

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

20

N. 1

E

E

E

E

E

E

Universidade de Vigo



Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte
UNIVERSIDADE DE VIGO

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

VOL 20, N. 1
ABRIL 2022

Editor-Jefe

Dr. D. Alberto José PAZO LABRADOR.
Universidad de Vigo
Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte
Campus a Xunqueira s/n, 36005 Pontevedra (España)

Comité Editorial

Dra. D^a María ÁLVAREZ LIRES
Universidad de Vigo

Dr. D. Ramón ARCE FERNÁNDEZ
Universidad de Santiago de Compostela

Dra. D^a Pilar ARNÁIZ SÁNCHEZ
Universidad de Murcia

Dr. D. Gualberto BUELA CASAL
Universidad de Granada

Dra. D^a Francisca FARIÑA RIVERA
Universidad de Vigo

Dr. D. José Luis GARCÍA SOIDÁN
Universidad de Vigo

Dra. D^a Anabel MORIÑA DÍEZ
Universidad de Sevilla

Dra. D^a Ángeles PARRILLA LATAS
Universidad de Vigo

Dra. D^a Margarita PINO JUSTE
Universidad de Vigo

Dra. D^a Teresa PRIETO RUZ (†)
Universidad de Málaga

Dr. D. José Alberto RAMOS DUARTE
Universidad de Porto. Portugal

Dr. D. Jorge SOTO CARBALLO
Universidad de Vigo

Dr. D. José Manuel TOURINÁN LÓPEZ
Universidad de Santiago

Comité Científico

Dra. D^a Ana ACUÑA TRABAZO
Universidad de Vigo

Dr. D. Mel AINS COW
University of Manchester. Inglaterra

Dra. D^a M^a Luisa ALONSO ESCONTRELA
Universidad de Vigo

Dr. D. Xesús ALONSO MONTERO
Universidad de Santiago de Compostela

Dr. D. Luis ÁLVAREZ PÉREZ
Universidad de Oviedo

Dr. Amauri APARECIDO BASSOLI DE OLIVEIRA
Universidad Estadual de Maringá (Brasil)

Dr. D. Jesús BELTRÁN LLERA
Universidad Complutense de Madrid

Dra. D^a Pilar BENEJAM ARGIMBAU
Universidad Autónoma de Barcelona

Dra. D^a María Paz BERMÚDEZ SÁNCHEZ
Universidad de Granada

Dra. D^a Fátima BEZERRA BARBOSA
Universidade de Minho. Portugal

Dr. Guillermo BORTMAN
Universidad Católica de Buenos Aires (Argentina)

Dr. D. José M^a CANCELA CARRAL
Universidad de Vigo

Dr. D. Miguel Ángel CARBONERO MARTÍN
Universidad de Valladolid

Dra. D^a Raquel CASTILLEJO MANZANARES
Universidad de Santiago

Dr. D. Harry DANIELS
University of Bath. Gran Bretaña

Dr. D. Joaquín DOSIL DÍAZ
Universidad de Vigo

Dr. D. Isidro DUBERT GARCÍA
Universidad de Santiago

Dr. D. Ramón FERNÁNDEZ CERVANTES
Universidad de A Coruña

Dr. D. Vítor da FONSECA
Universidade de Lisboa. Portugal

Dra. D^a Carmen GALLEGRO VEGA
Universidad de Sevilla

Dra. D^a Carmen GARCÍA COLMENARES
Universidad de Valladolid

Dr. D. Óscar GARCÍA GARCÍA
Universidad de Vigo

Dr. D. Juan Jesús GESTAL OTERO
Universidad de Santiago de Compostela

Dr. D. Bernardo GÓMEZ ALFONSO
Universidad de Valencia

Dr. D. Ramón GONZÁLEZ CABANACH
Universidad de A Coruña

Dr. D. Salvador GONZÁLEZ GONZÁLEZ
Universidad de Vigo

Dr. D. Alfredo GOÑI GRANDMONTAGNE
Universidad del País Vasco

Dr. D. Clemente HERRERO FABREGAT
Universidad Autónoma de Madrid

Dr. D. Juan Bautista HERRERO OLAIZOLA
Universidad de Oviedo

Dra. D^a Mercè IZQUIERDO AYMERICH
Universidad Autónoma de Barcelona

Dr. D. Hong JUN YU
Tsinghua University. Beijing (China)

Dra. D^a María Mar LORENZO MOLEDO
Universidad de Santiago de Compostela

Dra. D^a Ana M^a MARTÍN RODRÍGUEZ
Universidad de La Laguna

Dr. D. Vicente MARTÍNEZ DE HARO
Universidad Autónoma de Madrid

Dr. D. Manuel MARTÍNEZ MARÍN
Universidad de Granada.

Dra. D^a Pilar MATUD AZNAR
Universidad de La Laguna

Dr. D. Antonio MEDINA RIVILLA
U.N.E.D.

Dra. D^a Lourdes MONTERO MESA
Universidad de Santiago de Compostela

Dra. D^a María Xesús NOGUEIRA PEREIRA
Universidad de Santiago

Dra. D^a Mercedes NOVO PÉREZ
Universidad de Santiago de Compostela

Dr. D. José Carlos NÚÑEZ PÉREZ
Universidad de Oviedo

Dr. D. Eduardo OSUNA CARRILLO
Universidad de Murcia

Dr. D. Alfonso PALMER PROL
Universidad de las Islas Baleares

Dr. D. Uxío PÉREZ RODRÍGUEZ
Universidad de Vigo

Dra. D^a Luz PÉREZ SÁNCHEZ
Universidad Complutense de Madrid

Dr. D. Wenceslao PIÑATE CASTRO
Universidad de La Laguna

Dr. D. Mario QUINTANILLA GATICA
Pontificia Universidad Católica de Chile

Dra. D^a Nora RÄTHZEL
Universidad de Umeå. Suecia

Dr. D. Vanildo RODRIGUES PEREIRA
Universidad Estadual de Maringá-Paraná (Brasil)

Dr. D. Francisco RODRÍGUEZ LESTEGÁS
Universidade de Santiago de Compostela

Dr. D. José María ROMÁN SÁNCHEZ
Universidad de Valladolid

Dr. D. Vicente ROMO PÉREZ
Universidad de Vigo

Dra. Beatriz SÁNCHEZ CÓRDOVA
Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte
"Manuel Fajardo" (Cuba)

Dra. D^a Mara SAPON-SHEVIN
University of Syracuse. E.E.U.U.

Dra. D^a María Dolores SELJO MARTÍNEZ
Universidad de Santiago

Dra. D^a Andiana SCHWINGEL
University of Illinois. E.E.U.U.

Dra. D^a Carme SILVA DOMÍNGUEZ
Universidad de Santiago de Compostela

Dr. D. Jair SINDRA
Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Brasil

Dra. D^a Waneen SPIRDUO
The University of Texas at Austin. E.E.U.U.

Dra. D^a Teresa SUSINOS RADA
Universidad de Cantabria

Dr. D. Francisco Javier TEJEDOR TEJEDOR
Universidad de Salamanca

Dr. D. Francisco TORTOSA GIL
Universidad de Valencia

Dr. D. Antonio VALLE ARIAS
Universidad de A Coruña

Dra. D^a María José VÁZQUEZ FIGUEIREDO
Universidad de Vigo

Dr. D. Alexandre VEIGA RODRÍGUEZ
Universidad de Santiago

Dr. D. Enrique VIDAL COSTA
Universidad de Vigo

Dr. D. Carlos VILLANUEVA ABELAIRAS
Universidad de Santiago

Dr. D. Miguel ZABALZA BERAZA
Universidad de Santiago de Compostela

Dra. D^a M^a Luisa ZAGALAZ SÁNCHEZ
Universidad de Jaén

Dirección Técnica

Dr. D. Uxío PÉREZ RODRÍGUEZ
Universidad de Vigo

UNIVERSIDAD DE VIGO

ISSN: 1697-5200 / eISSN: 2172-3427

SUMARIO

Revista de Investigación en
Educación

Vol. 20, n. 1, Abril 2022
ISSN: 1697-5200
eISSN: 2172-3427



Universidad de Vigo
Facultad de Ciencias de la
Educación y del Deporte

ARTÍCULOS

REQUEJO, E., LOSADA PUENTE, L. y MENDIRI, P. *Narrativas del alumnado de Educación Primaria sobre su bienestar escolar: un diagnóstico inicial* _____ 5

GONZÁLEZ ÁLVAREZ, M. *Análisis de la satisfacción laboral del profesorado no universitario de la Comunidad Autónoma de Galicia* _____ 21

RODRÍGUEZ BUITRAGO, A.G. y SANDOVAL ESTUPIÑÁN, L.Y. *El valor de la confianza en la escuela* _____ 40

RECENSIONES

PAZO LABRADOR, A.J. *Josep Manuel Marrasé (2021). Hacia una escuela ecohumanista. Educar para un futuro con esperanza*. Madrid, Narcea (Col. Educación Hoy Estudios). 156 págs. ISBN: 978-84-277-2847-9. ePdf: 978-84-277-2848-6. ePub: 978-84-277-2849-3 59

MORAGÓN ARIAS, M.P. Kathryn E. Linder y Chrysanthemum Mattison Hayes (Eds.). *El gran impacto de la formación on line. Investigación y buenas prácticas*. Madrid, Narcea (Col. Universitaria). 255 págs. ISBN: 978-84-277-2732-8. ePdf: 978-84-277-2733-5. ePub: 978-84-277-2734-2 _____ 63

La *Revista de Investigación en Educación* está indexada en las bases SCOPUS, ESCI (Thomson Reuters), EBSCO, Latindex, ISOC (CCHS-CSIC), DICE, IN-RECS, CIRC, Dialnet, REDIB, e-Revistas, MIAR, Ulrich's Web, IRESIE y OALib Journal.

El porcentaje de rechazo de artículos es de 78.6%.

SUMMARY

Revista de Investigación en
Educación

Vol. 20, n. 1, April 2022

ISSN: 1697-5200

eISSN: 2172-3427



Universidad de Vigo
Facultad de Ciencias de la
Educación y del Deporte

ARTICLES

REQUEJO, E., LOSADA PUENTE, L. and MENDIRI, P. *Primary School students' narratives of school well-being: an initial diagnosis*

5

GONZÁLEZ ÁLVAREZ, M. *Analysis of job satisfaction among non-university teachers in the Community of Galicia*

21

RODRÍGUEZ BUITRAGO, A.G. and SANDOVAL ESTUPIÑÁN, L.Y. *El valor de la confianza en la escuela*

40

BOOK REVIEWS

PAZO LABRADOR, A.J. *Josep Manuel Marrasé (2021). Hacia una escuela ecohumanista. Educar para un futuro con esperanza.* Madrid, Narcea (Col. Educación Hoy Estudios). 156 págs. ISBN: 978-84-277-2847-9. ePdf: 978-84-277-2848-6. ePub: 978-84-277-2849-3

59

MORAGÓN ARIAS, M.P. Kathryn E. Linder y Chrysanthemum Mattison Hayes (Eds.). *El gran impacto de la formación on line. Investigación y buenas prácticas.* Madrid, Narcea (Col. Universitaria). 255 págs. ISBN: 978-84-277-2732-8. ePdf: 978-84-277-2733-5. ePub: 978-84-277-2734-2

63

Revista de Investigación en Educación is indexed in SCOPUS, ESCI (Thomson Reuters), EBSCO, Latindex, ISOC (CCHS-CSIC), DICE, IN-RECS, CIRC, Dialnet, REDIB, e-Revistas, MIAR, Ulrich's Web, IRESIE and OALib Journal databases.

The rejection rate of this journal amounts to 78.6%.

ARTÍCULOS

ARTICLES

Narrativas del alumnado de Educación Primaria sobre su bienestar escolar: un diagnóstico inicial

Primary School students' narratives of school well-being: an initial diagnosis

Enrique Requejo¹, Luisa Losada-Puente², Nuria Rebollo-Quintela³, Paula Mendiri⁴

¹ Universidade da Coruña. enrique.requejo.lopez@udc.es

² Universidade da Coruña. luisa.losada@udc.es

³ Universidade da Coruña. nuria.rebollo@udc.es

⁴ Universidade da Coruña. paula.mendiri@udc.es

Recibido: 26/7/2021

Aceptado: 8/4/2022

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.

Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Luisa Losada Puente

Facultad de Ciencias de la Educación. Campus

de Elviña, s/n

15071 A Coruña

Resumen

El interés por conocer el bienestar dentro de los centros educativos, sobre todo, desde la perspectiva de sus protagonistas, los niños y las niñas, ocupa un lugar central en la investigación actual. El objetivo de la investigación fue indagar acerca de los indicadores que configuran el bienestar escolar del alumnado de Educación Primaria. Se realizó un estudio cualitativo, en el que participaron 95 estudiantes de dos centros educativos públicos, a los que se les aplicó el Cuestionario Abierto de Bienestar Escolar (CABES). El discurso del alumnado giró en torno a cuatro elementos relativos a su experiencia en la escuela: clima escolar (relacional, de seguridad y de aprendizaje), compromiso escolar (dimensiones comportamental, afectiva y cognitiva), emociones (relacionadas con las actividades escolares, epistémicas, temáticas y sociales) y discontinuidad educativa (diferenciación de roles y contextos, y relación familia-escuela). En definitiva, el mundo escolar representa un espacio de experiencias que resultan significativas y que son percibidas y vivenciadas de forma diferente por cada estudiante, no resultando posible referir una única ni común forma de expresar lo que se entiende como bienestar escolar, aunque sí definir algunos de sus ejes clave. Solo así será posible plantear actuaciones coherentes con las necesidades expresadas por el alumnado.

Palabras clave

Bienestar del Estudiante, Clima, Actitud hacia la Escuela, Emoción, Investigación Cualitativa

Abstract

The interest in understanding well-being within educational centers, especially from the perspective of its main actors, boys and girls, occupies a central place in current research. The aim of the study was to investigate the indicators that shape the school well-being of primary school pupils. A qualitative study was carried out, in which 95 students from two public schools participated. They were administered the Open-ended Questionnaire of School Well-being (OQSW). Four elements about students'

experience at school were drawn from their discourse: school climate (relational, safety, and learning), school engagement (behavioral, affective, and cognitive domains), emotions (related to school activities, epistemic, thematic, and social) and educational discontinuity (role and context differentiation, family-school relationship). In short, the school world represents a space of significant experiences, that are perceived and felt differently by each student. There is no possible to refer to a single or common manner of expressing what school well-being means, although it is possible to define some of its key axes. This is the only way to propose actions that are coherent with the needs expressed by the students.

Key Words

Student Wellbeing, Climate, School Attitude, Emotion, Qualitative Research

1. INTRODUCCIÓN

Los centros educativos representan el segundo contexto, después del familiar, en el que la infancia pasa la mayor parte de su tiempo (Gutiérrez y Gonçalves, 2013) y el prioritario para la configuración de las relaciones sociales que determinan su desarrollo presente y futuro (Ramírez-Casas y Alfaro-Inzunza, 2018). Conocer los aspectos clave del bienestar dentro de los centros educativos, sobre todo, desde la perspectiva de sus protagonistas, los niños y las niñas, es un tema de reciente interés en la investigación y entre los diversos agentes (Anderson y Graham, 2016; Ramírez-Casas y Alfaro-Inzunza, 2018).

Hasta el momento, el grueso del conocimiento sobre el bienestar en la infancia se ha centrado en cuestiones de carácter general y descontextualizadas (Anderson y Graham, 2016), relacionándose con términos como la calidad de vida o la satisfacción (Alfaro et al., 2016; Ruíz et al., 2014), o bien se ha vinculado a otros campos, como el de la salud (Konu, Lintonen y Autio, 2002; Konu, Lintonen y Rimpelä, 2002; Konu y Rimpelä, 2002; Løhre et al., 2010), siendo todavía insuficiente la literatura que atiende a las particularidades del centro educativo (Hidayah et al., 2016; Miller et al., 2013), al igual que su presencia en los debates, discursos y políticas públicas (Abraham, 2020; Graham et al., 2014).

Este trabajo tiene por objetivo indagar acerca de los indicadores que, desde la voz de los estudiantes, configuran su bienestar escolar. Para hacerlo, se ha partido de un análisis de la literatura científica más reciente, tratando de identificar dimensiones, factores y conceptos relacionados o que influyen en el bienestar escolar (Hidayah et al., 2016; Konu y Lintonen, 2006; Konu, Lintonen y Rimpelä, 2002; Konu y Rimpelä, 2002), así como recogiendo las principales medidas utilizadas hasta el momento para su evaluación.

2. DESCRIPCIÓN DEL BIENESTAR ESCOLAR BASADA EN SUS DIMENSIONES Y FACTORES CLAVE

El bienestar escolar es un término complejo, para el cual todavía no se ha logrado consensuar una definición única (Anderson y Graham, 2016; Graham et al., 2014; Miller et al., 2013), si bien diversos autores lo han abordado a través de sus dimensiones o factores. Entre los más citados se encuentran las condiciones escolares (Konu y

Lintonen, 2006; León-González, 2011), las relaciones interpersonales (Anderson y Graham, 2016; Graham et al., 2014; Konu y Lintonen, 2006; Løhre et al., 2010; Ramírez-Casas y Alfaro-Inzunza, 2018), el clima escolar (Abraham, 2020; Brault et al., 2014; Debarbieux, 2015; Demarteau, 2019), los significados de logro (González-Medina y Treviño-Villareal, 2018), el compromiso escolar (Abraham, 2020; Tian et al., 2015), las emociones (Abraham, 2020; Espinosa, 2018; Miller et al., 2013), la discontinuidad educativa (Dejaiffe, 2018) y la salud (Gutiérrez y Goncalves, 2013).

Las condiciones escolares engloban todos aquellos factores intrínsecos a su estructura y organización que configuran el ambiente de trabajo como son la comodidad, el ruido o las instalaciones (León-González, 2011); el ambiente de aprendizaje, en cuanto a horarios, normas de aula, grupos de clase, etc. (Anderson y Graham, 2016; Graham et al., 2014; Konu, Lintonen y Rimpelä, 2002; Ramírez-Casas y Alfaro-Inzunza, 2018); y los servicios escolares proporcionados, tales como el comedor, asistencia sanitaria, asesoramiento, etc. (Konu y Rimpelä, 2002).

Las relaciones con el profesorado también tienen un gran peso en el bienestar escolar (Anderson y Graham, 2016; Konu, Lintonen y Rimpelä et al., 2002; Konu y Rimpelä, 2002), sobre todo, el apoyo social proporcionado al alumnado (Baudoin y Galand, 2018) y los espacios de libertad, participación y autonomía que les brindan, sin control o autoritarismo docente (Ramírez-Casas y Alfaro-Inzunza, 2018). Se puede incluir aquí también el concepto introducido por Janosz et al. (1998, citado en Brault et al., 2014), llamado clima de justicia, que hace referencia a cómo el alumnado percibe las actitudes y comportamientos hacia ellos por parte del mundo adulto. También las relaciones con el grupo de iguales han sido estudiadas con relación al trato entre los estudiantes, el reconocimiento y apoyo, la disposición en el aula, o la vivencia de *bullying*, etc. (Abraham, 2020; Konu y Lintonen, 2006; Løhre et al., 2010).

Además de las relaciones entre agentes escolares, que algunos autores denominan clima relacional (Brault et al., 2014; Debarbieux, 2015; Demarteau, 2019), otros estudios mencionan la creación de un clima escolar agradable (Abraham, 2020; Anderson y Graham, 2016; Brault et al., 2014; Ramírez-Casas y Alfaro-Inzunza, 2018) que debe atender, también, a la seguridad de dicho contexto, y al proceso de aprendizaje (Demarteau, 2019; Younes et al., 2011). En este sentido, el clima de seguridad abarca tanto los aspectos físicos del contexto (reglas claras y respuestas a su violación, seguridad, orden o tranquilidad) como los emocionales (tolerancia a la diferencia, respuestas a la intimidación, resolución de conflictos, tratamiento del *bullying*) (Baudoin y Galand, 2018; Debarbieux, 2015), mientras que el clima de aprendizaje aparece ligado al compromiso del alumnado con las exigencias escolares y con la calidad de la estructura de las prácticas de enseñanza (Baudoin y Galand, 2018). Al respecto, Brault et al. (2014) hacen referencia al concepto de clima de pertenencia, que establece un vínculo entre todos los climas escolares y que alude al compromiso de los niños y las niñas con su entorno.

Con relación a esto último, la implicación escolar del alumnado puede verse afectada por la forma en que se planifiquen las prácticas de aula, tanto a nivel comportamental (participación en las actividades educativas, colaboración, prestar atención), como afectivo (entusiasmo por la escuela y las materias escolares) y cognitivo (deseo de aprender e involucrarse en la escuela, uso de buenas estrategias de autorregulación, organización durante las actividades) (Abraham, 2020). Si el estudiante se siente infeliz o insatisfecho con sus experiencias escolares, puede que muestre dificultades de

adaptación, tales como menores niveles de logro académico o de implicación (Tian et al., 2015).

En este sentido, merece atención la Teoría de la Autodeterminación (siglas en inglés, SDT, *Self-Determination Theory*) elaborada en 1985 por Deci y Ryan, centrada en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en tres dominios: competencia, autonomía y relaciones interpersonales (Stover et al., 2017). La SDT sugiere que la satisfacción de una necesidad puede suponer un mayor compromiso con las experiencias que han contribuido a su satisfacción (Su et al., 2019). Esta macroteoría de la motivación humana se enmarca en la corriente psicológica o eudaimónica del bienestar, centrada en el componente de autorrealización, que se refiere al desarrollo del máximo potencial y a dar sentido a la propia vida (Ryan y Deci, 2001, citado en Vázquez et al., 2009).

Esa búsqueda de un funcionamiento psicológico óptimo conduce a otro factor destacado en la literatura con relación al bienestar escolar, los significados de logro, referido al conjunto de variables que reflejan las posibilidades de los estudiantes de alcanzar resultados educativos positivos (González Medina y Treviño Villareal, 2018; Tian et al., 2015), también relacionado con conceptos tales como la flotabilidad académica (Miller et al., 2013) o la resiliencia (Marsoiller, 2017). Otros estudios también aluden a la importancia de conceptos como la autoestima, el sentido de autoeficacia personal o “SAP” (creencia en la propia capacidad para llevar a cabo con éxito una tarea), y el sentido de pertenencia a la escuela (Demarteau, 2019; Guiller, 2018).

Otro factor determinante en el éxito académico del alumnado es la comprensión de sus emociones y de las de los demás, que se encuentra relacionado con el concepto de inteligencia emocional (Abraham, 2020; Berger et al., 2009). Espinosa (2018) agrupa las emociones en cuatro categorías: de realización de las actividades (éxito o fracaso), epistémicas (surgidas por problemas cognitivos), temáticas, y sociales (relación con los demás agentes escolares).

El estudiantado se desarrolla en tres contextos independientes, entre los cuales la discontinuidad es inevitable y necesaria: la familia, la escuela y comunidad. La Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1987, citado en Monreal y Guitart, 2012) incide en la necesidad de estudiar el desarrollo humano dentro de un contexto, denominado *ambiente ecológico*. Este desarrollo sucede como resultado de la participación en diferentes estructuras seriadas: entorno inmediato (en dónde se llevan a cabo roles, se mantienen relaciones interpersonales y se realizan patrones de actividades), mesosistema (relaciones bidireccionales entre dos o más entornos, por ejemplo, familia y escuela), exosistema (entornos influyentes sin haber una participación directa de la persona) y macrosistema (correspondencia de los sistemas de menor orden). Por lo tanto, como indican Kutsar et al. (2019), este enfoque considera al niño/a como una persona individual, en continuo crecimiento dentro de diversos contextos familiares, socioculturales e históricos. Esto es clave para entender la perspectiva ecológica del bienestar que integra el alumnado en las familias, escuelas y comunidad.

Cada uno de estos contextos ejerce roles diferentes, pero complementarios, dirigidos a un objetivo común (Abraham, 2020; Calvo et al., 2016). Así, pese a la necesidad de dotar de autonomía a los agentes que intervienen en estos espacios (familiares, docentes, agentes comunitarios, etc.), la literatura ha puesto más empeño en demostrar la relevancia que tiene la interacción entre ellos sobre el desarrollo integral del

alumnado. Concretamente, las investigaciones recogen la necesidad de involucrar a las familias en la toma de decisiones, en la gestión del centro educativo (como, por ejemplo, a través de los órganos colegiados) y, en general, en la educación escolar de sus hijos/as (Calvo et al., 2016; Rebollo-Quintela et al., 2020). Por su parte, se reclama que los centros educativos se configuren como espacios abiertos a la comunidad, lo que conlleva no solo ceder sus instalaciones al barrio, sino implicar a todas las instituciones, organizaciones y grupos de la comunidad (Bassasoro-Ciganda et al., 2018).

3. INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DEL BIENESTAR ESCOLAR

La amplitud del concepto de bienestar escolar, de sus dimensiones y factores constituyentes ha dificultado su operativización a través de un instrumento único, dirigido específicamente a la población escolar y que aglutine el conjunto de elementos que conforman la experiencia escolar (Raccanello et al., 2020).

