



Universidad de Concepción

Facultad de Medicina

Departamento de Psiquiatría y Salud Mental

Modelo explicativo sobre el efecto de la relación docente - estudiante y el respeto basado en la igualdad sobre el compromiso escolar y la sintomatología depresiva de estudiantes entre 10 y 14 años de origen mapuche residentes de la provincia de Cautín.

TESIS PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR EN
SALUD MENTAL

Tesista:

Ps. Joaquín Brieba Fuenzalida

Docente Guía:

Ps. Claudia Pérez Salas PhD.

Concepción, Chile, 2025

©2025, Joaquín Briebe.

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

*A Bernardita, que muchas veces me cuestioné
si he dado sentido al ahogo de sus sueños por los míos.
Hoy me siento un poco más cerca de hacer que valga la pena.*

Gracias, "flaquita" querida.

AGRADECIMIENTOS

Corresponde, antes que nada, dar los agradecimientos correspondientes a quienes me han acompañado en este largo trayecto o sembraron semillas para la cosecha de mis sueños.

Agradezco a Claudia, mi profesora guía, por dar forma y sentido a mi trabajo.

Agradezco a Mónica y Giulietta, por inspirarme, motivarme y reconstruir, desde lo intelectual, el delicado rompecabezas de mi autoestima.

Agradezco a Cristóbal, Francisco, Lucas y Juan Jeremías, por apoyarme y vivir cada logro mío como propio.

Agradezco a mis hermanos Matías y Felipe, por siempre aconsejarme y protegerme, por ser ejemplo y confidentes.

Agradezco a mi ahijada Sofía, por venir a cambiarme la vida y llenarme el corazón.

Agradezco a mi abuela Grace, por dar apoyo incondicional a cada uno de mis sueños.

Agradezco a mi tío Antonio, por ser el primero que confió en mí.

Agradezco a Verónica, que las palabras de amor y agradecimiento por ser mi compañera no le hacen juicio a todo lo que te debo.

Agradezco a mi papá, Christian, por dejarme soñar, enseñarme el valor del trabajo y expandir los límites que yo mismo me propuse.

...y, por último, a mi mamá, Bernardita. Te debo todo y te estaré eternamente agradecido.

ÍNDICE

RESUMEN	8
ABSTRACT	10
1. INTRODUCCIÓN.....	12
2. ANTECEDENTES.....	19
2.1. Salud mental en población indígena	19
2.2. Relación docente-estudiante en escolares indígenas	25
2.3. Compromiso escolar de estudiantes indígenas.....	31
2.4. Respeto basado en la igualdad hacia estudiantes indígenas.....	36
2.5. Problema de investigación	39
2.5.1. Hipótesis.....	40
2.5.2. Objetivo general.....	41
2.5.3. Objetivos específicos.....	41
3. Método.....	42
3.1. Diseño	42
3.2. Participantes	42
3.3. Muestra	43
3.4. Estimación del tamaño muestral	44
3.5. Variables e instrumentos.....	47
3.6. Procedimiento	51
3.6.1. Permisos y consideraciones éticas.....	51
3.6.2. Contacto	52
3.6.3. Reclutamiento.....	52
3.6.4. Evaluación	53
3.7. Análisis de datos	54
4. RESULTADOS	55
Fase 1: Validación de Instrumentos	64
4.1. Fase 1: Validación de Instrumentos	64
4.1.1. Validación Subescala “Relación docente-estudiante” del “Student Engagement Instrument” (Appleton et al., 2006).	64

4.1.2.	Validación Subescala de “Compromiso Escolar” Wang et al (2019)..	66
4.1.3.	Validación Escala “Patient Health Questionnaire for Adolescents” (Borghero et al., 2018).	74
4.1.4.	Validación Escala “Respeto basado en la igualdad” (Sirlopú & Renger, 2020).	76
4.1.5.	Validación Escala “Bienestar subjetivo” (Calleja et al., 2022).	80
4.1.6.	Validación Escala “Identidad Étnica” (Sirlopú, proyecto Fondecyt regular 1151360).	82
4.1.7.	Validación Escala “Respeto Basado en la igualdad” para población chilena (Sirlopú & Renger, 2020).	85
4.1.8.	Validación Escala “Identificación Chilena” (Sirlopú, proyecto Fondecyt regular 1151360).	89
4.2.	Fase 2: Evaluación de los modelos estructurales	92
4.2.1.	Modelo Población Mapuche	92
4.2.2.	Modelo Población Chilena	98
4.3.	Análisis complementarios	103
4.3.1.	Muestra mapuche	103
4.3.2.	Muestra chilena	112
5.	DISCUSIÓN	124
6.	CONCLUSIONES	145
	Referencias	148
	Anexo 1	177
	Anexo 2	189
	Anexo 3	201
	Anexo 4	203
	Anexo 5	204
	Anexo 6	206
	Anexo 7	207
	Anexo 8	208
	Anexo 9	209

