aspecto que hasta la fecha ha sido objeto de muy poca investigación. En particular, conocer la prevalencia y la frecuencia con la que se experimentan ciertas dimensiones del *burnout* permite evaluar la magnitud real de un fenómeno complejo y, a la vez, identificar sus síntomas. Por último, se constata la existencia de una serie de variables sociodemográficas y organizacionales que influyen en las distintas dimensiones del síndrome, algunas de las cuales se consideran como predictoras de la morbilidad psicológica.

Por un lado, los resultados descriptivos muestran que el desgaste psíquico se caracteriza por una alta prevalencia y frecuencia, en línea con investigaciones previas (Caravaca-Sánchez *et al.*, 2019; Gómez *et al.*, 2019; Sánchez-Moreno *et al.*, 2014; Verde-Diego *et al.*, 2021). Cabe destacar que el 83% de los participantes indican haber sufrido situaciones de agobio algunas veces al mes, o incluso con mayor frecuencia, durante el último año. Estos resultados podrían obedecer a la influencia de diferentes factores psicosociales de riesgo habituales en este ámbito, similares a los existentes en el sector sanitario, tales como unas elevadas demandas laborales, conflictos con los usuarios o pacientes, el exceso de jornada, la excesiva burocracia,

la saturación de los servicios y cierta inestabilidad laboral (González-Rodríguez *et al.*, 2020; Lizano y Mor-Barak, 2012).

Por otro lado, los hallazgos ponen de manifiesto que la ilusión por el trabajo presenta también una elevada prevalencia, la cual se manifiesta de manera frecuente (algunas veces por semana) o muy frecuente (todos los días), lo que coincide con el estudio de De la Torre y Jenaro (2019). A su vez, se constata que la prevalencia y la frecuencia de todos los ítems de esta dimensión es alta. Esto evidencia la percepción que tienen los trabajadores de los aspectos positivos de su trabajo (reto, desafío) y el sentimiento gratificante y de autorrealización personal que les aporta su labor profesional. Una posible explicación es que los participantes son relativamente jóvenes (mediana de 39 años) y se encuentran en una etapa de su carrera profesional en la que se mantienen altas aspiraciones profesionales en cuanto al logro de los objetivos que motivan su trabajo (Morilla-Luchena *et al.*, 2019; Navarro *et al.*, 2018).

Ambos resultados, alta ilusión en conjunción con un elevado desgaste psíquico, en apariencia contradictorios, revelan el aspecto vocacional que caracteriza a estas/os trabajadoras/es, el cual se materializa en forma de una mayor satisfacción laboral. Dicha satisfacción es susceptible de actuar como factor de protección contra los posibles efectos negativos del desgaste profesional y del agotamiento emocional que desarrollan estas personas en su trabajo de cuidado y ayuda a las personas más vulnerables (Caravaca-Sánchez *et al.*, 2019; Maddock, 2024; Martínez-López *et al.*, 2021).

Al mismo tiempo, la dimensión de indolencia también se caracteriza por una alta prevalencia y una baja frecuencia, mientras que la dimensión de culpa se define por una prevalencia y una frecuencia bajas, lo cual también está en consonancia con los estudios previos realizados en este campo (Gil-Monte, 2015; Munsuri, 2018).

Los análisis inferenciales realizados de forma disgregada ponen de manifiesto la relación entre las diferentes variables sociodemográficas y organizacionales y las distintas dimensiones del *burnout*. Por ejemplo, respecto de la antigüedad en el puesto de trabajo, a pesar de que existen estudios previos que indican que, a medida que se incrementa la experiencia profesional, disminuye el malestar psicológico (Gómez *et al.*, 2019; Tartakovsky, 2016), los resultados evidencian que, conforme aumenta la antigüedad, se reduce la frecuencia a la hora de sentir ilusión por el trabajo y se incrementa el deterioro psíquico que sufren los participantes. En este sentido y en consonancia con nuestros resultados, Lizano y Mor-Barak (2012), en uno de los pocos estudios longitudinales realizados en este ámbito, muestran que el agotamiento psíquico se incrementa con el paso del tiempo. Una posible explicación de esto es que, conforme mayor es la antigüedad en el puesto, el compromiso, el vigor y la dedicación más disminuyen, como ya se ha demostrado en otros estudios (Budayová *et al.*, 2023; Morilla-Luchena *et al.*, 2019). Por otro lado, y en línea con investigaciones previas (De la Fuente y Sánchez-Moreno, 2011; Romero-Martín *et al.*, 2020; Sánchez-Moreno *et al.*, 2014), se puede hipotetizar que, a pesar del conocimiento que aporta la experiencia, el contacto continuo y prolongado con los problemas de los usuarios puede conducir a una sobrecarga emocional, la cual, con los años de práctica profesional, puede incrementar la sensación de angustia y agotamiento. Los resultados ponen de relieve de nuevo la vulnerabilidad de las personas que trabajan en este sector social, muy expuestas al contacto con los sentimientos de dolor y crisis de otras personas (De la Fuente y Sánchez-Moreno, 2011).

En cuanto al sexo, se hallado diferencias significativas, pero únicamente en la dimensión de desgaste psíquico. En concreto, las mujeres informan de mayores tasas de prevalencia y frecuencia, tanto de manera global como en dos de los ítems relacionados con la presencia de sentimientos de agobio y saturación por el trabajo. En esta línea, Frieiro *et al.* (2021) reflejan que las mujeres sufren mayor agotamiento emocional, lo cual puede estar relacionado con la sobrecarga mental que sufren en las situaciones de cuidado hacia los demás. Una posible explicación de este hecho es el llamado *fenómeno de la doble presencia*, que constituye un importante factor de riesgo psicosocial en la mujer. Aunque la implicación de los hombres en las tareas familiares y del hogar es superior a la de otras décadas, es un hecho que las mujeres siguen siendo las principales responsables del cuidado de personas dependientes

(p. ej., niños, ancianos y personas con discapacidad); por tanto, sufren una mayor sobrecarga asociada a sus responsabilidades laborales y familiares (García *et al.*, 2012; Higgins *et al.*, 2010).

Por otro lado, en línea con el estudio de Meredith *et al.* (2021), no se han encontrado diferencias significativas relacionadas con la edad o el puesto de trabajo en las dimensiones del *burnout*, a excepción de en la dimensión ilusión por el trabajo, donde se observa una disminución de esta a medida que aumenta la edad de los participantes. Estos resultados concuerdan con lo mencionado con anterioridad: aquellos trabajadores más jóvenes, a menudo, presentan altas expectativas y motivación al inicio de su carrera profesional, la cual tiende a decrecer a lo largo del tiempo.

En cuanto a la salud mental de los encuestados, un tercio de la muestra (30.16 %) presenta una potencial sintomatología de morbilidad psicológica. Refieren altos niveles de malestar general en forma de ansiedad e insomnio y la percepción de estar agobiados y en tensión de forma constante (Maddock, 2024). Estos resultados coinciden con investigaciones previas, como la de Kim y Kao (2011), quienes ponen de manifiesto la relación directa entre el *burnout* y el malestar psicológico entre los trabajadores de intervención social; así, la incidencia de trastornos mentales es mayor en este grupo que en otros. En cuanto a los factores de riesgo, algunos autores apuntan a una excesiva burocracia, unos límites difusos entre la esfera familiar y profesional o la saturación de los servicios, además de unas elevadas demandas laborales y escasos recursos (De la Fuente y Sánchez-Moreno, 2011; Lizano y Mor-Barak, 2012).

Los análisis de regresión realizados revelan la existencia de dos predictores estadísticamente significativos de morbilidad psicológica: la ilusión por el trabajo, cuya relación con aquella es negativa, y el desgaste psíquico, aspecto que se relaciona positivamente. Respecto de la ilusión por el trabajo, se considera que, además de aumentar la satisfacción laboral, actúa como un factor protector y amortiguador. Esto pone de manifiesto la necesidad de ayudar a estos profesionales a mejorar su capital psicológico, el cual es un recurso que se ha relacionado con la conducta proactiva y con el aumento de la capacidad de gestión de situaciones adversas y de afrontamiento del estrés (Avey *et al.*, 2010; Gandía-Carbonell *et al.*, 2022).

Por otro lado, en cuanto al desgaste psíquico, son numerosos los estudios que han evidenciado su capacidad predictiva de morbilidad psicológica (Chen *et al.*, 2022; Huang *et al.*, 2011; Maddock, 2024). Esto hace dirigir nuestra atención a la influencia de las características organizacionales que rodean a las instituciones del tercer sector de acción social y, en concreto, a diversos factores de riesgo psicosocial, tales como la sobrecarga de trabajo, los conflictos con los usuarios, el exceso de jornada y cierta inestabilidad laboral (De la Fuente y Sánchez-Moreno, 2011), que pueden incrementar el desgaste psíquico que sufren los profesionales en este ámbito, en especial quienes se dedican a actividades educativas y de inclusión social. Por ello, y con objeto de reducir el riesgo de morbilidad psicológica, es necesario emprender futuros programas de evaluación psicosocial para valorar las dimensiones psicosociales desfavorables en las organizaciones del tercer sector.

Una de las implicaciones de este estudio para las prácticas y políticas educativas está relacionada con una de las cuestiones destacadas en diversos informes educativos (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2023). En particular, estos informes destacan que las personas que trabajan en el ámbito de la educación y que experimentan un alto nivel de estrés en el trabajo tienen mayor probabilidad de abandonar su profesión en los próximos cinco años. En este sentido, se considera fundamental reducir el nivel de *burnout* al que están expuestos los profesionales de este ámbito, al mismo tiempo que se potencia su motivación y su desarrollo profesional.

Por otra parte, y en relación con los diferentes informes elaborados por la OECD (2018), el Marco Estratégico Europeo de Seguridad y Salud en el Trabajo 2021-2027 y la Estrategia Española de Seguridad y Salud en el Trabajo 2023-2027, se destaca la necesidad de reforzar la protección de los trabajadores en situaciones de mayor riesgo o vulnerabilidad. Dichos informes justifican la necesidad de emprender futuras investigaciones centradas en el estudio, el desarrollo y la implementación de prácticas de bienestar organizacional y saludables para estructurar y gestionar los procesos de trabajo. Estos trabajos no deben centrarse únicamente en los aspectos disfunciona-

les, sino también intentar mejorar la motivación, la salud y el bienestar de los trabajadores, maximizar en conjunto el desarrollo de la organización y de sus empleados (Salanova *et al.*, 2016), así como mejorar la atención y el servicio educativo que prestan a sus usuarios. Como han señalado Gandía-Carbonell *et al.* (2022), la enseñanza de habilidades socioemocionales contribuye a mejorar tanto el bienestar de los profesionales como la calidad del trabajo en las organizaciones.

Respecto de las limitaciones, se destaca el carácter transversal y descriptivo del presente estudio, que impide establecer relaciones longitudinales entre las variables estudiadas. En este sentido, se considera que realizar estudios longitudinales permitiría examinar la secuencia temporal de estas interrelaciones, como por ejemplo, entre *burnout* y morbilidad psicológica. Por otro lado, la muestra empleada fue de conveniencia, lo cual permitió obtener una primera aproximación en el estudio del *burnout* en las organizaciones del tercer sector de acción social, si bien, dada su naturaleza no probabilística, las estimaciones de prevalencia y sus correlatos deben interpretarse con cautela, sin pretender generalizarlos a nivel poblacional o a otros sectores profesionales o contextos. Futuras investigaciones deberían aplicar muestreos probabilísticos para la selección de muestras heterogéneas, que garanticen una mayor cobertura en cuanto a ámbitos de intervención (p. ej., inmigración, familia y menor, diversidad funcional) y a perfiles profesionales del sector social (p. ej., educadores, trabajadores sociales). Asimismo, tanto el tamaño muestral de este estudio como las características sociodemográficas, laborales y de *burnout* evaluadas limitaron la posibilidad de llevar a cabo análisis adicionales. También debe reconocerse como limitación la obtención de respuestas a través de instrumentos autoadministrados, que pueden estar sujetos a sesgos de deseabilidad social y provocar un infrarreporte o un sobrerreporte de las verdaderas tasas de prevalencia.

Por último, como futuras direcciones por donde puede avanzar la investigación en este campo, se propone el abordaje diferencial de la prevención y gestión del *burnout* en función del sexo, así como la puesta en marcha de estudios dirigidos a abordar la capacidad predictiva de distintas variables sociodemográficas, organizacionales y de capital psicológico sobre el *burnout*, que ayudarán a comprender con mayor precisión y profundidad su aparición y evolución en los profesionales que trabajan en el ámbito de las entidades del tercer sector de acción social dedicados a actividades educativas y de inclusión social.

## Contribuciones de los autores

**Cristian Mollà-Esparza:** Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura (borrador original); Investigación; Metodología.

**Eva González-Menéndez:** Conceptualización; Escritura (borrador original); Escritura (revisión y edición); Investigación; Metodología.

**Marialuz-Arantzazu García-González:** Conceptualización; Escritura (borrador original); Investigación; Recursos.

**Fermín Torrano:** Análisis formal; Conceptualización; Escritura (borrador original); Escritura (revisión y edición); Investigación; Metodología; Supervisión.

## Política de Inteligencia Artificial (IA)

Los autores no declaran haber hecho uso de inteligencia artificial (IA) para la elaboración de sus artículos.

## Financiación

Este trabajo ha contado con el apoyo del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (subvención número PID2022-141403NB-I00 financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/FEDER, UE) y de la Generalitat Valenciana, España (número de subvención CIGE/2023/53), en la que participó el primer autor.

## Referencias bibliográficas

- Alsashe, T. A., Chalghaf, N., Guelmami, N., Azaiez, F., y Bragazzi, N. L. (2021). Occupational *burnout* prevalence and its determinants among physical education teachers: A systematic review and meta-analysis [Prevalencia del síndrome de *burnout* ocupacional y sus determinantes entre profesores de educación física: una revisión sistemática y metanálisis]. *Frontiers in Human Neuroscience*, *15*, 553230. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2021.553230>
- Avey, J. B., Luthans, F., Smith, R. M., y Palmer, N. F. (2010). Impact of positive psychological capital on employee well-being over time [El impacto del capital psicológico positivo en el bienestar de los empleados a lo largo del tiempo]. *Journal of Occupational Health Psychology*, *15*(1), 17-28. <https://doi.org/10.1037/a0016998>
- Beauchamp, T. L., y Childress, J. F. (2019). *Principles of biomedical ethics [Principios de ética biomédica]*. Oxford University Press.
- Berjot, S., Altintas, E., Grebot, E., y Lesage, F. X. (2017). *Burnout risk profiles among French psychologists [Perfiles de riesgo de burnout entre psicólogos franceses]*. *Burnout Research*, *7*, 10-20. <http://dx.doi.org/10.1016/j.burn.2017.10.001>
- Budayová, Z., Ludvigh Cintulová, L., y Mrosková, L. (2023). Analysis of risk of burn out at workers in the field of social services and health care [Análisis del riesgo de *burnout* en trabajadores del ámbito de los servicios sociales y sanitarios]. *Journal of Education Culture and Society*, *14*(1), 365-380. <https://doi.org/10.15503/jecs2023.1.365.380>
- Caravaca-Sánchez, F., Barrera-Algarín, E., Pastor-Seller, E., y Sarasola-Sánchez-Serrano, J. L. (2019). Prevalencia y factores de riesgo asociados al síndrome de *burnout* entre los profesionales del trabajo social en servicios sociales municipales de España. *Trabajo Social Global - Global Social Work*, *9*(17), 89-109. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v9i17.8284>
- Chen, C. C., Lan, Y. L., Chiou, S. L., y Lin, Y. C. (2022). The effect of emotional labor on the physical and mental health of health professionals: Emotional exhaustion has a mediating effect [El efecto del trabajo emocional en la salud física y mental de los profesionales de la salud: el agotamiento emocional tiene un efecto mediador]. *Healthcare*, *11*(1), 104. <https://doi.org/10.3390/healthcare11010104>
- De la Fuente, I. N., y Sánchez-Moreno, E. (2011). Trabajo social, síndrome de estar quemado por el trabajo y malestar psíquico: un estudio empírico en una muestra de trabajadores sociales de la Comunidad de Madrid. *Portularia*, *12*, 121-130.
- De la Torre, J., y Jenaro, C. (2019). El impacto del estrés laboral en los trabajadores de los puntos de encuentro familiar en España. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, *28*(4), 452-460. <https://doi.org/10.24205/03276716.2019.1094>
- Drüge, M., Schladitz, S., Wirtz, M. A., y Schleider, K. (2021). Psychosocial burden and strains of pedagogues—using the job demands—resources theory to predict burnout, job satisfaction, general state of health, and life satisfaction [Carga y tensiones psicosociales de los pedagogos: uso de la teoría de las demandas y recursos del trabajo para predecir el síndrome de *burnout*, la satisfacción laboral, el estado general de salud y la satisfacción con la vida]. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(15), 7921. <https://doi.org/10.3390/ijerph18157921>
- El Ghaziri, M., Dugan, A. G., Zhang, Y., Gore, R., y Castro, M. E. (2019). Sex and gender role differences in occupational exposures and work outcomes among registered nurses in correctional settings [Diferencias de roles de género y sexo en las exposiciones ocupacionales y los resultados laborales entre enfermeras tituladas en entornos penitenciarios]. *Annals of Work Exposures and Health*, *63*(5), 568-582. <https://doi.org/10.1093/annweh/wxz018>
- Friero, P., Verde-Diego, C., Arias, T. F., y González-Rodríguez, R. (2021). Burnout in health social work: An international systematic review (2000-2020) [Burnout en trabajo social en salud: una revisión sistemática internacional (2000-2020)]. *European Journal of Social Work*, *24*(6), 1051-1065. <https://doi.org/10.1080/13691457.2020.1870215>
- Gajra, A., Bapat, B., Jeune-Smith, Y., Nabhan, C., Klink, A. J., Liassou, D., Mehta, S., y Feinberg, B. (2020). Frequency and causes of in US community oncologists in the era of electronic health records [Frecuencia y causas del síndrome de *burnout* en oncólogos comunitarios estadounidenses en la era de las historias clínicas electrónicas]. *JCO Oncology Practice*, *16*(4), e357-e365. <https://doi.org/10.1200/JOP.19.00542>

- Gandía-Carbonell, N., Losilla, J. M., y Viguer, P. (2022). Strategies to assess and promote the socio-emotional competencies of university students in the socio-educational and health fields: A scoping review protocol [Estrategias para evaluar y promover las competencias socioemocionales de estudiantes universitarios en los ámbitos socioeducativo y de la salud: un protocolo de revisión exploratoria]. *International Journal of Educational Research*, *112*, 101922. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101922>
- García, S., Mariscal, M. A., García, J., y Ritzel, D.O. (2012). Influence of task demands on occupational stress: Gender differences [Influencia de las exigencias de la tarea en el estrés laboral: diferencias de género]. *Journal of Safety Research*, *43*(5-6), 365-374. <https://doi.org/10.1016/j.jsr.2012.10.005>
- García-Carmona, M., Marín, M. D., y Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis [Síndrome de burnout en profesores de secundaria: una revisión sistemática y un metaanálisis]. *Social Psychology of Education*, *22*, 189-208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
- Gil-Monte, P. (2015). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Editorial Pirámide.
- Gil-Monte, P. (2019). *CESQT. Cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo*. TEA Ediciones.
- Goldberg, D. P., Gater, R., Sartorius, N., Ustun, T. B., Piccinelli, M., Gureje, O., y Rutter, C. (1997). The validity of two versions of the GHQ in the WHO study of mental illness in general health care [Validez de dos versiones del GHQ en el estudio de la OMS sobre enfermedades mentales en la atención sanitaria general]. *Psychological Medicine*, *27*(1), 191-197. <https://doi.org/10.1017/s0033291796004242>
- Gómez, R., Alonso, M., y Llamazares, M. L. (2019). Factorial validity of the Maslach burnout inventory-human services survey (MBI-HSS) in a sample of Spanish social workers [Validez factorial del Maslach burnout inventory-human services survey (MBI-HSS) en una muestra de trabajadores sociales españoles]. *Journal of Social Service Research*, *45*(2), 207-219. <https://doi.org/10.1080/01488376.2018.1480549>
- González-Rodríguez, R., López-Castedo, A., Pastor-Seller, E., y Verde-Diego, C. (2020). Síndrome de Burnout en el sistema de salud: el caso de las trabajadoras sociales sanitarias. *Enfermería Global*, *58*, 141-151. <https://doi.org/10.6018/eglobal.382631>
- Higgins, C. A., Duxbury, L. E., y Lyons, S. T. (2010). Coping with overload and stress: Men and women in dual-earner families [Cómo afrontar la sobrecarga y el estrés: hombres y mujeres en familias con dos trabajadores]. *Journal of Marriage and Family*, *72*(4), 847-859. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00734.x>
- Hoff, T., y Lee, D. R. (2021). Burnout and physician gender: What do we know? [Burnout y género en médicos: ¿qué sabemos?]. *Medical Care*, *59*(8), 711-720. <https://doi.org/10.1097/mlr.0000000000001584>
- Huang, C. C., Xie, X. X., Cheung, S. P., Zhou, Y. Q., y Ying, G. H. (2021). Job demands, resources, and burnout in social workers in China: Mediation effect of mindfulness [Demandas laborales, recursos y burnout en trabajadores sociales en China: efecto mediador de la atención plena]. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(19), 10526. <https://doi.org/10.3390/ijerph181910526>
- Huang, Y. H., Du, P. I., Chen, C. H., Yang, C. A., y Huang, I. C. (2011). Mediating effects of emotional exhaustion on the relationship between job demand-control model and mental health [Efectos mediadores del agotamiento emocional en la relación entre el modelo de demanda-control laboral y la salud mental]. *Stress Health*, *27*(2), e94-e109. <https://doi.org/10.1002/smi.1340>
- Kim, H. J., Ji, J., y Kao, D. (2011). Burnout and physical health among social workers: A three-year longitudinal study [Burnout y salud física entre trabajadores sociales: un estudio longitudinal de tres años]. *Social Work*, *56*(3), 258-268. <https://doi.org/10.1093/sw/56.3.258>
- Lemieux-Cumberlege, A. H., Griffiths, H., Pathe, E. y Burley, A. (2023). Posttraumatic stress disorder, secondary traumatic stress, and burnout in frontline workers in homelessness services: risk and protective factors [Trastorno de estrés postraumático, estrés traumático secundario y agotamiento en trabajadores de primera línea en servicios para personas sin hogar: factores de riesgo y de protección]. *Journal of Social Distress and Homelessness*, *33*(2), 329-340. <https://doi.org/10.1080/10530789.2023.2191405>

- Lizano, E. L., y Mor-Barak, M. E. (2012). Workplace demands and resources as antecedents of job burnout among public child welfare workers: A longitudinal study [Demandas y recursos laborales como antecedentes del *burnout* entre trabajadores sociales para la protección infantil: un estudio longitudinal.]. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1769-1776. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.02.006>
- López-Castedo, A., y Fernández, L. (2005). Psychometric properties of the Spanish version of the 12-item general health questionnaire in adolescents [Propiedades psicométricas de la versión española del cuestionario de salud general de 12 ítems en adolescentes]. *Perceptual and Motor Skills*, 100(3), 676-680. <https://doi.org/10.2466/pms.100.3.676-680>
- López-Martín, E., y Ardura-Martínez, D. (2023). The effect size in scientific publication [El tamaño del efecto en las publicaciones científicas]. *Educación XXI*, 26(1), 9-17. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36276>
- Maddock, A. (2024). The relationships between stress, *burnout*, mental health and well-being in social workers [Las relaciones entre estrés, *burnout*, salud mental y bienestar en trabajadores sociales]. *The British Journal of Social Work*, 54(2), 668-686. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcad232>
- Martín, M. T., y Quiroz, C. (2006). Perfil y funciones del educador social. En E. López-Barajas (Ed.), *Estrategias de formación en el siglo XXI* (pp. 285-316). Editorial Ariel.
- Martínez-López, J. Á., Lázaro-Pérez, C., y Gómez-Galán, J. (2021). Predictors of burnout in social workers: The covid-19 pandemic as a scenario for analysis [Predictores del *burnout* en trabajadores sociales: la pandemia de covid-19 como escenario de análisis]. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 5416. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105416>
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective [*Burnout*: una perspectiva multidimensional]. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (Eds.), *Professional burnout [Burnout profesional]* (pp. 9-32). Taylor y Francis.
- McCormack, H. M., MacIntyre, T. E., O'Shea, D., Herring, M. P., y Campbell, M. J. (2018). The prevalence and cause(s) of burnout among applied psychologists: A systematic review [La prevalencia y las causas del síndrome de *burnout* entre los psicólogos aplicados: una revisión sistemática]. *Frontiers in Psychology*, 9, 1897. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01897>
- McFadden, P., Campbell, A., y Taylor, B. (2015). Resilience and burnout in child protection social work: Individual and organisational themes from a systematic literature review [Resiliencia y agotamiento en el trabajo social de protección infantil: temas individuales y organizacionales a partir de una revisión sistemática de la literatura]. *British Journal of Social Work*, 45(5), 1546-1563. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct210>
- Meredith, L. S., Bouskill, K., Chang, J., Larkin, J., Motala, A., y Hempel, S. (2022). Predictors of burnout among US healthcare providers: A systematic review [Predictores del agotamiento profesional entre los proveedores de atención médica de EE. UU.: una revisión sistemática]. *BMJ Open*, 12, e054243. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-054243>
- Morilla-Luchena, A., Borrego-Alés, Y., Orgambidez-Ramos, A., y Vázquez-Aguado, O. (2019). Aspectos psicosociales y calidad de vida laboral en los/as profesionales de la intervención social. *Prisma Social*, 26, 131-158.
- Morse, G., Salyers, M. P., Rollins, A. L., Monroe-DeVita, M., y Pfahler, C. (2012). Burnout in mental health services: A review of the problem and its remediation [*Burnout* en los servicios de salud mental: una revisión del problema y su solución.]. *Administration and Policy in Mental Health*, 39, 341-352. <https://doi.org/10.1007/s10488-011-0352-1>
- Munsuri, J. (2018). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en profesionales de residencias de personas con discapacidad y su relación con las actitudes hacia las personas con discapacidad* [Tesis Doctoral, Universitat de Valencia]. RODERIC.
- Navarro, I., López, B., Heliz, J., y Real, M. (2018). Estrés laboral, *burnout* y estrategias de afrontamiento en trabajadores que intervienen con menores en riesgo de exclusión social. *Revista de Ciencias Sociales*, (78), 68-96.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *Effective teacher policies: Insights from PISA [Políticas docentes eficaces: conclusiones de PISA]*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *TALIS 2018 Technical report* [Informe técnico TALIS 2018]. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/en/publications/talis-starting-strong-2018-technical-report\\_0921466e-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/talis-starting-strong-2018-technical-report_0921466e-en.html)
- Pihl-Thingvad, J., Elklit, A., Brandt, L. P. A., y Andersen, L. L. (2019). Workplace violence and development of burnout symptoms: A prospective cohort study on 1823 social educators [Violencia en el lugar de trabajo y desarrollo de síntomas de *burnout*: un estudio de cohorte prospectivo sobre 1823 educadores sociales]. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 926, 843-853. <https://doi.org/10.1007/s00420-019-01424-5>
- Rocha, K. B., Pérez, K., Rodríguez-Sanz, M., Borrell, C., y Obiols, J. E. (2011). Propiedades psicométricas y valores normativos del *general health questionnaire* (GHQ-12) en población general española. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11, 125-139.
- Romero-Martín, S., Elboj-Saso, C., y Iñiguez-Berrozpe, T. (2020). *Burnout* entre los/as profesionales del trabajo social en España. Estado de la cuestión. *Global Social Work*, 10(19), 48-78. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v10i19.15342>
- Rotenstein, L. S., Torre, M., Ramos, M. A., Rosales, R. C., Guille, C., Sen, S., y Mata, D. A. (2018). Prevalence of burnout among physicians: A systematic review [Prevalencia del síndrome de *burnout* entre médicos: una revisión sistemática]. *JAMA*, 320(11), 1131-1150. <https://doi.org/10.1001/jama.2018.12777>
- Salanova, M., Llorens, S., y Martínez, I. M. (2016). Aportaciones desde la psicología organizacional positiva para desarrollar organizaciones saludables y resistentes. *Papeles del Psicólogo*, 37(3), 177-184.
- Sánchez-López, M. P., y Dresch, V. (2008). The 12-item general health questionnaire (GHQ-12): Reliability, external validity and factor structure in the Spanish population [El cuestionario de salud general de 12 ítems (GHQ-12): fiabilidad, validez externa y estructura factorial en población española]. *Psicothema*, 20(4), 839-843.
- Sánchez-Moreno, E., De la Fuente, I. N., Gallardo-Peralta, L. P., y Barrón, A. (2015). Burnout, informal social support and psychological distress among social workers [Burnout, apoyo social informal y malestar psicológico entre trabajadores sociales]. *British Journal of Social Work*, 45(8), 2368-2386. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcu084>
- Simionato, G. K., y Simpson, S. (2018). Personal risk factors associated with burnout among psychotherapists: A systematic review of the literatura [Factores de riesgo personales asociados al *burnout* entre psicoterapeutas: una revisión sistemática de la literatura]. *Journal of Clinical Psychology*, 74(9), 1431-1456. <https://doi.org/10.1002/jclp.22615>
- Tartakovsky, E. (2016). Personal value preferences and burnout of social workers [Preferencias de valores personales y agotamiento de los trabajadores sociales]. *Journal of Social Work*, 16(6), 657-673. <https://doi.org/10.1177/1468017315589872>
- Tartakovsky, E., y Walsh, S. D. (2016). Burnout among social workers working with immigrants from the former Soviet Union and Ethiopia in Israel: Testing the connections between personal value preferences, immigrant appraisal and burnout [El síndrome de *burnout* entre los trabajadores sociales que trabajan con inmigrantes de la ex Unión Soviética y Etiopía en Israel: evaluación de las conexiones entre las preferencias de valores personales, la valoración de los inmigrantes y el síndrome de *burnout*]. *International Journal of Intercultural Relations*, 53, 39-53. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.04.002>
- Tu, B., Huang, C., Sitar, S., y Yang, M. (2022). Mindfulness practice and burnout: Evidence from Chinese social workers [Práctica de atención plena y síndrome de *burnout*: evidencia de trabajadores sociales chinos]. *Frontiers in Psychology*, 13, 821899. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.821899>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2023). *Informe mundial sobre el personal docente: afrontar la escasez de docentes*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387400\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387400_spa)
- Verde-Diego, C., González-Rodríguez, R., Friero, P., y Fernández-Arias, T. (2021). Prevalencia del *burnout* en el sistema de servicios sociales: estudio transversal en servicios sociales comunitarios. *Index de Enfermería*, 30(3), 174-178.
- Yeboah, E., Arboh, F., y Quainoo, E. A. (2022). Psychological effects of burnout among health workers [Efectos psicológicos del *burnout* en trabajadores de la salud]. *Journal of Clinical Images and Medical Case Reports*, 3(3), 1734. <http://dx.doi.org/10.52768/2766-7820/1734>

## Biografías de los autores

**Cristian Mollà-Esparza.** Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Profesor del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Valencia. Su labor investigadora se centra en la evaluación de la calidad metodológica de estudios empíricos y de síntesis, con especial énfasis en la calidad del informe y la replicabilidad. Además, sus intereses también incluyen el desarrollo y la aplicación de análisis estadísticos avanzados.

 <https://orcid.org/0000-0003-0783-617X>

**Eva González-Menéndez.** Doctora en Ingeniería Química, Ambiental y Bioalimentaria por la Universidad de Oviedo. Profesora del Máster Oficial en Prevención de Riesgos Laborales y del Máster Oficial en Sistemas Integrados de Gestión de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) desde 2010. Miembro del grupo de investigación «Trabajo líquido y riesgos emergentes de la sociedad de la información» de UNIR desde 2017. Ha participado en diversos proyectos de investigación y cuenta con numerosas publicaciones en diversas revistas indexadas. Sus principales líneas de investigación se centran en el estudio de los riesgos emergentes derivados de la convergencia tecnológica y organizativa.

 <https://orcid.org/0000-0002-2354-9421>

**Marialuz-Arantzazu García-González.** Doctora en Ciencias Clínico-Quirúrgicas por la Universidad Miguel Hernández de Elche. Profesora y directora de trabajos fin de estudio en el Máster Oficial en Prevención de Riesgos Laborales y en el Máster en Sistemas Integrados de Gestión de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) desde 2017. Miembro del grupo de investigación «Trabajo líquido y riesgos emergentes de la sociedad de la información» de la UNIR. Su labor investigadora se centra, en la actualidad, en el estudio de los riesgos psicosociales derivados de los nuevos modelos de organización del trabajo y del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

 <https://orcid.org/0000-0002-5137-7073>

**Fermín Torrano.** Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Navarra. Director académico en la Escuela Superior de Ingeniería y Tecnología de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) desde 2013. Miembro del grupo de investigación «Trabajo líquido y riesgos emergentes de la sociedad de la información» de UNIR desde 2017. Ha participado en diversos proyectos de investigación y cuenta con numerosas publicaciones en diversas revistas indexadas. Sus principales líneas de investigación se centran en la integración de la tecnología en el ámbito educativo y en el estudio de los riesgos emergentes en el ámbito laboral.

 <https://orcid.org/0000-0002-0624-2145>





# Manifestaciones de (des)igualdad y estereotipos de género en #TikTokchallenges físico-motrices: un estudio cualitativo

## *Manifestations of gender (in)equality and stereotypes in physical-motor*

**Dr. Jorge-Agustín ZAPATERO-AYUSO.** Profesor Ayudante Doctor. Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado, Universidad Complutense de Madrid ([jzapater@ucm.es](mailto:jzapater@ucm.es)).

**Dra. Elena RAMÍREZ-RICO.** Profesora Titular de Universidad. Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado, Universidad Complutense de Madrid ([e.ramirez@edu.ucm.es](mailto:e.ramirez@edu.ucm.es)).

**Dr. Miguel VILLA-DE GREGORIO.** Profesor Ayudante Doctor. Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado, Universidad Complutense de Madrid ([mivill03@ucm.es](mailto:mivill03@ucm.es)).

**Dra. Irene RAMÓN-OTERO.** Profesora Ayudante Doctora. Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado, Universidad Complutense de Madrid ([irramon@ucm.es](mailto:irramon@ucm.es)).

### Resumen:

El crecimiento de TikTok como una plataforma de uso masivo entre la población en general y en especial entre el sector más joven impulsó de manera significativa el interés de la comunidad científico-educativa durante el último lustro. Uno de los principales factores de atención fueron sus populares *#trends* o *#TikTokchallenges*, que pueden impactar en la transmisión y perpetuación de estereotipos de género. El objetivo principal de este trabajo fue profundizar en la construcción de género manifiesta en los *#TikTokchallenges* con un enfoque crítico que oriente y fundamente posibles futuras intervenciones educativas. Se aplicó una metodología cualitativa con un diseño emergente, en la cual se trianguló la aplicación de una escala coeducativa construida *ad hoc*, la observación mediante un sistema categorial y un análisis de contenido sobre un diario de los investigadores. La muestra fue de 86 vídeos con contenido físico-motriz. Los resultados obtenidos no revelaron un índice de desigualdad de género alto en la muestra analizada. Sin embargo, el mayor porcentaje de los vídeos analizados no mostraron un contenido libre de estereotipos y en igualdad de género. Entre los elementos identificados como transmisores de (des)igualdad de género en los *#trends* se incluyeron el plano de grabación, las interacciones entre las personas participantes, la música utilizada, los *hashtags* empleados, el tipo de habilidad o capacidad física manifestada en el reto y la imagen corporal presentada. La información obtenida manifiesta la importancia de revisar y tratar el contenido físico-motor de estos retos de TikTok en contextos educativos. Se debate el impacto que pueden tener el consumo o la producción de este tipo de contenidos en la población joven y la necesidad de diseñar intervenciones educativas y críticas hacia la igualdad de género que incluyan las redes sociales.

Fecha de recepción del original: 03-10-2024.

Fecha de aprobación: 26-02-2025.

Cómo citar este artículo: Zapatero-Ayuso, J. A., Ramírez-Rico, E., Villa-de Gregorio, M., y Ramón-Otero, I. (2025). Manifestaciones de (des)igualdad y estereotipos de género en *#TikTokchallenges* físico-motrices: un estudio cualitativo [Manifestations of gender (in)equality and stereotypes in physical-motor *#TikTokchallenges*: A qualitative study]. *Revista Española de Pedagogía*, 83(291), 323-345 <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4232>

**Palabras clave:** estereotipos, redes sociales, viralidad, retos motores, actividad física, competencia digital.

**Abstract:**

TikTok's growth as a platform with mass use among the general population and especially among young people has significantly increased the scientific-educational community's interest in it over the last five years. One of the main factors attracting attention has been the popular #trends or #TikTokchallenges, which can have an impact on the transmission and perpetuation of gender stereotypes. The main objective of this work was to explore the construction of gender manifested in #TikTokchallenges using a critical approach to guide and inform possible future educational interventions. A qualitative methodology with an emergent design was used, triangulating the use of an ad hoc coeducational scale, observation through a categorical system, and content analysis of a researcher diary. The sample comprised 86 videos with physical-motor content. The results obtained did not show a high gender inequality index in the sample analysed. However, the largest percentage of videos analysed did not show stereotype-free and gender-equal content. The elements that were identified as transmitting gender (in)equality in #trends included the shot type, interactions between participants, the music used, the hashtags used, the type of skill or physical ability shown in the challenge, and the body image presented. The information obtained highlights the importance of reviewing and addressing the physical-motor content of these TikTok challenges in educational contexts. The impact that consuming and/or producing this type of content can have on the young population and the design of educational and critical interventions to promote gender equality, including social networks, are discussed.

**Keywords:** stereotypes, social networks, virality, motor challenges, physical activity, digital competence.

## 1. Introducción

TikTok es una red social que ha crecido de forma rápida en los últimos cinco años, con una gran popularidad entre los jóvenes tanto en España como a nivel internacional (IAB Spain, 2023; Dixon, 2025). Es conocida por su carácter entretenido y evasivo, apreciado en especial por la población adolescente (Al- Maroof *et al.*, 2021; Suárez-Álvarez y García-Jiménez, 2021). Su auge se ha relacionado con la pandemia de 2020, donde los #TikTokchallenges se convirtieron en una forma popular de entretenimiento durante el confinamiento (López-Carril *et al.*, 2024). Estos retos, sobre todo de naturaleza física-motriz y expresivo-corporal, como los bailes, se practicaban de modo individual o en grupo, y se convirtieron en una terapia contra el aislamiento (Kennedy, 2020; González-Ramírez, 2022).

El interés por TikTok no solo tuvo impacto sobre el público general, sino también sobre la comunidad científica y educativa, que percibió su potencial formativo y exploró sus beneficios en áreas como la educación físico-deportiva (Escamilla-Fajardo *et al.*, 2021; López-Carril *et al.*, 2024). La revisión reciente de Caldeiro-Pereira y Yot-Domínguez (2023) recogió sus posibilidades educativas y la diversidad de propuestas formativas en las que se incluye. La variedad de áreas en las que se está usando TikTok es amplia (lengua, ciencias, educación física...); en ellas, ha demostrado ser efectiva, entre otros aspectos, como recurso para la enseñanza de la lengua extranjera o para la producción de vídeos creativos y de expresión corporal. El formato de vídeos cortos y la capacidad de TikTok para compartir ideas o recursos, así como para generar interacciones, contribuyen a que se esté incluyendo como una herramienta pedagógica en las aulas, con un impacto positivo en la motivación del estudiantado (Escamilla-Fajardo *et al.*, 2021; López-Carril *et al.*, 2024; Meirbekov *et al.*, 2024).

Sin embargo, de acuerdo con las ideas de Caldeiro-Pereira y Yot-Domínguez (2023), la adopción del movimiento en educación sin la necesaria reflexión crítica puede ocasionar dificultades y perjuicios a la sociedad, en especial a la población que más uso hace de TikTok: personas adolescentes o adultos jóvenes (Dixon, 2025; IAB Spain, 2023; Manago *et al.*, 2023). Por ejemplo, el trabajo de D'Ambrosi *et al.* (2024) demostró cómo TikTok puede ser una herramienta poco realista para la educación médica y cómo predominaron comunicaciones con bajo sustento científico sobre el tratamiento de la epicondilitis. Estos resultados, unidos a la proliferación y al consumo de contenido científico en TikTok (Micaletto-Belda *et al.*, 2024), son una muestra del posible alcance de esta aplicación y justifica la aproximación educativa al problema. A la posible desinformación generada en los receptores de estos u otros vídeos se añade la preocupación por un mal uso de esta aplicación, que puede contribuir a la aparición de problemas de salud física y mental entre la población adolescente (Falgoust *et al.*, 2022; Patel *et al.*, 2023). Asimismo, otros estudios, incluso, sugieren que estos retos pueden afectar a la configuración de las relaciones familiares (Ibanez-Ayuso *et al.*, 2022). Trabajos como el de Garcés-Fuemayor *et al.* (2023) no solo enfatizaron la necesidad de educar en el pensamiento crítico en TikTok, sino que también demostraron la eficacia de esta aplicación como una herramienta pedagógica para ello.

De acuerdo con esta preocupación, que gira en torno al desarrollo del pensamiento crítico en la sociedad de la inmediatez, y en línea con la Agenda 2030 (ODS 5, «igualdad de género»), se muestra cómo uno de los enfoques recientes en la investigación de TikTok se centra en la perspectiva de género (p. ej., Micaletto-Belda *et al.*, 2024). En este campo de estudio, se observó que los patrones de uso de las redes sociales reflejan y refuerzan estereotipos de género y pueden condicionar las oportunidades de las personas (Manago *et al.*, 2023). Por ejemplo, algunas investigaciones han señalado que los #*dancechallenges* en TikTok a menudo transmiten imágenes sexualizadas de mujeres, con cuerpos atléticos y ropa ceñida, lo que perpetúa estereotipos de género (González-Ramírez, 2022; Kennedy, 2020). Este fenómeno no es exclusivo de TikTok, sino que atraviesa diversas redes sociales, donde los *likes* y los comentarios pueden reflejar y promover actitudes discriminatorias (Yu *et al.*, 2020; Gil *et al.*, 2022).

Este trabajo busca profundizar en la construcción de género manifiesta en los #*TikTokchallenges* con un enfoque crítico que oriente y fundamente posibles futuras intervenciones educativas. Los objetivos específicos son:

1. Analizar los #*TikTokchallenges* o retos de TikTok relacionados con contenido físico-motriz o corporexpresivo desde una perspectiva de género y su influencia en la viralización.
2. Identificar elementos que pueden ser transmisores de estereotipos de género y discriminación en estos retos como base para futuras intervenciones educativas.

## 2. Método

Se empleó una metodología cualitativa, en la que se combinó la observación con dos instrumentos diseñados *ad hoc*, unida a un análisis de contenido sobre un diario de los investigadores. La metodología se sumerge en la dificultad de indagar en un mundo menos explorado, el de la investigación audiovisual en redes, y en la necesidad de generar procedimientos de acceso a la investigación en TikTok, lo que responde a los requerimientos patentes en trabajos previos (p. ej., González-Ramírez, 2022; Huamán y Ramírez, 2022). Para responder con rigor y credibilidad a los objetivos y evitar sesgos en la investigación cualitativa, este estudio se apoyó en una triangulación de investigador y de técnicas.

### 2.1. Muestra

Para realizar una selección en una muestra infinita que se deriva del funcionamiento de TikTok (Huamán y Ramírez, 2022), se siguió un muestreo intencional, propio de la investigación cualitativa, con un criterio de selección: retos que incluyan actividad físico-motriz o corporexpresiva. El hecho de establecer un único criterio de inclusión supone una oportunidad para analizar la realidad en toda su complejidad, incluyendo vídeos desde diversas perspectivas

(social, educativa...), grabados por diferentes usuarios, con el objetivo de que este análisis refleje la amplia variedad de realidades que niñas, niños, adolescentes y jóvenes pueden encontrar en los *#TikTokchallenges*.

La selección de los vídeos fue llevada a cabo por dos expertos en actividad física y deporte. Como estrategia de búsqueda, se utilizaron *hashtags*, en concordancia con investigaciones anteriores (González-Ramírez, 2022; Suárez-Álvarez, 2022); estos fueron *#trend*, *#challenge*, *#TikTokchallenge* o *#reto*. Asimismo, el proceso de recopilación se enriqueció de forma manual a través del algoritmo «Para ti», que, a través de la inteligencia artificial, impulsa el funcionamiento de TikTok y ofrece a cada usuario nuevos vídeos relacionados con lo visto previamente (Roth *et al.*, 2021). Por tanto, se agregaron nuevos retos que no recogían las antecitadas etiquetas, pero respondían al criterio de inclusión.

La muestra final estuvo compuesta por 86 vídeos y sus respectivas leyendas. Con respecto a la estrategia de búsqueda, es reseñable que el hecho de buscar los contenidos usando *hashtags* es una oportunidad para conocer con mayor fidelidad la realidad a la que se enfrenta la población. La propia aplicación ordena los vídeos tras la búsqueda por su viralización. Así, los primeros son los que más interacciones presentan y, por ende, los que con mayor probabilidad puede encontrar una persona que utilice TikTok.

## 2.2. Instrumentos

En esta investigación, se aplicaron dos instrumentos diseñados *ad hoc*: la escala observacional-crítica del valor coeducativo de los *#TikTokchallenges* físico-motrices y el sistema de codificación observacional de los *#TikTokChallenges* físico-motrices con perspectiva de género.

El primero de los instrumentos pretende conocer el grado de (des)igualdad presente en el reto evaluado. Posee seis indicadores con opción de respuesta dicotómica (Sí/No) para valorar la contribución o no a la igualdad de género. Estos ítems evalúan la discriminación de género (indicador 1), el lenguaje verbal o no verbal (indicador 2), la tipificación de habilidades y capacidades físicas (indicador 3), la imagen corporal y los estereotipos de género (indicador 4), el uso de los espacios (indicador 5) y los materiales (indicador 6). Cabe señalar que estos indicadores fueron desarrollados a partir de una revisión bibliográfica previa de literatura vinculada a la perspectiva de género en la actividad física y el deporte, así como de un debate entre el equipo investigador. El cumplimiento de los ítems determina un índice de desigualdad de género (IDG = n.º de indicadores cumplidos de 0 a 6). Cuanto más alto sea este valor, más desigualdad y estereotipos de género son transmitidos en el reto analizado. Además, el instrumento recoge observaciones donde el/la analista puede manifestar información cualitativa relativa a la codificación de los vídeos. Esta escala se diseñó a través de diversos grupos de discusión formados por el equipo investigador (cinco expertos en actividad física y perspectiva de género) y mediante la aplicación del instrumento en varias pruebas piloto hasta llegar a su formato final.

El segundo de los instrumentos es un sistema categorial para codificar los vídeos, cuya organización se fundamenta en la metodología visual crítica (Rose, 2016) y que ha sido empleado como método de aproximación al problema de los *#dancechallenges* en estudios previos (González-Ramírez, 2022). Esta herramienta recoge varias categorías basadas en una revisión bibliográfica previa, relacionadas con los estereotipos de género en la actividad físico-deportiva y artístico-expresiva, que fueron clasificadas en las dimensiones recogidas por Rose (2016):

- Circulación y audiencia: refleja el impacto del *challenge* atendiendo a las características de la red social. Analiza categorías como el número de *likes*, de comentarios y de visualizaciones; el tipo de *influencer* o el género del *influencer* (Arróniz *et al.*, 2021; González-Ramírez, 2022; Huamán y Ramírez, 2022)
- Producción: las categorías incluyen el contenido propio del reto y el contexto en el que se desarrolla desde el punto de vista físico-deportivo y artístico-expresivo. Se analizan categorías como el lenguaje verbal o no verbal, el tipo de contenido (acondicionamiento, habilidades motrices...), las capacidades físicas manifiestas, el estilo o el tipo de música (p. ej., Cremades, 2022; Garrote-Escribano y Avilés, 2021).

- Imagen: las categorías describen lo intuitivo o palpable del *challenge* y sirven para generar una panorámica o fotografía de lo visualizado. Se analizan categorías como los agrupamientos (individual, parejas...), el plano de grabación (detalle, americano...), la orientación (dorsal, frontal...), la expresión emocional primaria (alegría, tristeza, neutra...) o el material utilizado (convencional de EF, alternativo o reciclado), entre otros aspectos (p. ej., Blández, 1995; González-Ramírez, 2022; Huamán y Ramírez, 2022; Learreta et al., 2006, pp. 56-58).

Asimismo, se aplicó un análisis de contenido sobre las apreciaciones del equipo investigador incluidas en la escala observacional-crítica. Se consideran estas observaciones como un diario del personal investigador, que constituye una herramienta de control de la calidad del estudio. Además, es un elemento que recoge reflexiones, decisiones, constructos, conceptos..., relacionados con el tema de investigación (Gehrig y Palacios, 2014), lo que puede favorecer la exploración de los objetivos de un estudio.

### 2.3. Procedimiento

El procedimiento de investigación tuvo un carácter emergente, propio de la investigación cualitativa, donde la aplicación de cada instrumento y sus procedimientos dependían de las fases previas con las que se relacionaban. Se siguieron tres fases que pretendieron explorar los dos objetivos de estudio (Tabla 1).

Tabla 1. Resumen de las fases del diseño de investigación cualitativa aplicado.

Objetivo de la investigación	Fase	Instrumento	Agentes
1. Analizar los #TikTokChallenges, o retos de TikTok, relacionados con contenido físico-motriz o corpoexpresivo desde una perspectiva de género y su influencia en la viralización	1	Escala observacional-crítica del valor coeducativo de los #TikTokchallenges físico-motrices	5 investigadoras/es 3 analistas aplicaron la escala 2 analistas intervinieron para llegar a un consenso y realizar una auditoría
2. Identificar elementos que pueden ser transmisores de estereotipos de género y discriminación en estos retos como base para futuras intervenciones educativas	2	Sistema de codificación observacional de los #TikTokchallenges físico-motrices con perspectiva de género aplicado sobre los vídeos que transmitieron mayor (des) igualdad de género tras la aplicación de la anterior escala	2 investigadoras/es
	3	Aplicación de análisis de contenidos al diario del equipo investigador: información contenida y expresada por los analistas en el apartado de observaciones de la categorización de la escala observacional-crítica del valor coeducativo de los #TikTokchallenges físico-motrices	1 investigador

Durante la fase 1 y tras la selección de la muestra de vídeos, se procedió con la aplicación de la escala observacional-crítica para identificar la transmisión de (des)igualdad de género en la muestra seleccionada. Para ello, se llevaron a cabo reuniones entre tres expertos e investigadores en el campo de la actividad físico-deportiva y de la perspectiva de género. Observaron los vídeos en sucesivas reuniones y debatieron cada uno de los indicadores de la escala para determinar el cumplimiento o no de ellos. El debate se plasmó de forma resumida en las observaciones del documento; esta parte constituyó el diario de los investigadores. Se llegó a consenso en todos los indicadores de la escala, salvo en 8 vídeos, que requirieron una segunda ronda de revisión en 11 indicadores. Estos fueron analizados por dos revisoras externas y expertas en actividad física con perspectiva de género que participaron en la construcción de la escala. Las revisoras externas coincidieron en la categorización de 10 de los 11 indicadores, por lo que se realizó una última revisión entre los primeros analistas para categorizar el ítem restante. De este modo, se llegó a consenso en todos ellos.

Durante la fase 2 y tomando como punto de partida este análisis, se seleccionaron los vídeos más desigualitarios, identificados con un IDG de 4 o superior. Sobre estos retos, se aplicó el sistema de codificación observacional de los #TikTokchallenges físico-motrices con perspectiva de género. En este procedimiento, se realizó una primera prueba piloto para garantizar la aplicación adecuada de este conjunto categorial entre dos analistas (de los cuales uno participó también en la fase 1), que atribuyeron las categorías de forma independiente en la codificación definitiva.

Durante la tercera y última fase, se aplicó un análisis de contenido inductivo a las observaciones realizadas en la escala observacional-crítica del valor coeducativo de los #TikTokChallenges físico-motrices que fue aplicada en la fase 1. La finalidad era identificar los ejes temáticos en los que los analistas centraron su atención para debatir y establecer el cumplimiento o no de los indicadores de dicha escala.

## 2.4. Análisis de la información

La información de las observaciones (diario de los investigadores), contenida en la escala coeducativa se procesó en términos cualitativos con Atlas.ti versión 24. Este análisis se llevó a cabo con una codificación inductiva profunda en varios ciclos y se utilizó la herramienta de redes de Atlas.ti para refinar y relacionar las categorías. Los datos de la aplicación de la escala coeducativa y del sistema de codificación aplicados en la observación de los vídeos fueron tratados de forma cuantitativa a través del programa SPSS, versión 23. Se aplicó estadística descriptiva en forma de frecuencias y porcentajes para las categorías observadas. Además, asumida la normalidad de los datos por el número de vídeos analizados ( $n = 86$ ), se aplicó la prueba de correlación de Pearson para indagar sobre la relación entre el IDG y los datos de viralización (*likes*, visualizaciones y comentarios).

Tabla 2. Resultados de los #TikTokchallenges en función del índice de desigualdad de género.

<b>Índice de desigualdad de género</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
0	8	9.3
1	55	64
2	8	9.3
3	4	4.7
4	7	8.1
5	3	3.5
6	1	1.2
Total	86	100

### 3. Resultados

Los resultados del análisis de los #TikTokchallenges físico-deportivos seleccionados mostraron un IDG bajo. La media fue de  $1.53 \pm 1.29$ , mientras que el número de vídeos con un IDG de 1 fueron los más numerosos ( $n = 55$ , 64%) (Tabla 2).

El análisis en profundidad de cada uno de los indicadores (Tabla 3) demostró que la transmisión de desigualdad de género se produjo de forma mayoritaria a través del cumplimiento de los siguientes indicadores: 1, sobre manifestación de comportamientos de supremacía o discriminación de género (Sí = 15 vídeos); 4, sobre la transmisión de una visión estereotipada de la mujer o del hombre (Sí = 15 vídeos); y 3, vinculado a la manifestación de habilidades o capacidades tipificadas por género (Sí = 13 vídeos).

TABLA 3. Cumplimiento de los indicadores de la escala coeducativa.

Indicadores		Frecuencia	Porcentaje
1. Se manifiestan comportamientos de supremacía o discriminación de género en las interacciones observadas en el vídeo.	Sí	15	17.4 %
	No	71	82.6 %
2. No realiza un tratamiento explícito de la igualdad de género; no aparecen reivindicaciones en forma de <i>hashtag</i> u otras indicaciones audiovisuales verbales o no verbales (por ejemplo, audio o música).	Sí	78	90.7 %
	No	8	9.3 %
3. Se manifiestan habilidades o capacidades tipificadas por género que transmiten estereotipos (habilidad o capacidad tradicionalmente asignada a la femineidad desarrollada por hombres, o viceversa).	Sí	13	15.1 %
	No	73	84.9 %
4. Transmite una visión estereotipada de la mujer (hipersexualización, sumisión, superficial-poco inteligente, hipersensible...) o del hombre (insensible, agresivo...), lo que condiciona la diversidad en la expresión libre de género.	Sí	15	17.4 %
	No	71	82.6 %
5. Utiliza espacios estereotipados por género sin un sentido crítico (cancha de fútbol, aula de danza, sala de <i>pole dance</i> ...).	Sí	3	3.5 %
	No	83	96.5 %
6. Utiliza materiales estereotipados por género sin un sentido crítico (cinta de rítmica, instrumental de belleza, balones de fútbol o rugby, cintas elásticas, vestimentas tipificadas como faldas, top, gorras, bolso, riñonera...).	Sí	8	9.3 %
	No	78	90.7 %

Aplicada la prueba de correlación de Pearson, no se hallaron correlaciones estadísticas significativas entre el IDG y el n.º de *likes*, visualizaciones o comentarios. En cambio, sí se encontraron relaciones significativas y una asociación media y positiva (entre .3 y .5) entre comentarios, *likes* y visualizaciones (Tabla 4).

TABLA 4. Correlación entre el IDG y la viralización del contenido.

		N.º <i>likes</i>	Índice de desigualdad	N.º visualizaciones	N.º comentarios
N.º <i>likes</i>	Correlación de Pearson	1	-.027	.356**	.406**
	Sig. (bilateral)		.805	<.001	<.001
	<i>n</i>	86	86	86	86
Índice de desigualdad	Correlación de Pearson		1	.069	.005
	Sig. (bilateral)			.525	.967
	<i>n</i>		86	86	86
N.º visualizaciones	Correlación de Pearson			1	.122
	Sig. (bilateral)				.263
	<i>n</i>			86	86
N.º comentarios	Correlación de Pearson				1
	Sig. (bilateral)				
	<i>n</i>				86

Nota: \*\* la correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

Para profundizar en los elementos transmisores de estereotipos de género, se categorizaron los *#TikTokchallenges* en tres niveles: nivel de desigualdad bajo (IDG 0 y 1, *n* = 63), nivel de desigualdad medio (IDG 2 y 3, *n* = 12) y nivel de desigualdad alto (IDG 4, 5 y 6; *n* = 11). Se aplicó el sistema observacional a los 11 vídeos identificados como más desigualitarios. Los resultados se agrupan en la Tabla 5 en función de las dimensiones circulación y audiencia, producción e imagen (González-Ramírez, 2022; Rose, 2016).

En relación con la circulación y la audiencia, los vídeos fueron mayoritariamente difundidos por *influencers* élite (45.5%) de género femenino (63.3%). Los contextos predominantes fueron urbanos y no deportivos (*n* = 9, 81.8%), mientras que los espacios más frecuentes fueron el hogar (*n* = 5, 55.6%), las calles (*n* = 2, 22.2%), centros comerciales o comercios y estudios o salas polivalentes (*n* = 1, 11.1%, respectivamente). Con respecto a los espacios deportivos, los *#TikTokchallenges* más desigualitarios fueron grabados en pistas polideportivas (*n* = 2, 18.2%).

En relación con la producción, la mayoría de estos retos manifestaron contenidos perceptivo-motrices (*n* = 6, 54.5%) o de condición física (*n* = 3, 27.3%). El lenguaje presente fue sobre todo no verbal (*n* = 10, 90.9%) y el estilo musical más frecuente fue el reguetón (*n* = 4, 18.2%).

En cuanto a la imagen, los retos fueron desarrollados sin material (*n* = 9, 81.8%), en parejas (*n* = 5, 45.5%) y en grupos homogéneos de chicas o chicos (*n* = 6, 54.5%). El tipo de tema más frecuente fue imaginario (*n* = 9, 81.8%), y los movimientos realizados, abstractos (*n* = 9, 81.8%). Con respecto a la expresión emocional identificada en los vídeos, fueron mayoritarias las expresiones de alegría (*n* = 9, 69.2%).

TABLA 5. Características de los #TikTokchallenges menos coeducativos en la dimensión circulación y audiencia.

Dimensión	Categoría	Subcategoría	n	%
Circulación y audiencia	Tipo de influencer <sup>1</sup>	Élite (1-5M seguidores)	5	45.5
		Macroinfluencer (500K-1M seguidores)	0	0
		Intermedio-influencer (50K-500K seguidores)	3	27.3
		Microinfluencer (10K-50K seguidores)	3	27.3
		Nanoinfluencer (1K-10K seguidores)	0	0
		No influencer (menos 1K seguidores)	0	0
	Género influencer	Masculino (una o más personas)	2	18.2
		Femenino (una o más personas)	7	63.6
		Más de dos personas distinto género	2	18.2
Producción	Tipo de contenido	Perceptivo-motor	6	54.5
		Habilidades motrices básicas o específicas	1	9.1
		Acondicionamiento físico	3	27.3
		Perceptivo-motor y habilidades motrices	1	9.1
	Lenguaje utilizado	Verbal	0	0
		No verbal	10	90.9
		Combinado	1	9.1
	Estilo de música	Reguetón	4	18.2
		Pop	2	12.6
		Rap-Hiphop	1	9.1
		Electrónica	1	9.1
		Dance	2	18.2
Sin música		1	9.1	

Imagen	Materiales (perspectiva de educación física)	Sin material	9	81.8
		Convencional de educación física	1	9.2
		Reciclado o de uso alternativo	1	9.2
	Agrupamientos	Individual	3	27.3
		Parejas	5	45.5
		Tres o más personas	3	27.3
	Agrupamientos desde el punto de vista de género	Individual	3	27.3
		Heterogéneo	2	18.2
		Homogéneo	6	54.5
	Tipo de tema <sup>2</sup>	Imaginario	9	81.8
		Real-concreto	1	9.1
		Real-abstracto	1	9.1
	Tipo de movimiento <sup>2</sup>	Movimiento abstracto	9	81.8
		Movimiento figurativo-imitativo	1	9.1
		Movimiento figurativo-simbólico	1	9.1

Nota: *n* = número de citas; % = porcentaje; 1 = clasificación de González-Ramírez (2022); 2 = clasificación de Learreta *et al.* (2006, p. 56).

El análisis de contenido de las observaciones de la escala observacional-crítica (diario de los investigadores) identificó como elementos transmisores de estereotipos y (des)igualdad de género en los *#trends* analizados los siguientes (Figuras 1 y 2): el plano de grabación, las interacciones entre las personas del vídeo, la imagen corporal, las actividades/contenidos físico-motrices y corpo-expresivas, la música del *challenge* y el lenguaje verbal o los *hashtags* utilizados.

En cuanto al plano de grabación, la forma en que chicos y chicas compartían el espacio y el hecho de que personas de uno u otro género fueran protagonistas del reto físico-motriz pudo transmitir (des)igualdad de género al actuar como reivindicación de igualdad o mostrar supremacía de un género sobre otro. Así se registró en el diario de los investigadores:

- «Las chicas con gestos bastante sexualizados son dirigidas por un hombre que lleva el *tempo* y el control del vídeo» (vídeo 70).
- «Se observa una imagen corporal corpulenta y estereotipada del hombre, que domina el vídeo y se expresa con cierta superioridad con frases como “Invité a mi esposa a

hacer esta acrobacia y no se rajó”. Él domina el vídeo frente a la mujer, que acompaña las indicaciones del hombre en segundo plano» (vídeo 9).

Sobre las interacciones, el diario mostró cierto debate sobre la necesidad de que personas de diferente género estén presentes o no en los #TikTokchallenges. Asimismo, se observó que los vídeos de grupos mixtos y retos cooperativos, donde aparecían personas con características diversas de etnia, género, edad..., pudieron promover la igualdad de género. Las siguientes citas ejemplifican estos resultados:

- «Dudas en torno al salto a la comba como habilidad tipificada femenina. No lo valoramos así por el tipo de salto cooperativo y la música utilizada» (vídeo 33).
- «Positiva la aparición y participación de personas de diferente género, edad, etnia...» (vídeo 13).

En relación con el lenguaje verbal y los pies de vídeo, destacó el uso de los *hashtags* como elementos de reivindicación de la igualdad de género. Incluso, se debatió el uso de estos *hashtags* para dominar el algoritmo de TikTok y controlar la audiencia del contenido publicado, tal como se expresa en la siguiente cita del diario de los investigadores:

- «Se reflexiona sobre el *hashtag* inicial (SEXTOU, ‘sexo para ti’) cuando un reto de una habilidad tipificada como masculina (por ejemplo, el fútbol) es realizado por mujeres, mientras los hombres solo arrancan y reciben el reto, sin participación protagonista. Quizás pueda mandar algún mensaje de género» (vídeo 80).

Se halló también que los pies de vídeo y la información contenida en los #TikTokchallenges pudo actuar como estrategia de viralización que transmitió (des)igualdad de género en los retos físico-motrices, tal como expresa el siguiente extracto sobre un #trend realizado por un chico en el que se expresa que «no woman can do this»:

- «Consideramos el desarrollo del reto más factible, incluso en el género femenino, por cuestiones de flexibilidad. El mensaje se construye para generar desigualdad y hace un tratamiento explícito de la desigualdad de género. Además, hay una imagen atlética y sin camiseta del hombre innecesaria para el reto que se manifiesta. Se reflexiona sobre estas estrategias de viralización que pueden transmitir estereotipos...» (vídeo 16).

En relación con esta cita, emerge la imagen corporal como elemento de (des)igualdad de género en los resultados del diario de los investigadores. Con respecto a este elemento, las reflexiones de los investigadores hallaron cómo la imagen corporal normotípica asociada a la feminidad y a la masculinidad se manifestó en varias ocasiones, con una imagen atlética y corpulenta en el hombre y otra más delgada, esbelta y sexualizada en la mujer. Sin embargo, en otros #TikTokchallenges, se apreció como la imagen apareció libre de estereotipos y propiciaba la libre expresión de género. Asimismo, se debatió el origen de un nuevo estereotipo estético que potencia una imagen femenina atlética asociada al desarrollo de la fuerza bajo el lema *chica fitness*. La vestimenta fue otro eje de debate en torno a la imagen corporal. Se observaron retos donde esta pudo ser transmisora de estereotipos tradicionales de género y otros donde favorecía la libre expresión de género. Las siguientes citas justifican estos resultados:

- «Se observa que la indumentaria tradicional, pese a ser diferente y reglamentaria, puede transmitir estereotipos, pero no una imagen hipersexualizada del género femenino. Debate sobre la diferente vestimenta masculina o femenina en las modalidades deportivas» (vídeo 2).
- «La imagen corporal de la persona de la izquierda rompe con estereotipos, lo cual consideramos positivo para la temática en cuestión» (vídeo 37).
- «Se debate “la imagen corpulenta o fuerte de la mujer en la actualidad”, ¿traslación o cambio hacia ese estereotipo?» (vídeo 9).

Otro eje temático categorizado en el diario de los investigadores fueron las propias actividades/contenidos físico-motrices. Se identificó que las actividades eran tipificadas por género: por ejemplo, el fútbol fue asociado a la masculinidad, y la danza o el *poledance*, a la feminidad. Dichas actividades podían actuar o no como transmisores de estereotipos de género en función del enfoque del reto y del protagonismo de chicas o chicos en ellos. Valgan como ejemplo las siguientes citas, en las que un mismo contenido de dramatización fue identificado como transmisor de desigualdad o igualdad en dos retos diferentes:

- «Se interpreta la dramatización del hombre como una posible crítica a la cultura machista en las relaciones de pareja. Los gestos más femeninos y el hecho de llevar el niño en labores de crianza suponen una reivindicación de igualdad» (vídeo 84).
- «Se nos plantea la duda de que la parodia (dramatizada) buscara exagerar rasgos y atributos de feminidad, lo que contribuiría a la desigualdad y transmisión de estereotipos» (vídeo 76).

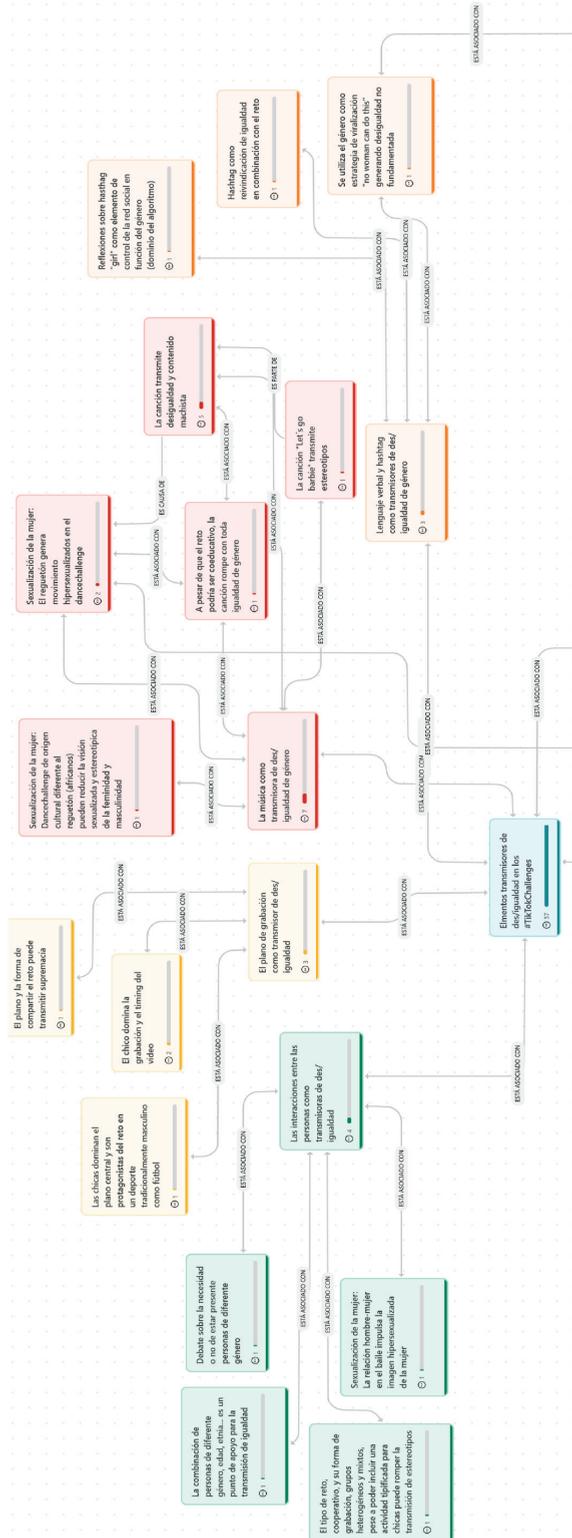
Además, se generó un debate en torno a las capacidades de fuerza y flexibilidad como atributos asociados a la masculinidad y a la feminidad, y se apreció una apertura y una ruptura con la ideología de género tradicionalmente transmitida en torno a estas capacidades. Así se expresa en el siguiente extracto del diario de los investigadores:

- «Se resalta la figura de la mujer como base y elemento de máxima fuerza en la figura como punto positivo del reto» (vídeo 9).

Un último eje temático sobre el que se debatió como elemento transmisor de estereotipos de género fue la música. Varios de los *#dancechallenges* empleaban canciones con contenido machista y discriminatorio; el reguetón fue el estilo musical al que los investigadores aludieron más como causa de la hipersexualización y sumisión de la mujer. Así se justifica en las siguientes citas:

- «La música condiciona el tipo de baile hipersexualizado y parece vincularse más a la feminidad por ello. La música de reguetón genera gestos, como el de *conejita*, que pueden ser discriminatorios» (vídeo 69).

FIGURA 1. Elementos transmisores de estereotipos de género en los #TikTokchallenges a partir del diario de los investigadores.