La mayor parte de la producción científica se ha centrado en el diseño, validación y/o aplicación de instrumentos centrados en uno o varios aspectos del bienestar o de algunos de sus componentes (satisfacción con la vida, afectos, autorrealización, etc.) y, en muchos casos, alejados de la propia voz de los niños y las niñas sobre lo que les supone el bienestar en la escuela (Anderson y Graham, 2016; Kutsar et al., 2019).

Entre ellos, destacan aquellos encaminados a abarcar el campo de la salud, tales como el *General Health Questionnaire*, GHQ, de Goldberg y Williams, 1988 (citado en Solís-Cámara et al., 2007), las encuestas elaboradas en Finlandia para obtener un perfil de bienestar escolar (*Health Behaviour in School-aged Children*, Currie et al., 2000, citado en Konu y Lintonen, 2006 y el *School Environment Questionnaire*, Savolainen, 2000, citado en Konu y Lintonen, 2006) o el cuestionario de salud subjetiva y bienestar de infantes y adolescentes *KIDSCREEN 52* (citado en Miller et al., 2013). También se puede aludir a otros más genéricos, sobre la calidad de vida del estudiantado, tales como *The Quality of Life Profile Adolescent versión* (QOLPAV) de Raphael et al. (1996, citado en Konu y Rimpelä, 2002) o el Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida en la Infancia, CVI-CVIP (Sabeh et al., 2009), así como a otros más específicos de bienestar en la infancia, centrados en la medición de la satisfacción con la vida escolar (*Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale*, SLSS, Huebner, 1991, citado en Alfaro et al., 2016) o los afectos (*Positive and Negative Affect Schedule*, PANAS, Watson et al., 1988, o la *Self-report Socio-emotional Wellbeing Scale*, Arab et al., 2009, citado en Berger et al., 2009).

Estudios más recientes se centran en aportar instrumentos que evalúen el bienestar escolar de la infancia de forma específica (Konu y Lintonen, 2006), las variables relacionadas con este (*Brief Adolescents' Subjective Well-being in School Scale*, BASWBSS, Tian et al., 2015; *Questionnaire on School Wellbeing*, QBS, Tobia et al., 2019) o los factores que actúan como inhibidores o promotores (Løhre et al., 2010). Asimismo, con el objetivo de facilitar la expresión de los estudiantes en un ambiente menos artificial, están cobrando cada vez más importancia medidas cualitativas, sobre todo, a través de entrevistas grupales con las que conceptualizar el bienestar escolar en general (Anderson y Graham, 2016; Ramírez-Casas y Alfaro-Inzunza, 2018), o algunos aspectos clave como son las relaciones en el centro (Anderson y Graham, 2016;

Bassasoro-Ciganda et al., 2018; Fernández-Rouco et al., 2020; León-González, 2011) o el papel de la escuela y sus agentes en la promoción del bienestar escolar (Ramírez-Casas y Alfaro-Inzunza, 2018).

Las propuestas cualitativas contribuyen a identificar las opiniones acerca de la experiencia escolar a partir del discurso de los niños y las niñas. De ahí que el objetivo del presente estudio se centre en indagar acerca de las percepciones subjetivas que el alumnado de Educación Primaria tiene sobre diversos aspectos que pueden influir en su bienestar escolar.

4. MÉTODO

Se ha llevado a cabo un estudio de corte cualitativo, el cual permite responder a los interrogantes a partir de los significados y puntos de vista de las personas participantes (emociones, prioridades, experiencias, etc.), mediante un proceso de indagación más flexible y abierto (Kutsar et al., 2019; Ramírez-Casas y Alfaro-Inzunza, 2018; Torres Fernández, 2016).

4.1. Contexto de estudio y participantes

El estudio fue llevado a cabo en el curso académico 2020-2021 en dos centros educativos de la provincia de A Coruña, de titularidad pública, ubicados en un contexto urbano, y en los cuales existía una considerable presencia de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. El nivel socioeconómico de las familias de ambos centros era medio-alto y sus características sociales y culturales diversas

En el estudio participaron un total de 95 estudiantes, de los cuales un 59% ($n = 56$) fueron niñas y un 41% ($n = 39$) niños, de edades comprendidas entre los 8 y los 12 años ($M = 9,08$; $D.T. = 1,05$). Un 34,74 % cursaba 3º ($n = 33$), un 17,89 % 4º ($n = 17$) y un 47,37% 6º ($n = 45$) de Educación Primaria.

4.2. Instrumento

Para la recogida de datos, se utilizó el cuestionario CABES (Cuestionario Abierto Bienestar Escolar), un instrumento diseñado ad hoc para esta investigación, con el objetivo de conocer, desde la voz de la infancia, diferentes aspectos relacionados con el bienestar escolar. Concretamente, se incluyeron preguntas de respuesta abierta relativas a los agentes educativos clave en su bienestar en la escuela (familia, profesorado, compañeros/as), a los espacios (centro y aula), su propio comportamiento en el centro y sus emociones con respecto a la escuela (ver Tabla 1).

Ámbitos de estudio	Preguntas
Significado del bienestar escolar	¿Qué significa para ti estar bien en la escuela/colegio/instituto?
Familia	¿Qué hace y qué podría hacer tu familia para que estés bien en la escuela/colegio/instituto?
Profesores/as	¿Qué hace y qué podría hacer tus profesores/as para que estés bien en la escuela/colegio/instituto?
Compañeros/as	¿Qué hace y qué podrían hacer tus compañeros/as para que estés bien en la escuela/colegio/instituto?
Mi escuela/colegio/instituto	¿Cómo es y cómo tendría que ser tu escuela/colegio/instituto para que tú estés bien?
Mi aula/clase	¿Cómo es y cómo tendría que ser tu aula (espacio) y clase para estar bien en ella?
Yo	¿Qué haces y qué podrías hacer tú para estar bien en la escuela/colegio/instituto?
	¿Qué emociones te vienen a la cabeza cuando piensas en la escuela/colegio/instituto?
	¿Qué es lo mejor o más importante para sentirte bien en la escuela/colegio/instituto?
	¿Qué es lo peor o qué puede hacer que te sientas mal en la escuela/colegio/instituto?

Tabla 1. Preguntas del cuestionario CABES

4.3. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Para la aplicación del instrumento, se contactó por correo electrónico con centros educativos de titularidad pública de las ciudades de A Coruña y Ferrol a fin de solicitar su colaboración en el estudio. Para ello, se les envió una carta de invitación con información sobre los objetivos de la investigación y los términos de colaboración. Una vez que la dirección aceptó la propuesta, se solicitó la autorización de las familias del alumnado mediante *Abalarmóbil* (herramienta que permite la participación colaborativa entre los centros educativos y las familias). La aplicación del instrumento fue realizada en los centros educativos, en aulas de informática, dado que se empleó la modalidad de cuestionario online. El profesor/a-tutor de aula, previamente informado sobre el contenido del cuestionario, fue el responsable de estar con el grupo-clase y resolver las dudas durante su cumplimentación.

Una vez finalizada la recogida de datos, se procedió al análisis cualitativo del discurso de los niños y las niñas. Para ello, se utilizó el programa MaxQDA Pro 2020, en el que se volcaron las respuestas y se sometieron a un proceso de codificación en varias fases:

- *Fase 1 (ciclo prospectivo)*: análisis exploratorio de la información, en la que se examinó cada cuestionario de forma independiente;
- *Fase 2 (ciclo de codificación)*: segmentación de la información y codificación;
- *Fase 3 (ciclo de recodificación)*: agrupación de los códigos en familias en función de sus significados similares y de su estrecha relación (por ejemplo, acerca de las relaciones con el profesorado, las prácticas de enseñanza, el apoyo social, etc.);
- *Fase 4 (categorización)*: definición de las dimensiones e identificación de las relaciones causa-efecto y la coocurrencia entre códigos (Rädiker y Kukartz, 2020).

Este proceso de análisis dio como resultado el informe de investigación.

4. RESULTADOS¹

El análisis de los datos obtenidos ha permitido agrupar la información en torno a cuatro categorías generales (clima escolar, compromiso escolar, emociones, y discontinuidad educativa) que han quedado definidas por un conjunto de subcategorías y, a su vez, representadas por diversos códigos que reflejan el discurso de la infancia (ver Figura 1).

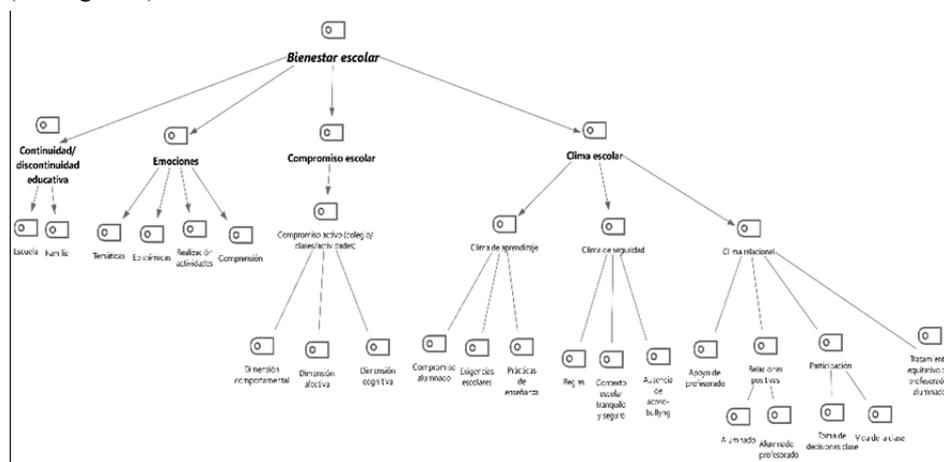


Figura 1. Mapa conceptual

El alumnado atribuyó importancia a disponer de un clima escolar adecuado, descrito en términos de apoyo social de sus docentes, preocupación por sus sentimientos y por su estado de ánimo [“Preguntarnos cómo estamos” (A2)], apoyo académico [me ayudan a hacer tareas, me explican las cosas, me dan tareas, ... (A72)], reconocimiento a sus tareas escolares [“A nosotros nos apollan, nos valoran nuestro esfuerzo nos alludan si algo no entendemos nos lo repiten” (Todo) (A87)], así como el tratamiento equitativo a los estudiantes [“aceptar el ritmo de cada uno” (A22)] y el esfuerzo por “integrar a los alumnos” (A83). Este conjunto de elementos quedó definido bajo la subcategoría clima relacional englobando, además, de las relaciones positivas con el profesorado, las relativas a sus iguales [“tener compañerismo” (A77)] y a la posibilidad de poder disfrutar el tiempo suficiente con ellos/as [“jugar y pasarmelo bie” (A1)]. También se incorpora en esta categoría la cuestión relativa al grado de participación en la toma de decisiones y que el alumnado expresa como “tenerme en cuenta” (A24), por ejemplo, sobre dónde sentarse [“que me sienten con mis amigos” (A31)], en qué grupo-clase estar [“Cambios de clase y de compañeros” (A75)] o incluso, cederle la oportunidad de decidir sobre este aspecto.

En la subcategoría clima de seguridad aludieron a disponer de normas flexibles [“no tener que seguir todas las reglas a raja tabla” (A84)], coherentes y justas para todo el alumnado [“Ser más justos, pro ejemplo: si alguien hace trampas solo castigar a esa persona” (A80); “podrían no castigar a todos cuando solo habla una persona” (A28)]. Asimismo, incidieron en aspectos que influyen negativamente en su bienestar escolar, como son las burlas y mofas [“Que se rían o se burlen de ti” (A27)] o, incluso, el bullying [“Que te respeten, que no te hagan Bulling” (A94)].

La última subcategoría del clima escolar se refirió al clima de aprendizaje expresado como la necesidad de disponer de “actividades divertidas y cooperativas (A23)”, que requieran de un diálogo, en las que se utilice el juego como una herramienta didáctica

motivadora [“que aprendamos con juegos que me parece un sistema educativo muy importante porque así se aprende de otra manera” (A23)] y en las cuales se incluyan las TIC y otros materiales audiovisuales [“acer actividades digitales” (A70)]. También enfatizaron en la necesidad de una buena gestión del aula por parte del docente [“hacer menos ruido en clase para que todos y todas podamos estudiar bien” (A65)], de la carga de deberes y exámenes, al ser en ocasiones excesiva y un tanto estresante [“Pues sin tantos deberes ni exámenes. Y que se organizaran mejor para poner los exámenes, normalmente algunos los ponen en la misma semana, y no da casi tiempo para estudiar con tiempo” (A21)] y la adecuación al ritmo de aprendizaje de cada estudiante [“aceptar el ritmo de cada uno” (A22)].

La práctica de enseñanza debe ir acompañada del compromiso del alumnado, descrito por este como “estudiar, atender, entender, preguntar, etc.” (A84), asumir responsabilidades [“no olvidarme libros” (A60)] y, sobre todo, esforzarse y colaborar activamente en el proceso de aprendizaje [“Significa esfuerzo de estudiar, nervios de hacer las cosas bien, significa tareas, relación con los compañeros. Pero yo en el colegio me siento orgulloso de mi por estudiar y hacer tareas” (A72)]. Concretamente, el alumnado aludió a aspectos referentes a tres subcategorías: en primer lugar, la dimensión comportamental, referida a la colaboración activa en actividades grupales [“Colaborar con los demás” (A4)], prestar atención en clase y hacer las tareas escolares [“pues atender y haer mis deberes” (A16)]; en segundo lugar, la dimensión afectiva expresada, fundamentalmente, como el sentimiento de pertenencia al centro [“sentirme parte del cole (A4)”], el entusiasmo por el colegio [“Sentirme feliz, genial, perfecta en todos los sentidos y que los otros estén igual. Sentirme agusto y cómoda” (A66)] y por las materias [“que las asignaturas que nos enseñen sean divertidas” (A23)] y no sentirse “encarcelado” en el centro escolar [“carcel, obligatorio” (A84)]; y, por último, la dimensión cognitiva, concerniente al esfuerzo en las tareas escolares o en el estudio, con el objetivo de alcanzar buenos resultados [“esforzarme más en los exámenes, intentar no suspender ninguna” (A32)].

La categoría referente a las emociones es una de las más complejas, al existir diversidad de formas de clasificarlas en función de sus características o significados, y del ámbito en el que se originan. El alumnado no solo dio importancia al hecho de proporcionar la atención necesaria para entender las emociones y “ponerse en el lugar del otro” (A4), sino también a la construcción de un ambiente escolar en el que se facilite la expresión de los propios sentimientos [“Decirle a los profesores lo que me pasa” (A88)]. En esta dimensión fue posible reconocer, del discurso del alumnado, cuatro tipos de emociones: de realización de actividades, epistémicas, temáticas y sociales.

En cuanto a la realización de las actividades escolares, se refirieron al orgullo ante sus logros [“yo en el colegio me siento orgulloso de mi por estudiar y hacer tareas” (A72)] o la gestión emocional ante los resultados [“sacar buenas notas y aceptar una mala nota” (A65)] y ante los retos escolares [“nerviosismo cuando hay exámenes (A96)”]; “me agobio por sí, sin querer, no hubiese atendido o olvidar” (A32)]. El nerviosismo también se relacionó con la emoción epistémica, como un problema cognitivo hacia una nueva actividad, por ejemplo, un examen [“Yo me agobio mucho con los exámenes y que nos pongan tres de golpe me pongo muy nervioso (A25)]. Las emociones expresadas no se vincularon a ningún tema en concreto (emociones temáticas), sino que más bien se señaló, de forma genérica, que “depende(n) de que

materia” (A9) como, por ejemplo, las “mates” (A53), expresando sensación de diversión o aburrimiento en función del interés que les susciten [“(…) es una mezcla de diversión y un poco cuando no me gusta la asignatura un poquito de aburrimiento” (A78)].

La mayor diversidad de respuestas se correspondió con las emociones sociales, construidas a partir de las relaciones con el profesorado, los iguales, las familias, etc., donde destacaron la alegría o la felicidad por estar con sus iguales y el profesorado en la escuela [“felicidad porque puedo ver a mis amigos y a mis profesores” (A8)], el enfado con el grupo de iguales ante situaciones que experimentan como injustas [“que no sean chivatos porque si no es verdad me echan la culpa” (A58)] y otras sensaciones negativas (miedo, rabia, tristeza, timidez…) relacionadas con las separaciones con respecto a sus pares [“que cambie el cole y mis compañeros” (A68)], con la forma de relacionarse [“no ser tan tímida para conseguir más amigos” (A76)], con la percepción de las otras personas acerca de ellos/as [“a veces miedo por si se rien de mi por algo que quiero decir” (A5)] o con una situación de exclusión escolar [“estar sola y no tener a nadie con quien hablar y contarle el problema” (A91)].

Finalmente, en el discurso de la infancia se abordó la discontinuidad escuela-familia desde lo que se podría considerar una doble perspectiva. Por un lado, con relación al rol que estos dos agentes deben desempeñar en su labor educativa hacia el alumnado (diferenciación de roles y contextos) y, por el otro, enfatizando en la importancia de que exista un vínculo entre ambas figuras (relación familia-escuela).

Así, los/as estudiantes expresaron la necesidad de que sus familias tengan una actitud positiva en temas de carácter escolar [“se siente orgullosa porque saco buena notas y dice que es muy bueno” (A9)], ofreciéndoles apoyo [“apoyarme en todo lo que me pase, tanto si es bueno o malo” (A24)], dedicándoles tiempo para realizar las tareas escolares [“ayudarme a estudiar y a hacer los deberes” (A16)] e, incluso, implicándose en la prevención y resolución de conflictos escolares [“ayudarme para que no me hagan bullying” (A13)]. Este rol diferenciado de las familias debe ser complementado, desde el punto de vista del alumnado, con su participación dentro del centro educativo. Concretamente, reclamó la existencia de una comunicación frecuente con el profesorado [“podría tener un poco más de comunicación con los profesores, creo que así los padres tienen que saber cómo van sus hijos en la escuela/colegio/instituto” (A12)] y con las demás familias, con el objetivo de demostrar interés y preocupación [“podría llamar a los (p)adres (d)e los que me molestan” (A5)].

Con respecto al centro educativo, se hizo hincapié en posibles mejoras en los espacios y recursos escolares, en la organización de los horarios y en los servicios que están a disposición del alumnado. Señalaron que su bienestar escolar mejoraría si dispusiesen de mobiliario escolar renovado [“asientos nuevitos” (A67), “(…) y con mesas más grandes” (A26)], nuevos y/o mejores recursos tecnológicos [“tablets para todos” (A67); “con una pizarra más grande” (A26)], con mejoras en la accesibilidad [“Con un ascensor” (A45)]; “hacer una rampa para las mochilas con rueda” (A38)], en el cuidado del medio ambiente [“instalar paneles solares” (A83)], en la iluminación y limpieza [“espaciosa y limpia” (A51); “cambiaría las luces por unas menos potentes ya que con estas no se puede ver el encerado” (A92)] y en la decoración [“solo cambiaría la puerta y la pintura, porque están muy viejas y sucias” (A69)]. Además, incidieron en el tema de los espacios [“(el aula) sea un poco más grande” (A9); “con más espacio y tener más cosas en el pabellón” (A88)], así como también en la organización de los

horarios, afirmando su deseo de incrementar los recreos escolares [“más tiempo de recreo” (A71)] y el tiempo de ocio en las sesiones de clase [“que cada vez que termináramos los deberes jugar” (A54)]. Se solicitó, con respecto a los servicios, “ampliar la biblioteca escolar” o, incluso, “revivir más las zonas de lectura (bibliotecas)” (A83) y proporcionar un mayor número de colecciones, atendiendo a sus propios gustos e intereses [“en la biblioteca poner más colecciones, más libros en castellano, libros de Harry Potter...” (A89)]

Por último, es inevitable prestar atención a cómo la situación sanitaria provocada por la COVID 19 afectó al bienestar del alumnado en el presente curso académico. Este mostró su preocupación por el cuidado de la higiene en el centro escolar [“que el centro cumpla higiene” (A26)], por la dotación de recursos para evitar contagios [“que tengan mascarillas de repuesto” (A37)], por la adecuación de la temperatura de las estancias, dada la obligación de ventilar [“creo que deberían de acostumbrar más la clase a la temperatura, me refiero a: Cuando haga frío la calefacción mas alta y cuando haga calor más baja o apagada” (A89)] y por la organización de los espacios para garantizar la distancia de seguridad [“hacer más grandes las parcelas del recreo” (A85)] que supuso una separación con respecto a sus compañeros/as de clase, aspecto ampliamente reclamado [“que las mesas fueran en grupos de dos” (A70) ; “(...) podía ser cuando acabe el (covid) hacer grupos” (A20)].

5. DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue conocer la percepción que el alumnado de Educación Primaria tiene sobre el bienestar escolar, a fin de clarificar un concepto sobre el que la literatura científica todavía no ha llegado a un consenso en su definición (Miller et al., 2013; Raccanello et al., 2020) y hacerlo desde el punto de vista de sus protagonistas, en coherencia con lo que vienen reclamando los estudios más recientes (Anderson y Graham, 2016; Graham et al., 2014; Ramírez-Casas y Alfaro-Inzunza, 2018).

Del discurso del alumnado ha sido posible extraer cuatro elementos que están relacionados con su experiencia en la escuela: el clima escolar (relacional, de seguridad y de aprendizaje), el compromiso escolar (dimensión comportamental, dimensión afectiva y dimensión cognitiva), las emociones (relacionadas con las actividades escolares, epistémicas, temáticas y sociales) y la discontinuidad educativa (diferenciación de roles y contextos, y relación familia-escuela).

La calidad de las relaciones existentes entre los diferentes agentes escolares se configura como uno de los aspectos de mayor influencia en el bienestar escolar de los/as estudiantes (Anderson y Graham, 2016; Konu y Rimpelä, 2002). En consonancia con diferentes investigaciones, el alumnado aludió tanto a la necesidad de sentirse apoyado a nivel académico y emocional (Baudoin y Galán, 2018; Graham et al., 2014; Tobia et al., 2019) como a la existencia de una normativa coherente y justa (Abraham, 2020; Bassasoro-Ciganda et al., 2018) y a que sus aprendizajes fuesen motivadores, colaborativos, organizados adecuadamente y equilibrados en cuanto a carga de trabajo (León-González, 2011; Ramírez-Casas y Alfaro-Inzunza, 2018). Se reconoció la importancia de que las experiencias escolares con relación al grupo de iguales se basen en el compañerismo y el disfrute del tiempo de ocio juntos, así como en la ausencia de vivencias relacionadas con el bullying, exclusión, violencia, etc. (Abraham, 2020; Konu

y Lintonen, 2006; León-González, 2011; Løhre et al., 2010). También reclamaron disponer de cierta capacidad para decidir sobre cuestiones que les afectan en la escuela (selección de aula, de compañeros/as, etc.). Otorgar a los estudiantes la posibilidad de participar activamente en la toma de decisiones escolares es un elemento clave en la construcción de una comunidad justa (Anderson y Graham, 2016; Debarbieux, 2015; Graham et al., 2014; Ramírez-Casas y Alfaro-Inzunza, 2018).

La práctica docente, entendida en términos de expectativas de éxito, el uso de una pedagogía diferencial o la creación de un aprendizaje vinculado a la vida cotidiana (Debarbieux, 2015) pueden repercutir en el compromiso escolar del estudiante. En el presente estudio, se identificaron tres dimensiones del compromiso del alumnado con la escuela y que ya habían sido conceptualizadas por Abraham (2020): la comportamental (asunción de responsabilidades, colaboración activa en su aprendizaje), la afectiva (sentimiento de pertenencia al centro, entusiasmo por la escuela y por las materias) y la cognitiva (esfuerzo en las tareas y el estudio). En la dimensión afectiva, cabe reflexionar sobre la percepción negativa de uno de los informantes acerca del espacio escolar como una cárcel, que se contrapone al sentimiento de pertenencia expresado por otros. Como señalan Bassasoro-Ciganda et al. (2018), “hay una opinión sobre esto en la sociedad: algo que es obligatorio no puede ser agradable, por lo que se vuelve sospechoso para alguien que disfrute de la escuela o que se lo haya pasado bien haciendo los deberes” (p. 137).

Pese a lo rotundo de esta afirmación, lo cierto es que la escuela representa, para el alumnado participante, un lugar en el que vivencian una amplia variedad de emociones positivas y negativas, tanto las relativas a las actividades que realizan en la escuela (orgullo, gestión emocional ante resultados y retos escolares), como aquellas que se producen ante problemas cognitivos como exámenes (nerviosismo), ante diferentes temas o asignaturas (aburrimiento, diversión) y, sobre todo, las referidas a sus interacciones con iguales, con el profesorado, con sus familias, etc. y que fueron descritas en términos positivos (alegría, felicidad) o negativos (miedo, rabia, tristeza...). Esta tipología de emociones (relacionadas con las actividades escolares, epistémicas, temáticas y sociales) ya había sido descrita por Espinosa (2018).