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo evaluar un modelo explicativo que aborda el efecto de la relación docente-estudiante y el respeto basado en la igualdad sobre el compromiso escolar y la sintomatología depresiva en estudiantes de origen mapuche, con edades entre 10 y 14 años, residentes en la provincia de Cautín. Para ello, se aplicaron la subescala de relación docente-estudiante de Appleton et al. (2006), la escala multidimensional de compromiso escolar (Wang et al., 2019), el Patient Health Questionnaire for Adolescents, y cuatro ítems adaptados de la escala de respeto de Sirlopú y Renger (2020). La muestra estuvo conformada por 300 estudiantes de origen mapuche, de entre 10 y 14 años, provenientes de las cinco comunas que integran la provincia de Cautín, en la región de La Araucanía, y por 425 estudiantes chilenos no indígenas. La hipótesis de trabajo planteó que la percepción de la relación docente-estudiante informada por los participantes explicaría tanto el compromiso escolar como la sintomatología depresiva, y que dicha relación estaría mediada por el respeto basado en la igualdad. Los resultados indican que la calidad del vínculo docente-estudiante se configura como un predictor significativo del compromiso escolar y, en menor medida, de la sintomatología depresiva, especialmente en la población mapuche. Asimismo, se constató que el respeto basado en la igualdad media parcialmente la relación entre vínculo docente y compromiso escolar ($\beta = ,122, p < ,001$), mientras que el compromiso escolar mostró un efecto protector frente a síntomas depresivos en ambas poblaciones. La identidad étnica y el bienestar subjetivo emergieron como factores diferenciadores clave, reforzando la necesidad de prácticas pedagógicas culturalmente pertinentes

e inclusivas. Los hallazgos de esta tesis doctoral son especialmente relevantes, ya que evidencian cómo la calidad de la relación docente-estudiante, el respeto percibido y el compromiso escolar no solo influyen en el desempeño académico, sino que también actúan como factores protectores frente a la sintomatología depresiva, particularmente en estudiantes mapuche. Esta investigación contribuye al entendimiento de las dinámicas escolares en contextos culturalmente diversos y subraya la necesidad de políticas educativas que integren enfoques interculturales, promuevan el bienestar socioemocional y garanticen condiciones equitativas para el aprendizaje y el desarrollo integral de todos los estudiantes.

Palabras clave: *mapuche; estudiantes indígenas; sintomatología depresiva; relación docente-estudiante; respeto percibido; compromiso escolar.*

ABSTRACT

The present study aimed to evaluate an explanatory model addressing the effect of the teacher–student relationship and equality-based respect on school engagement and depressive symptomatology among students of Mapuche origin, aged 10 to 14, residing in the province of Cautín. To this end, the subscale of teacher–student relationship from Appleton et al. (2006), the Multidimensional School Engagement Scale (Wang et al., 2019), the Patient Health Questionnaire for Adolescents, and four adapted items from the respect scale by Sirlopú and Renger (2020) were administered. The sample consisted of 300 Mapuche students, aged 10 to 14, from the five municipalities that comprise the province of Cautín in the Araucanía Region, and 425 non-Indigenous Chilean students. The working hypothesis proposed that students' perception of the teacher–student relationship would explain both school engagement and depressive symptomatology, and that this relationship would be mediated by equality-based respect. Results indicate that the quality of the teacher–student bond significantly predicts school engagement and, to a lesser extent, depressive symptomatology, particularly among Mapuche students. Moreover, equality-based respect was found to partially mediate the relationship between the teacher–student bond and school engagement ($\beta = ,122$, $p < ,001$), while school engagement exerted a protective effect against depressive symptoms in both populations. Ethnic identity and subjective well-being emerged as key differentiating factors, reinforcing the need for pedagogical practices that are both culturally responsive and inclusive.