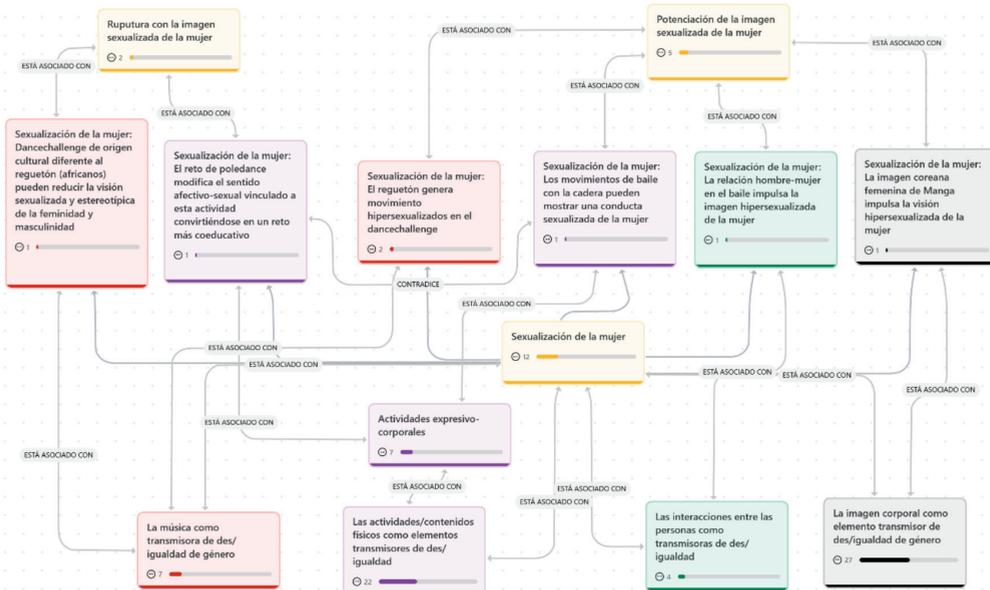
Otro hallazgo que emergió en relación con casi todos los elementos transmisores de (des) igualdad de género en los #TikTokchallenges (actividades/contenidos físico-motrices y cor-poexpresivas, interacciones personales, imagen corporal y música) fue la sexualización de la mujer (Figura 3). Los #dancechallenges de reguetón, la imagen coreana femenina difundida en el género manga y las interacciones y los movimientos en algunos bailes contribuyeron a transmitir una visión sexualizada de la mujer. Así se justifica en las siguientes citas del diario de los investigadores:

- «La letra de la canción parece un flirteo con un hombre. Discusión sobre la normalización del movimiento algo más sensual y de cadera en la mujer por su morfología corporal y sobre el hecho de que parezca un flirteo o una seducción a través del movimiento y de que las posturas adquiridas sean más sensuales» (vídeo 26).
- «La música condiciona el tipo de baile, hipersexualizado. La música de reguetón genera gestos como el de *conejita*, que pueden ser discriminatorios en el reguetón» (vídeo 69).

Sin embargo, en las grabaciones, se identificaron dos #trends que favorecieron la eliminación de este enfoque: uno vinculado al control tónico-postural en *poledance* y otro en el que el uso de un baile y de música africana redujo la visión normotípica y sexualizada de la mujer. Estos resultados se justifican en las siguientes citas:

- «El hecho de manejar el *poledance*, conducta típica femenina, puede ser interpretado como transmisor de estereotipos. Sin embargo, el transformarlo tanto con la imagen corporal como con el propio reto le resta sentido afectivo-sexual a la conducta o al baile habitual/frecuente de *poledance*» (vídeo 23).
- «Se reflexiona sobre las diferencias (acerca de la sexualización) de este tipo de bailes culturales africanos y de otros como el reguetón» (vídeo 81).

FIGURA 3. Sexualización de la mujer en los #TikTokchallenges a partir del diario de los investigadores.



## 4. Discusión

El objetivo principal de este estudio fue profundizar en la construcción de género manifiesta en los *#TikTokchallenges* desde una perspectiva de género. Para ello, se analizó su influencia y cómo pueden transmitir estereotipos, con un enfoque crítico que oriente y fundamente posibles futuras intervenciones educativas. Los resultados mostraron un índice de desigualdad de género bajo en los *#trends* observados, con predominio del nivel 1 de la escala coeducativa diseñada y aplicada para este trabajo. Sin embargo, solo 8 de los 86 *#TikTokchallenges* analizados presentaban un contenido completamente libre de estereotipos e igualitario. Estos resultados coinciden con investigaciones previas que han señalado la prevalencia de estereotipos de género en los populares retos de baile en TikTok (González-Ramírez, 2022; Kennedy, 2020) y la perpetuación de la masculinidad hegemónica, por ejemplo, en el etiquetado *#sugardaddy* (Suárez-Álvarez, 2022). Asimismo, los resultados revelaron la presencia de *#trends* con contenido físico-motriz que transmiten una ideología igualitaria y actúan como contenido feminista, lo cual se alinea con estudios que hallaron una reducción de estereotipos de género en contenido publicado por adolescentes *influencers* (Suárez-Álvarez y García-Jiménez, 2021). Esto refuerza la idea de que TikTok es una plataforma que necesita especial atención debido a la alta carga cultural y social de su contenido, con influencia significativa en la construcción de identidades de los adolescentes (Micaletto-Belda *et al.*, 2024). Así, resulta necesario incluir una formación en y sobre el uso de TikTok (y otras redes sociales) en educación secundaria y superior, dado que son adolescentes y adultos jóvenes quienes más participación están teniendo en estas plataformas (Garcés-Fuenmayor *et al.*, 2023). De acuerdo con estos investigadores, la alfabetización digital en estas etapas educativas debe promover el juicio crítico del alumnado en relación con el consumo de estos vídeos cortos, que, según sus resultados, pueden estar rodeados de ideología de género explícita e implícita (González-Ramírez, 2022; Kennedy, 2020).

Con respecto a la viralidad del contenido, el algoritmo «Para ti» de TikTok puede transmitir contenido estereotipado basado en el género del usuario. De este modo, perpetúa estereotipos de género y de masculinidad hegemónica y aumenta el contacto con contenido similar (Bueno-Fernandes y Campos-Fellanda, 2022; González-Ramírez, 2022). Esto es en especial preocupante cuando el contenido viral proviene de cuentas de *influencers*, ya que los vídeos menos igualitarios identificados en el estudio provienen de cuentas de *influencers* élite, intermedios y micro (González-Ramírez, 2022). Además, conviene puntualizar que los *#TikTokchallenges* físico-motrices requieren contacto físico para su grabación, lo que enfatiza la necesidad de reflexionar sobre el potencial de las redes sociales para estimular contactos físicos (Delbosc y Mokhtarian, 2018). Los hallazgos de este estudio subrayan la necesidad de aumentar la sensibilidad del algoritmo de TikTok hacia contenido potencialmente discriminatorio para proteger a la población joven y adolescente, ya que el uso de redes sociales comienza a edades cada vez más tempranas (Caldeiro-Pedreira y Yot-Domínguez, 2023). Además, resaltan la importancia de la alfabetización y del desarrollo de la competencia digital en instituciones educativas para un manejo responsable y ético de estas plataformas. De hecho, estudios previos demostraron cómo las creadoras y los creadores de contenidos en TikTok tienen una competencia digital avanzada (Micaletto-Belda *et al.*, 2024), lo que debe ser acompañado de un desempeño responsable.

El segundo objetivo de esta investigación fue identificar elementos transmisores de estereotipos de género en los retos analizados. Uno de estos elementos fue la música que acompaña a los *#TikTokchallenges*, lo que es congruente con investigaciones previas donde la música y las letras de las canciones potencian la discriminación de género (Suárez-Álvarez, 2022). El reguetón en particular fue identificado como transmisor de ideología y discriminación de género, lo que coincide con otros estudios que señalan su popularidad entre adolescentes y su carácter bailable (Cremades-Andreu *et al.*, 2024). Entre la diversidad de *#trends* físico-motrices, merecen especial atención, por tanto, los *#dancechallenge*, que constituyen uno de los contenidos más difundidos por adolescentes (Suárez-Álvarez y García-Jiménez, 2021). Esto es más evidente entre la población hispanolatina, donde el reguetón es la tendencia para la producción de retos que manifiestan movimientos sensuales y una visión normotípica y sexualizada de la mujer (González-Ramírez, 2022). En línea con trabajos previos, los resultados alertan de la cultura machista y del modelo patriarcal transmitido en sus letras (Díez-Gutiérrez y Muñiz-Cortijo, 2023). De

hecho, el análisis cualitativo identificó como uno de los factores asociados a este estilo musical la potenciación de movimientos y comportamientos sensuales, sobre todo en las chicas que practican el baile, con lo que refuerzan una imagen sexualizada de la mujer.

La sexualización de la mujer fue un tema presente en las observaciones de los investigadores, quienes identificaron algunos #TikTokchallenges que contribuyeron a la autosexualización de las mujeres. Este fenómeno no solo está asociado a la música, sino también a la imagen corporal. Algunos vídeos representaban al hombre fuerte y dominante y a la mujer cosificada: atractiva y objeto de deseo (Moreno-Barreneche, 2021). Sin embargo, se identificaron algunos #trends que rompieron con las imágenes estereotipadas de género. En este sentido, el análisis del diario de los investigadores reconoció un eje temático sobre una nueva imagen y canon de belleza en la mujer representado en algunos #TikTokchallenges y que se deriva de la apertura de las actividades de fuerza a la feminidad: la *chica fitness* como ideal estético de imagen corporal. Estos resultados se alinean con los obtenidos por Roberts *et al.* (2022) y demuestran como el canon de cuerpo tonificado, transmitido fundamentalmente por el grupo de pares y las redes sociales, se combina con el ideal de belleza de cuerpo delgado en la mujer en la actualidad. No obstante, la diversidad de realidades corporales existentes en los #TikTokchallenges físico-motrices analizados, que se refleja también en el análisis de contenido del diario de los investigadores, reveló una nueva línea de investigación en torno a este fenómeno, en un momento, el actual, donde se evidencia la presión de las redes sociales en la insatisfacción con la apariencia corporal y el bienestar, en especial en la adolescencia (Jarman *et al.*, 2021; Roberts *et al.*, 2022).

Otro elemento transmisor de ideología de género fue el lenguaje verbal utilizado, sobre todo los *hashtags*. Algunos de ellos actuaban en favor de la igualdad de género, mientras que otros transmitían un discurso discriminatorio que construía género en los #TikTokchallenges y segregaba a los usuarios (González-Ramírez, 2021; Suárez-Álvarez, 2022). Los investigadores identificaron algunos retos en los que dicha segregación y el género, desarrollados y planteados de manera intencional con mensajes como «*No woman can do this*», «*#twinsgirls*» o «*#blondegirls*», pudieron ser una estrategia para la viralización y difusión del reto. Este hecho merece, al menos, cierta reflexión y motiva el desarrollo de futuras investigaciones en torno a estos #TikTokchallenges con contenido físico-motriz o corpoexpresivo. Tampoco es ajeno a este tipo de contenidos el denominado *hashtag activism* (Schultermandl, 2022), que permite reivindicar desigualdades y contactar con una audiencia deseada con la que se comparten intereses e identidad (Suárez-Álvarez, 2022).

Por último, las actividades físico-motrices también fueron elementos transmisores de estereotipos de género al perpetuar los rasgos socialmente atribuidos a la feminidad y a la masculinidad (Blández *et al.*, 2007). No obstante, algunos #TikTokchallenges mostraron aspectos positivos en cuanto al desarrollo libre de actividades físicas y rompían con los cánones de género preestablecidos. El diario de los investigadores obtuvo que las actividades de fuerza o flexibilidad y las modalidades de deportes colectivos y artístico-expresivos alentaron el debate y la reflexión de los analistas. De hecho, el indicador 3 de la escala aplicada, vinculado con esta temática, fue uno de los más identificados como no coeducativo en los #trends analizados. Los hallazgos refuerzan el debate en torno a esta red social y apuntan a TikTok, al menos en los #trends analizados, como un factor que puede actuar para la ruptura con modelos hegemónicos (Suárez-Álvarez, 2022) en torno a la tipificación de la actividad física para uno u otro género, ya abordada en investigaciones previas (Xiang *et al.*, 2017).

Este estudio refuerza el debate sobre TikTok como una plataforma que actúa en la construcción de género, aunque la diversidad de resultados, en ocasiones promotores de igualdad y en otros de desigualdad, requiere una mayor profundización en la temática. Es crucial observar estos fenómenos con un prisma interseccional que considere factores como la raza, la cultura y la edad para comprender la complejidad de las identidades formadas y expresadas en los #TikTokchallenges (Alvermann *et al.*, 2021; Suárez-Álvarez y García-Jiménez, 2021). El conocimiento extenso de esta realidad supone un apoyo para el acercamiento pedagógico a un mundo con un alto potencial socializador para jóvenes y adolescentes, con el que trascender los límites de las aulas y desarrollar intervenciones docentes pertinentes con un enfoque pedagógico, alternativo y crítico (Garcés-Fuenmayor *et al.*, 2023; Meirbekov *et al.*, 2024).

## 5. Conclusiones

Este trabajo nace con la intención de analizar un tipo específico de *#trends* de TikTok, los que manifiestan contenido físico-motriz o corpoexpresivo, con una perspectiva de género. A la luz de los resultados obtenidos, no se puede concluir con uniformidad y contundencia. Se hallaron contenidos coeducativos o exponentes de igualdad de género, así como otros cuyas *performances* pudieron transmitir desigualdad y potenciar, incluso, la discriminación por razón de género. De acuerdo con esto, se refuerza la necesidad de profundizar en el conocimiento de un problema poco explorado (González-Ramírez, 2022).

Sobre el primer objetivo de estudio, analizar los *#TikTokchallenges*, o retos de TikTok, relacionados con contenido físico-motriz o corpoexpresivo desde una perspectiva de género y su influencia en la viralización, no se apreciaron relaciones significativas entre la viralización del contenido y la mayor o menor desigualdad de género manifiesta en los vídeos. Este hecho exige a la comunidad científica-educativa el tratamiento de estos contenidos físico-motrices populares en TikTok con detenimiento y reflexión. Se deben hacer visibles las desigualdades de género para la población joven y sensibilizar sobre el contenido de los *#TikTokchallenges* en los contextos formativos que atienden a la actividad física y corpoexpresiva.

En relación con el segundo objetivo de estudio, identificar elementos que pueden ser transmisores de estereotipos de género y discriminación en estos retos como base para futuras intervenciones educativas, se obtuvieron como ejes de atención los siguientes: la imagen corporal, el tipo de actividad física manifiesta en el reto, las interacciones entre las personas participantes, el plano de grabación, la música unida al reto y el lenguaje verbal o *hashtags*. Los resultados tienen implicaciones para el desarrollo de futuras intervenciones con *#TikTokchallenges* en el campo de la educación físico-deportiva y artístico-expresiva. Futuras intervenciones deben contemplar estos elementos en el diseño y desarrollo de *#trends* físicos y corpoexpresivos con estudiantado en aras de transmitir una imagen igualitaria a la comunidad educativa. Asimismo, una intervención en la conciencia y la sensibilización crítica sobre la (des)igualdad de género en el ámbito de la educación física apoyada en TikTok (o en otra red social) debe contemplar ciertos factores (por ejemplo, la imagen corporal, el tipo de actividad física, los *hashtags* o la música) para lograr sus propósitos educativos.

No obstante, este estudio posee algunas limitaciones que nutren su prospectiva. La investigación realizó una aproximación hacia el campo de la actividad física, si bien las desigualdades pueden manifestarse en otros ámbitos, los cuales pueden contribuir a la construcción de género y a la transmisión de inequidades. Al respecto, se propone seguir indagando en el impacto que tienen los contenidos generados en redes sociales y evaluar otros contextos educativos más allá del ámbito físico y expresivo del movimiento. Además, el enfoque novedoso, cualitativo y emergente de la investigación, con un diseño de instrumentos *ad hoc*, sustentado en criterios de rigor como la triangulación de investigador y técnicas, es un apoyo para el desarrollo de futuros estudios cuantitativos. A tenor del diseño de una escala de observación, se sugiere validar la escala coeducativa con la que estudiar el problema y alcanzar una muestra más amplia de *#TikTokchallenges* con una metodología observacional cuantitativa. Por último, crece el interés en medir las consecuencias de las creencias de género en estudiantado tras aplicar propuestas educativas que atiendan y contemplen los elementos transmisores de género identificados en este trabajo e impulsen un uso responsable de TikTok, para promover actividades inclusivas y una conciencia igualitaria en la población joven y adolescente en las redes sociales.

## Contribuciones de los autores

**Jorge-Agustín Zapatero-Ayuso:** Conceptualización; Curación de datos.

**Elena Ramírez-Rico:** Redacción (borrador original).

**Miguel Villa-de Gregorio:** Conceptualización; Visualización.

**Irene Ramón-Otero:** Conceptualización; Visualización.

## Política de inteligencia artificial (IA)

Los autores declaran no haber hecho uso de inteligencia artificial (IA) para la elaboración de su artículo.

## Financiación

Este trabajo se realizó con el apoyo del Vicerrectorado de Calidad de la Universidad Complutense de Madrid, en la convocatoria de Proyectos Innova-Docencia del curso 2022/2023 (Proyecto Innova-Docencia n.º 368).

## Agradecimientos

Agradecemos la labor del profesor Roberto Cremades Andreu como experto asesor en la codificación de los estilos musicales de los vídeos.

## Referencias bibliográficas

- Al-Marooif, R., Ayoubi, K., Alhumaid, K., Aburayya, A., Alshurideh, M., Alfaisal, R., y Salloum, S. (2021). The acceptance of social media video for knowledge acquisition, sharing and application: A comparative study among YouTube users and TikTok users' for medical purposes [La aceptación del vídeo en las redes sociales para adquirir, compartir y aplicar conocimientos: estudio comparativo entre usuarios de YouTube y usuarios de TikTok con fines médicos]. *International Journal of Data and Network Science*, 5(3), 197. <https://doi.org/10.5267/j.ijdns.2021.6.013>
- Alvermann, D., Wynne, E., y Wright, W. (2021). Tales from TikTok: Gender and cultural intersectionalities [Cuentos de TikTok: género e interseccionalidad cultural]. En B. J. Guzzetti (Ed.), *Genders, cultures, and literacies. Understanding intersecting identities [Géneros, culturas y alfabetizaciones. Comprender la intersección de identidades]* (pp. 198-211). Routledge.
- Arróniz, V., García-Plaza, M., Muñoz-Pérez, M., Navarro-Climent, J. C., Sepulcre, J. M., y Sequí-Martínez, D. (2021). Los conceptos fundamentales de las matemáticas a través de la experiencia. En R. Satorre (Coord.), *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2020-21* (pp. 2541-2560). Universidad de Alicante.
- Blández, J. (1995). *La utilización del material y el espacio en Educación Física*. INDE.
- Blández, J., Fernández-García, E., y Sierra-Zamorano, M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2), 1-21. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42445>
- Bueno-Fernandes, A. C., y Campos-Pellanda E. (2022). Estereotipos de género en TikTok e Instagram: un experimento de ingeniería inversa para entender los mecanismos de los algoritmos de las redes sociales. *Universitas-XXI*, (37), 247-270. <https://doi.org/10.17163/uni.n37.2022.10>
- Caldeiro-Pedreira, M. C., y Yot-Domínguez, C. (2023). Usos de TikTok en educación. Revisión sistemática de la aplicabilidad didáctica de TikTok. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 69, 53-73. <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3630>
- Cremades-Andreu, R., Lage-Gómez, C., Campollo-Urkiza, A., y Hargreaves, D. J. (2024). La música que escuchan las nuevas generaciones: preferencias y estereotipos. **Revista Española de Pedagogía**, 82(287), 23-36. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.3925>
- D'Ambrosi, R., Bellato, E., Bullitta, G., Cecere, A. B., Corona, K., De Crescenzo, A., Fogliata, V., Michelsoni, G. M., Saccomanno, M. F., Vitullo, F., Celli, A., y SICSeG (Italian Society of Shoulder, Elbow Surgery) Research Committee (2024). TikTok content as a source of health education regarding epicondylitis: A content analysis [El contenido de TikTok como fuente de

- educación sanitaria en relación con la epicondilitis: un análisis de contenido]. *Journal of Orthopaedics and Traumatology*, 25(1), 14. <https://doi.org/10.1186/s10195-024-00757-3>
- Delbosch, A., y Mokhtarian, P. L. (2018). Face to Facebook: The relationship between social media and social travel [Cara a cara con Facebook: la relación entre los medios sociales y los viajes sociales]. *Transport Policy*, 68, 20-27. <https://doi.org/10.1016/j.tranpol.2018.04.005>
- Díez-Gutiérrez, E.-J., y Muñiz-Cortijo, L.-M. (2023). Educación reguetón: ¿educa el reguetón en la desigualdad? *Perfiles Educativos*, 45(179), 8-20. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2023.179.60295>
- Dixon, S. J. (2025, 26 de marzo). *Most popular social networks worldwide as of January 2024, ranked by number of monthly active users [Redes sociales más populares del mundo en enero de 2024, clasificadas por número de usuarios activos mensuales]*. Statista. <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/>
- Escamilla-Fajardo, P., Alguacil, M., y López-Carril, S. (2021). Incorporating TikTok in higher education: Pedagogical perspectives from a corporal expression sport sciences course [Incorporación de TikTok en la educación superior: perspectivas pedagógicas desde un curso de ciencias del deporte de expresión corporal]. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 28, 100302. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100302>
- Falgoust, G., Winterlind, E., Moon, P., Parker, A., Zinzow, H., y Chalil, K. (2022). Applying the uses and gratifications theory to identify motivational factors behind young adult's participation in viral social media challenges on TikTok [Aplicación de la teoría de los usos y gratificaciones para identificar los factores motivacionales que subyacen a la participación de los jóvenes adultos en los retos virales de las redes sociales en TikTok]. *Human Factors in Healthcare*, 2, 100014. <https://doi.org/10.1016/j.hfh.2022.100014>
- Garcés-Fuenmayor, J., García-Peña, E., Martínez-Garcés, J., y Escobar-Soto, R. (2023). Uso de redes sociales para fomentar el pensamiento crítico en estudiantes universitarios durante el covid-19. *Educación y Humanismo*, 25(44). <https://doi.org/10.17081/eduhum.25.44.5763>
- Garrote-Escribano, N., y Avilés, C. (Coords.) (2021). *Desarrollo motor humano*. McGraw-Hill.
- Gehrig, R., y Palacios, J. (Coords.) (2014). *Guía de criterios básicos de calidad en la investigación cualitativa*. Servicio de Publicaciones UCAM.
- Gil, M., Ruiz, C., y Olmo, J. L. (2022). Instagram y TikTok: el rol de la mujer en las redes sociales. *Visual Review*, 9(3), 2-11. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3525>
- González-Ramírez, M. (2022). Análisis de los #dancechallenges en Tiktok mediante la metodología visual crítica. *Virtualis*, 13(24), 108-136. <https://doi.org/10.46530/virtualis.v13i24.399>
- Huamán, K. G., y Ramírez, F.G. (2022). *El "TikTok" como estrategia de comunicación didáctica universitaria* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. [http://repositorio.undac.edu.pe/bitstream/undac/2404/1/T026\\_73383937\\_T.pdf](http://repositorio.undac.edu.pe/bitstream/undac/2404/1/T026_73383937_T.pdf)
- IAB Spain. (2023). *Estudio de redes sociales 2023*. ELOGIA. <https://iabspain.es/estudio/estudio-de-redes-sociales-2023/>
- Ibanez-Ayuso, M. J., Limón, M. R., y Ruiz-Alberdi, C. M. (2022). Retos virales: análisis del impacto de TikTok para los vínculos familiares. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVIII(3), 42-54. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i3.38449>
- Jarman, H. K., Marques, M. D., McLean, S. A., Slater, A., y Paxton, S. J. (2021). Social media, body satisfaction and well-being among adolescents: A mediation model of appearance-ideal internalization and comparison [Redes sociales, satisfacción corporal y bienestar entre adolescentes: un modelo de mediación de la internalización del ideal de apariencia y la comparación]. *Body Image*, 36, 139-148. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2020.11.005>
- Kennedy, M. (2020). "If the rise of the TikTok dance and e-girl aesthetic has taught us anything, it's that teenage girls rule the internet right now": TikTok celebrity, girls and the coronavirus crisis [«Si algo nos ha enseñado el auge del baile en TikTok y la estética e-girl es que las adolescentes mandan en Internet ahora mismo»: La celebridad de TikTok, las chicas y la crisis del coronavirus]. *European Journal of Cultural Studies*, 23(6), 1069-1076. <https://doi.org/10.1177/1367549420945341>
- Learreta, B., Ruano, K., y Sierra, M. A. (2006). *Didáctica de la expresión corporal*. INDE.

- López-Carril, S., Huertas, M., Ribeiro, T., y Jiménez-Jiménez, P. (2024). TikTok for learning through movement, dramatization, and music: Insights for higher education applications in sport sciences [TikTok para el aprendizaje a través del movimiento, la dramatización y la música: ideas para aplicaciones de educación superior en ciencias del deporte]. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 35, 100501. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2024.100501>
- Manago, A. M., Walsh, A. S., y Barsigian, L. L. (2023). The contributions of gender identification and gender ideologies to the purposes of social media use in adolescence [Las contribuciones de la identificación de género y las ideologías de género a los fines del uso de los medios sociales en la adolescencia]. *Frontiers in Psychology*, 13, 1011951. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1011951>
- Meirbekov, A., Nyshanova, S., Meirbekov, A., Kazykhankyzy, L., Burayeva, Z., y Abzhekenova, B. (2024). Digitisation of English language education: Instagram and TikTok online educational blogs and courses vs. traditional academic education. How to increase student motivation? [Digitalización de la enseñanza del inglés: blogs y cursos educativos en línea de Instagram y TikTok frente a la educación académica tradicional. ¿Cómo aumentar la motivación de los estudiantes?]. *Education and Information Technology*, 29, 13635-13662.
- Micaletto-Belda, J. P., Morejón-Llamas, N., y Martín-Ramallal, P. (2024). TikTok como plataforma educativa: análisis de las percepciones de los usuarios sobre los contenidos científicos. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 15(1), 97-144. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM.25419>
- Moreno-Barreneche, S. (2021). Autosexualización de niñas y adolescentes en redes sociales digitales: una aproximación teórico-conceptual desde la semiótica social. *Cuadernos de información y comunicación*, 26, 89-105. <https://dx.doi.org/10.5209/ciyc.75727>
- Patel, R., Pathak, M., Jain, A., y Lagman, J. (2023). Bringing to light the TikTok Benadryl challenge: A case of seizure from Benadryl overdose [Sacando a la luz el reto TikTok Benadryl: un caso de convulsión por sobredosis de Benadryl]. *Psychiatry Research Case Reports*, 2(1), 100087. <https://doi.org/10.1016/j.psyacr.2022.100087>
- Roberts, S. R., Maheux, A. J., Hunt, R. A., Ladd, B. A., y Choukas-Bradley, S. (2022). Incorporating social media and muscular ideal internalization into the tripartite influence model of body image: Towards a modern understanding of adolescent girls' body dissatisfaction [Incorporación de los medios sociales y la interiorización del ideal muscular al modelo de influencia tripartita de la imagen corporal: hacia una comprensión moderna de la insatisfacción corporal de las adolescentes]. *Body image*, 41, 239-247. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2022.03.002>
- Rose, G. (2016). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials* [Metodologías visuales: introducción a la investigación con materiales visuales]. SAGE
- Roth, R., Ajithkumar, P., Natarajan, G., Achuthan, K., Moon, P., Zinzow, H., y Madathil, K. C. (2021). A study of adolescents' and young adults' TikTok challenge participation in South India [Un estudio sobre la participación de adolescentes y adultos jóvenes en el reto TikTok en el sur de la India]. *Human Factors in Healthcare*, 1, 100005. <https://doi.org/10.1016/j.hfh.2022.100005>
- Schultermandl, S. (2022). Quick media feminisms and the affective worldmaking of hashtag activism [Feminismos mediáticos rápidos y la construcción afectiva del mundo del activismo con hashtags]. En S. Schultermandl, J., Aresin, S. S. Pages, y D. Simić (Eds.), *Affective worldmaking. Narrative counterpublics of gender and sexuality* [La construcción afectiva del mundo. Contrapúblicos narrativos de género y sexualidad] (pp. 186-200). Transcript Verlag.
- Suárez-Álvarez, R. (2022). Análisis comunicacional de la construcción de las relaciones no igualitarias en las redes sociales. Caso #sugardaddy en TikTok. *Historia y Comunicación Social*, 27(2), 401-413. <https://doi.org/10.5209/hics.84389>
- Suárez-Álvarez, R., y García-Jiménez, A. (2021). Centennials en TikTok: tipología de vídeos. Análisis y comparativa España-Gran Bretaña por género, edad y nacionalidad. *Revista Latina de Comunicación Social*, (79), 1-22. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2021-1503>
- Xiang, P., McBride, R. E., Lin, S., Gao, Z., y Francis, X. (2017). Students' gender stereotypes about running in schools [Estereotipos de género de los alumnos sobre la carrera en las escuelas]. *The Journal of Experimental Education*, 86(2), 233-246. <https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1277335>

Yu, J., Jiang, J., Yang, L., y Xia, R. (2020). Improving multimodal named entity recognition via entity span detection with unified multimodal transformer [Mejora del reconocimiento multimodal de entidades con nombre mediante la detección de intervalos de entidades con un transformador multimodal unificado]. En D. Jurafsky, J. Chai, N. Schluter, y J. Tetreault (Eds.), *Proceedings of the 58th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (pp. 3342-3352). Association for Computational Linguistics. <https://www.doi.org/10.18653/v1/2020.acl-main.306>

## Biografía de los autores

**Jorge-Agustín Zapatero-Ayuso.** Doctor en Organización de la Actividad Física y el Deporte (Universidad de Alcalá). Profesor ayudante doctor en el Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física de la Universidad Complutense de Madrid. Se unió a la Institución en 2016. Fue maestro de Educación Primaria (especialidad de Educación Física) para la Comunidad de Madrid. Línea de investigación sobre la didáctica de la educación física, especializado en enseñanza por competencias y en metodología coeducativas y alternativas en la enseñanza de la actividad física escolar. Miembro del grupo de investigación «Estudios de género en la actividad física y el deporte». Participante en proyectos con financiación estatal, revisor y comité científico de varias revistas y congresos nacionales e internacionales. Autor de diversas publicaciones en revistas y editoriales de impacto.

 <https://orcid.org/0000-0002-5473-8225>

**Elena Ramírez-Rico.** Doctora en Educación (premio extraordinario de doctorado), licenciada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (premio fin de carrera), diplomada en Magisterio de Educación Primaria en la especialidad de Educación Física y experta en Estadística como Herramienta Metodológica en Investigación. Su trayectoria académica como docente e investigadora comenzó en 2005; cuenta con varias becas predoctorales y una beca posdoctoral. En la actualidad, es profesora titular de la Facultad de Educación de la UCM, de la que, en estos momentos, es vicedecana de Estudiantes y directora del Grupo de Investigación «Estudios de género en la actividad física y el deporte». Con anterioridad, ha sido secretaria académica del Departamento de Expresión Musical y Corporal y coordinadora del Grado en Educación Infantil. Investigadora principal y participante en proyectos y contratos de investigación (I+D+i; Instituto de la Mujer; CSD, FECYT, Cooperación al Desarrollo y Art. 83, entre otros); destaca la dirección del I+D+i sobre «Relaciones de género en educación secundaria. Estrategias, a través de la actividad físico-deportiva, para promover interacciones de equidad libres de violencia e intimidación (proyecto REGeS)». Autora de diversas publicaciones en revistas de impacto (JCR, SCOPUS) y en editoriales (SPI).

 <https://orcid.org/0000-0003-4585-1645>

**Miguel Villa-de Gregorio.** Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad Politécnica de Madrid. Durante 14 años, su carrera profesional ha estado ligada a la enseñanza de la Educación Física en las etapas de Primaria y Secundaria-Bachillerato. Desde 2019, es profesor e investigador del Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física (Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado, Universidad Complutense de Madrid), pasando por las figuras de profesor asociado y, en la actualidad, profesor ayudante doctor. Como docente universitario, ha impartido diferentes asignaturas relacionadas con la didáctica de la educación física y con el desarrollo psicomotor de los escolares. Su bagaje como investigador se caracteriza por el estudio de las relaciones entre el trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH) y los problemas de competencia motriz en educación física. Asimismo, desde el año 2020, pertenece al grupo de investigación de «Estudios de género en la actividad física y el deporte» de la antecitada facultad, en el que ha participado en un proyecto I+D y ha contribuido a su producción científica.

 <https://orcid.org/0000-0002-0397-1262>

**Irene Ramón-Otero.** Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad de Alcalá y doctora en el mismo campo por la Universidad Politécnica de Madrid. Su trayectoria académica comenzó en 2008, cuando inició su carrera profesional como docente e investigadora, respaldada por varias becas predoctorales, entre las que destaca una beca FPU. Ha impartido docencia en diversas universidades públicas y privadas. En especial, destacan la Universidad de Alcalá y la Universidad Complutense de Madrid, donde ejerce su desempeño profesional desde el año 2016. En el ámbito de la investigación, ha participado en varios proyectos, incluyendo dos proyectos I+D+i, y es autora de múltiples publicaciones centradas en el género y el desarrollo del movimiento. En la actualidad, ocupa un cargo de gestión como coordinadora del Grado de Maestro en Educación Infantil e imparte docencia en estos estudios y en los de Maestro en Educación Primaria bajo la figura de profesora ayudante doctora. Además, es miembro del grupo de investigación «Estudios de Género de la Actividad Física y del Deporte» de la Universidad Complutense de Madrid .

 <https://orcid.org/0000-0003-1451-6908>





# Prácticum mediado por fotoelicitación: aportación a la formación inicial docente y a la permanente del profesorado-tutor

## *Practicum mediated by photo-elicitation: Contribution to initial teacher training and the professional development of the teacher-tutor*

**Dr. Antonio BAUTISTA-GARCÍA-VERA.** Profesor del Departamento de Estudios Educativos, Universidad Complutense de Madrid ([bautista@ucm.es](mailto:bautista@ucm.es)).

**Dra. María-Jesús ROMERA-IRUELA.** Profesora Titular del Departamento de Estudios Educativos, Universidad Complutense de Madrid ([mjromera@ucm.es](mailto:mjromera@ucm.es)).

**Dra. María-Rosario LIMÓN-MENDIZÁBAL.** Profesora del Departamento de Estudios Educativos, Universidad Complutense de Madrid ([mrlimonm@ucm.es](mailto:mrlimonm@ucm.es)).

**Belinda UXACH-MOLINA.** Profesora del Departamento de Estudios Educativos, Universidad Complutense de Madrid ([buxach@ucm.es](mailto:buxach@ucm.es)).

### Resumen:

El artículo indaga en qué medida el alumnado del Grado en Maestro, durante los tres meses de Prácticum en un colegio, analiza, debate y replantea las prácticas docentes de sus tutores mediante procesos de fotoelicitación para conseguir el desarrollo y la mejora profesional de ambos colectivos. Se siguió la metodología de investigación cualitativa basada en el estudio de dos casos. Se aplicó un tipo de fotoelicitación dirigido por los maestros en formación inicial para que estos pudieran cuestionar las prácticas de sus tutores en el aula y en el centro con base en sus tomas fotográficas. Los resultados apuntan que las situaciones educativas registradas de forma visual por las estudiantes de magisterio participantes son de naturaleza instructiva y formativa; en su contenido, predominan los niveles denotativo-significativo para las primeras y denotativo-significativo-afectivo para las segundas. El proceso de fotoelicitación seguido ha facilitado la emergencia de tres tipos principales de interacciones entre las alumnas en prácticas y sus tutoras: de confirmación, de aportación y de referencia, que promovieron su complicidad, implicación y corresponsabilidad y el desarrollo profesional mutuo.

**Palabras clave:** formación del profesorado, desarrollo profesional, prácticum, tutoría docente, reflexión participativa, fotoelicitación.

---

Fecha de recepción del original: 21-10-2024.

Fecha de aprobación: 26-02-2025.

Cómo citar este artículo: Bautista-García-Vera, A., Romera-Iruela, M. J., Limón-Mendizábal, M. R., y Uxach-Molina, B. (2025). Prácticum mediado por fotoelicitación: aportación a la formación inicial docente y a la permanente del profesorado-tutor [Practicum mediated by photo-elicitation: Contribution to initial teacher training and the professional development of the teacher-tutor]. *Revista Española de Pedagogía*, 83(291), 347-362. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4251>

**Abstract:**

This article investigates to what extent teaching degree students, during the three months of traineeship in schools, converse about, reflect on and rethink their tutors' teaching practices through photo-elicitation processes to find professional development and improvement in both groups. A qualitative research methodology was used, focusing on the study of two cases. A photo-elicitation approach was implemented, guided by the trainee teachers to enable them to reflect on their tutors' practice in the classroom and school, through photography. The results indicate that the educational situations captured by the student teachers are of an instructional and formative nature, with a predominance of denotative and connotative levels in the content of the first group and of denotative, connotative and affective levels in the second group. The photo-elicitation process followed led to the development of three main types of relationship between the trainee teachers and their tutors, defined as confirmation, contribution and reference, which fostered complicity, involvement, joint responsibility and mutual professional development.

**Keywords:** teacher education, professional development, practicum, teacher tutoring, participatory reflection, photo-elicitation.

---

## 1. Introducción

En la literatura académica, se evidencia el interés por conocer la situación de las prácticas profesionales docentes en la tercera década del siglo XXI. Entre otros temas, se estudia cómo deben ser los acuerdos entre los centros universitarios y las escuelas (Darling-Hammond, 2017; Mauri *et al.*, 2021; Rachamim y Orland-Barak, 2018) con el fin de favorecer el tránsito del conocimiento docente en la relación entre tutores y futuros maestros en prácticas (Burroughs, 2020; Colén y Castro, 2017; Häggström, 2022). Unos acuerdos que entiendan la experiencia profesional como un compromiso, como una actividad coconstruida entre el tutor o mentor y el docente en formación inicial (Allen *et al.*, 2019; Falcón y Arraiz, 2020; Flores, 2019). En dicha línea, White y Forgasz (2016) y McCardle *et al.* (2022) han apuntado la escasez de los estudios que exploran cómo los maestros en las escuelas y quienes se preparan para ser docentes en el futuro imaginan y construyen socialmente sus roles. Mauri *et al.* (2019) y Mauri *et al.* (2021) han señalado la necesidad de que las futuras investigaciones lleven a cabo análisis más detallados de las interacciones entre los participantes en los diferentes espacios durante las prácticas, así como de las estrategias discursivas que podrían ayudar a promover y a consolidar la colaboración entre colegios y universidades. A ello pretende contribuir nuestra investigación.

## 2. Marco teórico

La formación inicial y permanente del profesorado se está abordando desde diferentes propuestas de prácticas. Entre otras, la preparar a los tutores de los colegios en análisis críticos mediante bucles de investigación-acción (Betlem *et al.*, 2019; Foong *et al.*, 2018; Jones *et al.*, 2021) o la de ampliar la conciencia y la reflexión sobre sus creencias, teorías, identidad y valores para enriquecerlos y mejorar la toma de decisiones sobre su acción docente (Korthagen, 2017; Schön, 2016; Sinclair y Thornton, 2018; Weng y Troyan, 2023).

Schön (2016) ha propuesto un modelo de prácticum reflexivo como elemento clave de la educación profesional que tiene como características principales el aprender haciendo, el entrenamiento o la mentoría (*coaching*) en vez de la enseñanza y un diálogo recíproco de reflexión en la acción entre mentor y estudiante. Dicha reflexión tiene dos sentidos: intenta ayudar al estudiantado a dominar un tipo de reflexión en la acción y, cuando funciona bien, involucra un diálogo entre esos dos elementos personales citados, el cual toma la forma de reflexión-en-la-acción recíproca.

El análisis crítico y basado en la evidencia de los enfoques de formación del profesorado le ha llevado a Korthagen (2017) a postular un desarrollo profesional denominado 3.0. Entiende

este como el proceso de trazo para lograr una coherencia entre las diferentes capas del modelo *cebolla*, esto es, entre sus cualidades esenciales, sus ideales, su sentido de identidad, sus creencias, sus competencias, su comportamiento y su entorno. Al fomentar una reflexión esencial y aportar al docente información periódica de la referida coherencia, se puede apoyar el aprendizaje del profesorado que tiene lugar en la conexión entre la teoría, la práctica y la persona.

Entre los elementos de la calidad de los programas de preparación de los profesores que Darling-Hammond (2020) ha puesto de relieve, hay dos muy relacionados con el presente trabajo: experiencias en prácticas prolongadas y bien supervisadas, elegidas con cuidado para apoyar y conectar con las ideas presentadas en el curso, y creencias y prácticas compartidas entre los profesores de escuela y de universidad, con asociaciones bien establecidas entre estas dos instituciones. Por ello, la autora ha manifestado la conveniencia de diseñar políticas profesionales que contemplen inversiones en las referidas asociaciones escolares para el desarrollo profesional.

En concreto en España, estas prácticas se realizan a través de una asignatura denominada Prácticum, que consiste en la inmersión del alumnado del último curso del grado de maestro en una escuela bajo la supervisión de un maestro-tutor. Nuestro estudio se encuadra en estas actuaciones, pero las organiza con procesos de fotoelicitación (Collier, 1954; Harper, 2002; Torre y Murphy, 2015).

La aportación de esta investigación reside en que las situaciones de fotoelicitación están dirigidas por los futuros maestros. Es decir, son ellos quienes organizan el análisis, la discusión y la participación en el Prácticum a través de la captura fotográfica de momentos de la vida en el aula y en el centro. El proceso prosigue con el visionado y la discusión sobre el contenido de las fotografías por parte tanto de los tutores del centro educativo y de la universidad como de ese mismo alumnado que aspira a ser docente. Entendemos tanto la bondad de ese procedimiento de prácticas y la consolidación de las relaciones entre los ámbitos académicos y escolares se logran por la progresiva implicación y relación de ayuda mutua entre tutores y estudiantes de magisterio. Una implicación y una ayuda mutua que, posiblemente, se fomenten en las sesiones de fotoelicitación.

## 2.1. La fotoelicitación en la formación del profesorado: elementos y procedimiento

La vinculación de la fotografía con las formas verbales, que expresan el sentido que ella tiene para una persona entrevistada en un proceso de indagación, ha originado un nuevo procedimiento, denominado *fotoelicitación*. Este supone vincular técnicas de recogida de datos mediante observación y encuesta y articula dos formas de presentar y comunicar aspectos de la realidad: imagen y palabra, que permiten captarlos y comprenderlos de una forma más adecuada y plena (Rayón *et al.*, 2021). La razón es que las imágenes, como ha indicado Harper (2002), evocan elementos más profundos de la conciencia humana que las palabras. Por ello, en el referido proceso, se aporta una información diferente, de mayor riqueza, con presencia de sentimientos, recuerdos y deseos, obtenida en una honda y relevante conversación.

En la revisión sobre el tema, hay acuerdo en que toda sesión de fotoelicitación precisa elementos materiales (cámaras fotográficas, proyectores y grabadoras principalmente) y humanos (alumnado, profesorado, observadores externos, entre otros), así como un orden de intervención y de relación entre estos (Bautista, 2023). McLaughlan (2023) y Walker *et al.* (2017) apuntan que este proceso conlleva dos fases: la primera es la captura de una fotografía y su visionado; la segunda, la intervención de los asistentes sobre su contenido. El tipo de sesión más frecuente es el que se inicia a propuesta de un profesor comprometido con la mejora de su práctica docente, que, a su vez, es el autor de las fotografías sobre su propio trabajo (Dockett *et al.*, 2017). También se ha aplicado la fotoelicitación cuando las imágenes las realizan personas ajenas al aula, como pueden ser otros docentes o familiares del alumnado (Richard y Lahman, 2015; Ruto-Korir y Lubbe-De Beer, 2012). Dentro de esta misma estructura procedimental, se han desarrollado sesiones de fotoelicitación con el fin de interrogar a un profesor concreto para conocer sus concepciones previas (Birkeland y Grindheim, 2022), evidenciar contradicciones e incoherencias en su trabajo (Savva y Erakleous, 2018) o analizar y comprender la vida del estudiantado en contextos comunitarios (Lee, 2024; Walls y Louis, 2023).

Sobre quiénes deben tomar la palabra y en qué orden, en la revisión de los estudios donde se emplea la fotoelicitación, percibimos que existe una tendencia a que intervengan primero las personas que han tomado las fotografías, que también dinamizarán el referido proceso. Esta

práctica está justificada por la teoría del autor (Mannay, 2017; Rose, 2001), que contempla que lo más importante de una fotografía es la motivación de quien la ha tomado. Con posterioridad, se dará la palabra al resto de los participantes, en línea con la propuesta de Raven (2015) de preguntar a todos los sujetos presentes en el visionado de la imagen para potenciar la función reveladora (Barthes, 1989; Woolhouse, 2019) que tienen los elementos verbales que interpretan el contenido de la fotografía. En este sentido, Golombek y Johnson (2017) aconsejan someter a escrutinio público las ideas y los argumentos dados por el autor de la imagen debido a la riqueza de los procesos mentales desencadenados por los observadores externos a esos entornos educativos.

Situados en ese marco previo, dos son los asuntos que se han indagado y que han estructurado nuestra investigación. El primero de ellos es analizar las potencialidades formativas de la fotoelicitación en el Prácticum docente cuando las fotografías son tomadas por el estudiantado que cursa el grado de maestro. El segundo, avanzar en el conocimiento de las relaciones establecidas entre los estudiantes de magisterio y sus tutores en las escuelas, originadas en la incorporación de la fotoelicitación en sus prácticas, según su incidencia en el aprendizaje mutuo.

### 3. Objetivos de la investigación

Tres son los objetivos que pretendemos alcanzar. Los dos primeros se relacionan con el primer asunto planteado, y el tercero, con el segundo de ellos:

- Conocer la relación entre las experiencias vividas en el Prácticum por los estudiantes del Grado de Maestro de Educación Infantil y las fotográficas que toman (que representan situaciones inesperadas o extrañas para ellos) cuando están en el aula con el alumnado del segundo ciclo, que tiene 5 años, o en otros espacios del centro educativo.
- Identificar el grado de incidencia o relevancia formativa del procedimiento de fotoelicitación dirigido por los futuros maestros en prácticas en sus relaciones con los tutores de Prácticum en el centro escolar.
- Descubrir la frecuencia y los tipos de interacciones entre el alumnado del Prácticum y los tutores de los colegios producidas durante las sesiones de fotoelicitación.

### 4. Metodología

La naturaleza del conocimiento que es preciso generar para dar respuesta a los objetivos anteriores se vincula con las experiencias extraordinarias de los maestros en su formación inicial, así como sobre unas formas de relación entre ellos y sus tutores que conformen implicación y ayuda mutua. Estas interacciones no tienen referentes unívocos de interpretación y, en consecuencia, no existe la posibilidad de medirlos. Esta circunstancia nos llevó a situarnos en el enfoque interpretativo de investigación y a utilizar una metodología centrada en el estudio de casos (Stake, 2020).

#### 4.1. Participantes

Al investigar en un marco natural, los requisitos de los centros educativos en los que se realizan las prácticas y sus propias realidades se constituyeron en criterios de selección. Estos fueron:

- Tener un alto porcentaje de alumnado diverso en términos socioculturales.
- Pertenecer a la red de centros donde los alumnos que cursan el Prácticum de los grados de maestro hacen sus prácticas de enseñanza.
- Tener profesorado funcionario con destino definitivo.
- Obtener del equipo directivo de los centros de enseñanza el compromiso de participación en este estudio.

De los colegios públicos de la ciudad de Madrid en esa red, hubo tres que reunieron los requisitos anteriores: el Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) A, el CEIP B y el CEIP C. Entre ellos, por azar, resultó elegido el último.

Las dos profesoras del alumnado de cinco años en ese centro, que reunían dichos criterios, fueron las tutoras de las prácticas docentes de dos alumnas de magisterio de la Universidad X, seleccionadas al azar, en los cursos 2021-22 y 2022-23.

## 4.2. Instrumento

El instrumento de recogida de información de este estudio está incorporado en las situaciones de fotoelicitación (Birkeland y Grindheim, 2022; Raven, 2015); existen trabajos recientes en los que se aplica para conocer el punto de vista y las interpretaciones del alumnado que aprende (McLaughlan, 2023; Pirker *et al.*, 2023).

En estas sesiones, se facilita que el alumno de prácticas haga preguntas al tutor del centro. Dichas cuestiones se apoyan en el contenido de las fotografías, tomadas en un momento preciso para recoger alguna acción o decisión del tutor que no se entendió. Es decir, que, para no interrumpir la clase, lo que se hace es posponer la pregunta o cuestión a la situación planificada para ello. También se puede ayudar al mencionado tutor, porque, de alguna manera, tiene que hacer explícitas las teorías y creencias que motivaron sus decisiones y actuaciones, las cuales surgen a partir de las imágenes tomadas que están siendo analizadas (Ndione y Remy, 2018).

De esta forma, entendemos que estas sesiones de fotoelicitación, además de reportar información visual, verbal y textual del proceso, son espacios donde tanto el tutor como el futuro maestro, que ahora hace las prácticas, manifiestan, interpretan y cuestionan lo observado; donde ocupan y desempeñan, de forma indistinta, las funciones de enseñanza y de aprendizaje. A su vez, esta doble función educativa les puede reportar ayuda mutua, que fortalecerá la relación entre ambos y, en consecuencia, los acuerdos entre las instituciones universitarias y las escolares donde se realizan las prácticas docentes.

## 4.3. Procedimiento

En el inicio, obtuvimos el consentimiento de los padres del alumnado escolar y del propio centro; nuestro compromiso fue utilizarlo con una finalidad docente e investigadora. Las alumnas de Prácticum adoptaron el procedimiento con libertad. Tanto sus nombres como los de sus tutoras y los de los niños han sido anonimizados. Un mayor nivel ético lo hemos obtenido al clarificar zonas mínimas en las fotografías sin pérdida significativa de comprensión y sentido. Así, se ha asegurado la ausencia de consecuencias negativas.

En este marco de compromiso ético, la introducción de las estudiantes de 4.º curso del Grado de Maestro y de sus tutoras en la fotoelicitación la realizó el director del grupo de investigación, que era el profesor-tutor de la universidad. De mutuo acuerdo, se elaboró el cronograma con las tareas. Se solicitó a las alumnas que, durante la semana previa a las sesiones de fotoelicitación, tomaran fotografías de los sucesos o de las tareas más relevantes. El número total de estas ascendió a 31. Estas sesiones de fotoelicitación, 8 en total, se desarrollaron cada dos o tres semanas durante el período en el que las alumnas estaban en el centro, con una duración de entre 45 y 60 minutos.

Antes de ellas, las estudiantes facilitaron las fotografías a sus tutoras y se las enviaron al director del proyecto. Durante estas situaciones de fotoelicitación, se visionaron las imágenes. Las alumnas y sus tutoras, en diálogo con dos miembros del equipo de investigación, deliberaron acerca de sus motivaciones al tomar las fotografías y sobre sus dudas, y los investigadores les formularon algunas cuestiones sobre el contenido de estas. Las sesiones se grabaron en audio y, con posterioridad, se transcribieron. En el análisis de su contenido, se realizaron las codificaciones y se establecieron las categorías, fundamentalmente con base en los datos (Gibbs, 2012; Rapley, 2014). No obstante, se tuvieron en cuenta las identificadas en trabajos previos. A continuación, interpretamos los datos y extrajimos las conclusiones.

Las motivaciones del alumnado en la toma de fotografías se clasificaron, sobre la base del trabajo de Bautista (2013), en dos categorías: situaciones instructivas y formativas, que no eran mutuamente excluyentes. Las primeras eran las orientadas a la adquisición de contenidos instrumentales como la lectura o el cálculo, entre otros. Las segundas se dirigían a desarrollar los procesos mentales de percepción, análisis y razonamiento, así como a introducirse en los valores aceptados por la comunidad educativa, tales como el respeto o la empatía, entre otros.

La información presentada en las fotografías se clasificó siguiendo la tipología de Barthes (1989), que consta de tres niveles: connotativo o físico referencial, denotativo o significativo y afectivo.

El análisis de la naturaleza de las relaciones entre las estudiantes de magisterio y sus tutoras se realizó, en línea con la referida vía inductiva, en dos contextos y fases al no existir categorías de análisis previas. En primer lugar, los grupos participantes (estudiantes de magisterio, profesoras-tutoras y profesores-investigadores) acordaron leer el contenido de las transcripciones de dos entrevistas de fotoelicitación elegidas al azar, una de cada alumna. A partir de ellas conceptualizaron, en sesión de discusión, las relaciones de ayuda y de implicación mutua y complicidad en estos términos: grupo de acciones, actitudes y manifestaciones verbales existentes en las interacciones entre las futuras maestras en prácticas y las tutoras de los centros educativos, en las que existía acuerdo y corresponsabilidad entre ellas con la voluntad e intención de promover el desarrollo personal y social de su alumnado. Cinco tipos de interacciones fueron identificados en esta categoría conceptualizada:

- a) Referencia a la otra: tipo de interacción caracterizado por que una de las maestras o alumnas nombra a la otra como fundamento o marco de referencia que motiva o justifica una propuesta de acción o una decisión tomada en el aula.
- b) Confirmación de lo dicho o hecho por la otra: relación que se da cuando ambas, alumna y profesora, intervienen de forma consecutiva y la segunda ratifica lo aportado por la primera.
- c) Aportación: intervención que bien la tutora, bien la futura maestra en prácticas hace a continuación de lo manifestado por la otra, para aportar alguna idea, dato o argumento que ayude a entender mejor el contenido analizado o la actividad descrita.
- d) Confirmación y aportación: tipo de interacción donde una de las dos, estudiante en prácticas o tutora, además de confirmar lo que ha dicho la otra, añade alguna información o algún significado que mejora el argumento o la idea presentada.
- e) Simultaneidad: coincidencia en tiempo de la misma respuesta dada por ambas.

En la segunda fase y contexto, el grupo de investigación examinó las transcripciones y descendió, en el análisis de las interacciones, a un nivel más detallado en el que identificó seis nuevos tipos de ellas. Estas fueron también validadas por las alumnas y tutoras:

- f) Aportaciones concatenadas: interacciones consecutivas y continuadas entre una alumna y su tutora del Prácticum sobre algunos aspectos de lo acontecido en el aula o en el centro, con la finalidad de responder a cada una de las cuestiones formuladas por un observador-investigador externo para describir o explicar las tareas escolares registradas de forma fotográfica.
- g) Petición de confirmación: interacción basada en la petición por parte de una alumna a su tutora, o viceversa, de asentimiento o de validación de lo expresado.
- h) Satisfacción compartida: relación identificada por la expresión emotiva producida en una alumna y en su tutora, originada por algún comportamiento individual o colectivo del alumnado.
- i) Preguntas: intervenciones en las que una alumna o una tutora demanda información a la otra durante una sesión de fotoelicitación.
- j) Matización: expresión que una alumna o una tutora realiza para precisar lo manifestado previamente por la otra, con la finalidad de conocer mejor un contenido o elemento de la actividad analizada.
- k) Valoración: comentario positivo de una alumna o una tutora sobre la actividad realizada en el aula o en el centro o sobre la decisión tomada por la otra.

Los datos obtenidos en las clasificaciones y otras especificaciones de carácter complementario, como las valoraciones de las tutoras a la vista de las fotografías, los cambios o las incorporaciones de acciones expresadas en las sesiones de fotoelicitación y las demandas de las estudiantes a sus tutoras, se recogieron para cada fotografía. Una pequeña muestra se ha presentado en la Tabla 1.

TABLA 1. Muestra de datos sobre motivación y nivel de información de las fotografías junto con valoraciones, cambios e interacciones en las sesiones de fotoelicitación.

Fotografía	N.º de sesión	Motivación	Nivel de información	Valoración de la tutora M	Cambios o incorporaciones de acciones	Demandas de la alumna de Prácticum a su tutora	Tipo de interacción	f	Implicación mutua y complicidad
	1	(I) Dificultad de adquisición del hábito: «Cuando un rotulador no pinta, se tira a la papelera»	(D) Situación física (CN) ¿Qué hago con el rotulador que no pinta? (A) Es un gesto para llamar la atención (pedir afecto)	Afectiva: «Hay que tener en cuenta lo que está viviendo esta criatura»	(EA) En vez de repetir la norma (tirar el rotulador a la papelera), preguntar «¿Tú que crees que debes hacer?»	No	(R) P. ej.: «Como dice la tutora M» o «Eso explícalo, EA» (C) P. ej.: «Sí, sí» (AP)	2	
	3	(I) Construcciones con material reciclado en clase de psicomotricidad Actividad de éxito	(D) Imagen de construcción (CN) Éxito de la tarea (A) Satisfacción por la alegría de la tarea terminada	Conceptual: «Es verdad que en clase se recicla mucho de todo. Pero esta actividad, además, los encandila»	(EA) Este juego reasigna significado a las reglas, dar agilidad mental mediante construcciones	Sí. EA comentó que su tutora le consultó «¿Quieres que plastifiquemos las fichas?»	(R) de EA (R) de TM (C) 1 de cada una (AP) de EA (AP) de TM	3 1 2 3 4	

Nota: C = confirmación; CN = connotativo; CO = contribución; D = denotativo; A = afectivo; I = instruccional; TM = tutora M; R = referencia al otro; EA = estudiante de Prácticum A, AP = aportación; p. ej. = por ejemplo.

## 5. Resultados

Con el fin de responder al primer objetivo de la investigación, se analizaron y se cruzaron las frecuencias obtenidas en las categorías de la motivación al tomar las fotografías y los niveles de información representados en estas (véase la tabla 2).

TABLA 2. Número de fotografías tomadas según su nivel de información y su finalidad educativa.

Nivel de información	Finalidad educativa	
	Instrucción	Formación
Denotativo y connotativo	13	10
Denotativo, connotativo y afectivo	6	8

Las alumnas tomaron las fotografías con una intencionalidad formativa e instructiva casi similar. Estas imágenes presentaron dos o tres niveles de información cada una, con ausencia del nivel afectivo en, aproximadamente, la mitad de las fotografías instructivas y una presencia de este muy similar en las dos categorías educativas. Las experiencias vividas como extraordinarias por las alumnas fueron significativas y la vinculación de la dimensión cognitiva con la afectiva, con expresión de emociones y valores como la comprensión y la empatía, fue un componente en la enseñanza de los niños de la escuela y en la de los estudiantes de magisterio.

Un análisis más detallado de algunos de los motivos expresados por las alumnas en relación con el segundo objetivo refleja cualidades propias del valor formativo de la fotoelicitación:

- Buscar solución a la ausencia de un comportamiento instrumental en un alumno.
- Retener un procedimiento valioso que desconoce la futura maestra.
- Registrar una actividad que funciona bien.
- Estudiar y buscar solución a las dificultades de los alumnos.
- Sentir impotencia después de probar varias acciones.
- Llamar la atención ante retrasos madurativos o en la comprensión y en el lenguaje.
- Advertir un importante cambio en un alumno.
- Surgir un conflicto normativo-afectivo por el comportamiento de un niño.
- Despertar la ternura de una estudiante ante el comportamiento de los escolares.
- Llamar la atención una relación entre un color y el estado anímico de un niño.
- Manifestar sorpresa ante la incidencia positiva de los cuentos en la atención de los escolares.
- Comprobar la capacidad de un alumno.

El 48.4% de las fotografías suscitaron demandas de las futuras maestras a sus tutoras, como preguntas, confirmaciones o sugerencias de actividades instructivas (por ejemplo: «¿Por qué los niños tienen dificultad para aprender el concepto *cantidad* cuando pasan lista?»). Otras fueron de valoración de algún comportamiento o dificultad de los niños y desencadenaron análisis formativos, como la ya indicada de «la atracción que tienen los cuentos narrados para mantener la atención y fomentar la participación de los niños de 5 años». Las tutoras respondieron a las demandas instructivas con el aporte de conocimiento práctico y a las formativas

mediante manifestaciones afectivas como la siguiente: «Con tantas carencias tan grandes, dices: “Claro, madre mía, cómo no van a estar así esos niños”».

La propia complejidad y la dialéctica desencadenadas en las entrevistas de fotoelicitación llevaron de los contenidos instructivos a los formativos en el 40% de las demandas de las estudiantes y en el 35.5% de las valoraciones y consideraciones de sus tutoras (véanse las columnas 5 y 7 de la Tabla 1). A través de tales demandas, valoraciones y consideraciones, explicitaron los fundamentos del conocimiento práctico, esto es, sus teorías y creencias en acción. Por ejemplo: el apoyo visual es previo y es la base del cálculo mental; compensar el refuerzo positivo con autonomía, integrar afectividad y comportamiento; modificar la conducta dando a los niños tareas para evitar los comportamientos inadecuados; incorporar procedimientos que fomenten el pensamiento y la toma de decisiones del alumnado.

Las intervenciones de los profesores-investigadores externos fueron una fuente de reflexión e indagación para las dos estudiantes y sus tutoras, puesto que supusieron un cuestionamiento emanado a veces de su extrañeza por las tareas planificadas o por las decisiones tomadas ante situaciones no previstas en el aula. De las ocho intervenciones de respuesta de las tutoras, seis fueron de carácter formativo, por ejemplo, con referencia al «dilema de que un niño repita o no curso» o a «la implicación de las familias en la adaptación de los niños al colegio». Además, después de las referidas intervenciones de los observadores externos, las tutoras y las futuras maestras mantuvieron una posición común y de unidad en sus respuestas a las cuestiones que ellos les plantearon.

En relación con la naturaleza de las interacciones entre las estudiantes de magisterio y sus tutoras, los resultados, inscritos en el objetivo 3 de nuestra investigación, se ejemplifican en la columna 8 de la Tabla 1 y su cuantía se presenta en la Tabla 3. Estas estudiantes aportaron un 12.9% más de interacciones que sus tutoras; un mayor protagonismo que obedeció a la función registradora que tienen las imágenes escolares en los procesos de fotoelicitación. Ambas alumnas interaccionaron en todas las sesiones con progresión ascendente, pasando una de ellas de 16 a 22 interacciones y la otra de 13 a 17.

TABLA 3. Interacciones establecidas por las alumnas y sus tutoras en el Prácticum.

Interacciones	Alumnas		Tutoras	
	f	%	f	%
Referencia	36	78.26	10	21.74
Confirmación	86	64.18	48	35.82
Aportación	54	43.20	71	56.80
Confirmación y aportación	3	33.33	6	66.67
Simultaneidad	7	50.00	7	50.00
Aportaciones concatenadas	13	50.00	13	50.00
Petición de confirmación	2	100.00	0	0.00
Satisfacción compartida	1	50.00	1	50.00
Preguntas	1	100.00	0	0.00
Matización	0	0.00	2	100.00
Valoración	2	100.00	0	0.00
Total	205	56.47	158	43.53

El tipo de interacción más frecuente ha sido el de *confirmación*, que ascendió al 36.9%. Este asentir una a lo que hace la otra es uno de los indicadores importantes de la buena relación de acuerdo y apoyo mutuo entre las alumnas y las tutoras en las prácticas. El 64.2% de estas interacciones las protagonizan las futuras maestras para asentir a lo comunicado por sus tutoras. En su evolución a lo largo de las sesiones de fotoelicitación, se constata una notable disminución, tanto de las alumnas (de 11 a 4 y de 13 a 7) como de las tutoras (de 10 a 5 y de 8 a 2). Los resultados evidencian el papel relevante que tiene esta interacción para construir unos vínculos de ayuda mutua y complicidad. Su descenso según avanzan las sesiones es paralelo al incremento de otras relaciones y a un cambio en los roles.

El segundo lugar de las relaciones lo ocupa la de *aportación*, con el 34.4%. A ella son las tutoras las que más han contribuido con el 56.8% de estas interacciones, debido a su mayor conocimiento práctico. A lo largo del proceso, se evidencia un incremento importante en una de las tutoras (de 8 a 15) y en las alumnas (de 3 a 14 y de 3 a 8), así como un mínimo descenso en la otra tutora (de 8 a 7). Esta tendencia supone mejora en la relación de ayuda y de convivencia entre ellas, pues las futuras maestras van aportando información complementaria a la proporcionada por sus tutoras, hecho que conlleva una mayor corresponsabilidad en el aula.

El tercer tipo de relación en orden de importancia es la de *referencia*, la cual aporta el 12.7%; estas interacciones proceden, en su mayor parte (78.3%), de las alumnas. Esta diferencia tiene que ver con la consideración de autoridad de la maestra, su experiencia profesional mostrada y el rol institucional que inicialmente posee. En el caso de las tutoras, la relación se mantiene a lo largo de las sesiones, mientras que experimenta un ligero incremento en las estudiantes (de 2 a 5 y de 3 a 4). Este, según indicaron, se debe a que la buena relación que se fue gestando con sus tutoras les permitió acceder a sus conocimientos, que pudieron aplicar al análisis y a la comprensión de las situaciones de enseñanza y aprendizaje del aula.

Los restantes tipos de relaciones identificados que han contribuido a la complicidad y a la ayuda mutua entre alumnas y tutoras, aunque con menor frecuencia, corresponden a interacciones que permiten matizar y comprender mejor la naturaleza de dicho vínculo. Dos de ellas derivan de la aportación: *aportación concatenada* (7.2%) y *confirmación y aportación* (2.5%). La primera señala la funcionalidad que el agente externo al aula puede tener, pues sus intervenciones para demandar información sobre los porqués de las acciones y de las decisiones llevan a una unión corresponsable de la pareja tutora-alumna. A su vez, según el/la investigador/a iba enlazando las preguntas con las respuestas que daban, se fue generando una relación dialógica en la elaboración de sus intervenciones. Podemos decir que esta relación dialógica ha fomentado el aprendizaje y el desarrollo profesional mutuos. Las intervenciones de los agentes externos explican, de igual manera, la interacción denominada *simultaneidad*, que ha supuesto el 3.9%.

Otras relaciones como *satisfacción compartida*, *petición de confirmación*, *preguntas*, *matización* y *valoración*, aunque se han dado de forma puntual (en conjunto, representan el 2.5% del total de las interacciones), muestran facetas de proximidad, apertura y afecto entre dichas alumnas y sus tutoras durante el Prácticum.

Ante lo manifestado por las futuras maestras y sus tutoras, podemos afirmar que estas 11 interacciones identificadas son un indicador del intercambio continuo de acciones de enseñanza-aprendizaje realizadas por ambas y, en consecuencia, de sus roles de profesora y alumna, lo cual denota y confirma su desarrollo profesional conjunto.

## 6. Discusión y conclusiones

Estos resultados aportan evidencia del valor formativo de la fotoelicitación en el Prácticum de las alumnas de magisterio y en el desarrollo profesional de sus tutoras de las escuelas, ya que propician relaciones de ayuda, cooperación y complicidad que han llevado al aprendizaje mutuo. Esta afirmación se apoya en Schön (2016), quien defiende la bondad de un Prácticum que involucre una reflexión en la acción recíproca, así como en Darling-Hammond (2020), quien secunda la calidad de este período formativo.

Este procedimiento ha promovido una formación profunda en las futuras maestras, acorde con sus necesidades e intereses, al interrogarse, indagar y reflexionar sobre los porqués y los paraqués de las acciones y de las decisiones tomadas en el aula y en el centro. Su demanda de información y el diálogo con sus tutoras y con los agentes externos les ha permitido conocer los fundamentos de su saber experiencial mediante la explicitación del conocimiento tácito y formal de sus tutoras. Del mismo modo, a estas últimas les aporta también un medio de observación y de reflexión, así como de replanteamiento de sus prácticas. Estos hallazgos son consonantes con los obtenidos, entre otros autores, por Monforte-García y Edo-Agustín (2024), al encontrar que la fotoelicitación ha servido al alumnado del Prácticum para reflexionar y comprender la inclusión educativa, donde el maestro-tutor constituye el eje vertebral en particular a través de la inteligencia emocional. También concuerdan con los de Rezvani (2024), al haber advertido que la relación afectuosa entre profesor y estudiante es esencial y desempeña un papel fundamental en el aprendizaje de este último.

Junto a ello, la fotoelicitación ha aportado vías de observación y de comunicación, así como de enseñanza y de aprendizaje de conocimientos, sentimientos y valores a las maestras, tanto a las que se encuentran en formación como a las que ya ejercen. Unas y otras han denotado y confirmado su desarrollo profesional conjunto. Este resultado apoya la multidimensionalidad que, de acuerdo con Korthagen (2017), está presente en el aprendizaje de los docentes. El procedimiento visual resulta ser un medio valioso para la reflexión esencial.

Nuestra investigación también aporta evidencia confirmatoria a los resultados de las escasas investigaciones previas que han señalado el valor de la fotoelicitación para explorar y reflexionar sobre la práctica educativa profesional; para tomar conciencia y reflexionar sobre las creencias, las teorías y los valores presentes en la labor educativa y en su transformación; así como para promover el pensamiento y el aprendizaje profundo del profesorado en formación inicial y permanente (Lee, 2024; Ruto-Korir y Lubbe-De Beer, 2012; Savva y Erakleous, 2018; Sinclair y Thornton, 2018; Stockall y Davis, 2011). Al mismo tiempo ofrece nueva información que da a conocer la naturaleza de las relaciones que se han fomentado con la utilización de este enfoque en el Prácticum, aspecto que se ha demandado en la literatura especializada (Mauri *et al.*, 2019; Mauri *et al.*, 2021; Schön, 2016).

Sin duda, los resultados obtenidos en los dos casos investigados son limitados en cuanto a su alcance y habrán de ser objeto de consideración en trabajos posteriores. Desde nuestra perspectiva, la fotoelicitación aplicada, con la estructura constitutiva de las sesiones, resulta adecuada para la formación inicial y permanente del profesorado desde el Prácticum, como se ha detallado y debatido en publicaciones previas (Bautista, 2023; Rayón *et al.*, 2021). Por ello, la recomendamos para esta línea de investigación, si bien la modalidad que se adopte dependerá de la epistemología y de los objetivos por lograr. Estimamos valioso inscribir el procedimiento en una epistemología participativa (Heron y Reason, 1997), con la implicación de más alumnos y profesores en un mismo centro o, aún mejor, en varios.

En relación con las experiencias extraordinarias fotografiadas por las dos maestras en prácticas a las que hace referencia el primer objetivo, concluimos que ambas han registrado situaciones de naturaleza instructiva y formativa en una proporción semejante. Ahora bien, respecto a los niveles de información de las imágenes, en las de finalidad instructiva, el uso del *denotativo* y *connotativo* ha sido el doble que el del *denotativo*, *connotativo* y *afectivo*, mientras que, en las formativas, ambos han sido utilizados prácticamente por igual.

Con referencia al segundo objetivo de la investigación, el procedimiento de fotoelicitación basado en el protagonismo de las dos futuras maestras en el registro fotográfico y en ser las primeras en tomar la palabra en las sesiones ha promovido su dinamismo y flexibilidad a la hora de analizar el porqué y el paraqué de la práctica docente desarrollada en el aula. La estructura de dicho proceso de indagación con y sobre las fotografías, en la que la intervención de los investigadores, como observadores externos, ha seguido a la de las alumnas y las tutoras, ha dado como fruto la reflexión y discusión conjunta centrada en la vida en las dos aulas y en el centro. Esta triple relación de los agentes educativos ha conllevado un incremento de su conocimiento y su desarrollo profesional.