Por último, el estudiantado aludió a algunos aspectos clave en la configuración de los roles que deben desempeñar los diferentes agentes en cada contexto (escolar y familiar) y de las relaciones que se establecen entre ellos. De las familias, reclamó una actitud positiva hacia los contenidos escolares, apoyo y dedicación a sus tareas y, en general, una mayor implicación en su vida escolar, puesto que son un recurso vivo que debe participar activamente (Bassasoro-Ciganda et al., 2018; Calvo et al., 2016; Rebollo-Quintela et al., 2020) tanto con relación a la prevención y actuación ante conflictos (Fernández-Rouco et al., 2020), como en lo relativo a la comunicación con sus docentes (Debarbieux, 2015; Graham et al., 2014; León-González, 2011). Por su parte, se demandó de la escuela la mejora de sus espacios y recursos, de la organización de sus horarios y de sus servicios (Abraham, 2020; Demarteau, 2019; Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Konu et al., 2015; León-González, 2011), haciendo una mención especial a la necesidad de incidir especialmente en adoptar las medidas necesarias para hacer frente a la COVID-19.

En definitiva, el mundo escolar representa un espacio de experiencias que resultan significativas para el alumnado. La manera en que cada estudiante las percibe y vivencia es diferente y significativa, no resultando posible referir una única ni común

forma de expresar lo que para este significa el bienestar escolar. Lo que sí es posible es delimitar algunos ejes que parecen tener influencia en su vida escolar, no solo en términos de rendimiento y éxito académico, sino también a nivel afectivo, emocional, relacional y de desarrollo, tales como los relativos a la calidad del ambiente de seguridad, de aprendizaje y de relaciones, a la implicación del alumnado con la escuela, a los afectos que experimenta en este espacio, y a los roles y contextos que desempeñan los agentes educativos y la institución implicados en su educación. Solo a partir de este conocimiento será posible plantear actuaciones que vayan en coherencia con las necesidades expresadas por el alumnado.

El interés por estudiar y dar cobertura a las necesidades del estudiante en la escuela no es algo novedoso, pero sí lo es hacerlo otorgándole protagonismo para que exprese y decida cuáles son los aspectos que repercuten sobre su bienestar en la escuela. Para Simmons et al. (2015), la mejora de la política y práctica educativa en torno al bienestar escolar dependerá de la atención prestada a los puntos de vista de los estudiantes, así como también al de las partes adultas interesadas.

En este sentido, una de las limitaciones del presente estudio es no haber recogido el discurso de otros agentes educativos (profesorado, familias...), aspecto que resultará esencial en futuros trabajos para poder ofrecer un diagnóstico completo de la realidad escolar. Igualmente, se plantea necesario introducir herramientas adicionales para la medición del bienestar del estudiantado y de los demás miembros de la comunidad educativa, tanto de carácter cualitativo (grupos de discusión con alumnado, profesorado y/o familias) como cuantitativo (cuestionarios, inventarios y/o escalas). Finalmente, para futuros estudios se tendrá en cuenta que, como ocurre en la mayoría de las investigaciones de corte transversal, la recogida de datos en un momento puntual dificulta incidir el tiempo suficiente para que el alumnado reflexione críticamente sobre su bienestar escolar en términos individuales y colectivos a lo largo del tiempo.

NOTAS

¹ Se han respetado los testimonios literales de los/as informantes (alumnado) sin realizar correcciones ortográficas ni gramaticales.

BIBLIOGRAFÍA

- Abraham, J. (2020). *L'école haïtienne et la question du bien-être scolaire*. L'Harmattan.
- Alfaro, J., Guzman, J., Sirlopu, D., Garcia, C., Reyes, F. y Gaudlitz, L. (2016). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en los Estudiantes (SLSS) de Huebner en niños y niñas de 10 a 12 años de Chile. *Anales de Psicología*, 32(2), 383-392. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.217441>
- Anderson, D.L. y Graham, A.P. (2016). Improving student wellbeing: having a say at school. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 348-366. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1084336>
- Bassasoro-Ciganda, M., Karrera-Juarros, I. y Arguiñano-Madrado, A. (2018). Escuela Pública Antzuola. Limitando y expandiendo el concepto en la construcción del bienestar escolar. *Tantak: Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntza Aldizkaria*, 30(1), 135-152. <http://dx.doi.org/10.1387/tantak.19559>

- Baudoin, N. y Galand, B. (2018). Le climat scolaire influence-t-il le bien-être des élèves? En N. Rousseau y G. Espinosa (Ed.), *Le bien-être à l'école: enjeux et stratégies gagnantes* (pp.15-30). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10qqwx6.9>
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Paz Arab, M. y Justiniano, B. (2009). Socio-emotional wellbeing in educational contexts: Perception of Chilean students. *Estudios Sobre Educación, 17*, 21-43. <https://doi.org/10.15581/004.17.21-43>
- Brault, M-C., Janosz, M. y Archambault, I. (2014). Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education, 44*, 148-159. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.008>
- Calvo, I., Verdugo, M. y Amor, A. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10*(1), 99-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-737820160001000066>
- Debarbieux, É. (2015). Du «climat scolaire»: définitions, effets et politiques publiques. *Education et Formations, 88-89*, 11-27. https://pmb.cereq.fr/index.php?lvl=bulletin_display&id=30191
- Dejaiffe, B. (2018). La discontinuité éducative comme possibilité du bien-être. En N. Rousseau y G. Espinosa (Ed.), *Le bien-être à l'école: enjeux et stratégies gagnantes* (pp. 63-82). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10qqwx6.12>
- Demarteau, M. (2019). *Bien-être à l'école. Regard sur la santé des jeunes* (núm. 14). Santé en Hainaut.
- Espinosa, G. (2018). Les émotions de l'élève à l'école L'importance de les reconnaître pour mieux s'adapter. En N. Rousseau y G. Espinosa (Ed.), *Le bien-être à l'école: enjeux et stratégies gagnantes* (pp. 47-62). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10qqwx6.11>
- Fernández-Rouco, N., Fallas-Vargas, M.A. y García-Martínez, J.A. (2020). Voces protagónicas para el bienestar en la escuela: análisis cualitativo de la perspectiva de los agentes implicados. Voces y silencios. *Revista Latinoamericana de Educación, 11*(2), 49-66. <https://doi.org/10.18175/vys11.2.2020.3>
- González-Medina, M. y Treviño-Villarreal, D. (2018). Logro educativo y factores asociados en estudiantes de sexto grado de educación primaria en el estado de Nuevo León, México. *Perfiles Educativos, 40*(159), 107-125. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n159/0185-2698-peredu-40-159-107.pdf>
- Graham, A., Fitzgerald, R., Powell, M.A., Thomas, N., Anderson, D.L., White, N.E. y Simmons, C.A. (2014). *Approaches to wellbeing in schools: what role does recognition play? Executive summary*. Centre for Children and Young People, Southern Cross University. <https://doi.org/10.4226/47/58eae4c09218>
- Guiller, S. (2018). *Compétences émotionnelles et bien-être en milieu scolaire*. Hal Archives Ouvertes. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01807923>
- Gutiérrez, M. y Gonçalves, T.O. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 13*(3), 339-355. <https://psycnet.apa.org/record/2013-39101-006>
- Hidayah, N., Pali, M., Ramli, M. y Hanurawan, F. (2016). Students' well-being assessment at school. *Journal of Educational, Health, and Community Psychology, 5*(1), 62-71. <http://doi.org/10.12928/jehcp.v5i1.62>
- Konu, A. y Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International, 17*(1), 79-87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>
- Konu, A.I. y Lintonen, T.P. (2006). School well-being in Grades 4-12. *Health Education Research, 21*(5), 633-642. <https://doi.org/10.1093/her/cyl032>
- Konu, A., Lintonen, T. y Autio, V.J. (2002). Evaluation of well-being in schools. A multilevel analysis of general subjective well-being. *School effectiveness and school improvement, 13*(2), 187-200. <https://doi.org/10.1076/sesi.13.2.187.3432>

- Konu, A.I., Lintonen, T.P. y Rimpelä, M.K. (2002). Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being. *Health Education Research*, 17(2), 155-165. <https://doi.org/10.1093/her/17.2.155>
- Konu, A., Joronen, K. y Lintonen, T. (2015). Seasonality in school well-being: the case of Finland. *Child indicators research*, 8, 265-277. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9243-9>
- Kutsar, D., Soo, K. y Mandel, L.-M. (2019). Schools for well-being? Critical discussions with schoolchildren. *International Journal of Emotional education*, 11(1), 49-66. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1213638.pdf>
- León-González, F.J. (2011). *Bienestar estudiantil: Significados que otorgan estudiantes y profesores* [Tesis doctoral]. Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Løhre, A., Lydersen, S. y Vatten, L.J. (2010). School wellbeing among children in grades 1-10. *BMC Public Health*, 10, 526. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-10-526>
- Marsollier, C. (2017). Les conditions à l'école. *Economie et Management*, 162, 38-43. <https://ecogest.ac-noumea.nc/spip.php?article40>
- Miller, S., Connolly, P. y Maguire, L.K. (2013). Wellbeing, academic buoyancy, and educational achievement in primary school students. *International Journal of Educational Research*, 62, 239-248. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.05.004>
- Monreal, M.G. y Guitart, M.E. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronferbrenner. Contextos educativos. *Revista de Educación*, 15, 79-92. <https://doi.org/10.18172/con.656>
- Raccanello, D., Vicentini, G., Trifiletti, E. y Burro, R. (2020). A Rasch Analysis of the School-Related Well-Being (SRW) Scale: Measuring Well-Being in the Transition from Primary to Secondary School. *International Journal of Environment Research and Public Health*, 18(1), 1-23. <https://doi.org/10.3390/ijerph18010023>
- Rädiker, S. y Kuckartz, U. (2020). *Análisis de datos cualitativos con MaxQDA*. MaxQDA Press. <http://doi.org/10.36192/978-3-948768003>
- Ramírez-Casas, L. y Alfaro-Inzunza, J. (2018). Discursos de los niños y niñas acerca de su bienestar en la escuela. *Psicoperspectivas*, 17(2), 128-138. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-11644>
- Rebollo-Quintela, N., Losada-Puente, L. y Mendiri, P.(2020). Percepciones familiares acerca del bienestar escolar en la infancia. En G. Gómez García, M. Ramos Navas-Parejo, C. Rodríguez Jiménez y J.C. de la Cruz Campos (Eds.), *Teoría y práctica en investigación educativa: una perspectiva internacional* (pp.983-995). Dykinson, S.L.
- Ruíz, B.F., Gómez-Vela, M., Fernández, R.P. y Badia, M.C. (2014). Determinantes de la calidad de vida del alumnado de primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 1, 59-74. <https://doi.org/10.35362/rie660378>
- Sabeh, E.N., Verdugo, M.A., Prieto, G. y Contini, N.E. (2009). *CVI-CVIP. Cuestionarios de evaluación de la calidad de vida en la infancia*. CEPE.
- Simmons, C., Graham, A. y Thomas, N. (2015). Imagining an ideal school for wellbeing: Locating student voice. *Journal of Educational Change*, 16(2), 129-144. <https://doi.org/10.1007/s10833-014-9239-8>
- Solís-Cámara R.P., Díaz Romero, M., Del Carpio Ovando, P., Esquivel Flores, E., Acosta González, I. y De Jesús Torres, A. (2007). La contribución del bienestar subjetivo, las expectativas y la crianza maternas en los logros escolares de sus niños y en la valoración de la participación de los padres. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 71-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79810208>
- Stover, J.B., Bruno, F.P. y Fernández Liporace, M.M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. Resumen Introducción Desarrollo. Perspectivas. *Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2), 105-115. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4835/48355396010>

- Su, T., Tian, L. y Huebner, E.S. (2019). The reciprocal relations among prosocial behavior, satisfaction of relatedness needs at school, and subjective well-being in school: A three-wave cross-lagged study among Chinese elementary school students. *Current Psychology*, 1, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00323-9>
- Tian, L., Wang, D. y Huebner, E.S. (2015). Development and validation of the Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale (BASWBSS). *Social Indicators Research*, 120, 615-634. <http://doi.org/10.1007/s11205-014-0603-0>
- Tobia, V., Greco, A., Steca, P. y Marzocchi, G.M. (2019). Children's Wellbeing at School: A Multi-dimensional and Multi-informant. *Approach. Journal of Happiness Studies*, 20(3), 841-861. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9974-2>
- Torres Fernández, P. (2016). Acerca de los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación educativa cubana actual. *Revista Científico Pedagógica*, 2(34), 1-15. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4780/478054643001/html/index.html>
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J. y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de La Salud*, 5(1), 15-28. http://institucionales.us.es/apcs/doc/APCS_5_esp_15-28.pdf
- Younes N., Debarbieux E. y Jourdan D. (2011). Le climat scolaire à l'école primaire. Étude de l'influence des variables de milieu sur la perception par les élèves de 6 à 8 ans. *International Journal of Violence and School*, 12, 112-133. <http://www.ijvs.org/files/Revue-12/05-Younes-IJVS-12.pdf>
- Watson, D., Clark, L.A. y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect - the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1.063-1.070. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>

Análisis de la satisfacción laboral del profesorado no universitario de la Comunidad Autónoma de Galicia

Analysis of job satisfaction among non-university teachers in the Community of Galicia

María González Álvarez¹

¹ Profesora de Educación Secundaria. IES “La Quintana”.

Departamento de Formación y Orientación Laboral. Ciaño-Langreo (Asturias) maria.gz.az@gmail.com

Recibido: 26/7/2021

Aceptado: 28/4/2022

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.

Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

María González Álvarez

IES “La Quintana”, Departamento de

Formación y Orientación Laboral

Ciaño-Langreo

C. Jaime Alberti, 0. 33900 Langreo, Asturias

Resumen

El presente trabajo pretende realizar un estudio exploratorio de corte transversal, no experimental, sobre la satisfacción laboral que el profesorado de enseñanzas no universitarias de la Comunidad de Galicia (España) manifiesta tener respecto a diversos aspectos de su trabajo. Se realizó una consulta *on line* mediante un protocolo elaborado *ad hoc* cumplimentado por 363 docentes. El coeficiente de fiabilidad de Cronbach es de ,96. Se realizaron análisis descriptivos, diferencia de medias y análisis multivariados. El profesorado valora como medio-alta la satisfacción en sus relaciones interpersonales, reconocimiento que recibe de su trabajo por parte de la comunidad educativa, ambiente de trabajo e instalaciones y recursos del centro. Concede un valor medio a la satisfacción con las instituciones y al reconocimiento que recibe de ellas. La satisfacción con la formación se valora como medio-baja. Es elevado el porcentaje de profesores y profesoras que manifiestan sufrir o haber sufrido situaciones de acoso, maltrato o agresión por parte de las instituciones y miembros de la comunidad educativa. Se considera que las administraciones deben mejorar su relación y reconocimiento respecto al profesorado, prestar una mayor atención a la formación e intervenir con urgencia en las situaciones de acoso, maltrato o agresión sufridas por el profesorado.

Palabras clave

Satisfacción Laboral, Profesorado, Formación, Comunidad de Galicia, Maltrato

Abstract

The aim of this paper is conducting an exploratory study on the job satisfaction of the teachers in the Community of Galicia (Spain) about several aspects of their work such as responsibility positions, interpersonal relations, school facilities and resources, training, some labor conditions and workplace harassment, mistreatment and aggression. To this purpose, an online consultation was launched using an ad hoc protocol that was filled in by 363 teachers. Cronbach reliability coefficient is .960. Descriptive analysis, media difference, and multivariate analysis were performed. Teachers value as medium-high their satisfaction about their

interpersonal relationships, the appreciation shown by the educational community to their work, the work environment, the school facilities and resources and some labor conditions. They feel moderate satisfied about the educational institutions and the appreciation they show to their work. The satisfaction about their training is rated as medium-low. There is a high percentage of teachers who report cases of workplace harassment, mistreatment or aggression from institutions and members of the educational community. The administrations should improve their relationship with the teachers and the appreciation they show to their work. The initial and ongoing training should be improved. It is urgent to take action in cases of workplace harassment, mistreatment or aggression experienced by teachers

Key Words

Job Satisfaction, Teachers, Training, Community of Galicia, Mistreatment.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo realizar un estudio exploratorio sobre la satisfacción laboral del profesorado de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO), Bachillerato y Formación Profesional (en adelante FP) de la Comunidad Autónoma de Galicia (España). Se han tenido en cuenta a tal fin los aspectos que se consideran de mayor importancia para dicha satisfacción según distintos actores y sectores del sistema educativo. Si bien es cierto que en la literatura se proponen diferentes modelos para su análisis en algunas propuestas teóricas, no se han utilizado en la presente investigación. Los aspectos analizados en este caso, producto de la reflexión y práctica docente, se refieren a la satisfacción en el ejercicio de cargos de responsabilidad en el centro (directivos, función tutorial, jefatura de departamento y coordinación de ciclo y consejo escolar), al reconocimiento y valoración que recibe el profesorado por parte de instituciones y miembros de la comunidad educativa (administración educativa, inspección de educación, cargos directivos, profesorado del centro y del departamento o ciclo, alumnado y familias del alumnado), a la satisfacción con las instalaciones y recursos del centro, así como a la formación inicial y permanente, y a aspectos laborales (localización del centro, retribuciones, horario laboral, reuniones y promoción profesional). El análisis de dicha satisfacción se realiza según variables sociodemográficas (sexo, tiempo de experiencia docente y enseñanzas que se imparten). Se investigan, asimismo, situaciones sufridas por el profesorado de acoso, maltrato o agresión por parte de los responsables de las administraciones y de los miembros de la comunidad educativa. Aspectos que se analizan mediante descriptivos, diferencia de medias (prueba T de muestras independientes) y análisis multivariado (ANOVA de una vía con datos independientes, utilizando el método post-hoc Scheffe y análisis factorial exploratorio).

La satisfacción laboral del profesorado es un tema de gran interés en la investigación educativa actual (Cantón-Mayo y Téllez-Martínez, 2016; Güell, 2014). Diversos autores consideran que la satisfacción docente está relacionada con el bienestar en la vida personal y profesional del profesorado y con la calidad de la enseñanza (Anaya-Nieto y López-Martín, 2014; Banerjee et al., 2017; Demirtaú, 2010; Gil-Flores, 2017; Persevic,

2011). En este sentido, Anaya-Nieto y López-Martín (2014) entienden que el profesorado satisfecho laboralmente se encuentra más motivado para conseguir los objetivos educativos, más dispuesto a la experimentación metodológica y más comprometido con su trabajo y formación.

Tal y como señalan Cantón-Mayo y Téllez-Martínez, en diversos trabajos analizados no se encuentra unanimidad en la definición de la satisfacción laboral. Dichas autoras consideran que la satisfacción laboral se “percibe como una actitud, una emoción, un sentimiento y relacionada con el clima, con la salud mental y el equilibrio personal” (2016, p. 215). En relación con el constructo de “satisfacción laboral del profesorado” Güell (2014) señala que “es pluridimensional siendo, por tanto, varias las dimensiones que contribuyen a conseguirla” (2015, p. 22).

La valoración por parte del profesorado de su satisfacción laboral varía según los trabajos analizados, debiendo tenerse en cuenta las diferencias entre los distintos sistemas educativos en los que se llevan a cabo dichas investigaciones y la situación del profesorado en los mismos. En algunos estudios la satisfacción laboral se considera alta (Demirtaú, 2010; Persevic, 2011), en otros, medio-alta (Anaya-Nieto y Suárez-Riveiro, 2007; Larkin et al., 2016), media para otros autores (Baran et al., 2015; Muñoz-Méndez et al., 2017) y media-baja para Cantón-Mayo y Téllez-Martínez (2016). En el informe Pisa (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019) se señala que entre los 38 países participantes en el Talis 2018, España se encuentra entre los seis con profesorado altamente satisfechos en su función docente.

Respecto a la satisfacción según el sexo, no se encuentra unanimidad en las investigaciones. Para algunos autores las profesoras se manifiestan más satisfechas en diversos aspectos analizados (Anaya-Nieto y López-Martín, 2014; Gil-Flores, 2017; Gius, 2015; Martín-Ramos, 2015), en otros casos no se constatan diferencias (Crossman, y Harris, 2006; Muñoz-Méndez et al., 2017; Skaalvik y Skaalvik, 2009). En cuanto a la relación entre la satisfacción laboral y el tiempo de experiencia docente, existen estudios que señalan que disminuye al aumentar éste (Anaya-Nieto y López-Martín, 2014; Anaya-Nieto y Suárez-Riveiro, 2006; Gil-Flores, 2017; Klassen y Anderson, 2009; Skaalvik y Skaalvik, 2009), mientras que para otros autores no se encuentran diferencias (Crossman, y Harris, 2006; Demirtaú, 2010).

Por otro lado, el profesorado de Educación Infantil y el de Educación Primaria manifiesta un mayor nivel de satisfacción profesional que el que imparte otras enseñanzas (Anaya-Nieto y López-Martín, 2014; Cantón-Mayo y Téllez-Martínez, 2016; Martín-Ramos, 2015; Muñoz-Méndez et al., 2017). Para Ramery-Gelpi (2017) no existen diferencias en la satisfacción laboral según se desempeñen cargos de responsabilidad en el centro o no. En su trabajo sobre la formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Galicia, Domínguez-Alonso y Vázquez-Varela (2015) señalan que la participación en cursos de formación influye positivamente en el trabajo docente y en el aprendizaje del alumnado.

Diversos estudios muestran que el profesorado suele sentirse poco satisfecho en sus relaciones con la administración educativa (Hernández-Silva et al., 2017), mientras que se siente satisfecho con las establecidas con el alumnado (Hernández-Silva et al., 2017; Veldman et al., 2013). Para Roa-Venegas y Fernández-Prados (2020) e Ilyas y Abdullah

(2016) uno de los aspectos que más motivan al profesorado es la implicación con el alumnado.

Las condiciones del lugar de trabajo se relacionan con la satisfacción laboral (Santos-Rego et al., 2010). Para Anaya-Nieto y López-Martín (2014) el profesorado con más experiencia docente tiene mayor satisfacción respecto a la facilidad de desplazamiento entre el domicilio y el centro. En relación con el salario, en algunos estudios se entiende que tiene un efecto positivo sobre la satisfacción laboral (Franco-López et al., 2020; Persevic, 2011). Por otro lado, las condiciones de trabajo están relacionadas con el estrés y la ansiedad, los cuales disminuyen la satisfacción laboral (Klassen y Chiu 2010). Se encuentran relaciones positivas con la satisfacción laboral en el comportamiento de apoyo del director (Abt, 2019; Brezicha et al., 2020), el apoyo organizativo percibido por el docente (Edinger y Edinger, 2018) y el estilo de transformación del liderazgo (Hinson, 2018). La cooperación del profesorado con el centro es otro de los factores que influyen positivamente en la satisfacción laboral docente (Obasuyi, 2019). La autonomía y la autoeficacia del profesorado se consideran en algunas investigaciones que tienen un carácter predictivo de la satisfacción laboral (Fradkin-Hayslip, 2021). Para Hawes y Nelson (2021) mientras que el profesorado de las escuelas de zonas rurales experimenta una baja satisfacción en su trabajo, manifiestan un alto interés por la enseñanza y el trabajo de su alumnado. Según Pittman (2020) en relación con el importante problema de la incidencia de la disciplina del estudiante en la satisfacción del profesorado no se encuentran diferencias, mientras que para Sims (2017), en su análisis de 35 países del Talis (2013), la disciplina del alumnado y la cooperación del profesorado se relacionan positivamente con su satisfacción laboral.

Se pretende que con el presente estudio se pueda contribuir a optimizar la situación profesional del profesorado y, por tanto, la mejora en las enseñanzas en el ámbito educativo no universitario de la Comunidad Autónoma de Galicia. Administraciones, profesorado y comunidad educativa en general podrán disponer de información relevante para la planificación de la mejora educativa.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Con objeto de conocer la satisfacción laboral del profesorado que imparte enseñanzas no universitarias de Educación Infantil, Educación Primaria, ESO, Bachillerato y FP de la Comunidad Autónoma de Galicia, se elaboró un protocolo *ad hoc* que fue enviado con un procedimiento *on line* a una muestra de 348 centros públicos de dicha Comunidad, obtenida del Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios del Ministerio de Educación, seleccionados al azar según la población de sus cuatro provincias. Se incluía una carta en la que se señalaban los objetivos del trabajo y la importancia de la colaboración del profesorado al que se dirigía y se solicitaba el reenvío de manera totalmente anónima. Las respuestas enviadas se recogieron en una aplicación de Google.

Cumplimentaron el protocolo 363 docentes de los cuales el 63,4% indicaron ser mujeres, el 35,8% varones y el 0,8% no respondió al sexo. Su edad media era de 48,2 años, (DT=8,6 años) y su experiencia profesional media de 19,3 cursos, (DT=11,0 años). Respecto a las enseñanzas que impartían, el 3,1% correspondía al profesorado de Educación Infantil, 14,3% de Educación Primaria, 42,0% de ESO, 24,7% de Bachillerato y 15,9 de FP. Se observa que los porcentajes del profesorado de Educación Infantil y de Educación Primaria son inferiores a los que les corresponde según la muestra elegida.