The findings of this doctoral dissertation are especially relevant, as they demonstrate that the quality of the teacher–student relationship, perceived respect, and school engagement not only influence academic performance but also serve as protective factors against depressive symptoms—particularly for Mapuche students. This research contributes to a deeper understanding of school dynamics in culturally diverse contexts and underscores the importance of educational policies that incorporate intercultural approaches, promote socio-emotional well-being, and ensure equitable conditions for learning and holistic student development.

Key words: *mapuche; indigenous students; depressive symptoms; teacher-student relationship; perceived respect; school engagement.*

1. INTRODUCCIÓN

La exclusión sistémica de los saberes histórico-educativos del pueblo mapuche en el currículo escolar chileno, hace clara referencia a un acto de discriminación étnica, la cual es entendida como toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza (Turra-Díaz, 2015). Según Velasco y Baronnet (2016), en Latinoamérica son las escuelas los principales contextos que dan sustento a la discriminación racial y el racismo y los perpetúan. Esto se explica mayoritariamente por nuestra larga historia de colonialismo, siendo las escuelas los principales entes impulsores de la jerarquía social en la que el hombre blanco era la versión “avanzada” del hombre indígena. Al tomar en consideración los elementos ya planteados y sumarle las dificultades presentadas por un estudiante indígena al integrarse a un entorno escolar con pares no indígenas, como por ejemplo barreras idiomáticas o marcadas diferencias socioculturales, encontramos una explicación multidimensional a las dramáticas diferencias porcentuales de asistencia entre población indígena y no indígena (a favor de los alumnos no indígenas), tanto en primaria como secundaria (De la Cruz y Heredia, 2019).

La educación de estudiantes mapuche en nuestro país se enmarca en un contexto de mayor vulnerabilidad en comparación al de estudiantes no indígenas (Becerra et al., 2015). Entre las brechas educativas que podemos mencionar, la distribución de estudiantes en términos del tipo de establecimiento es una de las más serias porque, la mayoría de los estudiantes mapuche se educa en establecimientos públicos, pese a que en Chile el 64% de la oferta educativa

corresponde a establecimientos privados o mixtos (Arias-Ortega et al., 2020). Este dato es relevante, puesto que los establecimientos educativos públicos y municipales chilenos obtienen resultados significativamente más bajos en todas las pruebas estandarizadas en comparación a los establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados (Rodríguez et al., 2019). Más aún, los establecimientos públicos con alta concentración de estudiantes indígenas presentan peores resultados académicos que los establecimientos educativos con baja concentración de estudiantes indígenas en este tipo de pruebas (Saavedra, 2021).

En términos de autonomía educativa, es posible observar otra desigualdad en torno a los pueblos indígenas. Si observamos el panorama nacional, la educación chilena transita hacia una política de mayor autonomía educativa para los territorios, principalmente impulsada por la nueva educación pública (Ministerio de Educación, 2022). Esto se contrapone a lo que ocurre con los pueblos indígenas, donde la autonomía educativa parece transitar por un carril opuesto a la concepción de autonomía que propone la política nacional (Retamal, 2018). Esto queda evidenciado a través de las prácticas de enseñanza basadas principalmente en la cultura occidental anclada en el conductismo (técnicas de refuerzo y recompensa), la cual corresponde propiamente a valores occidentales y dista de la concepción holística que posee el pueblo mapuche (Beltrán y Morales, 2017).

Otra dimensión donde encontramos brechas es en la relación docente-estudiante, la cual se define, según Skinner y Pitzer (2012) como la vinculación entre el estudiante y su docente, y está determinada por la calidad de los lazos afectivos

generados entre ambos, observando que las relaciones docente-estudiante caracterizadas como alianzas de apoyo y sostén, funcionan como promotoras del compromiso escolar de los estudiantes y como un predictor de la motivación y el desempeño académico. Hasta donde sabemos, no existen investigaciones específicas sobre la calidad de esta relación en estudiantes pertenecientes al pueblo mapuche, lo que representa un vacío importante en la literatura.