Por último, sobre el tipo de interacciones entre las futuras maestras y sus tutoras de los colegios al que hacía referencia el tercer objetivo, los resultados muestran la emergencia de tres tipos de interacciones principales basadas en la complicidad y la ayuda mutua, denominadas *confirmación*, *aportación* y *referencia* a la otra. Estas, junto a las demás formas de interacción mutua detectadas, están conformadas por la exigencia de dar una respuesta común a lo demandado o una explicación a las acciones y decisiones tomadas en el aula y recogidas en una fotografía. A esto hay que añadir que todas ellas son resultado del continuo intercambio de experiencias de enseñanza y aprendizaje y del papel de corresponsabilidad que, de forma progresiva, se fue construyendo, practicando y sintiendo en las aulas y en el centro.

## Contribuciones de los autores

**Antonio Bautista-García-Vera:** Conceptualización; Curación de datos; Redacción (borrador original); Redacción (revisión y edición); Visualización.

**María-Jesús Romera-Iruela:** Conceptualización; Curación de datos; Redacción (borrador original); Redacción (revisión y edición); Visualización.

**María-Rosario Limón-Mendizábal:** Conceptualización; Curación de datos; Redacción (revisión y edición).

**Belinda Uxach-Molina:** Curación de datos; Redacción (revisión y edición); Visualización.

## Política de Inteligencia Artificial (IA)

Los autores no declaran haber hecho uso de Inteligencia Artificial (IA) para la elaboración de sus artículos.

## Referencias

- Allen, J., Singh, P., y Rowan, L. (2019). Professional experience in initial teacher education: Keeping abreast of change in the 21st century [Experiencia profesional en la formación inicial del profesorado: mantenerse al día de los cambios en el siglo XXI]. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(4), 323-326. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1637599>
- Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida*. Paidós.
- Bautista, A. (2013, 3 de abril). Instruir, pero también formar. *El País*. [https://elpais.com/elpais/2013/04/03/opinion/1364997141\\_478189.html](https://elpais.com/elpais/2013/04/03/opinion/1364997141_478189.html)
- Bautista, A. (Ed.). (2023). *Photographic elicitation and narration in teachers education and development [Fotoelicitación y narración en la formación y el desarrollo del profesorado]*. Springer.
- Betlem, E., Clary, D., y Jones, M. (2019). Mentoring the mentor: Professional development through a school-university partnership [Tutorizar al tutor: desarrollo profesional a través de una asociación escuela-universidad]. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(4), 327-346. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1504280>
- Birkeland, A., y Grindheim, L. T. (2022). Photo-elicitation interviews - A possibility for collaborative provocation of preconceptions [Entrevistas de fotoelicitación - Una posibilidad de provocar prejuicios en colaboración]. *Video Journal of Education and Pedagogy*, 37(4), 1-12. <https://doi.org/10.1163/23644583-bja10026>
- Burroughs, G., Lewis, A., Battey, D., Curran, M., Hyland, N. E., y Ryan, S. (2020). From mediated fieldwork to co-constructed partnerships: A framework for guiding and reflecting on P-12 school-university partnerships [Del trabajo de campo mediado a las asociaciones co-construidas: un marco para orientar y reflexionar sobre las colaboraciones entre la escuela y la universidad en la enseñanza primaria y secundaria]. *Journal of Teacher Education*, 71(1), 122-134. <https://doi.org/10.1177/0022487119858992>
- Colén, M, T., y Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el Grado de Maestro en Educación Primaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 21, 59-79. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58048>

- Collier, J. (1954). Photography in anthropology: A report on two experiments [La fotografía en la antropología: informe sobre dos experimentos]. *American Anthropologist*, 59(5), 843-859.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? [La formación del profesorado en el mundo: ¿qué podemos aprender de la práctica internacional?]. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darling-Hammond, L. (2020). Accountability in teacher education [Rendición de cuentas en la formación del profesorado]. *Action in Teacher Education*, 42, 60-71. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1704464>
- Dockett, S., Einarsdottir, J., y Perry, B. (2017). Photo elicitation: Reflecting on multiple sites of meaning [Elicitación fotográfica: reflexión sobre múltiples lugares de significado]. *International Journal of Early Years Education*, 25(3), 225-240. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1329713>
- Falcón, C., y Arraiz, A. (2020). Construcción de la identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 329-340. <https://doi.org/10.5209/rced.63374>
- Flores, M. A. (2019). Learning to be teacher: Mentoring, collaboration and professional practice [Aprender a ser profesor: tutoría, colaboración y práctica profesional]. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 535-538. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1680207>
- Foong, L., Md Nor, M. A., y Nolan, A. (2018). Individual and collective reflection: Deepening early childhood pre-service teacher's reflective thinking during practicum [Reflexión individual y colectiva: profundizar en el pensamiento reflexivo de los maestros de educación infantil durante el prácticum]. *Australasian Journal of Early Childhood*, 43(1), 43-51. <https://doi.org/10.23965/AJEC.43.1.05>
- Gibbs, G. R. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación educativa*. Morata.
- Golombek, P. R., y Johnson, K. E. (2017). Re-conceptualizing teachers' narrative inquiry as professional development [Reconceptualizar la investigación narrativa de profesores como desarrollo profesional]. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 15-28. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n2.65692>
- Häggröm, M. (2022). Teacher education: Student teachers' ethics-related experiences from their placements in Uganda [Formación del profesorado: experiencias éticas de los estudiantes de magisterio durante sus prácticas en Uganda]. *European Journal of Teacher Education*, 47(3), 599-614. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2109460>
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation [Hablar de fotos: un caso de fotoelicitación]. *Visual Studies*, 17(1), 13-16. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Heron, J., y Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm [Un paradigma de investigación participativa]. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274-294.
- Jones, L., Tones, S., Foulkes, G., y Jones, R.C. (2021). Associate teacher's view on dialogic mentoring [Visión de los profesores sobre la tutoría dialógica]. *Teachers and Teaching*, 27(1-4), 181-192. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1933421>
- Korthagen, F. (2017) Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0 [Verdades incómodas sobre el aprendizaje del profesorado: hacia el desarrollo profesional 3.0]. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Lee, J. (2024). Teachers in the field: Using photovoice to study teaching behavior [Profesores sobre el terreno: el uso de la fotovoz para estudiar el comportamiento docente]. *International Journal of Advanced Culture Technology*, 12(3), 88-105. <https://doi.org/10.17703/IJACT.2024.12.3.88>
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa* Narcea.
- Mauri, T., Onrubia, J., Colomina, R., y Clará, M. (2019). Sharing initial teacher education between school and university: Participants' perceptions of their roles and learning [Compartir la formación inicial del profesorado entre la escuela y la universidad: percepción de los participantes sobre sus funciones y aprendizaje]. *Teachers and Teaching*, 25(4), 469-485.
- Mauri, T., Onrubia, J., y Colomina, R. (Eds.). (2021). *Mejorar las prácticas de maestro: pautas e instrumentos*. Grijalbo

- McCardle, T., Schroeder, S., y Korson, S. (2022). "Education is political now": Pre-service teacher socialization in politically charged times [«La educación es política ahora»: la socialización del profesorado en formación en tiempos de alta tensión política]. *Educational Studies*, 58(2), 225-249. <https://doi.org/10.1080/00131946.2022.2051028>
- McLaughlan, T. (2023). International undergraduates' perceptions of social engagement in online and face to face learning environments: A photo-elicitation approach to thematic analysis [Percepciones de los estudiantes universitarios internacionales sobre el compromiso social en entornos de aprendizaje en línea y presenciales: un enfoque de fotoelicitación para el análisis temático]. *Smart Learning Environments*, 10, 11. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00230-4>
- Monforte-García, E., y Edo-Agustín, E. (2024). El Prácticum como eje para la inclusión: un estudio de caso desde la mirada del alumnado con fotoelicitación. *Revista Prácticum*, 9(2), 11-23. <https://doi.org/10.24310/rep.9.2.2024.20076>
- Ndione, L. C., y Remy, E. (2018). Combining images and words in order to understand the cultural meaning of practices: What photo-elicitation reveals [Combinar imágenes y palabras para comprender el significado cultural de las prácticas: lo que revela la fotoelicitación]. *Recherche et Applications in Marketing*, 33(3), 61-84. <https://doi.org/10.1177/2051570718782450>
- Pirker, A., Hafenscher, J., y Lindner, T. (2023). Investigating the self-perception of social, emotional and academic inclusion of students with and without special education needs through photovoice [Investigar la autopercepción de la inclusión social, emocional y académica de alumnos con y sin necesidades educativas especiales a través de la fotovoz]. *Education Sciences*, 13(4), 423. <https://doi.org/10.3390/educsci13040423>
- Rachamim, M., y Orland-Barak, L. (2018). When the style meets the pattern in the mentoring talk: Implications for the learning environments of the student and teacher community in practical teaching [Cuando el estilo se encuentra con el patrón en la charla de tutoría: Implicaciones para los entornos de aprendizaje de la comunidad de estudiantes y profesores en la enseñanza práctica]. *Cambridge Journal of Education*, 48(5), 657-675. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1401587>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de conversación, de discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Morata.
- Raven, N. (2015). New perspectives using participatory photography to evaluate widening participation interventions [Nuevas perspectivas mediante la fotografía participativa para evaluar las intervenciones de ampliación de la participación]. *Research in Post-Compulsory Education*, 20(4), 470-475. <https://doi.org/10.1080/13596748.2015.1081750>
- Rayón, L., Romera, M. J., De las Heras, A., Torrego, A. y Bautista, A. (2021). Foto-elicitación e indagación narrativa visual en estudio de casos y grupos de discusión. *New Trends in Qualitative Research*, 5, 41-56. <https://doi.org/10.36367/ntqr.5.2021.41-56>
- Rezvani, H. S. (2024). Differentiated instruction for English learners: Teachers' understanding and practices [Enseñanza diferenciada para estudiantes de inglés: comprensión y prácticas de los profesores]. *TESOL Journal*, 15(4), e817. <https://doi.org/10.1002/tesj.817>
- Richard, V. M., y Lahman, M. K. (2015). Photo-elicitation: Reflexivity on method, analysis, and graphic portraits [Fotoelicitación: reflexividad sobre el método, el análisis y los retratos gráficos]. *International Journal of Research y Method in Education*, 38(1), 3-22. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2013.843073>
- Rose, G. (2001). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials [Metodologías visuales: Una introducción a la investigación con materiales visuales]*. Sage.
- Ruto-Korir, R., y Lubbe-De Beer, C. (2012). The potential for using visual elicitation in understanding preschool teachers' beliefs of appropriate educational practices [El potencial de la elicitación visual para comprender las creencias de los maestros de preescolar sobre las prácticas educativas adecuadas]. *South African Journal of Education*, 32(4), 393-405. <https://doi.org/10.15700/saje.v32n4a661>
- Savva, A., y Erakleous, V. (2018). Play-based art activities in early years: Teachers' thinking and practice [Actividades artísticas basadas en el juego en los primeros años: el pensamiento y la práctica de los profesores]. *International Journal of Early Years Education*, 26(1), 56-74. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1372272>

- Schön, D. A. (2016). *Educating the reflective practitioner [Educar al profesional reflexivo]* (6<sup>th</sup> ed.). Jossey-Bass.
- Sinclair, C., y Thornton, L. J. (2018). Exploring preservice teachers' conceptions after 'living a hybrid curriculum' [Exploración de las concepciones de los futuros profesores tras «vivir un plan de estudios híbrido»]. *European Physical Education Review*, 24(2), 133-151. <https://doi.org/10.1177/1356336X16669331>
- Stake, R. E. (2020). *Investigación con estudio de casos* (R. Filella, Trad.) (6.<sup>a</sup> ed.). Morata.
- Stockall, N., y Davis, S. (2011). Uncovering pre-service teacher beliefs about young children: A photographic elicitation methodology [Descubrir las creencias de los profesores en formación sobre los niños pequeños: una metodología de elicitación fotográfica]. *Issues in Educational Research*, 21(2), 192-209.
- Torre, D., y Murphy, J. (2015). A different lens: Changing perspectives using photo-elicitation interviews [Una lente diferente: cambiar las perspectivas mediante entrevistas de fotoelicitación]. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23, 111. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2051>
- Walker, A., Langdon, J. L., Colquitt, G., y McCollum, S. (2017). Using photovoice to initiate improvement in a PETE program [Utilización de la fotovoz para iniciar la mejora de un programa PETE]. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(1), 83-96. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2015-0092>
- Walls, J., y Louis, K. S. (2023). The politics of belonging and implications for school organization: Autophotographic perspectives on "fitting in" at school [La política de pertenencia y sus implicaciones para la organización escolar: perspectivas autofotográficas sobre el «encaje» en la escuela]. *AERA Open*, 9. <https://doi.org/10.1177/23328584221139766>
- Weng, Z., y Troyan, F. J. (2023). Developing language teacher identity through photo-elicitation in TESOL teacher education [Desarrollo de la identidad del profesor de idiomas mediante la fotoelicitación en la formación del profesorado de TESOL]. *Tesol Journal*, 14(3), e714. <https://doi.org/10.1002/tesj.714>
- White, S., y Forgasz, R. (2016). The practicum: The place of experience? [El prácticum: ¿el lugar de la experiencia?]. En J. Loughran, y M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education [Manual internacional de formación del profesorado]* (pp. 231-266). Springer.
- Woolhouse, C. (2019). Conducting photo methodologies with children: Framing ethical concerns relating to representation, voice and data analysis when exploring educational inclusion with children [Metodologías fotográficas con niños: enmarcar las preocupaciones éticas relacionadas con la representación, la voz y el análisis de datos al explorar la inclusión educativa con niños]. *International Journal of Research y Method in Education*, 42(1), 3-18. <https://doi.org/10.1080/1743727x.2017.1369511>

## Biografía de los autores

**Antonio Bautista-García-Vera.** Profesor del Departamento de Estudios Educativos en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Director del grupo de investigación consolidado «Desarrollo tecnológico, exclusión social y educación (DETECESE)», de la misma universidad. Autor de más de doscientas publicaciones del área de conocimiento de didáctica y organización escolar. Ha dirigido proyectos de investigación de convocatorias del Plan Nacional I+D+i, autonómicas y de la UCM, así como de innovación docente. Ha desempeñado diferentes cargos académicos y es colaborador en varias revistas, instituciones y agencias nacionales e internacionales de evaluación.

 <https://orcid.org/0000-0002-5194-7419>

**María-Jesús Romera-Iruela.** Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, con premio extraordinario de licenciatura y de doctorado, así como tercer premio de investigación en la convocatoria Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativa. Como profesora titular en la Universidad Complutense, ha desempeñado su docencia en materias de fundamentación metodológica de la investigación educativa y conocimiento pedagógico, prevención y tratamiento educativo de drogodependencias, y Prácticum. Junto a ello, ha participado como profesora en cursos de doctorado y de posgrado. Ha realizado diversos proyectos de innovación en las con-

vocatorias de los Proyectos de Innova-Docencia UCM. Es autora de investigaciones y publicaciones que se inscriben en las líneas de epistemología y metodología de la investigación educativa, documentación pedagógica y fotoelicitación. Ha efectuado proyectos de investigación y, en la actualidad, participa en el PID2022-136865OA-I00 FOTO-EDU. Forma parte del grupo de investigación consolidado «Desarrollo tecnológico, exclusión social y educación (DETECESE)».

 <https://orcid.org/0000-0001-8922-5828>

**María-Rosario Limón-Mendizábal.** Profesora del Departamento de Estudios Educativos en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Pertenece al grupo de investigación consolidado «Desarrollo tecnológico, exclusión social y educación (DETECESE)». Ha dirigido y colaborado en Proyectos de Innova-Docencia UCM. Ha participado en proyectos de investigación de convocatorias del Plan Nacional I+D+i. Es autora de artículos y capítulos de libros relacionados con el área de conocimiento de teoría e historia de la educación, vinculados con líneas de investigación de la pedagogía social. Ha desempeñado diferentes cargos académicos (vicedecana, directora de departamento, etcétera) y científicos en revistas y congresos.

 <https://orcid.org/0000-0002-9939-4681>

**Belinda Uxach-Molina.** Investigadora predoctoral en formación (FPU) en el Departamento de Estudios Educativos de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Fue becada por el Ministerio de Educación para colaborar en el departamento desde el área de conocimiento de didáctica y organización escolar. Es miembro del grupo de investigación consolidado de dicha universidad «Desarrollo tecnológico, exclusión social y educación (DETECESE)». Ha participado en proyectos de investigación de convocatorias del Plan Nacional I+D+i y formado parte del equipo en diversos proyectos de innovación en convocatorias de proyectos de Innova-Docencia UCM. Ha intervenido en varios congresos internacionales con publicaciones asociadas y publicado un metaanálisis con relación al tema central de su tesis, la utilización del *smartphone* como herramienta educativa.

 <https://orcid.org/0000-0001-8613-4621>



# La tutoría entre iguales para la mejora de la competencia escrita en educación primaria

## *Peer tutoring to improve writing competence in primary education*

**Dra. Mariona CORCELLES-SEUBA.** Profesora e Investigadora, Universidad Ramon Llull (*marionacs@blanquerna.url.edu*).

**Dr. Jesús RIBOSA.** Profesor Lector, Universidad Autónoma de Barcelona (*jesus.ribosa@uab.cat*).

**Dra. Patricia-Jara CALAFORRA-FAUBEL.** Profesora Asociada, Universidad Complutense de Madrid (*patcalaf@ucm.es*).

### Resumen:

Saber escribir es clave para el éxito académico y el aprendizaje a lo largo de la vida. Este estudio presenta y evalúa un programa innovador de tutoría entre iguales («Leemos y escribimos en pareja») para la mejora de la competencia escrita de los estudiantes de educación primaria. Se adoptó un diseño pretest-postest para evaluar las mejoras en la competencia escrita de 75 estudiantes de quinto y sexto de educación primaria y un diseño descriptivo para analizar las percepciones de docentes y estudiantes sobre la tutoría entre iguales. Los resultados muestran mejoras significativas en todas las dimensiones de la competencia escrita excepto en gramática. Según las valoraciones de los participantes, estas mejoras pueden atribuirse a la organización altamente estructurada de la actividad de escritura que ofrece el programa y a la interacción efectiva entre tutor y tutorado. Tanto estudiantes como docentes destacan un aumento en la motivación hacia la escritura. Sin embargo, para la práctica efectiva de la tutoría entre iguales, se identifican dos retos clave: la formación inicial del rol de tutor y los apoyos para la revisión del texto y la preparación de actividades de mejora por parte del estudiante-tutor. En conclusión, los resultados del estudio sugieren que compartir la capacidad de enseñanza con los estudiantes mediante la tutoría entre iguales puede convertirse en una vía efectiva para la motivación y la mejora de la competencia escrita en la educación primaria.

**Palabras clave:** escritura, enseñanza de la escritura, competencia escrita, escritura colaborativa, tutoría entre iguales, educación primaria.

### Abstract:

Knowing how to write is essential for academic success and lifelong learning. This study presents and evaluates an innovative peer tutoring programme (“Reading and writing in pairs”) for improving the writing skills of primary school students. A pre-test-post-test design

---

Fecha de recepción del original: 07-08-2024.

Fecha de aprobación: 25-02-2025.

Cómo citar este artículo: Corcelles-Seuba, M., Ribosa, J., y Calaforra-Faubel, P. J. (2025). La tutoría entre iguales para la mejora de la competencia escrita en educación primaria [Peer tutoring to improve writing competence in primary education]. *Revista Española de Pedagogía*, 83(291), 363-381. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4156>

was used to assess improvements in the writing skills of 75 students from years five and six of primary education, and a descriptive design was used to analyse teachers' and students' perceptions of peer tutoring. The results showed significant improvements in all dimensions of writing skills apart from grammar. According to the participants' evaluations, these improvements can be attributed to the highly structured organisation of the programme's writing activity and effective interaction between tutor and tutee. Students and teachers alike reported an increase in motivation towards writing. However, two key challenges were identified for effective peer-tutoring practice: initial training for the role of tutor, and support for text revision and preparation of improvements activities by the tutor. In conclusion, the study's results suggest that sharing the teaching role with students through peer tutoring can be an effective way to motivate and improve writing skills in primary education.

**Keywords:** writing, writing instruction, written competence, collaborative writing, peer tutoring, primary education.

---

## 1. Introducción

La competencia escrita de los estudiantes de educación primaria y su enseñanza constituyen una preocupación a nivel global (Bañales *et al.*, 2020; De Abreu *et al.*, 2023; Graham *et al.*, 2014; Graham *et al.*, 2023). En el contexto catalán, el informe de las pruebas de competencias básicas (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2023), que evaluaron a los alumnos de sexto curso de educación primaria, revela que la expresión escrita en catalán es la competencia lingüística con peores resultados: el 18 % del alumnado presenta un nivel bajo, y el 24,6 %, un nivel medio-bajo. Estos datos resultan muy preocupantes, dado que la escritura es una habilidad clave tanto para el éxito escolar como para el aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO, 2017).

Escribir es una tarea especialmente compleja, ya que implica tomar decisiones sobre qué escribir, para quién y cómo hacerlo (Castelló *et al.*, 2007; Solé, 2004). Se trata de una práctica social y situada que requiere la producción de textos en función de géneros discursivos y de situaciones comunicativas específicas (Hyland, 2015; Graham, 2018). Desde una perspectiva cognitiva y emocional, la escritura exige la activación simultánea de múltiples conocimientos: el dominio del tema, el uso de estrategias de escritura (planificación, textualización y revisión), el conocimiento del código lingüístico, la comprensión del género discursivo y de la situación comunicativa, así como la motivación y la identidad del escritor (Castelló *et al.*, 2007; Graham, 2018). En este sentido, la competencia escrita no solo implica el dominio de las reglas gramaticales y ortográficas, sino también la capacidad de estructurar ideas de manera lógica, de emplear estrategias argumentativas y de adaptar el registro y el estilo del texto al propósito comunicativo y a la audiencia. Debido a esta complejidad intrínseca, los escritores noveles pueden verse sobrecargados en el proceso de escritura (De Smedt y Van Keer, 2018; Graham *et al.*, 2018; Graham *et al.*, 2023).

En educación primaria, en especial en los últimos niveles, es fundamental implementar intervenciones que ayuden a los estudiantes a gestionar la complejidad del proceso de escritura. Para ello, resultan clave aquellas prácticas pedagógicas que fomentan la reflexión sobre el propio proceso escritural y que incorporan estrategias de retroalimentación entre el alumnado, ya que permiten desarrollar la escritura como una herramienta de construcción del pensamiento y de comunicación efectiva (Álvarez-Angulo, 2010; Álvarez-Angulo y García-Parejo, 2011). Así pues, el aprendizaje entre iguales se presenta como una herramienta valiosa para ayudar a los estudiantes a gestionar estos procesos complejos, favoreciendo un entorno de colaboración que facilite la adquisición de las estrategias de escritura (Corcelles-Seuba y Castelló, 2015).

## 1.1. El aprendizaje entre iguales para la enseñanza de la escritura

La enseñanza de la escritura desde una perspectiva constructivista sociocultural (Vanderburg, 2006) destaca la importancia de la interacción social y, en concreto, del aprendizaje entre iguales. Este último se fundamenta en la adquisición de conocimientos y habilidades mediante la ayuda mutua entre personas que comparten un mismo estatus, como es el caso de los estudiantes (Topping, 2005).

Los metaanálisis de investigación muestran que la escritura colaborativa (con formación previa) tiene un efecto positivo en la calidad de la escritura, con un tamaño del efecto de 0,74 en estudiantes de educación primaria y secundaria (Graham y Harris, 2018). La investigación recomienda que las prácticas de escritura colaborativa se combinen con la enseñanza explícita de estrategias para potenciar su efectividad (De Smedt *et al.*, 2020; De Smedt y Van Keer, 2014, 2019).

A pesar del elevado efecto positivo de las intervenciones de escritura colaborativa, cabe destacar que, bajo este término, se agrupan diversos modelos y métodos (Yarrow y Topping, 2001). En la mayoría de las investigaciones, la ayuda entre iguales se produce para revisar un texto (p.ej., Corcelles-Seuba *et al.*, 2017; Topping *et al.*, 2012) o en el momento de la planificación (Grünke *et al.*, 2017). Algunas intervenciones hacen que la colaboración se lleve a cabo a lo largo de todo el proceso de la escritura, principalmente a través del aprendizaje cooperativo (Fitzgerald y Palincsar, 2017; Corcelles-Seuba y Castelló, 2015), pero pocas utilizan la tutoría entre iguales (Christianakis, 2010; Duran y Monereo, 2008; Yarrow y Topping, 2001). En este último método se centra la intervención que se expone en el presente estudio.

## 1.2. Tutoría entre iguales para la enseñanza de la escritura

La tutoría entre iguales es un método de aprendizaje entre iguales en el que personas de un mismo estatus (en este caso, estudiantes) comparten un objetivo común y se ayudan a aprender a través de una relación asimétrica, donde uno de ellos adopta el rol de tutor, y el otro, el de tutorado (Topping *et al.*, 2016). Estos roles pueden ser fijos o recíprocos cuando hay un intercambio. En el caso de la escritura, el sistema denominado *paired writing* (Nixon y Topping, 2001; Sutherland y Topping, 1999; Topping *et al.*, 2000; Yarrow y Topping, 2001) es un método que combina la enseñanza de estrategias metacognitivas (para el aprendizaje de los procesos de escritura) con la interacción entre estudiantes en forma de tutoría entre iguales. A partir de un diagrama, la interacción entre tutor y tutorado se estructura en seis fases (generación de ideas, redacción, lectura, edición, producción de una versión mejorada y evaluación) para aprender las estrategias cognitivas y metacognitivas relacionadas con el proceso de escritura. En cada etapa del proceso, hay una clara división de tareas para cada rol con el fin de promover el andamiaje entre pares y la motivación para escribir, así como para reducir la ansiedad ante la escritura (Nixon y Topping, 2001; Sutherland y Topping, 1999; Topping, 1998; Topping *et al.*, 2000; Yarrow y Topping, 2001; Topping, 2005). Estudios que analizan la interacción entre tutor y tutorado muestran que esta adopta formas que van desde la colaboración (solicitar ayuda o la construcción conjunta del conocimiento) hasta las más tutoriales (ofrecer ayuda, usar pistas o guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje) (Duran, 2010; Duran y Monereo, 2005). En el estudio de Yarrow y Topping (2001), se observa que los alumnos siguen de forma mayoritaria los roles de la guía e internalizan los procesos de escritura a medida que avanza el programa. La investigación muestra evidencias de efectividad de este método, con efectos positivos en la calidad de la escritura y en las actitudes hacia esta en ambos formatos (fijo y recíproco) en comparación con los grupos de control que escribieron el texto de forma individual (Nixon y Topping, 2001; Sutherland y Topping, 1999; Yarrow y Topping, 2001). Con base en el sistema *paired writing*, pero con la incorporación de los procesos de lectura en la actividad de escritura y con la ampliación del rol del tutor en la revisión del escrito, surge el programa «Leemos y escribimos en pareja» (Duran *et al.*, 2018), en el que se enmarca el presente estudio. Este programa ofrece una serie de materiales que los propios docentes ajustan para implementar en sus aulas. A diferencia de muchas intervenciones en escritura, que suelen ser llevadas a cabo exclusivamente por investigadores, la implicación de los docentes en la contextualización del programa favorece su sostenibilidad (Finlayson y McCrudden, 2020).

### 1.3. El programa «Leemos y escribimos en pareja»

El programa «Leemos y escribimos en pareja» propone una guía estructurada con una secuencia de tareas para cada pareja de tutor-tutorado, con el propósito de facilitar los procesos de comprensión lectora y de escritura. La investigación indica que las habilidades de lectura y escritura están fuertemente relacionadas (Philippakos y Graham, 2023; Shanahan, 2019). En este sentido, el programa incluye, en cada actividad, un breve texto para leer antes de la escritura, con el doble objetivo de contextualizar el tema y de analizar el género del escrito. Cada actividad de lectura y escritura se estructura en una sesión inicial, una sesión intermedia y una sesión final (Tabla 1 sobre estructura de las sesiones).

Tabla 1. Estructura de las sesiones de «Leemos y escribimos en pareja».

<b>Sesión inicial: lectura y primer borrador (1 h)</b>	
<b>Rol tutor</b>	<b>Rol tutorado</b>
LECTURA	
Pregunta por los conocimientos previos Lee en voz alta (actúa como modelo) Lectura conjunta Pausa-pista-ponderación (PPP) Preguntas de comprensión lectora Escucha al tutorado	Responde las preguntas de conocimientos previos Escucha al tutor Lectura conjunta Lectura en voz alta Responde a las preguntas de comprensión lectora Lee en voz alta de forma expresiva
ESCRITURA	
PLANIFICACIÓN	
Pregunta sobre la introducción, el conflicto, la conclusión y el título del microrrelato Escribe las ideas siguiendo la estructura del género Anima	Propone ideas
PRIMER BORRADOR	
Detecta errores y ofrece ayudas según la pauta de indicadores de calidad del escrito (PIC) (género, coherencia, cohesión, vocabulario, gramática y ortografía) Anima	Escribe el primer borrador
LECTURA EXPRESIVA	
Escucha Lee en voz alta	Lee en voz alta Escucha

REVISIÓN	
Plantea preguntas con base en la PIC	Responde
<b>Sesión intermedia: revisión y diseño de dos actividades (30 min)</b>	
Evalúa de forma individual el borrador con base en la PIC Prepara dos actividades de mejora para los dos primeros indicadores del listado que aparecen como no conseguidos	-
<b>Sesión final: revisión final (1h)</b>	
LECTURA EXPRESIVA	
Escucha	Lee en voz alta
REVISIÓN A PARTIR DE LAS ACTIVIDADES DE MEJORA	
Explica las limitaciones del texto a través de la PIC y enseña a su tutorado mediante las dos actividades para mejorar el texto	Realiza las actividades de mejora preparadas por su tutor
LECTURA EXPRESIVA	
Lee en voz alta Escucha y revisa con base en la PIC	Escucha y revisa usando la PIC Lee en voz alta

#### 1.4. Sesión inicial: lectura y primer borrador

El proceso de lectura en cada pareja se organiza en tres pasos de interacción. En primer lugar, el tutor pregunta a su tutorado antes de la lectura para activar sus conocimientos previos y formular hipótesis. En segundo lugar, se realiza la lectura en voz alta de un texto breve y con sentido (250-500 palabras) (primero, lo hace el tutor como modelo; después tutor y tutorado de forma conjunta; por último, el tutorado con la supervisión del tutor mediante la técnica de pausa-pista-ponderación (Wheldall y Colmar, 1990). En última instancia, el estudiante-tutor dirige las preguntas para la comprensión de la lectura y del género discursivo del escrito.

Después de la lectura, comienza el proceso de escritura del primer borrador. Tutor y tutorado escriben de forma cooperativa un texto relacionado con el que acaban de leer. El tutor ayuda al tutorado a planificar el texto a partir de unas preguntas para generar ideas y el tutorado redacta el primer borrador con la ayuda del tutor y siguiendo los pasos indicados (Tabla 1 sobre la estructura de las sesiones).

#### 1.5. Sesión intermedia: revisión del tutor y diseño de actividades

El programa «Leemos y escribimos en pareja» requiere que los estudiantes-tutores revisen de manera individual el primer borrador a partir de la PIC (Anexo 1) (negociada de forma previa) y que preparen dos actividades para que sus tutorados mejoren el texto (Corcelles-Seuba *et al.*,

2023). El programa tiene como objetivo que el tutor aprenda a base de actuar como un verdadero profesor que propone actividades de enseñanza a su alumno o tutorado. Algunas actividades de mejora posibles son las siguientes: pensar en diferentes alternativas a una palabra, oración específica o título; utilizar la técnica de pausa-pista-ponderación para corregir errores (Wheldall y Colmar, 1990), o utilizar recursos de escritura (por ejemplo, un diccionario de sinónimos).

## 1.6. Sesión final: revisión final

En la sesión final, el estudiante-tutor se reencuentra con su tutorado y, tras releer el borrador y comentarle los aspectos positivos y de mejora, le ayuda a realizar las dos actividades de mejora del texto.

Hasta el momento, el programa «Leemos y escribimos en pareja» ha demostrado ser efectivo en la mejora de la comprensión lectora y del autoconcepto como lectores para ambos roles (Flores y Duran, 2013, 2016). Sin embargo, no se han recogido evidencias de su efectividad en la mejora de la competencia escrita. Con todo, la eficacia de la tutoría entre iguales está ampliamente demostrada (Bowman-Perrott *et al.*, 2013; Cohen *et al.*, 1982; Leung, 2015), ya que tanto el tutor como el tutorado tienen oportunidades de aprendizaje: el tutorado aprende con la ayuda ajustada del compañero, y el tutor, enseñando (Duran, 2016, 2017). A pesar de ello, son pocas las intervenciones que han utilizado este método para la enseñanza de la escritura (Christianakis, 2010; Duran y Monereo, 2008; Yarrow y Topping, 2001) y que, además, hayan incorporado la perspectiva de los propios estudiantes sobre su rol como tutor o tutorado, así como la de los docentes que participan y gestionan la intervención. Con base en este vacío en la investigación, el presente estudio tiene dos objetivos:

1. Analizar las mejoras en la competencia escrita de los estudiantes después de la participación en el programa de «Leemos y escribimos en pareja»; en concreto, en el conocimiento del género, de la coherencia, de la cohesión, del léxico, de la gramática y de la ortografía.
2. Conocer las percepciones de estudiantes y docentes sobre el programa «Leemos y escribimos en pareja» para identificar aspectos positivos y de mejora.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Contextualización del programa «Leemos y escribimos en pareja»

El programa «Leemos y escribimos en pareja», promovido por el «Grupo de investigación sobre aprendizaje entre iguales» (GRAI por sus siglas en catalán), consiste en la lectura y la escritura en pareja de seis hojas de actividades (seis semanas de intervención), con el resultado de cuatro microrrelatos escritos a través de la tutoría entre iguales. Se utiliza el género del microrrelato (Corcelles-Seuba *et al.*, 2023) porque es un género discursivo destacado para la enseñanza de la escritura, puesto que el carácter breve y conciso permite elaborar y revisar la calidad del escrito en pocas sesiones.

Antes del inicio del programa, los docentes realizan una sesión de formación previa a los estudiantes de una hora, orientada a la definición de los roles de tutor y tutorado. Después de la formación inicial, el programa empieza con una formación explícita en el género del microrrelato a través de la primera y segunda hoja de actividades, en las que hay ejemplos de microrrelatos y preguntas de comprensión orientadas a conocer este género discursivo. Estas actividades sirven para negociar la pauta de revisión del escrito (PIC, Anexo 1). Luego se inicia la actividad de lectura y escritura en pareja a través de las cuatro hojas de actividades restantes. En total, el programa tiene una duración de 15 horas de intervención.

### 2.2. Diseño

La investigación adopta un diseño pretest-posttest para valorar las mejoras en la competencia escrita del estudiantado y un diseño descriptivo para analizar las percepciones de docentes y alumnado sobre el programa.

### 2.3. Participantes

Participaron en la investigación cuatro docentes de cuatro escuelas de Cataluña y 75 estudiantes con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años, que cursaban quinto o sexto curso de primaria. Los docentes tomaron parte en la formación habitual que se ofrece sobre el programa «Leemos y escribimos en pareja», certificada por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya con 60 horas. Esta formación pretende orientar a los centros en la implementación y el ajuste de dicho programa en las aulas. Consiste en tres sesiones presenciales de formación (una por trimestre), seguimiento virtual y actividades de trabajo autónomo y supervisado, con intercambio de experiencias entre centros. Todos los centros eran supervisados por el equipo de investigación para garantizar una implementación y un ajuste del programa correctos mediante las sesiones de formación y el seguimiento virtual. En la formación habitual, todos los centros implementan el componente de lectura («Leemos en pareja») y tienen la opción de implementar también la parte de escritura («Leemos y escribimos en pareja»). Se incluyeron en este estudio los cuatro centros que optaron por implementar dicho componente de escritura en pareja. Los docentes agruparon al alumnado en parejas homogéneas (con un nivel parecido de comprensión lectora y de expresión escrita), ya que intercambiaban el rol de tutor y tutorado cada dos hojas de actividades. Todos los participantes y los tutores legales fueron informados de los objetivos de la investigación y dieron el consentimiento para participar. Los docentes asignaron un código a cada participante para evitar la identificación directa del alumno con las respuestas dadas, lo que garantizaba de forma plena la confidencialidad de los datos antes de ser enviados a los investigadores.

### 2.4. Instrumentos de recogida y análisis de datos

En primer lugar, para valorar las mejoras en la competencia escrita, los 75 estudiantes escribieron un microrrelato individual antes y después de participar en el programa. Para evaluar los microrrelatos, se adaptó el instrumento PECES (prueba de evaluación de la composición escrita espontánea), que valora la escritura del género narrativo en primaria (Calaforra-Faubel, 2017). El instrumento adaptado está compuesto por 20 ítems binarios (sí/no) organizados en 5 dimensiones: género microrrelato (7 ítems), coherencia (3), léxico (2), gramática (3) y ortografía (2). La suma de los ítems evaluados de forma positiva da como resultado una puntuación total de un máximo de 20 puntos. Dos expertos en escritura y tres docentes de primaria validaron por consenso este instrumento, que fue empleado tanto por los estudiantes (para revisar los borradores) como por los investigadores (para evaluar los textos) (Anexo 1). Para esta evaluación, se obtuvo un 95% según la prueba interjueces, llevada a cabo por el primer y el tercer autor con el 30% de la muestra. Los textos restantes se repartieron entre los dos investigadores y se analizaron de modo independiente. De forma adicional, se calculó el índice de palabras por faltas de ortografía, obtenido a partir de dividir el número total de palabras del texto por el número total de faltas, con el fin de obtener un indicador cuantitativo de la precisión ortográfica (Fontich, 2024). Este método permite evaluar la frecuencia de errores en la escritura de manera objetiva, ya que proporciona una relación que indica cada cuántas palabras se produce un error ortográfico y facilita la comparación entre textos de distinta longitud.

Una vez obtenidas las puntuaciones de los textos iniciales y finales, se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk para valorar la normalidad de la muestra. Los resultados sugirieron una desviación de la normalidad ( $p < .001$ ) en todas las dimensiones de la pauta, excepto en la dimensión *género del microrrelato* y en la puntuación final. Por tanto, se aplicó la prueba no paramétrica de los signos de Wilcoxon para valorar las diferencias entre el pretest y el postest en las dimensiones *coherencia*, *cohesión*, *léxico*, *gramática*, *ortografía* e *índice de ortografía*. Para la dimensión *género del microrrelato* y la puntuación final, se aplicó la prueba paramétrica *t* de Student. Se reportó el tamaño del efecto: correlación biserial de rangos en el caso de la prueba de los signos de Wilcoxon y *d* de Cohen en el caso de la prueba *t* de Student. Todos los análisis estadísticos se llevaron a cabo con JASP 0.16.4.0.

En segundo lugar, para valorar el proceso de escritura en pareja y la satisfacción con el programa, se administró un cuestionario a los estudiantes al finalizar la intervención. Se obtuvieron 45 respuestas del total de 75 participantes. El cuestionario estaba compuesto de 9 preguntas cerradas con escala Likert de 4 niveles y de 3 preguntas abiertas. En las preguntas de respuesta cerrada, se pedía valorar en qué medida les había gustado escribir con un compañero o una compañera (pregunta 1) y en qué medida pensaban que el programa les había ayudado a mejorar la competencia escrita, la planificación (2), la revisión (3) y la escritura de microrrelatos (4), así como la

expresión de las ideas por escrito (5), el uso de los signos de puntuación (6) y de los conectores (7), la ortografía (8) y el vocabulario (9). Dos de las tres preguntas abiertas hacían referencia a los aspectos del programa que más (10) y menos (11) les habían gustado. En la última pregunta (12), la consigna era que tenían que terminar la frase «Escribir es...» para poder recoger la percepción sobre la escritura.

En tercer lugar, con la intención de valorar su percepción sobre el programa, se les administró un cuestionario final a los cuatro docentes participantes. Este constaba de 6 preguntas abiertas centradas en los aspectos positivos y en la mejora del programa en los tres momentos: la primera sesión de planificación y elaboración del borrador, el trabajo autónomo del tutor para revisar el texto y preparar las actividades de mejora y la última sesión, en la que se realizaban las actividades de mejora propuestas por el alumno-tutor.

Se reportaron estadísticos descriptivos de las respuestas a las preguntas cerradas de los cuestionarios. Por lo que respecta a las preguntas abiertas, se hizo uso del análisis de contenido (Prasad, 2008). Las categorías formadas a partir de las citas de los participantes fueron revisadas por un segundo evaluador hasta alcanzar un acuerdo del 100%.

### 3. Resultados

#### 3.1. Mejoras en la competencia escrita

Los estadísticos descriptivos sugieren que se producen mejoras entre el pretest y el posttest en las diferentes dimensiones (Tabla 2 sobre comparación pretest-posttest). Estas mejoras son significativas en las dimensiones *coherencia*, *cohesión*, *léxico*, *ortografía* e *índice de ortografía* y en la puntuación global, con un gran tamaño del efecto ( $0.53 \leq TE \leq 0.73$ ); y en la dimensión de adecuación al género discursivo del microrrelato, con un tamaño pequeño del efecto ( $TE = 0.22$ ). No hay diferencias significativas en la dimensión de gramática.

TABLA 2. Comparación pretest-posttest de competencia escrita.

Dimensión	Puntuación máxima	Pretest M (DE)	Posttest M (DE)	Prueba	Estadístico	p	TE
Género discursivo	7	2.55 (1.66)	2.99 (1.67)	Student	-1.88	.032	0.22
Coherencia	3	1.84 (1.04)	2.23 (0.97)	Wilcoxon	119	.002	0.58
Cohesión	3	1.49 (1.14)	1.99 (1.02)	Wilcoxon	213	< .001	0.57
Léxico	2	1.43 (0.72)	1.69 (0.62)	Wilcoxon	47	< .001	0.71
Gramática	3	2.27 (0.94)	2.40 (0.92)	Wilcoxon	186	.059	0.30
Ortografía	2	1.03 (0.79)	1.43 (0.66)	Wilcoxon	75	< .001	0.73
Índice de ortografía	n/a	6.90 (5.37)	11.08 (12.57)	Wilcoxon	541	< .001	0.62
Total	20	10.60 (4.27)	12.72 (4.05)	Student	-4.60	< .001	0.53

Nota: los análisis estadísticos se realizaron con JASP 0.16.4.0.

### 3.2. Percepciones del alumnado

La valoración del estudiantado en cuanto a los aprendizajes conseguidos a través del programa es bastante alta en todos los ítems (Tabla 3 sobre valoración de los aprendizajes).

TABLA 3. Valoración de los aprendizajes en el programa.

Ítem	M	DE
He aprendido a planificar un texto.	3.1	1
He aprendido a revisar un texto.	3.1	0.8
He aprendido a escribir microrrelatos.	3.1	0.9
He aprendido a expresar mejor lo que quiero decir por escrito.	2.8	0.9
He aprendido a usar mejor los signos de puntuación.	3.2	0.8
He aprendido a usar mejor los conectores.	2.9	0.9
Soy más consciente de las faltas de ortografía que cometo.	3.1	0.9
He aprendido nuevo vocabulario.	3.4	0.7

Del total de participantes, el 86.67% ( $f = 39$ ) afirma que le ha gustado bastante o mucho el hecho de escribir con un compañero o una compañera. El análisis de contenido (Prasad, 2008) de las preguntas abiertas demuestra que los estudiantes destacan, en términos positivos, en la escritura en pareja ( $f = 20$ ; 44.4%), en la tutoría entre iguales ( $f = 17$ ; 37.7%) o en ambos aspectos ( $f = 5$ ; 11.1%).

En cuanto a la escritura en pareja, los estudiantes expresan que les ha gustado escribir microrrelatos para inventar historias con el compañero (E5: «Escribir microrrelatos es muy divertido»; E42: «Me ha gustado escribir los microrrelatos, tener que pensar e inventar historias con mi tutorada»). También mencionan el hecho de planificar (E1: «Lo que más me gusta es planificar el texto con mi compañera») o de revisar el escrito para aprender a escribir (E11: «He aprendido a escribir mejor y a no hacer tantas faltas»; E10: «He mejorado mi manera de escribir, de hacer un texto, gracias al programa»).

Respecto a la tutoría entre iguales, el estudiantado valora de forma positiva la ayuda mutua entre tutor y tutorado (E10: «Lo que más me ha gustado es ayudar a mi compañera y ella también me ha ayudado». E15: «Que tanto el tutor como el tutorado podemos aprender cosas»). Algunos destacan que les ha gustado hacer de tutores (E31: «Ser tutor ha sido muy extraño, pero divertido y me ha gustado mucho»), preparar actividades para ayudar al tutorado (E44: «Preparar nuestro texto, corregir, saber qué le cuesta a mi pareja. Así la puedo ayudar»; E17: «Ayudar mi compañera») y enseñar a un compañero (E20: «Me ha gustado que a mi pareja le guste que le enseñe y que esté contenta cuando le enseño»; E8: «Enseñar mi tutorado»). También destacan en positivo la relación creada con el compañero (E41: «Lo que más me ha gustado es trabajar con mi pareja»; E18: «El hecho de hacerlo con compañeros, porque así aprendemos y hacemos amigos»).

Solamente el 13.33% ( $f = 6$ ) valora de forma negativa el hecho de escribir con un compañero. Estos seis estudiantes expresan dificultades en la relación tutor-tutorado (E36: «No me ha gustado el tutorado»), mencionan que el tutor no les resolvía las dudas (E19: «Que mi tutor no me resolvía las dudas») o expresan dificultades al desempeñar el rol de tutor y al preparar las actividades de mejora (E35: «El que menos me ha gustado es prepararme las actividades»; E26: «Ser tutora»). Algunos de los estudiantes que han valorado de manera positiva el programa también señalan dificultades al representar el rol de tutor ( $f = 18$ ; 40%), en especial al revisar el escrito y al ayudar al tutorado (E42: «Revisar el escrito. Buscar las faltas; son muy difíciles de encontrar. También no tener ninguna idea para ayudar al tutorado»), o para que el tutorado prestara aten-

ción para aprender y realizar las actividades de mejora (E:45 «Mi tutorada no quiere escribir y me cuesta convencerla para que escribamos»; A7: «A veces, mi tutorado no me escuchaba»).

Por último, cabe destacar que, al finalizar la intervención, el 95,56 % ( $f = 43$ ) de los estudiantes atribuyen características positivas a la escritura, al definirla como una actividad de aprendizaje divertida y creativa, tal y como muestran las siguientes afirmaciones: «Escribir es una cosa muy bonita, es como si entras a otro lugar de imaginación. Puedes aprender de tus errores y reflexionar...» (E10); «Escribir es divertido y hace que desarrollemos nuestra imaginación» (E4); «Escribir te ayuda a expresar las emociones, tanto las buenas como las malas, y también aventuras, de tristeza, alegría, o de misterio... para hacer feliz a la gente con tus historias» (E37).

### 3.3. Percepciones de los docentes

El análisis de las preguntas abiertas muestra que, como aspectos positivos, los cuatro docentes valoran la escritura en pareja (el trabajo conjunto de tutor y tutorado para mejorar el texto, puesto que los estudiantes se ayudan en la planificación y en la revisión). De la actividad autónoma del tutor, valoran de forma positiva la motivación de los tutores para revisar los textos y diseñar actividades de mejora para los tutorados. Consideran que es una buena manera de que los tutores puedan profundizar en los contenidos trabajados en clase, tomar conciencia de los errores del texto y, así, aprender. Los docentes también juzgan en positivo la implicación que mostró el tutorado al realizar las actividades de mejora con el tutor y la explicación de los errores del texto por parte de un igual, hecho que hace que el tutorado se dé cuenta de los aspectos que tiene que mejorar y se motive para revisarlos.

Como aspectos de mejora, destacan que algunas parejas eran menos autónomas y necesitaban más ayuda. Hacen referencia al hecho de que algunos alumnos no realizaban la planificación (y había que incidir) o a que algunos tutores dictaban las ideas sin dar voz al tutorado. En cuanto a la actividad autónoma del tutor, señalan que algunos tutores no se sentían capaces de desempeñar este rol de enseñante por falta de costumbre y carencia de apoyo y de ejemplos para hacer actividades de mejora y guiar a los tutorados. En este sentido, expresan la importancia de ofrecer un espacio en el aula para hacer esta actividad de revisión guiada por el docente (una de las escuelas optó para hacerlo así). El hecho de que lo hicieran de manera autónoma generaba muchas desigualdades entre los tutores en cuanto a la calidad de la preparación. Los docentes coinciden en que, a pesar de ser muy enriquecedor, los estudiantes todavía no están acostumbrados a realizar este tipo de actividades de enseñanza entre iguales.

## 4. Discusión y conclusiones

Este estudio se ha centrado en la presentación y evaluación del programa «Leemos y escribimos en pareja», una intervención pedagógica basada en la tutoría entre iguales (con rol recíproco en el caso de la muestra analizada). De esta investigación se desprenden las siguientes conclusiones.

En primer lugar, el programa parece eficaz para mejorar la competencia escrita de los estudiantes participantes, en línea con las evidencias de efectividad de intervenciones de escritura basadas en la colaboración entre iguales (Corcelles-Seuba y Castelló, 2015; Fitzgerald y Palincsar, 2017; Graham y Harris, 2018) y, en concreto, en la tutoría entre iguales (Christianakis, 2010; Duran y Monereo, 2008; Yarrow y Topping, 2001).

Los estudiantes han percibido mejoras en aspectos como la planificación, la expresión escrita y la revisión del género del microrrelato. Los docentes también valoran de forma positiva la escritura en pareja, puesto que el trabajo conjunto ayuda a planificar y a revisar el texto. Estas percepciones de mejora se confirman en los resultados pretest-postest, que indican avances significativos en todas las dimensiones de la competencia escrita, excepto en *gramática*. La complejidad de esta dimensión podría requerir una atención más extensa o una intervención prolongada para observar cambios significativos (Camps y Fontich, 2021). El tamaño del efecto de estos avances es alto, excepto en la dimensión *género del microrrelato*. Podría ser necesario que el programa ofreciera una formación más explícita sobre este género para mejorar los resultados.

En segundo lugar, el programa ha incrementado la motivación de los estudiantes hacia la escritura. Los resultados muestran que lo que más les ha gustado es escribir microrrelatos en pareja y la relación generada con el compañero para aprender y enseñarse de forma recíproca. Los docentes valoran en positivo el interés y la motivación del tutor para llevar a cabo la revisión del escrito y diseñar actividades de mejora, así como la implicación de los tutorados al realizar las actividades de mejora con el tutor y la motivación para revisar el texto. Además, al finalizar la intervención, los estudiantes conciben la escritura como una experiencia de aprendizaje divertida y creativa. Este hallazgo es en particular relevante si se tiene en cuenta que la motivación es un factor clave en el aprendizaje y que muchos estudiantes perciben la escritura como una tarea difícil y desmotivadora (De Smedt *et al.*, 2018). Según Bruning y Horn (2000), la motivación aumenta cuando los estudiantes perciben que las tareas de escritura tienen sentido y cuando se realizan en un contexto agradable en términos emocionales, donde se ofrecen ayudas para regular los procesos de escritura. Por lo tanto, parece que la tutoría entre iguales recíproca proporciona este apoyo emocional y cognitivo que contribuye a generar una experiencia de escritura agradable y significativa. La relación creada con el compañero, la ayuda mutua y la audiencia proporcionada durante la escritura en pareja contribuyen a dar sentido a la tarea y son claves para el aprendizaje y la motivación (De Smedt *et al.*, 2018; Hyland, 2015; Magnifico, 2010; Yarrow y Topping, 2001).

Así pues, la mejora de la competencia escrita de los estudiantes puede ser atribuida a la organización altamente estructurada de la actividad de escritura y a la interacción entre iguales a través de los roles recíprocos de tutor y tutorado (Yarrow y Topping, 2001). Esta interacción requiere que los estudiantes negocien y compartan las decisiones sobre el escrito, desarrollen el pensamiento y regulen de forma conjunta los procesos de escritura, hecho que favorece la actividad metalingüística como medio de aprendizaje de la escritura (Corcelles-Seuba y Castelló, 2015; Vanderburg, 2006; Wigglesworth y Storch, 2012). Además, la interacción tutor-tutorado contribuye a distribuir la carga cognitiva implicada en la actividad de escritura. Esta interacción favorece tanto el aprendizaje como la motivación de ambos participantes: del tutorado, que recibe la ayuda constante y ajustada del compañero, y del tutor, que, gracias a la interacción con el compañero, a la revisión del texto y a la preparación previa de las actividades de mejora, puede aprender enseñando (Duran, 2016, 2017). Al intercambiar el rol, la tutoría recíproca permite que los dos estudiantes puedan aprovecharse de los beneficios de ambos papeles.

Sin embargo, el estudio señala algunas dificultades asociadas a la tutoría entre iguales, como, por ejemplo, en la relación entre tutor y tutorado o con el rol de tutor. En la tutoría recíproca, donde los estudiantes de la pareja tienen un nivel de competencia parecida, es imprescindible que el tutor prepare de forma previa el material para generar la asimetría fundamental para enseñar al compañero (Duran, 2016). Estas dificultades plantean dos retos clave para la mejora del programa. El primero tiene que ver con la necesidad de una formación previa más exhaustiva sobre el rol de tutor al inicio y durante el programa, que proporcione recursos y seguridad para revisar el escrito. En segundo lugar, es preciso asegurar que el alumno-tutor realiza una preparación previa de calidad del material. Ambos aspectos son esenciales para garantizar el aprendizaje del tutor y del tutorado (De Backer *et al.*, 2015; Duran, 2016, 2017; Topping, 2005) e implican una supervisión por parte de los docentes, que pueden ayudar a los tutores a revisar el escrito y ofrecerles materiales de orientación con ejemplos más concretos para llevar a cabo las actividades de mejora. Por ejemplo, se pueden ofrecer recursos de páginas web para analizar las dimensiones de la pauta de revisión (Anexo 1) o guías para usar la inteligencia artificial con la finalidad de revisar el texto y ayudar al tutor a elaborar las actividades de mejora para su tutorado.

En resumen, este estudio muestra que los alumnos participantes en el programa «Lee-mos y escribimos en pareja» mejoraron su competencia escrita. Además, esta investigación aporta las percepciones de estudiantes y docentes sobre la tutoría entre iguales como método para la enseñanza de la escritura. Dado que los trabajos que analizan estas percepciones son aún escasos, estos hallazgos ofrecen una perspectiva valiosa para identificar oportunidades y dificultades. En conclusión, a pesar de las dificultades mencionadas, los resultados positivos indican que compartir la capacidad de enseñanza con los estudiantes puede generar una vía efectiva para la motivación y la mejora de la competencia escrita en educación primaria.

## 4.1. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben tenerse en cuenta. En primer lugar, a pesar de las mejoras significativas en la calidad de la escritura de los participantes, la ausencia de un grupo de comparación impide evaluar con precisión el impacto de la tutoría entre iguales en comparación con otras formas de escritura no tutorial, como la escritura individual. No obstante, numerosos metaanálisis han demostrado que la colaboración entre iguales es más eficaz que la escritura individual para el aprendizaje y la mejora de habilidades de escritura, lo que respalda la validez de este enfoque (Graham y Harris, 2018; Graham *et al.*, 2023; Graham y Perin, 2007). En segundo lugar, el estudio no analiza la interacción entre tutor y tutorado durante el proceso de escritura en pareja. En tercer lugar, el hecho de que la intervención adoptara un rol recíproco de tutoría entre iguales limita la posibilidad de analizar las diferencias entre los roles de tutor y tutorado y no permite medir la efectividad del programa si se lleva a cabo con un rol fijo. En cuarto lugar, la muestra del estudio es reducida y proviene de dos cursos de educación primaria. En un estudio posterior, se ha evaluado la efectividad del programa en educación secundaria obligatoria, también con resultados positivos (Corcelles-Seuba *et al.*, en prensa). En quinto lugar, el estudio no explora si existen factores de los estudiantes o de la tarea que puedan generar diferencias en la efectividad de la intervención.

A partir de dichas limitaciones, futuros estudios deberán considerar el uso de grupos de comparación, el análisis de la interacción entre tutor y tutorado, la implementación en otros formatos de tutoría y en otras etapas educativas, así como el análisis de variables de los estudiantes y de la tarea. Estas aproximaciones permitirán profundizar en la comprensión de los mecanismos que explican la efectividad de la tutoría entre iguales para la mejora de la competencia escrita. Cabe destacar la necesidad de continuar examinando este tipo de intervenciones de enseñanza de la escritura en educación primaria que son implementadas por los docentes (en lugar de por los investigadores directamente) (Finlayson y McCrudden, 2020). Será clave evaluar la sostenibilidad del programa en los centros a largo plazo. Si bien la del programa «Leemos en pareja» ha sido promovida y documentada a través de las redes de aprendizaje entre iguales (Miquel y Duran, 2017), futuros estudios tendrán que analizar también la sostenibilidad del componente de escritura como parte de dicho programa.

## Contribuciones de los autores

**Mariona Corcelles-Seuba:** Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura (borrador original); Escritura (revisión y edición); Investigación; Recursos; Visualización.

**Jesús Ribosa:** Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura (borrador original); Escritura (revisión y edición); Investigación; Recursos; Visualización.

**Patricia-Jara Calaforra-Faubel:** Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Escritura (borrador original); Escritura (revisión y edición); Recursos; Visualización.

## Política de Inteligencia Artificial (IA)

Los autores no declaran haber hecho uso de Inteligencia Artificial (IA) para la elaboración de sus artículos.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez-Angulo, T. (2010). La competencia escrita de textos académicos en educación primaria. *Identidad y Educación*, (353), 667-690. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/1207>
- Álvarez-Angulo, T., y García-Parejo, I. (2011). Desarrollo de competencias escritas en los diferentes niveles del sistema educativo. *Lenguaje y Textos*, (33), 5-8. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/301017>

- Bañales, G., Ahumada, S., Graham, S., Puente, A., Guajardo, M., y Muñoz, I. (2020). Teaching writing in grades 4-6 in urban schools in Chile: A national survey [Enseñanza de la escritura en los grados 4.º a 6.º en escuelas urbanas de Chile: una encuesta nacional]. *Reading and Writing*, 33(10), 2661-2696. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10055-z>
- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C., y Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research [Beneficios académicos de la tutoría entre pares: una revisión metaanalítica de la investigación de un solo caso]. *School Psychology Review*, 42(1), 39-55. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087490>
- Bruning, R., y Horn, C. (2000). Developing motivation to write [Desarrollar la motivación para escribir]. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4)
- Calaforra-Faubel, P. J. (2017). *Elaboración de un instrumento para evaluar la escritura espontánea en niños de edades comprendidas entre los 10 y los 14 años* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/15568>
- Camps, A., y Fotinich, X. (Eds.) (2021). *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática: un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística*. UNSJ.
- Castelló, M. (Coord.), Iñesta, A., Miras, M., Solé, I., Teberosky, A., y Zanotto, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. Graó.
- Christianakis, M. (2010). "I don't need your help!" Peer status, race, and gender during peer writing interactions [«¡No necesito tu ayuda!» Condición, raza y género de los compañeros durante las interacciones de escritura entre iguales]. *Journal of Literacy Research*, 42(4), 418-458. <https://doi.org/10.1080/1086296X.2010.525202>
- Cohen, P. A., Kulik, J. A., y Kulik, C. L. C. (1982). Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings [Resultados educativos de la tutoría: un metaanálisis de los hallazgos]. *American Educational Research Journal*, 19(2), 237-248. <https://doi.org/10.3102/00028312019002237>
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2023). L'avaluació de sisè d'educació primària 2023 [La evaluación de sexto de educación primaria 2023]. *Quaderns d'avaluació*, (59). <http://csda.gencat.cat/web/.content/home/arees-actuacio/publicacions/quaderns-avaluacio/quaderns-avaluacio-59/quaderns-avaluacio-59.pdf>
- Corcelles-Seuba, M., y Castelló, M. (2015). Learning philosophical thinking through collaborative writing in secondary education [Aprendizaje del pensamiento filosófico a través de la escritura colaborativa en la educación secundaria]. *Journal of Writing Research*, 7(1), 157-200. <https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.01.07>
- Corcelles-Seuba, M., Cano, M., Mayoral, P., y Castelló, M. (2017). Teaching to write an academic research paper through collaborative revision: The students' perceptions [Enseñanza de la redacción de un artículo de investigación académica a través de la revisión colaborativa: las percepciones de los estudiantes]. *Revista Signos*, 50(95), 337-360. <http://doi.org/10.4067/S0718-09342017000300337>
- Corcelles-Seuba, M., Ribosa, J., Oller, M., y Duran, D. (2023). Escribim en parella a través de la tutoria entre iguals [Escribimos en pareja mediante la tutoría entre iguales]. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, (96), 55-60. <https://dau.url.edu/handle/20.500.14342/4006>
- Corcelles-Seuba, M., Ribosa, J., Calaforra-Faubel, P. (En Prensa). *Reading and writing in pairs: A peer tutoring programme to improve writing skills in secondary education [Leer y escribir en parejas: un programa de tutoría entre iguales para mejorar las habilidades de escritura en la educación secundaria]*. Universitat Ramon Llull, Universitat Autònoma de Barcelona y Universidad Complutense de Madrid.
- De Abreu, A., Valcan, D., Pino-Pasternak, D., y Ledger, S. (2023). Teaching writing in primary education (grades 1-6) in Australia: A national survey [La enseñanza de la escritura en la educación primaria (grados 1-6) en Australia: una encuesta nacional]. *Reading and Writing*, 36(1), 119-145. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10294-2>
- De Backer, L., Van Keer, H., y Valcke, M. (2015). Promoting university students' metacognitive regulation through peer learning: The potential of reciprocal peer tutoring [Fomentarla regulación metacognitiva de los estudiantes universitarios a través del aprendizaje entre pares: el potencial de la tutoría recíproca entre iguales]. *Higher Education*, 70(3), 469-486. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9849-3>

- De Smedt, F., y Van Keer, H. (2014). A research synthesis on effective writing instruction in primary education [Una síntesis de investigación sobre la enseñanza eficaz de la escritura en la educación primaria]. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 112, 693-701. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1219>
- De Smedt, F., y Van Keer, H. (2018). An analytic description of an instructional writing program combining explicit writing instruction and peer-assisted writing [Una descripción analítica de un programa de enseñanza de escritura que combina instrucción explícita en escritura y escritura asistida por pares]. *Journal of Writing Research*, 10(2), 225-277. <https://doi.org/10.17239/jowr-2018.10.02.04>
- De Smedt, F., y Van Keer, H. (2019). Fostering writing in upper primary grades: A study into the distinct and combined impact of explicit instruction and peer assistance [Fomentar la escritura en los últimos grados de primaria: un estudio sobre el impacto distinto y combinado de la instrucción explícita y la asistencia entre pares]. *Reading and Writing*, 31(2), 325-354. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9787-4>
- De Smedt, F., Graham, S., y Van Keer, H. (2020). "It takes two": The added value of structured peer-assisted writing in explicit writing instruction [«Se necesitan dos»: el valor añadido de la escritura asistida por pares estructurada en la enseñanza explícita de la escritura]. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101835. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101835>
- De Smedt, F., Merchie, E., Barendse, M., Rosseel, Y., De Naeghel, J., y Van Keer, H. (2018). Cognitive and motivational challenges in writing: Studying the relationship with writing performance across students' gender and achievement level [Desafíos cognitivos y motivacionales en la escritura: estudio de la relación con el desempeño en escritura según el género y el nivel de logro de los estudiantes]. *Reading Research Quarterly*, 53(2), 249-272. <https://doi.org/10.1002/rrq.193>
- Duran, D. (2010). Cooperative interactions in peer tutoring. Patterns and sequences in paired writing [Interacciones cooperativas en la tutoría entre iguales. Patrones y secuencias en la escritura por parejas]. *Middle Grades Research Journal*, 5(1), 47-60.
- Duran, D. (2016). *Aprensenyar: Evidències i implicacions educatives d'aprendre ensenyant* [Aprender enseñando. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando]. Horsori.
- Duran, D. (2017). Learning-by-teaching. Evidence and implications as a pedagogical mechanism [Aprender enseñando. Evidencias e implicaciones como mecanismo pedagógico]. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(5), 476-484. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1156011>
- Duran, D., y Monereo, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring [Estilos y secuencias de interacción cooperativa en la tutoría entre iguales fija y recíproca]. *Learning and Instruction*, 15(3), 179-199. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.04.002>
- Duran, D., y Monereo, C. (2008). The impact of peer tutoring on the improvement of linguistic competence, self-concept as a writer and pedagogical satisfaction [El impacto de la tutoría entre pares en la mejora de la competencia lingüística, el autoconcepto como escritor y la satisfacción pedagógica]. *School Psychology International*, 29(4), 481-499. <https://doi.org/10.1177/0143034308096437>
- Duran, D. (Coord.), Flores, M., Oller, M., Corcelles, M., Miquel, E., y Blanch, S. (2018). *Llegim i escrivim en parella: tutoria entre iguals, amb implicació familiar, per a la competència comunicativa* [Leemos y escribimos en pareja: tutoría entre iguales, con implicación familiar, para la competencia comunicativa]. Horsori.
- Finlayson, K., y McCrudden, M. T. (2020). Teacher-implemented writing instruction for elementary students: A literature review [Instrucción de escritura implementada por el maestro para estudiantes de primaria: una revisión de la literatura]. *Reading & Writing Quarterly*, 36(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1604278>
- Fitzgerald, M. S., y Palincsar, A. S. (2017). Peer-mediated reading and writing in a digital, multimodal environment [Lectura y escritura mediadas por pares en un entorno digital y multimodal]. *Reading and Writing Quarterly*, 33(4), 309-326. <https://doi.org/10.1080/10573569.2017.1294514>
- Flores, M., y Duran, D. (2013). Effects of peer tutoring on reading self-concept [Efectos de la tutoría entre iguales en el autoconcepto lector]. *International Journal of Educational Psychology*, 2(3), 297-324. <https://doi.org/10.4471/ijep.2013.29>

- Flores, M., y Duran, D. (2016). Influence of a Catalan peer tutoring programme on reading comprehension and self-concept as a reader [Influencia de un programa de tutoría entre pares en catalán en la comprensión lectora y el autoconcepto como lector]. *Journal of Research in Reading*, 39(3), 330-346. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12044>
- Fontich, X. (2024). "Peix al cove!": Mètode per aprendre ortografia a Primària i Secundària basat en la reflexió, el diàleg i la recerca a l'aula ["Peix al cove!": Un método para aprender ortografía en primaria y secundaria basado en la reflexión, el diálogo y la investigación en el aula]. Dipòsit Digital de Documents de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/289115/>
- Graham, S. (2018). A revised writer(s)-within-community model of writing [Un modelo revisado de escritor(es) dentro de la comunidad de escritura]. *Educational Psychologist*, 53(4), 258-279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>
- Graham, S., y Harris, K. R. (2018). Evidence-based writing practices: A meta-analysis of existing meta-analyses [Prácticas de escritura basadas en evidencia: un metaanálisis de los metaanálisis existentes]. En R. Fidalgo, K. R. Harris, y M. Braaksma (Eds.), *Design principles for teaching effective writing: Theoretical and empirical grounded principles [Principios de diseño para enseñar escritura efectiva: principios fundamentados teórica y empíricamente]* (pp. 13-37). Brill Editions.
- Graham, S., y Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students [Un metaanálisis de instrucciones de escritura para estudiantes adolescentes]. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Graham, S., Capizzi, A., Harris, K. R., Hebert, M., y Morphy, P. (2014). Teaching writing to middle school students: A national survey [Enseñar escritura a estudiantes de secundaria: una encuesta nacional]. *Reading and Writing*, 27(6), 1015-1042. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9495-7>
- Graham, S., Kim, Y. S., Cao, Y., Lee, W., Tate, T., Collins, P., Cho, M., Moon, Y., Chung, H. Q., y Olson, C. B. (2023). A meta-analysis of writing treatments for students in grades 6-12 [Un metaanálisis de tratamientos de escritura para estudiantes de los grados 6 a 12 años]. *Journal of Educational Psychology*, 115(7), 1004-1027. <https://doi.org/10.1037/edu0000819>
- Grünke, M., Wilbert, J., Tsiriotakis, I. K., y Agirregoikoa, A. L. (2017). Improving the length and quality of texts written by fourth graders with learning disabilities through a peer-tutoring graphic organizing strategy [Mejorar la longitud y la calidad de los textos escritos por estudiantes de cuarto grado con discapacidades de aprendizaje mediante una estrategia de organización gráfica con tutoría entre pares]. *Insights into Learning Disabilities*, 14(2), 167-188.
- Hyland, K. (2015). *Teaching and researching writing [Enseñar e investigar la escritura]* (3<sup>rd</sup> ed.). Routledge.
- Leung, K. C. (2015). Preliminary empirical model of crucial determinants of best practice for peer tutoring on academic achievement [Modelo empírico preliminar de los determinantes cruciales de las mejores prácticas para la tutoría entre pares/iguales en el logro académico]. *Journal of Educational Psychology*, 107, 558-579. <https://doi.org/10.1037/a0037698>
- Magnifico, A. M. (2010). Writing for whom? Cognition, motivation, and a writer's audience [¿Escribir para quién? Cognición, motivación y el público del escritor]. *Educational Psychologist*, 45(3), 167-184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2010.493470>
- Miquel, E., y Duran, D. (2017). Peer learning network: Implementing and sustaining cooperative learning by teacher collaboration [Red de aprendizaje entre pares: implementación y sostenimiento del aprendizaje cooperativo mediante la colaboración entre docentes]. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 349-360. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1319509>
- Nixon, J. G., y Topping, K. J. (2001). Emergent writing: The impact of structured peer interaction [Escritura emergente: el impacto de la interacción estructurada entre pares]. *Educational Psychology*, 21(1), 41-58. <https://doi.org/10.1080/01443410123268>
- Philippakos, Z. A., y Graham, S. (Eds.) (2023). *Writing and reading connections: Bridging research and practice [Conexiones entre la escritura y la lectura: unir la investigación y la práctica]*. Guilford Press.
- Prasad, B. D. (2008). Content analysis: A method in social science research [Análisis de contenido: un método en la investigación en ciencias sociales]. En D. K. Lal Das, y V. Bhaskaran (Eds.), *Research methods for social work [Métodos de investigación para el trabajo social]* (pp. 174-93). Rawat.