2.2. Instrumento

El cuestionario propuesto tenía los siguientes elementos: 1. Variables sociodemográficas (sexo, experiencia docente y enseñanzas que se imparten). 2. Satisfacción en cargos de responsabilidad. 3. Satisfacción en las relaciones con cargos institucionales y comunidad educativa. 4. Satisfacción con las instalaciones y recursos. 5. Satisfacción con la organización del centro, ambiente de trabajo e información sobre el centro. 6. Satisfacción con la formación. 7. Satisfacción con determinados aspectos laborales. 8. Reconocimiento y valoración que se realiza del trabajo del profesor por parte de las instituciones y comunidad educativa. 9. Posibilidades de promoción profesional y satisfacción laboral actual respecto a la de hace cinco años. 10. Posibles situaciones de acoso, maltrato o agresión sufridos por el profesorado.

Mediante el “juicio de expertos” se analizó la validez del contenido del cuestionario. Dichos colaboradores fueron dos inspectores de educación, tres directores y directoras y cinco profesores y profesoras, los cuales valoraron los ítems del cuestionario inicial en una escala de 0 a 10 puntos, siendo el 0 el menor valor y el 10 el máximo. Se eliminaron los ítems con valoración media inferior a siete puntos. El protocolo resultante volvió a ser estudiado por los expertos con el objetivo de analizar la calidad de la redacción de cada ítem, así como para recuperar aspectos no incluidos en los análisis estadísticos. Con las últimas aportaciones se elaboró el cuestionario definitivo que se conformó con 37 ítems, además de las variables sociodemográficas indicadas, satisfacción en los cargos de responsabilidad y posibles situaciones de acoso, maltrato o agresión sufridas por el profesorado.

Las variables propuestas presentan una distribución Normal con excepción de las siguientes respecto a la satisfacción del profesorado con: el profesorado del centro (variables 24 y 25) y el alumnado (variable 26); los recursos materiales (variable 30) y la organización general del centro (variable 31).

La ubicación del centro (variable 43), distancia del domicilio al centro (variable 51) y el horario laboral (variables 45 y 47). Las posibilidades de participación en el centro (variable 50). El reconocimiento y valoración que se recibe por parte del equipo directivo (variable 54) y el profesorado del centro (variable 55).

Se realizó un análisis factorial exploratorio en el que no se tienen en cuenta las variables cuyo peso factorial era menor de ,500, quedando, por tanto 33 variables. Según la validez del constructo, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) tenía un valor de ,928 y la prueba de esfericidad de Bartlett un grado de significación de ,000. En el análisis factorial exploratorio se ha utilizado el método de

extracción del Análisis de Componentes Principales y el método de rotación Varimax con Kaiser. La rotación converge en siete iteraciones. Seis factores explican el 76,394% de la varianza, la cual se distribuye en los siguientes factores con su correspondiente porcentaje de varianza: 1º: 18,800%, 2º: 18,147%, 3º: 11,864%, 4º: 10,191%, 5º: 9,135% y 6º: 8,258%. En la Tabla 1 se exponen las 33 variables, agrupadas en seis factores con sus correspondientes cargas factoriales y Alpha de Cronbach total y de cada factor.

Los componentes se corresponden con los siguientes factores: 1º. “Satisfacción y reconocimiento con y por parte de comunidad educativa y con el centro”. 2º. “Satisfacción con la formación”. 3º. “Satisfacción con horario, participación y retribuciones”. 4º. “Satisfacción con instalaciones y recursos del centro”. 5º. “Satisfacción y reconocimiento con y por parte del alumnado y familias”. 6º. “Satisfacción y reconocimiento con administración e inspección. Reconocimiento por parte de inspección y profesorado”.

Para calcular la fiabilidad de la prueba se utilizó el coeficiente de Cronbach que alcanzó un valor de Alpha = ,966 (en la escala de 0 a 1) para el total de los 33 elementos analizados. Los valores de Alpha que se obtuvieron para los distintos factores fueron, para el primero ,944, el segundo ,956, el tercero ,882, el cuarto ,943, el quinto ,846 y el sexto ,903.

2.3. Método de análisis

Se analizó la información obtenida mediante descriptivos, prueba de Kolmogorov-Smirnov para el análisis de la distribución Normal de las variables, diferencia de medias (utilizando la prueba T de muestras independientes) y análisis multivariado (ANOVA de una vía con datos independientes, mediante el método post-hoc Scheffe y análisis factorial exploratorio). En el cuestionario se propuso para valorar los ítems que se iban a analizar una escala de 0 a 10 puntos, siendo 0 el menor valor y 10 el máximo. Distribuidos en tres grupos de proporciones semejantes se analizó el tiempo de experiencia docente (hasta 13 cursos, de 14 a 26 cursos y 27 o más cursos). Respecto a la satisfacción laboral desde hace cinco años se establecieron cinco opciones: valor 1, “es mucho mejor la satisfacción actual”; valor 2, “es bastante mejor”; valor 3, “es igual”; valor 4, “es bastante peor”; y valor 5, “es mucho peor”. En relación con “las posibles situaciones de acoso, maltrato o agresión sufridas por el profesorado” se propusieron para las respuestas las opciones “sí” o “no”. Para las afirmativas se ofreció una escala de cuatro valores de “muy grave”, bastante grave”, “algo grave” y “leve”, para que se indicase la gravedad de las situaciones sufridas.

Variables satisfacción laboral del profesorado con:	Factores. Cargas factoriales					
	1	2	3	4	5	6
23. Directivos	,865					
33. Ambiente de trabajo	,810					
31. Organización general del centro	,806					
32. Información recibida	,798					
54. Reconocimiento por parte del alumnado	,777					
24. Profesorado del centro	,696					
55. Reconocimiento por parte del profesorado	,635					
50. Tiempo desde el domicilio al centro	,597					
41. Formación en pedagogía-psicología		,853				
42. Ubicación del centro		,831				
37. Función tutorial		,824				
38. Formación sobre normativa		,789				
40. Formación en trabajo en equipo		,788				
39. Formación sobre materias se imparten		,743				
36. Formación permanente en general		,701				
45. Número de horas lectivas			,845			
46. Distribución del horario lectivo			,806			
47. Distribución horario de reuniones			,696			
49. Posibilidades de participación en órganos de gobierno			,639			
48. Número de reuniones			,625			
43. Retribuciones			,510			
30. Recursos materiales				,802		
28. Instalaciones				,784		
29. Recursos didácticos				,768		
34. Espacios				,702		
27. Familias					,769	
26. Alumnado					,763	
57. Reconocimiento por parte de las familias					,740	
56. Reconocimiento por parte del alumnado					,700	
21. Administración educativa						,780
22. Inspección educativa						,723
53. Reconocimiento por parte del profesorado del centro						,675
52. Reconocimiento por parte de la inspección						,648
Alpha de Cronbach total ,966	,944	,956	,882	,943	,846	,903

Tabla 1. Matriz de componentes rotados

3. RESULTADOS

3.1. Satisfacción laboral del profesorado según sexo y tiempo de experiencia docente

Según el sexo manifestaron tener mayor satisfacción laboral las profesoras que los profesores, ($t(356)=2,680$, $p<,008$), profesoras ($M=7,7$, $DT=1,9$), profesores ($M=7,1$, $DT=2,1$). No se encuentran diferencias según el tiempo de experiencia docente $F(2, 355)=1,224$, $p=,295$, hasta 13 cursos ($M=7,6$, $DT=2,06$), de 14 a 26 cursos ($M=7,6$, $DT=2,0$) y 27 o más cursos ($M=7,2$, $DT=2,1$).

3.2. Satisfacción laboral del profesorado según experiencia en cargos directivos, función tutorial, otros cargos y consejo escolar

Cuatro de cada diez docentes consultados (40,1%) manifestaron tener experiencia en cargos directivos (dirección, jefatura de estudios y secretaría). Han ejercido en ellos una media de 5,6 cursos, ($DT=5,9$), valorando su satisfacción con 7,5 puntos de media ($DT=2,1$). El 26,0% le otorgó menos de cinco puntos en la escala propuesta de 0 a 10 puntos. No se encuentran diferencias en la valoración de su satisfacción en dichos cargos según el sexo, ($t(142)=-,867$, $p=,388$), profesoras ($M=5,8$, $DT=2,5$), profesores ($M=6,1$, $DT=2,6$); y tiempo de experiencia docente $F(2, 141)=,893$, $p=,412$, hasta 13 cursos ($M=5,1$, $DT=2,5$), de 14 a 26 cursos ($M=5,7$, $DT=2,7$) y 27 o más cursos ($M=6,1$, $DT=2,5$).

El 91,7% del profesorado tenía experiencia en la función tutorial, durante un tiempo medio de 10,2 cursos y una valoración media de 6,3 puntos. No se encuentran diferencias según el sexo, ($t(324)=1,818$, $p=,070$), profesoras ($M=6,6$, $DT=2,4$), profesores ($M=6,1$, $DT=2,5$); y tiempo de experiencia docente $F(2, 324)=2,716$, $p=,068$, hasta 13 cursos ($M=6,8$, $DT=2,2$), de 14 a 26 cursos ($M=6,3$, $DT=2,4$) y 27 o más cursos ($M=6,0$, $DT=2,6$).

Tres de cada cuatro docentes (75,8%) tenían experiencia en otros cargos (jefatura de departamento, coordinación de ciclo y otras jefaturas y coordinaciones) durante un tiempo medio de 9,8 cursos, habiendo sido valorada dicha experiencia con 6,9 puntos ($DT=2,0$). No se encuentran diferencias en función del sexo ($t(268)=1,610$, $p=,109$), profesoras ($M=7,1$, $DT=2,0$), profesores ($M=6,7$, $DT=2,1$); y tiempo de experiencia docente $F(2, 267)=2,716$, $p=,471$, hasta 13 cursos ($M=7,2$, $DT=2,1$), de 14 a 26 ($M=7,0$, $DT=1,9$) y 27 o más ($M=6,8$, $DT=2,1$).

La mitad del profesorado (50,3%) tiene experiencia como miembro del consejo escolar, durante un tiempo medio de 7,7 cursos, valorándola con 6,0 puntos ($DT=2,4$). No se encuentran diferencias según el sexo ($t(179)=1,543$, $p=,125$), profesoras ($M=6,3$, $DT=2,3$), profesores ($M=5,7$, $DT=2,4$); y tiempo de experiencia docente $F(2, 177)=,777$, $p=,462$, hasta 13 cursos ($M=5,9$, $DT=2,8$), de 14 a 26 ($M=6,4$, $DT=2,3$) y 27 o más ($M=5,9$, $DT=2,4$).

3.3. Satisfacción laboral del profesorado en sus relaciones interpersonales

La “inspección educativa” es la institución a la que se le otorgó una menor valoración respecto a las relaciones interpersonales por parte del profesorado (4,8 puntos), seguida de la “administración educativa” (5,3) y de las “familias del alumnado” (6,6). La satisfacción con los “directivos del centro” se valoró con 7,3 puntos, el “alumnado al que se imparte docencia” con 7,4 y el “profesorado del centro” con 7,5. La mayor satisfacción correspondió al “profesorado del departamento o ciclo” (8,0).

Según el sexo las profesoras manifestaron mayor satisfacción en sus relaciones con la “administración educativa”, ($t(358)=2,955$, $p=,003$), profesoras ($M=5,6$, $DT=2,4$), profesores ($M=4,8$, $DT=2,4$); “inspección educativa”, ($t(350)=2,103$, $p=,036$), profesoras ($M=5,0$, $DT=2,6$), profesores ($M=4,4$, $DT=2,4$); y “familias del alumnado” ($t(334)=2,145$, $p=,033$), profesoras ($M=6,7$, $DT=2,1$), profesores ($M=6,2$, $DT=2,3$). No se encuentran diferencias en las relaciones con los “cargos directivos” ($t(357)=1,487$, $p=,136$), profesoras ($M=7,9$, $DT=2,5$), profesores ($M=7,0$, $DT=2,8$); “profesorado del centro” ($t(358)=1,197$, $p=,232$), profesoras ($M=7,6$, $DT=1,8$), profesores ($M=7,4$, $DT=1,9$); “profesorado del departamento o ciclo” ($t(351)=,957$, $p=,339$), profesoras ($M=7,9$, $DT=2,3$), profesores ($M=8,1$, $DT=1,7$); y “alumnado al que se imparte docencia” ($t(358)=,493$, $p=,622$), profesoras ($M=7,4$, $DT=1,8$), profesores ($M=7,3$, $DT=2,0$).

Según el tiempo de experiencia docente, el profesorado de hasta 13 cursos valoró mejor sus relaciones con la “administración educativa” que el de mayor experiencia (27 o más cursos), $p=,002$, $F(2, 357)=6,622$, $p=,002$, hasta 13 cursos ($M=5,9$, $DT=2,5$), de 14 a 26 ($M=5,5$, $DT=2,5$) y 27 o más ($M=4,8$, $DT=2,4$). No se encuentran diferencias respecto al “servicio de inspección”, $F(2, 349)=3,794$, $p=,051$, hasta 13 cursos ($M=5,1$, $DT=2,5$), de 14 a 26 ($M=5,1$, $DT=2,8$) y 27 o más ($M=4,3$, $DT=2,4$); “cargos directivos”, $F(2, 356)=1,113$, $p=,330$, hasta 13 cursos ($M=7,6$, $DT=2,6$), de 14 a 26 ($M=7,3$, $DT=2,7$) y 27 o más ($M=7,1$, $DT=2,6$); “profesorado del centro”, $F(2, 357)=,715$, $p=,490$, hasta 13 cursos ($M=7,7$, $DT=2,0$), de 14 a 26 ($M=7,5$, $DT=2,0$) y 27 o más ($M=7,4$, $DT=1,7$); “profesorado del ciclo o departamento”, $F(2, 350)=1,476$, $p=,230$, hasta 13 cursos ($M=8,0$, $DT=2,3$), de 14 a 26 ($M=7,7$, $DT=2,4$) y 27 o más ($M=8,2$, $DT=1,8$); “alumnado al que se imparte docencia”, $F(2, 357)=1,446$, $p=,237$, hasta 13 cursos ($M=7,1$, $DT=1,9$), de 14 a 26 ($M=7,5$, $DT=1,9$) y 27 o más ($M=7,5$, $DT=1,8$); y “familias del alumnado”, $F(2, 333)=,496$, $p=,610$, hasta 13 cursos ($M=6,6$, $DT=2,0$), de 14 a 26 ($M=6,4$, $DT=2,2$) y 27 o más ($M=6,4$, $DT=2,3$).

3.4. Satisfacción laboral del profesorado con el ambiente de trabajo, instalaciones y recursos del centro

“Las instalaciones del centro” es el aspecto respecto al cual se otorgó una menor valoración (6,3 puntos), siendo “el ambiente de trabajo” el más valorado (7,4). Los restantes elementos analizados recibieron entre 6,5 y 7,0 puntos de media.

Satisfacción del profesorado en sus relaciones interpersonales con:	M	DT	Menos de 5 puntos %
1. La administración educativa	5,3	2,4	32,7
2. La inspección educativa	4,8	2,6	37,6
3. Los cargos directivos	7,3	2,6	14,6
4. El profesorado del centro	7,5	1,9	7,4
5. El profesorado del departamento o ciclo	8,0	2,1	6,7
6. El alumnado al que se imparte docencia	7,4	1,9	7,7
7. Las familias del alumnado	6,5	2,2	16,5

Tabla 2. Satisfacción del profesorado en sus relaciones interpersonales

No se encuentran diferencias en función del sexo en las valoraciones que el profesorado realizó respecto a su satisfacción con las “instalaciones del centro”, ($t(357)=,780$, $p=,003$), profesoras ($M=6,3$, $DT=2,2$), profesores ($M=6,1$, $DT=2,3$); “recursos didácticos”, ($t(357)=1,626$, $p=,105$), profesoras ($M=6,7$, $DT=2,0$), profesores ($M=6,3$, $DT=2,2$); “recursos materiales”, ($t(355)=1,455$, $p=,147$), profesoras ($M=6,6$, $DT=2,1$), profesores ($M=6,3$, $DT=2,2$); “organización general del centro”, ($t(357)=1,239$, $p=,216$), profesoras ($M=7,0$, $DT=2,2$), profesores ($M=6,7$, $DT=2,3$); “información sobre el funcionamiento del centro”, ($t(353)=1,587$, $p=,113$), profesoras ($M=7,1$, $DT=2,3$), profesores ($M=6,7$, $DT=2,6$); “ambiente de trabajo”, ($t(358)=,765$, $p=,445$), profesoras ($M=7,4$, $DT=2,2$), profesores ($M=7,3$, $DT=2,3$); “espacios para el desarrollo del trabajo”, ($t(358)=1,557$, $p=,120$), profesoras ($M=6,8$, $DT=2,2$), profesores ($M=6,5$, $DT=2,2$).

Tampoco se encuentran diferencias entre los grupos según el tiempo de experiencia docente respecto a las valoraciones relativas a las “instalaciones del centro”, $F(2, 356)=,447$, $p=,640$, hasta 13 cursos ($M=6,4$, $DT=2,3$), de 14 a 26 ($M=6,3$, $DT=2,4$) y 27 o más ($M=6,1$, $DT=2,0$). “recursos didácticos”, $F(2, 356)=,049$, $p=,952$, hasta 13 cursos ($M=6,6$, $DT=2,1$), de 14 a 26 ($M=6,6$, $DT=2,3$) y 27 o más ($M=6,5$, $DT=2,0$). “recursos materiales”, $F(2, 354)=,118$, $p=,889$, hasta 13 cursos ($M=6,4$, $DT=2,2$), de 14 a 26 ($M=6,6$, $DT=2,3$) y 27 o más ($M=6,5$, $DT=2,0$). “organización general del centro”, $F(2, 356)=1,682$, $p=,187$, hasta 13 cursos ($M=7,1$, $DT=2,2$), de 14 a 26 ($M=7,0$, $DT=2,4$) y 27 o más ($M=6,6$, $DT=2,2$). “información sobre el funcionamiento del centro”, $F(2, 352)=,278$, $p=,757$, hasta 13 cursos ($M=6,9$, $DT=2,6$), de 14 a 26 ($M=7,1$, $DT=2,5$) y 27 o más ($M=6,9$, $DT=2,3$). “ambiente de trabajo”, $F(2, 357)=1,189$, $p=,306$, hasta 13 cursos ($M=7,5$, $DT=2,3$), de 14 a 26 ($M=7,5$, $DT=2,3$) y 27 o más ($M=7,1$, $DT=2,1$). “espacios para el desarrollo del trabajo”, $F(2, 357)=,046$, $p=,955$, hasta 13 cursos ($M=6,7$, $DT=2,4$), de 14 a 26 ($M=6,7$, $DT=2,3$) y 27 o más ($M=6,7$, $DT=2,1$).

Satisfacción del profesorado en relación con:	M	DT	Menos de 5 puntos %
1. Las instalaciones	6,3	2,2	20,1
2. Los recursos didácticos	6,6	2,1	14,3
3. Los recursos materiales	6,5	2,1	16,1
4. La organización general del centro	6,9	2,2	14,9
5. La información sobre el funcionamiento del centro	7,0	2,4	14,2
6. El ambiente de trabajo	7,4	2,2	12,4
7. Los espacios para el desarrollo del trabajo	6,7	2,2	15,7

Tabla 3. Satisfacción del profesorado con las instalaciones y recursos en centro

3.5. Satisfacción laboral del profesorado con la formación recibida

De los ocho aspectos propuestos respecto a la formación recibida, seis fueron valorados con menos de cinco puntos en su satisfacción. La mayor puntuación se otorgó a “la formación permanente en general” con 6,0 puntos de media y la menor a “la formación sobre aspectos de pedagogía y psicología” con 4,1. La formación sobre “las materias que se imparten” se valoró con 5,4.

En relación con el sexo las profesoras se manifestaron más satisfechas con su formación que los profesores respecto a la “formación inicial” ($t(357)=2,825$, $p=,005$), profesoras ($M=5,2$, $DT=2,6$), profesores ($M=4,4$, $DT=2,5$); “formación permanente en general” ($t(358)=3,317$, $p=,001$), profesoras ($M=6,3$, $DT=2,2$), profesores ($M=5,4$, $DT=2,2$); “función tutorial” ($t(338)=2,181$, $p=,030$), profesoras ($M=4,8$, $DT=2,7$), profesores ($M=4,1$, $DT=2,5$); y “normativa educativa” ($t(350)=2,481$, $p=,014$), profesoras ($M=4,6$, $DT=2,7$), profesores ($M=3,8$, $DT=2,6$). No se encuentran diferencias respecto a las “materias que se imparten” ($t(352)=1,505$, $p=,133$), profesoras ($M=5,5$, $DT=2,8$), profesores ($M=5,1$, $DT=2,4$); “trabajo en equipo” ($t(352)=1,371$, $p=,171$), profesoras ($M=4,6$, $DT=2,9$), profesores ($M=4,1$, $DT=2,7$); y “pedagogía y psicología” ($t(353)=1,380$, $p=,169$), profesoras ($M=4,3$, $DT=2,8$), profesores ($M=3,9$, $DT=2,6$).

No se encuentran diferencias en las valoraciones que se realizan de la satisfacción respecto a los distintos aspectos de la formación, según el tiempo de experiencia docente, “formación inicial” $F(2, 356)=,071$, $p=,931$, hasta 13 cursos ($M=4,9$, $DT=2,5$), de 14 a 26 cursos ($M=5,0$, $DT=2,8$) y 27 o más ($M=4,9$, $DT=2,5$); “formación permanente en general” $F(2, 357)=2,114$, $p=,122$, hasta 13 cursos ($M=6,1$, $DT=2,2$), de 14 a 26 ($M=6,2$, $DT=2,2$) y 27 o más ($M=5,7$, $DT=2,3$); “función tutorial” $F(2, 337)=,085$, $p=,919$, hasta 13 cursos ($M=4,5$, $DT=2,7$), de 14 a 26 ($M=4,7$, $DT=2,9$) y 27 o más ($M=4,6$, $DT=2,5$); “normativa educativa” $F(2, 349)=,275$, $p=,760$, hasta 13 cursos ($M=4,2$, $DT=2,8$), de 14 a 26 ($M=4,3$, $DT=2,8$) y 27 o más ($M=4,4$, $DT=2,6$); “materias que se imparten” $F(2, 351)=,652$, $p=,521$, hasta 13 cursos ($M=5,2$, $DT=2,7$), de 14 a 26 ($M=5,6$, $DT=2,8$) y 27 o más ($M=5,4$, $DT=2,6$); “trabajo en equipo” ($F(2, 351)=,142$, $p=,868$, hasta 13 cursos ($M=4,5$, $DT=2,9$), de 14 a 26 ($M=4,3$, $DT=3,0$) y 27 o más ($M=4,4$, $DT=2,7$); y “pedagogía y psicología” ($F(2, 352)=,123$, $p=,885$, hasta 13 cursos ($M=4,2$, $DT=2,9$), de 14 a 26 ($M=4,2$, $DT=2,9$) y 27 o más ($M=4,0$, $DT=2,5$).

Satisfacción como profesor o profesora respecto a la formación:	M	DT	Menos de 5 puntos %
1. Inicial	4,9	2,6	38,8
2. Permanente en general	6,0	2,2	20,9
3. Función tutorial	4,6	2,7	41,9
4. Normativa educativa	4,3	2,7	48,3
5. Materias que se imparten	5,4	2,7	32,4
6. Trabajo en equipo	4,4	2,8	47,5
7. Pedagogía y Psicología	4,1	2,8	52,1

Tabla 4. Satisfacción con la formación recibida como profesor o profesora

3.6. Satisfacción del profesorado en aspectos laborales

La satisfacción con los aspectos laborales propuestos tenía un recorrido de un valor máximo de 7,5 puntos de media en relación con la “ubicación del centro”, al menor de 6,3 respecto a las “retribuciones”. La satisfacción respecto al reconocimiento y valoración que realizaron del trabajo del profesorado distintas instituciones y la comunidad educativa tiene un recorrido desde 3,5 puntos de media de las “administraciones educativas” al máximo de 7,1 del “alumnado al que se imparte docencia”. La satisfacción laboral actual respecto a la de hace cinco cursos es “mucho o bastante mejor” para el 38,9%, “igual” para el 30,7% y “bastante o mucho peor” para el 30,4%.