En contextos donde la diversidad cultural es un componente estructural, como ocurre en nuestro país, el respeto hacia la identidad y cultura del otro se vuelve un elemento clave. En el caso del estudiantado indígena, analizar el respeto y aceptación de los docentes hacia su cultura cobra una relevancia particular, ya que se trata de aspectos centrales para el desarrollo de un sentido positivo de la identidad en los jóvenes (Boulton-Lewis, 2000). De acuerdo con Barría et al. (2009), aún persisten prejuicios en los docentes hacia los estudiantes indígenas, los cuales se expresan a través de diversas prácticas discriminatorias. Entre ellas se encuentran la generación de distancia relacional, la transmisión de bajas expectativas académicas, la desestimación del progreso académico y actitudes paternalistas hacia los estudiantes mapuche. Además, según Meeus et al. (2017), los docentes tienden a mantener expectativas educativas más bajas para los estudiantes indígenas, fenómeno que se observa de manera transversal en función del género, el nivel educativo y el nivel socioeconómico. Estos patrones impactan negativamente tanto en la relación docente-estudiante como en el bienestar emocional del estudiantado.

La discriminación, entendida como una negación de la igualdad de reconocimiento, constituye un elemento que pone en evidencia conflictos de tipo social (Ronquillo- Riera, et al., 2021). En particular, puede ser interpretada como un conflicto en torno al respeto basado en la igualdad (Giménez, 2005). Desde esta perspectiva, los actos discriminatorios no solo afectan la trayectoria educativa de los estudiantes, sino que también revelan una estructura de relaciones sociales donde ciertos grupos no son valorados en condiciones de equidad. Bajo esta premisa, es posible establecer que espacios con mayor discriminación suelen ser espacios donde se generan mayores conflictos de reconocimiento social (Vitonas-Bollocue, 2023).

En este contexto, se puede observar que existe una relación estrecha entre racismo, discriminación, reconocimiento social y respeto basado en la igualdad, la cual se articula en torno al modo en que las personas son valoradas —o desvalorizadas— dentro de una sociedad (Mancinelli et al., 2023). El racismo constituye una forma específica de discriminación que se fundamenta en prejuicios y jerarquizaciones asociadas al origen étnico o racial, y que se manifiesta mediante prácticas sociales, institucionales o simbólicas que niegan derechos y oportunidades a ciertos grupos (Rodríguez & Martínez, 2023). Esta discriminación atenta directamente contra el reconocimiento social, ya que impide que determinados individuos o comunidades sean vistos y valorados como sujetos plenos de derechos, dignos de respeto y participación. Frente a esta exclusión, el respeto basado en la igualdad se erige como un principio ético fundamental que busca reparar y contrarrestar esas desigualdades estructurales, al promover una

convivencia donde todas las personas sean reconocidas en su dignidad, sin importar su raza, cultura, estatus social o cualquier otra diferencia. Este tipo de respeto no se limita al trato amable, sino que implica una transformación profunda de las relaciones sociales, en las que cada sujeto es valorado por su humanidad común, y no reducido a una categoría inferior (Barquet & Vázquez, 2022).

La discriminación se observa también respecto del conocimiento mapuche en sí, tanto a nivel personal como estructural, extendiéndose ampliamente en el contexto escolar e incidiendo incluso en el área curricular (Quintriqueo et al., 2011). Así por ejemplo, en Chile, la iniciativa de educación intercultural bilingüe, si bien proyectaba contar con establecimientos educacionales que fueran centros especializados para la enseñanza integrada del conocimiento occidental y el conocimiento mapuche (tanto a nivel de contenido como lingüístico), terminó segregando a la cultura mapuche a un tipo de establecimiento específico. Al marginalizar a los estudiantes mapuche y separarlos de los establecimientos tradicionales, se aumenta el racismo y prejuicio hacia lo “mapuche” en la educación escolar (Arias-Ortega, 2020).

Los estudiantes indígenas a menudo se encuentran en un contexto educativo el cual no toma en cuenta sus tradiciones culturales y lingüísticas, lo que puede llevar a sentimientos de exclusión y desinterés por parte de las instituciones educativas (Sánchez et al., 2021). Bajo este panorama, los estudiantes pueden experimentar una doble presión: la necesidad de adaptarse a un sistema educativo que los identifica como ajenos y el deseo de mantener su identidad cultural y pertenencia a su comunidad (Gellman, 2021).