- Shanahan, T. (2019). Relationships between reading and writing development [Relaciones entre el desarrollo de la lectura y la escritura]. En C. A. MacArthur, S. Graham, y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research [Manual de investigación sobre la escritura]* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 194-207). Guilford Press.
- Solé, I. (2004). Leer, escribir y aprender [Read, write, and learn]. En M. Anguita, A. Camps, S. Casaseca, A. Fernández, O. Guasch, F. López, M. V. Martínez, M.<sup>a</sup> del P. Menoyo, C. Morist, M. Nemirovsky, O. Pañella, M. Pedrosa, B. Piñán, A. Poch, R. M. Ramírez, J. Ramos, M. Rexach, I. Solé, y A. Teberosky (Eds.), *La composición escrita (de 3 a 16 años)* (pp. 11-17). Graó.
- Sutherland, J. A., y Topping, K. J. (1999). Collaborative creative writing in eight-year-olds: Comparing cross-ability fixed role and same-ability reciprocal role pairing [Escritura colaborativa en niños de ocho años: comparación entre el emparejamiento de roles fijos de habilidades cruzadas y el emparejamiento recíproco de la misma habilidad]. *Journal of Research in Reading*, 22(2), 154-179. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00080>
- Topping, K. (1998). Paired learning in literacy [Aprendizaje por parejas en alfabetización]. En K. Topping, y S. Ehly (Eds.), *Peer-assisted learning [Aprendizaje asistido por compañeros]* (pp. 87-104). Routledge.
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning [Tendencias en el aprendizaje entre pares/iguales]. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- Topping, K., Duran, D., y Van Keer, H. (2016). *Using peer tutoring to improve reading skills [Uso de la tutoría entre pares para mejorar las habilidades de lectura]*. Routledge.
- Topping, K., Nixon, J., Sutherland, J., y Yarrow, F. (2000). Paired writing: A framework for effective collaboration [Escritura en pareja: un marco para la colaboración efectiva]. *Reading*, 34(2), 79-89. <https://doi.org/10.1111/1467-9345.00139>
- Topping, K. J., Dehkinet, R., Blanch, S., Corcelles, M., y Duran, D. (2012). Paradoxical effects of feedback in international online reciprocal peer tutoring [Efectos paradójicos de la retroalimentación en la tutoría entre pares recíproca en línea a nivel internacional]. *Computers & Education*, 61, 225-231. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.002>
- UNESCO (2017). *Reading the past, writing the future: Fifty years of promoting literacy [Leer el pasado, escribir el futuro: cincuenta años promoviendo la alfabetización]*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000247563>
- Vanderburg, R. M. (2006). Reviewing research on teaching writing based on Vygotsky's theories: What we can learn [Revisando la investigación sobre la enseñanza de la escritura basada en las teorías de Vygotsky: lo que podemos aprender]. *Reading y Writing Quarterly*, 22(4), 375-393. <https://doi.org/10.1080/10573560500455778>
- Wheldall, K., y Colmar, S. (1990). Peer-tutoring of low-progress readers using pause, prompt and praise [Tutoría entre pares de lectores con bajo progreso utilizando pausa, indicación y elogio]. En H. Foot, H. Morgan, y R. Shute (Eds.), *Children helping children [Niños ayudando a niños]* (pp. 117-134). John Wiley and Sons.
- Wigglesworth, G., y Storch, N. (2012). What role for collaboration in writing and writing feedback [¿Qué papel tiene la colaboración en la escritura y la retroalimentación escrita?]. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 364-374. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.005>
- Yarrow, F., y Topping, K. J. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction [Escritura colaborativa: los efectos de la incitación metacognitiva y la interacción estructurada entre pares]. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 261-282. <https://doi.org/10.1348/000709901158514>

## Biografía de los autores

**Mariona Corcelles-Seuba.** Doctora en Psicología de la Educación. Licenciada en Psicología y en Filosofía. En la actualidad, es profesora e investigadora en la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna de la Universidad Ramon Llull. También es miembro del «Grupo de investigación sobre aprendizaje entre iguales (GRAI)» y del «Seminario interuniversitario sobre identidad y nuevas trayectorias educativas (SINTE)». Sus líneas de investigación incluyen escritura colaborativa, aprender enseñando, tutoría entre iguales, codocencia y observación entre iguales.

 <https://orcid.org/0000-0001-6771-1251>

**Jesús Ribosa.** Doctor en Psicología de la Educación (Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación), con una tesis internacional por compendio de artículos sobre estudiantes que aprenden enseñando a través de la creación de materiales didácticos (premio extraordinario de doctorado de la Universitat Autònoma de Barcelona [UAB]). Graduado en Educación Primaria, mención en lengua inglesa (UAB). En la actualidad, es profesor lector del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la UAB y miembro del «Grupo de investigación sobre aprendizaje entre iguales (GRAI)» y del «Seminario interuniversitario sobre identidad y nuevas trayectorias educativas (SINTE)». Es también formador de docentes en los programas de tutoría entre iguales que promueve el GRAI para la mejora de la comprensión lectora y la expresión escrita. Además, es editor de una revista de formación: *Andamis: Revista del Postgrau Interuniversitari de Psicologia de l'Educació*. Sus líneas de investigación incluyen aprender enseñando, tutoría entre iguales, codocencia y observación entre iguales.

 <https://orcid.org/0000-0002-3551-0022>

**Patricia-Jara Calaforra-Faubel.** Doctora en Psicología (Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid [UCM]), licenciada en Pedagogía y maestra especialista en Educación Primaria y en Audición y Lenguaje. En la actualidad, es profesora asociada en el Departamento de Psicología Experimental, Procesos Cognitivos y Logopedia (UCM). Imparte docencia en la Facultad de Trabajo Social, en la asignatura Psicología Básica, y tutoriza y dirige trabajos fin de grado y máster; también es coordinadora pedagógica en WeCoachMadrid. Ha sido ponente en diversos congresos nacionales e internacionales y ha publicado artículos científicos y diversos capítulos. Es miembro participante en proyectos de innovación; miembro del «Grupo de investigación sobre aprendizaje entre iguales (GRAI)» y miembro del grupo de investigación de la Facultad de Psicología (UCM) «Psicología cognitiva: medición y modelización de procesos», creado el 22 de diciembre de 2004 y validado en la convocatoria GR201/04 (en la actualidad, miembro de un proyecto I+D+i, código: referencia PID2022-136905OB-C22). Sus líneas de investigación incluyen procesos escritores, composición escrita espontánea y evaluación, escritura creativa y emocional, escritura y metacognición, y perspectiva de género.

 <https://orcid.org/0000-0003-4709-1109>

## Anexo 1. Pauta de indicadores de calidad del microrrelato (PIC)

AUTOR/ES:

TÍTULO:

FECHA:

DIMENSIONES E INDICADORES	CONSEGUIDO		COMENTARIOS
<b>GÉNERO NARRATIVO MICRORRELATO</b>			
1.1. ¿El contenido del relato es original e impacta al lector?	Sí	No	
1.2. ¿Contiene las tres partes de un microrrelato: introducción, nudo y desenlace?	Sí	No	
1.3. ¿Hay elementos de sorpresa, ficción o humor?	Sí	No	
1.4. ¿El final es inesperado o sugerente (invita al lector a pensar)?	Sí	No	
1.5. ¿Si es necesario, se usan en el texto signos de exclamación o de interrogación?	Sí	No	
1.6. ¿El título es original?	Sí	No	
1.7. ¿Es un texto breve? ¿El texto tiene una extensión de entre 70 y 120 palabras?	Sí	No	¿Cuántas?
<b>COHERENCIA</b>			
2.1. ¿Se entiende lo que ocurre en el relato?	Sí	No	
2.2. ¿Las ideas están bien ordenadas?	Sí	No	
2.3. ¿El título tiene relación con la historia del relato?	Sí	No	
<b>COHESIÓN</b>			
3.1. ¿Se utilizan de forma correcta los signos de puntuación? (Más de 3 errores puntúan 0)	Sí	No	
3.2. ¿Se evitan las repeticiones de las palabras utilizadas en oraciones anteriores?	Sí	No	
3.3. ¿Los conectores (de tiempo, de lugar, de causa, de consecuencia, de oposición) se utilizan de forma correcta?	Sí	No	
<b>LÉXICO</b>			
4.1. ¿Utiliza un léxico específico con variedad de palabras? (No siempre las mismas)	Sí	No	
4.2. ¿Evita el uso de extranjerismos o expresiones de otras lenguas? (Más de 1 interferencia puntúa 0)	Sí	No	
<b>GRAMÁTICA</b>			
5.1. ¿Las oraciones del texto contienen todos los elementos necesarios para tener sentido? (Más de 1 error puntúa 0)	Sí	No	

5.2. ¿Existe concordancia entre los elementos (sujeto y verbo, nombre y complementos...)? (Más de 1 error puntúa 0)	Sí	No	
5.3. ¿Usa correctamente los tiempos verbales (p. ej., pasado, presente, futuro, condicional)? (Más de 1 error puntúa 0)	Sí	No	
<b>ORTOGRAFÍA</b>			
6.1. ¿Tiene menos de 5 errores ortográficos (sin contar las tildes)?	Sí	No	¿Cuántas?
6.2. ¿Tiene menos de 5 errores de tildes (cuando se omiten o están de forma incorrecta)?	Sí	No	¿Cuántas?

Una vez evaluados los indicadores y aplicado el corrector, revisa en orden los que has señalado como no conseguidos. Antes de volver a encontrarte con tu tutorado, prepara dos actividades de mejora para los dos primeros indicadores del listado que aparecen como no conseguidos.

<b>ACTIVIDAD DE MEJORA (1)</b> ¿Qué hay que mejorar? Indicador ____	<b>ACTIVIDAD DE MEJORA (2)</b> ¿Qué hay que mejorar? Indicador ____
--	--





# ¿Inciden la motivación y la percepción de igualdad y discriminación en Educación Física sobre la actividad física en estudiantes de educación secundaria? Un análisis por sexo

## *Do motivation and perceptions of equality and discrimination in Physical Education impact physical activity in secondary education students? A sex-based analysis*

**Dilan GALEANO-ROJAS.** Doctorando en Ciencias de la Educación. Universidad de Granada, España (*dagaleanor@correo.ugr.es*).

**Dr. Claudio FARÍAS-VALENZUELA.** Profesor Adjunto. Universidad de Las Américas, Chile (*claudio.farias.valenzuela@edu.udla.cl*).

**Dr. Claudio HINOJOSA-TORRES.** Profesor. Universidad Andrés Bello, Chile (*claudio.hinojosa@unab.cl*).

**Dr. Pedro VALDIVIA-MORAL.** Profesor Titular. Universidad de Granada, España (*pvaldivia@ugr.es*).

### Resumen:

Los beneficios de la actividad física en el ámbito escolar están ampliamente comprobados; sin embargo, factores como la motivación y la percepción de igualdad de los estudiantes son determinantes para las oportunidades de participación y aprendizaje en Educación Física. La presente investigación tiene como objetivo analizar las diferencias por sexo y las relaciones entre la actividad física, la motivación y la percepción de igualdad y discriminación en Educación Física, así como predecir la incidencia de la motivación y la igualdad sobre la actividad física en estudiantes de educación secundaria. La muestra estuvo conformada por 310 estudiantes (13.9 ± 1.2 años) y los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron el PAQ-C, el cuestionario de motivación en la Educación Física y el cuestionario de percepción de igualdad y discriminación en Educación Física. Los datos se analizaron con la prueba U de Mann-Whitney, el coeficiente de correlación de Spearman y un análisis de regresión lineal. Los resultados principales demuestran diferencias estadísticamente significativas por sexo en la actividad física y la percepción de igualdad de trato y discriminación. A su vez, se observa que la actividad física se asocia de manera positiva con la motivación intrínseca y extrínseca (regulación identificada, introyectada y externa); la igualdad de trato, con niveles de motivación más autodeterminados, y la discriminación, con los niveles de motivación menos autodeterminada. Por último, el análisis

Fecha de recepción del original: 29-11-2024.

Fecha de aprobación: 10-04-2025.

Cómo citar este artículo: Galeano-Rojas, D., Farías-Valenzuela, C., Hinojosa-Torres, C., y Valdivia-Moral, P. (2025). ¿Inciden la motivación y la percepción de igualdad y discriminación en Educación Física sobre la actividad física en estudiantes de educación secundaria? Un análisis por sexo [Do motivation and perceptions of equality and discrimination in Physical Education impact physical activity in secondary education students? A sex-based analysis]. *Revista Española de Pedagogía*, 83(291), 383-398. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4282>

de regresión demostró que la regulación identificada predice de forma positiva y significativa los niveles de actividad física, mientras que la igualdad de trato lo hace de modo inverso. En conclusión, los hombres presentan mayores niveles de actividad física, menor percepción de igualdad de trato y mayor discriminación. Además, niveles de motivación más autodeterminados contribuyen a mayores niveles de actividad física en el contexto de la Educación Física.

**Palabras clave:** educación física, motivación, igualdad de género, discriminación, actividad física, educación secundaria.

### Abstract:

The benefits of physical activity in the school setting are widely proven; however, factors such as student motivation and equality perceptions are determinants of participation and learning opportunities in Physical Education. The aim of the present research was to analyse existing relationships between physical activity, motivation and perceptions of equality and discrimination in Physical Education as a function of sex, as well as to identify the extent to which motivation and equality affect physical activity engagement in secondary education students. The sample was made up of 310 students ( $13.9 \pm 1.2$  years) with the PAQ-C, the Motivation in Physical Education Questionnaire and the Questionnaire of Perception of Equality and Discrimination in Physical Education being administered for data collection. Data were analysed according to Mann-Whitney U, Spearman correlation and linear regression outcomes. Main outcomes demonstrate statistically significant sex differences in physical activity engagement and perceptions of equality and discrimination. In turn, physical activity engagement was observed to be positively associated with intrinsic and extrinsic motivation (identified, introjected and external regulation). Further, perceived equality was related with self-determined forms of motivation, whilst perceived discrimination was related with less self-determined forms of motivation. Finally, regression outcomes revealed that identified regulation positively and significantly predicts physical activity engagement, whilst perceived equality was inversely related with this variable. In conclusion, males present higher levels of physical activity engagement, lower perceptions of equality and higher perceptions of discrimination. Furthermore, more self-determined levels of motivation contribute towards higher levels of physical activity engagement in the context of Physical Education.

**Keywords:** physical education, motivation, gender equality, discrimination, physical activity, secondary education.

---

## 1. Introducción

Los principales beneficios de la actividad física (AF) a nivel escolar son el mantenimiento del equilibrio de energía y la prevención del sobrepeso y de la obesidad, la reducción en factores de riesgo de enfermedades cardiovasculares y los niveles de estrés, y la mejora del bienestar psicológico, de la salud mental, de las interacciones sociales, de las funciones cognitivas y del desempeño académico (Galeano-Rojas *et al.*, 2024; Infantes-Paniagua *et al.*, 2023; Rodríguez-Torres *et al.*, 2020). En este sentido, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022) señala que es una tarea fundamental reducir la inactividad física de niños y adolescentes y contempla la Educación Física (EF) como uno de los contextos importantes para su promoción sobre la base de sus posibles beneficios en términos de salud cardiometabólica, ósea, física, cognitiva y mental. Esto se debe a que, a medida que los niños crecen, tienden a disminuir los niveles de AF, sobre todo las mujeres, y se ha demostrado que aquellos que son físicamente activos en edad escolar son más propensos a mantener un estilo de vida activo durante el resto de su vida que aquellos físicamente inactivos. Por ello, es necesario identificar soluciones y estrategias preventivas ante este problema (Muñoz-Donoso *et al.*, 2023; Solmon, 2015).

El centro escolar y, en particular, la clase de EF se presentan como un escenario apropiado para la promoción de la AF al brindar la posibilidad de garantizar un mínimo de tiempo de práctica moderada y vigorosa, así como la motivación suficiente para integrar experiencias motrices al estilo de vida a nivel extraescolar (Lobo *et al.*, 2023; Moral-García *et al.*, 2023). En este sentido, es clave conocer los aspectos que pueden mejorar la participación y la adherencia de los estudiantes a la AF en el contexto de la EF (Montes-Reyna *et al.*, 2024), ya que niños y jóvenes pasan gran parte de su tiempo en el centro escolar (Camacho-Miñano *et al.*, 2012). Además, para muchos estudiantes, la clase de EF representa el único espacio en el que pueden realizar AF (Zueck *et al.*, 2020). Por ello, Solmon (2015) y Urrutia-Medina *et al.* (2024) indican que es fundamental profundizar en el estudio de la motivación del alumnado en las clases de EF, ya que dichas motivaciones influyen en lo que los estudiantes hacen y aprenden, en las decisiones que toman y, en definitiva, en cómo viven.

Se ha demostrado que la motivación es un factor clave en los procesos de enseñanza de la EF (Castro-Sánchez *et al.*, 2019) e, incluso, un predictor de la práctica de AF extracurricular (Alcaraz-Ibáñez *et al.*, 2022; Leo *et al.*, 2016). Una de las teorías más utilizadas para el estudio de la motivación en el contexto de la EF es la de la autodeterminación, que se relaciona con las formas más o menos autodeterminadas de llevar a cabo una actividad (Castro-Sánchez *et al.*, 2023). Según esta teoría, se distinguen tres tipos principales de motivación: la motivación intrínseca, la motivación extrínseca (regulación integrada, identificada, introyectada y externa) y la desmotivación (Deci y Ryan, 1985).

De acuerdo con Deci y Ryan (1985, 2000), la motivación intrínseca consiste en el deseo del alumnado de participar en una actividad por la satisfacción, el placer y el bien que esta le ofrece (es un fin en sí misma) y no por lograr otro objetivo. La motivación extrínseca, por su parte, distingue cuatro formas de regulación. La primera es la regulación integrada, referida a las actividades que son adheridas al estilo de vida. La segunda es la regulación identificada, que se manifiesta cuando el estudiante realiza una actividad por los beneficios que logra identificar en esta a nivel personal o social (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2020). En tercer lugar, está la regulación introyectada, que implica la participación del alumnado por orgullo personal y ego, así como para evitar sentimientos de vergüenza y culpabilidad. La cuarta forma sería la regulación externa, en referencia a la realización de una actividad para obtener una recompensa externa o para evitar castigos y críticas. El último tipo principal de motivación, la desmotivación, se refiere a la falta de sentido o interés por una actividad (Ryan y Deci, 2020).

En este sentido, la motivación es un aspecto determinante para conocer las fuentes de interés de los estudiantes frente a la clase de EF y la práctica de AF. No obstante, hay que aclarar que las conductas y los comportamientos del alumnado en esta asignatura están mediados por las situaciones y las experiencias que se dan en función del género. Estas cuales forman actitudes positivas o negativas frente a la práctica de AF (Cárcamo *et al.*, 2020), ya que, en las clases de EF, los estereotipos de género se perciben más que en otras asignaturas por la mayor interacción entre los estudiantes. Ello puede generar percepciones de igualdad o discriminación que van a condicionar el accionar del alumnado (Valdivia-Moral *et al.*, 2018). Entre los principales factores que pueden generar desigualdades en el contexto de la EF, donde se acentúan las diferencias físicas, están el tipo de actividades, el currículum, los gustos e intereses de los estudiantes, el lenguaje, el *feedback*, el material y las estrategias de agrupamiento (Arcila-Arango *et al.*, 2022).

De esta forma, se hace fundamental el rol del profesor para evitar o reducir la percepción de estereotipos y motivar y animar tanto a chicos como a chicas, ya que su forma de actuar influirá en una mayor o menor percepción de igualdad de trato (Pérez *et al.*, 2018). Además, se deben generar experiencias de aprendizaje donde el éxito esté enmarcado en el dominio de la tarea, el esfuerzo y el progreso individual, e incorporar contenidos que se ajusten a las necesidades e intereses de todos (Cañabate *et al.*, 2023; León-Reyes *et al.*, 2024; Montes-Reyna *et al.*, 2024). Esto se debe a que, en muchas ocasiones, las actividades se orientan más a hombres que a mujeres, o viceversa, lo que genera sentimientos de inferioridad y afecta a la participación, a la motivación e, incluso, a la autoestima (Martínez-Abajo *et al.*, 2020). Por ello, se hace necesario reconocer la percepción del alumnado frente a determinadas actitudes y comportamientos en función del contexto, la asignatura y las formas de interacción con el profesor y los compañeros. Se ha comprobado que los estudiantes que perciben mejor igualdad de trato son más activos en clase de EF (Arcila-Arango *et al.*, 2022). Sobre todo en las mujeres, ello evita el abandono y genera un mayor compromiso y entusiasmo hacia la práctica de AF (Lamonedá *et al.*, 2023; Llanos-Muñoz *et al.*, 2022).

Aquellos estudiantes con mayor percepción de igualdad de trato tienden a tener un estilo de vida más activo y muestran mayor adherencia a la AF, cooperación, autoconfianza, sentimientos afectivos positivos, cumplimiento de normas, esfuerzo y dominio de capacidades relacionadas con la AF (Arrebola *et al.*, 2019; Castillo *et al.*, 2013; Navarro-Patón *et al.*, 2020). Además, se ha comprobado que la igualdad está mediada por la percepción del alumnado del clima motivacional y por las formas de interacción con el profesor. De este modo, la discriminación se vincula con un clima motivacional orientado al ego y a estrategias de control por parte del profesor (Moreno-Murcia *et al.*, 2011), donde la motivación es extrínseca y hay menos experiencias de éxito y mayor decepción, ansiedad y abandono (Castillo *et al.*, 2013; López, 2021). En este sentido, resulta pertinente profundizar en el estudio de la motivación, así como en las percepciones de igualdad y discriminación de los estudiantes en clase de EF. Con ello, se busca brindar mejores oportunidades de participación y experiencias positivas de aprendizaje durante la práctica de AF tanto a hombres como a mujeres, con el fin de mejorar la adherencia a un estilo de vida más activo y saludable. Por ello, según los antecedentes expuestos, los objetivos del presente estudio son: (a) analizar las diferencias por sexo y las relaciones entre la AF, la motivación y la percepción de igualdad y discriminación en EF; y (b) estimar el valor predictor de la motivación intrínseca e intrínseca (regulación identificada, introyectada y externa), así como de la percepción de igualdad de trato en EF en relación con los niveles de AF.

## 2. Método

### 2.1. Diseño y participantes

Este estudio sigue un enfoque cuantitativo de la investigación, con un diseño no experimental, transversal y de tipo descriptivo. La muestra ha estado conformada por 310 estudiantes de 1.º a 4.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con una edad media de  $13.9 \pm 1.2$  años. De ellos, 169 son hombres (54.5%), 125 son mujeres (40.3%) y 16 no han especificado el sexo (5.2%) (ver Tabla 1). Los estudiantes proceden de tres centros públicos de ESO ubicados en la provincia de Granada con un nivel socioeconómico considerado medio-bajo. El tipo de muestreo es no probabilístico por conveniencia, debido a que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014). Los criterios de inclusión para formar parte de la muestra han sido: estar matriculado en ESO en el período académico 2022-2023, pertenecer a un centro de educación mixto y aportar el consentimiento informado firmado por los padres o tutores legales. Por otro lado, el criterio de exclusión fue la inadecuada cumplimentación de los cuestionarios y que los padres o tutores legales no aportaran el consentimiento firmado.

Tabla 1. Descriptivos de la muestra.

Sexo	<i>n</i>	%	Curso	<i>n</i>	%	Edad	<i>n</i>	%
Hombre	169	54.5	1.º	82	26.5	12	51	16.5
Mujer	125	40.3	2.º	74	23.9	13	57	18.4
Perdidos	16	5.2	3.º	96	31	14	98	31.6
<b>Total</b>	310	100	4.º	58	18.7	15	66	21.3
			<b>Total</b>	310	100	16	29	9.4
						17	9	2.9
						<b>Total</b>	310	100

## 2.2. Variables e instrumentos

### 2.2.1. Características sociodemográficas

Se utilizó un cuestionario *ad hoc* sobre las características sociodemográficas de los participantes con relación a la edad, al sexo, a la nacionalidad, al tipo de colegio y al curso.

### 2.2.2. Actividad física

Para evaluar la AF, se utilizó la versión española del cuestionario de actividad física PAQ-C (Manchola-González *et al.*, 2017). El instrumento cuenta con diez ítems: nueve de ellos calculan el nivel de AF y uno que evalúa si hubo alguna patología u otro evento que impidió que el menor hiciera AF durante la última semana. Cada ítem se puntúa en una escala tipo Likert de 1 a 5. En el ítem 1, se suma y promedia el total de las respuestas con el número de actividades consideradas en el cuestionario; se alcanza así el primer puntaje. En los ítems 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8, se obtiene un puntaje del 1 al 5 por cada uno. El ítem 9 describe la frecuencia con la que el alumnado realiza AF en una semana. Al final, se logra una puntuación final de 1 a 5, de tal manera que las puntuaciones más altas indican un mayor nivel de AF. En el estudio de validación original, la consistencia interna de este instrumento fue  $\alpha = .83$ . En esta investigación, los resultados fueron  $\alpha = .91$ , fiabilidad compuesta (FC) = .79 y varianza media extractada (VME) = .36.

### 2.2.3. Motivación

Para evaluar la motivación, se utilizó el cuestionario de motivación en la Educación Física (CMEF) (Sánchez-Oliva *et al.*, 2012). Este se compone de 20 ítems, con una escala de respuesta tipo Likert que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo) y que evalúa los siguientes tipos de motivación: motivación intrínseca (ítems 1, 6, 11 y 16), motivación extrínseca (regulación identificada: ítems 2, 7, 12 y 17; regulación introyectada: ítems 3, 8, 13 y 18; y regulación externa: ítems 4, 9, 14 y 19) y desmotivación (ítems 5, 10, 15 y 20). En su validación, la consistencia interna de alcanzó valores comprendidos entre  $\alpha = .77$  y  $.83$ , mientras que, en el presente estudio, los valores fueron  $\alpha = .86$ , FC = .90 y VME = .36.

### 2.2.4. Percepción de igualdad de género y discriminación

Para evaluar la percepción de igualdad y discriminación, se utilizó el cuestionario de percepción de igualdad y discriminación en EF (CPIDEF) (Cervello *et al.*, 2004). Este cuestionario está conformado por 19 ítems, con una escala de respuesta tipo Likert que va de 0 (totalmente en desacuerdo) a 10 (totalmente de acuerdo) y que evalúa las siguientes dimensiones: igualdad de trato (ítems 1, 2, 3, 5, 6, 10, 13, 15, 16, 17, 18 y 19) y discriminación (4, 7, 8, 9, 11, 12, 14). Con anterioridad, el instrumento había presentado una consistencia interna de  $\alpha = .77$  (Valdivia-Moral *et al.*, 2018). En el presente trabajo, obtuvo los siguientes resultados:  $\alpha = .78$ , FC = .78 y VME = .26.

## 2.3. Procedimiento

Durante el mes de diciembre del año 2022, el estudio se sometió al Comité de Ética en Investigación de la Universidad de Granada y, en el mes de marzo, se recibió su aprobación con el código 3324/CEIH/2023. Con posterioridad, para la recolección de datos, se realizó el contacto a través de los equipos directivos de los centros educativos, a los que se informó de la naturaleza del estudio y se solicitó la participación de los estudiantes. Dado que estos eran menores de edad, se incluyó el formato de consentimiento informado dirigido a los padres o tutores legales. Asimismo, se indicó que la participación era voluntaria, que se permitía abandonar el estudio en cualquier momento y que se garantizaba el anonimato de los participantes durante todo el proceso de investigación.

Una vez recibida la autorización por parte de los centros educativos y el consentimiento firmado por los padres o tutores legales, se concertó la fecha para llevar a cabo la cumplimentación de los cuestionarios, los cuales fueron entregados a los estudiantes en papel. Durante su realización, se encontraba presente un miembro del grupo de investigación para garantizar que el proceso se llevara a cabo de forma adecuada y para resolver cualquier duda. Por último, se extrajeron los

datos recolectados en una base de datos para su posterior análisis. Esta investigación siguió las recomendaciones establecidas en la declaración de Helsinki (World Medical Association, 2008).

## 2.4. Análisis de datos

Para el análisis estadístico de los datos, se utilizó el software IBM SPSS Statistics 28.0. Al inicio, se analizaron los datos descriptivos (media y desviación estándar) y se calculó la fiabilidad de los cuestionarios con la prueba alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) y con valores de análisis complementarios, como la fiabilidad compuesta y la varianza media extractada. También se utilizó la prueba de Kolmogórov-Smirnov para comprobar la normalidad de los datos; con los resultados obtenidos, se optó por utilizar pruebas no paramétricas ( $p < .05$ ). Con posterioridad, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para comparar las diferencias en cada variable en función del sexo y se estimó el tamaño de efecto con la  $g$  de Hedges y la potencia estadística. Por último, se empleó el coeficiente de correlación de Spearman para analizar la asociación entre las variables y un análisis de regresión lineal múltiple para estimar el valor predictor de las variables sobre los niveles de AF.

## 3. Resultados

En la Tabla 2, se presentan los resultados de las pruebas descriptivas y de la prueba U de Mann-Whitney y se comparan las diferencias medias entre hombres y mujeres. Se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la AF ( $p = .005$ ,  $g = 0.71$ ,  $1-\beta = .71$ ), con puntuaciones medias más altas en los hombres. A su vez, se observan diferencias significativas en la percepción de igualdad de trato ( $p = .031$ ,  $g = 2.33$ ,  $1-\beta = .51$ ), con resultados medios más altos en las mujeres, y en la discriminación, con valores más altos en los hombres ( $p = .002$ ,  $g = 2.63$ ,  $1-\beta = .87$ ). Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las dimensiones de la motivación.

TABLA 2. Análisis de diferencia de medias por sexo.

Variables	Hombres			Mujeres			$p$	$g$	$1-\beta$
	M	DE	Rango promedio	M	DE	Rango promedio			
Actividad física	2.77	0.687	99.58	2.49	0.74	77.60	.005	0.71	.71
Motivación intrínseca	3.31	1.286	132.04	3.33	1.15	130.77	.893	1.23	.05
Regulación identificada	3.06	1.180	130.92	3.11	1.11	132.27	.886	1.15	.06
Regulación introyectada	2.85	1.059	134.93	2.78	0.99	130.45	.636	1.03	.08
Regulación externa	2.78	1.027	133.50	2.60	0.97	119.38	.129	1.01	.30
Desmotivación	2.48	1.273	133.34	2.27	1.17	121.97	.22	1.23	.26
Igualdad de trato	7.42	2.435	104.62	8.03	2.16	123.48	.031	2.33	.51
Discriminación	5.06	2.651	129.61	3.98	2.58	102.05	.002	2.63	.87

Nota: M = media; DE = desviación estándar;  $p$  = significación ( $<0.05$ );  $g$  = tamaño de efecto de Hedges;  $1-\beta$  = potencia estadística.

En la Tabla 3, se presentan los resultados del análisis de correlación entre las variables a través del coeficiente de correlación de Spearman. La AF correlaciona de forma positiva con la motivación intrínseca ( $p = .001$ ,  $\rho = .439$ ), la regulación identificada ( $p = .001$ ,  $\rho = .477$ ), la regulación introyectada ( $p = .001$ ,  $\rho = .329$ ) y la regulación extrínseca ( $p = .044$ ,  $\rho = .155$ ). Por su parte, la motivación intrínseca presenta correlaciones positivas con la regulación identificada ( $p = .001$ ,  $\rho = .776$ ), la regulación introyectada ( $p = .001$ ,  $\rho = .512$ ), la regulación externa ( $p = .001$ ,  $\rho = .373$ ) y la igualdad de trato ( $p = .001$ ,  $\rho = .393$ ), y una correlación negativa con la desmotivación ( $p = .001$ ,  $\rho = -.280$ ).

Encuanto a la regulación identificada, estase correlaciona de forma positiva con la regulación introyectada ( $p = .001$ ,  $\rho = .577$ ), la regulación externa ( $p = .001$ ,  $\rho = .421$ ) y la igualdad de trato ( $p = .001$ ,  $\rho = .324$ ), mientras que, con la desmotivación, presenta una correlación negativa ( $p = .001$ ,  $\rho = -.224$ ). Por su parte, la regulación introyectada guarda una correlación positiva con la regulación externa ( $p = .001$ ,  $\rho = .655$ ) y la igualdad de trato ( $p = .032$ ,  $\rho = .147$ ). Asimismo, la regulación externa correlaciona de manera positiva con la desmotivación ( $p = .001$ ,  $\rho = .224$ ) y la discriminación ( $p = .026$ ,  $\rho = .151$ ). Por último, la desmotivación correlaciona de forma positiva con la discriminación ( $p = .001$ ,  $\rho = .268$ ) y negativa con la igualdad de trato ( $p = .001$ ,  $\rho = -.270$ ), mientras que entre la igualdad de trato y la discriminación también se presenta una asociación negativa ( $p = .001$ ,  $\rho = -.261$ ).

TABLA 3. Análisis de correlación.

	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
<b>1. Actividad Física</b>	.439**	.477**	.329**	.155*	-.131	-.022	-.057
<b>2. Motivación Intrínseca</b>		.776**	.512**	.373**	-.280**	.393**	-.086
<b>3. Regulación Identificada</b>			.577**	.421**	-.224**	.324**	-.079
<b>4. Regulación Introyectada</b>				.655**	.045	.147*	.060
<b>5. Regulación externa</b>					.224**	0.133	.151*
<b>6. Desmotivación</b>						-.270**	.268**
<b>7. Igualdad de trato</b>							-.261**
<b>8. Discriminación</b>							

Nota: \* =  $p < 0.05$ ; \*\* =  $p < 0.01$ .

La Tabla 4 presenta la regresión lineal múltiple a través del método *enter*, para analizar el valor predictivo de la motivación intrínseca, la motivación extrínseca (regulación identificada, introyectada y externa) y la igualdad de trato sobre la AF. El valor de  $R^2$  es .266, es decir, las variables motivación intrínseca, motivación extrínseca e igualdad de trato predicen el 26.6% de la varianza de la AF. El modelo es estadísticamente lineal ( $F = 8.685$ ;  $p < .001$ ). Se observa que la regulación identificada es la variable que predice de forma significativa y positiva los niveles de AF ( $p = .008$ ), mientras que la igualdad de trato tiene un valor predictor significativo, pero negativo ( $p = -.032$ ). Es decir, a mayor regulación identificada, mayores niveles de AF y, a mayor percepción de igualdad de trato, menores niveles de AF. Las demás variables no demostraron ser estadísticamente significativas.

TABLA 4. Análisis de regresión lineal.

Modelo	B	Error estándar	$\beta$	$p$
<b>Constante</b>	2.153	.238		<.001
Motivación intrínseca	.101	.085	.175	.236
Regulación identificada	.250	.093	.398	.008
Regulación introyectada	.051	.086	.071	.552
Regulación externa	-.092	.073	-.126	.211
Igualdad de trato	-.060	.028	-.189	.032

Nota: B = coeficiente no estandarizado;  $\beta$  = coeficiente estandarizado;  $p$  = significación.

## 4. Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo establecer las diferencias por sexo y las relaciones entre la práctica de AF y la motivación, la percepción de igualdad y la discriminación en EF. También estimar el valor predictor de la motivación intrínseca; la regulación identificada, la introyectada y la externa, y la percepción de igualdad de trato en EF sobre los niveles de AF. La importancia de este estudio radica en el análisis en función del sexo, las relaciones entre las variables y la estimación del valor predictor de estas sobre la AF. Y es que, a pesar de que diversos trabajos han estudiado la relación de estas variables (Castillo *et al.*, 2013; Ordoñez y Heredia, 2021; Schenker, 2019; Zapatero *et al.*, 2021), no se encuentra evidencia de estudios en los que se determine de manera conjunta la incidencia de la motivación y de la percepción de igualdad y discriminación sobre los niveles de AF en escolares. En este sentido, los hallazgos de este estudio pueden brindar nuevas perspectivas de intervención en EF que permitan mejorar la adherencia a la práctica de AF y a una vida físicamente más activa.

Primero, se han encontrado diferencias significativas por sexo en la AF y en la percepción de igualdad de trato y discriminación. Los hombres presentan valores medios más altos que las mujeres en la práctica de AF, tal como en otros estudios (Galeano-Rojas *et al.*, 2024; Gasiūnienė y Miežienė, 2021; Vargas-Viñado y Herrera-Mor, 2020). Una explicación posible es que los hombres mantienen un estilo de vida más activo, tanto en el contexto escolar como fuera de este, quizá por una mayor vinculación a la práctica deportiva, mejor predisposición hacia actividades de alta intensidad, además de influencias familiares y sociales que favorecen el aprovechamiento de franjas horarias alternas al horario escolar. Por el contrario, las mujeres muestran comportamientos más sedentarios y un mayor índice de abandono de la práctica de AF debido también a diversos estereotipos sociales que se presentan dentro y fuera del entorno escolar (Bobo-Arce *et al.*, 2024; Burton *et al.*, 2020; Castillo *et al.*, 2013; Vargas-Viñado y Herrera-Mor, 2020).

Respecto a la igualdad de trato, las mujeres presentan valores medios más altos, mientras que los hombres son los que perciben mayor discriminación. Estos resultados presentan semejanzas con estudios como el de León-Reyes *et al.* (2024) y Valdivia-Moral *et al.* (2018), en los que las mujeres también percibían mayor igualdad de trato en las clases de EF en comparación con los hombres. Mientras, en Arcila-Arango *et al.* (2022) y Pérez *et al.* (2018), a pesar de que las mujeres percibían mayor igualdad de trato, también obtenían valores más altos en la discriminación. En este sentido, fueron los hombres quienes percibieron menor igualdad de trato y mayor discriminación. Estas diferencias suelen asociarse en gran medida a las formas de motivación que utiliza el profesor (León-Reyes *et al.*, 2024; Oliver *et al.*, 2023), quien puede percibir que son las mujeres las que necesitan mayor motivación. Así, se centra más en ellas y genera percepciones de discriminación en los hombres (Arcila-Arango *et al.* 2022; Jiménez *et al.*, 2021). Además, según Blández *et al.* (2007) y Frühauf *et al.* (2022), pese a que el profesor motive de forma igualitaria, son las mujeres las que resultan más influenciadas por dichas conductas.

En cuanto a las correlaciones, la AF se asocia de forma positiva con la motivación intrínseca y con los tipos de regulación extrínseca. Estos resultados coinciden con los trabajos de Ordoñez y Heredia (2021) y de Vaquero-Solís *et al.* (2020), en los que la AF también mantiene una relación positiva con las dimensiones de la motivación, a excepción de la regulación externa y la desmotivación, con las que dicho vínculo es negativo. En este sentido, se observa que, a medida que los estudiantes incrementan los niveles de AF, se elevan los tipos de motivación más autodeterminados (Chu y Zhang, 2020; Ley, 2020) y estos, a su vez, facilitan la aparición de conductas adaptativas frente a la AF (Deci y Ryan, 2000).

Respecto a la motivación, se observan correlaciones positivas entre las dimensiones de motivación más autodeterminadas y entre las de menor nivel de autodeterminación, con una asociación inversa entre la motivación intrínseca y la regulación identificada con la desmotivación. Estos hallazgos son similares a los encontrados por Fierro *et al.* (2019) y por Ordoñez y Heredia (2021), que también señalaban una relación negativa entre la motivación intrínseca y la regulación introyectada. Asimismo, en el trabajo de Charchaoui *et al.* (2017), la desmotivación se relaciona de forma negativa con los tipos de motivación más autodeterminados. Por ello, resulta fundamental la participación del alumnado en entornos que le brinden experiencias positivas (Cárcamo *et al.*, 2020; Frühauf *et al.*, 2022), ya que el éxito en la AF está mediado por la implicación de los estudiantes en cada tarea. Las principales motivaciones son el bienestar físico y mental, las relaciones entre amigos, la mejora en el desempeño de habilidades y las posibilidades en términos de diversión y recreación (Cárcamo *et al.*, 2020; Castillo *et al.*, 2013).

Por último, el análisis de correlación muestra una relación inversa entre la igualdad de trato y la discriminación. La igualdad de trato se asocia de forma positiva con las dimensiones de motivación más autodeterminadas, y la discriminación, con las de menor autodeterminación. Estos resultados están en línea con el estudio de Vera *et al.* (2009), en el que la igualdad de trato y la discriminación también se asocian de forma negativa. De esta manera, se explica por qué los hombres percibieron menor igualdad de trato y mayor discriminación. Además,

de acuerdo con Lamonedá *et al.* (2023) y Martínez-Abajo *et al.* (2020), la motivación es determinante para comprender las diversas percepciones del alumnado vinculadas a la igualdad de trato y a la discriminación en EF. Aquellos estudiantes con mayor percepción de igualdad de trato también perciben un clima motivacional más satisfactorio e interactúan mejor con el profesor y con los compañeros. Por el contrario, en un entorno mediado por las estrategias de control, con un clima motivacional orientado al ego, se percibe mayor discriminación y se incrementan los niveles de desmotivación, a la cual se atribuye especial importancia con relación al abandono de la AF, sobre todo en las mujeres (Castillo *et al.*, 2013; López, 2021; Moreno-Murcia *et al.*, 2011; Solmon, 2015).

Por lo expuesto, se hace necesaria la formación docente con relación al género, así como una variedad de contenidos y de metodologías en las que no se promuevan conductas sexistas que afecten la participación del alumnado, ya que los estereotipos de género condicionan el comportamiento (Arcila-Arango *et al.*, 2022; Arrebola *et al.*, 2019; Jiménez *et al.*, 2021; Valdivia-Moral *et al.*, 2018). Esto ayudaría a los profesores a superar, entre otras cuestiones, la falta de adaptación a modelos de masculinidad y feminidad aceptados a nivel cultural y social, lo que da lugar a conductas discriminatorias e, incluso, a agresiones (Martínez-Abajo *et al.*, 2020; Mujica-Johnson *et al.*, 2023). El auge de movimientos como el feminismo incide en los programas educativos al otorgar mayor atención a las chicas en las clases (Chihuailaf-Vera *et al.*, 2024) y es por ello por lo que los chicos pueden tener este tipo de percepciones. Además, según Cárcamo *et al.* (2020), los hombres tienden a limitarse a la práctica de uno o dos deportes, mientras que las niñas se adaptan con mayor facilidad a otro tipo de actividades.

Por último, con el propósito de identificar en qué medida la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la percepción de igualdad de trato en EF predicen los niveles de AF, los resultados mostraron que la regulación identificada es la variable que predijo de forma positiva y significativa la AF, mientras que la igualdad de trato lo hizo de forma inversa. Estos hallazgos coinciden con el estudio de Vaquero-Solís *et al.* (2020), quienes también identifican un valor significativo de la regulación identificada como predictor de la AF, además de la motivación intrínseca y la regulación externa, aunque esta última lo hace de forma negativa, al igual que en este estudio pese a no ser estadísticamente significativa. Asimismo, en sus investigaciones, Merino-Barrero *et al.* (2019) y Franco *et al.* (2017) identifican que los niveles de motivación más autodeterminados son predictores de la intención de ser físicamente activo y de la adherencia a hábitos de vida saludables. Esto proporciona una base importante para mantener la práctica de AF a lo largo de la vida (Habib *et al.*, 2022). Por otro lado, el valor predictivo inverso de la igualdad de trato se puede entender al observar que los hombres alcanzaron los valores medios más altos de AF, pero, al mismo tiempo, mostraron los niveles medios más bajos en la percepción de igualdad de trato.

#### 4.1. Limitaciones y perspectivas futuras

Respecto a las limitaciones del estudio, cabe resaltar que el diseño de investigación utilizado no permite establecer relaciones causales y que el número de participantes de la muestra puede ser más representativo. También, como perspectiva de futuro, sería importante utilizar instrumentos como los acelerómetros, que pueden brindar información más precisa sobre los niveles de AF e integrar técnicas de medición cualitativas, como pueden ser las entrevistas semiestructuradas. De este modo, sería posible obtener más información relacionada con la motivación y la percepción de igualdad y discriminación en EF de los estudiantes. Asimismo, se sugiere llevar a cabo programas de intervención basados en modelos pedagógicos que promuevan la autonomía y tengan en cuenta la mayor implicación e inclinación hacia formas de motivación más autodeterminadas, para ver su efecto sobre los niveles de AF y la percepción de igualdad y discriminación. En definitiva, desarrollar iniciativas en las que el alumnado pueda participar en clase de EF con altos niveles de motivación e igualdad de trato y facilitar su adherencia a la AF y a un estilo de vida más saludable.

## 5. Conclusiones

En relación con los objetivos establecidos, se concluye que, en las variables de estudio, hay diferencias estadísticamente significativas en la AF, la igualdad de trato y la discriminación entre hombres y mujeres. En este sentido, los hombres son los que presentan mayores niveles de AF, menor percepción de igualdad de trato y mayor percepción de discriminación. A su vez, la AF se relaciona de forma positiva con la motivación intrínseca y con las regulaciones identificada, introyectada y externa. En lo que respecta a la percepción de igualdad y discriminación en EF, se concluye que una mayor percepción de igualdad de trato se asocia con valores medios más altos de motivación intrínseca, regulación identificada e introyectada. Por el contrario, a mayor percepción de discriminación, valores medios más altos de desmotivación y de regulación externa. Es decir, a mayores niveles de motivación de naturaleza autodeterminada, mayor percepción de igualdad y mayores niveles de AF. Asimismo, a menor autodeterminación en la motivación, mayor percepción de discriminación.

Por último, el modelo de regresión demostró que la regulación identificada es la variable con mayor valor predictor positivo en relación con la práctica de AF, mientras que la igualdad de trato lo hizo de forma inversa. Esto concuerda con los hallazgos que demuestran que son los hombres los que obtienen valores más altos en la AF y más bajos en la percepción de igualdad de trato. Además, tanto hombres como mujeres presentaron mayores niveles de motivación autodeterminada en EF.

## Contribuciones de los autores

**Dilan Galeano-Rojas:** Análisis Formal; Conceptualización; Curación de datos; Investigación; Metodología; Redacción (borrador original); Redacción (revisión y edición).

**Claudio Fariás-Valenzuela:** Análisis formal; Curación de datos; Metodología; Recursos.

**Claudio Hinojosa-Torres:** Redacción (borrador original); Redacción (revisión y edición); Supervisión; Visualización.

**Pedro Valdivia-Moral:** Administración del proyecto; Metodología; Recursos; Redacción (revisión y edición); Supervisión; Visualización.

## Política de inteligencia artificial (IA)

Los autores no declaran haber hecho uso de inteligencia artificial (IA) para la elaboración del artículo.

## Referencias bibliográficas

- Alcaraz-Ibáñez, M., Carrascosa-Ruiz, I., Martínez-Rosales, E., y Burgueño, R. (2022). Influencia de los contenidos de meta sobre la intención de práctica de ejercicio físico en adolescentes: La importancia de aspirar a desarrollar habilidades. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 17(52), 89-96. <http://doi.org/10.12800/ccd.v17i52.1615>
- Arcila-Arango, J., Fariás-Valenzuela, C., Espoz-Lazo, S., Correderas-Campuzano, E., Ferrero-Hernández, P., y Valdivia-Moral, P. (2022). Percepción de igualdad y discriminación en Educación Física. Estudio en Educación Secundaria Obligatoria. *Journal of Sport and Health Research*, 14(Supl 1), 105-112. <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/96082>
- Arrebola, I. A., García, N. A., Granda, L., y Vera, J. G. (2019). Estereotipos de género y práctica de actividad física. *Movimento: Revista da Escola de Educação Física*, 25, 1-16. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.93460>
- Blández, J., Fernández, E., y Sierra, M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. *Profesorado-Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 11(2), 21.

- Bobo-Arce, M., Saavedra-García, M. Ángel, y Montero-Ordóñez, L. F. (2024). Análisis de las barreras percibidas para la actividad física en universitarios ecuatorianos: comparación por sexo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (55), 857-866.
- Burton, N. W., Kadir, M. A., y Khan A. (2020). Actitudes hacia la actividad física entre los adolescentes de Bangladesh. *Public Health*, 179, 59-65. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2019.10.004>
- Camacho-Miñano, M. J., Fernández, E., Ramírez, E., y Blández, J. (2012). La Educación Física escolar en la promoción de la actividad física orientada a la salud en la adolescencia: una revisión sistemática de programas de intervención. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 9-26. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2013.v24.n1.41189](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41189)
- Cañabate, D., Gras, M. E., Pinsach, L., Cachón, J., y Colomer, J. (2023). Fomentar metodologías de educación física cooperativa y competitiva para mejorar la capacidad de lanzamiento y reducir las diferencias de género. *Journal of Sport and Health Research*, 15(3), 597-614. <https://doi.org/10.58727/jshr.94911>
- Cárcamo, C., Moreno, A., y del Barrio, C. (2020). Las niñas no sudan: el desarrollo de estereotipos de género en la educación física en la escuela primaria. *Human Arenas*, 4(2), 196-217. <https://doi.org/10.1007/s42087-020-00118-6>
- Castillo, O., Campos-Mesa, M. C., y Ries, F. (2013). Igualdad de género en Educación Física desde la perspectiva de la teoría de metas de logro. *Journal of Sport and Health Research*, 5(1), 57-69.
- Castro-Sánchez, M., Cuberos-Gámiz, E., Lara-Sánchez, A. J., y García-Mármol, E. (2023). Necesidades psicológicas básicas según factores académicos y saludables en adolescentes de la ciudad de Granada. *Journal of Sport and Health Research*, 15(1), 87-96. <https://doi.org/10.58727/jshr.98642>
- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., Garcia-Marmol, E., y Chacon-Cuberos, R. (2019). El clima motivacional en el deporte se asocia con los niveles de estrés vital, el rendimiento académico y la participación en la actividad física de los adolescentes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(7), 1198. <https://doi.org/10.3390/ijerph16071198>
- Cervello, E. M., Jimenez, R., Del Villar, F., y Ramos, L. (2004). Orientaciones de objetivos, clima motivacional, igualdad y disciplina en los estudiantes de Educación Física españoles. *Perceptual and Motor Skills*, 99(1), 271-283. <https://doi.org/10.2466/pms.99.1.271-283>
- Charchaoui, I., Cachón, J., Chacón, F., y Castro, R. (2017). Tipos de motivación para participar en las clases de educación física en la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). *Acción Motriz: Tu Revista Científica Digital*, 18, 37-46. <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/102>
- Chihuailaf-Vera, M. L., Flores Ferro, E. F. F., Maureira Cid, F., y Gamboa Jiménez, R. (2024). Estereotipos de género en la práctica de ejercicio físico y deporte en estudiantes universitarios de la carrera de Pedagogía en Educación Física en Chile. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (52), 13-22. <https://doi.org/10.47197/retos.v52.101489>
- Chu, T. L., y Zhang, T. (2020). Procesos motivacionales en la participación en actividades físicas de estudiantes universitarios de primer año: una perspectiva desde la teoría del contenido de las metas. *Journal of American College Health*, 70(6), 1794-1802. <https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1825221>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Motivación intrínseca y autodeterminación en el comportamiento humano*. Plenum.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). El “qué” y el “por qué” de la búsqueda de objetivos: las necesidades humanas y la autodeterminación del comportamiento. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Fierro, S., Almagro, B. J., y Sáenz-López Buñuel, P. (2019). Necesidades psicológicas, motivación e inteligencia emocional en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 167-186. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.345241>

- Franco, E., Coterón, J., Gómez, V., Brito, J., y Martínez, H.A. (2017). Influencia de la motivación y del *flow* disposicional sobre la intención de realizar actividad físico-deportiva en adolescentes de cuatro países. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (31), 46-51. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.39713>
- Frühauf, A., Hundhausen, F., y Kopp, M. (2022). ¿Mejor juntos? Análisis de las experiencias de estudiantes y docentes de ambos sexos en clases de educación física mixtas y de un solo sexo. *Behavioral Sciences*, 12(9), 306. <http://dx.doi.org/10.3390/bs12090306>
- Galeano-Rojas, D., Cuadros-Juárez, M., León, B. B., Castelo, M. A., Farías-Valenzuela, C., y Valdivia-Moral, P. (2024). Asociación entre rendimiento académico, actividad física y estrés académico en educación secundaria obligatoria: un análisis por sexo. *Children*, 11(10), 1161. <https://doi.org/10.3390/children11101161>
- Gasiūnienė, L., y Miežienė, B. (2021). La relación entre la actividad física de los estudiantes y el estrés académico. *Baltic Journal of Sport and Health Sciences*, 4(123), 4-12. <https://doi.org/10.33607/bjshs.v4i123.1142>
- Habib, M. B., Khoo, S., y Morris, T. (2022). Motivaciones y pasión de los adultos de Pakistán hacia la actividad física. *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública*, 19(6), 3298. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph19063298>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Infantes-Paniagua, Á., Fernández-Bustos, J. G., Palomares, A., y Contreras-Jordán, O. R. (2023). Asociaciones entre actividad física y rendimiento académico en estudiantes con altas capacidades. *Journal of Sport and Health Research*, 15(1), 177-196. <https://doi.org/10.58727/jshr.90141>
- Jiménez, E. M., Rojas, D. G., Romero, C. S., Martelli, S., y Russo, G. (2021). La estereotipia social de los adolescentes italianos durante la práctica deportiva. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (39), 614-619. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80764>
- Lamonedá, J., Rodríguez, B., Palacio, E.S., y Matos Duarte, M. (2023). Percepciones de los estudiantes sobre la educación física en el programa *It Grows*: actividad física, deporte e igualdad de género. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 48, 598-609. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.96741>
- Leo, F. M., García-Fernández, J. M., Sánchez-Oliva, D., Pulido, J. J., y García-Calvo, T. (2016). Validación del cuestionario de motivación en Educación Física en educación primaria (CMEF-EP). *Universitas Psychologica*, 15(1), 315-326. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.vmpe>
- León-Reyes, B. B., Galeano-Rojas, D., Agulló-Hernández, A., Fariás-Valenzuela, C., del Val, P., y Valdivia-Moral, P. (2024). Percepción de igualdad y discriminación en Educación Física en estudiantes de secundaria. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 13, 39. <https://doi.org/10.6018/sportk.593161>
- Ley, C. (2020). Motivos de participación de los mantenedores del deporte y del ejercicio: influencias de la edad y el género. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 7830. <https://doi.org/10.3390/ijerph17217830>
- Llanos-Muñoz, R., Leo, F. M., López-Gajardo, M. Á., Cano-Cañada, E., y Sánchez-Oliva, D. (2022). ¿Puede el modelo de educación deportiva favorecer la igualdad de género, los procesos motivacionales y la implicación del alumnado en Educación Física? *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (46), 8-17.
- Lobo, F. E., Manrique-Arribas, J. C., y Pérez-Brunicardi, D. (2023). La función educativa del deporte escolar. Un estudio comparado en España y Portugal. *Journal of Sport and Health Research*, 15(2), 301-318. <https://doi.org/10.58727/jshr.90703>
- López, P.J. (2021). Clima motivacional hacia el deporte según sexo, titulación y nivel de actividad física en estudiantes universitarios de educación. *Sport TK-Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 10(2), 136-148. <https://doi.org/10.6018/sportk.444571>
- Manchola-González, J., Bagur-Calafat, C., y Girabent-Farres, M. (2017). Fiabilidad de la versión española del cuestionario de actividad física PAQ-C. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 17(65), 139-152.

- Martínez-Abajo, J., Vizcarra, M. T., Lasarte, G., y Garay, B. (2020). Las experiencias de equidad vividas por mujeres deportistas de alto nivel en educación física. *Journal of Sport and Health Research*, 12(Supl 2), 117-126.
- Merino-Barrero, J. A., Valero-Valenzuela, A., y Belando, N. (2019). Consecuencias psicosociales autodeterminadas mediante la promoción de responsabilidad en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 19(75), 415-430
- Montes-Reyna, W. E., Rivillas-Alcalá, J.A., Galeano-Rojas, D., y Ortiz-Franco, M. (2024). Actividad física en educación primaria. Revisión sistemática. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 8(2), 72-87. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11077743>
- Moral-García, J. E., Fernández, F. L., Castillo, O., y Flores, G. (2023). Análisis desde el ámbito escolar: uso de las redes sociales vs. práctica de actividad física. *Journal of Sport and Health Research*, 15(2), 419-428. <https://doi.org/10.58727/jshr.92904>
- Moreno-Murcia, J. A., Martínez, C., y Cervelló, E. (2011). Relación predictiva entre la percepción del alumnado de las estrategias de disciplina del profesor y la percepción del trato de igualdad-discriminación en las clases de Educación Física. *Revista de Educacion*, (355), 381-403. <https://doi.org/10.4438/1988-592x-re-2011-355-029>
- Mujica-Johnson, F., Díaz, P., González, C., y Ramírez, J. (2023). (Des)igualdad de género en educación física escolar chilena desde la perspectiva estudiantil: estudio de casos [Gender (in)equality in Chilean school physical education from a student perspective: A case study]. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 51-64. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.003>
- Muñoz-Donoso, D., Soto-Sánchez, J., Leyton, B., Carrasco-Beltran, H., y Valdés Cabezas, E. (2023). Nivel de actividad física y estrés académico percibido por estudiantes universitarios del área de salud durante el periodo de exámenes. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (49), 22-28.
- Navarro-Patón, R., Arufe-Giraldez, V., y Martínez-Breijo, J. (2020). Estudio descriptivo. Sobre estereotipos de género asociados a la actividad física, deporte y educación física en escolares gallegos de educación primaria y secundaria. *Journal of Sport and Health Research*, 12(2), 260-269.
- Oliver, L., Alcaraz-Muñoz, V., Calvo, L. L., y Alonso, J. I. (2023). Jugar en igualdad. Análisis de roles de género de los juegos tradicionales en educación infantil: estudio de caso en una escuela de la Región de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 653-665. <https://doi.org/10.5209/rced.79923>
- Ordoñez, D. E., y Heredia, D. A. (2021). Niveles de actividad física y motivación a la práctica deportiva en estudiantes de Educación Física. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(2), 504-524. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v6i2.1251>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2024, 26 de junio). *Actividad física*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Pérez, S., Domínguez, R., Barrero Sanz, D., Arenas, J. G., y Luis, J. M. (2018). Percepción por parte de los alumnos, de la igualdad-discriminación del maestro de educación física, en diferentes tipos de centros educativos: rurales y no rurales. *Revista Digital de Educación Física*, (50), 115-127.
- Rodríguez-Torres, Á. F., Rodríguez-Alvear, J. C., Guerrero-Gallardo, H. I., Arias-Moreno, E. R., Paredes-Alvear, A. E., y Chávez-Vaca, V. A. (2020). Beneficios de la actividad física para niños y adolescentes en el contexto escolar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 36(2).
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2020). Motivación intrínseca y extrínseca desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación: definiciones, teoría, prácticas y direcciones futuras. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sánchez-Oliva, D., Marcos, F. M. L., Alonso, D. A., Gonzalez-Ponce, I., y Garcia-Calvo, T. (2012). Desarrollo de un cuestionario para evaluar la motivación en educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 7(2), 227-250.

- Schenker, K. (2019). Enseñar actividad física: ¿una cuestión de salud e igualdad? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(1), 53-68. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324903>
- Solmon, M. A. (2015). Optimización del papel de la educación física en la promoción de la actividad física: un enfoque socioecológico. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(4), 329-337. <https://doi.org/10.1080/02701367.2015.1091712>
- Urrutia-Medina, J. I., Vera-Sagredo, A., Rodas-Kürten, V., Pavez-Adasme, G., Palou-Sampol, P., y Poblete-Valderrama, F. (2024). Autoconcepto físico, motivación de logro y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 25(1), 1-18. <https://doi.org/10.29035/rcaf.25.1.3>
- Valdivia-Moral, P., Molero, D., Díaz-Suarez, A., Cofre, C., y Zagalaz-Sanchez, M.L. (2018). Metodología coeducativa utilizada por los docentes de Educación Física y percepción de los estudiantes sobre ella. *Sustainability*, 10(7), 2312. <https://doi.org/10.3390/su10072312>
- Vaquero-Solís, M., Amado Alonso, D., Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., y Iglesias-Gallego, D. (2020). Inteligencia emocional en la adolescencia: motivación y actividad física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 20(77), 119-131.
- Vargas-Viñado, J. F., y Herrera-Mor, E. (2020). Motivación hacia la Educación Física y actividad física habitual en adolescentes. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 22, 187-208. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2020.187-208>
- Vera, J. A., Moreno, R., y Moreno-Murcia, J. A. (2009). Relaciones entre la cesión de responsabilidad en la evaluación y la percepción de igualdad en la enseñanza de la educación física escolar. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 4(10), 25-31. <https://doi.org/10.12800/ccd.v4i10.134>
- World Medical Association. (2008). *Declaración de Helsinki*. <https://www.wma.net/what-we-do/medical-ethics/declaration-of-helsinki/doh-oct2008/>
- Zapatero, J. A., Ramírez, E., Rocu, P., y Navajas, R. (2021). Orientaciones para el cambio de los patios escolares como impulsores de la igualdad de género a través de la actividad física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 241-264. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.241-264>
- Zueck, M. del C., Ramírez, A. A., Rodríguez, J. M., y Irigoyen, H. E. (2020). Satisfacción en las clases de Educación Física y la intencionalidad de ser activo en niños del nivel de primaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 33-40.

## Biografía de los autores

**Dilan Galeano-Rojas.** Estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación en la Escuela Internacional de Posgrado de la Universidad de Granada. Licenciado en Deporte por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y con estudios de posgrado en el Máster Universitario de Investigación en Actividad Física y Deporte por la Universidad de Granada. Ha sido profesor del área de deporte y entrenador en distintos centros deportivos y educativos en Bogotá, Colombia.

 <https://orcid.org/0009-0006-0761-7638>

**Claudio Farías-Valenzuela.** Docente en la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física en la Universidad de Las Américas y en la Universidad de Santiago de Chile. Licenciado en Ciencias de la Actividad Física, terapeuta en Actividad Física y Salud por la Universidad de Santiago de Chile y doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Su labor investigativa se centra en la condición física y la salud de personas con discapacidad intelectual en contextos escolares. Además, es director del proyecto Ludoinclusión (Chile), orientado a la inclusión a través de la actividad física en esta población.

 <https://orcid.org/0000-0002-4027-4415>

**Claudio Hinojosa-Torres.** Profesor regular e investigador de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello. Imparte docencia en la carrera de

Pedagogía en Educación Física (sede Viña del Mar-Chile), en asignaturas de currículo escolar como Didáctica de la Educación Física y Deportes Colectivos: Balonmano. Es profesor de Educación Física, doctor en Educación y magíster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

 <https://orcid.org/0000-0002-5662-7385>

**Pedro Valdivia-Moral.** Vicedecano de prácticas y profesor titular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Imparte docencia en el Grado de Magisterio en Educación Primaria y Magisterio en Educación Infantil, además de en el Máster en Formación de Profesorado en Educación Secundaria, Idiomas y Formación Profesional de las universidades de Granada y Jaén. Ha sido profesor de Enseñanza Secundaria Obligatoria en diversos centros de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

 <https://orcid.org/0000-0002-1905-3247>



# Sensibilidad intercultural del profesorado hacia el colectivo inmigrante: una investigación mixta con tres escuelas públicas

## *Intercultural sensitivity of teachers towards the immigrant community: A mixed research with three public schools*

**Dr. César DÍAZ-PACHECO.** Investigador Posdoctoral en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (SCIA ANID CIE160009), Viña del Mar, Chile (*cesar.diaz@pucv.cl*).

**Dr. Claudio VERGARA-REYES.** Asesor Técnico Pedagógico en el Departamento Provincial de Educación de Cachapoal. Ministerio de Educación, Chile (*claudio.vergara@mineduc.cl*).

**Dra. María Leonor CONEJEROS-SOLAR.** Académica en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (SCIA ANID CIE160009), Viña del Mar, Chile (*leonor.conejeros@pucv.cl*).

### Resumen:

La inclusión de estudiantes inmigrantes en la escuela pública plantea importantes desafíos para los profesionales de la educación en contextos de emergencia intercultural. En este sentido, la sensibilidad hacia la diversidad se convierte en una competencia clave para promover una convivencia respetuosa y armoniosa en las comunidades educativas. Así, en este estudio, se analiza el grado de sensibilidad intercultural del profesorado que trabaja en aulas con diversidad cultural en tres escuelas públicas de la Región de Valparaíso, Chile. Para ello, se adoptó un diseño de investigación transeccional-mixto, en concreto mediante la aplicación de una escala y conversatorios narrativos desarrollados con una muestra de 102 docentes. Los hallazgos dan cuenta de que el profesorado participante posee un grado de sensibilidad intercultural moderado-alto; las dimensiones mejor valoradas son el compromiso y el disfrute en la interacción. Asimismo, manifiestan expectativas elevadas en torno a la inserción académico-profesional del estudiantado inmigrante. Estos insumos pudieran fortalecer el diseño de políticas públicas y la implementación de prácticas educativas interculturales.

**Palabras clave:** diversidad cultural, inmigración, educación intercultural, educación de los inmigrantes, profesorado, inclusión social.

### Abstract:

The inclusion of immigrant students in public schools poses important challenges for education professionals in contexts of intercultural emergency. In this sense, sensitivity to

---

Fecha de recepción del original: 18-12-2024.

Fecha de aprobación: 10-04-2025.

Cómo citar este artículo: Díaz-Pacheco, C., Vergara-Reyes, C., y Conejeros-Solar, M.<sup>a</sup>-L. (2025). Sensibilidad intercultural del profesorado hacia el colectivo inmigrante: una investigación mixta con tres escuelas públicas [Intercultural sensitivity of teachers towards the immigrant community: A mixed research with three public schools]. *Revista Española de Pedagogía*, 83(291), 399-415. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4345>

diversity becomes a key competence to promote respectful and harmonious coexistence in educational communities. Thus, this study analyses the degree of intercultural sensitivity of teachers working in culturally diverse classrooms in three public schools in the Valparaíso Region, Chile. For this purpose, a cross-sectional-mixed research design was adopted, specifically, through the application of a scale and narrative talks developed with a sample of 102 teachers. The findings show that the participating teachers have a moderate-high degree of intercultural sensitivity, with the most highly valued dimensions being commitment and enjoyment in interaction. They also express high expectations regarding the academic and professional integration of immigrant students. These inputs could strengthen the design of public policies and the implementation of intercultural educational practices.

**Keywords:** cultural diversity, immigration, intercultural education, immigrant education, teachers, social inclusion.

## 1. Introducción

Durante el último tiempo, Chile se ha posicionado como una importante nación receptora de personas inmigrantes, sobre todo provenientes de países latinoamericanos (McAuliffe y Triandafyllidou, 2021). Al respecto, el Centro Nacional de Estudios Migratorios de la Universidad de Talca (CENEM, 2023) señala que existen 1 482 390 personas extranjeras con residencia habitual en Chile; estas proceden, en su mayoría, de países como Venezuela (30%), Perú (16.6%), Haití (12.2%), Colombia (11.7%) y Bolivia (8.9%). Por su parte, la Región de Valparaíso posee el tercer lugar en número de niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) inmigrantes en Chile, lo que corresponde al 6.6% del total entre regiones según los datos conjuntos del Servicio Nacional de Migraciones y del Instituto Nacional de Estadísticas (INE y SERMIG, 2023). En sintonía con lo anterior, la actual emergencia de este intenso y acelerado flujo migratorio intrarregional sur-sur coincide con un aumento considerable de las matrículas de NNA en las escuelas públicas de la zona, lo que trae consigo una importante expansión en la diversificación del estudiantado chileno en las aulas escolares (Flanagan-Bórquez et al., 2021; Jiménez-Vargas, 2022; Stefoni y Corvalán, 2019). En este sentido, la llegada de estudiantes inmigrantes plantea nuevos desafíos para los profesionales de la educación (Baeza, 2023; Barriga et al., 2024).

En particular, en la Región de Valparaíso, hay cerca de 11 921 personas extranjeras entre los 0 y los 19 años. El tramo de 10 a 14 años concentra la mayor cantidad de NNA inmigrantes con el 34.7%, mientras que el tramo de 15 a 19 años posee el 29.1% (INE y UNICEF, 2023). Según estas fuentes, el colectivo venezolano es el principal en la región con el 43.3% de la población de menores de edad. En segundo lugar, se ubica el colectivo colombiano con el 9.1%. En tercer y cuarto lugar, se sitúan los colectivos argentino y haitiano, con el 7.5% y el 6.5%, respectivamente. Así, se observa como distintos grupos socioculturales han ido integrándose al sistema educativo de la región, lo que ha dado lugar a un panorama estudiantil notablemente más diverso en términos sociales, económicos, de género y étnicos. Como consecuencia, han ido emergiendo en la zona nuevos colectivos estudiantiles con características y necesidades diversas, entre ellos el núcleo inmigrante.

La inclusión social de este colectivo de estudiantes no tradicionales en el sistema escolar chileno demanda una comprensión profunda de las representaciones sociales y de las expectativas del profesorado hacia este núcleo estudiantil. Así lo consideran diversas investigaciones desarrolladas en Chile (Barriga et al., 2024; Venegas, 2020; Verdejo, 2019), las cuales postulan que dichos factores se vinculan con el desarrollo de transiciones educativas exitosas. Entonces, la percepción del profesorado puede influir de forma significativa en el aprendizaje, en el rendimiento académico y en el bienestar del estudiantado. Así, este gremio es el encar-

gado de implementar en el aula las innovaciones y las estrategias pedagógicas orientadas a potenciar la sana convivencia y el respeto cultural mediante la reflexión crítica (Contreras-Bravo, 2021; Pavez-Soto et al., 2023). Para ello, el cuerpo docente debería integrar las creencias filosóficas y sociales que comporta una mirada intercultural-educativa.

Frente a lo planteado, resulta relevante saber cómo son las representaciones interculturales del profesorado en torno a la emergencia de estudiantes inmigrantes en el sistema educativo chileno; cuáles son sus expectativas académico-profesionales respecto del núcleo de estudiantes provenientes de contextos internacionales. Para responder a estas interrogantes, en este diseño de investigación mixta (Bagur-Pons et al., 2021; Creswell y Creswell, 2023), se analiza el grado de sensibilidad intercultural del profesorado en torno a la emergencia migratoria en el contexto escolar chileno; en particular el grado de afecto hacia la diversidad manifestada hacia el colectivo escolar inmigrante.

## 2. Marco teórico

### 2.1. Aproximándonos al concepto de sensibilidad intercultural

Como dimensión afectiva de la competencia comunicativa (Aksin, 2023), la sensibilidad intercultural se plantea como un constructo que otorga la posibilidad de valorar y distinguir en qué difieren las personas en cuanto a comportamiento, percepciones o sentimientos en el proceso de comunicación intercultural. En otras palabras, las personas sensibles en términos interculturales son conscientes de su comportamiento y del lenguaje que usan en las interacciones sociales, y también capaces de apreciar y respetar el intercambio de ideas (Rodríguez-Lzquierdo, 2022) por muy idiosincráticas que estas sean.

Al respecto, diversos estudios que examinan la competencia comunicativa intercultural (CCI) en los contextos sudamericano (Ramírez-Pavelic y Contreras-Salinas, 2022) y norteamericano (Kim y Connelly, 2019) revelan que los/as profesores/as con mayor grado de sensibilidad intercultural tienen mayor competencia docente para manejar la diversidad en el interior del aula y, junto con ello, actitudes y creencias más positivas hacia la educación intercultural. Otros estudios (Huang, 2023; Leal, 2020; Tovar-Correal et al., 2024) revelan que la CCI ha sido abordada tradicionalmente desde la vereda del bilingüismo y la adquisición de segundas lenguas. Esto implica la necesidad de ampliar las perspectivas de estudio para investigar de modo más profundo la diversidad cultural en el ámbito educativo.

En particular, Chen y Starosta (1997) conceptualizan la sensibilidad intercultural como «la capacidad de una persona para desarrollar una emoción positiva hacia la comprensión y el aprecio de las diferencias culturales que fomenta un comportamiento adecuado y eficaz en la comunicación intercultural» (p. 5). Las autoras especifican cinco dimensiones que definen el grado de sensibilidad intercultural: el compromiso en la interacción, el respeto por las diferencias culturales, la confianza, el disfrute y la atención en la interacción (Chen y Starosta, 2000). Se desarrollan a continuación.