Según las valoraciones que se realizan en función del sexo no se encuentran diferencias respecto a la “ubicación del centro”, ($t(353)=1,635$, $p=,103$), profesoras ($M=4,5$, $DT=2,9$), profesores ($M=4,0$, $DT=2,5$); “retribuciones”, ($t(357)=,931$, $p=,353$), profesoras ($M=7,6$, $DT=2,3$), profesores ($M=7,4$, $DT=2,4$); “número de horas lectivas”, ($t(356)=1,275$, $p=,203$), profesoras ($M=7,5$, $DT=2,1$), profesores ($M=7,2$, $DT=2,3$); “horario de reuniones”, ($t(356)=1,401$, $p=,162$), profesoras ($M=7,2$, $DT=2,4$), profesores ($M=6,9$, $DT=2,4$); “número de reuniones”, ($t(356)=1,828$, $p=,068$), profesoras ($M=7,0$, $DT=2,4$), profesores ($M=6,5$, $DT=2,4$); y “posibilidades de promoción profesional”, ($t(353)=1,232$, $p=,219$), profesoras ($M=7,2$, $DT=1,8$), profesores ($M=6,9$, $DT=2,0$). Las profesoras se manifestaron más satisfechas respecto a su “horario laboral de permanencia en el centro”, ($t(357)=3,332$, $p=,001$), profesoras ($M=6,6$, $DT=2,1$), profesores ($M=5,8$, $DT=2,4$); “distribución del horario lectivo”, ($t(356)=2,197$, $p=,029$), profesoras ($M=7,2$, $DT=2,3$), profesores ($M=6,6$, $DT=2,3$); “posibilidades de participación en los órganos de gobierno”, ($t(357)=2,979$, $p=,003$), profesoras ($M=7,1$, $DT=2,2$), profesores ($M=6,3$, $DT=2,5$); y “distancia desde el domicilio al centro”, ($t(352)=2,481$, $p=,014$), profesoras ($M=7,1$, $DT=2,2$), profesores ($M=6,5$, $DT=2,6$).

Según el tiempo de experiencia docente no se encuentran diferencias en las valoraciones realizadas respecto a la “ubicación del centro”, ($F(2, 352)=,646$, $p=,525$, hasta 13 cursos ($M=4,2$, $DT=2,7$), de 14 a 26 ($M=4,2$, $DT=2,9$) y 27 o más ($M=4,6$, $DT=2,7$); “retribuciones”, ($F(2, 356)=1,828$, $p=,162$, hasta 13 cursos ($M=7,3$, $DT=2,8$), de 14 a 26 ($M=7,4$, $DT=2,4$) y 27 o más ($M=7,8$, $DT=1,9$); “número de horas lectivas”, ($F(2, 355)=1,049$, $p=,352$, hasta 13 cursos ($M=7,7$, $DT=2,3$), de 14 a 26 ($M=7,4$, $DT=2,1$) y 27 o más ($M=7,3$, $DT=2,1$); “distribución del horario lectivo”, ($F(2, 355)=1,115$, $p=,329$, hasta 13 cursos ($M=7,1$, $DT=2,4$), de 14 a 26 ($M=7,2$, $DT=2,2$) y 27 o más ($M=6,7$, $DT=2,3$); “número de reuniones”, ($F(2, 356)=2,249$, $p=,107$, hasta 13 cursos ($M=7,1$, $DT=2,4$), de 14 a 26 ($M=7,0$, $DT=2,1$) y 27 o más ($M=6,5$, $DT=2,6$); “posibilidades de participación en los órganos de gobierno”, ($F(2, 358)=2,095$, $p=,125$, hasta 13 cursos ($M=7,1$, $DT=2,2$), de 14 a 26 ($M=6,8$, $DT=2,2$) y 27 o más ($M=6,5$, $DT=2,5$); distancia desde el domicilio al centro”, ($F(2, 351)=,872$, $p=,419$, hasta 13 cursos ($M=6,7$, $DT=2,4$), de 14 a 26 ($M=7,1$, $DT=2,3$) y 27 o más ($M=6,8$, $DT=2,4$); y “posibilidades de promoción profesional”, ($F(2, 352)=1,834$, $p=,161$, hasta 13 cursos ($M=7,0$, $DT=2,0$), de 14 a 26 ($M=7,4$, $DT=1,8$) y 27 o más ($M=6,9$, $DT=1,9$). El profesorado que tiene un menor tiempo de experiencia docente se manifiesta más

satisfecho con el “horario laboral de permanencia en el centro” que el de mayor experiencia ($p=,001$), ($F(2, 356)=7,326$, $p=,001$, hasta 13 cursos ($M=7,0$, $DT=2,5$), de 14 a 26 ($M=6,3$, $DT=2,2$) y 27 o más ($M=5,9$, $DT=2,2$); y el de 14 a 26 más que el de mayor experiencia ($p=,046$) respecto al “horario de reuniones”, ($F(2, 355)=3,261$, $p=,040$, hasta 13 cursos ($M=7,0$, $DT=2,7$), de 14 a 26 ($M=7,6$, $DT=1,9$) y 27 o más ($M=6,8$, $DT=2,4$).

Satisfacción en relación con aspectos laborales:	M	DT	Menos de 5 puntos %
1. Ubicación del centro	7,5	2,3	10,7
2. Retribuciones	6,3	2,2	18,7
3. Horario laboral de permanencia en el centro	7,4	2,2	10,2
4. Número de horas lectivas	7,0	2,3	14,6
5. Distribución del horario lectivo	7,1	2,4	14,6
6. Horario de reuniones	6,8	2,4	15,5
7. Número de reuniones	6,8	2,3	14,0
8. Posibilidades participación en órganos de gobierno	6,9	2,4	12,8
9. Distancia desde el domicilio al centro	7,3	2,8	15,5
10. Posibilidades de promoción profesional	4,5	2,8	41,6

Tabla 5. Satisfacción en relación con aspectos laborales como profesor o profesora

3.7. Satisfacción respecto al reconocimiento y valoración que se realiza del trabajo del profesorado. Satisfacción actual

E la satisfacción con el reconocimiento y valoración que se hace respecto al trabajo del profesorado, los menos valorados son los correspondientes a la “administración educativa” ($M=3,5$, $DT=2,7$) e “inspección educativa” ($M=3,7$, $DT=2,8$). Siendo los mejor considerados los recibidos por parte del “alumnado al que se imparte docencia” ($M=7,1$, $DT=1,9$), “directivos del centro” ($M=6,7$, $DT=2,8$), “profesorado del centro” ($M=6,7$, $DT=2,3$) y “familias del alumnado” ($M=6,0$, $DT=2,2$). Por otro lado, tres de cada diez (30,7%) consideraron que su satisfacción laboral era semejante a la de hace cinco cursos, “mucho o bastante mejor” para el 38,9% y “bastante o mucho peor” para el 30,4%.

En relación con la satisfacción que el profesorado, según el sexo, manifiesta tener respecto al reconocimiento y valoración que se realiza de su trabajo no se encuentran diferencias respecto a la “inspección educativa”, ($t(349)=1,496$, $p=,135$), profesoras ($M=3,9$, $DT=2,8$), profesores ($M=3,4$, $DT=2,7$); “directivos del centro”, ($t(349)=,988$, $p=,324$), profesoras ($M=6,8$, $DT=2,7$), profesores ($M=6,5$, $DT=2,8$); “profesorado del centro”, ($t(351)=1,440$, $p=,151$), profesoras ($M=6,9$, $DT=2,3$), profesores ($M=6,5$, $DT=2,2$); “alumnado al que se imparte docencia”, ($t(353)=1,323$, $p=,219$), profesoras ($M=7,2$, $DT=1,8$), profesores ($M=6,9$, $DT=2,0$); Las profesoras valoran mejor que los profesores el reconocimiento que reciben por parte de las “administraciones educativas”, ($t(355)=2,470$, $p=,014$), profesoras ($M=3,8$, $DT=2,8$), profesores ($M=3,1$,

DT=2,4); y “familias del alumnado”, ($t(329)=2,890$, $p=,004$), profesoras ($M=6,3$, $DT=2,2$), profesores ($M=5,6$, $DT=2,3$),

Según el tiempo de experiencia docente, en relación con el sexo, no se encuentran diferencias respecto al reconocimiento y valoración que se realiza de su trabajo por parte de las “administraciones educativas”, ($F(2, 354)=1,193$, $p=,304$, hasta 13 cursos ($M=3,8$, $DT=2,8$), de 14 a 26 ($M=3,7$, $DT=2,9$) y 27 o más ($M=3,3$, $DT=2,4$); “inspección educativa”, ($F(2, 348)=1,219$, $p=,297$, hasta 13 cursos ($M=3,8$, $DT=2,8$), de 14 a 26 ($M=3,9$, $DT=3,0$) y 27 o más ($M=3,4$, $DT=2,6$); “directivos del centro”, ($F(2, 348)=,700$, $p=,496$, hasta 13 cursos ($M=6,6$, $DT=2,9$), de 14 a 26 ($M=7,0$, $DT=2,7$) y 27 o más ($M=6,6$, $DT=2,7$); “profesorado del centro”, ($F(2, 350)=,459$, $p=,632$, hasta 13 cursos ($M=6,6$, $DT=2,6$), de 14 a 26 ($M=6,9$, $DT=2,3$) y 27 o más ($M=6,7$, $DT=2,1$); “alumnado al que se imparte docencia”, ($F(2, 352)=1,834$, $p=,161$, hasta 13 cursos ($M=7,0$, $DT=2,0$), de 14 a 26 ($M=7,4$, $DT=1,8$) y 27 o más ($M=6,9$, $DT=1,9$); y “familias del alumnado”, ($F(2, 328)=,174$, $p=,840$, hasta 13 cursos ($M=6,2$, $DT=2,2$), de 14 a 26 ($M=6,0$, $DT=2,4$) y 27 o más ($M=6,0$, $DT=2,2$).

Reconocimiento y valoración que se realiza del trabajo del profesorado. Satisfacción actual					
Reconocimiento y valoración que se realiza del trabajo del profesorado por parte de:					
1. La administraciones educativas	3,5	2,7	60,1		
2. La inspección educativa	3,7	2,8	56,1		
3. Directivos del centro	6,7	2,8	18,2		
3. El profesorado del centro	6,7	2,3	14,3		
4. El alumnado al que imparte docencia	7,1	1,9	10,0		
5. Las familias del alumnado	6,0	2,2	20,9		
Satisfacción laboral actual respecto a hace cinco cursos es:	%				
	Mucho mejor	Bastante mejor	Semejante	Bastante peor	Mucho peor
	18,9	20,0	30,7	16,9	13,5

Tabla 6. Reconocimiento y valoración que se realiza del trabajo del profesorado. Satisfacción actual

3.8. Posibles situaciones de acoso, maltrato o agresión sufridas por el profesorado

Para valorar las posibles situaciones de “acoso, maltrato o agresión” sufridas por el profesorado por parte de las administraciones educativas, inspección educativa, equipos directivos, profesorado, alumnado y familias del alumnado, se propuso como respuesta la alternativa “sí” o “no”; en el caso de ser afirmativa, se ofreció una escala con cuatro valores: “muy grave”, “bastante grave”, “algo grave” y “leve”.

Señalan haber sufrido dichas situaciones por parte del: “alumnado” el 28,0%, “algún familiar” el 26,2%, “equipos directivos” el 24,4%, “profesorado” el 19,4%, “administraciones educativas” el 14,6% e “inspección de educación” el 12,7%.

Posibles situaciones de acoso, maltrato o agresión por parte de algún miembro de:	%	Sí			
		Grado de acoso, maltrato o agresión			
		1. Muy grave	2. Bastante grave	3. Algo grave	4. Leve
1. Las administraciones educativas	14,6	1,5	3,7	3,5	5,9
2. Servicio de inspección educativa	12,7	2,5	4,1	3,6	3,5
3. Equipos directivos	24,4	4,7	6,4	7,7	5,6
4. Profesorado	19,4	2,4	6,0	5,5	5,5
5. Alumnado	28,0	3,9	7,2	7,8	9,1
6. Familia del alumnado	26,2	4,4	6,0	6,0	9,8

Tabla 7. Posibles situaciones de acoso, maltrato o agresión

4. DISCUSIÓN

El presente trabajo tenía como objetivo estudiar diversos aspectos de la satisfacción laboral del profesorado que imparte enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Galicia. Los resultados se contrastan con distintas investigaciones realizadas al respecto. La importancia de la satisfacción laboral del profesorado es un tema de especial interés en la investigación educativa actual, por relacionarse fundamentalmente con la situación profesional del docente y con la calidad de la enseñanza (Anaya-Nieto y López-Martín, 2014; Banerjee et al., 2017; Demirtaú, 2010; Gil-Flores, 2017; Persevisa, 2011).

La valoración que el profesorado otorga a su satisfacción laboral no es unánime en la literatura. En el presente estudio se valora como media-alta, coincidiendo con lo señalado por autores como Anaya-Nieto y Suárez-Riveiro (2007) y Larkin et al. (2016) y siendo inferior a lo indicado en el Informe Pisa (2019).

En muchos de los aspectos analizados en este trabajo las profesoras manifiestan tener una mayor satisfacción laboral que los profesores, como ocurre en distintos estudios (Anaya-Nieto y López-Martín, 2014; Gil-Flores, 2017; Gius, 2015; Martín-Ramos, 2015). Respecto al tiempo de experiencia docente se encuentran algunas diferencias en el presente trabajo, considerando que el grupo de menor experiencia docente suele manifestar una mayor satisfacción laboral, tal como ocurre en las investigaciones de Anaya-Nieto y López Martín (2014), Anaya-Nieto y Suárez (2006), Gil-Flores (2017) y Skaalvic y Skaalvic (2009).

Respecto a las relaciones del profesorado consultado se observa que su satisfacción con las administraciones es media-baja, coincidiendo con lo señalado por Hernández-Silva et al., (2017), mientras que la satisfacción es media-alta en las relaciones con el alumnado, concordando con lo que indican Hernández-Silva et al., (2017), Veldman et al., (2013), Roa-Venegas y Fernández-Prados (2020), Ilyas y Abdullah (2016) y Sims (2018). El profesorado se manifiesta satisfecho con las instalaciones y recursos del centro así como con el ambiente de trabajo, tal como se indica en National Center For Education Statistics (1997) y Santos-Rego et al. (2010).

En el análisis factorial exploratorio se extraen seis factores, “satisfacción y reconocimiento con y por parte de comunidad educativa y satisfacción con el centro”, “satisfacción con la formación”, “satisfacción con horario, participación y

retribuciones”, “satisfacción con las instalaciones y recursos del centro”, “satisfacción y reconocimiento con y por parte de alumnado y familias” y “satisfacción y reconocimiento con administración e inspección”. Coincidiendo en algunos aspectos con los indicados por Astrauskaite et al. (2011) que señala los factores “promoción”, “supervisión” y “naturaleza del trabajo” y con los de Anaya-Nieto y Suárez-Riveiro (2007) para quienes los factores obtenidos en su análisis factorial se refieren al “diseño del trabajo”, “condiciones de vida asociadas al trabajo”, “realización personal”, “promoción y superiores” y “salario”.

5. CONCLUSIONES

El profesorado no universitario de los centros públicos de Galicia manifiesta tener una satisfacción laboral valorada como media-alta. En los cargos de responsabilidad en el centro su satisfacción se consideró como media y la de las relaciones con la comunidad educativa como media-alta. Igual valoración que se otorga a la satisfacción con el ambiente de trabajo, instalaciones y recursos del centro y con diversos aspectos laborales. Media-baja es la valoración que se realiza respecto a la satisfacción de profesorado con la valoración y reconocimiento que de su trabajo realizan las administraciones e inspección educativa y la satisfacción respecto a su formación. Son demasiado elevados los porcentajes de casos de acoso, maltrato o agresión sufridos por el profesorado por parte de las administraciones y miembros de la comunidad educativa.

Las limitaciones que presenta el trabajo se refieren a la insuficiencia de las muestras obtenidas, tanto en sus dimensiones totales como en el porcentaje de profesorado que imparte docencia en las enseñanzas de Educación Infantil y de Educación Primaria. Por otro lado debe señalarse que en el estudio tan solo se tiene en cuenta el profesorado de centros de titularidad pública.

En futuras investigaciones puede prestarse atención en el campo de la satisfacción laboral del profesorado de la Comunidad Autónoma de Galicia a determinados aspectos como la autonomía y la autoeficacia del profesorado (Fradkin-Hayslip, 2021; Skaalvik y Skaalvik, 2016), el estrés, la carga de trabajo y el burnout (Klassen y Chiu, 2010), la relación con el comportamiento de apoyo del director (Abt, 2019; Brezicha et al., 2020), el apoyo organizativo percibido por el docente (Edinger y Edinger, 2018) y el estilo transformador del liderazgo (Hinson, 2018). Otros temas de interés se refieren a la cooperación del profesorado del centro y su influencia en la satisfacción laboral (Obasuyi, 2019), así como a la disciplina del estudiante (Pittman, 2020; Sims 2018). Dada la peculiaridad del hábitat de la Comunidad puede ser de gran interés el análisis de dicha satisfacción en función de que el centro esté ubicado en zona rural o no, tal como se indica en el trabajo de Hawes y Nelson (2021).

Es un importante problema la baja satisfacción que tiene el profesorado respecto a la valoración y reconocimiento que de su trabajo realizan las administraciones educativas, por ello parece conveniente seguir analizando sus causas y realizar propuestas de mejora. La situación de casos de acoso, maltrato o agresión sufridos por el profesorado por parte de los miembros de la comunidad educativa debe ser tenida en cuenta y prestarle urgente atención para proceder a eliminarla.

El trabajo propuesto en relación con la satisfacción laboral del profesorado no universitario de la Comunidad Autónoma de Galicia puede contribuir a mejorar su situación personal y profesional y, por tanto la calidad de la enseñanza. Administraciones, profesorado y comunidad educativa en general disponen con el presente trabajo de una información que puede colaborar en conseguir los objetivos indicados de mejorar la satisfacción laboral del profesorado y la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- Abt, C.D. (2019). *Factors affecting teacher job satisfaction in Dixon County Public Schools* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations Publishing. (10973572)
- Anaya-Nieto, D. y López-Martín, E. (2014). Satisfacción laboral del profesorado en 2012-13 y comparación con los resultados de 2003-04. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 365, 96-121. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-365-266>
- Anaya-Nieto, D. y Suárez-Riveiro, J.M. (2006). La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 541-556. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/97181>
- Anaya-Nieto, D. y Suárez-Riveiro, J.M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de educación infantil, primaria y secundaria: Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 344, 217-243. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321897012.pdf>
- Astrauskaitė, M., Vaitkevičius, R. y Perminas, A. (2011). Job Satisfaction Survey: A Confirmatory Factor Analysis Based on Secondary School Teachers' Sample. *International Journal of Business and Management*, 6(5), 41-50. [doi:10.5539/ijbm.v6n5p41](https://doi.org/10.5539/ijbm.v6n5p41)
- Banerjee, N., Stearns, E., Moller, S. y Mickelson, R. A. (2017) Teacher job satisfaction and student achievement: The roles of teacher professional community and teacher collaboration in schools. *American Journal of Education*, 123(2), 1-39. <https://doi.org/10.1086/689932>
- Baran, M., Maskan, A. y Baran, M. (2015). Physics, chemistry, and biology teachers' reasons for choosing the profession of teaching and their levels of job satisfaction with respect to certain variables. *Journal of Education and Training Studies*, 3(3), 101-110. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v3i3.691>
- Brezicha, K., Ikoma, S., Park, H. y LeTendre, G.K. (2020). The ownership perception gap: exploring teacher job satisfaction and its relationship to teachers' and principals' perception of decision-making opportunities, *International Journal of Leadership in Education*, 23(4), 428-456. <http://doi.org/10.1080/13603124.2018.1562098>
- Cantón-Mayo, I. y Téllez-Martínez, S. (2016). La satisfacción laboral y profesional de los profesores. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1), 214-226. <https://doi.org/10.22507/rli.v13n1a18>
- Crossman, A. y Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration and Leadership*, 34, 29-46. <https://doi.org/10.1177/1741143206059538>
- Demirtaú, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1.069-1.073. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.287>

- Domínguez-Alonso, J. y Vázquez-Varela, E. (2015). Atención a la diversidad: análisis de la formación permanente del profesorado en Galicia. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(2), 139-152. Recuperado de: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/111>
- Edinger, S.K. y Edinger, M.J. (2018). Improving teacher job satisfaction: The roles of social capital, teacher efficacy, and support. *The Journal of Psychology*, 152(8), 573-593. <https://doi.org/10.1080/00223980.2018.1489364>
- Fradkin-Hayslip, A. (2021). Teacher Autonomy, Motivation, and Job Satisfaction: Perceptions of Elementary School Teachers According to Self-Determination Theory. *Elementary Education Online*, 20(2), 198-205. <https://doi.10.17051/ilkonline.2021.02.25>
- Franco-López, J.A., López-Arellano, H. y Arango-Botero, D. (2020). La satisfacción de ser docente: un estudio de tipo correlacional. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 55-67. <https://doi.org/10.5209/rced.61775>
- Gil-Flores, J. (2017). Características personales y de los centros educativos en la explicación de la satisfacción laboral del profesorado. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1). [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30039-4](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30039-4)
- Gius, M. (2015). A comparison of teacher job satisfaction in public and private schools. *Academy of Educational Leadership Journal*, 19(3), 155-164.
- Güell, L. (2014): *Estudio de la satisfacción laboral de los maestros*. Tesis doctoral. Universidad Internacional de Cataluña. Recuperado de: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/293783/Tesi_Luisa_G%C3%BCell_Malet.pdf
- Hawes, S.D. y Nelson, T.R. (2021). Low job satisfaction as a lived experience for experienced middle school teachers in rural Tennessee: A phenomenological Study. *American Journal of Qualitative Research*, 5(1), 44-66. <https://doi.org/10.29333/ajqr/10792>
- Hernández-Silva, C., Pavez-Lizarraga, A., González-Donoso, A. y Tecpan-Flores, S. (2017). ¿Se sienten valorados los profesores en Chile? *Educación y educadores*, 20(3), 434-447. Recuperado de: <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/32719?show=full>
- Hinson, J.D. (2018). *Transformational leadership, perceived principal support, and collective efficacy: Predictors of teacher job satisfaction*. (Doctoral dissertation), The University of Alabama, Tuscaloosa, AL. Recuperado de: <http://ir.ua.edu/handle/123456789/5411>
- Ilyas, M. y Abdullah, T. (2016). The effect of leadership, organizational culture, emotional intelligence, and job satisfaction on performance. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 5(2), 158-164. <http://doi.org/10.11591/ijere.v5i2.4534>
- Klassen, R.M. y Anderson, C.J.K. (2009). How times change: Secondary teachers' job satisfaction and dissatisfaction in 1962 and 2007. *British Educational Research Journal*, 35(5), 745-759. <https://doi.org/10.1080/01411920802688721>
- Klassen, R.M. y Chiu, M.M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Larkin, I.M., Brantley-Dias, L. y Lokey-Vega, A. (2016). Job satisfaction, organizational commitment, and turnover intention of online teachers in the K-12 setting. *Online Learning*, 20(3), 26-51. <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v20i3.986>
- Martín-Ramos, A. (2015). *La satisfacción laboral y su relación con el clima organizacional en el ámbito educativo*. Universidad de La Laguna: Trabajo Final de Grado. Recuperado de: <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/6344>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. España (2019). *Informe PISA 2018*. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018.html>

- Muñoz-Méndez, T., Gómez-Mármol, A. y Sánchez-Alcaraz, B. (2017). Satisfacción laboral en los docentes de educación infantil, primaria y secundaria. *Revista Gestión de la Educación*, 7(1), 161-177. https://doi.org/10.46583/edetania_2020.58.635
- National Center For Education Statistics (1997). *The Condition Of Education 1997*. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement. <https://nces.ed.gov/pubs97/97388.pdf>
- Obasuyi, L.J. (2019). *Relationships between teachers' perceptions of principals' servant leadership behaviors and job satisfaction* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (13428246)
- Persevica, A. (2011). The significance of the teacher's job satisfaction in the process of assuring quality education. *Problems of education in the 21 century*, 34, 98-109. Recuperado de: <http://journals.indexcopernicus.com/abstract.php?icid=966177>
- Pittman, J. (2020). *The Influence of Student Discipline on Teacher Job Satisfaction when Controlling for Workplace Characteristics, Personal Attributes, Human Capital Elements, and Principal Leadership*. Doctor of Education in Educational Leadership for Learning Dissertations. 25.
- Ramery-Gelpi, E. (2017). *La satisfacción laboral del director escolar y los docentes en los centros de secundaria de Orlando, Florida*. Universidad de Jaén: Tesis doctoral. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10953/892>
- Roa Venegas, J.M. y Fernández Prados, C. (2020). La motivación de los docentes en la enseñanza secundaria. *Revista Reflexión E Investigación Educativa*, 2(2), 66-77. Recuperado de: <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4122>
- Santos-Rego, M.A., Godás-Otero, A., Lorenzo-Moledo, M.M. y Gómez-Fraguela, J.A. (2010). Eficacia y satisfacción laboral de los profesores no universitarios: Revisión de un instrumento de medida. *Revista Española de Pedagogía*, 68(245), 151-170. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10347/16854>
- Sims, S. (2017). *TALIS 2013: Working conditions, teacher job satisfaction and retention* (Department for Education Statistical Working Paper). London: Department of Education. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED604491>
- Skaalvik, E.M. y Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518-524. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>
- Veldman, I., Van Tartwijk, J., Brekelmas, M. y Wubbles, T. (2013). Job Satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55-65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.005>

El valor de la confianza en la escuela

The value of confidence in the school

Anderson Geovany Rodríguez Buitrago¹, Luz Yolanda Sandoval-Estupiñán²

¹Universidad de La Sabana andersonrobu@unisabana.edu.co

²Universidad de La Sabana luz.sandoval@unisabana.edu.co

Recibido: 29/10/2021

Aceptado: 19/4/2022

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.

Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Luz Yolanda Sandoval Estupiñán

Facultad de Educación

Universidad de La Sabana

Campus del Puente del Común, Km. 7,

Autopista Norte de Bogotá.

Chía, Cundinamarca

53753 Bogotá. Colombia

Resumen

El artículo aporta una reflexión sobre el valor de la confianza en la escuela, haciendo énfasis en tres ejes centrales: confianza y relación docente-estudiante, confianza y convivencia escolar, confianza y mejora escolar. Para ello, el proceso se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, operacionalizado en tres fases: reflexión, recolección y análisis de la información, el cual permitió contrastar inferencias analíticas, lo que podría llamarse *operacionalización* teórica. Se concluye que la confianza es un principio de actuación en la relación docente-estudiante, un factor clave para fortalecer la convivencia y un recurso estratégico para la mejora escolar. La construcción de confianza, dados sus impactos y beneficios en las dimensiones individual, colectiva y organizativa, se configura prescriptivamente como un elemento clave en la vida escolar. También se constata que el valor de la confianza en la institución educativa es un tema por explorar y desarrollar.

Palabras clave

Confianza Escolar, Confianza en la Escuela, Relación Docente-Estudiante, Convivencia Escolar, Mejora Escolar

Abstract

The article provides a reflection on the value of confidence in the school, emphasizing three central axes: confidence and teacher-student relationship, confidence and school coexistence, confidence and school improvement. For this purpose, the process was developed under a qualitative approach, operationalized in three phases: reflection, collection and analysis of information, which allowed contrasting analytical inferences, what could be called theoretical operationalization. It is concluded that confidence is a principle of action in the teacher-student relationship, and it is also identified as a key factor to strengthen coexistence and a strategic resource for school improvement. The construction of confidence in the school environment, given its impacts and benefits in the individual, collective and organizational dimensions, it is prescriptively configured as a key element in school life. It is also found that the value of trust in the educational institution is a topic to be explored and developed.

Key Words

School Confidence, Confidence in the School, Teacher-Student Relationship, School Coexistence, School Improvement

1. INTRODUCCIÓN

El ser humano, animal social por naturaleza (Aristóteles, 1988), se encuentra inmerso en un entramado de inter agenciamientos multidimensionales, complejos y dinámicos, entretejidos fundamentalmente por diversos elementos relacionales de tipo simbólico, de carácter subjetivo e intersubjetivo, a partir de los cuales las personas se autoconstruyen y son, a su vez, construidas como sujetos sociales que entretejen colectivamente su *ethos* vital (Donati, 2019). Uno de estos elementos relacionales con mayor trascendencia en el desarrollo de las sociedades humanas es la confianza. Por lo menos desde el siglo XVIII ya se reconocía que “la fortuna de un pueblo dependía de la confianza entre sus ciudadanos” (Jorge, 2016, p. 144). La confianza ha ganado relevancia como valor y dinámica social y como objeto de investigación; asimismo, su importancia es suficientemente reconocida por una parte, para la cohesión social, la convivencia, el desarrollo humano, la democratización social y política, y por otra, para el desarrollo y fortalecimiento organizativo y, adicionalmente, para la mejora de los procesos educativos (Peña et al., 2018).

Este valor y dinámica social tiene un rol esencial en el ámbito educativo, pues, por un lado, la escuela es uno de los escenarios más importantes para la construcción de sujetos sociales por su papel formativo de la niñez y la juventud; y, por el otro, como lo plantean Bryk y Schneider (2002), la confianza, en sí misma, es una herramienta para mejorar tanto los procesos de capacitación y educación como para generar un clima educativo basado en la convivencia, el diálogo y la democracia. En particular, la construcción y el fortalecimiento de la confianza entre docentes y estudiantes alcanza gran valor, pues en esta relación se encuentra un inmenso potencial (Barreda, 2012; Pérez, 2014); sin embargo, por lo general no aparece como un elemento fundamental en el acto educativo, en la formación humana, en las políticas educativas ni en las prácticas escolares.

La investigación acerca de la confianza en el ámbito escolar empezó en Holanda y se expandió a otros estados como Bélgica, Australia, Canadá, Eslovenia, Turquía, Singapur, Taiwán y, especialmente, EE. UU. (Zapata et al., 2010). Latinoamérica tiene un desarrollo exiguo, siendo Chile uno de los países que más se ha interesado por este tema (Conejeros et al., 2010; Montecinos et al., 2010; Razeto, 2017, Weinstein et al., 2020).

Al respecto, Weinstein (2008) y Weinstein et al. (2020) exponen que los estudios sobre la confianza han tenido un avanzado desarrollo desde la filosofía, antropología, economía y psicología, entre otras disciplinas; a pesar de eso, hay una desconexión con el campo epistemológico de la educación y de la pedagogía, pues en este ámbito son limitados y relativamente nuevos los procesos investigativos que relacionan la educación y la confianza.

En los procesos de investigación educativa se reconoce cada vez más la importancia de la confianza como indicador de relaciones positivas entre los actores escolares (directivos, docentes, estudiantes y padres de familia), puesto que produce resultados favorables para el aprendizaje y el funcionamiento de la institución educativa –mejora escolar– y de las relaciones entre diversos agentes del contexto escolar –convivencia escolar– (Imber, 1973; Bryk y Schneider, 2002; Goddard et al., 2001; Forsyth et al., 2006; 2011; Mitra, 2009; Van Maele y Van Houtte, 2011; 2015, Weinstein et al., 2020).

Pese a ello, diversos estudios (Bryk y Schneider, 2002; Conejeros, 2010; Forsyth et al., 2011; Razeto, 2017; Corporación Latinobarómetro, 2018; Donati, 2019; Tschannen-Moran y Hoy, 2000; Tschannen-Moran, 2014; Tschannen-Moran y Gareis, 2017; Peña, et al., 2018; Weinstein et al., 2020) sugieren que en el mundo hay una profunda carencia de confianza; particularmente en Latinoamérica, región con los menores índices en el mundo (Corporación Latinobarómetro, 2018). Por situaciones como la anterior, resulta sugerente generar confianza en un ámbito privilegiado como el educativo porque cumple una función catalizadora en la mejora escolar y en el cumplimiento de los fines de la educación. La confianza es un principio básico en la formación humana y de rango superior en el orden de la finalidad educativa; es un propósito irrenunciable en el educador. La confianza se otorga y se percibe en las obras, no en las palabras; no debe demostrarse, sino mostrarse (Naval, 2003).

A partir de lo expuesto, el presente artículo tiene como objetivo explicitar la relevancia y necesidad de abordar el valor de la confianza en la escuela, centrando la reflexión en tres ejes esenciales: confianza como principio de actuación en la relación docente-estudiante, confianza como un factor clave para fortalecer la convivencia escolar y confianza como un recurso estratégico para la mejora escolar. La reflexión se orientó a partir de la pregunta ¿cuál es el valor de la confianza en la escuela? Antes de iniciar la reflexión sobre las tres categorías que desarrollan el valor de la confianza en la escuela, se presenta como punto de partida una fundamentación conceptual sobre la confianza.

2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE CONFIANZA

Este acápite se inicia con la dificultad para definir la confianza, explica la etimología, el origen y la perspectiva social del término. Posteriormente identifica los principales elementos que la componen y los tipos de manifestaciones. Finaliza con la definición de confianza relacional por su aplicabilidad en el contexto escolar.

Como ya se ha reconocido en otro momento, la confianza es un concepto polisémico que, de acuerdo con la disciplina, el contexto narrativo, la posición político-epistemológica del investigador, la coyuntura histórica (entre muchas otras variables) desde la que se aborde, se le asigna un sentido, unos agentes, y una dimensión teórica y empírica. De ahí que, en las diferentes fuentes revisadas, se plantea la dificultad para definirla (Razeto, 2017; Peña et al., 2018).

Más allá de la disciplina desde la que se estudie este concepto, se reconoce que es esencial en las relaciones humanas, en el acontecer histórico de los grupos humanos, en el

funcionamiento de las organizaciones y la configuración de lo social (Jorge, 2016; Razeto, 2017; Corporación Latinobarómetro, 2018; Peña et al., 2018; Donati, 2019).

Esta noción da cuenta de una realidad compleja y multidimensional, por lo que aproximarse a una definición concreta resulta complejo, puesto que es un término que involucra aspectos cognitivos, afectivos, sociales, ético-valóricos y morales (Conejeros, 2012).

Etimológicamente, la palabra “confianza” está compuesta por tres elementos: “con” que significa “todo” o “junto” que, a su vez, se relaciona con la idea griega *koinos*, que significa “común”; la raíz “fi” proviene del latín *fidere* y *fides* que significa “fe”; y, por último, el sufijo “anza” del latín *antia*, que significa “común” (Etimología, 2020). Estas connotaciones hacen alusión a la cualidad de un agente.

El origen de la “confianza”, implícitamente supone fe; en este caso, se trata de creer en un otro, lo cual implica una dependencia relacional. Su raíz etimológica presenta algunas ambigüedades respecto a su operatividad investigativa, sin embargo, es claro que la confianza no es un sentimiento de calidez o afecto, “sino la regulación consciente de la propia dependencia de otro” (Zand, 1972). El proceso mediante el cual se establece un ejercicio de regulación consciente de la propia dependencia de otro involucra un conjunto de variables y relaciones que afectan diversas dimensiones del ser humano en tanto agente individual y sujeto colectivo; dichas dimensiones aluden a lo emocional, lo psicosocial, lo sociocultural, lo organizativo, lo institucional, entre otros niveles relacionales.

El estudio sobre la confianza se ha ido ampliando hacia diversas disciplinas de las ciencias sociales como la psicología, la sociología y la economía (Lewicki y Benedict, 1996), entre otras; de esta forma, muchas definiciones están planteadas desde una perspectiva social, es decir, como un conjunto de reglas, interacciones y vínculos que generan, de cierta manera, estabilidad dentro de un orden sistémico y natural (Revuelta, 2015).

La confianza es una categoría de uso social convertida en el anclaje de toda relación humana; asimismo, es la base de la relación pedagógica (Conejeros et al., 2010), pues esta supone un pacto, ya sea tangible o intangible, que sustenta la seguridad de las personas de manera individual y colectiva, dado que la confianza surge entre dos partes que tienen ciertas interacciones humanas. Todos los sujetos pertenecientes a una sociedad están obligados a interactuar entre sí (Rojas et al., 2015), debido a que las personas se encuentran en permanente relación, en diversos espacios sociales, culturales, políticos y económicos; así, la confianza se convierte en el principal lazo que une a los seres humanos. Para Polo (2016), “sin confianza no hay cohesión social” (p. 387). En este sentido, la confianza juega un papel fundamental en las relaciones sociales y de organización donde se desarrollan procesos de “comunicación, cooperación e información compartida, trabajo en equipo, negociaciones, relaciones organizacionales a largo plazo, entre otras” (Burke et al., 2007, p. 82).

Selles (2020) advierte que, si no se fomenta la confianza en las instituciones intermedias, en las que durante tanto tiempo se relacionan entre sí quienes las integran, la cohesión social se torna endeble e, incluso, puede desaparecer, puesto que nadie se fía de nadie. “En fin, confiar en los demás comporta riesgo, pero este es inherente a la vida humana. No asumirlo es negar nuestra condición” (p. 385); y “el riesgo se asume

porque se confía, es decir, porque la tarea de dignificación personal pertenece al orden del diseño creador del hombre” (Polo, 2016, p. 72).

La confianza como entramado sociorrelacional remite a un fenómeno dinámico que opera sistémicamente *en y a través* de lo individual, grupal y organizativo (Tschannen-Moran y Hoy, 2000), mediante interacciones y agenciamientos psicosociales. Esta es una red fractal de intercambios (que va de lo micro a lo macrorrelacional) en la que, de forma interdependiente, tanto el sistema de relaciones como los agentes de la relación coagencian la dinámica relacional o el entramado y se interagencian entre sí; dicho entramado implica algunos elementos constituyentes del vínculo sociorrelacional que enriquecen el capital social. Como lo expresa Donati (2013), se puede decir que la relación tiene un carácter morfogenético, dado que aporta un valor social agregado en la medida en que genera bienes relacionales como la confianza.

En la literatura existe un cierto acuerdo acerca de tres elementos centrales sobre el concepto de confianza (Rousseau et al., 1998; Conejeros et al., 2010; Revuelta, 2015; Razeto, 2017; Weinstein et al., 2020): a) la interdependencia relacional, es decir, que los intereses de una parte no pueden ser alcanzados sin otro; b) la posición de vulnerabilidad que se asume respecto al depositario de la confianza (individuos, grupos o instituciones) y que se sustenta en la creencia de que este actuará de modo tal que no le causará daño (Mishra, 1996; Sztompka, 2003), y c) la disposición de tomar el riesgo, que implica una voluntad (Lewis y Weigert, 1985). Estos tres elementos que hacen parte de la confianza configuran el marco relacional a la manera de secuencia relacional y circuito sistémico.

El primer elemento subyace a toda relación de confianza, pues se ha destacado de manera general que esta surge a partir de diversas dimensiones donde la interdependencia juega un papel muy importante. En este tipo de interacción, las partes involucradas se encuentran inmersas dentro de contextos sociales amplios en los que los valores y sanciones siempre están presentes; por esto, se ha sugerido desde hace algunas décadas que la confianza tiene más posibilidades de ser destruida que aumentada, ya que son muchos los factores que pueden limitar su construcción.

Para el segundo, se debe tener en cuenta que una relación de confianza siempre está mediada por la asimetría, lo que lleva a una posición de vulnerabilidad, porque el establecimiento de la relación “obliga a una de las partes a confiar en la otra y a ser dependiente de esta” (Sanz et al., 2009). Según Forsyth, como se citó en Van Maele y Van Houtte (2014), “la confianza es vista como una condición en la cual las personas o grupos se encuentran vulnerables a otros en condiciones de riesgo e interdependencia” (p. 5).

El tercer elemento, “una voluntad o disposición a tomar el riesgo de confiar” (Peña et al., 2018, p. 1), busca destacar que una relación de confianza bien establecida debe tener desde el principio una buena voluntad, con el fin de que la otra parte lleve a cabo acciones positivas y justas dentro de la relación creada. Todo el mundo actúa bajo riesgo e incertidumbre, en cualquier lugar, en cualquier tiempo. Así, la confianza parece ser una necesidad antropológica, inherente a toda interacción humana (Revuelta, 2015); la confianza compromete la acción y, por tanto, se expone al riesgo. La confianza representa una intención, voluntad o deseo de comprometerse a tomar un riesgo con quien se va a confiar (Revuelta, 2015).

Cabe aclarar que la alteración de cualquiera de estos elementos (riesgo percibido, vulnerabilidad manifiesta y relación de interdependencia) puede provocar variaciones en la dinámica de confianza. Por esto, se deduce que la confianza es un concepto dinámico, ya que “varía en el tiempo, se desarrolla, se construye, declina e incluso vuelve a aparecer en relaciones de más largo plazo, pues las relaciones se transforman en el tiempo” (Conejeros et al., 2010, p. 32).

Razeto (2017), distingue tres tipos de manifestaciones, las dos primeras asociadas al dominio de la confianza personal, la tercera, a la confianza social. La primera es la confianza como propiedad de los individuos, es decir, como característica de la personalidad. Esta manifestación es endoagencial al agente y supone la base de la microrrelacionalidad del entramado; el individuo puede confiar en su propia confianza y percibir sus sentimientos o reflexionar sobre sus pensamientos. La segunda es la confianza como propiedad de las relaciones interpersonales, atributo colectivo que permite alcanzar ciertas metas grupales u organizativas; a esta manifestación de la confianza se le conoce como confianza interpersonal. La tercera es la confianza como propiedad del sistema social y valor público; a esta forma se le llama confianza social, la cual implica procesos exoagenciales, en los que la confianza se dirige a la dimensión sociocultural y a la institucional/organizativa.

Igualmente, los hallazgos de los estudios sobre la confianza validan la necesidad de considerar seriamente la relevancia del contexto educativo y cultural (Kutsyuruba y Walker, 2016; Oplatka, 2016) en las relaciones de confianza dentro de la escuela (Weinstein et al., 2020). En este mismo sentido, Bryk y Schneider (2002) proponen el concepto de confianza relacional, que definen como aquella que se genera a partir de la sincronía entre las expectativas y el cumplimiento de las obligaciones de cada actor de la organización.

Conviene enfatizar que la confianza relacional hace alusión a un entramado sociorrelacional de intercambios intersubjetivos, el cual está entretejido por niveles, dimensiones, manifestaciones, elementos, condicionantes y facetas (Tschannen-Moran, 2012, 2014; Tschannen-Moran y Gareis, 2017). La confianza relacional cataliza consecuencias clave para la organización escolar, como lo son, por un lado, crear una cultura escolar de respaldo social que realce el compromiso con los fines educativos y genere una orientación positiva hacia el cambio y, por el otro, facilitar la estructura de trabajo para la toma de decisiones en el conjunto de la comunidad de profesionales, con rendición de cuentas y apoyo para la enseñanza del profesor.

Lo dicho anteriormente influiría en el ámbito de la instrucción, mejorando tanto el compromiso y aprendizaje de los estudiantes como los procesos. Asimismo, de manera autopoietica, dada la cualidad de sistema sociorrelacional del entramado de confianza, las consecuencias clave “retroalimentan la expansión de la base de la confianza” (Aziz, 2019, p. 5).

3. METODOLOGÍA

Para resolver el cuestionamiento formulado se partió de una revisión de literatura de artículos, libros, capítulos de libro, sobre la confianza en el contexto escolar. El análisis documental se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, “el cual trata de identificar la

naturaleza profunda de las realidades, sus sistemas de relaciones, su estructura dinámica” (Bautista, 2011, p. 16). Se llevaron a cabo tres fases: reflexión, recolección y análisis de la información, siguiendo los planteamientos de Bautista (2011), Monje (2011) y Carrillo et al., (2011).

La fase de reflexión “supone elegir desde qué claves o coordenadas de pensamiento se desea afrontar la comprensión de determinada realidad educativa” (Monje, 2011, p. 37). Inicialmente, se clarificó y determinó el tópico de interés; además, se describieron las razones por las que se eligió el tema del valor de la confianza en la escuela, procediendo a identificar la pregunta orientadora de la reflexión, para generar un proceso de autorreflexión y autocrítica.

Fase de recolección de información, en la cual se abordaron los principales referentes teóricos. En esta fase se examinó la literatura en la que se fundamenta la confianza en el ámbito educativo; adicionalmente, se recogieron las contribuciones que hasta ahora han realizado los investigadores o teóricos más representativos y las diferentes perspectivas disciplinarias o miradas desde las cuales se han venido realizando los aportes, así como sus alcances y limitaciones. La recogida de la información tuvo pretensiones analíticas, pues se buscó establecer el encuadre teórico a partir de un ejercicio de revisión documental; con ese propósito, se construyó una perspectiva particular, sistémica y coherente con el objetivo propuesto para el presente artículo y la pregunta generadora de la reflexión.

Fase de análisis de información, en la que se interpretó la documentación teórica recolectada en el transcurso de la indagación, organizada en matrices de contenido; posteriormente, se siguieron diversas tácticas de generación de significado, propuestas por Miles y Huberman, como se citó en Bautista (2011):

- a) Conteo. Es la forma de ver qué hay allí.
- b) Identificación de patrones y temas. Se rastrean asuntos que se repiten.
- c) Examen o identificación del nivel de plausibilidad de los hallazgos. Esta es una impresión inicial que, si bien es útil para orientar en sus primeras etapas el análisis, requiere una ulterior verificación o chequeo contra otras etapas alternativas de construcción de conclusiones.
- d) Agrupación. Corresponde a un procedimiento de categorización y ordenamiento (p. 188).

La categorización y ordenamiento giraron en torno a una operación fundamental: “la decisión sobre las asociaciones de cada unidad a una determinada categoría” (Bautista, 2011, p. 190) (ver Tabla 1)

3. RESULTADOS

La pregunta formulada se resuelve a través de las tres subcategorías que se relacionan a continuación.

Categoría	El valor de la confianza en la escuela
Pregunta	¿Cuál es el valor de la confianza en la escuela?
Objetivo	Explicitar la relevancia y necesidad de abordar el valor de la confianza en la escuela.
Subcategorías	Confianza como principio de actuación en la relación docente-estudiante
	Confianza como un factor clave para fortalecer la convivencia escolar
	Confianza como un recurso estratégico para la mejora escolar

Tabla 1. Categoría y ordenamiento el valor de la confianza en la escuela

3.1. Confianza: principio de actuación en la relación docente-estudiante

Es difícil construir buenas relaciones si no hay confianza, esta es la pieza principal del rompecabezas de la existencia social, y no solo se construye a través de las palabras sino también mediante acciones. Es por esto que cada ser humano debe aportar algo para cimentar la confianza, la cual no se logra por decreto organizativo ni constitucional, y es cada vez más intangible; de tal manera que en la reflexión sobre ella sucede lo que plantea Warren Buffet, como se citó en Covey et al. (2013): “la confianza es como el aire que respiramos: cuando está, nadie le hace mucho caso; cuando falta, todos se dan cuenta”.

Uno de los elementos importantes para analizar la confianza entre docentes y estudiantes es lo que en la literatura se conoce como la faceta de benevolencia (Tschannen-Moran, 2014). La benevolencia consiste en querer el bien para sí y para los demás (Durán, 2017) y se relaciona igualmente con la orientación hacia la felicidad del otro (Seoane, 2004, como se citó en Pinedo, 2018). El rol del maestro pasa por la posibilidad de orientar su espacio de influencia hacia la búsqueda del bien de sus estudiantes; igualmente, se relaciona con la posibilidad de guiarlos y acompañarlos en las situaciones problemáticas que puedan tener y que afectan la percepción sobre la felicidad que deben experimentar en el encuentro con el otro en la escuela.

Muchos pueden tener problemas familiares complejos o situaciones físicas, emocionales o cognitivas adversas; por lo expuesto, el maestro puede generar espacios para conocer esas dificultades especiales, sin que ello implique inmiscuirse en la vida privada de los estudiantes (Martínez, 2018), pero sí conocer aquello que pueda interferir en sus relaciones de confianza y vida escolar para manejarlo adecuadamente. Esto permite evitar que el manejo inadecuado de las dificultades genere hechos de alguna gravedad (Martínez, 2018). Es fundamental articular en las relaciones el valor de lo micro en la acción cotidiana y su capacidad transformadora; también, resulta de gran

importancia en este escenario resaltar “el enorme potencial que tienen la escuela y los educadores como agentes de cambio” (Pérez, 2014, p. 30).

El maestro tiene un rol prevalente para generar confianza en los espacios de interdependencia con sus estudiantes; por tanto, el saber enseñar proporciona las condiciones adecuadas para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tschannen-Moran y Hoy (2014) y Peña et al. (2018) consideran que para la consecución de los procesos y objetivos de enseñanza y aprendizaje se requiere de una estrecha interdependencia entre los diferentes miembros de la escuela, lo cual facilita que la confianza actúe como lubricante y pegamento dentro del funcionamiento de organizaciones complejas, como lo son las escuelas.

La confianza es una propiedad de las relaciones que se puede desarrollar, solo se necesita creer en ella y tener la iniciativa de hacerlo para que más adelante esta se dé con mayor profundidad y se refleje en las posteriores experiencias con el estudiante (Snijders et al., 2021). Según Tschannen-Moran (2014), al tratar la dinámica particular del ámbito educativo en el entramado de la confianza en la escuela, lo cual implica la red de relaciones de interdependencia e inter agenciamiento de los agentes del ámbito escolar, se evidencia que la interacción docente-estudiante es la que tiene más impacto en la multidimensionalidad de la vida escolar, sobre todo en lo relacionado con el rendimiento estudiantil y el desarrollo organizativo de los establecimientos educativos. Para esta autora, dicha relación tiene gran importancia respecto a las demás interacciones del entramado (docente-directivos; docente-padres de familia; directivos-padres de familia).

El ejercicio docente es un proceso con profundo poder transformador (Pérez, 2014), pues el impacto de los docentes en la vida de los estudiantes se da a corto, mediano y largo plazo. Uno de los actores que más influye en los procesos de construcción, pero también de deterioro de la confianza es, sin duda, el docente. Como lo expresa Barreda (2012), la figura del docente es primordial; su rol formativo es mucho más amplio de lo que suele suponerse, su función trasciende lo disciplinar. Por esto, se requiere que el docente equilibre las relaciones de poder en su interacción con el estudiante, para que el ejercicio de su liderazgo se base en una autoridad legítimamente constituida y no en una imposición; es decir, que la relación docente-estudiante esté basada en la escucha, la empatía, el diálogo de saberes, el respeto, el cuidado, la colaboración (Pérez, 2014). Uno de los ingredientes más identificados para una colaboración exitosa es la confianza (Van Maele et al., 2015).