Adicionalmente, la investigación sugiere que los conflictos de reconocimientos social están fuertemente asociados a la discriminación que enfrentan, siendo esta última un mecanismo que perpetúa el conflicto de reconocimiento, ya que la falta de aceptación y apoyo social contribuye a que los estudiantes se aíslen y enfrenten una mayor presión para el abandono de sus identidades culturales (Zamudio & Loza, 2022).

Los estudiantes indígenas constituyen un grupo especialmente vulnerable al desarrollo de problemáticas asociadas a la salud mental, principalmente por la discriminación ya mencionada, siendo más proclives a experimentar diversos problemas de salud mental, tales como depresión, trastornos ansiosos, ideación suicida, conducta autolesiva, así como mayores índices de consumo problemático de alcohol y marihuana en relación con sus compañeros no indígenas (Azuero et al., 2017; Faruk & Hasan, 2022; Hop et al., 2017; Jorm et al., 2012; Paradies et al., 2013). El racismo, entendido como un tipo de conflicto de reconocimiento social puede generar otros problemas de salud en estudiantes indígenas tales como, mayor estrés, problemas emocionales, deterioro en el bienestar subjetivo, menor involucramiento en actividades adaptativas (como realizar ejercicio y tener un sueño higiénico), comportamientos mal adaptativos (como consumir alcohol) y alteraciones de sueño (Paradies et al., 2013).

Los efectos de los conflictos de reconocimiento social también se observan en el plano académico. Los estudiantes indígenas que se sienten menos familiarizados y cómodos con el entorno escolar reportan niveles más bajos de compromiso escolar, lo cual promueve la deserción escolar de los estudiantes y, por

ende, dificulta la continuación de su trayectoria educativa. Asimismo, los estudiantes indígenas que se sienten menos aceptados, respetados y con vínculos menos estrechos con su comunidad escolar, tienen menos probabilidades de involucrarse en actividades escolares que aquellos que se sienten acogidos en la comunidad escolar (Dunstan et al., 2017).

El compromiso escolar es una variable que permite promover y predecir el logro en estudiantes, así como también el abandono (Miranda-Zapata et al., 2018). Asimismo, se encuentra fuertemente relacionado al bienestar subjetivo, pues cuando los estudiantes sienten que su labor escolar es bien valorada y que forman parte integral de su entorno académico, reportan niveles más altos de satisfacción y bienestar general (Muñoz et al., 2020).

Respecto a la díada compromiso escolar y sintomatología depresiva, uno de los elementos que actúa como mediador para ambos, sería el respeto basado en la igualdad que perciben los alumnos por parte de sus profesores (López et al., 2022; Alfaro-Ticona & Centella-Centeno, 2021; Ruiz-Alonso et al., 2021). Primero, es necesario especificar que el respeto basado en la igualdad implica el acto de reconocer y valorar a los estudiantes como personas con derechos, dignidad y capacidades, independientemente de su edad, nivel educativo, origen o desempeño académico (Toledo et al., 2024). Para Covell (2010), las escuelas que implementan políticas basadas en el respeto reportan niveles más altos de compromiso escolar que otros establecimientos que no trabajan con un enfoque de garantía de estos.

Si bien en la introducción se abordó el fenómeno de la discriminación, siguiendo el planteamiento de Charles Taylor, se comprende que los conflictos de

reconocimiento social pueden dar lugar a diversas formas de discriminación sistemática (Muñoz & Parra, 2021). No obstante, el análisis no solo se ha centrado en las consecuencias negativas de dichos conflictos, sino también en los beneficios que conlleva la existencia de mecanismos de reconocimiento social. Por ello, y con el propósito de mantener una perspectiva amplia que contemple tanto los efectos positivos del respeto basado en la igualdad como las consecuencias de su ausencia, el objeto de estudio no puede limitarse únicamente a las consecuencias de la falta de reconocimiento social, sino que debe incluir también su presencia y efectos. A partir de lo anteriormente expuesto, el presente proyecto pretende responder a la pregunta: ¿Qué rol ejerce el respeto en la asociación entre la relación docente – estudiante, el compromiso escolar y la sintomatología depresiva de los estudiantes mapuche entre 10 y 14 años de la provincia de Cautín?