- **Compromiso en la interacción:** refleja la disposición de una persona para participar de forma activa en intercambios con individuos de diferentes culturas y procedencias. Este compromiso implica una actitud abierta y proactiva, fundamental para construir puentes de entendimiento mutuo en entornos interculturales.
- **Respeto por las diferencias culturales:** destaca la importancia de reconocer y valorar las diversidades culturales sin emitir juicios negativos ni peyorativos. Esto se traduce en una apreciación genuina de las diferentes perspectivas, tradiciones y valores para fomentar un ambiente inclusivo donde todas las personas se sientan valoradas.
- **Confianza con la interacción:** se refiere a la seguridad con que una persona maneja y gestiona situaciones de comunicación intercultural. La confianza reduce la ansiedad y aumenta la efectividad de las interacciones sociales, lo que permite que las personas

se sientan cómodas al enfrentar malentendidos o diferencias culturales. Esto resulta relevante para mantener una comunicación abierta y constructiva en las escuelas.

- Disfrute en la interacción: refleja el placer y la satisfacción que una persona experimenta al interactuar con individuos de otras culturas. Esto implica una actitud positiva hacia las experiencias interculturales; las interacciones suponen una oportunidad de comprensión del otro, de aprendizaje y de crecimiento personal.
- Atención en la interacción: alude a la capacidad de una persona para estar plenamente presente y concentrada durante la interacción comunicativa. Este factor demanda una atención cuidadosa a los aspectos verbales y no-verbales de la comunicación para asegurar una respuesta adecuada y sensible a los matices culturales. La atención en la interacción es crucial para captar los significados implícitos y garantizar una comunicación efectiva y respetuosa en contextos diversos. Esta perspectiva busca facilitar una interacción más positiva y de convivencia armoniosa entre las personas de diferentes nacionalidades (Ramírez-Pavelic y Contreras-Salinas, 2022; Kim y Connelly, 2019) y resulta clave para profundizar en las representaciones y en las expectativas mediante el trabajo desarrollado junto al profesorado en esta investigación.

## 2.2. Representaciones docentes en clave intercultural

En el contexto de la creciente diversidad cultural emergente en las aulas chilenas, las representaciones del profesorado desempeñan un rol significativo en la configuración de un ambiente escolar inclusivo (Campos-Bustos, 2022). Como concepto, alude al conjunto de percepciones docentes construidas en torno a la diversidad cultural en el aula. Este tipo de subjetividades incluyen cómo se interpretan y valoran las diferencias culturales de los/as estudiantes, así como las expectativas elaboradas respecto de su éxito académico. Dichas representaciones influirían de forma directa en las prácticas pedagógicas y en la creación de entornos educativos inclusivos.

Este tipo de percepciones son influenciadas por una variedad de factores, incluyendo las propias experiencias personales y profesionales, así como los contextos socioeconómicos y culturales de las escuelas. De hecho, Segovia y Rendón (2020) postulan que la percepción sobre la diversidad cultural puede oscilar desde la aceptación hasta la resistencia y el rechazo hacia ella. En este sentido, la comprensión de las representaciones docentes permite «no solo [acceder] a la forma en que una comunidad sistematiza e interpreta la realidad, sino también observar si esas formas son positivas o negativas, y si promueven una justa convivencia social o no» (Campos-Bustos, 2022, p. 6).

Al respecto, estudios realizados tanto en distintas regiones de Chile (Contreras-Bravo, 2021; Flanagan-Bórquez *et al.*, 2021; Gaete, 2019) como en contextos internacionales (Ettxeberria *et al.*, 2018; Ünsal y Atanur-Baskan, 2021) dan cuenta de un conjunto de obstáculos y dificultades vinculadas al profesorado en la inserción de estudiantes inmigrantes en las escuelas. Entre ellas, se menciona la barrera lingüística (Toledo-Vega *et al.*, 2024), en tanto que hace compleja la enseñanza, como también la integración educativa del inmigrante que no maneja la lengua local. Además, existen grandes desafíos relacionados con la formación inicial y su carencia en educación intercultural, lo que termina limitando con posterioridad la manera de afrontar las necesidades educativas de los NNA de modo efectivo (Segovia y Rendón, 2020). Estas dificultades pueden generar sentimientos de frustración y estrés entre los/as profesores/as y afectar de forma negativa a la calidad de la enseñanza y al bienestar de sus estudiantes.

Por otro lado, investigaciones que abordan las barreras del estudiantado migrante en el contexto escolar chileno (Díaz-Pacheco *et al.*, 2024; Jiménez-Vargas, 2022) ponen de manifiesto que el profesorado desempeña un papel de protección clave en la inclusión escolar y en el desarrollo óptimo de las transiciones educativas del estudiantado. Destaca, en la acción docente, la posibilidad de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la integración de múltiples perspectivas culturales. Entre otros factores de inclusión, se encuentran la existencia de políticas educativas interculturales, los dispositivos de acogida institucional, los programas de apoyo educativo y el compromiso de la comunidad escolar en su conjunto (Jiménez-Vargas,

2022). En este sentido, la colaboración entre profesionales de la educación, estudiantes y sus familias potencia la creación de entornos educativos más inclusivos (Etxeberria *et al.*, 2018).

En cuanto a las oportunidades, la presencia de estudiantes inmigrantes podría fortalecer el desarrollo de competencias ciudadanas en las escuelas y promover valores como la tolerancia, el respeto y la empatía. Se valora la impronta migratoria como una oportunidad para innovar en las prácticas pedagógicas y para adoptar estrategias que beneficien los procesos de enseñanza-aprendizaje, la sana convivencia y la inclusión en las comunidades educativas (Manghi *et al.*, 2022).

### 2.3. El rol de las expectativas del profesorado en las transiciones educativas

El ingreso de estudiantes inmigrantes en las escuelas públicas chilenas ha aumentado de forma considerable en los últimos años. Esto ha supuesto un desafío para el profesorado a la hora de adaptarse y responder de manera adecuada a sus necesidades y demandas. En este sentido, las expectativas docentes desempeñan un papel crucial en el éxito educativo del colectivo estudiantil inmigrante. Justamente, «en Chile son escasos los estudios centrados en constatar qué variables afectan a la formación de dichas expectativas, en especial aquellos que consideran el rendimiento previo del estudiante y la experiencia laboral del profesor como factores explicativos» (Barriga *et al.*, 2024, p. 359). Vinculado a lo anterior, Ayala (2022) explica en uno de sus estudios que los estudiantes inmigrantes cuyos docentes tenían expectativas elevadas mostraron un mejor desempeño académico y una mayor motivación para aprender. Esta relación resulta crucial, ya que las expectativas altas pueden influir en la superación de las barreras académicas, culturales y lingüísticas que enfrentan muchos estudiantes inmigrantes al integrarse a un sistema educativo de acogida. Al respecto, una investigación de Cabrera-León *et al.* (2019) realizada en el contexto ecuatoriano revela que los estudiantes inmersos en entornos donde el cuerpo docente manifiesta expectativas elevadas tienden a mostrar una mayor autoeficacia y resiliencia, lo cual constituye un factor de impacto positivo sobre el éxito escolar.

De este modo, las expectativas docentes altas vendrían a actuar como factores protectores que facilitarían el éxito educativo de los/as escolares inmigrantes. Visto así, cuando un/a profesor/a mantiene expectativas elevadas con respecto al aprendizaje de su estudiantado, este tiende a mostrar un mejor rendimiento académico. Por el contrario, cuando se albergan bajas expectativas sobre el logro académico, los/as aprendices tienden a alcanzar rendimientos y aprendizajes menores (Flanagan-Bórquez *et al.*, 2021).

Frente a lo planteado, se postula que las expectativas del profesorado son determinantes para que los NNA migrantes puedan desarrollar transiciones educativas exitosas. Este tipo de representaciones sociales no solo vendrían a promover un mejor rendimiento académico, sino que también funcionarían como facilitadores de inclusión en el desarrollo óptimo del ciclo educativo (Venegas, 2020; Verdejo, 2019). De este modo, fortalecerían a los/as estudiantes para enfrentar futuros desafíos académicos y profesionales (Rodríguez-Esteban y González-Mayorga, 2023), como el ingreso a la educación superior y al mundo del trabajo. Es esencial, entonces, que el sistema educativo fortalezca el desarrollo de expectativas elevadas y de prácticas interculturales inclusivas y que reconozca la puesta en valor de la diversidad en las comunidades educativas.

En contextos de diversidad cultural como el investigado, se enfrentan grandes desafíos en el trabajo con estudiantes inmigrantes, entre ellos la falta de perfeccionamiento docente en educación intercultural (Kim y Connelly, 2019). En este sentido, de acuerdo con los estudios de Flanagan-Bórquez *et al.* (2021) y Pavez-Soto *et al.* (2023) realizados en Valparaíso y en Santiago, muchas comunidades educativas en Chile no cuentan con metodologías, recursos didácticos ni orientaciones técnico-pedagógicas que potencien la inclusión efectiva de la población migrante más allá de las voluntades personales de los equipos directivos y docentes. En respuesta a esto, la implementación de programas de formación y desarrollo profesional continuo podría contribuir a lograr una educación intercultural que potencie la conformación de altas expectativas educativas, así como la adquisición de estrategias pedagógicas interculturales que promuevan la inclusión y la gestión de la diversidad en la escuela.

### 3. Método

#### 3.1. Participantes

La muestra de personas participantes está conformada por 102 docentes ( $m = 67, h = 35$ ), quienes reportan una media de 11.5 años de trayectoria profesional y trabajan en 3 liceos públicos que agrupan estudiantado inmigrante (2 técnico-profesionales y 1 científico-humanista) en la Región de Valparaíso, Chile. De ellos, 40 docentes indican que imparten docencia en los niveles de primaria, y 62, en secundaria. Además, señalan trabajar o haber trabajado (en orden decreciente) con escolares provenientes de países tales como Venezuela, Colombia, Haití, Perú, Argentina, Ecuador y Bolivia. Para su ejecución, esta investigación fue aprobada por la comisión de bioética respectiva y, para la participación, se firmaron los correspondientes consentimientos informados.

#### 3.2. Diseño y enfoque

Este estudio emplea un diseño de investigación transeccional-mixto (Bagur-Pons *et al.*, 2021; Creswell y Creswell, 2023), a través del cual se analizan las representaciones interculturales y las expectativas del profesorado ante la inclusión de estudiantes inmigrantes en escuelas públicas chilenas. La combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos responde a la necesidad de identificar patrones estadísticos, así como de explorar las experiencias y subjetividades del profesorado en torno a la emergencia intercultural en los espacios educativos. Mediante la aplicación de la escala de sensibilidad intercultural, se evaluó el grado de afecto del profesorado por la diversidad, en este caso particular por el colectivo estudiantil inmigrante. Además, se mantuvieron conversatorios narrativos que ofrecieron una visión más profunda y contextual del fenómeno educativo y en los donde se exploraron las barreras, oportunidades y expectativas relacionadas con la diversidad cultural en las escuelas (Rodríguez-Izquierdo, 2022). A través de un diseño convergente (Bagur-Pons *et al.*, 2021), los procedimientos se integran desde ambos enfoques para ofrecer una interpretación más enriquecedora del problema investigado y conectar datos estadísticos con subjetividades y percepciones sociales.

#### 3.3. Recogida de datos

##### 3.3.1. Escala de sensibilidad intercultural

El trabajo cuantitativo consistió en la aplicación de la escala de sensibilidad intercultural desarrollada por Chen y Starosta (2000). La traducción al español del instrumento fue validada por 3 investigadores angloparlantes y 3 traductores hispanohablantes; realizado esto, fue adaptada al contexto migratorio. Así, en formato papel, el instrumento fue aplicado al profesorado en 3 liceos públicos chilenos. Esta escala está compuesta por 24 enunciados distribuidos en 5 dimensiones (Tabla 1). Del total, 15 enunciados conllevan un sentido positivo, y 9, un sentido negativo. Para los enunciados formulados en sentido positivo, se otorgó la máxima puntuación a la opción favorable y la mínima a la menos favorable. Para el caso de los formulados en sentido negativo, a la opción más favorable se le asignó la mínima puntuación, y a la opción menos favorable, la máxima. Sobre la fiabilidad, cabe señalar que la consistencia interna de los 24 ítems de la escala es alta, con un coeficiente del alpha de Cronbach ( $\alpha$ ) de .719. Al respecto, Romo-Sabugal *et al.* (2021) establecen como un rango de aceptación alto entre .61 a .88.

TABLA 1. Dimensiones y valoraciones del instrumento.

Dimensión	Valoración positiva	Valoración negativa
Compromiso con la interacción	1, 11, 13, 21, 23 y 24	22
Respeto por las diferencias culturales	8 y 16	2, 7, 18 y 20
Confianza en la interacción	3, 5, 6 y 10	4
Disfrute en la interacción		9, 12 y 15
Atención en la interacción	14, 17 y 19	

En cuanto a las valoraciones otorgadas a los enunciados, se incluye una escala impar (tipo Likert) de 5 grados, los cuales fueron puntuados de menor a mayor para efectos del análisis de los resultados. Una vez finalizada la encuesta, se dio paso a los conversatorios junto al profesorado.

### 3.3.2. Conversatorios

Se llevaron a cabo tres conversatorios con el profesorado de las 3 escuelas participantes con el objetivo de profundizar en sus narrativas educativas y de ampliar la comprensión de sus percepciones sobre la inclusión del estudiantado inmigrante (Bravo-Villa *et al.*, 2022; Navarrete-Mora *et al.*, 2024). Estos espacios de diálogo se diseñaron como instancias reflexivas y participativas, en las que pudieran compartir sus experiencias en un ambiente de confianza. Se pretendía así favorecer una exploración más detallada de sus representaciones y prácticas pedagógicas en contextos de diversidad cultural. Para ello, se elaboró un guion de preguntas que permitió orientar el intercambio de ideas y abarcar aspectos clave como las barreras percibidas en la enseñanza del estudiantado inmigrante, las oportunidades que la diversidad aporta al entorno escolar y las expectativas académico-profesionales que proyectan sobre sus estudiantes.

A lo largo de las sesiones, emergieron relatos que evidenciaron tanto los desafíos cotidianos (por ejemplo, las dificultades lingüísticas, las diferencias en los niveles de aprendizaje y la necesidad de adaptar estrategias pedagógicas) como también valoraciones positivas de la migración y de su potencial para enriquecer las prácticas educativas. Estas sesiones fueron grabadas en formato audio, lo cual permitió registrar la riqueza de los relatos de manera rigurosa. Este proceso no solo facilitó la transcripción de los datos, sino que también permitió codificar e identificar patrones discursivos en la forma en que el profesorado conceptualiza la inclusión de estudiantes inmigrantes en el sistema educativo chileno.

## 4. Análisis de la información

Primero, los resultados de la escala fueron codificados de acuerdo con su valor real según las respuestas obtenidas. Luego se aplicó un proceso de codificación inversa en los ítems con sentido negativo (Chen y Starosta, 2000). El procesamiento de los datos se realizó a través del programa estadístico SPSS (versión 30.0.0) y las técnicas de análisis fueron en su mayoría estadísticas descriptivas de tendencia central (media), dispersión (desviación típica) y cálculo de frecuencias y porcentajes. Para la distribución de la muestra, se aplicó la prueba de normalidad Kolmogórov-Smirnov. En ella, se observa que la variable *sensibilidad intercultural* sigue una distribución normal, ya que el  $p$ -valor es mayor al alfa ( $p = .161 > .05$ ) de acuerdo con el resultado de las pruebas paramétricas. La prueba  $t$  de Student para muestras independientes indicó que no existen diferencias de género estadísticamente significativas en la muestra ni en el tipo de institución educativa en que se desempeña el profesorado (técnico-profesional o científico-humanista).

En segundo lugar, para el análisis de los datos textuales de los conversatorios, las grabaciones fueron transcritas en un corpus textual que fue codificado mediante el software Atlas Ti (versión 8.4.5). Así, se analizaron los datos en función de los temas centrales abordados: las barreras y oportunidades que plantea la inmigración en el ámbito escolar y las expectativas académico-profesionales del profesorado sobre el estudiantado inmigrante. Realizado el análisis de contenido temático (Contreras-Bravo, 2021), se trianguló la información con los resultados obtenidos tanto en la escala aplicada como en los conversatorios, lo que permitió contrastar los datos cuantitativos con los cualitativos. De esta manera, se seleccionaron los registros de habla, con los que se pudo profundizar en las dimensiones de la escala aplicada y aportar un enfoque enriquecido sobre las percepciones y expectativas del profesorado en torno a la migración en el contexto escolar chileno.

## 5. Resultados

En el siguiente apartado, se exponen los resultados del análisis de las cinco dimensiones que conforman la sensibilidad intercultural. Cada dimensión se presenta acompañada de tablas que ilustran los porcentajes de las respuestas obtenidas para los ítems específicos de

cada factor, lo que permite visualizar las tendencias y las variaciones en los grados de sensibilidad.

Además de los resultados cuantitativos, se incluyen los resultados cualitativos expresados en los registros de habla producidos en los conversatorios, los cuales otorgan insumos de investigación que enriquecen, contextualizan y profundizan en los hallazgos obtenidos; revelan así matices y experiencias subjetivas complementarias a los datos estadísticos.

### 5.1. Compromiso con la interacción

En relación con el compromiso con la interacción (Tabla 2), el 94.1% del cuerpo docente expresa «disfrutar al interactuar con estudiantes provenientes de distintos países».

TABLA 2. Descriptivos «compromiso con la interacción».

ÍTEM	M	DT	MD	ED	I	DA	MA
1. Disfruto al interactuar con estudiantes provenientes de distintos países.	4.7	0.6	0.0	0.0	5.9	<b>19.6</b>	<b>74.5</b>
11. Suelo esperar antes de formarme una impresión de los/as estudiantes provenientes de otros países.	4.4	1.0	3.9	2.0	3.9	28.4	61.8
13. Soy de mente abierta con los/as estudiantes provenientes de otros países.	4.7	0.5	0.0	0.0	2.0	<b>30.4</b>	<b>67.6</b>
21. Suelo dar respuestas positivas a mis estudiantes de otros países durante nuestra interacción.	4.3	0.9	2.0	1.0	11.8	33.3	52.0
22. Evito las situaciones en las que tengo que tratar con estudiantes de otros países.	4.8	0.5	1.0	0.0	1.0	<b>11.8</b>	<b>86.3</b>
23. A menudo expreso a mis estudiantes de otros países mi comprensión mediante señales verbales y no verbales.	3.8	1.2	6.9	5.9	16.7	38.2	32.4
24. Tengo sentimientos de disfrute y aprecio hacia las diferencias culturales de mis estudiantes provenientes de otros países.	4.4	0.9	2.0	2.0	13.7	21.6	60.8

Nota: MD: muy en desacuerdo; ED: en desacuerdo; I: indeciso/a; DA: de acuerdo; MA: muy de acuerdo.

Asimismo, el 98% de la muestra se declara de «mente abierta» en la interacción con el alumnado extranjero y el 98.1% objeta el enunciado «Evito las situaciones en las que tengo que tratar con estudiantes de otros países». En sintonía con estos hallazgos, nos comentaron en los conversatorios las oportunidades que, en el futuro, puede conllevar la llegada de escolares inmigrantes a la escuela chilena:

Veo en el futuro como una gran oportunidad que la niñez chilena pueda aprender de otras culturas haciendo amistad con niños, niñas y adolescentes de su misma edad, con culturas ricas en significados. Igualmente, nosotros y las instituciones debiéramos responsabilizarnos en torno a los lineamientos y prácticas que desarrollamos para lograr una educación que integre los inmigrantes. (Historia.Téc.20)<sup>i</sup>

## 5.2. Respeto por las diferencias culturales

Según la distribución de frecuencias (Tabla 3), la mayoría de las personas participantes declara que respeta tanto los valores como las diversas maneras de comportarse del colectivo de estudiantes extranjeros.

TABLA 3. Descriptivos «Respeto por las diferencias culturales»

ÍTEM	M	DT	MD	ED	I	DA	MA
2. Creo que los/as estudiantes provenientes de otros países son de mente cerrada.	4.2	1.0	0.0	8.8	14.7	26.5	50.0
7. No me gusta estar en el aula de clase con estudiantes de otros países.	4.9	0.5	1.0	0.0	0.0	<b>6.9</b>	<b>92.2</b>
8. Respeto los valores de los/as estudiantes provenientes de otros países.	4.8	0.6	2.0	0.0	0.0	15.7	82.4
16. Respeto las diversas maneras de comportarse de los/as estudiantes provenientes de otros países.	4.4	0.9	2.0	1.0	10.8	31.4	54.9
18. No aceptaría las distintas opiniones de los/as estudiantes provenientes de otros países.	4.7	0.9	3.9	0.0	2.0	<b>14.7</b>	<b>79.4</b>
20. Pienso que mi cultura es mejor que las otras culturas.	4.5	1.0	4.9	2.0	3.9	<b>14.7</b>	<b>74.5</b>

Nota: MD: muy en desacuerdo; ED: en desacuerdo; I: indeciso/a; DA: de acuerdo; MA: muy de acuerdo.

Como se observa, un gran porcentaje de la muestra (99.1%) manifiesta su desacuerdo respecto del enunciado «No me gusta estar en el aula de clase con estudiantes de otros países». Similar son las valoraciones de contrariedad hacia enunciados tales como «No aceptaría las distintas opiniones de los/as estudiantes provenientes de otros países» (94.1%) y «Pienso que mi cultura es mejor que las otras culturas» (89,2%). En sintonía con estos resultados, una de las profesoras participantes nos comenta:

Veo la migración como una gran oportunidad para los estudiantes chilenos y para nosotros también. Con el tiempo, nos veremos obligados a este nuevo aprendizaje de respetar y entender también al otro, cuáles son sus características culturales, entender que muchas cosas que para nosotros son súper normales y cotidianas para otros son completamente diferentes. (Filos.Cient-Hum.5)

### 5.3. Confianza en la interacción

Los resultados en esta dimensión revelan un alto grado de confianza en la interacción con estudiantes inmigrantes (Tabla 4). La gran mayoría del profesorado encuestado se siente confiado y capaz de manejar interacciones interculturales en su contexto educativo. Por ejemplo, en el ítem «Puedo ser muy sociable cuando interactúo con estudiantes provenientes de otros países», el 94.2% reporta una alta sensibilidad, con una media de 4.6 y una desviación estándar de .6. Esto refleja una tendencia positiva hacia la sociabilidad en entornos de diversidad cultural y manifiesta seguridad y comodidad del cuerpo docente al interactuar con estudiantes de distintas nacionalidades.

TABLA 4. Descriptivos «confianza en la interacción».

ÍTEM	M	DT	MD	ED	I	DA	MA
3. Me siento seguro/a de mí mismo/a cuando interactúo con estudiantes de distintos países.	4.,7	0.5	0.0	0.0	3.9	18.6	77.5
4. Siento que me es muy difícil hablar frente a estudiantes de otros países.	4.6	0.8	2.9	0.0	2.9	25.5	68.6
5. Siempre sé qué decir cuando interactúo con estudiantes provenientes de otros países.	4.0	<b>1.0</b>	2.9	6.9	<b>9.8</b>	<b>46.1</b>	34.3
6. Puedo ser muy sociable cuando interactúo con estudiantes provenientes de otros países.	<b>4.6</b>	<b>0.6</b>	0.0	1.0	4.9	<b>27.5</b>	<b>66.7</b>
10. Me siento con confianza cuando interactúo con estudiantes provenientes de otros países.	4.7	0.6	0.0	1.0	3.9	22.5	72.5

Nota: MD: muy en desacuerdo; ED: en desacuerdo; I: indeciso/a; DA: de acuerdo; MA: muy de acuerdo.

Ahora bien, en el ítem «Siempre sé qué decir cuando interactúo con estudiantes provenientes de otros países», se observa que el 46.1% manifiesta estar de acuerdo con el enunciado, con una desviación estándar de 1.0, y el 9.8% se muestra indeciso/a. Esto sugiere que, aunque en general muestran confianza en la interacción intercultural, hay quienes también enfrentan dificultades al interactuar con estudiantes de estas características (Campos-Bustos, 2022). Lo anterior se relaciona con diversas investigaciones (Ayala, 2022; Toledo-Vega *et al.*, 2024) que dan cuenta de ciertos obstáculos que el profesorado identifica en su trabajo con estudiantes extranjeros, entre ellos la dificultad en el manejo de la lengua local del alumnado no hispanohablante y el bajo nivel de aprendizaje en matemáticas. En este sentido, una de las participantes reflexiona sobre estas dificultades:

Resulta un problema el tema del aprendizaje y en algunos casos también el idioma. El bajo nivel de aprendizaje que algunos traen desde sus países de origen impacta y, además, llegar a un

establecimiento educacional de manera discontinuada, uff. Porque no es que lleguen y hayan continuado estudiando de manera sostenida, algunos han estado uno o dos años sin asistir al colegio. Entonces, claro, ahí llega el desánimo. (Biol.Téc.12)

#### 5.4. Disfrute en la interacción

En este caso, se refleja una actitud predominantemente positiva del profesorado hacia la interacción con estudiantes inmigrantes (Tabla 5). El ítem «Me incomodo con facilidad cuando interactúo con estudiantes provenientes de otros países» indica que el 95.1% de la muestra rechaza esta afirmación, lo cual sugiere que la mayoría no experimenta incomodidad en tales interacciones. En otros casos, valoran de forma similar para expresar desavenencia con otros enunciados. De hecho, el 96.1% expresa disconformidad con el ítem «A menudo me desanimo cuando estoy con estudiantes de otros países», con una media de 4.8. Esto da cuenta que la mayoría no solo no se desanima, sino que encuentran estas interacciones satisfactorias y motivadoras. La baja dispersión de respuestas (desviación estándar de .7) refuerza la consistencia de esta tendencia.

TABLA 5. Descriptivos «disfrute en la interacción».

ÍTEM	M	DT	MD	ED	I	DA	MA
9. Me incomodo con facilidad cuando interactúo con estudiantes provenientes de otros países.	4.7	0.9	4.9	0.0	0.0	<b>11.8</b>	<b>83.3</b>
12. A menudo, me desanimo cuando estoy con estudiantes de otros países.	<b>4.8</b>	<b>0.7</b>	2.0	1.0	1.0	<b>9.8</b>	<b>86.3</b>
15. A menudo, me siento incompetente cuando interactúo con estudiantes provenientes de otros países.	4.6	0.9	2.0	3.9	3.9	<b>14.7</b>	<b>75.5</b>

Nota: MD: muy en desacuerdo; ED: en desacuerdo; I: indeciso/a; DA: de acuerdo; MA: muy de acuerdo.

De la misma manera, sobre el enunciado «A menudo me siento incompetente cuando interactúo con estudiantes provenientes de otros países», el 75.5% afirma no sentirse así en estas situaciones. Aunque un pequeño porcentaje (14.7%) mostró respuestas más bajas, los datos manifiestan que el disfrute y el sentirse competente son características dominantes en la interacción con estudiantes de diferentes culturas (Tovar-Correal *et al.*, 2024). Al respecto, nos relatan en la actividad grupal:

Me gusta que los estudiantes chilenos puedan interactuar con extranjeros en la sala de clases, que puedan conocer otras culturas, otras costumbres, otra gastronomía. También me gusta que entre ellos puedan compartir sus diversos modos de ser y de pensar. (Arte.Cient-Hum.12)

#### 5.5. Atención en la interacción

En este caso, se aprecia un nivel moderado a alto de atención al interactuar con escolares inmigrantes (Tabla 6). Destaca que un gran porcentaje se esfuerza por comprender mejor a sus estudiantes inmigrantes, lo cual sugiere una disposición activa y empática para mejorar la comunicación intercultural. En el ítem «Soy muy observador/a cuando interactúo con estudiantes provenientes de otros países», el 33.3% de la muestra se ubicó en la categoría de mayor acuerdo, y el 38.2%, en acuerdo, con una media de 3.9.

Sin embargo, la desviación estándar de 1.0 plantea que existe una cierta dispersión en las respuestas, lo que indica que no todo el cuerpo docente comparte el mismo nivel de observación. Lo anterior implica que, aunque una gran mayoría expresa niveles positivos de atención, también existe cierta variabilidad: hay quienes se ubican más lejos de la media en términos de observación y quienes reportan menores niveles de atención en la interacción.

TABLA 6. Descriptivos «atención en la interacción».

ÍTEM	M	DT	MD	ED	I	DA	MA
14. Soy muy observador/a cuando interactúo con estudiantes provenientes de otros países.	<b>3.9</b>	<b>1.0</b>	2.0	7.8	18.6	<b>38.2</b>	<b>33.3</b>
17. Intento obtener la mayor información que pueda cuando tengo que interactuar con estudiantes provenientes de otros países.	4.1	0.9	1.0	5.9	14.7	42.2	36.3
19. Soy sensible a la cultura y a los significados de los/as estudiantes provenientes de otros países.	<b>4.1</b>	1.1	4.9	3.9	10.8	36.3	<b>44.1</b>

Nota: MD: muy en desacuerdo; ED: en desacuerdo; I: indeciso/a; DA: de acuerdo; MA: muy de acuerdo.

En relación con el enunciado «Soy sensible a la cultura y a los significados de los/as estudiantes provenientes de otros países», el 44.1% expresó estar muy de acuerdo, con una media de 4.1. Esto refleja que casi la mitad se percibe como altamente sensible a los aspectos culturales de los estudiantes de otras nacionalidades, lo cual se vincula con diversos estudios (Ayala, 2022; Flanagan-Bórquez *et al.*, 2021) que dan cuenta del compromiso del profesorado por fomentar el respeto hacia las diversidades culturales. Lo anterior queda de manifiesto en las reflexiones docentes:

Las expectativas que tengo con los inmigrantes son las mismas que tengo con todos mis estudiantes. No tengo diferencias respecto de ello. Hay algunos que quieren ir a la universidad y probablemente lo logren. Otros que quieren integrarse directamente al mundo del trabajo. Nosotros, como colegio técnico, los ayudaremos a insertarse en el mundo del trabajo. Y sí, mis expectativas son altas para todos. (Matem.Téc.4)

## 6. Discusión y conclusiones

Las representaciones interculturales del profesorado en este estudio reflejan una orientación con predominancia inclusiva y una disposición positiva hacia la diversidad cultural en el aula. Se valora la presencia de estudiantes inmigrantes como una oportunidad para enriquecer el ambiente escolar, fortalecer la sensibilidad intercultural y fomentar el respeto mutuo (Chen y Starosta, 1997, 2000). Sin embargo, también emergen desafíos relacionados con la confianza en la interacción, en especial en aspectos como las barreras lingüísticas y las diferencias de aprendizaje del alumnado, lo que pudiera terminar generando incertidumbre en quienes enseñan (Toledo-Vega *et al.*, 2024; Ünsal y Atanur-Baskan, 2021). A pesar de estas dificultades, el profesorado manifiesta una actitud proactiva y un alto sentido de autoeficacia en su capacidad para gestionar la diversidad en el aula. En cuanto a las expectativas académico-profesionales, se identifican altas aspiraciones respecto de la continuidad educativa del es-

tudiantado inmigrante, vinculadas a una concepción equitativa de las oportunidades de acceso a la educación superior y al mundo del trabajo. Este hallazgo es relevante, dado que la literatura sugiere que las altas expectativas docentes influyen de forma directa en la trayectoria educativa del alumnado al impactar en su rendimiento académico y en sus proyecciones académico-profesionales (Cabrera-León *et al.*, 2019; Barriga *et al.*, 2024; Verdejo, 2019). Sin embargo, quedan algunas interrogantes sobre cómo estas expectativas se traducen en prácticas concretas de acompañamiento en los procesos de orientación vocacional y de apoyo en las transiciones educativas de este colectivo de estudiantes no tradicionales.

En sintonía con los objetivos y las preguntas de investigación, los hallazgos permiten identificar tanto obstáculos como factores protectores en la inclusión del estudiantado inmigrante en las escuelas chilenas (Díaz-Pacheco *et al.*, 2024). Estudios realizados en Valparaíso, Santiago y otras regiones de Chile (Baeza, 2023; Contreras-Bravo, 2021; Flanagan-Bórquez *et al.*, 2021; Pavez-Soto *et al.*, 2023) advierten que, aunque el profesorado en general asume una actitud receptiva hacia la diversidad, persisten desafíos vinculados a la adaptación pedagógica, la formación intercultural y la necesidad de generar estrategias didácticas que favorezcan la equidad en los procesos de aprendizaje. Esto es clave para garantizar una inclusión efectiva, en que las diferencias culturales sean consideradas un recurso educativo y no una barrera. Frente a esto, se desprende la importancia de fortalecer la formación continua en sensibilidad intercultural con el fin de dotar al profesorado de herramientas que le permitan gestionar de manera adecuada la diversidad en el aula.

A nivel metodológico, el enfoque mixto adoptado ha permitido una aproximación integral a las representaciones interculturales y expectativas del profesorado, combinando la riqueza interpretativa del análisis cualitativo con la solidez del análisis cuantitativo (Bagur-Pons *et al.*, 2021; Creswell y Creswell, 2023). Su potencial de transferencia internacional radica en la posibilidad de replicar este diseño en otros contextos de emergencia intercultural, adaptándolo a diferentes realidades territoriales y educativas. En este sentido, el estudio no solo aporta conocimiento sobre la realidad chilena, sino que también ofrece herramientas metodológicas aplicables en otros países con dinámicas migratorias similares.

Entre las limitaciones, se reconoce que la muestra, de carácter intencionado y restringida a una región específica, limita la generalización de los resultados. Asimismo, la investigación no aborda variables tales como nivel socioeconómico, género, currículum o formación del profesorado en competencias interculturales, aspectos que podrían influir en sus representaciones y expectativas. Para futuras investigaciones, se recomienda incluir estas variables, ampliar el estudio a otras regiones del país e incorporar un trabajo comparativo que permita contrastar estos hallazgos con otros territorios geográficos. Asimismo, sería pertinente evaluar el impacto de programas de formación continua en sensibilidad intercultural y prácticas pedagógicas con el fin de fortalecer la inclusión en el ámbito escolar (Manghi *et al.*, 2022).

Para finalizar, los resultados de este estudio podrían contribuir como un insumo relevante para el diseño de políticas públicas más inclusivas y de prácticas educativas sensibles en términos culturales. La creciente emergencia de estudiantes inmigrantes en las aulas chilenas exige repensar los dispositivos de acogida y las estrategias de enseñanza para asegurar que la diversidad sea promovida como una puesta en valor central. En este sentido, resulta fundamental que los centros educativos adopten enfoques interculturales que no solo atiendan las necesidades del estudiantado inmigrante, sino que también fomenten el desarrollo de competencias comunicativas interculturales (Aksin, 2023; Tovar-Correal *et al.*, 2024) en todo el alumnado, el profesorado y los trabajadores de la educación. De esta manera, la promoción de una educación intercultural, antirracista y más humanizada (Aldayuz-Henríquez, 2023) podría contribuir de manera activa con la construcción de sociedades más cohesionadas y respetuosas de la diversidad.

## Nota

<sup>1</sup> Disciplina del/a docente - tipo de institución educativa - años de trayectoria profesional.

## Contribución de los autores

**César Díaz-Pacheco:** Administración del proyecto; Adquisición de fondos; Conceptualización; Curación de datos; Investigación; Metodología; Recursos; Redacción (borrador original); Redacción (revisión y edición); *Software*; Supervisión; Visualización.

**Claudio Vergara-Reyes:** Curación de datos; Metodología; Redacción (borrador original); Redacción (revisión y edición); *Software*; Validación; Visualización.

**María Leonor Conejeros-Solar:** Adquisición de fondos; Recursos; Redacción (revisión y edición)Supervisión.

## Política de inteligencia artificial (IA)

Se declara haber hecho uso de inteligencia artificial (IA) para efectos de edición y corrección final del manuscrito.

## Financiación

Este estudio se ha desarrollado en el marco del proyecto de investigación posdoctoral FONDECYT n.º 3250167 «Transiciones y expectativas de la infancia y la adolescencia migrante femenina en la educación chilena: una inmersión interseccional», financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), perteneciente al Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile.

## Referencias bibliográficas

- Aldayuz-Henríquez, E. (2023). Migración, diversidad y racismo en Chile: la necesidad de un sistema educativo antirracista, decolonial y humanizado. *Polis (Santiago)*, 22(64), 72-115.
- Aksin, A. (2023). Five-factor personality traits as predictors of intercultural sensitivity among Turkish preservice teachers [Los rasgos de personalidad de los cinco factores como predictores de la sensibilidad intercultural entre los futuros profesores turcos]. *Heliyon*, 9(7), e17867. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e17867>
- Ayala, M. C. (2022). Academic achievement in math and language of migrant and local students: The role of teachers' educational expectations and ethnic composition [Rendimiento académico en matemáticas y lengua de alumnos inmigrantes y autóctonos: El papel de las expectativas educativas de los profesores y la composición étnica]. *Education Policy Analysis Archives*, 30, (40). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6337>
- Baeza, P. (2023). La inclusión de los estudiantes migrantes recientes en el contexto escolar chileno: construcción discursiva de distintos actores sociales en cinco colegios públicos chilenos. *Revista signos*, 56(112), 210-233.
- Bagur-Pons, S., Rosselló-Ramon, M. R., Paz-Lourido, B., y Verger, S. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1), 3. <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>
- Barriga, C. A., Rodríguez, C., Ferreira, R. A., y Cárdenas-Mancilla, M. H. (2024). Formación de expectativas docentes: rendimiento previo del estudiante y características del profesor como factores explicativos. *Revista Española de Pedagogía*, 82(288), 359-375. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4042>
- Bravo-Villa, N., Del Pino, M. J., Zavala, J., y Peña, C. (2022). Enseñar desde el confinamiento: narrativas del profesorado en Andalucía (España). *Revista Notas Históricas y Geográficas*, (28), 411-428. <https://revistanotashistoricasygeograficas.cl/carga/wp-content/uploads/2021/11/NUEVO-Ninosca-et-al-1.pdf>
- Cabrera-León, S., González-Loor, M. I., Sánchez-Albarracín, T de J., y Loaiza-Sánchez, K. (2019). Influencia de las expectativas del docente sobre el desempeño académico de sus estudiantes: caso de Carchi, Ecuador. *Revista Espacios*, 40(31), 13-19. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n31/a19v40n31p13.pdf>

- Campos-Bustos, J. L. (2022). Representaciones sociales sobre la migración haitiana en la escuela chilena. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1-22. <https://dx.doi.org/10.11600/rllcsnj.20.1.4712>
- CENEM (Centro Nacional de Estudios Migratorios). (2023). *Búsqueda del primer empleo de la población migrante en Santiago de Chile*. CENEM; Universidad de Talca.
- Chen, G. M., y Starosta, W. J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity [Una revisión del concepto de sensibilidad intercultural]. *Human Communication*, 1, 1-16.
- Chen, G. M., y Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale [Desarrollo y validación de la escala de sensibilidad intercultural]. *Human Communication*, 3, 1-15.
- Contreras-Bravo, B. (2021). Inclusión educativa de estudiantes extranjeros: percepciones docentes y prácticas pedagógicas. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 3(2), 65-81. <https://doi.org/10.22320/reined.v3i2.4906>
- Creswell, J., y Creswell, D. (2023). *Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches [Métodos cualitativos, cuantitativos y mixtos]* (6<sup>th</sup> ed.). Sage.
- Díaz-Pacheco, C. M., Conejeros-Solar, M. L., Llanes-Ordóñez, J., y Sandín-Esteban, M. P. (2024). Bienestar subjetivo en las trayectorias de escolares inmigrantes en tres escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 23(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol23-issue3-fulltext-3302>
- Etxeberria, F., Garmendia, J., Murua, H., y Arrieta, E. (2018). Acogida del alumnado inmigrante recién llegado en la escuela inclusiva. El caso de Cataluña, País Vasco y Francia. *Revista de Educación Social*, 27, 93-119. [https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2018/08/acogidaalunmi\\_res\\_27.pdf](https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2018/08/acogidaalunmi_res_27.pdf)
- Flanagan-Bórquez, A., Benavides-Cereceda, C., Fuentes-Madariaga, C., Kraemer-Ibaceta, S., y Sepúlveda-Vicencio, M. (2021). Estudio sobre las experiencias de docentes chilenos que trabajan con estudiantes inmigrantes en escuelas públicas de la región de Valparaíso, Chile. *Perspectiva Educativa*, 60(3), 32-56. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.3-art.1218>
- Gaete, P. (2019). Educación intercultural y buena escuela para abordar aulas multiculturales. *Revista Pedagógica*, 21, 99-114.
- Huang, L. (2023). Developing intercultural competence through a cultural metacognition-featured instructional design in English as a foreign language classroom [Desarrollo de la competencia intercultural mediante un diseño didáctico basado en la metacognición cultural en el aula de inglés como lengua extranjera]. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1126141>
- INE, y SERMIG. (2023). *Informe de resultados de la estimación de personas extranjeras residentes en Chile*. Instituto Nacional de Estadísticas y Servicio Nacional de Migraciones.
- INE, y UNICEF (2023). *Niñez y adolescencia migrante en Chile. Estimación de población*. Instituto Nacional de Estadísticas y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Jiménez-Vargas, F. (2022). Políticas educativas y migración. Lecciones en contextos de neoliberalismo avanzado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-21. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.pem1>
- Kim, H., y Connelly, J. (2019). Preservice teachers' multicultural attitudes, intercultural sensitivity, and their multicultural teaching efficacy [Actitudes multiculturales, sensibilidad intercultural y eficacia multicultural de los profesores en activo]. *Educational Research Quarterly*, 42(4), 3-20. [https://digitalcommons.uri.edu/education\\_facpubs/171](https://digitalcommons.uri.edu/education_facpubs/171)
- Leal, N. (2020). Critical intercultural communicative competence: Analysis of cognitives sub-processes in academic writing samples in university students of Spanish foreign language (SFL) [Competencia comunicativa intercultural crítica: Análisis de subprocesos cognitivos en muestras de escritura académica en estudiantes universitarios de Lengua Extranjera Española (ELE)]. *Porta Linguarum. Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (34), 169-192. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/portalin/article/view/16739>
- Manghi, D., Valdés, R., Godoy, G., López, T., Melo-Letelier, G., Aranda, I., y Carrasco, P. (2022). Repensando la escuela inclusiva desde la perspectiva de los/as estudiantes. *Calidad en la educación*, (57), 231-260. <https://doi.org/10.31619/caledu.n57.1191>

- McAuliffe, M., y Triandafyllidou, A. (Eds.) (2021). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2022*. Organización Internacional para las Migraciones (OIM).
- Navarrete-Mora, B. I. (2024). Un estudio desde las narrativas docentes en su experiencia de inmersión en el ejercicio profesional. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 6(2), 1-14. <https://doi.org/10.22320/reined.v6i1.6498>
- Pavez-Soto, I., Poblete-Melis, R., Poblete-Godoy, D., Alfaro-Contreras, C., y Domaica, A. (2023). Formación inicial docente (FID) y educación intercultural: cómo prevenir la violencia hacia la niñez migrante. *Apuntes Revista de Ciencias Sociales*, 50(95). <https://doi.org/10.21678/apuntes.95.1823>
- Ramírez-Pavelic, M., y Contreras-Salinas, S. (2022). Escala de sensibilidad intercultural en estudiantes de nivel universitario de carreras de pedagogía en Chile. *Revista Educación*, 46(2), 371-383. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49833>
- Rodríguez-Esteban, A., y González-Mayorga, H. (2023). Influencia del profesorado en las actitudes de los alumnos hacia la inmigración. Evidencias desde PISA 2018. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 85-100. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.005>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2022). Experiencias internacionales y desarrollo de la sensibilidad intercultural de los estudiantes universitarios. *Educación XX1*, 25(1), 93-117. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30143>
- Romo-Sabugal, C., Juárez-Hernández, L., y Tobón, S. (2021). Validez de constructo de un instrumento para evaluar la promoción de la metacognición en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 191-205.
- Segovia-Lagos, P., y Rendón-Zapata, B. (2020). Estudiantes extranjeros/as en la representación de los docentes en una escuela de Santiago: elementos para una educación intercultural. *Polis (Santiago)*, 19(56), 240-266.
- Stefoni, C., y Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 201-215.
- Toledo-Vega, G., Cerda-Oñate, K., y Quilodrán-Peredo, F. (2024). Desarrollo de interlengua en escolares secundarios haitianos: estudio de caso de una escuela en Chile. *Literatura y Lingüística*, (49), 297-322. <https://ediciones.ucsh.cl/index.php/lyl/article/view/3462/2967>
- Tovar-Correal, M., Pedraja-Rejas, L., y Mondaca-Rojas, C. (2024). Competencia comunicativa intercultural: una revisión sistemática de la literatura. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(10), 284-307. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i.42844>
- Ünsal, Y., y Atanur-Baskan, G. (2021). The problems of teachers who have immigrant students in their classes and solutions [Los problemas de los profesores que tienen alumnos inmigrantes en sus clases y soluciones]. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 199-224. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1439568>
- Venegas, C. (2021) ¿Qué dice y piensa el profesorado chileno sobre su desempeño e impacto educativo? Evidencias de la década 2011-2020. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 225-248.
- Verdejo, D. (2019). Expectativas docentes hacia el logro académico en centros de educación integral de adultos en la comuna de Valparaíso. *Paideia Revista De Educación*, (62), 127-146. <http://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/717>

## Biografía de los autores

**César Díaz-Pacheco.** Doctor en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona (España). Se desempeña como investigador posdoctoral en el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (SCIA ANID CIE160009) de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Su línea de estudio la ha desarrollado en torno a la multimodalidad, las biografías narrativas con colectivos inmigrantes y la sensibilidad intercultural del profesorado en las escuelas chilenas.

 <https://orcid.org/0000-0001-5367-7160>

**Claudio Vergara-Reyes.** Doctor en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona (España). Se desempeña como asesor técnico pedagógico en el Departamento Provincial de Educación Cachapoal (Secretaría Regional Ministerial de Educación O'Higgins, Rancagua, Chile).

 <https://orcid.org/0000-0001-6739-4743>

**María Leonor Conejeros-Solar.** Doctora en Educación por la Universidad de Concepción (Chile). Investigadora principal del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (SCIA ANID CIE160009) y profesora titular en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). En la actualidad, investiga la inclusión educativa y las altas capacidades.

 <https://orcid.org/0000-0001-9725-9753>





# Impacto del compromiso escolar percibido en el *burnout* docente: el rol mediador del enfado y el papel moderador de la relación docente-estudiante

## *Impact of perceived student engagement on teacher burnout: The mediating role of anger and the moderating role of the teacher-student relationship*

**Dra. Claudia PÉREZ-SALAS.** Profesora Titular. Departamento de Psicología, Universidad de Concepción, Chile (*cperezs@udec.cl*).

**Isidora ZAÑARTU.** Estudiante de Doctorado en Psicología. Departamento de Psicología, Universidad de Concepción, Chile (*izanartu@udec.cl*).

**Yasna CHÁVEZ-CASTILLO.** Estudiante de Doctorado en Psicología. Departamento de Psicología, Universidad de Concepción, Chile (*yasnasolchavez@udec.cl*).

**Dra. Viviana RODRÍGUEZ-DÍAZ.** Profesora Titular. Escuela de Psicología, Universidad de Valparaíso, Chile (*viviana.rodriguez@uv.cl*).

### Resumen:

El *burnout* docente es un problema crítico en el ámbito educativo y un riesgo laboral psicológico, con impactos negativos tanto en el bienestar del profesorado como en los resultados académicos del estudiantado. Desde el modelo de demandas y recursos laborales, se propone que el *burnout* docente es predicho por las percepciones de demandas y recursos laborales. Por ello, el presente estudio tuvo como objetivo analizar cómo el compromiso escolar percibido por los docentes (recurso) impacta en su *burnout*. En esta asociación, se consideró el rol mediador del enfado (demanda) y el rol moderador de la relación docente-estudiante (recurso). Se empleó un diseño transversal correlacional de tipo explicativo; participaron 338 docentes de Chile (76 % mujeres) de entre 23 y 73 años ( $M = 41$ ;  $DE = 10.29$ ). Se utilizaron medidas de compromiso escolar (percibido por el docente), emociones docentes, relación docente-estudiante y *burnout*. Para testear las relaciones propuestas, se realizó un análisis de mediación moderada a través de la macro PROCESS (modelo 14) de Hayes. Los resultados obtenidos muestran una mediación moderada del enfado y de la relación docente-estudiante en la asociación entre compromiso escolar percibido por el docente y el *burnout*. Es decir, la calidad de la relación docente-estudiante modera el impacto mediador negativo que tiene el enfado en la relación entre el compromiso escolar percibido y el *burnout* docente. Los hallazgos subrayan la importancia de promover el compromiso estudiantil y las relaciones docente-estudiante positivas en tanto que recursos laborales para mitigar el *burnout* docente. Así, mejoraría el clima educativo y el bienestar de los y las docentes.

Fecha de recepción del original: 31-01-2025.

Fecha de aprobación: 29-04-2025.

Cómo citar este artículo: Pérez-Salas, C., Zañartu, I., Chávez-Castillo, Y., y Rodríguez-Díaz, V. (2025). Impacto del compromiso escolar percibido en el *burnout* docente: el rol mediador del enfado y el papel moderador de la relación docente-estudiante [The impact of perceived student engagement on teacher burnout: The mediating role of anger and the moderating role of the teacher-student relationship]. *Revista Española de Pedagogía*, 83(291), 417-435. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4460>

**Palabras clave:** compromiso escolar, burnout docente, enfado docente, enojo docente, emociones docentes, relación docente-estudiante, bienestar docente.

**Abstract:**

Teacher burnout is a critical issue in the field of education and is a psychological occupational hazard with negative impacts on both teacher well-being and students' academic outcomes. Based on the job demands-resources model, it is proposed that teacher burnout can be predicted by perceptions of job demands and resources. This study aimed to analyse how teachers' perceptions of student engagement (resource) affect their burnout, considering the mediating role of anger (demand) and the moderating role of the teacher-student relationship (resource) in this association. An explanatory cross-sectional correlational design was used, involving 338 Chilean teachers (76% women) aged from 23 to 73 years ( $M = 41$ ;  $SD = 10.29$ ). Measures of student engagement (perceived by teachers), teacher emotions, teacher-student relationship, and burnout were used. To test the proposed relationships, a moderated mediation analysis was performed using Hayes model 14 PROCESS macro. The results showed a moderated mediation effect of anger and the teacher-student relationship on the association between teacher-perceived student engagement and burnout. Specifically, the quality of the teacher-student relationship moderates the negative mediating impact of anger on the relationship between perceived student engagement and teacher burnout. These findings highlight the importance of promoting student engagement and positive teacher-student relationships as job resources to mitigate teacher burnout, thereby improving the educational climate and teacher well-being.

**Keywords:** student engagement, teacher burnout, teacher anger, teacher emotions, teacher-student relationships, teacher well-being.

## 1. Introducción

A pesar del creciente interés en el bienestar docente, la investigación sobre el efecto que tiene el compromiso escolar percibido por el profesor en su experiencia de *burnout* sigue siendo escasa (para una excepción, ver Covell *et al.*, 2009). Además, no se han explorado en profundidad los mecanismos subyacentes que podrían explicar esta relación, como el papel de las emociones que experimentan los docentes en el aula. Desde la perspectiva de la teoría de la atribución (Weiner, 1985), las interpretaciones que hacen los profesores sobre las causas del comportamiento de sus estudiantes (por ejemplo, su nivel de compromiso) pueden influir de forma significativa en sus propias emociones, actitudes y respuestas conductuales, como las prácticas pedagógicas (Chang, 2009). Así, cuando un docente interpreta el escaso compromiso de un estudiante como resultado de desinterés hacia la materia, es probable que experimente emociones negativas como frustración o enfado. En cambio, si lo atribuye a circunstancias externas como dificultades familiares, podría mostrar una actitud más comprensiva y de apoyo. El presente estudio se propuso analizar cómo el compromiso escolar percibido por los docentes, entendido como un recurso desde el modelo explicativo de demandas-recursos de Demerouti *et al.* (2001), impacta en su *burnout*, para lo cual se consideró el rol mediador del enfado (demanda) y el rol moderador de la relación docente-estudiante (recurso) en esta asociación.

### 1.1. Burnout docente

Freudenberger (1974) acuñó el término *burnout* para describir el desgaste emocional gradual y la pérdida de motivación y lo definió como un estado de agotamiento mental y físico relacionado con la vida profesional. Este fenómeno, según el autor, ocurre debido tanto al cansancio acumulado por las demandas laborales como a la disminución de la motivación, en especial cuando los esfuerzos invertidos en el trabajo no producen los resultados esperados.

Con posterioridad, Maslach y Jackson (1981) conceptualizaron el *burnout* como un síndrome psicológico que surge como una respuesta prolongada a estresores interpersonales crónicos en el trabajo y que se compone de tres dimensiones principales: el agotamiento emocional, la despersonalización y la falta de realización personal o ineficacia (Maslach *et al.*, 2001; Maslach y Leiter, 2016; 2017). El cansancio emocional se refiere a la percepción de agotamiento emocional derivado del contacto continuo con otras personas. La despersonalización implica actitudes negativas o desconectarse en exceso de las personas que reciben los servicios o cuidados del trabajador. Por último, la ineficacia se relaciona con una disminución en la percepción de competencia y éxito en el desempeño laboral.

En el contexto educacional, comprender el *burnout* que experimentan el profesorado ha generado un notable interés. Se ha evidenciado que tiene consecuencias perjudiciales en el bienestar docente, en especial en su salud autopercebida, su salud mental y su satisfacción laboral (Klassen *et al.*, 2010; Robinson, *et al.*, 2019; Saloviita y Pakarinen, 2021; Schonfeld y Bianchi, 2016); como también en el rendimiento y la adaptación de los estudiantes (Herman *et al.*, 2018; Saloviita y Pakarinen, 2021). Asimismo, el *burnout* docente se ha vinculado con elevadas tasas de ausentismo, retiro y rotación, así como con una disminución en la calidad del rendimiento laboral (Ingersoll y May, 2012; Klusmann, *et al.*, 2008).

El presente estudio utiliza como marco conceptual el modelo de demandas-recursos laborales (JD-R) (Demerouti *et al.*, 2001), que propone que el estrés y el *burnout* de los docentes son predichos por sus percepciones de demandas y recursos laborales (Hakanen *et al.*, 2006; Lorente *et al.*, 2008). El supuesto central de este modelo es que el estrés laboral surge cuando se han excedido los recursos de una persona. Se produce entonces un desequilibrio entre demandas y recursos que puede impactar de forma negativa en los indicadores de bienestar de los docentes y causar altos niveles de *burnout* (Bakker y Demerouti, 2007; Bakker *et al.*, 2014; Wischlitzki *et al.*, 2020). Entre las demandas laborales se incluyen aspectos tales como la sobrecarga de trabajo, el conflicto de roles, el clima escolar, los conflictos con compañeros de trabajo y los problemas de conducta de los estudiantes (Hakanen *et al.*, 2006; Pyhalto *et al.*, 2011; Skaalvik y Skaalvik, 2010; Wischlitzki, *et al.*, 2020). Respecto de los recursos laborales se distinguen la eficacia docente, el apoyo de los colegas y de la dirección, la participación en la toma de decisiones, el reconocimiento público y el desarrollo profesional (Rudow, 1999; Wischlitzki *et al.*, 2020).

Debido a que el *burnout* docente tiene efectos perjudiciales a nivel individual, estudiantil, organizacional y social, los factores o variables a él asociados requieren un mayor interés desde la investigación. Desde esta perspectiva, adquiere relevancia estudiar el impacto del compromiso escolar percibido por los docentes (recurso), la relación docente-estudiante (recurso) y el enfado o enojo como emoción del docente (demanda) sobre los niveles de *burnout* experimentados por el docente.

## 1.2. Compromiso escolar del estudiante y su impacto en docentes

El compromiso escolar hace referencia al nivel de involucramiento y de sentido de pertenencia que experimenta el estudiante con respecto a su institución educativa, así como a su motivación por alcanzar logros académicos (Fredricks *et al.*, 2004). Este constructo ha demostrado ser un predictor significativo del rendimiento académico (Dogan, 2015) y se asocia de forma inversa con conductas problemáticas como el abandono escolar y el comportamiento disruptivo (Delfino, 2019; Finn y Zimmer, 2012; Wang y Fredricks, 2014). La conceptualización multidimensional del compromiso escolar incluye cuatro dimensiones: cognitiva, conductual, emocional y social (Wang *et al.*, 2019). Cada una de ellas puede ser influida por factores contextuales, entre ellos el apoyo de figuras clave como padres, pares y en particular docentes (Ansong *et al.*, 2017; You y Sharkey, 2009).

El rol del docente es un factor crucial en la promoción del compromiso escolar. Diferentes estudios han señalado que una relación docente-estudiante caracterizada por calidez, apoyo emocional y cercanía favorece un mayor compromiso escolar en los estudiantes (Pérez-Salas *et al.*, 2021; Quin, 2017; Roorda *et al.*, 2011). Sin embargo, el impacto del compromiso escolar de los estudiantes no es unilateral: también puede influir de forma significativa en los docentes. Un mayor compromiso escolar percibido por estos últimos impacta de manera positiva

en su disfrute de la enseñanza, su autoeficacia docente (Martin, 2007), su satisfacción laboral (Burić *et al.*, 2024; Kengatharan, 2020) y su comportamiento instruccional de apoyo al estudiante (André *et al.*, 2023). Ello, a su vez, puede tener un impacto beneficioso en los resultados académicos de los estudiantes (André *et al.*, 2023; Brandmiller *et al.*, 2024). Por el contrario, cuando los docentes perciben un bajo compromiso de sus estudiantes, pueden experimentar más emociones negativas, como frustración, enfado (Frenzel *et al.*, 2018; Yu *et al.*, 2021) o agotamiento emocional (Burić *et al.*, 2024), y, en última instancia, contribuir al *burnout* docente (Chang, 2013; Covell *et al.*, 2009; Wang y Burić, 2023).

Hasta la fecha, pocos estudios han examinado cómo el compromiso escolar percibido por los docentes impacta en su nivel de *burnout* (ej., Covell *et al.*, 2009) y no existen investigaciones que indaguen qué mecanismos podrían mediar esta relación, tales como las emociones experimentadas por los docentes. De acuerdo con la teoría de atribución (Weiner, 1985), las percepciones de los docentes sobre las causas del comportamiento de los estudiantes (como el compromiso) podrían afectar a sus propias emociones, actitudes y reacciones conductuales (Chang, 2009). Por ejemplo, si un docente atribuye el bajo compromiso de un estudiante a una falta de interés con el contenido de su asignatura, podría reaccionar con desmotivación o enfado, mientras que una atribución a factores externos, como problemas familiares, podría evocar una respuesta más empática y de apoyo.

### 1.3. Emociones docentes: el enfado docente

En el contexto educativo, la labor docente es intrínsecamente emocional debido a las demandas interpersonales, la gestión de conflictos y la necesidad de involucrarse en profundidad en el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes (Chang, 2009; Wang *et al.*, 2023). De esta manera, la relevancia de las emociones radica tanto en su impacto sobre el bienestar de los docentes como en su capacidad para influir en el clima emocional del aula; pues afecta a las emociones y al rendimiento de los estudiantes (Frenzel *et al.*, 2018)

Las emociones son estados multidimensionales compuestos por elementos motivacionales, fisiológicos y afectivos (Pekrun, 2006). El enfado en particular es una de las emociones negativas más comunes en el ámbito docente (Frenzel *et al.*, 2016; McPherson *et al.*, 2003; Prosen y Smrtnik-Vitulić, 2019) y tiene implicancias significativas para el bienestar (Çankaya, 2011), la autoeficacia profesional (Burić *et al.*, 2020) y el riesgo de *burnout* en los docentes (Chang, 2009). La literatura ha señalado que el enfado en el contexto educativo surge con frecuencia a partir de la percepción de falta de respeto y de conflictos interpersonales (McPherson *et al.*, 2003), por mala disciplina (Hagenauer *et al.*, 2015) y por el bajo compromiso de los estudiantes (Chang, 2013; Hagenauer *et al.*, 2015)

Sin embargo, el rol de las emociones de los profesores ha sido poco explorado. La mayoría de los estudios sobre emociones en el ámbito educativo han centrado su atención en las de los estudiantes en lugar de en las docentes, en especial en variables como la ansiedad ante los exámenes (Pekrun *et al.*, 2002). La poca literatura que existe sobre emociones docentes muestra que emociones negativas como la ansiedad se relacionan con mayores intenciones de abandonar la carrera docente (Wang y Hall, 2021) y que las emociones negativas median la relación entre el *burnout* y el bienestar (Varela *et al.*, 2023). Un bajo nivel de enfado se asocia con mayor autoeficacia y entusiasmo con el trabajo (Romo-Escudero *et al.*, 2024); en cambio, un alto nivel de enfado se asociaría con mayor agresividad (Çankaya, 2011).

Dada la alta prevalencia de *burnout* en el profesorado (García-Carmona *et al.*, 2019) y las crecientes tasas de abandono de la carrera docente (Gonzalez-Escobar *et al.*, 2020), es esencial investigar de qué manera las emociones negativas como el enfado contribuyen a este fenómeno y explorar qué variables podrían moderar esta relación, como, por ejemplo, la relación docente-estudiante.

### 1.4. Relación docente-estudiante

La relación docente-estudiante es un vínculo construido a través de interacciones afectivas y académicas en el aula y ha sido identificada como un factor clave en la predicción del

compromiso escolar y del bienestar estudiantil (Roorda *et al.*, 2011). La relación docente-estudiante es bidireccional, es decir, las percepciones y emociones de ambos actores se influyen de forma mutua. Según Sabol y Pianta (2012), la relación docente-estudiante, con frecuencia, se ha entendido como una variable con tres dimensiones: proximidad, conflicto y dependencia. La proximidad se refiere a la conexión emocional positiva y al apoyo mutuo, que generan un ambiente de confianza y seguridad que favorece el aprendizaje y la regulación emocional del estudiante. El conflicto implica tensiones o dificultades en la interacción, lo que puede deteriorar el ambiente del aula y afectar tanto al bienestar docente como al comportamiento estudiantil. Por último, la dependencia alude a una necesidad excesiva del estudiante de atención o validación constante del docente, lo que puede limitar el desarrollo de la autonomía del primero y generar una carga emocional para el segundo (Sabol y Pianta, 2012).

Desde la perspectiva del docente, la calidad de la relación con los estudiantes también desempeña un papel crucial en su bienestar profesional (Dreer, 2023; Spilt *et al.*, 2011). Estudios han mostrado que una relación positiva con los estudiantes se asocia con mayor disfrute, menor agotamiento emocional (Taxer *et al.*, 2019) y mayor satisfacción laboral (Lavy y Bocker, 2018). En contraste, relaciones conflictivas o distantes pueden incrementar el agotamiento emocional, ya que los docentes enfrentan mayores desafíos emocionales y dificultades en la gestión del aula, lo que puede aumentar el riesgo de *burnout* (Rodríguez-Mantilla y Fernández-Díaz, 2017).

## 2. Método

El objetivo del presente estudio es analizar cómo el compromiso escolar percibido por los docentes impacta en su *burnout*, para lo cual se ha considerado el rol mediador del enfado y el rol moderador de la relación docente-estudiante en esta asociación. Con este fin, se plantean dos hipótesis. Por un lado, que el enfado, en tanto que demanda laboral que exige esfuerzo regulatorio, podría actuar como un mediador en la relación entre el compromiso escolar percibido (recurso) y el *burnout* docente. Es decir, se sugiere que los niveles de compromiso que el docente observa en sus estudiantes pueden influir en su emoción de enfado, el cual, a su vez, contribuiría al *burnout* docente. En segundo lugar, se hipotetiza un papel moderador de la relación docente-estudiante (considerada como un recurso laboral), según lo cual una relación de calidad podría mitigar el impacto del enfado sobre el *burnout* del docente. Comprender las interacciones entre estas variables es clave para diseñar intervenciones que promuevan un entorno de enseñanza emocionalmente saludable, reducir el *burnout* y mejorar el bienestar y la satisfacción laboral docente, lo que contribuye a su permanencia, a su efectividad y, por último, al rendimiento académico de los estudiantes.

### 2.1. Diseño

Se utilizó un diseño transversal correlacional de tipo explicativo (Johnson, 2001) para probar las relaciones propuestas.

### 2.2. Participantes

A través de un muestreo por conveniencia, se recolectaron datos de 338 docentes de Chile (76% mujeres) de entre 23 y 73 años ( $M = 41$ ;  $DE = 10.29$ ). Los criterios de inclusión fueron tener la profesión de docente o de docente de educación diferencial (docente especialista en atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, similar a la figura del profesorado de pedagogía terapéutica en España) e impartir clases en escuelas de educación regular con o sin proyecto de integración escolar (PIE). El proyecto de integración escolar (PIE) es una política chilena que promueve la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de la educación regular mediante apoyos especializados.

Como criterio de exclusión se consideró la enseñanza en escuelas de educación especial con el fin de asegurar mayor homogeneidad en las condiciones del entorno educativo. Esta decisión buscó controlar posibles variables exógenas asociadas a las características propias

de las escuelas especiales (como su organización interna, recursos específicos y perfil del estudiantado) que podrían haber afectado a los datos.

El tamaño muestral se estimó siguiendo las directrices de Fritz y MacKinnon (2007), quienes indican que, para detectar efectos de mediación de tamaño medio en ambos *paths* ( $\alpha = 0.26$ ,  $\beta = 0.26$ ) con una potencia del 80% y con método de *bootstrapping*, se requieren, al menos, 148 participantes. En este estudio, la muestra de 338 docentes supera de manera amplia este umbral, lo que garantiza potencia suficiente para tamaños de efectos medianos. Esto asegura la validez estadística de los resultados obtenidos.

### 2.3. Instrumentos

El *burnout* en docentes es entendido como el síndrome de desgaste profesional caracterizado por el desgaste físico, emocional y mental resultado de la exposición prolongada a factores estresantes en el entorno educativo. Para su evaluación, se utilizó la escala Maslach Burnout Inventory–General Survey (MBI-GS), de Maslach y Jackson (1986), en su versión adaptada y validada para Chile. Esta versión consta de 15 ítems distribuidos en una escala Likert de 7 puntos y agrupados en 3 subescalas: agotamiento emocional («me siento emocionalmente agotado por mi trabajo»), despersonalización («he perdido el interés en lo que ocurre en mi trabajo») y eficacia personal («siento que estoy logrando cosas importantes en mi trabajo»). La validación de esta adaptación se realizó en dos muestras de trabajadores de los sectores educativo ( $n = 206$ ) y sanitario ( $n = 214$ ), para las que mostró adecuados índices de validez de constructo, consistencia interna e invarianza métrica (Rodríguez, 2024). En el presente estudio, la confiabilidad para la dimensión agotamiento fue  $\alpha = .87$ ; para ineficacia,  $\alpha = .77$ ; y para despersonalización,  $\alpha = .75$ .

Por otro lado, el compromiso escolar del estudiante se define como un constructo multidimensional que describe el nivel de involucramiento activo y emocional del estudiante en su proceso de aprendizaje y en las actividades escolares. Para medir la percepción del compromiso estudiantil, se utilizó la escala adaptada de Frenzel *et al.* (2018), compuesta por 4 ítems evaluados mediante una escala Likert de 4 puntos (por ejemplo: «Estos estudiantes participan con entusiasmo en las lecciones»). En su estudio, la escala mostró una alta consistencia interna, con un coeficiente de fiabilidad de  $\alpha = .88$ .

En tercer lugar, se midieron las emociones docentes. Las emociones docentes se definen como estados afectivos que emergen durante el ejercicio de la profesión docente, influenciados por las interacciones con estudiantes, pares, familias y el contexto educativo. Estas emociones pueden ser positivas, como el disfrute y el entusiasmo, o negativas, como el estrés y la frustración. Para evaluar las emociones vinculadas a la enseñanza, se utilizó la Escala TES (Frenzel *et al.*, 2016), que mide 3 emociones principales: disfrute, ansiedad y enfado. La escala consta de 12 ítems organizados en grupos de 4 para cada emoción (por ejemplo: ansiedad, «prepararse para enseñar a estos estudiantes a menudo me hace preocuparme»; enfado: «enseñar a estos estudiantes me frustra»; disfrute: «disfruto enseñando a estos estudiantes»). En el estudio de validación realizado por Frenzel *et al.* (2016), la escala demostró una alta confiabilidad, con un coeficiente de fiabilidad de  $\alpha = .73$  para el disfrute y  $\alpha > .80$  para el enfado y la ansiedad. La confiabilidad en el presente estudio fue  $\alpha = .89$  para el disfrute,  $\alpha = .85$  para el enfado y  $\alpha = .78$  para la ansiedad.

Por último, se midió la relación docente–estudiante, definida como el vínculo afectivo y profesional que se establece entre el docente y sus estudiantes y caracterizado por la proximidad emocional, el respeto mutuo y la confianza. Para evaluar este constructo, se utilizó la escala de Klassen *et al.* (2012), compuesta por 4 ítems como «Me siento conectado con mis estudiantes de esta clase» valorados mediante una escala Likert de 4 puntos. En el estudio de Klassen *et al.* (2012), esta medida mostró una alta fiabilidad ( $\alpha = .80$ ). En el presente estudio, la confiabilidad fue  $\alpha = .87$ .

### 2.4. Procedimiento

Se solicitó autorización al comité de ética de la institución patrocinante de esta investigación antes de recolectar los datos (CEBB 1399-2023). En septiembre de 2023, se solicitó permiso a la

autoridad educativa local a cargo de los establecimientos públicos por contactar en la región del Biobío, Chile. Luego de obtener su autorización, dicha institución envió la encuesta a todos sus docentes vía SurveyMonkey en octubre de 2023, la cual estuvo abierta por 45 días. El universo de docentes que recibieron la encuesta fue de 1792. De estos, 475 personas ingresaron a la plataforma, pero solo 338 respondieron la encuesta, lo que equivale al 18.86% del total contactado.

## 2.5. Análisis de datos

Las variables fueron tratadas como puntajes promedios en la escala y, por ende, como variables cuantitativas. Los valores perdidos fueron reemplazados por la media aritmética. Esto permitió no eliminar los casos con datos perdidos y conservar el tamaño muestral en los análisis realizados, lo que otorga mayor potencia estadística a los análisis.

Se efectuaron análisis descriptivos (media, desviación estándar, valor mínimo y máximo, asimetría y curtosis) y se verificó el cumplimiento de los supuestos de las técnicas paramétricas, en particular la normalidad y la homocedasticidad de los residuos. Con posterioridad, para testear las relaciones propuestas, se realizó un análisis de mediación moderada a través del programa SPSS, versión 25, y su macro PROCESS (modelo 14) de Hayes, con 10 000 *bootstrap* (remuestreos) (Hayes, 2018).

## 3. Resultados

La muestra final del estudio consideró docentes desde educación preescolar hasta educación media, además de profesorado de educación diferencial. El promedio de edad de los docentes fue 41.8 años ( $DE = 10.33$ ) y, en promedio, tenían 14.3 años de experiencia ( $DE = 9.48$ ). El detalle de las características demográficas de los participantes en esta investigación puede observarse en la Tabla 1.