Cabe anotar que las relaciones de poder (en este caso basadas en el poder-saber), poder institucionalizado y poder generacional, sitúan en un lugar de vulnerabilidad a los estudiantes, respecto de los docentes (Tschannen-Moran, 2014). Aprovechar negativamente esa posición de superioridad, además de deteriorar la confianza podría agenciar en los estudiantes la naturalización del autoritarismo y apatía en la participación, situación que tiene impacto a largo plazo, pues en el aula también se forman ciudadanos (Van Maele y Van Houtte, 2014). El efecto de la dinámica construcción/deterioro de la confianza docente-estudiante es especialmente importante desde una perspectiva de la formación integral del sujeto, lo cual repercute en el entramado de confianza en los niveles micro y macrorelacional. Es en la sensibilidad al contrapeso y al equilibrio, y en la escucha de las voces de los alumnos, que las

instituciones se transforman en organizaciones de aprendizaje (MacBeath, 2011). El acto de escuchar es un buen ejercicio de liderazgo docente; como lo expresa Pérez (2014), “la relación pedagógica es exitosa en el momento que el maestro escucha a sus estudiantes” (p. 14). Igualmente, es necesario dar importancia a las percepciones de los estudiantes sobre el comportamiento interpersonal de los maestros, pues ello condiciona la construcción o deterioro de la confianza (Van Maele y Van Houtte, 2011).

Es más probable que se logren desarrollar los apoyos esenciales en las instituciones educativas donde la confianza mutua permee las relaciones; por ello, es menester brindar experiencias y crear oportunidades para que los estudiantes participen activamente y se sientan comprendidos (Ljungblad, 2019). Las relaciones entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes y sus pares, influyen en la participación y el compromiso de los alumnos en sus clases (Bender, 2017); por tanto, es conveniente que los docentes generen expectativas altas en los estudiantes sobre sus posibilidades y logros, pero a su vez, es necesario ofrecerles considerable atención y apoyo individual.

La confianza se desarrolla a partir de estos espacios, los cuales requieren de un esfuerzo consciente y dirigido al logro de metas por parte de docentes y estudiantes; así se observa en los hallazgos de Forsyth et al. (2011) quién encontró que la confianza colectiva en la escuela se relaciona positivamente con una amplia gama de resultados educativos. Igualmente, Van Maele et al. (2015) reconocieron “el papel esencial de la confianza en la construcción de una comunidad escolar profesional y en el mejoramiento del rendimiento de los estudiantes” (p. 2).

3.2. Confianza: factor clave para fortalecer la convivencia escolar

El constructo convivencia escolar alude a la vida en común y las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa, y es considerado uno de los indicadores más precisos de la calidad de los contextos educativos (Córdoba et al., 2016). Fierro et al. (2013) definen la convivencia escolar “como el conjunto de prácticas relacionales de los agentes que participan de la vida cotidiana de las instituciones educativas, las cuales constituyen un elemento sustancial de la experiencia educativa, en tanto que la cualifican” (p. 106). La convivencia escolar permite el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes, “tanto en su desarrollo personal como en su proceso de integración a la vida social, lo que implica la participación responsable en la vida ciudadana y en el desarrollo de su propio proyecto de vida” (Aron et al., 2017, p. 14). Este constructo ha adquirido cierto protagonismo en la cultura y las prácticas educativas (del Rey et al., 2017).

A partir de las definiciones citadas, se puede inferir que una sana convivencia es definida según los comportamientos, acciones y actitudes que las personas tienen entre sí; asimismo, se caracteriza por ser dinámica, constante y cotidiana. Por el contrario, la ausencia de un buen clima de convivencia y una deficiente gestión y resolución de conflictos puede agravar las situaciones (Ruiz et al., 2015).

Sin embargo, el logro de la convivencia no implica la desaparición de los conflictos, por el contrario, lo que se busca es el manejo adecuado de estos mediante conductas prosociales, de tal forma que el sujeto reconozca los derechos propios y los ajenos, al

tiempo que valora al otro con el que vive, convive y coexiste. Es menester prevenir la violencia escolar, ya que esta afecta la sana convivencia escolar, “se trata de un fenómeno cuya complejidad no puede ser analizada con una sola perspectiva, metodología o enfoque. Desde el ámbito de la salud, se ha analizado como un problema médico, psicológico y físico” (Ayala-Carrillo, 2015, p. 493). La violencia escolar es nombrada como acoso escolar, matoneo, *bullying* y de otras maneras, refiriéndose a la intimidación, al hostigamiento y la victimización que se presenta entre pares en las conductas escolares.

Por ello, uno de los enfoques sobre los que se ha orientado el estudio de la convivencia escolar está asociado a los problemas de convivencia y de violencia escolar, “a través del registro de conductas disruptivas y de acoso entre estudiantes, factores de riesgo, tipologías relativas a formas de maltrato entre estudiantes, perfiles, presencia por género, por antecedentes de diverso tipo, entre otros” (Fierro y Carbajal, 2019, p. 3). Para Chamseddine (2015), el aula escolar se considera un espacio de construcción de identidades, sin embargo, “lo que sucede en éstas es un reflejo de lo que sucede afuera, ya sea en las relaciones familiares, en las calles, en la comunidad, en el país” (Ayala-Carrillo, 2015, p. 493); en consecuencia, la identificación temprana de los factores que afectan dicha convivencia servirá como guía para saber qué actividades de prevención y promoción llevar a cabo.

Aprender a convivir es un proceso que se debe integrar y cultivar diariamente en todos los escenarios de la escuela (Ortega y del Rey, 2003; Ortega, 2006, Ortega-Ruiz et al., 2013; Ruiz et al., 2015). Los integrantes de las comunidades educativas están inmersos en una red de relaciones que crean un campo de influencias activas y pasivas decisivas para la vida y realización de los estudiantes; por ende, es menester el aprendizaje de habilidades prosociales que posibiliten la convivencia armónica y pacífica (Rodríguez, 2018). Trabajar sobre los aspectos positivos de la convivencia se convierte en algo insoslayable; en palabras de del Rey et al. (2009), “el concepto de convivencia tiene un claro significado positivo y se relaciona con los principios básicos de la educación, y está en los pilares del concepto de educación para la democracia y la ciudadanía” (p. 161). Uno de esos aspectos positivos que se puede fomentar en la convivencia, está relacionado con la confianza. La etimología de la confianza tiene un contexto medieval de origen y viene de la fe, del creer en el otro, está relacionada con el sentido de lanzarse, arrojarse, pero no es una entrega ciega, por el contrario, el otro tiene que mostrar signos de credibilidad.

La confianza es un factor importante dentro de las metas desafiantes que deben cumplir las escuelas como organizaciones, porque requieren un alto nivel de coordinación entre las partes, así como la interdependencia entre los diversos roles (director, maestro, alumno y familia) involucrados (Tschannen-Moran, 2014; Van Maele et al., 2015). Para esto, es necesario que la convivencia esté fundamentada en la confianza, ya que “la falta de confianza en el entorno afecta la convivencia en los colegios. En el interior de los establecimientos se escuchan las opiniones, pero estas opiniones no se consideran en la toma de decisiones final” (Conejeros, 2012, p. 297). La convivencia escolar permite el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes tanto en su desarrollo personal como en su proceso de integración a la vida social, “lo que

implica la participación responsable en la vida ciudadana y en el desarrollo de su propio proyecto de vida” (Aron et al., 2017, p. 14).

Se requiere crear en la confianza como elemento dinamizador de la convivencia positiva, así, nos inspiramos a nosotros mismos a emprender las medidas necesarias para ser personas de confianza, porque en los distintos contextos lamentablemente analizamos automáticamente las situaciones bajo el sesgo de la desconfianza. Como lo expresa Conejeros (2012), se necesita “voluntad consciente para generarla y desarrollarla, ya que es la única forma de establecer relaciones cercanas y duraderas” (p. 92).

3.3. Confianza: recurso estratégico para la mejora escolar

La confianza se considera una propiedad de las organizaciones escolares que constituye un recurso central para el mejoramiento educativo (Bryk y Schneider, 2002; Peña et al., 2018). La importancia de construir relaciones de confianza en las escuelas ha sido reconocida en la literatura sobre efectividad y mejora escolar (Louis, 2007; Bryk et al., 2010; Tschannen-Moran, 2014; Van Maele et al., 2014). La confianza se construye día a día entre las partes interesadas de la comunidad escolar, incluidos maestros, directores, estudiantes y padres (Weinstein et al., 2020).

La centralidad de la confianza en estos procesos está dada por el papel de las relaciones y los intercambios sociales entre los agentes del contexto escolar en el entorno educativo, en tanto la escuela debe su existencia a las personas que la constituyen. Las instituciones no existen sin las personas que las crean día a día en una labor cotidiana de interagenciamientos, y la mejora de las instituciones ha sido una pretensión histórica del ser humano, pues el desarrollo humano está profundamente condicionado por el desarrollo de sus instituciones.

Vale la pena destacar las obras clásicas de Bryk y Schneider (2002) y Tschannen-Moran y Hoy (2000), autores que han aportado elementos importantes para entender la incidencia de la confianza en la mejora escolar; para ellos, se trata de un recurso relevante en momentos en que se necesitan cambios estructurales. En este orden de ideas, el nivel de confianza entre los miembros de la organización afecta la manera en que estos dan sentido a las propuestas de cambio, tanto internas como externas, por lo que, de este modo, “contribuye a facilitar esas iniciativas, o bien a dificultarlas” (López, 2010, p. 88).

Hargreaves (2007) entiende la confianza como la columna vertebral de una comunidad escolar; de hecho, las organizaciones escolares que se fundamentan en la confianza son tendentes a la cooperación entre sus integrantes, incidiendo consecuentemente en el desempeño académico de los estudiantes y en el mejoramiento escolar. Las investigaciones de Forsyth et al., (2011) Van Maele y Van Houtte (2011) demuestran que la confianza entre directivos, maestros, estudiantes, padres y otros actores escolares, favorece en gran parte el trabajo rutinario de las escuelas y constituye un recurso clave para la mejora escolar (Bryk y Schneider 2002).

El valor de la confianza en la escuela lleva a pensar en la necesidad de relacionar de forma positiva a los diversos agentes del ámbito educativo para lograr los fines de la educación. Para Aziz (2019), las personas ejercen una co-labor, consciente o

inconscientemente, para que todos los estudiantes se desarrollen de manera integral; por eso, sus objetivos requieren un esfuerzo superior al que cualquier individuo puede lograr por sí solo. Por lo tanto, “los profesionales que trabajan en educación (a nivel central, intermedio o escolar) así como los estudiantes y sus familias, son necesariamente interdependientes a la hora de alcanzar estas metas” (p. 7). La capacidad de ser vulnerable y tomar riesgos en un entorno seguro es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de la comunidad (Van Maele et al., 2015).

Como lo plantean Sandoval y Garro (2012), la institución educativa es, al mismo tiempo, un actor en tanto sujeto colectivo y un escenario en tanto espacio de interrelaciones. Entendida así, tiene dos finalidades esenciales: dar respuesta a las demandas sociales y a las necesidades del ser humano. La primera hace referencia a la función socializadora, puesto que la acción de la institución educativa se orienta al desarrollo de las capacidades de las personas para dar respuesta a las necesidades presentes y futuras de la sociedad y, de esta manera, aportar al bien común; en este sentido, su tarea consiste en ofrecer oportunidades para que las personas se formen en una ocupación u oficio que les permita desplegar lo mejor de sí (Sandoval y Garro, 2012). Para el desarrollo de esta función básica, los procesos de mejora educativa hacen parte de una labor estratégica que debe ser desarrollada de manera permanente y en la que todos los agentes de la comunidad educativa tienen responsabilidades.

La segunda finalidad corresponde al desarrollo de la sociabilidad, que se encuadra en los procesos de convivencia. En esta, la institución educativa orienta su acción al fortalecimiento de cualidades para manifestarse en sociedad, llevar a cabo actos positivos de vida social, formar hábitos y, en última instancia, cultivar virtudes para aprender a convivir (Sandoval y Garro, 2012). Este propósito, en el que la mencionada dimensión de escenario tiene una relevancia fundamental, en tanto espacio material de ocurrencia de la mayoría de las interacciones entre agentes del contexto educativo, también está mediado por la virtud de la confianza.

Para Aziz (2019) “construir un sistema educativo basado en la confianza es un proceso que debe ser intencionado, continuo, desarrollado en cada interacción, día tras día” (p. 13). En el marco general, se requiere que directivas, docentes, padres de familia y estudiantes, tengan una buena relación y que con el tiempo desarrollen sólidas relaciones de confianza entre ellos. La confianza es un recurso social clave para la mejora escolar, sin una sólida base de confianza es imposible lograr el nivel de comunicación y colaboración requerido para realizar el trabajo (Bender, 2017).

4. CONCLUSIONES. MIRANDO AL FUTURO

La confianza en la escuela es un objeto de estudio que requiere ser explorado y desarrollado a través de la investigación, para aportar conocimiento teórico, metodológico y práctico, especialmente en el contexto latinoamericano. La confianza es un concepto y proceso relacional (dinámica empírica) entre agentes individuales o colectivos en los que coexisten aspectos de tipo micro y macrorrelacional, en una permanente dinámica de agenciamientos (intra, inter y extraagencial) horizontales, verticales y oblicuos respecto a sus dimensiones (cognitiva, emocional, psicosocial,

sociocultural, institucional-organizativa). Esos procesos de agenciamiento relacional se manifiestan en distintos planos del agente o sujeto (plano o manifestación individual, interpersonal o sistémica). Confianza en la relación docente-estudiante, confianza y convivencia escolar, confianza y mejora escolar: tres relaciones en distintas dimensiones de los procesos condicionados por el valor de la confianza en el contexto escolar.

Operar la confianza en la escuela se convierte en algo esencial, especialmente en la *relación docente-estudiante*, por ser la base del núcleo pedagógico. La confianza como principio de actuación, virtud, propiedad, condición, herramienta y catalizador en las relaciones que se generan dentro de los actores de las comunidades escolares, requiere ser desarrollada en la práctica; por tanto, es necesario resaltar la importancia de generar espacios relacionales que la permitan y promuevan. En consecuencia, investigar acerca de los elementos configuradores de confianza y estrategias para promoverla en la escuela, se convierte en un desafío para el fortalecimiento de la relación docente-estudiante.

En lo que respecta a la *confianza como factor clave para fortalecer la convivencia escolar*, se debe tener presente que vivimos, convivimos y coexistimos; por tanto, la corresponsabilidad de generar espacios de convivencia positiva en el interior de las escuelas es un compromiso de todos los actores escolares. Para favorecerla, la confianza se convierte en un factor clave con el que cuentan las escuelas y puede ser incluida, bajo el prisma de un enfoque formativo, en los proyectos orientados para la promoción de la convivencia escolar; es decir, de manera articulada e integrada se asume como medio y como fin. Como medio, al proyectarla como una de las estrategias para generar mejores ambientes escolares y como fin, al ser una meta formativa que promueve el desarrollo de habilidades, actitudes y comportamientos bajo el principio de la buena fe y certeza de que el otro no te va a lastimar o fallar, disminuyendo así la sensación de incertidumbre y riesgo percibido que acompaña la construcción de confianza en las relaciones humanas.

En lo que atañe a la *confianza como un recurso estratégico para la mejora escolar*, la metáfora de Tschannen-Moran sobre la confianza en la escuela como pegamento y lubricante, muestra una doble dimensionalidad de la confianza en el entramado relacional: como elemento cohesionador (pegamento) para la labor común y conjunta, y como facilitador (lubricante) de la vinculación entre agentes para la acción colectiva y el proceso educativo.

Así pues, la confianza se considera una propiedad de las organizaciones escolares que constituye un recurso estratégico y central para el mejoramiento educativo. Es fundamental reconocer la creciente relevancia del valor de la confianza en la escuela; de esta manera, destaca su visión futura como norte orientador de las acciones de mejora que se propongan los líderes educativos, ya que, teniendo presente la interdependencia entre los distintos actores escolares, se requiere de una sólida base de confianza para dinamizar las prácticas de apoyo esenciales en la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

Aristóteles (1988). *Política*. Editorial Gredos S. A.

- Aron, A., Milicic, N., Sánchez, M. y Subercaseaux, J. (2017). *Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar*. Álvaro Matus.
- Ayala-Carrillo, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Revista Ra Ximhai*, 11(4), 493-509. <https://bit.ly/30zQ4COAzis>
- Aziz, C. (2019). *La construcción de relaciones de confianza y su evaluación: Desafíos y oportunidades para el fortalecimiento de la educación pública en Chile. Nota técnica No. 4. Líderes educativos*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. <https://cutt.ly/ZRShrDT>
- Barreda, M. (2012). *El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta* Tesis de Maestría, Universidad de Cantabria. Archivo digital. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1627/Barreda%20G%C3%B3mez,%20Mar%C3%ADa%20Soledad.pdf?sequence=1>
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa*. Manual Moderno.
- Bender, P. (2017). Lo que deben hacer los líderes para construir una mejor escuela. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas* (pp. 113-149). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Bryk, A. y Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. Russell Sage Foundation.
- Bryk, A.S., Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S. y Easton, J. (2010). *Organizar escuelas para mejorar: lecciones de Chicago*. University of Chicago Press
- Burke, S., Sims, D., Lazzara, E. y Salas, E. (2007). Trust in leadership: A multi-level review and integration. *The Leadership Quarterly*, 18(6), 606-632. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.09.006>
- Carrillo, M., Leyva-Moral, J. y Medina, J. (2011). El Análisis de los datos cualitativos: Un proceso complejo. *Index de Enfermería*. 20(1), 96-100. <https://doi.org/10.4321/S1132-12962011000100020>
- Chamseddine, M. (2015). La construcción de identidad compartida en un aula intercultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 69-81. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.238841>
- Conejeros, M. (2012). *Confianza y Educación, un estudio en establecimientos educacionales chilenos*. Editorial Académica Española.
- Conejeros, M., Rojas, J. y Segure, T. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles Educativos*, 32(129), 30-46. <https://bit.ly/2Noj5eu>
- Córdoba, F., del Rey, R., Casas, J.A. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: el valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 15(2), 79-90. <https://cutt.ly/FRSzESJ>
- Corporación Latinobarómetro. (2018). *Informe 2018*. Corporación Latinobarómetro. <http://www.rendircuentas.org/recurso/latinobarometro-2018/>
- Covey, S., Merrill, R. y Link, G. (2013). *Confianza inteligente*. Paidós.
- del Rey, R., Ortega, R. y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Universidad de Zaragoza*, 23(3), 159-180.
- del Rey, R., Casas, J. y Ortega, R. (2017). *Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar*. Universitas Psychologica.
- Donati, P. (2013). The Added Value of Social Relations. *Italian Journal of Sociology of Education*. 5(1), 19-35. <http://dx.doi.org/10.14658/pupj-ijse-2013-1-2>
- Donati, P. (2019). *Sociología relacional de lo humano*. Ediciones Universidad de Navarra.
- Durán, C. (2017). *La benevolencia: el camino del corazón*. Editorial Kairós.
- Etimología de Confianza. (2020). etimologias.dechile.net. <https://bit.ly/3jtabv2>

- Fierro, C. y Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 18(1). [10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486](https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486)
- Fierro, C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet, M. y Jiménez, M. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: una Guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 103-124. <https://bit.ly/3hViWxf>
- Forsyth, P., Barnes, L. y Curt, M. (2006). Trust-effectiveness patterns in schools. *Journal of Educational Administration*, 44(2), 122-141. <http://dx.doi.org/10.1108/09578230610652024>
- Forsyth, P., Adams, C. y Hoy, W. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. Teachers College Press.
- Goddard, R., Tschannen-Moran, M. y Hoy, W. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 102(1), 3-17. <http://dx.doi.org/10.1086/499690>
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable professional learning communities. En L. Stoll y K.S. Louis (Eds), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 181-195). Open University Press.
- Imber, S. (1973). Relationship of trust to academic performance. *Journal of Personality and Social*, 28(1), 145-150. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0035644>
- Jorge, J. (2016). La confianza interpersonal revela sus misterios ¿La Partícula de Dios? *Questión. Revista Especializada En Periodismo y Comunicación*, 1(52), 143-174. <http://orcid.org/0000-0003-3596-1285>
- Kutsyuruba, B. y Walker, K. (2016) The destructive effects of distrust: Leaders as brokers of trust in organizations. En A. Normore y J. Brooks (Eds.), *The Dark Side of Leadership: Identifying and Overcoming Unethical Practice in Organizations* (pp.133-154). Emerald Group Publishing Limited.
- Lewicki, R. y Benedict, B. (1996). Developing and maintaining trust in work relationships. En R. Kramer y T. Tyler (Eds.), *Trust in organizations frontiers of theory and research* (pp. 114-139). SAGE Publications.
- Lewis, J. y Weigert, A. (1985). Trust as a social reality. *Social Forces*, 63(4), 967-985. <https://doi.org/10.1093/sf/63.4.967>
- Ljungblad, A. (2019). Pedagogical Relational Teachership (PeRT) – a multi-relational perspective. *International Journal of Inclusive Education* 25(7), 860-876. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1581280>
- López, J. (2010). Confianza. Un patrón emergente de desarrollo y mejora de la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 85-106. <http://dx.doi.org/10.35362/rie540543>
- Louis, K.S. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 8(1), 1-24. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-9015-5>
- MacBeath, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Área de Educación Fundación Chile.
- Martínez, J. (2018). *Manual del director de grupo*. Editorial Magisterio.
- Mishra, A. (1996). Organizational responses to crisis: The centrality of trust. En R. Kramer y T. Tyler, *Trust in organizations: Frontiers of theory and research* (pp. 261-287). SAGE Publications.
- Mitra, D. (2009). Collaborating with students: Building youth-adult partnerships in schools. *American Journal of Education*, 115(3), 407-436. <https://doi.org/10.1086/597488>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa Guía didáctica*. Universidad Sur colombiana.

- Montecinos, C., Sisto, V. y Ahumada, L. (2010) The construction of parents and teachers as agents for the improvement of municipal schools in Chile. *Comparative Education*, 46(4): 487-508. <https://doi.org/10.1080/03050068.2010.519481>
- Naval, C. (2003). *La confianza: exigencia de la libertad personal*. Edizione Università della Santa Croce.
- Oplatka, I. (2016) El surgimiento de la gestión Educativa como campo de estudio en América Latina [The emergence of Educational management as a field of study in Latin America]. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo Educativo en La Escuela Nuevas Miradas* (pp. 253-276) [Educational Leadership at The New Look School]. Universidad Diego Portales.
- Ortega, R. (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. En A. Moreno y M. P. Soler (Coords.), *La convivencia en las aulas, problemas y soluciones* (pp. 29-48). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ortega, R. y del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Graó.
- Ortega-Ruiz, R., del Rey, R. y Casas, J. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3406>
- Peña, J., Weinstein, J. y Raczynski, D. (2018). Construcción y pérdida de la confianza de docentes: Un análisis de incidentes críticos. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 17(1), 1-13. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue1-fulltext-1174>
- Pérez, T. (2014). *El poder transformador de los educadores*. Editorial Magisterio.
- Pinedo, I. (2018). De la benevolencia a la ciudadanía compasiva: la recuperación de conceptos claves para el cultivo de la democracia. *Límite (Arica)*, 13(41), 29-45. <https://doi.org/10.4067/S0718-50652018000100029>
- Polo, L. (2016). *La esencia del hombre. Obras Completas, Serie A, vol. XXIII*. Eunsa.
- Razeto, A. (2017). Más confianza para una mejor escuela: el valor de las relaciones interpersonales entre profesores y director. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(1), 61-76. <https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2639>
- Revuelta, P. (2015). *La confianza en cuestión. Aproximación crítica a las teorías contemporáneas*. Tesis de doctorado, Universidad Carlos III de Madrid. https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/22298/revuelta_confianza_tesis_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez, A. (2018). Construcción de normas: una experiencia desde el clima de aula. *Eleuthera*, 18, 13-30. <https://doi.org/10.17151/eleu.2018.18.2>
- Rojas, M., Londoño, L. y Valencia, M. (2015). Modelos de confianza, análisis desde la organización. *Sistemas, Cibernética e Informática*, 12(2), 13-19. <https://bit.ly/39jInUY>
- Rousseau, D., Sitkin, S., Burt, R. y Camerer, C. (1998). Not so different after all: A cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23(3), 393-404. <https://doi.org/10.5465/amr.1998.926617>
- Ruiz, R., Riuró, M. y Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XXI*, 18(1), 345-368. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70632585015>
- Sandoval, L. y Garro, N. (2012). La sociología relacional: una propuesta de fundamentación sociológica para la institución educativa. *Educación y Educadores*, 15(2), 247-262. <https://doi.org/10.5294/edu.2012.15.2.5>
- Sanz, S., Ruiz, C. y Pérez, I. (2009). Concepto, dimensiones y antecedentes de la confianza en los entornos virtuales. *Teoría y Praxis*, 6, 31-56. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=456145109003>
- Selles, J. (2020). *Las virtudes humanas según Leonardo Polo*. Eunsa.