2. ANTECEDENTES

2.1. Salud mental en población indígena

Las comunidades indígenas corresponden a grupos vulnerables de padecer problemáticas de salud mental (Massé y Merino, 2018). Esta vulnerabilidad se recrudece si consideramos elementos actuales como la explotación de recursos naturales, las amenazas ambientales y el impacto de los cambios sociales, debido principalmente a la relación cercana que poseen estas comunidades con la naturaleza (Cianconi et al., 2019). En términos de su rango etario, la edad es también un factor de riesgo preponderante para la aparición de sintomatología depresiva, pues los adolescentes (y adultos mayores) poseen una mayor

prevalencia de sufrir depresión o sintomatología depresiva que otros grupos etarios (González et al., 2018).

En países latinoamericanos, como, por ejemplo, Colombia, donde no se han implementado políticas efectivas de salud mental intercultural, sus comunidades indígenas presentan prevalencia de trastornos mentales y consumo problemático de alcohol (Gómez-Restrepo et al., 2016). La situación en Panamá no dista mucho de lo expuesto en Colombia, pues la población indígena que habita las islas de San Blas también muestra altas tasas de problemáticas de salud mental, en específico un 30% reportó sufrir depresión, un 6% estrés psicológico y un 23% reportó haber tenido ideaciones suicidas (Walker et al., 2019).

La situación es muy distinta en países desarrollados, donde se han implementado fuertemente políticas para el cuidado de la salud mental en su población indígena, como por ejemplo Nueva Zelanda, donde las políticas de salud mental se han formulado incluyendo elementos específicos de la cultura Maori. Algunos ejemplos de esto es la incorporación de la lengua Maori en los centros asistenciales, la actualización de los lineamientos de atención abordando la perspectiva Maori de la salud y el desarrollo de estrategias de evaluación, tratamiento y cuidado específicas para pacientes de origen Maori (Durie, 2011).

Otro país con larga trayectoria en políticas públicas para atender la salud mental de su población indígena es Canadá, donde existen protocolos y recomendaciones específicas para que los profesionales de salud mental trabajen con población indígena, tales como recoger las perspectivas de estos grupos en materias de salud mental, mantenerse actualizados y culturalmente competentes

para entender el legado histórico y los desafíos actuales de estas comunidades en torno a su salud mental, entender que existen múltiples identidades indígenas, otorgar los servicios de salud mental de forma culturalmente responsable, establecer relaciones de colaboración respetuosa con curanderos y poseedores de conocimiento indígena, comprender que el conocimiento indígena debe guiar el desarrollo de programas relevantes de salud mental en esta población, apoyar el bienestar de trabajadores indígenas en la navegación y colaboración con servicios de salud mental y empoderar y acompañar activamente el entrenamiento de profesionales indígenas de la salud (Boksa et al., 2015).

En Australia, por su parte, la necesidad de políticas públicas diferentes para personas indígenas y no indígenas nace debido a las diferencias no solo socioculturales, sino también en términos epidemiológicos y de cobertura. En población adulta es posible observar una mayor prevalencia de síntomas ansiosos y depresivos en indígenas comparado con no indígenas. Cuando nos remitimos específicamente a población indígena joven, Jorm et al. (2012) no encontraron diferencias en el autoinforme de estrés psicológico entre jóvenes indígenas y no indígenas australianos, pero sí en términos de sintomatología externalizante, principalmente en torno a problemas de conducta e hiperactividad. Aun así, los resultados ponen de manifiesto una inequidad en salud mental, tanto en acceso como en condiciones, la cual se presenta desde edades muy tempranas.

En torno a temáticas específicas de la salud mental, la revisión sistemática de Azuero et al. (2017) nos entrega importantes conclusiones respecto al aumento progresivo de la ideación suicida y el suicidio en las comunidades indígenas

latinoamericanas durante los últimos años. Lo más preocupante de esta afirmación, es que el aumento es importante y progresivo sin siquiera considerar la alta cantidad de casos no reportados por vergüenza, distancia física a los servicios de salud y múltiples otros. Si consideramos la cantidad de personas que no puede acceder a los servicios de salud mental, la cifra sería muchísimo mayor.