TABLA 1. Características sociodemográficas de los/las docentes participantes.

Nivel en que se desempeña	<i>n</i>	Hombre ( <i>n</i> )	Mujer ( <i>n</i> )	Binario/no informa ( <i>n</i> )	Edad <i>M</i> ( <i>DE</i> )	Años de experiencia <i>M</i> ( <i>DE</i> )
Educación preescolar	36	3	33	0	40.06(8.18)	12.19(6.75)
Educación básica	145	25	116	1	42.03(9.77)	14.73(8.87)
Educación media	120	39	80	1	41.93(11.24)	14.43(10.72)
Educación básica y media	26	12	14	0	43.50(12.46)	15.81(10.81)
Educación diferencial	11	3	8	0	39.00(8.44)	10.73(6.25)
Total	338	82	254	2	41.80(10.33)	14.31(9.48)

No se detectaron diferencias estadísticamente significativas en función del género, de la edad ( $F_{(1,334)} = 1.023, p = 0.313$ ) ni de los años de experiencia docente ( $F_{(1,334)} = 1.365, p = 0.244$ ). Tampoco entre hombres y mujeres en ninguna de las variables del estudio ( $p > 0.05$ ), excepto para la percepción del compromiso escolar de los estudiantes, donde los docentes hombres

presentaron una percepción levemente inferior ( $M = 2.92$ ;  $DE = 0.66$ ,  $IC_{95\%}$  [2.78, 3.07]) en comparación con las mujeres ( $M = 3.09$ ;  $DE = 0.53$ ,  $IC_{95\%}$  [3.03, 3.16]) ( $F_{(1,334)} = 5.415$ ,  $p = 0.021$ ,  $f = 0.116$ ). El tamaño de efecto de esta comparación, según Cohen, fue muy pequeño.

En relación con las emociones docentes, los valores promedio de entusiasmo ( $M = 3.48$ ,  $DE = 0.53$ ) y relación docente-estudiante ( $M = 3.64$ ,  $DE = 0.47$ ) se ubican entre las categorías de *acuerdo* y *totalmente de acuerdo* en la escala Likert utilizada, lo que indica percepciones positivas en estas dimensiones. Por otro lado, las emociones negativas, como el enfado ( $M = 1.70$ ,  $DE = 0.60$ ) y la ansiedad ( $M = 1.87$ ,  $DE = 0.60$ ), están más próximas a la categoría *en desacuerdo*; ello refleja una menor intensidad percibida en estas emociones dentro del contexto laboral docente.

Con respecto al compromiso estudiantil percibido por los docentes, se obtuvo un promedio de 3.05 ( $DE = 0.58$ ), lo que sugiere que, en general, los participantes tienden a percibir este aspecto más cerca de la categoría *de acuerdo* que de *totalmente de acuerdo*.

En cuanto al *burnout* total y a sus dimensiones, los resultados muestran que, en promedio, los docentes reconocen experimentar estos síntomas «unas pocas veces al mes». El *burnout* total presentó una media de 2.37 ( $DE = 0.92$ ). La dimensión de agotamiento fue la más alta ( $M = 3.51$ ,  $DE = 1.38$ ), seguida de la despersonalización ( $M = 2.37$ ,  $DE = 1.21$ ) y la ineficacia ( $M = 1.66$ ,  $DE = 0.84$ ).

Los valores de asimetría y curtosis indican una distribución normal en la mayoría de las variables, con excepciones como la relación docente-estudiante (curtosis = 3.14, asimetría = -1.51) y la ineficacia (curtosis = 2.13, asimetría = 1.55), donde se observan distribuciones más sesgadas (Tabla 2).

TABLA 2. Estadística descriptiva de las emociones, valoraciones docentes y *burnout*.

VARIABLES DOCENTES	n	Min-Max	Media (DE)	Curtosis	Asimetría
Entusiasmo	338	1-4	3.48 (.53)	1.73	-0.985
Enfado	338	1-4	1.70 (.60)	0.35	0.678
Ansiedad	338	1-4	1.87 (.60)	0.16	0.483
Compromiso estudiantil	329	1-4	3.05 (.58)	0.53	-0.379
Relación D-E	314	1-4	3.64 (.47)	3.14	-1.51
<i>Burnout</i> total	317	1-7	2.37 (.92)	0.88	1.03
Agotamiento	317	1-7	3.51 (1.38)	-0.49	0.44
Ineficacia	316	1-7	1.66 (.84)	2.13	1.55
Despersonalización	316	1-7	2.37 (1.21)	1.03	1.19

Los análisis de correlación realizados muestran que las emociones positivas, como el disfrute y la relación docente-estudiante, están asociadas de forma negativa con el *burnout* total y sus dimensiones. Esto indica que, a mayores niveles de estas emociones, los niveles de *burnout* y sus componentes tienden a disminuir. Por el contrario, las emociones negativas como el enfado y la ansiedad presentan correlaciones positivas significativas con el *burnout* total y con las dimensiones de agotamiento, despersonalización e ineficacia. Ello sugiere que estas emociones se asocian con un mayor nivel de desgaste docente. Asimismo, el compromiso estudiantil percibido por el docente también muestra una relación negativa con el *burnout* y sus dimensiones, lo que destaca su posible rol protector frente al *burnout* (Tabla 3).

TABLA 3. Correlación entre las emociones y valoraciones docentes con el *burnout* y sus dimensiones.

	Disfrute [IC <sub>95%</sub> ]*	Enfado [IC <sub>95%</sub> ]	Ansiedad [IC <sub>95%</sub> ]	Compromiso [IC <sub>95%</sub> ]	Relación D-E [IC <sub>95%</sub> ]
<i>Burnout</i>	-.376** [-.277, -.467]	.475 ** [.556,.385]	.425** [.511,.330]	-.333** [-.231, -.427]	-.227** [-.119, -.329]
Agotamiento	-.309** [-.206, -.405]	.415** [.502,.320]	.383** [.473,.285]	-.267** [-.161, -.366]	-.136* [-.026, -.243]
Ineficacia	-.348** [-.247, -.441]	.288** [.387,.184]	.276** [.375,.171]	-.275** [-.169, -.374]	-.306** [-.202, -.403]
Despersonalización	-.235** [-.128, -.337]	.419** [.506,.324]	.359** [.452,.259]	-.252** [-.146, -.353]	-.172** [-.062, -.277]

Nota: \*[límite superior, límite inferior]

Previo al análisis de mediación moderada, se evaluaron los supuestos de la regresión. Los residuos estandarizados mostraron una ligera desviación de la normalidad (asimetría = 0.993; curtosis = 2.063) y una leve heterocedasticidad para valores predichos más altos. Si bien se identificaron algunos valores extremos, no se observaron patrones que comprometieran la validez del modelo, mientras que el uso de *bootstrap* mitigó posibles efectos de estas desviaciones.

Los resultados revelaron una relación total significativa entre el compromiso escolar percibido y el *burnout* docente ( $b = -0.319$ ;  $p < 0.001$ ). Al realizar el análisis de mediación moderada, se obtuvieron los siguientes resultados:

TABLA 4. Resultados modelo de mediación moderada.

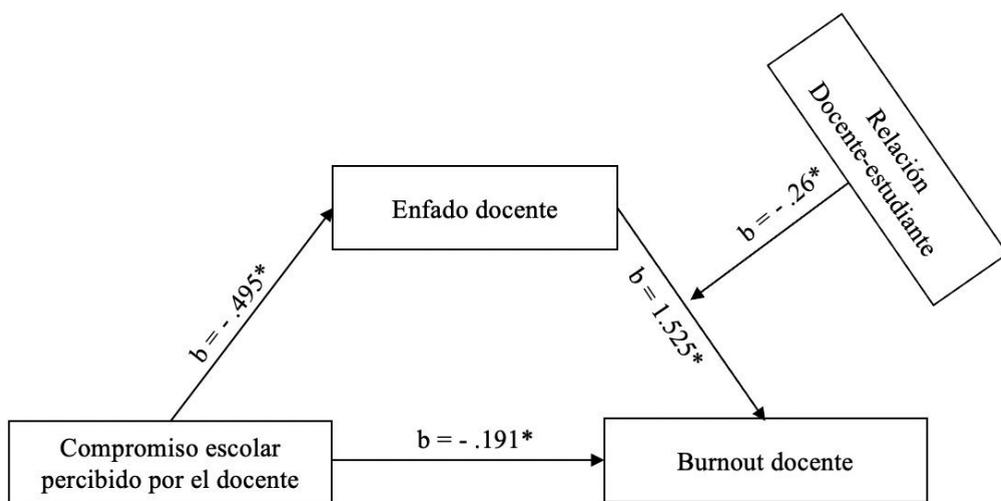
	<i>b</i>	Error estándar	<i>t</i>	<i>p</i>	Bootstrap	
					LLCI	ULCI
Constante	0.2801	1.0181	0.2751	0.7834	-1.7227	2.2829
Compromiso escolar	-0.1914	0.0924	-2.0722	0.0390	-0.3731	-0.0097
Enfado	1.5261	0.4877	3.1292	0.0019	0.5667	2.4854
RDE	0.4611	0.2755	1.6740	0.0951	-0.0807	1.0030
Enfado x RDE	-.2647	0.1334	-1.9834	0.0481	-0.5271	-0.0022

Nota: LLCI = límite inferior intervalo de confianza; ULCI = límite superior intervalo de confianza; RDE = relación docente-estudiante.

Los resultados indicaron una relación significativa entre el compromiso escolar percibido y el enfado docente ( $b = -0.495$  ( $p < 0.001$ ), lo que sugiere que, cuanto mayor compromiso percibe el docente en sus estudiantes, menor es su enfado. Este efecto fue robusto, como se confirma por el intervalo de confianza *bootstrap* 95% (LLCI = -0.5941, ULCI = -0.3953).

Cuando se incluyó el enfado como mediador, el efecto directo del compromiso sobre el *burnout* se redujo, pero permaneció significativo ( $b = -0.191$ ,  $p = 0.039$ ), lo que indica mediación parcial. El intervalo de confianza *bootstrap* (IC) del 95% confirmó el efecto, ya que no incluyó el valor cero (LLCI = -0.3731, ULCI -0.0097). El efecto indirecto del compromiso sobre el *burnout* mediado por el enfado fue significativo en todos los niveles del moderador (relación docente-estudiante), aunque su magnitud disminuyó conforme la relación docente-estudiante mejoraba. En concreto, los efectos del enfado docente sobre el *burnout* fueron más altos cuando los docentes reportaron relaciones menos positivas con sus estudiantes ( $b = -0.26$ ,  $p = 0.0481$ , LLCI = -0.5271, ULCI -0.0022) (Figura 1).

FIGURA 1. Modelo de mediación moderada: rol mediador del enfado y moderador de la relación docente-estudiante.



Nota:  $b$  = coeficientes no estandarizados.

El análisis de la mediación moderada mostró que el impacto de la percepción del compromiso de los estudiantes sobre el *burnout* a través del mediador enfado fue significativo en todos los niveles evaluados del moderador (relación docente-estudiante), aunque su magnitud disminuyó conforme la relación docente-estudiante mejoraba. Los efectos condicionales indirectos del compromiso sobre el *burnout* se muestran en la Tabla 5.

TABLA 5. Efecto condicional indirecto del compromiso sobre el *burnout* a través del enfado.

Relación docente-estudiante	Efecto indirecto	Error estándar*	LLCI*	ULCI*
3.00	-0.3622	0.0778	-0.5390	-0.2311
3.75	-0.2640	0.0544	-0.3782	-0.1645
4.00	-0.2313	0.0629	-0.3642	-0.1150

Nota: \**bootstrapping*.

Los resultados de la tabla 5 indican que, cuando la relación docente-estudiante es percibida en su nivel más bajo (3.00), el efecto indirecto del compromiso sobre el *burnout* es  $b = -0.3622$ . Por el contrario, a niveles más altos de relación docente-estudiante (3.75 y 4.00), el efecto del compromiso sobre el *burnout* disminuye a  $b = -0.2640$  y  $b = -0.2313$ , respectivamente. En todos los casos, los intervalos de confianza no incluyeron el cero, lo que confirma que el efecto indirecto fue estadísticamente significativo. Esto sugiere que el mediador enfado tiene un impacto más fuerte en la relación entre compromiso y *burnout* cuando el docente percibe una mala relación docente-estudiante y que este impacto disminuye a medida que la percepción de la relación docente-estudiante mejora.

## 4. Discusión

El presente artículo buscó analizar cómo el compromiso escolar percibido por los docentes impacta en su *burnout*, para lo cual se consideró el rol mediador del enfado y el rol moderador de la relación docente-estudiante en esta asociación. Los hallazgos confirman las hipótesis planteadas y muestran que niveles más altos de compromiso percibido por el docente están vinculados con menores niveles de enfado docente, lo que, a su vez, reduce de forma significativa su efecto en el *burnout* total. Además, se encontró que la relación docente-estudiante modera esta relación. Es decir, que, cuando los docentes perciben relaciones menos positivas con sus estudiantes, el enfado tiene un efecto más pronunciado en el *burnout*. Por el contrario, cuando las relaciones son más positivas, este impacto disminuye de manera significativa.

Estos resultados se alinean con investigaciones previas que evidencian cómo la percepción docente de un bajo compromiso por parte de los estudiantes se asocia a emociones negativas como frustración y enfado (Frenzel *et al.*, 2018; Yu *et al.*, 2021), además de con un incremento en el agotamiento emocional docente (Burić *et al.*, 2024), lo que, a su vez, contribuye en sus síntomas de *burnout* (Chang, 2013; Covell *et al.*, 2009; Wang y Burić, 2023). De igual forma, los resultados respaldan la noción de que la relación docente-estudiante actúa como un factor protector clave que favorece un mayor bienestar profesional del docente (Dreer, 2023; Spilt *et al.*, 2011): incrementa su disfrute, reduce su agotamiento emocional (Taxer *et al.*, 2019) y aumenta su satisfacción laboral (Lavy y Bocker, 2018). El rol moderador encontrado en el presente estudio también coincide con investigaciones que han identificado las relaciones conflictivas con estudiantes como un factor de riesgo que intensifica el agotamiento emocional y afecta de forma negativa al bienestar del docente (Rodríguez-Mantilla y Fernández-Díaz, 2017).

Desde la perspectiva del modelo de demandas y recursos laborales, estos hallazgos pueden comprenderse dado que la disponibilidad de recursos influye en la capacidad que tiene el docente para enfrentar las demandas laborales (Demerouti, *et al.*, 2001; OCDE, 2019; Viac y Fraser, 2020). En este sentido, fortalecer recursos laborales como el compromiso escolar percibido y la relación docente-estudiante puede amortiguar el efecto del enfado del docente entendido como una demanda.

En términos prácticos, se destaca la importancia de mejorar el compromiso escolar como una estrategia indirecta para reducir el estrés docente. Cuando los estudiantes están motivados, participan de forma activa y cumplen con sus responsabilidades escolares, se favorecen emociones positivas en el docente. Algunas estrategias clave para mejorar el compromiso escolar incluyen la creación de oportunidades para la participación en actividades escolares y eventos extraacadémicos, lo que fortalece el sentido de pertenencia y la conexión con la escuela (Eccles *et al.*, 2003; Pérez-Salas *et al.*, 2021; Pérez-Salas *et al.*, 2019; Galarce *et al.*, 2019). También es crucial realizar un monitoreo constante de indicadores como la asistencia, el rendimiento académico y el trato respetuoso con el objetivo de identificar a tiempo signos de desconexión escolar y poder intervenir de manera efectiva (Lehr *et al.*, 2004; Sinclair *et al.*, 2003; Wilder Research Center, 2003). Por último, la enseñanza de estrategias de resolución constructiva de conflictos puede ser una herramienta poderosa para ayudar a los estudiantes a enfrentar desafíos de manera efectiva, lo que repercute de forma positiva en el clima del aula (Sinclair *et al.*, 2003).

Más allá de las intervenciones orientadas a estudiantes, una estrategia aún más relevante es el trabajo con los docentes en la valoración y atribución de la conducta estudiantil. Y ello porque, con independencia de la conducta real de los estudiantes, la interpretación que los docentes

hacen de esta y las causas que le atribuyen (internas o externas) pueden ser determinantes en su bienestar (Chang, 2009; Weiner, 1985). En este sentido, capacitar a los docentes en estrategias de reinterpretación cognitiva y atribuciones más adaptativas del comportamiento de los estudiantes podría ser una intervención efectiva para reducir el impacto negativo del enfado.

Asimismo, los resultados destacan que fortalecer la relación docente-estudiante constituye un recurso clave para mitigar los efectos negativos del enfado en el ejercicio docente. Una relación caracterizada por el respeto mutuo, la confianza y el apoyo emocional puede actuar como un amortiguador frente al estrés y promover un entorno de aprendizaje más positivo (Roorda *et al.*, 2011; Split *et al.*, 2011). Esto sugiere la necesidad de capacitar a los docentes en estrategias de comunicación efectiva, gestión de conflictos y empatía. Además, iniciativas escolares que fomenten espacios para la interacción positiva entre docentes y estudiantes, como tutorías personalizadas o actividades extracurriculares, pueden ser en particular útiles para fortalecer estos vínculos saludables.

Por último, resulta fundamental desarrollar estrategias para la gestión del enfado en docentes. El enfado, cuando no se regula de manera adecuada, puede contribuir significativamente al desgaste emocional y al *burnout* y afectar no solo al docente, sino también a la calidad de la enseñanza y al clima de aula. Programas de entrenamiento en habilidades de regulación emocional, basados en enfoques como la terapia cognitivo-conductual o el *mindfulness*, podrían proporcionar herramientas prácticas para el manejo adaptativo de las emociones (Kemeny *et al.*, 2012; Von der Embse *et al.*, 2019).

Una de las principales limitaciones de este estudio es la pérdida de datos, ya que alrededor del 30 % de los participantes que accedieron a la encuesta no la completaron. Esta tasa de abandono podría haber introducido un sesgo de autoselección en los resultados, dado que los docentes con niveles más altos de agotamiento o menor percepción de compromiso estudiantil podrían haber sido menos propensos a finalizar el cuestionario.

Asimismo, la muestra solo contempló colegios públicos urbanos de nivel socioeconómico bajo, lo que limita la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos educativos. Si bien los resultados aportan evidencia valiosa sobre la dinámica entre compromiso estudiantil percibido, emociones docentes y *burnout* en este grupo particular de docentes, futuras investigaciones deberían ampliar la diversidad de contextos para evaluar la generalización de estos efectos en diferentes realidades escolares.

Otra limitación para considerar es la ausencia de variables contextuales que podrían haber enriquecido el análisis, como las políticas institucionales, las condiciones laborales o el apoyo administrativo dentro de cada establecimiento. Estos factores pueden incidir en el bienestar y el desgaste emocional docente y modular el impacto de las percepciones sobre el compromiso estudiantil. Incorporar estos elementos en estudios futuros permitiría obtener una comprensión más integrada del fenómeno y de su relación con el entorno organizacional en el que se desempeñan los docentes.

Para finalizar, un aspecto que merece especial atención en futuras investigaciones es la evaluación del desenganche estudiantil junto con el compromiso percibido. La falta de interés y participación de los estudiantes no solo puede interpretarse como una ausencia de compromiso, sino que podría representar una demanda emocional adicional para los docentes, lo que incrementaría sus niveles de estrés y agotamiento. Examinar la coexistencia de ambos fenómenos y su impacto conjunto en la experiencia docente permitiría obtener una visión más completa de los procesos emocionales que influyen en el *burnout* y en la salud ocupacional del profesorado.

A pesar de estas limitaciones, este estudio aporta evidencia valiosa sobre el papel del compromiso estudiantil percibido y de la relación docente-estudiante como recursos laborales que pueden mitigar el impacto de demandas emocionales en el trabajo docente. Los hallazgos sugieren que fortalecer el compromiso escolar y los vínculos afectivos entre docentes y estudiantes no solo contribuye a un clima escolar más positivo y beneficioso para los estudiantes (Pérez-Salas *et al.*, 2021), sino que también reduce la carga emocional y el estrés de los docentes, lo que promueve su bienestar y su satisfacción laboral. Además, este estudio proporciona evidencia empírica sobre el papel moderador de la relación docente-estudiante en la asociación entre enfado y *burnout* y destaca la relevancia de su fortalecimiento en intervenciones dirigidas a la salud ocupacional docente.

## Contribuciones de los autores

**Claudia Pérez-Salas:** Adquisición de fondos; Análisis formal; Conceptualización; Metodología; Redacción (borrador original); Redacción (revisión y edición).

**Isidora Zañartu:** Curación de datos; Investigación; Redacción (borrador original); Redacción (revisión y edición).

**Yasna Chávez-Castillo:** Curación de datos; Investigación; Redacción (borrador original); Redacción (revisión y edición).

**Viviana Rodríguez-Díaz:** Metodología; Redacción (borrador original); Redacción (revisión y edición).

## Política de inteligencia artificial (IA)

Los autores no declaran haber hecho uso de Inteligencia Artificial (IA) para la elaboración de su artículo.

## Financiación

Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), Proyecto Fondecyt Regular n.º 1231656.

## Nota

<sup>1</sup> En la versión original, los ítems se referían a los estudiantes en general. Sin embargo, en el presente estudio, los ítems fueron adaptados al español y modificados para referirse de forma específica a una clase en particular en lugar de a los estudiantes en general. Por ejemplo, el ítem «Me siento conectado con mis estudiantes» fue adaptado como «Me siento conectado con los estudiantes de esta clase».

## Referencias bibliográficas

- André, A., Tessier, D., Louvet, B., y Girard, E. (2023). Teachers' perception of classes' engagement observed motivating teaching practices, and students' motivation: A mediation analysis [La percepción de los profesores sobre el compromiso de las clases, las prácticas docentes motivadoras observadas y la motivación de los alumnos: un análisis de mediación]. *Social Psychology of Education*, 26(6), 1527-1542. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09805-y>
- Ansong, D., Okumu, M., Bowen, G. L., Walker, A. M., y Eisensmith, S. R. (2017). The role of parent, classmate, and teacher support in student engagement: Evidence from Ghana [El papel del apoyo de padres, compañeros y profesores en el compromiso de los alumnos: datos de Ghana]. *International Journal of Educational Development*, 54, 51-58. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.03.010>
- Bakker, A. B., y Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art [El modelo de demandas de empleo-recursos: estado de la cuestión]. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., y Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD-R approach [Burnout y compromiso laboral: el enfoque JD-R]. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 389-411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>
- Brandmiller, C., Schnitzler, K., y Dumont, H. (2024). Teacher perceptions of student motivation and engagement: Longitudinal associations with student outcomes [Percepciones de los profesores sobre la motivación y el compromiso de los alumnos: asociaciones longitudinales con los resultados de los alumnos]. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 1397-1420. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00741-1>

- Burić, I., Huić, A., y Sorić, I. (2024). Are student engagement and disaffection important for teacher well-being? A longitudinal examination of between- and within-person effects [¿Son importantes el compromiso y la desafección de los alumnos para el bienestar de los profesores? Un examen longitudinal de los efectos entre y dentro de las personas]. *Journal of School Psychology, 103*, 101289. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101289>
- Burić, I., Slišković, A., y Sorić, I. (2020). Teachers' emotions and self-efficacy: A test of reciprocal relations [Emociones de los profesores y autoeficacia: una prueba de relaciones recíprocas]. *Frontiers in Psychology, 11*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01650>
- Çankaya, I. (2011). Anger as a mediator of the effects of anxiety on aggressiveness in teacher trainees [La ira como mediadora de los efectos de la ansiedad en la agresividad de los profesores en formación]. *Social Behavior and Personality, 39*(7), 935-945. <https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.7.935>
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers [Una perspectiva valorativa del *burnout* docente: examinando el trabajo emocional de los profesores]. *Educational Psychology Review, 21*(3), 193-218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping [Hacia un modelo teórico para comprender las emociones y el desgaste del profesorado en el contexto del mal comportamiento de los alumnos: valoración, regulación y afrontamiento]. *Motivation and Emotion, 37*(4), 799-817. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0>
- Covell, K., McNeil, J. K., y Howe, R. B. (2009). Reducing teacher burnout by increasing student engagement [Reducir el agotamiento de los profesores aumentando el compromiso de los alumnos]. *School Psychology International, 30*(3), 282-290. <https://doi.org/10.1177/0143034309106496> <https://doi.org/10.1177/0143034309106496>
- Delfino, A. P. (2019). Student engagement and academic performance of students of Partido State University [Compromiso estudiantil y rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Estatal de Partido]. *Asian Journal of University Education, 15*(1), 1-16.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., y Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout [El modelo de exigencias laborales y recursos del *burnout*]. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499-512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Dogan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance [Compromiso del estudiante, autoeficacia académica y motivación académica como predictores del rendimiento académico]. *The Anthropologist, 20*(3), 553-561.
- Dreer, B. (2023). On the outcomes of teacher wellbeing: A systematic review of research [Sobre los resultados del bienestar del profesorado: una revisión sistemática de la investigación]. *Frontiers in Psychology, 14*, 1205179. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1205179>
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., y Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development [Actividades extraescolares y desarrollo de los adolescentes]. *Journal of Social Issues, 59*(4), 865-889. <https://doi.org/10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x>
- Finn, J. D., y Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? [Compromiso de los estudiantes: ¿qué es? ¿Por qué es importante?] 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. 97-131). Springer.
- 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>
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., y Lüdtke, O. (2018). Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment [La transmisión de emociones en el aula revisitada: un modelo de efectos recíprocos del disfrute de profesores y alumnos]. *Journal of Educational Psychology, 110*(5), 628-639. <https://doi.org/10.1037/EDU0000228>
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B., y Klassen, R. M. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales

- (TES) [Medición del disfrute, de la ira y de la ansiedad del profesorado: escalas de emociones docentes]. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148-163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Freudenberger, H. (1974). Staff burn-out [Burnout de la plantilla]. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Fritz, M. S., y MacKinnon, D. P. (2007). Required sample size to detect the mediated effect [Tamaño de la muestra necesario para detectar el efecto mediado]. *Psychological Science*, 18(3), 233-239. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01882.x>
- Galarce, M. I., Pérez-Salas, C. P., y Sirlopú, D. (2020). Análisis comparativo de la participación escolar y bienestar subjetivo en estudiantes con y sin discapacidad en Chile. *Psykhe (Santiago)*, 29(2), 1-16. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.29.2.1444>
- García-Carmona, M., Marín, M. D., y Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis [Síndrome de *burnout* en profesores de secundaria: revisión sistemática y metaanálisis]. *Social Psychology of Education*, 22(1), 189-208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
- Gonzalez-Escobar, M., Silva-Peña, I., Gandarillas, A. P., y Kelchtermans, G. (2020). Abandono docente en América Latina: revisión de la literatura. *Cadernos de Pesquisa*, 50(176), 592-604.
- Hagenauer, G., Hascher, T., y Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship [Emociones del profesor en el aula: asociaciones con el compromiso de los alumnos, la disciplina en el aula y la relación interpersonal profesor-alumno]. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385-403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., y Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers [Burnout y compromiso laboral de los profesores]. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach [Introducción a la mediación, a la moderación y al análisis de procesos condicionales: un enfoque basado en la regresión]*. Guilford publications.
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. E., y Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes [Perfiles empíricos de estrés, agotamiento, autoeficacia y afrontamiento del profesorado y resultados asociados en los estudiantes]. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90-100. <https://doi.org/10.1177/1098300717732066>
- Ingersoll, R. M., y May, H. (2012). The magnitude, destinations, and determinants of mathematics and science teacher turnover [Magnitud, destinos y factores determinantes de la rotación del profesorado de matemáticas y ciencias]. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(4), 435-464. <https://doi.org/10.3102/0162373712454326>
- Johnson, B. (2001). Toward a new classification of nonexperimental quantitative research [Hacia una nueva clasificación de la investigación cuantitativa no experimental]. *Educational Researcher*, 30(2), 3-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X030002003>
- Kemeny, M. E., Foltz, C., Cavanagh, J. F., Cullen, M., Giese-Davis, J., Jennings, P., Rosenberg, E. L., Gillath, O., Shaver, P.R., Wallace, B. A., y Ekman, P. (2012). Contemplative/emotion training reduces negative emotional behavior and promotes prosocial responses [El entrenamiento contemplativo/emocional reduce el comportamiento emocional negativo y promueve respuestas prosociales]. *Emotion*, 12(2), 338-350. <https://doi.org/10.1037/a0026118>
- Kengatharan, N. (2020). The effects of teacher autonomy, student behavior and student engagement on teacher job satisfaction [Los efectos de la autonomía del profesor, el comportamiento y el compromiso de los alumnos en la satisfacción laboral del profesorado]. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(4), 1-15.
- Klassen, R. M., y Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress [Efectos sobre la autoeficacia y la satisfacción laboral de los profesores: género del profesorado, años de experiencia y estrés laboral]. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., Perry, N. E., y Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs [La relación de los

- profesores con los alumnos: un componente infravalorado de las necesidades psicológicas básicas de los profesores]. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150-165. <https://doi.org/10.1037/a0026253>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., y Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? [Compromiso y agotamiento emocional en los profesores: ¿influye el contexto escolar?]. *Applied Psychology*, 57(1), 127-151. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00358.x>
- Lavy, S., y Bocker, S. (2018). A path to teacher happiness? A sense of meaning affects teacher-student relationships, which affect job satisfaction [¿Un camino hacia la felicidad docente? El sentido de la profesión afecta a las relaciones entre profesores y alumnos, que a su vez influyen en la satisfacción laboral]. *Journal of Happiness Studies*, 19(5), 1485-1503. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9883-9>
- Lehr, C. A., Sinclair, M. F., y Christenson, S. L. (2004). Addressing student engagement and truancy prevention during the elementary school years: A replication study of the check & connect model [Abordar el compromiso de los estudiantes y la prevención del absentismo escolar durante los años de la escuela primaria: un estudio de replicación del modelo *check & connect*]. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 9(3), 279-301. [https://doi.org/10.1207/s15327671espr0903\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327671espr0903_4)
- Lorente, L. L., Salanova, M. S., Martínez, I. M., y Schaufeli, W. (2008). Una ampliación del modelo demandas-recursos laborales en la predicción del burnout y del engagement en profesores. *Psicothema*, 20(3), 354-360.
- Martin, A. J. (2007). The relationship between teachers' perceptions of student motivation and engagement and teachers' enjoyment of and confidence in teaching [La relación entre las percepciones de los profesores sobre la motivación y el compromiso de los alumnos y el disfrute y la confianza de los profesores en la enseñanza]. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32(1), 73. <https://doi.org/10.1080/13598660500480100>
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout [Medición del burnout experimentado]. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual [Manual de inventario de burnout de Maslach]* (2<sup>nd</sup> ed.). Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., y Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry [Comprender la experiencia del burnout: investigaciones recientes y sus implicaciones para la psiquiatría]. *World Psychiatry*, 15(2), 103-111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Maslach, C., y Leiter, M. P. (2017). Understanding burnout: New models [Entender el burnout: nuevos modelos]. En C. L. Cooper, J. C. Quick (Eds.), *The handbook of stress and health: A guide to research and practice [Manual de estrés y salud: guía de investigación y práctica]* (pp. 36-56). Wiley Blackwell.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., y Leiter, M. P. (2001). Job burnout [Burnout laboral]. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- McPherson, M. B., Kearney, P., y Plax, T. G. (2003). The dark side of instruction: Teacher anger as classroom norm violations [El lado oscuro de la instrucción: la ira del profesor como violación de las normas en el aula]. *Journal of Applied Communication Research*, 31(1), 76-90. <https://doi.org/10.1080/00909880305376>
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). (2019). *TALIS 2018 results (volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners [Resultados de TALIS 2018 (volumen I): profesores y líderes escolares como aprendices permanentes]*. OECD. <https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice [La teoría del valor de control de las emociones de logro: supuestos, corolarios e implicaciones para la investigación y la práctica educativas]. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/S10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research [Las emo-

- ciones académicas en el aprendizaje autorregulado y el rendimiento de los estudiantes: un programa de investigación cualitativa y cuantitativa]. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4)
- Pérez-Salas, C. P., 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]. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708157>
- Pérez-Salas, C. P., Sirlópu, D., Cobo, R., y Awad, A. (2019). Análisis bifactorial de la escala de participación escolar en una muestra de estudiantes chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 52(3), 27-39. <https://doi.org/10.21865/RIDEP52.3.03>
- Prosen, S., y Smrtnik, H. (2019). Anger in preschool teachers: Experience, regulation and connection to mental health [La ira en los maestros de preescolar: experiencia, regulación y conexión con la salud mental]. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(4), 468-478. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1634234>
- Pyhälto, K., Pietarinen, J., y Salmela-Aro, K. (2011). Teacher-working environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers [El ajuste profesor-entorno laboral como marco para el burnout experimentado por los profesores finlandeses]. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1101-1111. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.006>
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and student engagement: A systematic review [Asociaciones longitudinales y contextuales entre las relaciones profesor-alumno y el compromiso de los estudiantes: una revisión sistemática]. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- Robinson, O. P., Bridges, S. A., Rollins, L. H., y Schumacker, R. E. (2019). A study of the relation between special education burnout and job satisfaction [Un estudio de la relación entre el burnout en educación especial y la satisfacción laboral]. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(4), 295-303. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12448>
- Rodríguez, V. (2024). *Clima de seguridad psicosocial: un modelo predictivo para la promoción del bienestar laboral*. Superintendencia Seguridad Social Santiago (Chile).
- Rodríguez-Mantilla, J. M., y Fernández-Díaz, M. J. (2017). El efecto de las relaciones interpersonales en el síndrome de *burnout* del profesorado de educación secundaria obligatoria. *Psicothema*, 29(3), 370-377. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.309>
- Romo-Escudero, F., Guzmán, P., LoCasale-Crouch, J., Wyman, I., Varela, J., y Koomen, H. (2024). Assessing the teacher emotions scale in Chile: Does it relate to teachers' well-being? [Evaluación de la escala de emociones docentes en Chile: ¿está relacionada con el bienestar docente?]. *Studies in Psychology: Estudios de Psicología*, 45(2-3), 269-296. <https://doi.org/10.1177/02109395241272429>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., y Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach [La influencia de las relaciones afectivas profesor-alumno en el compromiso y el rendimiento escolar de los estudiantes: un enfoque meta-analítico]. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives [Estrés y agotamiento en la profesión docente: estudios europeos, problemas y perspectivas de investigación]. En R. Vandenberghe, y M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice [Comprender y prevenir el agotamiento del profesorado: un libro de consulta de la investigación y la práctica internacionales]* (pp. 38-58). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.004>
- 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 and Human Development*, 14(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Saloviita, T., y Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables [Explicación del burnout docente: variables a nivel de profesor, alumno y organización]. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103221. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>

- Schonfeld, I. S., y Bianchi, R. (2016). Burnout and depression: Two entities or one? [*Burnout y depresión: ¿dos entidades o una?*]. *Journal of Clinical Psychology*, 72(1), 22-37. <https://doi.org/10.1002/jclp.22229>
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A., y Anderson, A. R. (2003). Facilitating student engagement: Lessons learned from check & connect longitudinal studies [Facilitar el compromiso de los estudiantes: lecciones aprendidas de los estudios longitudinales *check & connect*]. *The California School Psychologist*, 8, 29-41. <https://doi.org/10.1007/BF03340894>
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations [Autoeficacia docente y burnout docente: un estudio de las relaciones]. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., y Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships [Bienestar del profesorado: la importancia de las relaciones entre profesores y alumnos]. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Taxer, J. L., Becker-Kurz, B., y Frenzel, A. C. (2019). Do quality teacher-student relationships protect teachers from emotional exhaustion? The mediating role of enjoyment and anger [¿Protegen las relaciones de calidad entre profesores y alumnos del agotamiento emocional? El papel mediador del disfrute y la ira]. *Social Psychology of Education*, 22(1), 209-226. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9468-4>
- Varela, J. J., Guzmán, P., Oriol, X., Romo, F., y Miranda, R. (2023). Teachers' wellbeing, affects, and burnout during the pandemic in Chile [Bienestar, afectos y desgaste laboral de los profesores durante la pandemia en Chile]. *Revista de Psicodidáctica*, 28(1), 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.07.002>
- Viac, C., y Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis* [El bienestar de los profesores: un marco para la recogida y el análisis de datos]. OECD. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Von der Embse, N., Ryan, S. V., Gibbs, T., y Mankin, A. (2019). Teacher stress interventions: A systematic review [Intervenciones contra el estrés del profesorado: una revisión sistemática]. *Psychology in the Schools*, 56(8), 1328-1343. <https://doi.org/10.1002/pits.22279>
- Wang, H., y Burić, I. (2023). A diary investigation of teachers' emotional labor for negative emotions: Its associations with perceived student disengagement and emotional exhaustion [Un diario de investigación del trabajo emocional de los profesores para las emociones negativas: sus asociaciones con la percepción de la desvinculación del estudiante y del agotamiento emocional]. *Teaching and Teacher Education*, 127, 104117. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2023.104117>
- Wang, M. T., y Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence [Los vínculos recíprocos entre el compromiso escolar, las conductas problemáticas de los jóvenes y el abandono escolar durante la adolescencia]. *Child Development*, 85(2), 722-737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- Wang, H., y Hall, N. C. (2021). Exploring relations between teacher emotions, coping strategies, and intentions to quit: A longitudinal analysis [Exploración de las relaciones entre las emociones de los profesores, las estrategias de afrontamiento y las intenciones de abandonar el trabajo: un análisis longitudinal]. *Journal of School Psychology*, 86, 64-77. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.03.005>
- Wang, H., Chiu, M. M., y Hall, N. C. (2023). Teacher anger as a double-edged sword: Contrasting trait and emotional labor effects [La ira del profesor como arma de doble filo: efectos contrastados del rasgo y del trabajo emocional]. *Motivation and Emotion*, 47(4), 650-668. <https://doi.org/10.1007/s11031-023-10027-0>
- 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 de la falta de compromiso de los adolescentes en la escuela: una escala multidimensional de compromiso escolar]. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(4), 592-606. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/A000431>

- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion [Una teoría atribucional de la motivación de logro y la emoción]. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Wilder Research Center. (2003). *Effective truancy prevention and intervention. A review of relevant research for the Hennepin County School Success Project* [Prevención e intervención eficaces contra el absentismo escolar. Una revisión de la investigación pertinente para el proyecto de éxito escolar del condado de Hennepin]. Amherst H Wilder Foundation.
- Wischlitzki, E., Amler, N., Hiller, J., y Drexler, H. (2020). Psychosocial risk management in the teaching profession: A systematic review [Gestión de riesgos psicosociales en la profesión docente: una revisión sistemática]. *Safety and Health at Work*, 11(4), 385-396. <https://doi.org/10.1016/j.shaw.2020.09.007>
- You, S., y Sharkey, J. (2009). Testing a developmental-ecological model of student engagement: A multilevel latent growth curve analysis [Puesta a prueba de un modelo evolutivo-ecológico del compromiso de los estudiantes: un análisis multinivel de la curva de crecimiento latente]. *Educational Psychology*, 29(6), 659-684. <https://doi.org/10.1080/01443410903206815>
- Yu, S., Zheng, Y., Jiang, L., Liu, C., y Xu, Y. (2021). "I even feel annoyed and angry": Teacher emotional experiences in giving feedback on student writing [«Incluso me siento molesto y enfadado»: experiencias emocionales del profesor al dar retroalimentación sobre la escritura de los alumnos]. *Assessing Writing*, 48, 100528. <https://doi.org/10.1016/J.ASW.2021.100528>

## Biografía de las autoras

**Claudia Pérez-Salas.** Psicóloga y doctora en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora titular en la Universidad de Concepción. Ha sido investigadora responsable de diversos proyectos de investigación Fondecyt y ANID en Chile. Sus líneas de investigación son: necesidades educativas especiales, compromiso escolar, relación docente-estudiante, inclusión educativa.

 <https://orcid.org/0000-0002-6940-6514>

**Isidora Zañartu.** Psicóloga, magíster en Psicología y doctoranda en Psicología por la Universidad de Concepción. Coordinadora Fondecyt Regular 1231656 y docente universitaria. Sus líneas de investigación son autismo, necesidades educativas especiales, altas capacidades, rendimiento académico, compromiso escolar, relación profesor-estudiante e involucramiento parental.

 <https://orcid.org/0000-0002-3139-508X>

**Yasna Chávez-Castillo.** Profesora de Educación Diferencial por la Universidad de Concepción, magíster en Psicopedagogía y Educación Especial, además de un postítulo en Trastornos Específicos del Lenguaje. En la actualidad, cursa el Doctorado en Psicología en la Universidad de Concepción. Ha participado en diversos proyectos de investigación y, en la actualidad, es asistente de investigación Fondecyt Regular 1231656 y coordinadora del Proyecto Validación Vineland-3, Zona Sur, a cargo de CEDETI-UC. Sus líneas de investigación son: educación inclusiva, andamiaje, necesidades educativas especiales, parálisis cerebral e interacción docente-estudiante.

 <https://orcid.org/0000-0003-4722-7096>

**Viviana Rodríguez-Díaz.** Psicóloga, doctora en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Chile y magíster en Gestión y Políticas Públicas por la Universidad de Chile. Profesora titular de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, Chile. Investigadora responsable de proyectos DIUV, FONDECYT y, en la actualidad, de un tercer proyecto del concurso de proyectos de investigación en salud ocupacional y enfermedades profesionales de la Superintendencia de Seguridad Social de Chile (SUSESO). Su línea de investigación principal es la psicología de la salud ocupacional.

 <https://orcid.org/0000-0002-8984-0115>





# Humanizar la universidad para transitar hacia un modelo más inclusivo. Una aproximación desde la pedagogía social

## *Humanising the university to progress towards a more inclusive model. An approach from social pedagogy*

**Dra. María NARANJO-CRESPO.** Profesora Doctora. Centro de Estudios Superiores Don Bosco y Universidad Internacional de la Empresa ([mnaranjo@cesdonbosco.com](mailto:mnaranjo@cesdonbosco.com)).

### Resumen:

La investigación en pedagogía social se sitúa en un marco metodológico que debe ser coherente con los principios epistemológicos de la disciplina. Ello supone incluir las premisas de los planteamientos clásicos de las pedagogías críticas, así como otros modelos más contemporáneos que permiten concretar estos postulados en el marco del neoliberalismo actual, como las pedagogías posfeministas, inclusivas, decoloniales o del bien común, entre otras. Atendiendo a estos posicionamientos, se presenta un estudio de caso cuyo objetivo ha sido analizar los elementos que definen los procesos de inclusión del alumnado en situación de desventaja socioeconómica y cultural en una institución universitaria. La investigación es de naturaleza cualitativa e incluye elementos de los diseños etnográficos. En el estudio, han participado 47 personas de diferentes grupos de la comunidad universitaria. Como técnica central de producción de datos, se ha utilizado la entrevista en profundidad junto con el diario de campo y la revisión de documentación institucional. El análisis de datos se ha realizado coordinando un sistema de codificación abierta, axial y selectiva. Los resultados finales obtenidos a partir de la codificación selectiva se definen en relación con siete temas: (1) la otredad como base de la discriminación y la exclusión; (2) lo positivo y lo amenazante; (3) proyectar en la utopía y actuar sobre la realidad; (4) la educación universitaria como praxis liberadora o bancaria; (5) la universidad se tiene que constituir como un espacio inclusivo: de la adaptación de las personas a la transformación del entorno; (6) sobre los grupos y las identidades: etiquetas, estigmatización y visibilización; (7) la representación de la realidad desde las voces de las personas participantes. Las consideraciones finales abordan dos paradigmas que definen la cultura institucional que subyace a la definición de los modelos inclusivos: las reivindicaciones de humanizar la universidad o la universidad para la excelencia y la élite.

**Palabras clave:** desigualdad social, estudio de casos, inclusión, justicia social, pedagogía social, política educacional, teoría crítica, universidad.

---

Fecha de recepción del original: 05-02-2025.

Fecha de aprobación: 18-03-2025.

Cómo citar este artículo: Naranjo-Crespo, M. (2025). Humanizar la universidad para transitar hacia un modelo más inclusivo. Una aproximación desde la pedagogía social [Humanising the university to progress towards a more inclusive model. An approach from social pedagogy]. *Revista Española de Pedagogía*, 83(291), 437-451 <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4474>

**Abstract:**

Research in social pedagogy is situated within a methodological framework that must be consistent with the epistemological principles of the discipline. These include the premises from the classic approaches of critical pedagogies, as well as other more contemporary models that allow these postulates to be specified within the framework of current neoliberalism, such as post-feminist, inclusive, decolonial or common good pedagogies, among others. Taking these positions into account, we present a case study whose objective has been to analyse the elements that define the processes of inclusion of socioeconomically and culturally disadvantaged students in a university institution. The research is qualitative in nature and includes elements from ethnographic study designs. Forty-seven people from different groups in the university community took part in the study, using the in-depth interview as the central data production technique, as well as the field diary and a review of institutional documentation. Data analysis was carried out by coordinating a system of open, axial and selective coding. The final results obtained from the selective coding are defined in relation to seven themes: (1) otherness as the basis of discrimination and exclusion; (2) the positive and the threatening; (3) envisioning utopia and acting on reality; (4) university education as a liberating or banking praxis; (5) the university must be constituted as an inclusive space: from the adaptation of individuals to the transformation of the environment; (6) on groups and identities: labels, stigmatisation and visibilisation; (7) the representation of reality from the voices of the participants. The final considerations address two paradigms that define the institutional culture that underlies the definition of inclusive models: the claims of humanising the university or the university for excellence and the elite.

**Keywords:** social inequality, case study, inclusion, social justice, social pedagogy, educational policy, critical theory, university.

---

## 1. Introducción

La cuestión de la identidad de la pedagogía social, así como sus fundamentos y dimensiones, ha sido un tema ampliamente discutido dentro de la investigación en este ámbito (Belando-Montoro *et al.*, 2023). Al respecto, uno de los elementos sobre los que parece existir un cierto consenso histórico es la importancia de garantizar la coherencia entre las praxis socioeducativas desarrolladas (incluida la investigación) y los propios principios epistemológicos de la disciplina.

Dentro del marco epistemológico de la pedagogía social, es imprescindible transitar los principios de las pedagogías críticas, desde los planteamientos clásicos de Freire (1974), que cuestionan las relaciones de privilegio y de poder y las estrategias bancarias de mantenimiento del *status quo* a favor de modelos de orientación dialógica, liberadora y transformadora de las situaciones de opresión; hasta los más contemporáneos de orientación antifascista, que permiten situar estos planteamientos en el marco del neoliberalismo actual, como las pedagogías posfeministas, inclusivas, decoloniales o del bien común, entre otras (Díaz, 2022).

Sobre los marcos metodológicos que permiten afrontar los procesos de investigación dentro de la propia disciplina, es relevante identificar la investigación en las ciencias de la educación como una forma de estudio capaz de trascender el mero conocimiento de las realidades. Así, permite construir procesos de intervención socioeducativa capaces de transformar contextos sociales, culturales e históricos (Belando-Montoro *et al.*, 2023) y de establecer nuevas vías que conecten la academia y la sociedad (Sotelino-Losada *et al.*, 2024). De esta forma, dentro de la orientación transformadora inherente a la propia disciplina, es relevante que la investigadora o el investigador asuman esta tarea como «un ejercicio político en la producción de conocimiento» (Brígida *et al.*, 2021, p. 33). También que acepten elementos inherentes a este proceso, como la importancia de lo inesperado o la no existencia de una realidad

objetiva del mundo fuera de quien lo observa dentro de un marco de investigación poscualitativo alejado de los intentos de positivizar, disciplinar y objetivar la investigación cualitativa (Hernández-Hernández y Revelles, 2019).

Atendiendo a estos marcos epistemológicos y metodológicos, se presenta un estudio de caso cuyo objetivo ha sido analizar los elementos que definen los procesos de inclusión del alumnado en situación de desventaja socioeconómica y cultural en una institución universitaria.

El estudio se basa en un concepto de inclusión entendido como un modelo socioeducativo que parte de un significado del término diversidad como característica inherentemente humana y, por tanto, como valor. Desde este modelo, se desarrollan procesos socioeducativos de orientación transformadora basados en el derecho humano a la educación y en los principios de equidad y de justicia social, cuya finalidad última estriba en la ruptura del círculo de la reproducción de la desigualdad social. En este sentido, los modelos inclusivos deben tomar como base una pedagogía crítica (García-Barrera, 2023) y considerar las tradiciones históricas de discriminación, los factores estructurales, así como los marcadores de identidad en la producción y perpetuación de las desigualdades (Artiles, 2025).

En relación con la idea de *diversidad* que subyace en estos modelos, es importante matizar que se trata de un concepto problemático. Si bien se conceptualiza como característica inherente a la condición humana, se reivindica la necesidad de reconocer que existen determinadas características identitarias no hegemónicas que se traducen en desigualdades. Por tanto, es preciso asumir una cierta cautela al usar este término para no caer en las trampas de los discursos negacionistas de la desigualdad de tipo estructural, que sostienen que todas las personas son diversas y, por tanto, no hay que hacer nada (si acaso, ir resolviendo necesidades puntuales y concretas) (Naranjo-Crespo, 2024).

Otro de los puntos críticos en el abordaje de los procesos de inclusión y que justifica las decisiones metodológicas que se presentan a continuación tiene que ver con la visión personal de la realidad (Freire, 1974). Ello implica que las acciones orientadas a fines en apariencia loables parten de la visión de la realidad de la persona que las desarrolla (que, con frecuencia, ostenta una identidad hegemónica), sin considerar la visión de las personas hacia las que se dirige la acción, que son las que realmente ostentan una visión privilegiada de la situación.

Por último, el estudio enfatiza la dimensión de la cultura. Si bien las acciones institucionales (tanto en su dimensión política como práctica) son susceptibles de experimentar cambios con mayor o menor facilidad, la cultura se vincula con otros elementos de carácter estructural, como la ideología, la hegemonía o el poder, cuya transformación hacia los principios de equidad y de justicia social no es sencilla ni inmediata.

## 2. Metodología

### 2.1. Diseño

Este estudio se ha desarrollado con un enfoque cualitativo, que comprende una mirada poscualitativa alejada de la adscripción de los procesos de estudio a las perspectivas neopositivistas y estandarizadas de la investigación (Hernández-Hernández y Revelles, 2019). Dentro de este paradigma, el proceso investigador ha incluido elementos de los diseños etnográficos.

En coherencia con la propia finalidad de la investigación, así como con el marco epistemológico crítico en el que se posiciona el estudio, se ha adoptado el compromiso de desarrollar una investigación sobre inclusión desde los principios de los modelos inclusivos. Por tanto, es esencial que el diseño permita dar voz a las personas que participan en la investigación, ya que estas son las que ostentan una visión privilegiada de la realidad que se está estudiando. De este modo, es posible devolver una representación de la unidad social que se estudia atravesada por la mirada de las personas participantes.

Junto con ello, otro de los aspectos que justifican esta decisión es la inquietud por que el diseño escogido permita construir significados sobre una de las dimensiones que se consideran clave dentro del estudio los procesos de inclusión en las instituciones universitarias: la cultura. En relación con ello, Hammersley y Atkinson (2009) destacan la fuerza de este método para captar significados sobre las acciones humanas cotidianas y entender «el sentido que da forma y contenido a los procesos sociales» (p. 1).

## 2.2. Contexto y participantes

La investigación se ha realizado en la Facultad de Educación de una universidad pública de Madrid (España) entre los años 2018 y 2024; destaca el hecho de que ha atravesado dos períodos rectorales. En relación con las personas participantes, se realizó un muestreo no probabilístico intencional (Hernández *et al.*, 2019). No obstante, se ha buscado que existiera una representación de las diferentes voces de la comunidad estudiada, así como incluir participantes que pudieran aportar visiones expertas por su vinculación con las estructuras institucionales para la inclusión de esta universidad o por haber afrontado situaciones de desventaja en el contexto universitario. De esta forma, en el estudio, han participado de forma voluntaria 47 personas de la comunidad universitaria estudiada (Tabla 1).

TABLA 1. Participantes de la comunidad universitaria.

Grupo	Subgrupo	Código entrevista	
Líderes institucionales (9)	Líderes del equipo rectoral (2)	E_LER_H_01	
		E_LER_M_02	
	Líderes técnicas (4)	E_LT_M_01	
		E_LT_M_02	
		E_LT_M_03	
		E_LT_M_04	
	Líderes de estudiantes (3)	E_LE_M_01	
		E_LE_M_02	
		E_LE_M_03	
	Personal docente investigador - PDI (11)	Departamento de Investigación y Psicología en Educación (3)	E_PDI_M_01
			E_PDI_M_02
			E_PDI_M_03
Departamento de Didáctica de las Lenguas, Arte y Educación Física (2)		E_PDI_M_04	
		E_PDI_H_05	
Departamento de Estudios Educativos (2)		E_PDI_M_06	
		E_PDI_M_07	
Departamento de Sociología Aplicada (2)		E_PDI_M_08	
		E_PDI_H_09	
Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas (2)		E_PDI_M_10	
	E_PDI_H_11		

	Gerencia (1)	E_PTGAS_H_01
Personal técnico de gestión, administración y servicios - PTGAS (4)	Administración departamentos facultad (1)	E_PTGAS_M_02
	Auxiliar administración facultad (vicecanato y secretaría) (2)	E_PTGAS_M_03
		E_PTGAS_M_04
Estudiantes Facultad Educación (14)	Doctorado (2)	E_ALUMN_H_01
		E_ALUMN_M_02
	Máster (2)	E_ALUMN_M_03
		E_ALUMN_M_04
	Grado y Doble Grado (10)	E_ALUMN_M_05
		E_ALUMN_M_06
		E_ALUMN_H_07
		E_ALUMN_H_08
		E_ALUMN_M_09
		E_ALUMN_H_10
E_ALUMN_M_11		
E_ALUMN_M_12		
E_ALUMN_H_13		
E_ALUMN_M_14		
Estudiantes internacionales de movilidad de la Facultad de Educación (4)	Máster (2)	E_INTER_M_01
		E_INTER_M_02
	Doctorado (2)	E_INTER_H_03
		E_INTER_M_04
Asociaciones con presencia en la Facultad de Educación (3)	Asociaciones (1)	Asociación
	Asociaciones de estudiantes (2)	Asociación estudiantes 1
		Asociación estudiantes 2
Otros (2)	Docente de la universidad vinculado al ámbito político nacional	Docente política nacional
	Decano de la Facultad de Educación de una universidad internacional (estancia de investigación en la facultad)	Decano universidad internacional

### 2.3. Técnicas de producción de datos

La entrevista se sitúa en este estudio más allá de su tradicional categoría de técnica o de instrumento y se constituye en piedra angular de todo el proceso investigador. Como punto de partida, se han empleado los protocolos de entrevista para PDI, PTGAS, estudiantes, agentes sociales y líderes institucionales de García-Cano *et al.* (2021a, 2021b, 2021d, 2021e, 2021f).

Estos protocolos han sido adaptados al contexto de estudio a partir de una revisión de los documentos de la institución sobre diversidad e inclusión (ver técnicas de análisis de datos) en la que se ha seguido el protocolo de análisis documental de García-Cano *et al.* (2021c). Así, se ha obtenido un protocolo final de entrevista dividido en tres bloques, correspondientes a tres familias, con diez categorías de análisis cada uno:

1. Concepciones: reconocimiento de diferencias y justicia social; equidad de oportunidades e igualdad de oportunidades; acciones individuales y grupales; acciones adaptativas y acciones de transformación institucional; condicionantes de las concepciones actuales.
2. Actitudes: grupos en situación de desventaja socioeducativa; acceso, retención, participación y logro educativo.
3. Lineamiento con la concepción institucional: lineamiento entre discurso personal e institucional; la inclusión en la institución; responsabilidades.

Junto con ello, se ha empleado un diario de campo, o *hypomnēmata*, que ha permitido recoger no solo elementos directamente relacionados con el proceso de producción de datos, sino también aquellos de carácter cotidiano que merecían ser elaborados por su relación con el momento del estudio que se estaba desarrollando.

Las entrevistas han sido grabadas mediante audio y todos los datos de carácter personal obtenidos se han tratado conforme a la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales. Todas las personas participantes han firmado un consentimiento informado antes de realizar la entrevista.

## 2.4. Técnicas de análisis de datos

El análisis de los documentos institucionales para la adaptación de los protocolos de entrevista se ha realizado a partir de un sistema de codificación axial. Las categorías y subcategorías del análisis documental se han definido con base en una revisión de la literatura internacional y se han vinculado a la política universitaria sobre inclusión del alumnado en situación de desventaja socioeconómica y cultural en contextos universitarios:

1. Características protegidas: etnia, lengua, condición socioeconómica, origen migrante, religión o creencias.
2. Motivación hacia la inclusión: iniciativa universidad, imperativo legal.
3. Tipología del documento: plan integral, plan o protocolo específico.
4. Nivel de actuación: universidad, facultad de educación.

El análisis de las entrevistas se ha realizado en coordinación con un sistema de codificación abierta y axial. La definición inicial del sistema de codificación axial se relacionó con las familias y las categorías del protocolo final de entrevista (ver técnicas de producción de datos). Este sistema de codificación axial se ha ido reconstruyendo durante toda la fase de producción de datos a partir de la codificación abierta que se ha realizado para identificar categorías y subcategorías emergentes. El sistema final de temas y categorías desde el que se analizaron las entrevistas es el siguiente:

- Discursos y perspectivas hacia la diversidad y la inclusión: concepto de diversidad, actitudes hacia la inclusión, concepto institucional de diversidad y actitudes hacia la inclusión.
- Políticas y prácticas para la inclusión: motivación hacia la inclusión, organigrama institucional para la inclusión, acciones para la inclusión, participación en acciones para la inclusión.
- Propuestas para la transformación: prioridades de actuación y aspectos emergentes, barreras y facilitadores, reconocimiento institucional, propuestas.

Por último, para elaborar los resultados del estudio, se ha desarrollado un sistema de codificación selectiva o de tercer nivel en torno a siete temas, los cuales se presentan a continuación:

1. La otredad como base de la discriminación y la exclusión.
2. Lo positivo y lo amenazante.
3. Proyectar en la utopía y actuar sobre la realidad.
4. La educación universitaria como praxis liberadora o bancaria.
5. La universidad se tiene que constituir como un espacio inclusivo: de la adaptación de las personas a la transformación del entorno.
6. Sobre los grupos y las identidades: etiquetas, estigmatización y visibilización. Retos pendientes.
7. La representación de la realidad desde las voces de las personas participantes. Limitaciones.

### 3. Resultados y discusión

#### 3.1. La otredad como base de la discriminación y la exclusión

El primer resultado extraído del estudio es que la otredad se constituye como la base de la discriminación y de la exclusión. Si bien esta premisa ha sido ampliamente discutida por la investigación situada en el marco de las pedagogías críticas, más allá de esta corriente epistemológica existe un cierto negacionismo. En este sentido, fuera de este paradigma, se sostiene, en el mejor de los casos, que todas las personas somos diversas y, por tanto, no existe una discriminación hacia las identidades no normativas, porque la norma no existe, solo la diversidad (Sánchez, 2019). Y, en el peor, se justifica la discriminación y la exclusión de las identidades no normativas argumentando que las personas que ostentan estas identidades lo que deben hacer es renunciar a ellas y asimilar la identidad normativa hegemónica.

Un elemento para destacar en este punto es que, en tanto que la otredad se establece a partir de una relación dialéctica con la norma, si la norma depende del contexto, la otredad también. En este sentido, aunque el ámbito social y el ámbito educativo son permeables (Artiles, 2025), a partir de las entrevistas, se ha identificado un caso en otro contexto universitario en el que las identidades que se configuran como hegemónicas en el ámbito social no se constituían como hegemónicas en el ámbito educativo; en concreto, en las universidades públicas de Israel. En este caso, en una entrevista realizada a un líder institucional de la Facultad de Educación de una universidad pública que estaba realizando una estancia de investigación, este afirmó lo siguiente:

En Israel, por ejemplo, te lo digo abiertamente, si en un salón la mayoría absoluta son alumnos y alumnas árabes, los chicos, las chicas judías, que es el único lugar dentro de Israel donde se van a sentir minoría, y van a escuchar ahí entre ellos hablar en árabe y no en hebreo, aunque saben el hebreo, pero ese no es su idioma natural, se van a sentir como ¿qué pasa acá?, ¿qué pasa con la universidad?, etc. (Decano universidad internacional)

Al identificar este elemento en las entrevistas, se realizó una búsqueda bibliográfica sobre estudios en el contexto español que hubieran utilizado una metodología homóloga y obtenido resultados similares. En este sentido, se identificó el estudio de Gallego-Noche *et al.* (2021) sobre la percepción de la discriminación en ocho universidades españolas desde la perspectiva del alumnado. Entre las principales conclusiones, apuntan que casi la mitad del estudiantado que se siente discriminado se siente así por más de una causa. En las identidades destacadas, llama la atención un grupo: ser *de derechas*, católico y con altos ingresos. Tal y como destacan las autoras, se trata de valores hegemónicos en la sociedad española. Sin embargo, es posible que estas identidades no se configuren como tales en las universidades públicas españolas. Ello permite valorar la posibilidad de que la normalidad o la otredad se

signifiquen en relación con un determinado contexto que no tiene por qué ser consonante con el contexto social más amplio.

### 3.2. Lo positivo y lo amenazante

El segundo resultado, muy vinculado con el primero, es que, dentro de las identidades que se sitúan al otro lado de la norma, es posible diferenciar entre aquellas que se suelen asociar a significantes positivos (la diversidad como valor) y aquellas que se consideran no solo un defecto, sino que, incluso, se les atribuyen connotaciones amenazantes ante la posibilidad de que las identidades normativas pudieran perder su hegemonía. Entre las primeras, se han identificado las diversidades funcionales, en especial sensoriales y motrices. En el caso de la discapacidad intelectual y las dificultades de aprendizaje, no sucede lo mismo. Como señalaban desde una de las asociaciones entrevistadas: «[En la universidad] hablaban de diversidad, pero, claro, es diversidad pues muy concreta de este público, ¿no?».

Entre las identidades significadas como amenazantes, destacan las diversidades culturales, sobre todo las vinculadas a la migración y a la etnicidad (Gallego-Noche *et al.*, 2021; Goenechea *et al.*, 2020; Martínez *et al.*, 2024). Sobre estas identidades amenazantes, hay un fragmento de una entrevista realizada con un líder institucional que merece la pena destacar:

Yo creo que, en cada país, realmente hay grupos que la gente y la política y los presupuestos ayudan porque hay una meta, un objetivo socialmente apropiado, etc. Pero hay otros grupos culturales o religiosos que, aún si se les ofrece una ayuda, no hay una actitud que realmente los abraza, los trae... no son realmente bienvenidos [...]. Muchas veces, cuando decimos «Quisiéramos que estos grupos se asimilen, se integren, los incluyamos...», lo que queremos realmente es cambiarlos, que dejen de ser ellos tan diferentes y sean como nosotros, como la mayoría, entre comillas [...]. Hay una cuestión de a quién queremos realmente, a quién le queremos abrir las puertas y a quién queremos aceptar e incluir, y a quiénes quisiéramos que vengan, pero en cantidades determinadas, en proporciones determinadas [...]. Yo creo que la amenaza es la sensación que tienen las mayorías que de por siempre han tenido el poder y los accesos a los estudios y a la riqueza, etc. Se sienten amenazados, en mi opinión, a nivel de identidad, no solo económicamente, de qué va a pasar cuando estos grupos comiencen a llenar nuestros grupos sociales. (Decano universidad internacional)

En el caso de las diversidades socioeconómicas, la pandemia ha cambiado las reglas. El hecho de que el proceso de recogida de información se iniciase de forma previa a este evento ha permitido ver cómo las situaciones de desventaja asociadas a aspectos sociales y económicos se han visibilizado de forma muy notable a partir de ese momento. Ello, sin duda, es un signo muy positivo, ya que, como se ha apuntado en algunas entrevistas, la pandemia ha permitido visibilizar situaciones que antes también existían, pero permanecían ocultas, así como desarrollar acciones para estos grupos:

Parece que todo el mundo tiene ordenador, que todo el mundo tiene acceso a la wifi y no es verdad. Hay muchos estudiantes que no tienen ese tipo de ayuda, ni siquiera a veces un sitio para estudiar en casa. Se están detectando tipos de problemas que yo creo que alguna vez sí que habíamos pensado, [...] que ahora mismo sí que afloran mucho más. (E\_LT\_M\_04)

Sin embargo, este hecho también pone sobre la mesa que, cuando determinadas situaciones afectan (o pueden afectar) a las personas con identidades hegemónicas (y no solo a la población del tercer y del cuarto mundo), las acciones se desarrollan de forma inmediata y sin un debate previo que las cuestione, como sí ocurre con cualquier otra acción dirigida a grupos con identidades no hegemónicas para salvaguardar el abismo entre las identidades de grupo de *nosotros* y *ellos* (Curren, 2023). Más allá del ámbito universitario y educativo, esto también se ha podido ver a nivel social, por ejemplo, si se comparan los discursos sobre la realidad de las personas refugiadas que llegan a España o a la Unión Europea. En este caso, la realidad del refugio vivida durante este tiempo ha visibilizado cómo las personas que han venido de otras partes de Europa representan ese *nosotros* cercano, mientras que aquellas que siguen viniendo de África o Latinoamérica representan ese *ellos* amenazante.

### 3.3. Proyectar en la utopía y actuar sobre la realidad

El tercer resultado se puede definir casi como un aprendizaje construido durante la investigación, que responde a la pregunta *¿cómo avanzar hacia un modelo de universidad inclusiva?*:

1. Proyectando en la utopía: ¿qué es una universidad inclusiva?, ¿qué procesos de transformación institucional (e incluso educativa y social) se tendrían que producir para avanzar hacia un modelo de universidad inclusiva?
2. Actuando sobre la realidad: ¿qué se puede hacer (desde la realidad institucional o personal actual) para avanzar hacia un modelo de universidad inclusiva?

Estos dos niveles se articulan a partir de una relación dialéctica en la que la utopía permite orientar la mirada hacia aquello a lo que quiere aproximarse. Desde la aceptación de que ese ideal es inalcanzable, no hay límites para su definición. La realidad, por el contrario, sí que tiene características definidas que determinan los límites de las acciones. Por ello, la utopía es necesaria para proyectar el modelo ideal y esbozar el camino que conduce hacia él, mientras que la realidad es imprescindible para concretar cuáles van a ser las acciones que van a permitir avanzar por ese camino. Estas acciones, además, no deben pensarse únicamente en términos de políticas institucionales, sino desde una perspectiva más amplia, que incluya cualquier acción que pueda ser desarrollada por cualquier persona o grupo de la comunidad. A modo de ejemplo, sirve, incluso, una acción tan cotidiana como la de un estudiante de Educación Social que, con el objetivo de mejorar el clima de su aula, decidió llevar a clase «una tortilla y un vinillo» para celebrar su cumpleaños. O, como destacó otra estudiante de Educación Social entrevistada, «poco se puede fomentar la inclusión si entre nosotras no somos amigas o no nos conocemos o no tenemos ningún vínculo. Y si no nos podemos organizar para reclamar esta inclusión».

### 3.4. La educación universitaria como praxis liberadora o bancaria

El cuarto resultado refleja las tensiones que implica hablar de inclusión en el contexto universitario. Álvarez-Castillo *et al.* (2021) destacan que se pueden diferenciar, al menos, dos fines en la universidad que no tienen el mismo valor: «los del mercado, de carácter hegemónico; y los de diversidad, de tipo subalterno» (p. 8). En este sentido, es importante distinguir entre las acciones genuinas, que se orientan desde una mirada que entiende la educación como una praxis liberadora, y aquellas que, bajo un discurso de aparentes buenas intenciones, permanecen en una visión bancaria de la educación (Freire, 1974).

La promoción de este tipo de discursos es una de las principales barreras para avanzar hacia un modelo de universidad inclusiva. Impiden cualquier posibilidad de cambio bajo la protección de un discurso en el que, si bien lo que se espera es mantener el *status quo*, se trata de transmitir que se está trabajando en ello (Naranjo-Crespo, 2024). De esta forma, se justifica que no hay que cambiar nada más, sino simplemente seguir trabajando en las líneas iniciadas e ir dando respuesta a situaciones concretas que vayan surgiendo, sin reconocer que las desigualdades y las barreras asociadas a determinadas características identitarias sí que existen:

Las barreras creo que son lo primero. Las barreras de pensamiento, la invisibilidad de ciertas diversidades, del que parece que no es necesario, que parece que para qué vamos a... si ya es evidente que, yo qué sé, que ya se pueden casar. O es evidente que hay iglesias que protegen las diferentes culturas. O es evidente que hay una ley de dependencia. Parece como que hay cosas evidentes y no es necesario, a lo mejor, visibilizar ciertas cosas. (E\_PDI\_M\_07)

### 3.5. La universidad se tiene que constituir como un espacio inclusivo: de la adaptación de las personas a la transformación del entorno

El quinto resultado implica un cambio de mirada en el momento de identificar las situaciones generadoras de discriminación y exclusión, así como a la hora de desarrollar actuaciones

para revertirlas. Es habitual que, ante este tipo de escenarios, se tienda a atribuir la *culpa* (Díez, 2022; O'Shea *et al.*, 2016), de forma más o menos consciente, a las personas o a los grupos que viven estas situaciones. O, en el mejor de los casos, a su circunstancia personal o social. Sin embargo, todavía falta que las instituciones se cuestionen si su entorno (desde los elementos físicos hasta la cultura) es favorable o no para que todas las personas (no solo algunas o la mayoría) puedan desarrollar sus procesos educativos en condiciones de equidad.

Esta transformación institucional se puede desarrollar mediante dos vías. En coherencia con los principios del propio paradigma inclusivo, la vía ideal sería un proceso en el que toda la comunidad participase desde un sistema de relaciones dialógicas. Sin embargo, como se destacaba en párrafos anteriores, para avanzar hacia un modelo de universidad inclusiva, hay que proyectar en la utopía y actuar sobre la realidad. Y la realidad es que hoy, si bien existen vías para la participación de toda la comunidad universitaria en los procesos de toma de decisiones, las acciones con capacidad de impacto sobre toda la comunidad educativa todavía se desarrollan a partir de un sistema de relaciones verticales encabezadas por el liderazgo universitario. Dentro de este segundo marco de relaciones verticales, un elemento destacado, aunque debatido, ya que confronta con el reconocido principio de meritocracia, es la presencia de personas con identidades que han sido tradicionalmente excluidas de las posiciones de liderazgo en la institución (Turner *et al.*, 2017): personas LGBTQIA+, migrantes, racializadas, con discapacidad intelectual, mujeres, etc. Ello contribuiría, aunque desde un sistema igualmente vertical, a ese cambio de mirada, ya que estas personas son las que tienen una visión privilegiada sobre lo que significa vivir estas situaciones de exclusión y discriminación: «Si hablamos de diversidades culturales, que hable yo de etnicidad..., pues no. Tendrán que ser personas racializadas, las personas que han sufrido las opresiones de la racialización, las que hablen» (E\_PDI\_M\_07).