- Snijders, I., Wijnia, L., Dekker, H., Rikers, R. y Loyens, S. (2021). What is in a student-faculty relationship? A template analysis of students' positive and negative critical incidents with faculty and staff in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 1-25. <https://doi.org/10.1007/S10212-021-00549-X>
- Sztompka, P. (2003). Trust: A cultural resource. En G. Skapska, A. Orla-Bukowska y K. Kowalski (Eds.), *The Annals of the International Institute of Sociology, 9: The moral fabric in contemporary societies* (pp. 47-66). Brill.
- Tschannen-Moran, M. (2012). *Cultivating Trust Matters: A Key Resource for School Success*. Ohio Executive Principals Leadership Academy.
- Tschannen-Moran, M. (2014). *La confianza importa: liderazgo para escuelas exitosas*. Jossey-Bass.
- Tschannen-Moran, M. y Hoy, W. (2000). A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593. <https://doi.org/10.3102/00346543070004547>
- Tschannen-Moran, M. y Gareis, C.R. (2017) Principals, trust, and cultivating vibrant schools. En Leithwood, K.A., Sun, J., Pollock, K. (Eds), *How School Leaders Contribute to Student Success: The Four Paths Framework* (pp.153-174). Springer International Publishing.
- Van Maele, D. y Van Houtte, M. (2011). The quality of school life: Teacher-student trust relationships and the organizational school context. *Social Indicators Research*, 100(1), 85-100. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9605-8>
- Van Maele, D. y Van Houtte, M. (2014). Trust in school: a pathway to inhibit teacher burnout? *Journal of Educational Administration*, 53(1), 93-115. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0018>
- Van Maele, D., Moolenaar, N. y Daly, A. (2015). All for One and One for All: A Social Network Perspective on the Effects of Social Influence on Teacher Trust. *Leadership and School Quality*, 171-196. <http://hdl.handle.net/1854/LU-5930623>
- Weinstein, J. (2008). Una perspectiva sistémica de lo escolar [conferencia]. *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-032/495.pdf>
- Weinstein, J., Raczynski, D. y Peña, J. (2020). Relational trust and positional power between school principals and teachers in Chile: A study of primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 64-81. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143218792912>
- Zand, D. (1972). Trust and managerial problem solving. *Administrative Science Quarterly*, 17, 229-239.
- Zapata, C., Gómez, M. y Rojas, M. (2010). Modelado de la relación de confianza profesor-estudiante en la docencia universitaria. *Educación y Educadores*, 13(1), 77-90. <https://bit.ly/31bV4PS>

RECENSIONES

BOOK REVIEWS

Josep Manuel Marrasé (2021). *Hacia una escuela ecohumanista. Educar para un futuro con esperanza*. Madrid, Narcea (Col. Educación Hoy Estudios). 156 págs. ISBN: 978-84-277-2847-9. ePdf: 978-84-277-2848-6. ePub: 978-84-277-2849-3

Alberto José Pazo Labrador¹

¹ Universidad de Vigo. apazo@uvigo.es

Recibido: 31/1/2022

Aceptado: 30/3/2022

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.

Universidad de Vigo



Dirección de contacto:
Alberto José Pazo Labrador
Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte
Campus A Xunqueira, s/n
36005 Pontevedra

Después de *La educación invisible*, publicado por la misma editorial y ya reseñado en este mismo foro, recibimos con interés y entusiasmo la nueva obra de Josep Manuel Marrasé, con el sugestivo título de *Hacia una escuela ecohumanista. Educar para un futuro con esperanza*. Un título muy concreto y definido que no hace justicia a la amplitud y densidad de contenidos y de reflexiones, de experiencias y de sugerencias que se despliegan a lo largo de sus páginas. Como en aquel, la magnífica prosa y el poder de atracción que destila cada párrafo, son un trasunto de su concepción de la educación holística, con valor, impregnando la capacidad de asombro, la pasión y el ansia por aprender y saber, por acercarse al conocimiento de la manera más plena. Ahora desde su posición de jubilado muy activo, desarrolla lo que en su anterior libro denominó “los verbos del aula”, para conseguir ese objetivo, aprovechando y compartiendo generosamente sus valiosas experiencias personales que salpimentan y enriquecen el texto.

El planteamiento de fondo radica en conseguir reorientar el modelo educativo vigente, un modelo anclado en un estadio pretérito sustentado por un patrón social claramente insostenible, hacia una educación humanista que trascienda los márgenes de los contenidos cerrados y el corsé de la compartimentación curricular para convertirse en una educación con valor y con sentido. Y en una ecoeducación, para que los futuros ciudadanos y ciudadanas puedan responder de una manera adecuada al reto del deterioro ecológico galopante, al grito de auxilio que emite constantemente la Tierra ante nuestras insensatas actuaciones como especie. Como síntesis, una educación *ecohumanista*, impregnada de valores y de sentido ético, donde prime el “quietismo” que propicie el análisis pausado, la reflexión, el diálogo con uno mismo y con los demás, para conseguir una comunidad educativa plena. Dado que “la adulteración de los valores democráticos básicos y de los derechos humanos, y la emergencia climática, son cuestiones que están condicionando nuestras vidas” (p.10) y seguirán condicionando el futuro en el que los escolares de hoy tendrán el máximo protagonismo, es necesario trabajar a favor de una formación integral del ser humano, con una base ética sólida, donde más allá de los meros y necesarios contenidos disciplinares el niño y la niña se impregnen de la curiosidad, del hábito de

la interrogación constante ante lo nuevo, de la capacidad de analizar críticamente el medio en el que están insertos.

El humanismo activo, complemento de una ecoeducación, debe estar presente en el espíritu y el alma de las escuelas. Valga como ejemplo esta declaración de intenciones del autor: “Es un libro en desacuerdo con el modelo instructivo y utilitarista porque apuesta por la recuperación de una base humanística y ética, por potenciar en cada estudiante la construcción de su propio y libre yo, por ayudarlo a pensar de forma crítica y por confrontarlo de la mejor manera posible a los desafíos globales” (pág. 11). Frente a las incertidumbres de una sociedad líquida y de los valores que de ella permean hacia el aula, el docente debe ofrecer certezas recuperando o desarrollando una concepción holística de la formación donde las tan denostadas humanidades –por presuntamente “inútiles” o “no utilitaristas” o supuestamente “ineficaces”– deben adquirir su verdadero valor para construir ciudadanos libres, solidarios, cultos y democráticos. Y esto tiene más mérito y significado, si cabe, viniendo de un profesor “de ciencias” que defiende, cómo no, el importante bagaje que aportan la ciencia y la tecnología y su incuestionable necesidad en la escuela, pero que reivindica con firmeza el papel de las humanidades en la formación holística e integral de la persona; porque como nos recuerda de forma recurrente, más allá de los contenidos que se pueden y deben aprender en el aula, la escuela imprime una huella que llevaremos en la mochila de nuestro camino a lo largo de la existencia y es por ello que la educación debe de tener valor y sentido: “Las humanidades apelan a las preguntas básicas, que dotan de sentido a la vida; nos recuerdan nuestra responsabilidad como seres humanos. En este sentido, resultan vitales para que los principios democráticos, los derechos humanos y la libertad se consoliden y apliquen en la práctica. Precisamente por esto, por su dimensión ética, por su profundidad, las humanidades “molestan” en sistemas educativos orientados a formar ciudadanos dóciles que simplemente funcionen; es decir, que no cuestionen, que no pregunten, que no piensen por sí mismos” (p. 99). Espléndido y lúcido alegato.

El libro se articula en cuatro capítulos, desarrollados a lo largo de varios apartados. A lo largo de ellos se vuelven a reivindicar los fundamentos de esa educación invisible, necesaria frente a la rigidez burocrática y curricular de los planes de estudios, y que precisa de un conocimiento y una sensibilidad de y hacia las “ondas emocionales” que circulan en el aula; éstas nos permitirán “conocer para actuar” de forma eficaz, calibrando y gestionando las emociones y transmitiendo lo que denomina un “optimismo razonable” que permita conseguir una atmósfera colaborativa, un equipo de aprendizaje sólido. El “efecto halo” que emana del docente debe focalizarse a conseguir impregnar el aula de sensaciones de apoyo y acompañamiento constantes para consolidar la confianza y desvelar así las posibilidades y potencialidades de cada discente, procurando mantener viva la capacidad de asombro y el afán continuo por preguntar y cuestionar.

Aquel conjunto de valores humanos y de certezas que es necesario desarrollar en el aula por su dimensión ética y que configuran lo que el autor denomina acertadamente “cultura de la escuela”, deben trascender el aula e implicar a las familias, que han de compartir el mismo sistema de valores en un ejercicio de colaboración y retroalimentación permanente. Una enseñanza que implique certezas

éticas debe ser consustancial a la tarea educativa, máxime cuando la deriva hacia la “eficacia” en todos los ámbitos, parece determinar cada vez más la manera de concebir la escuela. Por eso la educación ecohumanista debe construirse a partir de la resultante de un doble vector, el que preserva el poder de la pregunta y el asombro y el que enseña a vivir éticamente, ambos necesarios para afrontar las emergencias que acechan a nuestra sociedad con conocimiento y talento y con un ejercicio de reconciliación con la Naturaleza a través de la vertiente humanista. Y todo esto solo podrá lograrse cuando la escuela supere el estadio pretérito al que aludíamos, que se basa en un modelo social que se demuestra insostenible: “Nuestro modelo educativo está en cierta forma engullido por unos controles eficaces. Se halla instalado como mero instrumento de la sacralización de la tecnología. Se impregna, consciente o inconscientemente, de los ritos de la competitividad, la rapidez y la comodidad. Todo esto plantea a los contenidos de la escuela de hoy la necesidad de una revisión” (p. 90). Es por ello que la escuela no debe formar personas para que simplemente “funcionen” sino para que aporten valor social.

Y como hacía en “La educación invisible”, donde sus espléndidas líneas a favor de la inserción y el fomento de la lectura en el aula todavía nos producen una sacudida emocional, vuelve a insistir sobre la importancia y trascendencia de esta actividad como manifestación genuina de libertad. La lectura nos permite conversar con el mundo y permite a los escolares reflexionar acerca de verdades y principios supuestamente inevitables, que se han instalado en esta sociedad líquida que domina nuestras vidas. Conseguir articular una escuela con valores y sentido supone fomentar en el aula los valores transversales y humanistas, las certezas éticas, además del puro conocimiento científico, un ambiente holístico que sustente ese sentido ecohumanista de la educación.

Es interesante el capítulo “Aulas vivas”, donde Marrasé reflexiona sobre el papel, los atributos y las razones de hacerse profesor, una reflexión basada en gran medida en sus propias experiencias por lo que estamos ante un espléndido ejemplo de “historia de vida”, de narrativa biográfica tremendamente provechosa. Es necesario que el docente sea inspirador y es preciso concebir a cada alumno y cada grupo-clase como único: “La educación no es solamente –no debería serlo– una larga lista de condiciones y prescripciones. Cuando educamos estamos emanando y prolongando humanidad, en el más amplio sentido del término. Este factor humano conforma el núcleo central, el hálito, de lo invisible de nuestra tarea docente” (p. 149). La esencia de la educación se recuperará cuando se supere la anomia, aportando valores y certezas éticas que armen al alumno frente a las incertidumbres; el problema es que el capitalismo neoliberal propicia el surgimiento de comportamientos anómicos, al profundizar las brechas que separan a los individuos y a los grupos sociales. La base del cambio hacia una formación más consistente y holística sería por tanto la síntesis de ética, humanismo y ciencia, ese ecohumanismo que debe impregnar una escuela construida verdaderamente para superar un modelo social y vital que no conduce a nada bueno.

La bibliografía aportada y utilizada por el autor, exquisitamente seleccionada, es un apoyo fundamental del libro y además cada apartado se culmina con una cita selecta bajo el epígrafe “he leído”, como una invitación a esa acción fundamental para la formación integral del ser humano que es la lectura reflexiva. Por todo ello, el

libro de Marrasé es más que recomendable, sobre todo para iluminar a los docentes en ejercicio o para aquellos y aquellas que quieran adentrarse en el futuro en los senderos procelosos y llenos de quiebros y dificultades, pero no por ello menos apasionantes, de la formación de los ciudadanos y ciudadanas del mañana. El optimismo y el vitalismo que impregna toda la obra nos deja, sin embargo, un poso de inquietud: no podemos dejar de preguntarnos qué ocurre con las generaciones que han sido formadas en ese modelo educativo “funcionalista” que hoy han llegado a la Universidad o están insertas ya en el mercado laboral. Es bastante desalentador ver, en el ámbito universitario en el que nos movemos habitualmente, el predominio de comportamientos y actitudes movidas por la comodidad, la falta de compromiso, la ausencia de reflexión, el hedonismo como valor supremo... que es lo que menos se necesita en estos tiempos revueltos llenos de sobresaltos: estamos sumidos, no lo olvidemos, en una pandemia y en un conflicto bélico en plena Europa, y no se observan en nuestro país grandes movilizaciones a favor de la dignidad humana y contra las pretensiones de retroceso democrático o la expansión de prácticas totalitarias e ideologías claramente nocivas que rompen los consensos de una sociedad supuestamente civilizada. ¿Serán las generaciones formadas y educadas bajo las pautas del ecohumanismo las que nos hagan recuperar la cordura? Ojalá que así sea y solo el tiempo lo validará o lo refutará.

Kathryn E. Linder y Chrysanthemum Mattison Hayes (Eds.). *El gran impacto de la formación on line. Investigación y buenas prácticas.* Madrid, Narcea (Col. Universitaria). 255 págs. ISBN: 978-84-277-2732-8. ePdf: 978-84-277-2733-5. ePub: 978-84-277-2734-2

María Pilar Moragón Arias¹

¹ Universidad de Vigo. mariapilarmoragon@uvigo.es

Recibido: 28/2/2022

Aceptado: 1/4/2022

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y
Deporte.

Universidad de Vigo



Dirección de contacto:
María Pilar Moragón Arias
Facultade de Ciencias da Educación e do
Deporte
Campus A Xunqueira, s/n
36005 Pontevedra

El libro *El gran impacto de la formación on line. Investigación y buenas prácticas*, coordinado por las docentes de la Universidad de Oregón en EEUU, Kathryn E. Linder y Chrysanthemum Mattison Hayes, al frente de un nutrido equipo de colaboradores y colaboradoras, es un documento oportuno para ilustrar y ayudar a tener las ideas claras en unos momentos en que la enseñanza en todos los niveles ha conocido una sacudida formal, casi una revolución, a raíz de las consecuencias sociales de la pandemia de COVID 19.

Aunque la base es algo de larga trayectoria como la “educación a distancia” clásica, que ha tenido su desarrollo en los distintos países, de lo que trata es de ir más allá de esa formación *on line* tradicional y llegar a configurar unas prácticas formativas de gran impacto para el estudiante, experiencias educativas transformadoras que contribuyan al éxito, tanto en su actividad académica como en la etapa posterior de egresado y de inserción en el mundo laboral. Para ello las autoras se basan en el constructo “prácticas educativas de gran impacto” (HIP por sus siglas en inglés), que definió y desarrolló en 2008 el pedagogo de las Universidades de Illinois e Indiana, George Kuh, con el fin de diseñar unas estrategias fundamentales para aumentar las tasas de permanencia y conclusión de estudios en la Universidad, que son el baremo para medir la dedicación de una institución al éxito de sus estudiantes. Y el libro ofrece una investigación exhaustiva de ellas y la ejemplificación con experiencias exitosas, que sirvan como ideas y recomendaciones para el desarrollo de las HIP en el entorno *on line* universitario.

Estas prácticas son:

- Los seminarios y experiencias de primer año, para acomodar y facilitar la transición de la Secundaria a la Universidad, mejorando la interacción y la adaptación de los estudiantes.
- Las experiencias intelectuales comunes, a partir esencialmente de “grandes cuestiones” centrales de la sociedad actual.
- La configuración de comunidades de aprendizaje, facilitada en este caso por el entorno digital cada vez más desarrollado y con herramientas más eficaces de interacción.

- Las clases intensivas de escritura, favoreciendo el *feedback* para consolidar los medios de expresión y comunicación tan necesarios como descuidados.
- Los trabajos y proyectos en colaboración, y las oportunidades que abren.
- La investigación a nivel universitario e interuniversitario, en Humanidades y en Ciencias.
- La diversidad, la inclusión y el aprendizaje global, que posibilita la democratización del acceso.
- El aprendizaje-servicio y el aprendizaje basado en la comunidad.
- El prácticum y los últimos cursos.
- Los trabajos finales.

Las autoras añaden dos más: el *e-portfolio* o portafolio electrónico, una HIP incorporada más recientemente, para que los alumnos reflexionen sobre las evidencias que documentan su itinerario formativo, y el uso de los recursos de la biblioteca, que consideran fundamental para el éxito de muchas de las demás prácticas de gran impacto.

Cada uno de los capítulos del libro se dedica, por tanto, a aportar una serie de experiencias y estrategias concretas de trasposición de esas buenas prácticas al entorno *on line*, en un gran abanico disciplinar y en diversos tipos de instituciones, relatando y analizando los desafíos que surgen y aportando consejos útiles. Así, cada capítulo va a cubrir una práctica educativa de gran impacto específica, con una estructura parecida, donde se sucede una fundamentación teórica, una revisión de la literatura especializada y la reseña de ejemplos concretos con sugerencias para su puesta en funcionamiento o estudios de caso de esa práctica en particular, así como los retos y desafíos que cada una de ellas plantea. Como complemento a las experiencias, cada sección aporta una bibliografía específica, es cierto que muy centrada en el contexto estadounidense, pero en general de fácil acceso gracias a la inclusión de los enlaces web.

Se trata por lo tanto de una aproximación multidisciplinar, diversa y exhaustiva, que aunque está centrada en un contexto muy concreto, la enseñanza *on line* en campus de universidades estadounidenses, nos ofrece ideas muy interesantes y atractivas y consejos valiosos que podemos aplicar a este entorno educativo “mixto” en que nos hemos visto sumidos forzosamente a raíz de la pandemia, pero que también nos ha permitido explorar múltiples posibilidades de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y la interacción docente-discente y discente-discente, mediante el uso racional de plataformas y entornos virtuales cada vez más sofisticados. Como consideran las autoras, “estamos viviendo un momento emocionante para la pedagogía de la educación superior, ya que la tecnología, el diseño de contenidos y la innovación curricular proporcionan muchos recursos y herramientas nuevas, para ayudar mejor a nuestros estudiantes”.

Y estas herramientas y estrategias que se desarrollan para la formación *on line* deben ser aprovechadas también para mejorar las clases presenciales, incorporando todo lo bueno que se deriva de esas prácticas formativas de gran impacto. Sus beneficios son indudables, al posibilitar, entre otras circunstancias, la democratización del acceso y la participación de todos los grupos sociales, la construcción de comunidades de aprendizaje bien estructuradas, mejorar el entorno del aprendizaje y conseguir aprendizajes más profundos al potenciar el *feedback* y la

interacción, el incremento del compromiso del alumnado con su propio aprendizaje, la superación de la rigidez de horarios y programas, un aprendizaje activo, etc. También se plantean dificultades, sobre todo en lo referente a la formación tecnológica del profesorado (y a la reticencia de muchos docentes), a la posible complejidad de muchas tareas, así como a las posibles brechas de acceso que puedan existir por diferencias socioeconómicas del alumnado. Pero ello no debe ser un obstáculo para desarrollar estas estrategias que pueden convivir con la enseñanza presencial al mismo tiempo que contribuyen a enriquecerla. Bienvenidas sean aportaciones como esta, y deseable la pronta aparición de la reseña de experiencias y reflexiones análogas en el contexto español.

**NORMAS PARA EL ENVÍO DE
ORIGINALES Y SU PUBLICACIÓN**

AUTHOR GUIDELINES

NORMAS PARA EL ENVÍO DE ORIGINALES Y SU PUBLICACIÓN

- La **Revista de Investigación en Educación** es una revista científica editada por la Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte. En la revista se publican trabajos de carácter empírico y teórico, en español, gallego o inglés, que cumplan los requisitos de rigor metodológico y científico y de presentación formal adecuada. La revista acepta artículos y contribuciones originales de toda la comunidad científica nacional e internacional, sin ningún tipo de cargo ni A.P.C. Puede accederse igualmente a su contenido de manera gratuita. El ámbito de estudio es la enseñanza y aprendizaje en diferentes niveles educativos, con una perspectiva multidisciplinar.
- Todos los artículos deberán ser inéditos y originales. No se admitirán aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente en cualquier formato, ni los que estén en proceso de publicación o hayan sido presentados en otra revista para su valoración. Cuando se trate de un trabajo firmado por varios autores, se asume que todos ellos han dado su conformidad al contenido y a la presentación.
- Se admiten contribuciones en castellano, inglés y gallego.
- El texto se enviará en formato Word siguiendo el modelo utilizado en la plantilla que puede descargarse en la web de la revista.
- Los trabajos deben enviarse a través del sistema de gestión de artículos de la web de la revista: <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/reined>
- Los artículos pasarán la supervisión del Editor-Jefe y del Comité Editorial que valorarán inicialmente su adaptación a las normas de publicación y su calidad atendiendo a la originalidad y pertinencia de la investigación y la actualidad de la bibliografía. Se procurará velar porque no se produzca ningún tipo de plagio. Posteriormente, en su caso, serán enviados de forma anónima a evaluadores externos relevantes según su especialidad, según el sistema de “doble ciego”, que informarán sobre la idoneidad científica del contenido. En caso necesario, se podrán pedir más opiniones externas para contrastar los resultados de la evaluación. Según los casos, el plazo de revisión de originales se estima entre seis y doce meses. Los autores recibirán un informe de los resultados del proceso.
- Una vez aceptado con modificaciones un original se abrirá un plazo de un mes para introducir los cambios propuestos por los referees, entendiéndose que se renuncia a la publicación si no se reciben las correcciones dentro de dicho plazo.
- El Comité Editorial de la Revista no se responsabiliza de las opiniones de los autores ni de sus juicios científicos. La aceptación del trabajo para su publicación implica que los derechos de impresión y reproducción serán propiedad de la Revista.
- El número de abril se nutrirá de originales recibidos hasta el 31 de octubre anterior. El número de octubre se nutrirá de originales recibidos hasta el 30 de abril anterior.
- El copyright de los artículos publicados pertenece a la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidade de Vigo. La aceptación del trabajo para su publicación implica que los derechos de impresión y reproducción serán

propiedad de la Revista. La revista permite al autor depositar su artículo en su web o repositorio institucional, sin ánimo de lucro y mencionando la fuente original. Las condiciones de uso y reutilización de contenidos son las establecidas en la licencia Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 (Reconocimiento - No Comercial - Sin Obra Derivada).

- Los autores deben leer la Declaración de Ética y Buenas Prácticas de la Revista.
- Para contactar con la revista puede enviarse un correo a editor_reined@uvigo.es.

EN NINGÚN CASO SE MANTENDRÁ CORRESPONDENCIA SOBRE ORIGINALES RECHAZADOS O SOBRE EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS ORIGINALES.

© Revista de Investigación en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, Universidad de Vigo.

AUTHOR GUIDELINES

- The **Revista de Investigación en Educación** is a scientific journal published by the Faculty of Education Science and Sports of University of Vigo. This journal published Research articles, reviews and letters are accepted for exclusive publication in REVISTA DE INVESTIGACIÓN, All manuscripts must be written in Spanish, Galician or English, which meet the requirements of scientific and methodological rigor of formal presentation properly. The study is the teaching and learning in different educational levels. This journal is multidisciplinary.
- All papers must be unpublished and original. Not be accepted who have been published in whole or in part in any format, or those in process of being published or been submitted to another journal. When a work is signed by several authors, they accept public responsibility for the report.
- Contributions may be sent in Spanish, English or Galician language.
- It is mandatory to use the journal template. All manuscripts must be sent from our webpage: <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/reined>
- The documents will be reviewed by the Editorial Committee will assess the initial quality and adaptation to the rules of publication. Subsequently be sent anonymously to the external referees according to their specialty. The referees will write a report on the adequacy of the scientific content.
- The Editorial Committee will look over the papers initially it will assess their adaptation to the publication standards and their quality in response to the originality and relevance of scientific research and the appropriateness of the bibliographic literature.
- The time to look through the original papers is about between six - twelve months.
- Once the paper had been accepted with modifications to the original document, the authors will have a period of one month to make the changes proposed by the Editorial Committee. If into this interval the amended paper was not received we will think a waiver to publish the article.
- The Editorial Board of the Journal is not responsible for the opinions of the authors and their scientific opinions. The acceptance of the papers for publication, means that the printing and reproduction rights are owned by the journal. The conditions of use and reuse of content are those established in the Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 license.
- Authors must read the Declaration of Ethics and Good Practices of the Journal.
- Any other correspondence can be maintained at editor_reined@uvigo.es.

CORRESPONDENCE ABOUT ORIGINAL PAPERS OR ABOUT THE EVALUATION PROGRESS IS NOT ALLOWED.