### 3.6. Sobre los grupos y las identidades: etiquetas, estigmatización y visibilización. Retos pendientes

El sexto resultado se relaciona con los retos pendientes en la praxis educativa. Cuando se habla de los grupos y de las identidades, se produce una brecha que impide determinar con claridad si este tipo de etiquetas visibilizan las realidades o estigmatizan a las personas:

Algunas veces, las etiquetas son necesarias para visibilizar realidades [...]. Las etiquetas sirven para evidenciar su existencia, se visibilizan y otras personas se pueden identificar con ellas. Hay personas a quienes las etiquetas les ofrecen una gran ayuda en la construcción de su identidad y otras para quienes no son en absoluto necesarias. No hay que olvidar que las personas son más importantes que las etiquetas que se ponen y que se debe respetar el deseo personal de usarlas o no.

[Además], los grupos de referencia pueden ser autoadscritos, pero también designados desde fuera, ignorando la identificación propia de cada persona. (Delegación del Rector para la Diversidad e Inclusión de la UCM, 2021, pp. 40, 57)

Por todo ello, sobre el tema abordado, únicamente se aportan dos resultados parciales que pueden orientar futuras acciones en el marco tanto de la práctica como de la investigación educativa:

1. Existe un problema de subrepresentación de determinados grupos dentro de la institución universitaria, tanto en el alumnado como en el PDI y en especial en posiciones de liderazgo:

Es cierto que cada vez la comunidad universitaria es más diversa, cada vez hay menos barreras para que la gente acceda, pero aún así es una minoría considerable. Y eso ya crea que los perfiles de los equipos que toman decisiones ya están sesgados. (E\_LE\_M\_02)

2. Este problema de subrepresentación genera, a su vez, una ausencia de literatura y de estadísticas completas y actualizadas que aporten una visión global del problema.

### 3.7. La representación de la realidad desde las voces de las personas participantes. Limitaciones

El séptimo resultado se relaciona con las limitaciones del estudio y con la idea de representación de la realidad. Desde el inicio del estudio, se ha tomado conciencia sobre el hecho de que no es lo mismo la representación de la realidad mediada por el proceso de investigación que la propia realidad en sí. Por ello, es relevante destacar que los resultados que se han presentado únicamente reflejan las voces de las personas que han participado, no de toda la comunidad universitaria. Además, hay que tener en cuenta que la mayor parte de las personas que al final aceptaron participar tenían interés en el tema de la inclusión en el ámbito universitario, desde diferentes miradas y con diversos niveles de conocimiento. Quienes no tenían interés en estos temas o declinaron la invitación o simplemente no contestaron.

Además, parte del proceso de recogida de información ha estado atravesado por la pandemia de la covid-19, por lo que tanto el contacto para solicitar la participación como el acto de la entrevista se ha realizado en muchos casos de forma *online*. Ello ha limitado sobre todo el contacto con el PTGAS y con los estudiantes internacionales, ya que únicamente se ha podido contactar con personas con las que ya existía una relación previa o con contactos obtenidos mediante la técnica de la bola de nieve. Sobre la cuestión de tener que realizar parte de las entrevistas en línea, aunque únicamente se ha grabado el audio, se consideró relevante realizarlas en formato audiovisual para tratar de generar un espacio de diálogo lo más humano posible a pesar de la frontera de la pantalla.

## 4. Consideraciones finales

El desarrollo de este estudio durante algo más de cuatro años ha ido acompañado de un ejercicio de concientización (Freire, 1974) sobre el tema de investigación que ha sido reflejado en el diario de campo o *hypomnemata*. Dicho diario de campo junto con los resultados obtenidos a partir de las entrevistas han contribuido a que comprendiera el poderoso impacto de la ideología de la normalidad en la definición de las situaciones de inclusión y de exclusión, con relación tanto a las experiencias vividas en primera persona como mujer como, en especial, a otras vividas en tercera persona como pedagoga que ha trabajado durante este período con adolescentes y jóvenes migrantes no acompañados.

Al trasladar la comprensión de estas situaciones a los contextos universitarios, se ha concluido que, si bien no todas las situaciones de desigualdad permanecen en todas sus dimensiones (presencia, retención, participación o logro educativo), el hecho de que ciertos grupos hayan alcanzado el hito de acceder a los estudios universitarios no quiere decir que las desigualdades asociadas a determinadas identidades no existan (Belando-Montoro *et al.*, 2022). Por ello, es difícil a la par que peligroso asumir los discursos que niegan la existencia de este tipo de desigualdades desde el paradigma de la meritocracia y de la igualdad de oportunidades (Díez, 2022). Estos discursos definen la diversidad desde el mero reconocimiento de la diferencia y rechazan la existencia de barreras asociadas a determinadas identidades bajo la premisa de que todas las personas somos diversas y, por tanto, no hay que hacer nada (Sánchez, 2019). Si acaso, acciones orientadas a resolver necesidades puntuales y concretas de cada persona, pero en ningún caso acciones de orientación transformadora que permitan garantizar la equidad y la justicia social (Naranjo-Crespo, 2024). Junto con ello, se ha podido constatar cómo determinadas situaciones de exclusión e, incluso, de violencia contra personas con características identitarias que se sitúan *al otro lado de la norma* pueden legitimarse (Díez, 2022) y provocar un estado de total indefensión en quienes las sufren.

Uno de los puntos centrales del estudio más complejos de definir ha sido concluir de qué estamos hablando cuando hablamos de diversidad. Sin embargo, en enero de 2021, en una entrevista con una estudiante internacional, a partir de la devolución de una pregunta, se obtuvo una respuesta espontánea de la investigadora que permitió ir acotando este concepto:

Al final, he entendido que la diversidad es la norma o, por lo menos, con esa idea me he quedado. Sí, no lo podría decir de otra manera: al final, la diversidad es la norma. Todos, de alguna forma,

somos diferentes. Lo que pasa que sí que es verdad que hay diferencias que tienen una serie de desventajas asociadas, bien sea porque somos mujeres o porque es gente que viene de antecedentes familiares más complicados. Pero bueno, en definitiva, la diferencia al final es la norma, lo que pasa que hay veces que esa diversidad va vinculada a situaciones de desigualdad, creo. (Autora)

Aproximadamente un mes después, la devolución de otra pregunta por parte de un profesor visibilizó uno de los grandes retos vinculados a esta cuestión:

La gente está muy preocupada por lo políticamente correcto y no sé si eso, de alguna forma, lleva a que hay cosas que no solo es que no se visibilicen, es que la gente ni si quiera piensa en ellas [...]. Entonces, lo más llamativo es que es algo que no es que quede por hacer, es que es algo en lo que ni siquiera se piensa [...] no se puede hacer nada hasta que no se piense que es una situación que es que está pasando. (Autora)

Junto con las significaciones del concepto *diversidad*, el estudio reveló que la cuestión de fondo que subyace a la definición y a la articulación de los procesos de inclusión tiene que ver con la cultura institucional (Boonzaier y Mkhize, 2018), que se puede concretar a partir de dos planteamientos presentes tanto en el contexto de estudio como a nivel macrocontextual.

El primer planteamiento, en palabras de una persona que ha participado en el estudio, se puede definir como «la excelencia y la élite: lo auténtico, lo único y lo exquisito»:

Hay profesores que están en contra, que quede claro, que toda esta idea de abrir más, de incluir más, de hacerlo más accesible. [Nombre personal de él mismo] está equivocado. La universidad no se creó para eso, que se vayan a otro tipo de institución. La universidad es para llegar a excelencia académica [...]. Hay catedráticos que son reacios y son antagonistas a la idea esta de, bueno, vamos a abrir. La amenaza que ellos sienten es a nivel académico: somos demasiado flexibles y estamos perdiendo lo auténtico, lo único y lo exquisito. Yo muchas veces les digo que tomen en cuenta que, cuando ellos están hablando, es porque ellos son parte de esta élite, ellos son parte de esta élite que quiere reproducirse a sí misma. (Decano universidad internacional)

Frente a este planteamiento, otras voces entrevistadas planteaban dificultades, apoyos, retos, propuestas, etc., que, en el fondo, tenían que ver con una reivindicación de humanizar la universidad. Estas personas pusieron en valor cuestiones tan básicas como destacar a docentes simplemente porque se sabían sus nombres o porque no les tenían miedo (y eso les recordaba a sus profesores favoritos del instituto). O sentirse afortunados porque «entre faltar al trabajo y faltar a clase, lo estoy compaginando para que todo saliera como yo quería: tener el dinero suficiente como para poder permitirme la carrera y poder dedicar el tiempo necesario como para poder aprobar las asignaturas» gracias al apoyo de sus jefes y de algunas docentes. Sobre las vías que proponen para humanizar la universidad, el hecho de dar a las personas participantes la oportunidad de que planteasen situaciones que se ubicaran entre el plano más realista y el más utópico llevó a algunas respuestas que oscilaron entre «la semana de la facultad *hippie*», «hacer fiestas», o llevar «una tortilla y un vinillo para celebrar mi cumpleaños». También se realizaron propuestas de orientación más práctica, como definir espacios que permitan *acoger*, establecer relaciones colaborativas entre diferentes agentes y visibilizar buenas prácticas; construir espacios multirreligiosos; crear figuras de mentorización, tutoría y orientación; así como otras acciones orientadas a mejorar el sentido de pertenencia a la universidad y las oportunidades de participación, como dar más voz al alumnado o mejorar la visibilización de actividades, servicios, procedimientos y asociaciones.

Estas respuestas, junto con otros elementos de análisis, permitieron concluir que tanto los elementos que definen la institución como los que tienen la capacidad de transformarla forman parte de la cultura, porque la cultura es transversal al resto de los elementos que configuran la comunidad universitaria: liderazgo, currículum, formación, acciones para la equidad (o no), etc. Además, en tanto que la cultura es un elemento transversal a toda la comunidad universitaria, si realmente existe un deseo sincero de avanzar hacia un modelo de universidad inclusiva, el proceso de transformación institucional debe ser participativo y horizontal.

En caso contrario, se seguirían promoviendo acciones con mayor o menor impacto, pero que son insuficientes para transformar el paradigma que subyace a cualquier tipo de acción.

## Contribuciones de la autora

**María Naranjo-Crespo:** Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Investigación; Metodología; Producción de datos; Recursos; Redacción (borrador original); Redacción (revisión y edición); Validación; Visualización.

## Política de Inteligencia Artificial (IA)

Los autores no declaran haber hecho uso de Inteligencia Artificial (IA) para la elaboración de sus artículos.

## Financiación

Este trabajo ha sido elaborado en el marco del proyecto de I+D+i titulado «Atención a la diversidad y educación inclusiva en la universidad. Diagnóstico y evaluación de indicadores de institucionalización» (Ref. EDU2017-82862-R), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España en la convocatoria de ayudas de 2017 del Programa Estatal de I+D+i Orientado a los Retos de la Sociedad.

## Referencias

- Álvarez-Castillo, J. L., Hernández-Lloret, C. M., González-González, H., Espino-Díaz, L., y Fernández Caminero, G. (2021). Exploring the status of diversity in policies and practices of Spanish universities. An asymmetric dual model [Explorando la situación de la diversidad en las políticas y prácticas de las universidades españolas. Un modelo dual asimétrico]. *Heliyon*, 7(3), e06450. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06450>
- Artiles, J. A. (2025). Mitigando la dualidad de la discapacidad. Herramientas histórico-culturales críticas para desestabilizar paradojas de equidad. *Revista Española de Pedagogía*, 83(290), 5-20. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4241>
- Belando-Montoro, M. R., Naranjo-Crespo, M., Carrasco-Temiño, M. A. (2022). Barriers and facilitators to the retention and participation of socially, economically, and culturally disadvantaged university students. An international systematic review [Barreras y facilitadores para la retención y participación de estudiantes universitarios social, económica y culturalmente desfavorecidos. Una revisión sistemática internacional]. *International Journal of Educational Research*, 113, 101968. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101968>
- Belando-Montoro, M. R., Lucio-Villegas, E., y Luque, D. (2023). *Pedagogía y educación social*. Síntesis.
- Boonzaier, F., y Mhkize, L. (2018) Bodies out of place: Black queer students negotiating identity at the University of Cape Town [Cuerpos fuera de lugar: estudiantes negros *queer* negociando su identidad en la Universidad de Ciudad del Cabo]. *South African Journal of Higher Education*, 32(3), 81-100. <https://doi.org/10.20853/32-3-2514>
- Brígida, R., Goldemberg, A., Brabo, R., Bertotto, V., Figueredo, M., Ledesma, E., Anger, L.V., Gutiérrez, L., Centurión, C., De Haro, M. J., Hillebrand, R., Paiva, H. R., y García, H. E. (2021). El antimétodo etnográfico. Desafíos para una forma de trabajo. *Etnografías Contemporáneas*, 7(13), 8-35. <https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/994>
- Curren, R. (2023). Superar lo que nos divide: la amistad cívica global y el pleno desarrollo de la personalidad humana. *Revista Española de Pedagogía*, 81(284), 33-50. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-02>
- Delegación del Rector para la Diversidad e Inclusión de la Universidad Complutense de Madrid. (2021). *Guía de comunicación y trato inclusivo*. Ediciones Complutense.

- Díez, E. J. (2022). *Pedagogía antifascista. Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia*. Octaedro.
- Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno.
- Gallego-Noche, B., Goenechea, C., Antolínez-Domínguez, I., y Valero-Franco, C. (2021). Towards inclusion in Spanish higher education: Understanding the relationship between identification and discrimination [Hacia la inclusión en la educación superior española: comprender la relación entre identificación y discriminación]. *Social Inclusion*, 9(3). <https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4065>
- García-Barrera, A. (2023). El 'sesgo inclusivo' del enfoque capacitista en la educación inclusiva. *Revista Interuniversitaria*, 35(2), 175-190. <https://doi.org/10.14201/teri.29595>
- García-Cano, M., Álvarez, J. L. (Coords.), Agrela, B., Grande, M. L., y Langa, D. (2021a). *Protocolo de entrevista a líderes universitarios sobre atención a la diversidad. Proyecto I+D+i EDU2017-82862-500R (2018-2021)*. Ministerio de Economía Industria y Competitividad, Agencia Estatal de Investigación, Fondo Europeo de Desarrollo Regional. <https://helvia.uco.es/handle/10396/21507>
- García-Cano, M., Álvarez, J. L. (Coords.), Goenechea, C., Jiménez, R. A., Gallego, B., y Antolínez, I., (2021b). *Protocolo de entrevista a estudiantes universitarios sobre atención a la diversidad. Proyecto I+D+i EDU2017-82862-R (2018-2021)*. Ministerio de Economía Industria y Competitividad, Agencia Estatal de Investigación, Fondo Europeo de Desarrollo Regional.
- García-Cano, M., Álvarez, J. L. (Coords.), Jiménez, M. L., y Márquez, E. (2021c). *Herramienta para el análisis documental de políticas para la inclusión y la atención educativa en las universidades. Proyecto I+D+i EDU2017-82862-R (2018-2021)*. Ministerio de Economía Industria y Competitividad, Agencia Estatal de Investigación, Fondo Europeo de Desarrollo Regional.
- García-Cano, M., Álvarez, J. L. (Coords.), Martínez, M. J., Lloret, C., Pérez, A., Ramos, G., y Chica, I. (2021d). *Protocolo de entrevista a personal universitario de administración y servicios sobre atención a la diversidad. Proyecto I+D+i EDU2017-82862-R (2018-2021)*. Ministerio de Economía Industria y Competitividad, Agencia Estatal de Investigación, Fondo Europeo de Desarrollo Regional.
- García-Cano, M., Álvarez, J. L. (Coords.), Martínez, M. J., Lloret, C., Pérez, A., Ramos, G., y Chica, I. (2021e). *Protocolo de entrevista a profesorado universitario sobre atención a la diversidad. Proyecto I+D+i EDU2017-82862-R (2018-2021)*. Ministerio de Economía Industria y Competitividad, Agencia Estatal de Investigación, Fondo Europeo de Desarrollo Regional.
- García-Cano, M., Álvarez, J. L. (Coords.), Rodríguez, R. M., Díaz, R. M., Pérez, I., Moya, A., y Serrato, M. M. (2021f). *Protocolo de entrevista a agentes sociales externos sobre atención a la diversidad. Proyecto I+D+i EDU2017-82862-R (2018-2021)*. Ministerio de Economía Industria y Competitividad, Agencia Estatal de Investigación, Fondo Europeo de Desarrollo Regional.
- Goenechea, C., Gallego, B., Amores, F. J., y Gómez, M. A. (2020). Gypsy students's voices about their experience in the university [Voces del alumnado gitano sobre su experiencia en la universidad]. *Profesorado*, 24 (2), 462- 482. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15157>
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (2009). ¿Qué es la etnografía? En M. Hammersley, y P. Atkinson (Eds.), *Etnografía: métodos de investigación* (pp. 1-19). Paidós Ibérica.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2019). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández-Hernández, F., y Revelles, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 21-48. <https://doi.org/10.6018/educatio.387001>
- Martínez, A., Vaz-Fernandes, L., y Benito, T. (2024). PROFEROM: una respuesta a la cuestión gitana en la formación del profesorado. *Revista de Humanidades*, (51), 103-127.
- Naranjo-Crespo, M. (2024). Perspectivas y discursos acerca de la diversidad e inclusión en la comunidad universitaria. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(31). <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8509>
- O'Shea, S. H., Lysaght, P., Roberts, J., y Harwood, V. (2016). Shifting the blame in higher education: Social inclusion and deficit discourses [Desplazar la culpa en la enseñanza superior: inclusión social y discursos deficitarios]. *Higher Education Research and Development*, 35(2), 322-336. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087388>

- Sánchez, M. (2019). *Pedagogías queer: ¿nos arriesgamos a hacer otra educación?* Los Libros de la Catarata.
- Sotelino-Losada, A., Santos-Rego, M. A., y Lorenzo-Moledo, M. (2024). Investigación y transferencia del conocimiento en ciencias de la educación: una cuestión de justicia social. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), 119-137. <https://doi.org/10.14201/teri.31655>
- Turner, B., Gaston, J., y Williams, C. (2017). Recruitment without retention: A critical case of black faculty unrest [Contratación sin retención: un caso crítico de malestar entre el profesorado negro]. *The Journal of Negro Education*, 86(3), 305-317. <http://doi.org/10.7709/jnegroeducation.86.3.0305>

## Biografía de la autora

**María NARANJO-CRESPO.** Profesora doctora en el Centro de Estudios Superiores Don Bosco y en la Universidad Internacional de la Empresa (UNIE). Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Miembro del grupo de investigación «Configuraciones pedagógicas y prácticas cívico-sociales» de la UCM y del grupo de investigación «Perfiles profesionales docentes, educación competencial y neuroeducación» de UNIE.



<https://doi.org/10.22550/2174-0909.4474>





# «Empecé a preguntarme si me estaba volviendo emocionalmente insensible». Antecedentes socioculturales, currículo oculto y autorreflexión moral en el desarrollo de la identidad profesional médica: un estudio cualitativo

***“I began to wonder whether I am becoming emotionally numb”. Sociocultural background, hidden curriculum, and moral self-reflection in the development of medical professional identity: A qualitative study***

**Tereza PINKASOVÁ.** Médica. Tercera Facultad de Medicina, Universidad Carolina de Praga, República Checa ([tereza.pinkasova@lf3.cuni.cz](mailto:tereza.pinkasova@lf3.cuni.cz)).

**Dra. Lydie FIALOVÁ.** Médica e Investigadora Independiente ([lydiestokes@outlook.com](mailto:lydiestokes@outlook.com)).

## Resumen:

El enfoque de nuestro estudio es el desarrollo personal, emocional y moral de los estudiantes de Medicina en el contexto de su experiencia en la Facultad de Medicina y el impacto del currículo oculto en la formación de su identidad profesional. Realizamos entrevistas con 26 estudiantes de cuarto año y las analizamos mediante métodos de análisis de contenido y discurso. Se detectaron varios factores significativos que influyen en la adaptación al entorno médico y en la adopción de la identidad profesional: sus antecedentes socioculturales, la cultura institucional de la Facultad de Medicina y la práctica de la autorreflexión moral. La adaptación a los entornos médicos y la apropiación de roles profesionales resulta más fácil para los estudiantes de familias médicas, pero presenta desafíos significativos para los estudiantes de familias no médicas, quienes son más propensos a verse afectados por aspectos tanto positivos como negativos del currículo oculto. Los estudiantes que expresaron una autorreflexión moral fueron capaces de evaluar de manera crítica el impacto del entorno médico sobre su desarrollo personal y profesional. Sugerimos que dotar a los estudiantes de un espacio seguro donde puedan reflexionar sobre sus experiencias subjetivas podría ser una intervención tanto educativa como terapéutica que apoye el desarrollo de la integridad moral y profesional, mientras que la mentoría del profesorado podría compensar de manera parcial la falta del privilegio de contar con un entorno familiar médico.

**Palabras clave:** estudiantes de medicina, educación médica, currículo oculto, autorreflexión moral, cultura institucional, antecedentes socioculturales.

Fecha de recepción del original: 26-07-2024.

Fecha de aprobación: 08-01-2025.

Cómo citar este artículo: Pinkasová, T., y Fialová, L. (2025). «Empecé a preguntarme si me estaba volviendo emocionalmente insensible». Antecedentes socioculturales, currículo oculto y autorreflexión moral en el desarrollo de la identidad profesional médica: un estudio cualitativo [“I began to wonder whether I am becoming emotionally numb”. Sociocultural background, hidden curriculum, and moral self-reflection in the development of medical professional identity: A qualitative study]. *Revista Española de Pedagogía*, 83(291), 453-470. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4627>

**Abstract:**

The focus of our study is personal, emotional, and moral development of medical students in the context of their medical school experience, and the impact of hidden curriculum on the formation of their professional identity. We conducted interviews with 26 fourth-year students and analysed them by methods of content and discourse analysis. Several factors impacting the adaptation to the medical environment and the adoption of professional identity emerged as significant: their sociocultural background, the institutional culture of medical school, and the practice of moral self-reflection. The adaptation to medical environments and the appropriation of professional roles come more easily to students from medical families, yet present significant challenges to students from non-medical families who are more likely to be impacted by both positive and negative aspects of the hidden curriculum. Students who expressed moral self-reflection were capable of critically assessing the impact of the medical environment on their personal and professional development. We suggest that the provision of safe space for students to reflect on their subjective experiences might be both an educational and therapeutic intervention supporting development of moral and professional integrity, while faculty mentorship might partially compensate for the lack of privilege of medical family background.

**Keywords:** medical students, medical education, professional identity, hidden curriculum, moral self-reflection, institutional culture, sociocultural background.

## 1. Introducción

El neuropsicólogo educativo Peter Gray define la educación como una forma de transmisión cultural, «un conjunto de procesos a través de los que cada nueva generación de humanos adquiere y se desarrolla partiendo de las capacidades, conocimientos, rituales, creencias y valores de la generación anterior» (Gray, 2015, p. 112). Los planes de estudios de medicina suelen centrarse en la transmisión de los conocimientos y de las competencias necesarios, mientras que la transmisión de valores, creencias, rituales y prácticas se absorbe a menudo de manera inconsciente, mediante la inmersión en el entorno social y en la cultura institucional de las facultades de Medicina y los hospitales universitarios. Sin embargo, estos factores tienen una importancia fundamental para el desarrollo personal, emocional y moral de los jóvenes y, al mismo tiempo, ejercen una influencia significativa sobre la apropiación de su identidad profesional y la interiorización de características y prácticas que definen la función social de los médicos. Este proceso se ajusta al concepto *habitus* de Pierre Bourdieu, que describe los hábitos, las disposiciones y la forma de ser que se encuentran arraigados con firmeza y que las personas adquieren a través de la socialización en determinados contextos (Bourdieu, 1977).

Uno de los requisitos principales para el ejercicio de la medicina es la integridad moral y profesional (World Medical Association, 2022). Según Edgar y Pattison (2011), la integridad es «la competencia o capacidad de reflexión y discernimiento cuando se dan exigencias contradictorias entre los valores, roles y sistemas éticos profesionales y los personales» (p. 95). La integridad se puede cultivar para alcanzar una aptitud sutil que permita lidiar con las complejidades, ambigüedades y tensiones propias de la vida profesional (Edgar y Pattison, 2011). Numerosas personas consideran que la reflexión crítica es una característica esencial para la competencia profesional de un médico, así como un elemento central de la identidad profesional (Epstein y Hundert, 2002; Mann *et al.*, 2009; Van Oeffelt *et al.*, 2018).

Richard Cruess (2014) define la identidad profesional como la interiorización gradual de las características, los valores y las normas del ejercicio de la medicina. El proceso de adopción y de identificación de una función social viene marcada por factores socioculturales (Al-Rumayyan *et al.*, 2017; Polyakova *et al.*, 2020), por lo que el entorno social de las facultades de Medicina desempeña un papel fundamental a la hora de presentar los patrones culturales y los valores que definen la profesión. Estos factores se han descrito como el *currículo oculto*, es decir, las reglas no escritas, las costumbres, los valores, las actitudes y los patrones de interacción social que ejercen una

influencia significativa sobre el desarrollo personal y profesional de los alumnos, tanto de manera positiva como negativas (Martimianakis *et al.*, 2015; Hafferty y O'Donnell, 2015). Se presta una mayor atención al currículo oculto de las facultades de Medicina desde que Hafferty y Franks (1994) argumentasen que los resultados de la formación médica están tan sujetos al entorno social y a la cultura institucional como a la educación formal y que es necesario tomar en consideración estos factores para fomentar las características deseadas entre los graduados en Medicina.

La educación médica suele dividirse en dos etapas: las asignaturas preclínicas de ciencias naturales, que sientan las bases científicas imprescindibles para el ejercicio de la medicina y en las que lo normal es que el contacto con los pacientes sea muy limitado; y la formación clínica posterior, que combina clases magistrales con formación a pie de cama impartida por profesionales clínicos. Por consiguiente, los profesores de las facultades de Medicina son investigadores y profesionales clínicos con muy poca o ninguna formación formal avanzada en pedagogía. De acuerdo con Spencer (2003), los profesionales clínicos pueden tener dificultades para valorar la complejidad de la enseñanza, se enfrentan a objetivos y expectativas poco claros, están sometidos a unas restricciones temporales que limitan la implicación del estudiante y, a menudo, carecen de una supervisión y un *feedback* adecuados. Además, las exigencias de la investigación y el trabajo clínicos, que se consideran objetivos primordiales, dejan muy poco tiempo, mientras que la enseñanza reporta muy poco reconocimiento o gratificación. Asimismo, se dispone de muy pocos recursos y de escasas oportunidades para reflexionar acerca del proceso de aprendizaje de los alumnos.

Los estudiantes suelen percibir la transición de la formación preclínica a la formación clínica como un hito significativo y complicado que, con frecuencia, va acompañado de estrés e incertidumbre (Ottrey *et al.*, 2024). Este cambio implica el paso del aprendizaje teórico en el aula a la atención directa al paciente, lo cual exige que los estudiantes apliquen sus conocimientos en situaciones reales; es en esta etapa cuando asumen de forma paulatina la función profesional de médico. Los estudios ponen de manifiesto la carga psicológica y emocional asociada a esta transición y destacan la necesidad de entornos de formación que presten apoyo a los estudiantes (Xu, 2014; Radcliffe y Lester, 2003; Moss y McManus, 1992). Como demuestran Ottrey *et al.* (2024) en su estudio cualitativo longitudinal, donde observan a alumnos de Medicina antes y después de la formación clínica, un número importante de estudiantes afirmó sentirse poco preparado para diversos aspectos del ejercicio clínico, incluidas habilidades y tareas prácticas, comunicación interpersonal, conocimientos médicos y conducta profesional.

Nuestro estudio tiene como objetivo contribuir al ámbito del desarrollo emocional y moral de los alumnos en el contexto de los aspectos interpersonales y socioculturales de su experiencia en la Facultad de Medicina. Nuestro planteamiento se centra en la experiencia subjetiva y en el aspecto introspectivo de la reflexión, por encima de los patrones de apropiación de la identidad profesional mostrados de forma externa y de los signos de identificación personal con la función de médico. Esta perspectiva se ajusta al argumento de Merleau-Ponty (2002), que afirma que nuestra percepción está encarnada de manera intrínseca, lo que sugiere que nuestras experiencias subjetivas están entrelazadas con nuestros entornos físicos y sociales. Este concepto resulta en especial pertinente en la educación médica, donde el currículo oculto y los antecedentes socioculturales de los alumnos influyen en sus experiencias subjetivas y dan forma a sus identidades profesionales (Gomes y Rego, 2013).

En nuestro estudio, nos interesamos por la autocomprensión de los estudiantes de Medicina, la reflexión sobre sus motivos y acciones, la percepción de su transformación personal a lo largo de sus estudios y, en especial, la expresión espontánea de la autorreflexión moral, es decir, la valoración introspectiva y crítica de su conducta y su justificación desde el punto de vista moral (*Cambridge Dictionary*, 2024; David, 2017; Xie, 2020). Examinar estos aspectos en su conjunto nos permite entender, de manera exhaustiva, las influencias que se ejercen sobre el desarrollo de los estudiantes de Medicina, las cuales presentan múltiples facetas, y contribuir así a la creación de entornos educativos que ofrezcan apoyo y fomenten el crecimiento personal y profesional (Mezirow, 1997).

## 2. Métodos

Nuestro estudio cualitativo consistió en una serie de entrevistas individuales semiestructuradas con alumnos del cuarto curso de Medicina del plan de estudios de seis años de la

Tercera Facultad de Medicina de la Universidad Carolina de Praga, República Checa, realizadas entre febrero y mayo de 2023.

Elegimos a los estudiantes de cuarto como grupo objetivo de nuestro estudio porque su transición de la educación preclínica a la formación clínica es reciente y representan una cohorte adecuada para investigar la formación y el desarrollo de su identidad profesional incipiente, puesto que tienen por delante más de dos años de formación clínica durante los que pondrán en práctica y pulirán este rol.

Los 208 estudiantes de Medicina de cuarto recibieron un correo electrónico en el que se los invitaba a participar en entrevistas en línea sobre su entendimiento de la dimensión moral de la Facultad de Medicina, la sanidad y la sociedad en general. Se les regaló un libro como agradecimiento por su tiempo; no recibieron ningún otro tipo de compensación.

Las preguntas de la entrevista se elaboraron a partir de un estudio de evaluación de bibliografía relevante sobre el desarrollo de la identidad profesional y personal entre el alumnado de Medicina. Este fundamento teórico guio el diseño del cuestionario y aseguró la exploración sistemática de aspectos clave de las experiencias de los estudiantes. El objetivo de las preguntas era esclarecer tres cuestiones esenciales: (1) las motivaciones y expectativas de los estudiantes en relación con la Facultad de Medicina y la profesión elegida; (2) observaciones y reflexiones en torno a las interacciones interpersonales, el entorno social y la cultura institucional de la Facultad de Medicina; y (3) reflexiones acerca de su transformación personal a lo largo de los estudios de Medicina y sus aspiraciones de cara a sus carreras en el futuro. En el Apéndice 1, se incluye un listado detallado de las preguntas concretas de la entrevista.

El estudio se realizó a través de entrevistas en línea que se grabaron en formato audiovisual. Su duración osciló entre 46 y 71 minutos. De forma previa, se facilitó a los participantes un formulario de consentimiento informado en el que se explicaban el objetivo, los procedimientos y las medidas de confidencialidad del estudio.

Tras las entrevistas, se realizó una transcripción literal de las grabaciones. Para garantizar la confidencialidad de los participantes, se retiró toda la información identificativa de las transcripciones durante el proceso de anonimización.

Los datos transcritos se analizaron mediante técnicas de análisis tanto de contenido como de discurso, con un planteamiento comparativo constante.

Durante el análisis del contenido, se identificaron temas, patrones y motivos recurrentes entre los datos. Ambas autoras codificaron de forma independiente las transcripciones mediante códigos que representaban temas, patrones y motivos significativos dentro de los datos y que describían las expresiones de los estudiantes. Tras esta codificación inicial, las autoras compararon los códigos identificados por cada una de ellas. Este proceso comparativo incluyó conversaciones detalladas para reconciliar posibles discrepancias y perfeccionar los códigos. A través de este esfuerzo colaborativo, se desarrolló un marco de codificación exhaustivo que representaba con precisión los datos y en el que cada código tenía asignada una definición clara que especificaba el ámbito y el significado para garantizar la coherencia. Entonces, se utilizó la selección de códigos definitivos para analizar de manera sistemática el conjunto de datos en su totalidad; las autoras se cercioraron de capturar y categorizar de forma adecuada todos los datos relevantes. Se puede consultar la tabla de códigos en el Anexo 2.

El análisis discursivo se centró en examinar la forma en la que los participantes articulaban y comunicaban sus experiencias e impresiones. Se prestó especial atención a si eran o no conscientes de la influencia del currículo oculto sobre sí mismos y a si la autorreflexión moral aparecía en sus respuestas de manera espontánea.

El equipo del estudio lo compusieron las dos autoras de este texto, ambas graduadas en la Facultad de Medicina (en 2016 y en 2004, respectivamente), por lo que pudieron valerse de su experiencia personal para diseñar la investigación. Tereza Pinkasová es, además, psicoterapeuta titulada y se encuentra cursando el programa de doctorado en Ética Médica, mientras que Lydie Fialová es doctora en Antropología Social. Tereza Pinkasová ha impartido clases de Ética Médica, pero no ha participado ni participará de manera directa en la evaluación de ninguno de los alumnos participantes.

El estudio está aprobado por el Comité de Ética de la Tercera Facultad de Medicina de la Universidad Carolina.

### 3. Resultados

De todos los alumnos de cuarto de Medicina que recibieron la invitación (208, por correo electrónico), 26 (el 12.5 %) expresaron su interés en realizar la entrevista. De estos estudiantes, 17 eran mujeres, y 9, hombres. Sus edades eran las siguientes: 22 (7), 23 (15), 24 (3) y 28 (1); 22 alumnos eran de nacionalidad checa (CZ), y 4, de nacionalidad eslovaca (SK). Entre los entrevistados, 8 estudiantes (30.7 %) tenían uno (5) o dos (3) progenitores titulados en Medicina; otros 11 (42.3 %) tenían uno (3) o dos (8) progenitores con estudios universitarios; mientras que 7 estudiantes (26.9 %) procedían de familias con progenitores sin educación universitaria, con educación secundaria (6) o formación profesional (1). Las características de los estudiantes se resumen en la Tabla 1.

TABLA 1. Características de los estudiantes.

	<b>Género</b>	<b>Edad</b>	<b>Nacionalidad</b>	<b>Familia</b>	
<b>A</b>	M	23	CZ	FNM	ambos progenitores tienen estudios universitarios
<b>B</b>	M	22	CZ	FM	ambos progenitores son médicos y ambos abuelos maternos son médicos
<b>C</b>	M	22	CZ	FNM	ambos progenitores tienen estudios universitarios
<b>D</b>	M	22	SK	FM	madre médica
<b>E</b>	M	23	CZ	FNM	padre con estudios universitarios, hermana estudiando Medicina
<b>F</b>	H	22	CZ	FM	ambos progenitores son médicos
<b>G</b>	M	22	CZ	FNM	ambos progenitores tienen estudios de formación profesional
<b>H</b>	H	23	CZ	FNM	ambos progenitores tienen estudios universitarios, abuela médica
<b>I</b>	H	23	CZ	FNM	ambos progenitores tienen estudios universitarios, abuela médica
<b>J</b>	M	24	CZ	FM	madre médica, abuelo médico
<b>K</b>	M	23	CZ	FNM	ambos progenitores tienen estudios de secundaria, tía médica
<b>L</b>	H	23	CZ	FNM	ambos progenitores tienen estudios universitarios
<b>M</b>	M	24	CZ	FM	ambos progenitores son médicos
<b>N</b>	H	28	CZ	FNM	ambos progenitores tienen estudios de secundaria
<b>O</b>	M	23	CZ	FM	madre médica

<b>P</b>	M	23	CZ	FNM	la madre tiene estudios universitarios (enfermera)
<b>Q</b>	M	23	CZ	FNM	ambos progenitores tienen estudios de secundaria, tía médica
<b>R</b>	M	23	CZ	FM	madre médica
<b>S</b>	M	23	CZ	FNM	ambos progenitores tienen estudios universitarios
<b>T</b>	M	23	CZ	FNM	ambos progenitores tienen estudios de secundaria
<b>U</b>	H	24	CZ	FM	padre y bisabuelo médicos, madre con estudios universitarios, hermano estudiando medicina
<b>V</b>	H	23	CZ	FNM	ambos progenitores tienen estudios universitarios
<b>W</b>	H	22	SK	FNM	ambos progenitores tienen estudios de secundaria
<b>X</b>	M	23	SK	FNM	ambos progenitores tienen estudios universitarios
<b>Y</b>	M	22	CZ	FNM	ambos progenitores tienen estudios de secundaria
<b>Z</b>	H	23	SK	FNM	el padre tiene estudios universitarios

No fue posible establecer la representatividad de esta muestra con respecto al contexto socio-cultural y socioeconómico de los alumnos, puesto que la Facultad de Medicina no recopila estos datos. Existen muy pocos estudios sobre la demografía de las facultades de Medicina. Los datos disponibles de Suecia en 1990 (Polyakova *et al.*, 2020) y en 2014 (Simmenroth-Nayda y Görlich, 2015) determinan que el 20 % de los estudiantes de Medicina proceden de familias médicas, mientras que los datos de EE. UU. en 2018 identifican una proporción del 22 % (Fokas y Coukos, 2023).

A efectos de este artículo, centramos el análisis en (1) los antecedentes socioculturales y su efecto sobre la autocomprensión de los estudiantes de Medicina, incluidas sus expectativas de cara a su futura vida profesional; en (2) las interacciones interpersonales y la cultura institucional que perciben y sobre la cual reflexionan en la Facultad de Medicina y en los hospitales universitarios, y en (3) las reflexiones de transformación personal y los momentos de autorreflexión moral. No se preguntó de manera explícita a los estudiantes sobre la formación de su identidad profesional ni sobre el impacto del currículo oculto, sino que los temas, los patrones, las influencias y los signos de identificación con el rol profesional, o la ausencia de ellos, surgieron durante sus reflexiones y se analizaron con posterioridad.

### 3.1. Contexto sociocultural

Entre los factores más significativos que influyen en la experiencia de los estudiantes de Medicina y en sus expectativas para ejercerla, incluida su dimensión ética, figuraban los antecedentes familiares de los alumnos, en especial el hecho de proceder o no de una familia médica, algo que mencionaron a menudo de manera espontánea como forma de explicar su experiencia. Casi un tercio de las personas entrevistadas procede de familias en las que uno (5) o los dos (3) progenitores son médicos. La procedencia de familias médicas (FM, 8) frente a familias no médicas (FNM, 18) se correspondía con las expectativas que expresaban en cuanto a la exigencia de los estudios de

Medicina y con su conocimiento de la realidad del trabajo clínico en un entorno hospitalario, así como con el apoyo (emocional, económico, práctico) y la comprensión que reciben de sus familias. Todos los estudiantes con familias médicas expresaron de manera espontánea el mayor nivel posible de apoyo y comprensión por parte de sus padres: «Me apoyan al 100 %» (U) y «Entienden que no tenga mucho tiempo. Comprenden que en ocasiones esté triste y abrumada, saben cuánto tiempo lleva dominar el aprendizaje y son capaces de ayudarme cuando no me siento bien» (B). Entre los 18 estudiantes de familias sin médicos, solo una minoría afirmó recibir apoyo (6) y comprensión (2) de sus padres, mientras que otros manifestaron de forma explícita la falta de apoyo (3) y comprensión (5) o que la actitud de sus padres es más de admiración que de apoyo (3):

Me tienen en un pedestal porque la Facultad de Medicina les parece muy difícil y piensan que lo estoy haciendo muy bien, así que están entusiasmados... pero en lo que respecta a cuánto tenemos que aprender y lo que cuesta, no lo entienden en absoluto. (T)

Esto sitúa a los estudiantes de familias no médicas en una posición de desventaja que puede verse agravada por las necesidades de sus familias, a las que deben atender:

En ocasiones, termina en un enfrentamiento leve; mi madre necesita mucha ayuda y ha sido muy difícil marcar los límites que necesito para centrarme en mis estudios en estos momentos, y no me queda demasiado tiempo para ayudar. Ha sido un conflicto interno muy difícil. Por una parte, quería dedicarme de forma plena a mis estudios, pero, por otra, sabía que mi madre esperaba toda esta ayuda. (K)

Las diferencias entre estudiantes de familias médicas y no médicas se extienden también a las expectativas que ellos mismos tenían de la medicina y de lo que exigirá de ellos, pues los primeros son más realistas: «Esperaba que los estudios fueran difíciles, tener que aprender disciplina de trabajo, ser más organizado y planificar las cosas con antelación. Además de acostumbrarme al estrés, ya que el entorno médico es muy estresante» (U). Otra estudiante explica que su madre la preparó para afrontar la realidad del mundo médico: «Me explicó de forma muy clara que es un entorno duro y, en realidad, bastante desagradable» (R). Estos estudiantes perciben tanto las ventajas como las desventajas de estos puntos de vista: «Lo considero una ventaja porque siempre puedo preguntar algo a mis padres; además, obtengo conocimiento del contexto clínico a través de ellos. Sin embargo, también veo los aspectos más oscuros de la sanidad, que puede ser bastante dura» (O). Y, del mismo modo:

Es una ventaja porque no soy ingenua con respecto a la medicina y a su funcionamiento en los hospitales. Que no creo que simplemente sea una profesión bonita en la que ayudar a otras personas, lo cual es una ventaja porque he visto que muchos de mis compañeros tenían esta idea al principio, y, más adelante, se ven aplastados por la realidad de la práctica clínica y empiezan a dudar de si realmente quieren dedicarse a ello. Por tanto, estar familiarizada con ese entorno me ha ayudado mucho. (J)

Los estudiantes sin familia médica manifiestan expectativas diversas en relación con la Facultad de Medicina y los retos que conlleva, mientras que algunos reflexionan acerca de la ingenuidad de sus expectativas iniciales: «Pensaba que aprenderíamos toda esa magia de cómo hacer sentir mejor a la gente, que nos iniciarían en todos los secretos de la vida... así que no me esperaba encontrarme tan solo con datos crudos y ciencia pura y dura» (E). Al mismo tiempo, otros expresan la sensación de verse paralizados por la realidad de la práctica médica: «Siento que me estoy acostumbrando a la desesperanza» (A).

Al ver de frente las realidades y las exigencias de la práctica clínica, muchos alumnos se preguntan si este es el camino adecuado para ellos y si serán capaces de integrarlo en su vida. 11 estudiantes (42 %) parecen identificarse de lleno con el rol de médico, sienten que forman parte de la Facultad de Medicina y del entorno hospitalario y tienen planes para su futura carrera en este ámbito. De entre ellos, 6 proceden de familias médicas, 3 de familias con estudios universitarios (FU) y 2 de familias sin estudios universitarios (FNU). De estos alumnos, 6 se identifican en cierta medida con el rol de médico, pero también reflexionan de forma crítica sobre el entorno y piensan en cómo se puede cambiar: «Sin duda, me gustaría contribuir a un cambio en el sistema» (M). Otros 9 estudiantes (35 %) expresan ambivalencia respecto a llegar a ser médicos. De entre ellos, 2 son de familia médica, 5 de familia con estudios universitarios y 2 de familia sin estudios universitarios: «Tal vez no quiera llevar esta vida. Tener una familia, intereses, algo más allá de la medicina. Así que es

una batalla constante» (L). 3 estudiantes de familias con estudios universitarios (11,5 %) transmiten distancia y dudas respecto a su futuro: «Me pregunto si merece la pena esforzarse en dedicar tantísima energía a algo tan exigente a nivel mental y psicológico» (I). Por último, 3 estudiantes (11,5 %) se plantean abandonar por otra profesión: 2 de ellos proceden de familia sin estudios universitarios y 1 con familia universitaria está matriculado en otro grado universitario; ninguno de estos alumnos menciona haber recibido apoyo y comprensión de sus padres a lo largo de sus estudios.

### 3.2. Currículo oculto

Los estudiantes reflexionaron sobre el ambiente y las interacciones sociales con sus compañeros de clase, profesores y profesionales clínicos. Todos los estudiantes con familia médica afirmaron haber percibido el ambiente de la Facultad de Medicina de manera positiva o manifestaron que entienden la imposibilidad de la perfección en la medicina. Por otra parte, los alumnos sin familia médica responden de manera más contundente y sentimental a las situaciones que consideran que no son adecuadas o justas. En algunos casos, la diferencia en el contexto familiar establece cierta jerarquía: «Es fácil sentirse inferior» (G). Sin embargo, genera una sensación de comunidad con otras personas que tienen las mismas dificultades: «Compartir las dificultades une a las personas» (E). En torno al 62 % realizó algún comentario sobre el ambiente en la facultad y el nivel de apoyo y comprensión entre alumnos: «Me parece que la comunidad estudiantil es bastante abierta, todo el mundo intenta ayudar a los demás. Existe un ambiente de comunidad compartida, ya que estamos todos en el mismo barco» (H). Otros alumnos comentan la necesidad de esta comunidad: «Es genial poder contar con los demás. Creo que no podría gestionarlo sin los demás; sería imposible estudiar Medicina estando sola» (B).

Sin embargo, otros expresaron su decepción por la falta de calidez, lo cual hizo que su adaptación al entorno médico fuese mucho más difícil:

Tenía muchas ganas de llegar a la universidad y hacer nuevos amigos, pero, de algún modo, no encajo aquí. El aspecto negativo de la Facultad de Medicina es que en realidad son los compañeros de clase los que ejercen toda esa presión. Me siento como si no fuera apto para estudiar Medicina y entonces es fácil sentirse marginado, cuando a todo el mundo parece irle bien y a mí me cuesta, todos tienen un rendimiento muy alto y son muy listos y no sé qué hacer al respecto. (I)

En torno a la mitad de los estudiantes indica también que ser activo y participar en la vida de la facultad aporta ciertas ventajas, como ser visto por los profesores, recibir invitaciones para participar en proyectos de investigación, ser alabado como un *estudiante ideal* o, en algunos casos, recibir más oportunidades para aprobar un examen: «Hay alumnos que tienen ciertas ventajas, lo que me parece... injusto, incluso poco ético hacia los demás» (A). El 23 % de los alumnos considera que esta presión por ser activo y participar es negativa, mientras que algunos interiorizan esta obligación de adaptarse a la cultura y a las expectativas de la Facultad de Medicina: «Es necesario cumplir a nivel académico, pero también a nivel social» (G). Estos estudiantes, todos ellos procedentes de familias sin médicos, no sienten esta presión como algo que los motive, sino que les genera frustración. Las obligaciones y responsabilidades adicionales dificultan la participación.

Siento la presión entre los compañeros de que eres mejor cuanto más haces. Así que, a menudo, se te admira si eliges el turno de noche y de ahí vas a clase y después de vuelta al hospital... Genera un entorno bastante poco saludable el hecho de que ya en esta etapa no tengas tiempo para dormir y te dediques enteramente a esta vocación... Se normaliza, e incluso la biblioteca abre las 24 horas durante la época de exámenes, lo que transmite la impresión de que tenemos que estudiar toda la noche. Creo que es muy importante establecer los límites dentro de uno mismo. (X)

El 46 % de los alumnos realizó algún comentario sobre sus profesores y rememoraron experiencias positivas con aquellos que transmiten entusiasmo por su especialidad, que ofrecen apoyo y mantienen una comunicación respetuosa con los estudiantes, lo que los motiva a hacer las cosas bien. No obstante, muchos compartieron también experiencias negativas con profesores que los humillaron y criticaron o los expusieron a una presión innecesaria: «En nuestra primera sesión de laboratorio, hicimos unos cálculos que no nos salieron bien y el profesor dijo “Acabáis de matar al paciente”» (L). Los estudiantes también explican la manera en que esta experiencia negativa afecta a sus ambiciones, su confianza y su expresión personal: «Teníamos un examen

oral y me trató como a una mierda. Mató toda mi adicción al trabajo, mis ambiciones. Fue una experiencia determinante» (V). Algunos interpretan la evaluación de los profesores como un juicio que los sentencia al grupo de estudiantes con menos talento: «Así que aprendí cuál es mi lugar» (I).

El 54 % de los estudiantes habló también de las relaciones interpersonales en los hospitales, del ambiente, de las jerarquías y de las actitudes hacia los pacientes. En ocasiones, estos encuentros son una fuente de inspiración:

A pesar de ser unos servicios de Urgencias muy ajetreados en los que apenas había tiempo para los pacientes, el médico mantenía una faceta humana, no actuaba con superioridad hacia ellos, conseguía sacar tiempo para explicar el tratamiento y se interesaba por el punto de vista del paciente, y cuando los pacientes saben lo que ocurre pueden incluso sentirse mejor en el hospital. (W)

En otros casos, presenciaron prácticas con las que no están de acuerdo:

Fuimos a ver a la paciente, que estaba bastante desorientada y no quería que los estudiantes de Medicina estuviésemos allí, pero el médico insistió en que le auscultásemos los pulmones... Nos pareció innecesario, el médico nos puso en una situación en la que no queríamos estar y resultó bastante arrogante, con un comportamiento de superioridad y privilegio. (C)

Algunos alumnos no se sienten bien en el entorno hospitalario y no se imaginan trabajando allí: «Al asistir a la formación clínica, no me imagino como médica. Es muy ajetreado y tengo la sensación de que, en cuanto entre en el sistema, me perderé dentro de él y me aplastará» (Q). Otros atribuyen la experiencia negativa a una especialidad concreta que deciden evitar: «Se nota la diferencia entre especialidades médicas. Por ejemplo, en cirugía, los médicos tienen ciertas formas de expresión, comportamiento e incluso valores y actitudes hacia los pacientes. Por esos motivos, sé que no quiero formar parte de esa especialidad» (W).

Todos los alumnos con familias médicas citaron de forma espontánea a sus padres como motivación para estudiar Medicina y se refirieron a ellos como modelos de conducta de los que aprenden a adoptar maneras de responder a desafíos clínicos y éticos:

Mi madre es radióloga y, a menudo, tiene que comunicar el diagnóstico a pacientes con cáncer de mama, por lo que me explicó cómo compartir estas noticias difíciles, simplemente me dijo «Hay que hacerlo despacio... Incluso cuando sabes que el pronóstico no es bueno, tienes que dosificarlo, decirles que se necesitan más evaluaciones y prepararlos para ello...». No sé si es una buena manera o no, pero me aporta un punto de vista sobre cómo es la realidad en la práctica clínica. (F)

Para algunos estudiantes sin familia médica, la motivación para estudiar Medicina fue un encuentro con médicos que los atendían a ellos o a algún familiar:

Tenía cinco años cuando me puse muy enferma y me tenían que ingresar a menudo. Conocí a una médica muy inspiradora que me cuidaba. Era muy amable, sabia y tolerante, y siempre tenía mucho tiempo para sus pacientes. Siempre he querido, y sigo queriendo, ser como ella. (T)

Otros tienen razones personales profundas: «Cuando tenía 16 años, mi padre murió de cáncer. En ese momento, supe que quería trabajar en esto» (P). Todos los estudiantes sin familia médica observan de cerca a los profesores y médicos de la Facultad de Medicina y 10 de 16 afirmaron de forma explícita que buscan modelos de conducta entre ellos: «No tiene que ser un profesor, puede ser un médico normal que sepa lo que está haciendo. Me motiva mucho cuando tienen conocimientos de su campo y quiero ser como ellos para ayudar de verdad a los pacientes» (Z). A diferencia de ellos, los alumnos con familia médica tratan a los médicos que conocen en sus estancias clínicas casi en igualdad de condiciones y mantienen una actitud más crítica hacia ellos: «Siempre hay que comprobar lo que dicen, hay que examinarlo de forma crítica y tener cuidado con la gente a la que consideras tus modelos de conducta» (F). Los estudiantes sin familia médica suelen observar a los médicos desde una posición inferior y de subordinación y tienden a ser generosos en su admiración: «Era un médico especialista, muy sabio, tolerante, humilde y con muchos conocimientos y educación» (T).

### 3.3. Expresiones de autorreflexión moral

A pesar de que la mayor parte de los estudiantes se mostraron reflexivos en relación con su transformación personal a lo largo de sus estudios, 4 alumnos expresaron una autorreflexión moral de manera espontánea. Plantearon situaciones que supusieron un desafío y manifestaron ser conscientes del peligro de que su comportamiento no se ajustase a sus valores; al mismo tiempo, reconocieron la necesidad de autorreflexión constante para evitar que eso ocurra: «Me volví bastante cínico de alguna manera. Algunos problemas pueden ser bastante graves para la gente y yo notaba que les quitaba peso. Empecé a preguntarme si me estaba volviendo emocionalmente insensible y me quedé bastante preocupado por ser así... Así que decidí no ser así» (U). Una estudiante se plantea el impacto del entorno institucional sobre su comportamiento:

Intento ser consciente de estas influencias. Me da la sensación de que cada año que pasas en la Facultad de Medicina, la medicina se come un poco de tu empatía. Pero es difícil, porque, a menos que lo consideres importante a nivel personal, es muy fácil dejarse llevar por el sistema y que los pacientes desaparezcan entre diagnósticos y códigos de las compañías de seguros. (X)

Todos estos alumnos afirmaron recibir un apoyo y una comprensión sólidos de sus familias (de ellos, 3 proceden de FM y 1 de FU). Otros 4 estudiantes expresaron signos de autorreflexión moral, así como tener conciencia de la sensación de peligro de convertirse en quienes no quieren ser como consecuencia de las situaciones a las que se enfrentan (3 de ellos proceden de FU y 1 de FNU). A menudo, estas situaciones suponen que los estudiantes sientan empatía hacia el paciente y experimenten sentimientos de pena, vergüenza o incomodidad al ver a un médico tratar a un paciente de manera inadecuada: «De verdad, espero no abandonar mis convicciones morales. No quiero ser despectiva ni tener un comportamiento de superioridad» (C). Expresaron la necesidad de afrontar y corregir sus errores y comportamientos inadecuados. Uno de los alumnos también habló de la *expansión* de su empatía al reflexionar acerca de la situación de los pacientes que veía:

Me ayudó a entender mejor a los alcohólicos y a los toxicómanos porque pensé que, si yo tuviese sus mismas circunstancias vitales, quizás acabaría en su misma situación o, tal vez, mucho peor. Así que eso me permitió comprender mejor. A menudo, la sociedad los juzga y los condena, pero escuchar sus historias te permite profundizar de verdad en la comprensión de otra persona. (Z)

No obstante, también reflexionan sobre la necesidad de equilibrio entre empatía y distancia emocional. Tal y como afirmó una estudiante,

se trata de poder comunicarse con personas desconocidas, empatizar sin perder cierta perspectiva, tal vez incluso cierta distancia. Aunque una parte de mí no desee marcar esa distancia, es importante mantener la perspectiva, darme cuenta de que no todo el mundo es como yo y que puedo, y debo, dirigirme a cada persona de una manera; y eso está bien. (S)

## 4. Discusión

Esta investigación ofrece perspectivas en torno al desarrollo personal, emocional y moral de los estudiantes de Medicina. Hemos identificado tres variables interrelacionadas que contribuyen a la formación de la integridad personal y de la identidad profesional a lo largo de los estudios de Medicina: el contexto sociocultural, el currículo oculto y la capacidad de autorreflexión moral crítica. La principal limitación de nuestra investigación es la selección autónoma de los participantes del estudio. Por tanto, es posible que las conclusiones no representen por completo al alumnado en general. En futuras investigaciones, se puede plantear la implantación de métodos de selección aleatoria para mitigar estas limitaciones.

A pesar de que hacer carrera en campos como las ciencias o la enseñanza suele venir influido por factores socioculturales de carácter general, como los valores comunitarios, las experiencias educativas y las normas sociales (Bourdieu, 1977; Gore *et al.*, 2015; Mansour, 2013), hemos observado que el contexto familiar tiene una influencia significativa en la adaptación de los estudiantes al entorno médico y al desarrollo de su identidad profesional. Aunque en ámbitos como la educación del profesorado se presta especial atención a los antecedentes

socioculturales de los alumnos, tanto a nivel institucional como en la investigación académica (Gay, 2018), las facultades de Medicina tienden a pasar por alto este aspecto y la investigación en esta área continúa poco desarrollada en proporción.

Nuestro estudio concluye que, en comparación con otros alumnos, los estudiantes de familia médica cuentan con el mejor sistema de apoyo posible y con un anclaje sólido, lo que también les permite disponer de más tiempo y espacio para el pensamiento y la reflexión. Tenían expectativas realistas en cuanto a la vida en el sector de la medicina y tanto la adaptación al entorno hospitalario como la apropiación de las funciones del médico les resulta más sencillo. Además, se sirven de la orientación ofrecida por sus padres a lo largo de su educación médica. Según Choi *et al.* (2018), los estudiantes de familia médica se benefician de una familiaridad con el entorno médico, lo que puede llevar a una toma de decisiones más fundamentada en cuanto a lugares de ejercicio y facilita las conexiones con médicos establecidos.

Por su parte, los estudiantes sin familia médica no han tenido la ventaja de familiarizarse con el entorno médico hasta un punto que les permita tener expectativas realistas en torno a la Facultad de Medicina y la práctica clínica, lo cual parece provocar mayores niveles de estrés y complicar la adaptación a este ambiente. Además, se encuentran en desventaja en cuanto al nivel de apoyo y comprensión que reciben de sus familias y, a menudo, también en términos de exigencia de tiempo y responsabilidades adicionales. Estos factores afectan a su participación social e inculcación en el mundo médico y a la manera en que se identifican con su futura función profesional. El estudio indica que a los estudiantes sin familia médica les falta conocimiento sobre cómo se estructuran las especialidades médicas y qué prestigio transmiten a sus médicos. Esta falta de familiaridad puede derivar en una mayor incertidumbre durante la etapa en la Facultad de Medicina, sobre todo en comparación con los compañeros que planifican de forma estratégica su elección de especialidad desde el principio. La naturaleza competitiva de determinadas especialidades, como la cirugía, desanima a algunos alumnos, que se niegan a participar en la pelea por acceder a las oportunidades de formación quirúrgica (Olsson *et al.*, 2019). De acuerdo con Choi (2018), los estudiantes de Medicina sin familia médica tienen más probabilidades de dedicarse a la atención primaria y a otras especialidades de menor prestigio.

Nuestros hallazgos indican que las facultades de Medicina, además de concentrarse en la transmisión de conocimientos y habilidades, tienen la importante responsabilidad de ofrecer un entorno respetuoso y enriquecedor que apoye a los alumnos, sea cual sea su contexto, en especial a aquellos que carecen de apoyo familiar y de antecedentes culturales y profesionales, lo que los sitúa en una posición de desventaja en diversos aspectos. Esto es sobre todo cierto para la primera generación de estudiantes de Medicina o universitarios que aportan diversidad a la profesión, como se pone de manifiesto en otros estudios (Choi *et al.*, 2018; Ryder *et al.*, 2022; Romero *et al.*, 2020).

Nuestro estudio subraya los efectos del currículo oculto, en especial de la cultura institucional de las jerarquías sociales y de la competitividad, y la importancia de los profesionales clínicos y de los profesores como inspiración y modelos de conducta. Los alumnos sin familia médica tienden a verse más expuestos y afectados por los aspectos negativos del currículo oculto, algo de lo que los estudiantes con familia médica se encuentran protegidos gracias a su privilegio. La mentoría a largo plazo por parte del profesorado podría compensar de manera parcial la ausencia de esa posición de *persona iniciada* transmitida por la familia médica. Al mismo tiempo, brindaría oportunidades de reflexión sobre las experiencias personales en el entorno médico y su dimensión ética como condición previa para el desarrollo de la integridad moral y la identidad profesional. Estos mentores, que idealmente estarían a disposición de los alumnos durante la totalidad de sus estudios, podrían surgir de las clases o, tal vez, de prácticas a largo plazo en medicina general. A pesar de que el coste de estas mentorías puede ser significativo, la inversión quedaría justificada si estas contribuyesen a la reducción del *burnout* académico (Winkel *et al.*, 2017). Sin embargo, las facultades de Medicina siguen sin prestar la atención suficiente a los contextos socioculturales de sus alumnos. La investigación de la influencia de estos contextos a través de estudios resultaría muy valiosa, sobre todo para entender mejor la manera en que estos factores dan forma a la identidad profesional de los estudiantes. Asimismo, merece la pena tomar en consideración no solo los antecedentes socioculturales de los alumnos, sino también de los miembros del claustro, puesto que esta dinámica puede influir en las prácticas de enseñanza y en las relaciones de mentoría.

Las facultades de Medicina y los hospitales deberían diseñar también mecanismos de identificación de los aspectos positivos y negativos del currículo oculto, crear espacios para la reflexión crítica colectiva en torno a las prácticas institucionales de manera continuada y trabajar de forma activa en estas cuestiones con el fin de beneficiar a los estudiantes y, por ende, a los pacientes.

A pesar de que existen numerosos estudios (Farkas *et al.*, 2019) que reconocen el impacto positivo de las prácticas de reflexión en general, faltan investigaciones específicas sobre la autorreflexión moral. Hemos explorado la función de la autorreflexión moral en la formación de la identidad profesional en relación con los valores y las actitudes éticas. Nuestras conclusiones indican que la capacidad de autorreflexión moral es esencial para evitar la perpetuación de prácticas y patrones de comportamiento negativos y poco éticos a los que los estudiantes se pueden ver expuestos en la Facultad de Medicina y en el hospital y que representan un factor de protección adicional de la influencia negativa del currículo oculto. Las facultades de Medicina deberían tomar en consideración la capacidad de autorreflexión moral y su potencial de transformación para los alumnos de Medicina durante el diseño de sus acciones educativas y terapéuticas.

La práctica reflexiva centrada en la conducta ética (o poco ética) de uno mismo se puede integrar en las asignaturas clínicas y éticas que se imparten en la actualidad en las facultades de Medicina. Además, se pueden incorporar al plan de estudios asignaturas optativas nuevas que aborden la autorreflexión moral, incluida la reflexión colectiva (Pinkasová, 2022). Estas asignaturas pueden enfocarse en la redacción de escritos reflexivos y en debates en grupo que animen a los estudiantes a explorar y a articular sus experiencias en el entorno médico y los dilemas éticos que aparecen.

También se puede alentar a los alumnos y al personal a participar en grupos de reflexión o psicoterapia. Los estudiantes se pueden beneficiar de la participación en grupos Balint y de psicoterapia que establezcan un espacio seguro para la autorreflexión (Richards *et al.*, 2020), así como de consultas o servicios de psicoterapia individuales ofrecida por la facultad.

Los educadores médicos pueden animarse a participar en grupos de reflexión entre pares, que, según Boerboom *et al.* (2011), parecen reforzar la cualidad de la reflexión entre los profesores clínicos por encima de la reflexión de autoevaluación habitual. Dado que compartir reflexiones personales puede resultar complicado tanto para los alumnos como para los docentes, cabe estudiar estrategias de aplicación, como pueden ser la incorporación de rompehielos o los enfoques basados en el arte (Meltzer, 2020). No obstante, tal y como destacan Gomes y Rego (2013), el desarrollo a largo plazo del entorno académico, las relaciones y la cultura institucional en su totalidad son primordiales para lograr un cambio significativo y sostenible.

En conclusión, nuestro estudio alienta a las facultades de Medicina a reconocer las necesidades de los estudiantes, llenas de matices, en especial las de aquellos sin un contexto de familia médica; a reflexionar sobre las prácticas institucionales que tienen efectos negativos y a trabajar en su mitigación, todo ello sin dejar de cultivar aquellas prácticas que aportan experiencias positivas y contribuyen al crecimiento personal tanto de los alumnos como del personal. La creación de acciones que aborden los retos socioculturales y pongan de manifiesto la necesidad de la autorreflexión moral pueden fomentar un entorno educativo que sea más inclusivo y que ofrezca un mayor apoyo. De este modo, se prepara a los estudiantes para que afronten mejor y de manera variable en el tiempo las complejidades del universo médico mientras se refuerza y perfecciona la sensibilidad ética y la capacidad de reflexión crítica de la profesión médica.

## Contribuciones de las autoras

**Tereza Pinkasová:** Administración del proyecto; Análisis formal; Conceptualización; Curación de datos; Investigación; Redacción (borrador original); Redacción (revisión y edición).

**Lydie Fialová:** Análisis formal; Metodología; Redacción (revisión y edición).

## Política de inteligencia artificial (IA)

Las autoras declaran que no han utilizado sistemas de inteligencia artificial (IA) para elaborar sus artículos.

## Referencias bibliográficas

- Al-Rumayyan, A., Van Mook, W. N. K. A., Magzoub, M. E., Al-Eraky, M. M., Ferwana, M., Khan, M. A., y Dolmans, D. (2017). Medical professionalism frameworks across non-Western cultures: A narrative overview [Marcos del profesionalismo médico en las culturas no occidentales: una visión narrativa]. *Medical Teacher*, 39(sup1), S8-S14. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2016.1254740>
- Boerboom, T. B., Jaarsma, D., Dolmans, D. H., Scherpbier, A. J., Mastenbroek, N. J., y Van Beukelen, P. (2011). Peer group reflection helps clinical teachers to critically reflect on their teaching [La reflexión en grupos de iguales ayuda a los profesores clínicos a reflexionar críticamente sobre su enseñanza]. *Medical Teacher*, 33(11), e615-e623. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2011.610840>
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice [Esbozo de una teoría de la práctica]* (R. Nice, Trad.). Cambridge University Press.
- Cambridge Dictionary. (s. f.). *Self-reflection [Autorreflexión]*. Recuperado el 5 de febrero de 2024 de <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/self-reflection>
- Choi, K. J., Tak, H. J., Bach, C., Trias, C., Warsi, H., Abraham, J., y Yoon, J. D. (2018). Characteristics of medical students with physician relatives: A national study [Características de los estudiantes de medicina con familiares médicos: Un estudio nacional]. *MedEdPublish* (2016), 7, 30. <https://doi.org/10.15694/mep.2018.0000030.1>
- Cruess, R. L., Cruess, S. R., Boudreau, J. D., Snell, L., y Steinert, Y. (2014). Reframing medical education to support professional identity formation [Reformular la educación médica para apoyar la formación de la identidad profesional]. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 89(11), 1446-1451. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000427>
- David, A. (2017). Self-reflection in illness and health: Literal and metaphorical? [Autorreflexión en la enfermedad y la salud: ¿literal y metafórica?]. *Palgrave Communications*, 3, 17091.
- Edgar, A., y Pattison, S. (2011). Integrity and the moral complexity of professional practice [Integridad y complejidad moral del ejercicio profesional]. *Nursing Philosophy*, 12(2), 94-106. <https://doi.org/10.1111/j.1466-769X.2010.00481.x>
- Epstein, R. M., y Hundert, E. M. (2002). Defining and assessing professional competence [Definir y evaluar la competencia profesional]. *JAMA*, 287(2), 226-235. <https://doi.org/10.1001/jama.287.2.226>
- Farkas, A. H., Allenbaugh, J., Bonifacino, E., Turner, R., y Corbelli, J. A. (2019). Mentorship of US medical students: A systematic review [Tutoría de estudiantes de medicina estadounidenses: una revisión sistemática]. *Journal of General Internal Medicine*, 34(11), 2602-2609. <https://doi.org/10.1007/s11606-019-05256-4>
- Fokas, J. A., y Coukos, R. (2023). Examining the hidden curriculum of medical school from a first-generation student perspective [Examinar el currículo oculto de la facultad de medicina desde la perspectiva de un estudiante de primera generación]. *Neurology*, 101(4), 187-190. <https://doi.org/10.1212/WNL.00000000000207174>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice [Enseñanza culturalmente responsable: teoría, investigación y práctica]*. Teachers College Press.
- Gomes, A. P., y Rego, S. (2013). Pierre Bourdieu and medical education [Pierre Bourdieu y formación médica]. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 37(2), 260-265.
- Gore, J., Holmes, K., Smith, M., y Fray, L. (2015). *Investigating the factors that influence the choice of teaching as a first career. A report commissioned by the Queensland College of Teachers [Investigación sobre los factores que influyen en la elección de la docencia como primera carrera profesional. Informe encargado por el Queensland College of Teachers]*. Queensland College of Teachers. <https://cdn.qct.edu.au/pdf/Research/WhyPeopleChooseTeachingLiteratureReview.pdf>
- Gray, P. (2015). *Free to learn: Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life [Libres para aprender: por qué liberar el instinto de jugar hará que nuestros hijos sean más felices, más autosuficientes y mejores estudiantes para la vida]*. Basic Books.
- Hafferty, F. W., y Franks, R. (1994). The hidden curriculum, ethics teaching, and the structure of medical education [El currículo oculto, la enseñanza de la ética y la estructura de la educación médica]. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 69(11), 861-871. <https://doi.org/10.1097/00001888-199411000-00001>

- Hafferty, F. W., y O'Donnell, J. F. (Eds.). (2015). *The hidden curriculum in health professional education [El currículo oculto en la formación profesional sanitaria]* (1st ed.). Dartmouth College Press.
- Mann, K., Gordon, J., y MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: A systematic review [Reflexión y práctica reflexiva en la formación de las profesiones sanitarias: una revisión sistemática]. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 14(4), 595-621. <https://doi.org/10.1007/s10459-007-9090-2>
- Mansour, N. (2013). Modelling the sociocultural contexts of science education: The teachers' perspective [Modelización de los contextos socioculturales de la enseñanza de las ciencias: la perspectiva de los profesores]. *Research in Science Education*, 43(3), 347-369. <https://doi.org/10.1007/s11165-011-9269-7>
- Martimianakis, M. A., Michalec, B., Lam, J., Cartmill, C., Taylor, J. S., y Hafferty, F. W. (2015). Humanism, the hidden curriculum, and educational reform: A scoping review and thematic analysis [Humanismo, currículo oculto y reforma educativa: una revisión exhaustiva y un análisis temático]. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 90(11 Suppl), S5-S13. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000894>
- Meltzer, C. (2020). The reflexive practitioner: Using arts-based methods and research for professional development [El profesional reflexivo: el uso de métodos basados en las artes y la investigación para el desarrollo profesional]. En L. McKay, G. Barton, S. Garvis, y V. Sappa (Eds.), *Arts-based research, resilience and well-being across the lifespan [Investigación basada en las artes, la resiliencia y el bienestar a lo largo de la vida]* (pp. 201-220). Palgrave Macmillan.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception [Fenomenología de la percepción]*. Routledge.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice [Aprendizaje transformador: de la teoría a la práctica]. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5-12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Moss, F., y McManus, I. C. (1992). The anxieties of new clinical students [Las ansiedades de los nuevos estudiantes de clínica]. *Medical Education*, 26(1), 17-20. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1992.tb00116.x>
- Olsson, C., Kalén, S., y Ponzer, S. (2019). Sociological analysis of the medical field: Using Bourdieu to understand the processes preceding medical doctors' specialty choice and the influence of perceived status and other forms of symbolic capital on their choices [Análisis sociológico del campo de la medicina: la utilización de Bourdieu para comprender los procesos que preceden a la elección de especialidad por parte de los médicos y la influencia del estatus percibido y otras formas de capital simbólico en sus elecciones]. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 24(3), 443-457. <https://doi.org/10.1007/s10459-018-09872-3>
- Ottrey, E., Rees, C. E., Kemp, C., Lyons, K. M., Brock, T. P., Leech, M., Monrouxe, L. V., y Palermo, C. (2024). Exploring preparedness transitions in medicine and pharmacy: A qualitative longitudinal study to inform multiprofessional learning opportunities [Exploración de las transiciones de preparación en medicina y farmacia: un estudio longitudinal cualitativo para informar sobre las oportunidades de aprendizaje multiprofesional]. *Advances in Health Sciences Education*. <https://doi.org/10.1007/s10459-024-10372-w>
- Pinkasová, T. (2022). Supporting moral development in medical students through an elective course focused on moral self-reflection [Apoyo al desarrollo moral de los estudiantes de medicina mediante un curso optativo centrado en la autorreflexión moral]. *Theology and Philosophy of Education*, 1(1), 18-23. <https://www.tape.academy/index.php/tape/article/view/7>
- Polyakova, M., Persson, P., Hofmann, K., y Jena, A. B. (2020). Does medicine run in the family? Evidence from three generations of physicians in Sweden: Retrospective observational study [¿La medicina es cosa de familia? Evidencia de tres generaciones de médicos en Suecia: estudio observacional retrospectivo]. *BMJ*, 371, m4453. <https://doi.org/10.1136/bmj.m4453>
- Radcliffe, C., y Lester, H. (2003). Perceived stress during undergraduate medical training: A qualitative study [Estrés percibido durante la formación médica de pregrado: un estudio cualitativo]. *Medical Education*, 37(1), 32-38. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2003.01405.x>
- Richards, H., Polnay, A., Wilkinson, P., Read, E., y Young, H. (2020). Balint-style reflective practice groups in a year 4 undergraduate general practice attachment: Experience of the first two years [Grupos de práctica reflexiva al estilo Balint en una asignatura adjunta de 4.º curso de medicina general de pregrado: experiencia de los dos primeros años]. *Scottish Medical Journal*, 65(2), 52-59. <https://doi.org/10.1177/0036933020918056>

- Romero, R., Miotto, K., Casillas, A., y Sanford, J. (2020). Understanding the experiences of first-generation medical students: Implications for a diverse physician workforce [Comprender las experiencias de los estudiantes de medicina de primera generación: implicaciones para una plantilla de médicos diversa]. *Academic Psychiatry*, 44(4), 467-470. <https://doi.org/10.1007/s40596-020-01235-8>
- Ryder, C. Y., Irani, S., Andreski, P., y Grob, K. (2022). Evaluating the effects and contributing factors to the “hidden curriculum” in medical school [Evaluación de los efectos y factores que contribuyen al «currículo oculto» en la facultad de medicina]. *Journal of Clinical and Translational Science*, 6(s1), 96. <https://doi.org/10.1017/cts.2022.283>
- Simmenroth-Nayda, A., y Görlich, Y. (2015). Medical school admission test: advantages for students whose parents are medical doctors? [Prueba de acceso a las facultades de medicina: ¿ventajas para los estudiantes cuyos padres son médicos?]. *BMC Medical Education*, 15, 81. <https://doi.org/10.1186/s12909-015-0354-x>
- Spencer, J. (2003). Learning and teaching in the clinical environment [Aprendizaje y enseñanza en el entorno clínico]. *BMJ*, 326(7389), 591-4. <https://doi.org/10.1136/bmj.326.7389.591>
- Van Oeffelt, T. P. A., Ruijters, M. C. P., Van Hees, A. A. J. C., y Simons, R.-J. (2018). Professional identity, a neglected core concept of professional development [La identidad profesional, un concepto central olvidado del desarrollo profesional]. En K. Black, R. Warhurst, y S. Corlett (Eds.), *Identity as a foundation for human resource development [La identidad como base del desarrollo de los recursos humanos]* (pp. 237-251). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315671482-16>
- Winkel, A. F., Yingling, S., Jones, A. A., y Nicholson, J. (2017). Reflection as a learning tool in graduate medical education: A systematic review [La reflexión como herramienta de aprendizaje en la formación médica de postgrado: una revisión sistemática]. *Journal of Graduate Medical Education*, 9(4), 430-439. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-16-00500.1>
- World Medical Association. (2022). WMA international code of medical ethics [Código internacional de ética médica de la AMM]. <https://www.wma.net/policies-post/wma-international-code-of-medical-ethics/>
- Xie, M. (2020). *Moral self-reflection and leaders' virtuous behaviors [Autorreflexión moral y comportamientos virtuosos de los líderes]* [Tesis Doctoral, Rutgers University]. RUcore: Rutgers University Community Repository. <https://doi.org/10.7282/t3-50dq-j614>
- Xu, M. (2014). Medical students' motivations for studying medicine: Changes and relationship with altruistic attitudes, expectations, and experiences of learning at university [Motivaciones de los estudiantes de medicina para estudiar medicina: cambios y relación con actitudes altruistas, expectativas y experiencias de aprendizaje en la universidad] [Tesis Doctoral, University of Adelaide]. University of Adelaide Digital Library. <https://digital.library.adelaide.edu.au/dspace/handle/2440/91873>

## Biografía de las autoras

**Tereza Pinkasová.** Médica, psicoterapeuta y estudiante de doctorado en el Departamento de Ética Médica y Humanidades de la Tercera Facultad de Medicina de la Universidad Carolina de Praga. Se graduó en Medicina por la Universidad Carolina en 2016 y, en 2018, finalizó el Programa Educativo de Aptitudes Pedagógicas con especialidad en la educación superior en la misma universidad. En 2019, completó la formación en psicoterapia psicodinámica. Sus investigaciones se centran en la educación en Medicina y en el desarrollo moral y personal de los estudiantes de esta materia.

 <https://orcid.org/0000-0002-8834-5411>

**Lydie Fialová.** Estudió Medicina y Humanidades en Praga y Tübingen, además de Antropología Social en Edimburgo y Londres. Ha impartido clases de Ética Médica, Filosofía y Antropología en la Universidad Carolina y en las universidades de Boston y Edimburgo durante más de una década. Además, como becaria de educación médica, supervisó la enseñanza de Ética Médica y de Derecho Médico en la Universidad de Edimburgo. A modo de pausa en su carrera profesional por motivos familiares, ahora trabaja como investigadora independiente y escritora, y colabora en proyectos de investigación y en asignaturas de enseñanza de educación médica, salud planetaria y humanidades ecológicas, inspirada por la pedagogía empírica y dialógica.

 <https://orcid.org/0000-0002-6891-1877>

## APÉNDICE 1. Entrevista semiestructurada: áreas de investigación/ preguntas/indicaciones

### 1. Motivaciones y expectativas de los estudiantes en relación con la Facultad de Medicina

- ¿Recuerdas quién o qué te inspiró para estudiar Medicina?
- ¿Has sido la primera persona de tu familia en estudiar Medicina?
  - ¿Has sido la primera persona de tu familia en estudiar en la universidad?
- ¿Tu familia te apoya en tus estudios?
- ¿Cuáles eran tus expectativas con la Facultad de Medicina en términos de desarrollo personal y profesional?
  - ¿Se han cumplido estas expectativas? ¿De qué manera?
  - ¿Hay algo que te haya sorprendido? ¿De qué manera?

### 2. Observaciones y reflexión sobre interacciones interpersonales, entorno social y cultura institucional de la Facultad de Medicina

- ¿Cómo percibes el entorno social de la Facultad de Medicina (en cuanto a interacciones personales, sistemas, reglas explícitas e implícitas)?
  - ¿Encaja contigo?
  - ¿Has tenido que adaptarte de alguna manera?
  - ¿Tienes la sensación de que existe una imagen del *estudiante ideal*?  
En tal caso, ¿qué tipo de ideal? ¿Te esfuerzas por alcanzar este ideal? ¿Tus compañeros de clase se esfuerzan por alcanzar este ideal?
- ¿Existe alguna regla o proceso en la Facultad de Medicina con el que no estés de acuerdo?
- ¿Has presenciado algo poco habitual o desagradable a lo largo de tus estudios?
- ¿Alguna vez has tenido que actuar en contra de tus convicciones/creencias/valores?
- ¿Cómo percibes las estancias clínicas en los hospitales?
  - ¿Cómo percibes las acciones/comportamientos/formas de actuar de los médicos?
  - ¿Ha habido alguna situación en la que te hayan sorprendido las acciones o el comportamiento de alguna persona?
  - ¿Ha habido alguna situación en la que desearías haber actuado de otra manera, pero no podías?
- ¿Habrías adoptado una actitud/enfoque diferente si no llevases una bata blanca?
  - ¿Ha habido alguna situación que te haya conmovido/afectado a nivel personal/emocional?
- ¿Has participado en estancias clínicas en el extranjero?  
En tal caso, ¿hubo algo que te haya inspirado?

### 3. Reflexión sobre la transformación personal a lo largo de los estudios de Medicina

- ¿Has aprendido algo de tus compañeros de clase? ¿Profesores? ¿Profesionales clínicos? ¿Pacientes?
- ¿Has aprendido algo que no esperabas aprender?
- ¿Consideras que los estudios de Medicina te han transformado?  
En tal caso, ¿cómo?
- ¿Qué tipo de médico/persona no te gustaría ser?
- ¿Qué tipo de médico/persona te gustaría ser?

## APÉNDICE 2. Análisis de contenido - Códigos

<b>Análisis de contenido - Códigos</b>	
<b>Determinadas personas tienen ventajas</b>	A, B, G, I, J, K, M, O, R, T, V, W, X
<b>Sexismo</b>	A, B, D, G, J, O, R, V, W, Z
<b>Conflicto entre ideales y realidad</b>	B, T, U
<b>Organización inadecuada de los estudios</b>	B, D, E, J, M, P, R, U
<b>Facultad y ambiente en el grupo</b>	
- Tengo suerte de estar en un buen grupo	A, B, D, E, P, N, Q, R
- No encajo en el grupo	I
- No he conectado con mis compañeros	J
- Ambiente de comunidad y apoyo recíproco	H, W, X
- Entorno estimulante	N, U
- Entorno acogedor	F, V, Y
<b>Profesores</b>	
- Profesores amables	R, H, M
- Profesores que no quieren enseñar	C, D, H, M
- Profesores que estresan a los estudiantes	R
- «Si no sabes esto, matarás a un paciente»	C, L
- Abuso de poder	A, H
- Falta de atención durante las sesiones de laboratorio	O
- Nos grita por ser tontos	K, T
<b>Médicos en el hospital</b>	
- Médicos maleducados, irrespetuosos y arrogantes	S, Q, R, V
- Los médicos más jóvenes contribuyen a generar un buen ambiente	C
- Vagancia e indiferencia	F, L
- Actitud paternalista	M, U
<b>Presión por ser activo</b>	
- Adecuada para estudiantes extrovertidos	D
- Presión por el rendimiento y la participación	Q, S, R
- No se permite enfermar	E
- Los compañeros activos hacen que los demás se sientan inferiores	G, K

<b>Trato con pacientes</b>	
- Trato impersonal	J, K
- Evitar provocar incomodidad	X
- Importancia de la comunicación	M, P, G, Y
<b>Otros</b>	
- Desnudez	K, O, Z



# 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

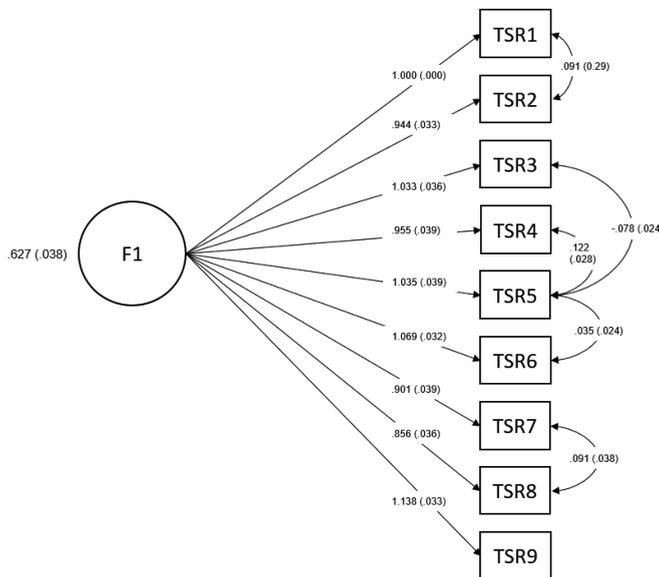
El modelo original del análisis factorial confirmatorio (AFC) presentó un ajuste moderado, con un RMSEA de .089 y un CFI de .986, lo que, si bien indica un ajuste aceptable, también evidencia oportunidades de mejora. Con el fin de optimizar la adecuación del modelo, se implementaron cambios basados en 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

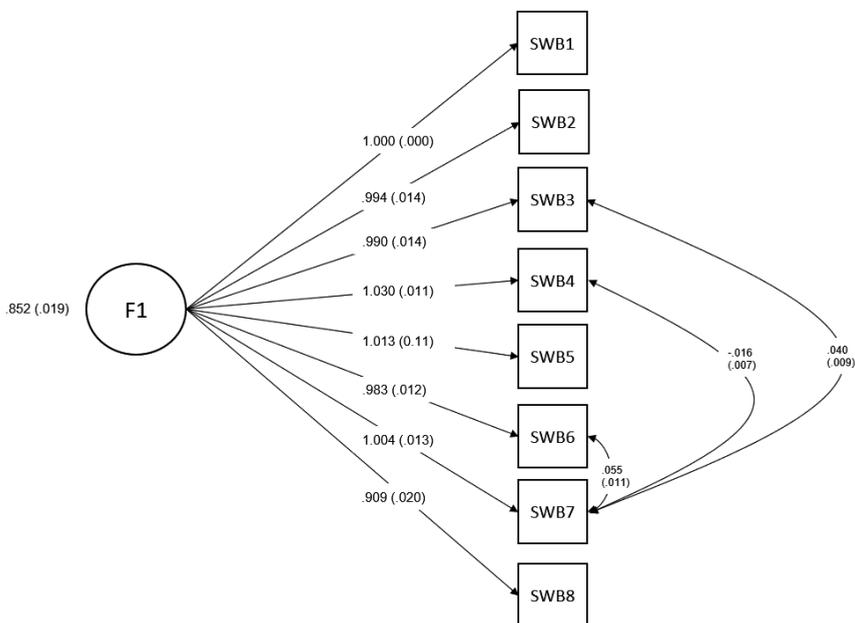
El modelo original del análisis factorial confirmatorio (AFC) para la Escala de Bienestar Subjetivo presentó un ajuste inadecuado, con  $\chi^2(20) = 100.300, p = .0000$ , un RMSEA de .116 (IC 90%: .094-.139), un CFI de .997, un TLI de .996 y un SRMR de .010. Estos valores evidencian deficiencias en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

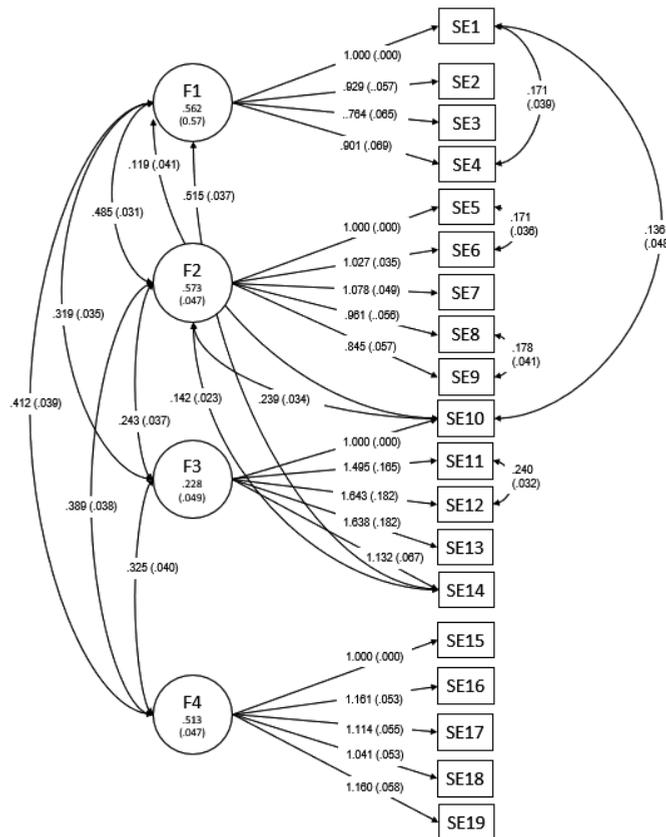
El modelo original del análisis factorial confirmatorio (AFC) arrojó un CFI de .920, un TLI de .906 y un SRMR de .063, lo cual, si bien indica un ajuste adecuado, también sugiere margen de mejora considerando un RMSEA de .106. Con el objetivo de optimizar la adecuación del

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

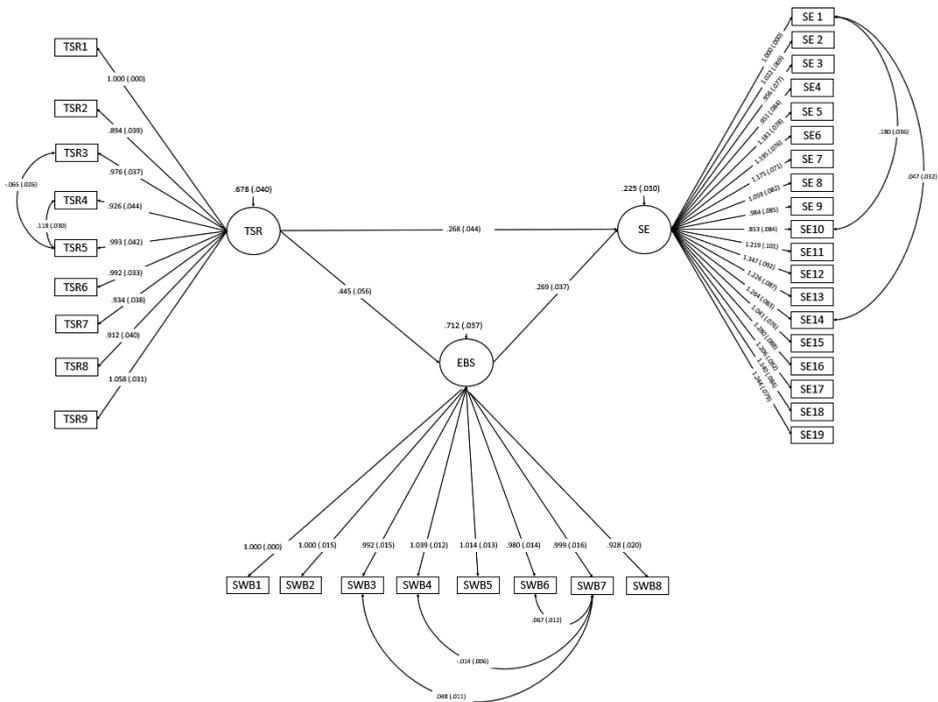
Estos resultados sugieren que el modelo propuesto representa de forma adecuada la estructura subyacente de los datos. El modelo incluyó tres factores latentes y las relaciones estructurales se detallan en la Tabla 3.

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 Briebe-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 Andalíen 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>





## Reseñas bibliográficas

**Mukherji, P. y Albon, D. (2022).**

*Research methods in early childhood: An introductory guide [Métodos de investigación en la primera infancia: una guía introductoria].*

(Paula Martínez Enríquez)

**Cantón-Mayo, I. (2024).**

*Las escuelas rurales del valle de Jamuz y la Valdería*

(Luis Ángel Prieto Carnicero)

**Gil Quintana, J. (2023).**

*Educación y comunicación en una sociedad postdigital. Investigación documental y análisis de perspectivas*

(Leticia Porto Pedrosa)

**Jonas, M. y Yacek, D. (2024).**

*Al borde del asiento: lo que hacen los mejores profesores para implicar e inspirar a sus alumnos.*

(Jose María Camean Ariza)



## Reseñas bibliográficas

### Mukherji, P. y Albon, D. (2022).

*Research methods in early childhood: An introductory guide [Métodos de investigación en la primera infancia: una guía introductoria].*

SAGE Publications. 448 pp.

La investigación en el campo de la educación infantil es un área vital y en constante evolución que demanda herramientas efectivas y accesibles para los investigadores. Precisamente a ello es a lo que contribuye la obra que tenemos entre manos, *Research methods in early childhood: An introductory guide*, de Penny Mukherji y Deborah Albon, profesoras vinculadas a las universidades Metropolitana de Londres y de Roehampton, respectivamente. En efecto, estamos ante una obra con enfoque estructurado y metodológico para guiar a los lectores en el proceso de investigación en educación infantil, desde la conceptualización hasta el análisis de datos. En este sentido, ya la introducción a la obra establece una base sólida al definir conceptos como la investigación básica, aplicada, de evaluación, de acción y orientada.

A través de ejemplos prácticos, un estilo de escritura accesible y un enfoque en consideraciones éticas, el libro facilita la comprensión de conceptos complejos y fomenta una investigación responsable y reflexiva. Además, proporciona recursos complementarios, como vídeos y glosarios, que enriquecen su valor como texto fundamental tanto para estudiantes como para profesionales del campo. Cabe destacar que esta edición incluye dos nuevos capítulos sobre el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, con lo que actualiza el contenido para reflejar los últimos avances metodológicos.

A continuación, sintetizaremos los núcleos temáticos que se tratan. Así, el libro está dividido en cinco partes que abordan los aspectos esenciales del proceso de investigación en la primera infancia. La primera de ellas detalla las etapas de planificación de un proyecto de investigación, desde el desarrollo de un área de estudio hasta la formulación de preguntas e hipótesis, la elección del diseño y de los métodos apropiados y la selección de la muestra. Se profundiza en la importancia de la fiabilidad y de la validez, así como en las técnicas de muestreo probabilístico y no probabilístico. Asimismo, se explica qué es una propuesta de investigación y se resalta la necesidad de mantener un diario de investigación y de colaborar con un supervisor. Por último, esta sección destaca la trascendencia de realizar una revisión de la literatura y describe los elementos que constituyen una correcta revisión y cómo llevar esta a cabo tanto en investigaciones cuantitativas como cualitativas. Además, se proporcionan estrategias para identificar, evaluar y sintetizar la literatura existente.

En la segunda parte, se exploran los distintos paradigmas y principios que sustentan la investigación en educación infantil. Se parte de la investigación positivista: se discuten los orígenes y significados del positivismo, el método científico y las metodologías cuantitativas,

incluyendo métodos experimentales y correlacionales. El texto examina tanto las oportunidades como las restricciones de la investigación positivista y pone el énfasis en la necesidad de lograr validez y fiabilidad. Más allá del positivismo, se analizan teorías interpretativas, críticas, posestructuralistas y poshumanistas, y se proporciona una perspectiva amplia sobre los enfoques cualitativos. Esta sección invita a los lectores a considerar múltiples perspectivas y enfoques teóricos. Por otro lado, se subraya la importancia de mantener prácticas éticas a lo largo de todo el proceso de investigación, incluyendo investigaciones inclusivas.

En la tercera parte, se detallan varios enfoques de investigación aplicables a la educación infantil. Se describe cómo diseñar y utilizar encuestas y se proporcionan directrices para la elaboración de cuestionarios y la interpretación de resultados. A continuación, se explican los pasos para llevar a cabo trabajo de campo etnográfico y se discuten sus posibilidades y limitaciones. Asimismo, se revisa la historia, el diseño y los métodos de los estudios de caso y se destacan sus ventajas y desventajas. Por último, se presenta el rol del investigador en la investigación-acción, se describen el ciclo de esta metodología y los métodos utilizados y se resalta importancia de la reflexión y de la mejora continua en la práctica educativa.

La cuarta parte profundiza en las técnicas específicas de recopilación de datos. Se proporciona una visión histórica de la observación y se discuten situaciones apropiadas, tipos y métodos para registrar información, algo fundamental en la investigación educativa. Se describen las entrevistas, cuándo usarlas, los tipos existentes y cómo llevarlas a cabo y registrarlas; también se ofrecen herramientas para obtener datos cualitativos ricos. Se analiza la utilidad de los cuestionarios, los tipos de preguntas, el diseño y la administración. Se discute el uso de documentos, textos escritos, recursos visuales y comunicación digital en la investigación y se enfatiza la evaluación de fuentes documentales. Se explora el *journaling* como herramienta para el estudio del yo y la autorreflexión. Para finalizar, se describen métodos creativos para escuchar a la primera infancia, como fotografía, juego, narración de historias y el enfoque del mosaico. Esta última parte es, sin duda, una aportación relevante de la obra con respecto a otros manuales sobre investigación educativa. Además, en cada una de las técnicas, se discuten las posibilidades y las limitaciones y se ofrecen ilustrativos ejemplos prácticos.

La última sección del libro se centra en cómo analizar y presentar los datos recogidos según el tipo de datos y su método de recogida. Es por esto por lo que se explican tanto los métodos cuantitativos para el análisis de datos (y cómo presentar los resultados) como los métodos cualitativos, donde describen diferentes enfoques, incluyendo el análisis del discurso y la teoría fundamentada, así como las posibilidades del uso de paquetes informáticos. El texto describe estrategias detalladas para el análisis estadístico y la creación de representaciones visuales efectivas, junto con herramientas diseñadas para facilitar la interpretación de datos cualitativos complejos. Por último, la obra hace hincapié en la importancia de comunicar los hallazgos de manera clara y efectiva a diversas audiencias.

Por lo anteriormente mencionado, además de una indudable utilidad para los investigadores principiantes, *Research methods in early childhood: An introductory guide* tiene una importancia significativa para los académicos experimentados en el campo. Más que una simple guía, el libro funciona como una referencia fundamental a la que los investigadores pueden recurrir a lo largo de sus trayectorias académicas. Su enfoque estructurado no solo ayuda a los investigadores a navegar por las complejidades metodológicas, sino que también proporciona a los académicos experimentados un marco para perfeccionar sus metodologías de investigación y abordar desafíos emergentes.

Más aún, el libro proporciona una bibliografía sólida que enriquece la comprensión del lector y sirve como recurso para una mayor exploración. Especialmente notable es la sección que discute los estudios de caso, donde el libro hace referencia a obras seminales de autores como Greig *et al.* (2013) o Arnold (2003), junto con contribuciones recientes de Denscombe (2021) y Schwandt y Gates (2017). Esta exhaustiva compilación de referencias aumenta la credibilidad del texto, alienta a los lectores a profundizar en temas específicos y fomenta la indagación crítica y el rigor académico.

En conclusión, *Research methods in early childhood: An introductory guide* destaca no solo por su contenido actualizado y enfoque práctico, sino también por su relevancia en un contexto

educativo en constante cambio. Su atención a las dimensiones éticas, la inclusión de diversos paradigmas y metodologías y la orientación hacia una práctica reflexiva hacen de esta obra una herramienta indispensable. Así, proporciona una base sólida y adaptable para los investigadores en educación infantil, quienes enfrentan desafíos contemporáneos como la diversidad cultural y la integración de tecnologías digitales. La obra no solo guía a los estudiantes que están introduciéndose a la investigación, sino que también ofrece a los investigadores experimentados un recurso para profundizar en sus conocimientos y prácticas. En este sentido, el texto se establece como un recurso de referencia continuo que puede acompañar a los investigadores a lo largo de su carrera y asegurar la pertinencia y el rigor de sus proyectos de investigación.

**Paula Martínez Enríquez**

Universidad Nacional de Educación a Distancia

## **Cantón-Mayo, I. (2024).**

*Las escuelas rurales del valle de Jamuz y la Valdería.*

Eolas Ediciones. 354 pp.

La escuela es la referencia primera, al salir del nicho familiar, que tienen los niños y que les abre la puerta al exterior. Sin embargo, nunca se ha estudiado ni valorado lo suficiente. La incidencia del centro escolar en la configuración de la mente de los niños se refleja en un dicho que se atribuye a Churchill: si vivimos en una choza, nos comportaremos como mendigos, mientras que, si vivimos en un palacio, nos comportaremos como príncipes. Evidentemente, el edificio escolar determinará la visión y el comportamiento de los infantes en sus primeros años, por lo que su estudio y sus características físicas tienen una trascendencia importante en el devenir de los adultos.

El trabajo de la Dra. Cantón intenta rescatar el patrimonio escolar, en su mayor parte ya en desuso, de dos comarcas leonesas: el valle de Jamuz y la Valdería. Ambas zonas están situadas cerca de La Bañeza y su selección para el estudio la justifica la autora en la cercanía a sus orígenes y en la preferencia personal por el rescate de las escuelas de una zona en la que su desaparición parece inexorable.

El libro se inicia con un capítulo dedicado al resumen del contexto y a las referencias a los arquitectos escolares que diseñaron las escuelas estudiadas. En el contexto, se refiere a la aceptación de la división administrativa de las comarcas estudiadas, sin cuestionar aspectos discutibles de la adscripción a los dos valles de los ríos Jamuz y Eria, donde se encuentran físicamente los edificios escolares descritos. En cuanto a los arquitectos, se señala su relevancia en los años anteriores a la Guerra Civil, con la intervención de Antonio Flórez, al frente de la Oficina de Construcciones Escolares del Ministerio de Educación, y de Andrés Sánchez Sepúlveda, con el que colaboró en los planos de las escuelas de Nogarejas. Después de la guerra, destacan los arquitectos leoneses Ramón Cañas del Río, Juan Torbado, Luis Aparicio Guisasola y Daniel Calleja.

Los capítulos centrales están dedicados a generar una especie de inventario de escuelas por ayuntamientos, en cada uno de los cuales se agrupan los pueblos que abarcan. Así, tenemos, para la comarca de Jamuz, cuatro ayuntamientos: Alija del Infantado, Quintana del Marco, Quintana y Congosto y Santa Elena de Jamuz. Por su parte, en el valle del Eria, los ayuntamientos son Castrocontrigo, Castrocalbon y San Esteban de Nogales. En total, comprenden 25 localidades, la mayoría de las cuales tienen dos y alguna hasta tres edificios escolares, lo que supone un recorrido amplio por estas dos comarcas leonesas puestas en valor con este estudio. Se destaca la recuperación documental de varios edificios escolares ya desaparecidos, que solo una intensa labor de archivo ha podido lograr.

En cuanto a la promoción de los edificios escolares, hay grandes diferencias: las escuelas más antiguas provienen del impulso de los vecinos de cada pueblo, que por hacenderas y turnos levantaron un humilde edificio escolar de planta baja, con cubierta a dos aguas y una o dos aulas para albergar a un nutrido grupo de escolares del lugar. Llama la atención el caso de Jiménez, donde, para construir la escuela de 1929, tuvieron que arrendar pastos, prescindir de

guardas o avanzar las rentas que cobraban por las tierras comunales. En la mayoría de los casos, en las escuelas levantadas en torno a 1900, fueron los vecinos con su trabajo los constructores.

Ya en los años treinta del siglo XX, tenemos la intervención de la Administración educativa, que convocó ayudas para construir escuelas, con el arquitecto Antonio Flórez (descendiente de los filántropos leoneses que donaron la residencia Santa Luisa) como director de la Oficina de Construcciones Escolares en Madrid. Este arquitecto, junto con Andrés Sánchez Sepúlveda, firmó en 1931 los planos de la primera escuela de Nogarejas y los de la de Congosto.

En 1953, se promulgó la Ley sobre Construcciones Escolares, que subvencionaba la mitad de los costes de la edificación escolar. La mayoría de los pueblos recurrieron a ella, bien para levantar nuevos edificios escolares (como Quintana, Alija, Herreros, Pinilla, etc.), bien para modificarlos por completo (como es el caso de Castrocalbón).

El espacio temporal de los edificios de Jamuz y la Valdería es el mismo que abarca la implantación de la escuela pública en España: desde el informe Quintana de 1813, pasando por la ley Moyano de 1857, hasta los años veinte del siglo XXI. El estudio se basa siempre en evidencias documentales que sustenten la existencia de cada escuela o su pervivencia temporal.

Así, las primeras escuelas de la zona figuran en los documentos de la Diputación y en los pagos de la contribución con fecha de 1900, pero son más antiguas. Ya las refiere Madoz en su estudio en 1857 y casi todas ellas ya no existen, como sucede con Nogarejas, Alija, Navianos, Quintana del Marco, Quintana y Congosto, Torneros de Jamuz, Castrocontrigo, Morla, etc. Son escuelas de curso completo, que en su mayoría no subsisten, pero que han sido sustituidas por otras en los años treinta y cincuenta.

Por la temporalización, se recogen datos de las escuelas de temporada, que abrían durante los tres meses de invierno en lugares como Genestacio, Herreros de Jamuz, Santa Elena, Villanueva de Jamuz, Quintana del Marco, Castrocalbón, Pinilla, Nogarejas, etc.

Sin alusión a la escuela en el trabajo de Madoz aparecen pueblos como Palacios de Jamuz, Tabuyuelo, Felechares, Calzada, Torneros de la Valdería, Pobladura de Yuso, etc.

En todo caso, la referencia de la escuela más antigua nos la proporciona Nogarejas (foto de la portada del libro), donde, ya en 1661, Domingo Álvarez figura como maestro de este pueblo. La más moderna, y, por desgracia, ya cerrada, es la de Quintana del Marco, de los años noventa, a la que han categorizado como *escuela chalet* (así la llaman los vecinos). Por la decadencia de los pueblos y la reducción de la población infantil, no se han construido escuelas nuevas en la zona después del año 2000.

Con respecto al devenir de los edificios escolares, clausurados en su mayoría en 1981, la suerte es muy diversa: desde su demolición (como en Torneros de la Valdería) o decadencia, (como en Tabuyuelo y en Quintanilla de Flórez) hasta las controversias por la restauración para convertirse en casas de cultura (San Esteban, pero son las menos), en cantinas y bares de pueblo (Nogarejas), en consultorios médicos (como también Nogarejas San Esteban, Jiménez o Palacios) y hasta en tanatorios, como en Santa Elena con las casas de maestros. Grupos escolares como el de Castrocontrigo, que llegó a albergar cerca de 900 alumnos, hoy cuenta solo con 9 y pervive en forma de CRA. En otros casos, los centros permanecen cerradas, a la espera de un destino que los vecinos decidan en su momento.

**Luis Ángel Prieto Carnicero**

Universidad de León

## **Gil Quintana, J. (2023).**

*Educación y comunicación en una sociedad postdigital. Investigación documental y análisis de perspectivas.*

Octaedro. 268 pp.

Este libro plantea un recorrido documentado por los escenarios comunicativos y los entornos de aprendizaje desde un enfoque educomunicativo. Sin duda, se trata de una obra que

aporta un gran valor intelectual y humano, de lectura obligada para entender el nuevo paradigma digital determinado por la conexión entre personas, el aprendizaje en red y la tecnología entendida como un *factor relacional*. En este laberinto, la educación y los valores que conducen a una ciudadanía cívica y comprometida serán los grandes aliados para avanzar con paso firme en la era de la *netmodernidad* en la que nos encontramos.

Gil Quintana es un gran conocedor de la educación y la comunicación y cuenta con una dilatada trayectoria académica que le permite situarse en las necesidades actuales y plantear de manera rigurosa los principales desafíos de la sociedad posdigital. Este concepto «no pretende describir una vida más allá el espacio digital, se trata de detallar la oportunidad actual de explorar las consecuencias de la sociedad de la información o la comunicación» (p. 63). Este autor presenta una aproximación histórica a la educomunicación enmarcada en un contexto dominado por las tecnologías. Ya no es tan sencillo delimitar el plano analógico de la esfera digital. Todo converge y todo se diluye en un mismo espacio-tiempo y se crean nuevos modos de participación sustentados desde redes interdependientes. En la *netmodernidad*, todo está conectado.

En este nuevo título, el autor denota un gran esfuerzo por explicar los marcos de actuación actuales y cómo nos obligan a plantar cara a las rutinas diarias desde nuevas ópticas, donde la comunicación y la educación confluyen en un único camino. Es un hecho que ya no aprendemos como en décadas pasadas ni tampoco nos comunicamos igual. La figura del profesor o instructor se complejiza; el sujeto y objeto de la educación es trasladado. En esta realidad donde la tecnología forma parte activa e inmersiva de los procesos educativos, el conocimiento y la capacidad crítica serán la base para lograr un proyecto humanista auténtico, capaz de dar respuesta al papel de la mujer y del hombre en la sociedad posdigital.

El análisis de los resultados de la investigación que recoge el libro se concreta en siete categorías; a su vez, cada una de ellas se redacta a modo de capítulo. Es decir, se desarrollan siete capítulos, precedidos de uno inicial («Investigación documental y análisis de perspectivas») que permite explicar la metodología empleada y el punto de partida del estudio. Al finalizar cada capítulo, el autor sintetiza algunas de las ideas clave a modo de conclusión, lo que resulta todo un acierto por su parte, ya que, dada la abrumadora cantidad de información que aporta, ese refuerzo final ayuda a fijar las nociones principales de cada apartado. Es un libro de un interés académico indiscutible, aunque requiere conocimientos previos y manejo de algunas de las principales teorías de la comunicación y de los autores de referencia en materia de historia de la educación para alcanzar una mayor comprensión del amplísimo recorrido que se realiza. Algunas de las teorías que se revisan conllevan una importante labor hermenéutica en ciertos puntos para saber interpretar los enfoques clásicos y cómo confluyen en los marcos más actuales donde nos situamos.

El primer capítulo («Disciplina comunicación y educación: la educomunicación») aborda conceptos básicos como información, comunicación, competencias digitales... y los imbrica en la realidad de la *ecología de la comunicación*, el *interaprendizaje*, el *conectivismo* o los *modelos educativos endógenos* y *exógenos*. De tal modo que invita a una reflexión concienzuda y argumenta en detalle sobre la importancia de la alfabetización mediática y la necesidad de entender los medios «no solo como recurso didáctico, sino también como objeto de estudio, con el propósito de crear una mirada analítica» (p. 61) y crítica de lo que nos rodea.

Estos conceptos iniciales se integran en el segundo capítulo («Principios de la educomunicación: interactividad, cultura de la participación y acción dialógica»), en el que se incluye una tipología nueva de prosumidores («(EAV, CD, VE, MM e I-I), pero también de *influencers* que se han posicionado en redes sociales con alto impacto e influencia a nivel social» (p. 93). Estos nuevos modos de hacer abren espacios paralelos a los que se conocían con anterioridad y pueden darse de manera presencial, virtual o en formato híbrido. Es decir, se trata de «promover una comunicación y educación con menos instructores y más *influencers* de aprendizaje que se posicionan ante el mercado como emirecs» (p. 94).

El tercer capítulo («Estrategia metodológica educomunicativa: construcción mediática de la realidad a través de la imagen») se construye desde una doble perspectiva. Es decir, la

imagen como «des-educadora» (p. 95) o como herramienta imprescindible para acercarse al conocimiento desde la primera infancia. Entre otros, se incluye también el uso del cine como potente recurso educativo ampliamente investigado en cuanto al impacto y a los efectos que genera desde el ámbito formativo. El capítulo cuarto («Estrategia metodológica educomunicativa: redes sociales») toma estas nuevas vías de aprendizaje desde las aulas como modelo de empoderamiento ciudadano. «Las redes sociales son escenarios de participación, espacios de comunicación bidireccional y horizontal» (p. 142).

Las metodologías activas desde una visión histórica y la relación del aprendizaje con el juego desde la infancia se repasan en el capítulo cinco («Estrategia metodológica educomunicativa: gamificación»). Los entornos lúdicos como escenarios de aprendizaje se basan en dos componentes principales: «la motivación y el compromiso de la persona con la experiencia lúdica» (p. 144). El interés académico hacia este enfoque innovador pone de manifiesto su enorme impacto sobre el aprendizaje, en contraste con métodos más tradicionales, donde se busca la interacción y el empoderamiento del estudiante. La gamificación permite «la creación de una nueva narrativa donde se conectan los conceptos de relacionarse, compartir, participar y colaborar» (p. 170).

El capítulo seis («Estrategia educomunicativa masiva y abierta: sMOOC y tMOOC») se centra en los cursos masivos abiertos y en línea que emergen como una alternativa a los sistemas tradicionales de formación. «Los MOOC se han consolidado a lo largo de la segunda década del siglo XXI como una herramienta al cambio social y al desarrollo del aprendizaje activo y colaborativo» (p. 196). El último capítulo, a modo de cierre («Perspectivas educomunicativas futuras: *influencers* de aprendizaje»), incide sobre la llamada a la ciudadanía a participar en la *cultura libre*, la *acción colaborativa*, la *pedagogía crítica* y el intercambio de rol entre profesores y estudiantes, el *procomún*, el *activismo*... y la novedad del concepto *influencer de aprendizaje*. En relación con él, el autor se lanza hacia la consideración de sus dos categorías: el rol de *influencer de aprendizaje* (RIA) y el modelo IGPEC, es decir, incentivar, garantizar, proponer, engendrar y compartir (p. 220).

Magnífico trabajo sobre estos caminos apasionantes de la realidad digital y tecnológica desde la comunicación y la educación. No obstante, como se pone de manifiesto, no supone una lectura sencilla y única para aprehender todo lo que encierra. Se trata de una obra interesantísima, pero tan completa y exhaustiva que conviene desmenuzar de manera pausada cada apartado y digerirlo lentamente para lograr entender todo el potencial que encierra. En este sentido, Sara Osuna-Acedo, que es la encargada de prologar el libro, alude muy bien a algunos de los pilares de fondo de la obra que conviene tener a mano. Por citar algunos de ellos, en primer lugar, las aportaciones de Paulo Freire sobre la necesidad de buscar la personalización y la humanización en los procesos educativos. También alude a las ideas y nociones de Pierre Lévy sobre los múltiples lugares abiertos y virtuales en los que toda la información está interconectada y sobre la alfabetización posdigital como enorme desafío para el ciudadano activo. Cierra esta tríada singular George Siemens, uno de los padres de la teoría conectivista, en relación con el aprendizaje y la construcción del conocimiento en la era digital.

El lector más avezado en la educomunicación obtendrá de esta obra un conocimiento más profundo sobre algunas reflexiones ya adquiridas. Para aquellos que no se encuentran tan inmersos en el campo de la comunicación o la educación, el libro puede suponer un buen acercamiento a conceptos muy actuales y emergentes que impregnan la sociedad posdigital. Muchas de las nociones y teorías que aparecen en el libro se usan en el día a día, pero no todos conocen realmente la trascendencia de la mayoría de ellas ni su origen. En este punto, el autor se hace un hueco magnífico para visibilizar de manera documentada la importancia de estos elementos dominantes y lograr una sociedad más participativa, responsable e informada. En definitiva, esta obra persigue un acercamiento hacia el hecho de poder entender que «la sociedad posdigital ofrece distintas e innovadoras posibilidades en los espacios digitales que están impulsando de forma progresiva el empoderamiento de la ciudadanía» (p. 217).

**Dra. Leticia Porto-Pedrosa**

Universidad Rey Juan Carlos

## Jonas, M. y Yacek, D. (2024).

*Al borde del asiento: lo que hacen los mejores profesores para implicar e inspirar a sus alumnos.* Post & Lintel Books. 189 pp.

¿Qué podemos hacer para que los estudiantes no *tengan* que estar en clase y aprender, sino que *quieran* estar en clase y aprender? ¿Es posible despertar su interés, sostenerlo y fortalecerlo de manera que conecten y se mantengan vinculados con el aprendizaje en general y con una asignatura en particular? Mark Jonas y Douglas Yacek afirman que sí. Podemos despertar el interés de los alumnos de manera que estén en clase *al borde de sus asientos*. Y esto depende del factor de mayor influencia en un aula: el docente.

En esta obra, los autores condensan los resultados de la investigación científica reciente y la experiencia de maestros exitosos que ellos han entrevistado, observado y monitoreado durante años en una propuesta de estrategias efectivas para hacer de la clase un lugar de inspiración y compromiso. A estas cuatro estrategias las llaman el gancho (*the hook*), la presentación (*the pitch*), el despertar (*the awakening*) y el fortalecimiento (*the strengthening*).

Luego de un recorrido por el marco teórico de la propuesta, dedican los siguientes capítulos a la presentación de cada estrategia según el siguiente esquema: una breve definición, descripción y justificación de la estrategia en cuestión; el relato de la experiencia de maestros que han tenido éxito con ella; el análisis y la comprensión de esas experiencias; los pasos que seguir en la planificación de la estrategia, y, por último, posibles problemas en la puesta en práctica. El libro tiene un carácter muy práctico, en especial en lo que refiere a los pasos que seguir en la planificación de cada estrategia. Un complemento muy útil son las preguntas que se formulan, a modo de guía, al final de cada paso en la planificación.

La primera estrategia que Jonas y Yacek proponen es el gancho. Consiste en una serie de acciones que realiza el maestro para captar la atención de sus alumnos en los primeros momentos del curso o de la clase. Hay quien optó por cambiar la disposición de las mesas antes de la primera clase, quien decidió decorar la sala con citas sugerentes de celebridades del mundo del deporte... La clave del gancho está en su carácter sorpresivo, que, por inesperado, despierta en los alumnos curiosidad y genera expectativas por lo que ha de venir.

El segundo paso o estrategia consiste en la presentación de la asignatura. En ella, el maestro llevará a cabo ciertas acciones con el fin de despertar en los alumnos la valoración por lo que se espera que aprendan. Alguno optará por compartir con ellos su experiencia y su relación personal con la asignatura. Otro elegirá con cuidado las palabras con que adjetiva su asignatura y lo referente a ella. Se trata de mostrar que la asignatura tiene en sí el potencial de enriquecer sus vidas con independencia de la relevancia práctica que pueda tener en su futuro. Si en el gancho se busca captar la atención del alumno hacia el maestro, ahora se tratará de fomentar la atención hacia la propia asignatura o temática.

A continuación, en el capítulo cinco, los autores presentan la tercera estrategia: el despertar. Se trata de fomentar en los estudiantes una experiencia intelectual y emocional profunda que transforme la manera de verse a sí mismos y de ver el mundo. Cuando esta experiencia se da, el estudiante descubre que su manera de percibir y comprender ciertas cosas hasta ese momento era, en algún sentido, limitada o, incluso, errónea. Esta experiencia y este descubrimiento se construyen sobre la tensión positiva producida en los pasos anteriores: el gancho y la presentación. El despertar resultará en una nueva manera de ver la asignatura y, en el mejor de los casos, de ver su vida dentro y fuera del aula. Como el impacto de esta experiencia tenderá a desvanecerse con el tiempo, se hace necesario reforzarla con tareas y actividades concretas. Se abre así paso a la última estrategia que proponen los autores: el fortalecimiento.

El fortalecimiento, descrito en el capítulo seis, tiene como fin específico consolidar la consciencia de que la asignatura tiene valor en sí misma y merece, por tanto, la atención. Los autores comparten la convicción de que el compromiso y la implicación genuinos no solo derivan en mejores resultados académicos, sino que también incentivan el desarrollo de virtudes como la atención, la diligencia, la constancia y la curiosidad. Estas virtudes redundarán en un gran beneficio para los alumnos más allá del contexto de la propia asignatura. El objetivo

de este paso estratégico es no solo resaltar la necesidad del aprendizaje para el futuro, sino ayudarlos a descubrir la belleza y riqueza del mundo que los rodea. Ayudarlos a crecer como personas de carácter y propósito.

El capítulo siete sintetiza los cuatro pasos o estrategias explicados con anterioridad en la experiencia personal de Katie, una maestra de literatura. Katie se propuso lograr que sus alumnos no solo leyeran para aprobar el curso, sino también para encontrar en los libros una fuente de inspiración. Se describen las acciones y actividades con las que esta maestra puso en práctica el gancho, la presentación, el despertar y el fortalecimiento con el fin de que sus alumnos experimentasen un punto de inflexión en su relación personal con la literatura.

En el capítulo ocho, se aborda, de forma breve y a modo de conclusión, la utilidad de estas estrategias en dos circunstancias particulares: la preparación de una lección individual y la aplicación en un contexto de diversidad cultural. Llegan así los autores a una cuestión que, más que estratégica, constituye el corazón de la vocación y la misión docentes. Plantean Jonas y Yacek que la clave de la efectividad en la enseñanza y el aprendizaje radica en el amor que el maestro profese tanto por su asignatura como, sobre todo, por sus alumnos. Es esta benevolencia la que mueve al maestro a crear las experiencias transformadoras hasta aquí explicadas. Concluyen el capítulo revelando lo que para ellos representa la clave de esta obra: recordar a los maestros cuán vivificante puede ser la enseñanza. La misma tarea que puede percibirse como difícil, frustrante y exhaustiva puede también experimentarse como fascinante, alegre y profundamente realizadora.

Para finalizar, se incluye un último capítulo a modo de anexo en el que los autores proponen repuestas a cuestiones que el lector podría plantearse o plantearles: ¿incrementan estas estrategias el profesionalismo del docente? ¿Aumentan la motivación intrínseca de los estudiantes? ¿Contribuyen a la igualdad social? ¿Mejoran los resultados académicos? ¿Son aplicables en clases con circunstancias particulares? Se puede ya intuir una respuesta positiva a cada una de ellas.

Esta obra de Mark Jonas y Douglas Yacek constituye una guía práctica, a la vez que filosófica e inspiradora, para docentes que deseen potenciar el aprendizaje de sus alumnos. Más allá de las estrategias específicas, propone temas profundos de reflexión personal, como la naturaleza de la relación o el vínculo docente-alumno. En una época en que los sistemas educativos están marcados por la abundancia de contenidos y la urgencia por obtener resultados medibles, este libro recuerda al lector la naturaleza transformadora de la vocación docente y el profundo impacto que un maestro puede tener en la vida de sus estudiantes, más allá de su asignatura y más allá del ámbito escolar. Puede ser un material óptimo no solo para la lectura personal, sino para trabajos grupales de reflexión entre colegas.

**Josemaría Camean Ariza**

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

# Instrucciones para los autores

## A. Objeto de la revista

La **Revista Española de Pedagogía** se creó en 1943 y siempre ha sobresalido por su búsqueda de la excelencia. Ha sido la primera revista de investigación pedagógica en español indexada en las bases de datos internacionales más relevantes. Acepta solo trabajos originales y de alta calidad, de cualquier parte del mundo, siempre que hagan avanzar el saber pedagógico, evitando las meras encuestas de opinión, y tengan un interés general. Los artículos deben seguir los criterios éticos comúnmente aceptados; concretamente, ante el plagio y la falsificación de datos, se penalizará al autor rechazando sus originales. Solo se aceptarán artículos con más de tres autores si se proporciona una razonada explicación, debiéndose certificar en todo caso la colaboración intelectual de todos los firmantes, no de mera recogida de datos. Publica tres números al año.

## B. Idiomas usados en la revista

La **REP** publica todos los artículos científicos y reseñas bibliográficas en español e inglés.

En el caso de que se acepte la publicación de un artículo y para garantizar el uso de un correcto lenguaje académico en ambos idiomas, se llegará a un acuerdo con los autores para la traducción de su artículo al inglés o al español. Si es necesario, la traducción será realizada por expertos profesionales nativos de cada una de las lenguas según las condiciones descritas en **H. Cargos por procesamiento de artículos (APCs)**. Se deberán traducir todos los contenidos del artículo original, incluidos tablas y gráficos.

Los textos citados en el artículo que originalmente se publicaron en inglés, aunque luego hayan sido publicados en una traducción española, han de incluirse también en su idioma original. De esta forma, los traductores no tendrán que traducir nuevamente estos textos. Por ejemplo, un texto clásico es preferible que se cite con las dos versiones: la de su original y la de la traducción impresa.

## C. Requisitos de los originales

**C.1.** La publicación de los artículos de investigación ha de ajustarse al *Publication Manual of the American Psychological Association* 7.<sup>a</sup> Edición, 2020, ([www.apastyle.org](http://www.apastyle.org)). Aquí recogemos algunos puntos básicos, que deben seguirse estrictamente por los autores.

- 1) La extensión de los originales, incluyendo todos los apartados, será entre 6000 y 7500 palabras, usando la fuente Times New Roman.
- 2) Los artículos deben enviarse siguiendo la estructura y formatos indicados en la plantilla que puede encontrarse en la web de la revista ([https://www.revistadepedagogia.org/rep/plantilla\\_articulo\\_esp.docx](https://www.revistadepedagogia.org/rep/plantilla_articulo_esp.docx)).
- 3) En los casos en los que los autores tengan nombres compuestos o usen más de un apellido, como los autores hispanos, deberán unirse con un guion. Ejemplo: María-Teresa Calle-Molina.

- 4) Los autores deberán indicar el rol de cada uno, haciendo uso de la **taxonomía CREDIT** (ejemplo disponible en la plantilla).
- 5) Se incluirán de 6 a 8 palabras clave.
- 6) Siguiendo el modelo APA, la lista de Referencias bibliográficas estará al final del artículo, por orden alfabético de apellidos y sangrando la segunda línea.

Se recomienda el uso de **bibliografía reciente (últimos 5 años)**, siempre y cuando el tema abordado lo permita. El Comité Editorial valorará la actualidad de la bibliografía utilizada en el momento de considerar la pertinencia del trabajo remitido a la revista.

Junto al título original de las publicaciones deberá incluirse entre corchetes su traducción al español o al inglés, ya que en la versión inglesa del artículo se incluirán entre corchetes las traducciones al inglés de los títulos de las obras publicadas en español. **Siempre deberá incluirse el doi de la publicación si lo tuviese.**

A continuación, se ofrecen algunos ejemplos:

• **Libros:**

Genise, N., Crocarno, L., y Genise, G. (2019). *Manual de psicoterapia y psicopatología de niños y adolescentes*. Editorial Akadia.

• **Artículos de revista:**

Faraone, V. S., Banaschewski, T., Coghill, D., Zheng, Y., Biederman, J., Bellgrove, M. A., Newcorn, J. H., Gignac, M., Al Saud, N. M., Manor, I., Rohde, L. A., Yang, L., Cortese, S., Almagor, D., Stein, M. A., Albatti, T. H., Aljoudi, H. F., Alqahtani, M. M. J., Asherson, P., ... Wang, Y. (2021). The World Federation of ADHD international consensus statement: 208 evidence-based conclusions about the disorder [Declaración de consenso internacional de la Federación Mundial de TDAH: 208 conclusiones basadas en la evidencia sobre el trastorno]. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 128, 789-818. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.01.022>

• **Capítulo dentro de un libro colectivo:**

Mendley, D. M. (2005). The Research Context and the Goals of Teacher Education [El contexto de la investigación y los objetivos de la formación de profesores]. En M. Mohan, y R. E. Hull (Eds.), *Teaching effectiveness* (pp. 42-76). Educational Technology Publications.

• **Referencias de una página web**

Guarino, B. (4 de diciembre de 2017). How will humanity react to alien life? Psychologists have some predictions [¿Cómo reaccionará la humanidad a la vida extraterrestre? Los psicólogos tienen algunas predicciones]. *The Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/news/speaking-of-science/wp/2017/12/04/how-will-humanity-react-to-alien-lifepsychologists-have-some-predictions>

U.S. Census Bureau. (s.f.). *U.S. and world population clock [El reloj de la población de EE.UU. y del mundo]*. U.S. Department of Commerce. Recuperado el 3 de julio de 2019 de <https://www.census.gov/popclock/>

- 7) Las citas en el texto siguen un procedimiento abreviado, distinto del señalado para la lista de Referencias bibliográficas. Concretamente, si la referencia es una cita literal, el texto se pone entre comillas y, generalmente a su término, se coloca entre paréntesis el apellido del autor, el año y el número de página donde se encuentra el texto: "(Taylor, 1994, p. 93)". Cuando la cita no sea literal, y por tanto no esté entre comillas, se omitirá la página: "(Taylor, 1994)". Cuando el autor se incluya en el texto no se recogerá en el paréntesis: «De acuerdo con Taylor (1994, p. 93), la cultura...» Cuando una idea se apoye en varios autores, se separarán por punto y coma: "(Taylor, 1994; Nussbaum, 2012)".

Para citar varias obras de un mismo autor, se pondrán únicamente los años tras el autor, añadiendo letras, en su caso, para distinguir publicaciones del mismo año: "(Taylor, 1994, 1996a, 1996b)".

En las obras de 3 o más autores se cita únicamente el primero añadiendo: *et al.*

Las citas textuales irán en texto normal, si tienen menos de 40 palabras. Si la cita tiene 40 palabras, o más, se pondrán en párrafo separado, sin comillas, en una línea aparte, con sangría de 0.5 cm y en

un cuerpo un punto menor. A continuación de la cita, se añade entre paréntesis el autor, el año y la página. Se reproduce textualmente el material citado, incluyendo la ortografía y puntuación.

Cuando se citan textos ajenos, se sigue el criterio de acudir a los originales que están escritos en esas lenguas y de poner su traducción oficial, cuando tal texto se haya editado también en el otro idioma. En caso de que no se haya producido esa traducción oficial, el texto citado se ofrecerá a los lectores traducido o por el autor del artículo (señalándose que la traducción es del autor del artículo), o por el traductor jurado contratado por la revista.

Se procurará limitar el uso de notas al pie, que tendrán numeración correlativa, siguiendo el sistema automático de Word, y que se situarán después del texto del artículo y antes de las referencias bibliográficas.

- 8) Cuando se quiera llamar la atención sobre alguna palabra, se usarán las cursivas, sin usar el subrayado ni la negrita.
- 9) Los números decimales deberán escribirse con punto y no con coma: ej. 8.1.
- 10) Debe limitarse en el texto el número de listas, esquemas, tablas y gráficos, que recibirán el nombre de tablas o figuras. En todo caso, será necesario que se encuentren en el lugar que ocupan en el artículo. En las tablas, las columnas se alinean usando los tabuladores (y solo un tabulador por cada columna). Cuando se citen en el texto (p. ej.: «según vemos en la Figura 1 sobre materias troncales»), solo la primera letra irá en mayúscula, mientras que, sobre la misma tabla o figura toda la palabra irá en versalitas, a 12 puntos y con números arábigos, seguida de un punto, poniendo el título en normal: p. ej., “FIGURA 1. Número de materias troncales”.

El texto dentro de la Tabla llevará el mismo tipo de letra que el texto común a tamaño 9. La fuente de la Tabla o Figura irá debajo de estas, sin espacio de separación, citando Fuente, dos puntos, apellidos, coma y año.

Las figuras y tablas, además de aparecer en el artículo en el lugar correspondiente, deberán enviarse en su formato original editable siempre que sea posible. Las imágenes que se envíen habrán de estar siempre en alta calidad (300 ppp).

- 11) Las ecuaciones aparecerán centradas, separadas del texto principal por dos espacios en blanco. Deben estar referenciadas en el texto indicando el número de ecuación; por tanto, se acompañarán de numeración arábiga alineada a la derecha y entre paréntesis en la misma línea.
- 12) El artículo concluirá con el listado de las referencias bibliográficas de todos los trabajos citados, excepto las obras citadas entre cuyos autores se encuentre algún autor del artículo. En estos casos, esas obras constarán en la versión con nombres de los autores, mientras que en las anónimas no figurarán en las referencias, aunque sí figurarán en el texto, donde aparecerán poniéndose “(Autor, 2022, p. 39)”. Se deberá evitar citar publicaciones pertenecientes a revistas o editoriales consideradas «depredadoras», es decir, aquellas que carezcan de un sistema de evaluación científica riguroso y de calidad (p. ej., revisión por pares de doble ciego) y cuya finalidad principal no sea difundir el conocimiento, sino obtener un beneficio económico, explotando el pago por parte de los autores. Pueden consultarse listados de editoriales y revistas depredadoras en: <https://beallslist.net/>
- 13) Por último, deberá incluirse una breve biografía de los autores, de un máximo de diez a quince líneas, en la que debe constar su ORCID y las principales dimensiones de su historial académico, situación académica actual y universidad donde se obtuvo su superior grado académico.
- 14) Se recomienda a los/as autores/as de trabajos publicados que hayan sido realizados con datos de investigación entre los que se encuentre la variable sexo, que informen sobre si las conclusiones han tenido en cuenta posibles diferencias entre sexos.

**C.2.** Además de artículos de investigación, la **Revista Española de Pedagogía** desea mantener el pulso de la actualidad publicando, en variados formatos, otros trabajos e informaciones relevantes en la ciencia pedagógica. Por ello, publica reseñas de libros, noticias de actualidad, comentarios breves sobre problemas educativos, análisis de los lectores a los artículos publicados en el último año, etc.

Las reseñaciones, siempre sobre libros recientes y publicados en editoriales relevantes, tendrán entre 1200 y 1700 palabras. Irán encabezadas por los datos del libro según el siguiente formato:

Villardón-Gallego, L. (Coord.) (2015). *Competencias genéricas en educación superior*. Narcea. 190 pp.

Los Comentarios tendrán una extensión moderada. Los análisis de artículos publicados se remitirán, desde la revista, al autor del artículo analizado, para que estudie una respuesta.

#### D. Política de uso de inteligencia artificial (IA) en artículos

Los autores deberán seguir la política de uso de IA establecida por Revista Española de Pedagogía y declarar el cumplimiento de los siguientes apartados antes de enviar sus artículos.

##### 1) Autoría del artículo:

- Los autores no pueden citar a la IA como autor o coautor de los artículos remitidos.

##### 2) Uso de IA en el proceso de redacción:

- Los autores solo pueden usar IA generativa o tecnologías asistidas por IA para la mejora del lenguaje y legibilidad del artículo.
- En caso de hacer uso de IA, los autores deben citarla en la sección Referencias, según el uso de las normas APA vigente en la revista.

##### 3) Uso de Language Multimodal Model (LMM) o Large Language Model (LLM) en el desarrollo del artículo:

- Los autores son responsables de la revisión y validez de la información generada por la IA.
- Los autores deben indicar y documentar el uso de LLM o LMM en la sección de Métodos.

##### 4) Uso de imágenes y videos generados por IA en el artículo:

- No está permitido el uso de imágenes y videos generados con IA en los artículos.

##### 5) Cumplimiento de política IA:

- En caso de incumplimiento de la política de IA, la revista puede rechazar (prepublicación), retractarse (postpublicación) o publicar un aviso editorial sobre el artículo.

La aceptación de **esta declaración es de obligado cumplimiento** si se desea publicar en la revista.

#### E. Envío de originales

La recepción de originales está permanentemente abierta. Para los números monográficos, convocados públicamente, se establecerán plazos de envío especiales.

Todos los trabajos deben ser enviados a través de la plataforma web de la revista entrando en el siguiente enlace: [Enviar artículo | Submit Article](#)

Tras la creación del usuario, el sistema le guiará por una serie de pantallas en las que se le solicitará aceptar la declaración de conformidad con las políticas de la revista y los requisitos exigidos a los trabajos enviados a la revista, e introducir los datos relacionados con los autores y trabajo enviado. Solo se someterán a evaluación los trabajos que cumplan con estas políticas y requisitos de la revista.

El sistema acepta archivos Word o RTF. El sistema generará automáticamente un PDF por usted. Las imágenes o gráficos deberán estar colocadas en el artículo en su lugar correspondiente en la máxima calidad posible. Si las imágenes no tuvieran la calidad suficiente (300 ppp), serán solicitadas de nuevo a los autores una vez que su artículo haya sido aceptado para su publicación. Las tablas deberán colocarse en el artículo en su lugar correspondiente y ser editables.

El autor de correspondencia recibirá una notificación automática confirmando la recepción de su artículo. En esta notificación se le indicará el enlace a través del que podrá acceder a su artículo en la plataforma web de la revista y realizar las modificaciones o envío de nuevos archivos que sea necesario durante todo el proceso de evaluación y edición del artículo.

## F. Evaluación de originales y tiempos de procesamiento editorial

Los editores realizarán una primera valoración del artículo basada en la adecuación de las propuestas a los criterios editoriales de la **REP**. Los autores pueden consultar más información sobre el tipo de artículos aceptados por la revista en el siguiente enlace: Alcance. El resultado de esta valoración será notificado en un plazo máximo de un mes. Si recibe una primera evaluación positiva, el trabajo pasará a revisión por pares ciegos. Los autores recibirán el resultado de la segunda evaluación en un plazo aproximado de tres meses.

Cada artículo enviado se someterá al proceso de decisión editorial de la revista. La revista no tiene ninguna obligación de publicar el artículo.

El plazo establecido para la finalización del proceso de evaluación es de cuatro meses, a contar desde la notificación de recepción del artículo. Al término de ese plazo, ordinariamente, se comunicará al autor el resultado final de la evaluación. Los autores pueden consultar más información sobre los procedimientos de evaluación seguidos por la revista en el siguiente enlace: Evaluación de originales y tiempos de procesamiento editorial. Un autor cuyo artículo no haya sido seleccionado puede volver a presentar otros trabajos más adelante.

Los artículos aceptados iniciarán el proceso de edición (traducción, corrección de estilo, maquetación, etc.), para posteriormente ser incluidos en el número que corresponda, según la decisión de la dirección editorial. Una vez concluido el proceso editorial, la maquetación preliminar del texto será enviada a los autores/as para su última revisión y aprobación. Los procesos de edición de los trabajos suelen desarrollarse en un plazo máximo de dos meses.

El plazo total entre la recepción de un artículo y su publicación suele ser de seis meses.

La publicación de artículos no da derecho a remuneración alguna.

## G. Costes de publicación

La **REP** proporciona acceso abierto diamante. La publicación es gratuita y abierta sin costes para los autores o lectores.

## H. Cargos por procesamiento de artículos (APCs)

Con el fin de garantizar la calidad de los artículos científicos publicados, seguimos la política de aceptar únicamente traducciones profesionales de traductores acreditados o traducciones de autores cuya lengua materna sea el español o inglés o acrediten un alto nivel de competencia en estos idiomas.

Una vez aprobada la publicación de un artículo en la **REP**, en los casos que sea necesario acudir a una traducción profesional al inglés o al español, los autores deberán asumir el pago de la traducción según las siguientes condiciones:

- Si se trata de un artículo apoyado por una ayuda a la investigación, o similar, la factura será abonada íntegramente por el organismo que respalda la investigación. El coste total dependerá, generalmente, del número de palabras traducidas. Si esta institución cuenta con un servicio profesional de traducción acreditado, también se aceptarán traducciones realizadas por el organismo subvencionador.
- Si se trata de un artículo independiente, el autor deberá abonar la cantidad máxima de 400 euros (IVA 21% incluido), responsabilizándose la revista del resto del coste de la traducción que se haya presupuestado, que dependerá del número de palabras traducidas.

Los costes de traducción de las reseñas bibliográficas u otros contenidos no científicos publicados en la revista en español e inglés serán íntegramente asumidos por la revista.

## I. Difusión de los trabajos publicados

Una vez publicados los trabajos en la **Revista Española de Pedagogía**, los autores pueden contribuir a las tareas de difusión, tanto apoyando las que realiza la propia revista como mediante sus propias iniciativas. Concretamente:

La **REP** cuenta con perfiles en las principales redes sociales (Facebook, Twitter y LinkedIn), donde difunde los trabajos que en ella se publican, por lo que es recomendable que los autores sigan a la revista en estas redes y compartan sus publicaciones.

<https://www.facebook.com/revistadepedagogia>

<https://twitter.com/REPedagogia>

<https://www.linkedin.com/company/revista-espanola-de-pedagogia>

Para ayudar en la difusión de sus artículos, una vez aprobada su publicación, se solicitará a los autores el envío de:

- Dos frases clave resumen de su artículo de un máximo de 180 caracteres para su uso en la red social X.
- Un resumen de su artículo de unas 90 palabras para su uso en Facebook y LinkedIn.
- Se agradecerá también el envío de un vídeo de 1 minuto aproximadamente de duración, en formato horizontal, en el que se resuman las ideas principales desarrolladas en el artículo para su uso en nuestras redes sociales.
- Asimismo, nuestra revista forma parte del blog académico Aula Magna 2.0 (<http://cuedespyd.hypotheses.org/>), donde se publican periódicamente entradas sobre temas de interés para la investigación educativa, así como reseñas de artículos, que contribuyen a su difusión. Aula Magna 2.0 publica una entrada dedicada a un artículo de la REP por cada número publicado, para lo cual se solicitará a los autores un resumen más amplio, de entre 600 y 1500 palabras, en un lenguaje accesible al gran público y una fotografía de alta resolución.

También se recomienda a los autores el depósito o difusión de los artículos aceptados en:

- Repositorio institucional de su universidad y repositorios públicos (SSRN, Zenodo, etc.).
- Google Scholar, ORCID, Dimensions, PlumX, etc.
- Redes sociales científicas.
- Redes sociales (Facebook, X, LinkedIn, etc.).
- Web personal o institucional, blog, etc.

Se requiere que en dichas publicaciones se detallen todos los datos bibliográficos de la publicación.

Cada autor debe pensar en usar los medios más eficaces para la difusión de su artículo, la obtención de citas y el avance del conocimiento pedagógico.

---

### Bases de datos y directorios bibliográficos

Social Sciences Citation Index, Scopus, Cabell's International, Catálogo Latindex, Contents Pages in Education, Dialnet, Dulcinea, EBSCO Academic Search Complete, EBSCO Academic Search Elite, EBSCO Academic Search Premier, EBSCO Academic Search Ultimate, EBSCO Education Full Text, EBSCO Education Research Complete, EBSCO Education Source, EBSCO Education Source Ultimate, EBSCO Serials Directory, Educational Research Abstracts Online (ERA), Fuente Académica, Fuente Académica Plus, Fuente Académica Premier, Google Scholar, IBR Online Internationale Bibliographie der Rezensionen geistes- und sozialwissenschaftlicher Literatur, IBZ Online Internationale Bibliographie der geistes- und sozialwissenschaftlichen Zeitschriftenliteratur, IRESIE. Base de datos sobre Educación, JSTOR, Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MIAR), MLA International Bibliography, Periodicals Index Online (PIO), Psycodoc, Redined – Red de información educativa, Social SCIssearch, Ulrich's Periodicals Directory.

### Clasificaciones y rankings

Journal Citation Reports (JCR), Scimago Journal & Country Rank (SJR), Scopus Sources, Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR), Clasificación Integrada de Revistas Científicas (CIRC), Dialnet Métricas, European Reference Index for the Humanities (ERIH).

### Catálogos de biblioteca

Catálogo Colectivo de la Red de Bibliotecas Universitarias Españolas (REBIUN), Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas (Biblioteca Nacional), Catálogo Colectivo del CSIC, Catálogo de la Biblioteca de Educación (Ministerio de Educación y Formación Profesional), Catalogue Collectif de France (CCFr), Catalogue SUDOC (Francia), Library Hub Discover (Reino Unido), The British Library Current Serials Received, Worldcat (OCLC).

La **Revista Española de Pedagogía** fue fundada en 1943 por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y es editada desde el número 259 por la Universidad Internacional de La Rioja. La revista tiene carácter investigador y vocación universal. Ha sido la primera revista en español indexada en la categoría Educación del *Social Sciences Citation Index* y de los *Journal Citation Reports*.

La **Revista Española de Pedagogía** publica tres números al año, con un total aproximado de 600 páginas. Los autores expresan las ideas contenidas en sus respectivos artículos bajo su exclusiva responsabilidad. En la web de la revista hay una versión completa en inglés de los artículos publicados a partir de 2017.

**La correspondencia debe dirigirse a los Directores de la Revista Española de Pedagogía,  
Avenida de la Paz 137, 26006 Logroño, La Rioja, España.  
Más información en [revistadepedagogia.org](http://revistadepedagogia.org)**



**Una publicación de la Universidad Internacional de La Rioja**