Respecto al suicidio, las diferencias son abismales, pudiendo observar resultados sistemáticamente más altos en jóvenes en relación con sus pares no indígenas (Lehti et al., 2009). Asimismo, es posible observar altos índices de discontinuidad cultural (que hace referencia a la carencia de cohesión entre dos o más culturas) y opresión (entendida como una forma de restricción) en población joven indígena, factores que tributan directamente a una mayor prevalencia de depresión, consumo problemático de sustancias, violencia y suicidio (Kirmayer et al., 2000). Los altos índices de problemáticas de salud mental entre jóvenes indígenas resaltan la necesidad de contar con estrategias efectivas para el acompañamiento de los estudiantes y el abordaje de sus problemáticas de salud mental (Toombs & Gorman, 2011).

En Chile, si nos referimos específicamente a la población mapuche, se observan bajas tasas de atención en salud mental, donde solo el 6,5% de las personas que han tenido un trastorno psiquiátrico en un año dado buscaron algún tipo de tratamiento (Vicente et al., 2016). A diferencia de los casos presentados en Canadá y Australia, nuestro país presenta importantes desafíos respecto a la necesidad de integrar la interculturalidad en los servicios de salud derivado, entre otros problemas, de la falta de participación que tienen los agentes de salud de las

comunidades indígenas en los equipos de salud (Manríquez-Hizaut et al., 2022). Lo anterior repercute en un notable desconocimiento y desinformación entre los trabajadores de salud sobre la cultura mapuche, sus tradiciones y sus prácticas, lo cual recrudece los conflictos de reconocimiento social (Marconi et al., 2022).

Lo anterior se repite en otros países de Latinoamérica, observando una negligencia en salud mental extendida por el continente afectando a más de cuarenta y ocho millones de personas. Si bien se han implementado programas para atender las necesidades en salud mental de la población indígena, estas no han sido efectivas, principalmente por la poca involucración de actores relevantes para estas comunidades, como lo son por ejemplo los curanderos, actores representativos de las comunidades o trabajadores de la salud de origen indígena. Esta problemática y falta de avance en el continente ha levantado serias preocupaciones morales y éticas respecto a violaciones de derechos humanos en esta población específica (Incayawar & Maldonado-Bouchard, 2009).

Sumado a lo anterior, Chile es uno de los países que presenta una perspectiva indígena más incipiente en su sistema de salud, presentando disparidades gigantescas en torno a los países que sí han abordado la temática de forma enérgica, por ejemplo, al no contar con trabajadores que manejen la lengua indígena, no haber integrado la medicina ancestral en la atención a esta población, no contar con servicios de acercamiento desde las zonas más alejadas hasta los centros de atención, entre otros (Pollock et al., 2018). Si bien contamos con estudios que permiten establecer mayor prevalencia de algunas problemáticas específicas

de salud mental en población indígena, no se encuentran registros sobre estudios actualizados de prevalencia infantojuvenil en población mapuche.

Si bien hay países que han logrado avances en el abordaje de la salud mental de los pueblos indígenas, aún existe un desafío gigantesco en torno a la trasgresión cultural de los mismos. Se vuelve imperante la necesidad de abordar la discriminación a la tradición cultural en la práctica médica y psicológica, con el fin de que los profesionales occidentales cuenten con herramientas necesarias para hacer frente a aquellos síntomas que, en culturas indígenas, no se perciben igual a como se hace en la sociedad no indígena (Lopera y Rojas, 2012). Estas diferencias provienen de las concepciones enraizadas en el sistema de creencias y cosmovisión de las culturas indígenas, donde se suele tener un enfoque holístico hacia la salud y, donde la salud mental, se concibe en términos colectivos y relacionales, a diferencia de las nociones más individuales que prevalecen en culturas no indígenas (Vélez et al., 2020).

Otro elemento trascendental para abarcar la salud mental en esta población es utilizar instrumentos de medición que se adapten y funcionen de manera adecuada al atender la salud mental de las comunidades indígenas, abarcando elementos propios de su cultura y creencias para poder realizar un mejor diagnóstico y evaluación de las problemáticas de salud mental que los aquejan (Williamson et al., 2014). La falta de adecuación cultural en los instrumentos de medición representa un importante problema para obtener datos precisos y relevantes sobre la salud mental de las comunidades indígenas, al abordar los mismos de forma heterogénea se puede ver afectada la fiabilidad de los resultados,

comprendiendo que los síntomas de salud mental pueden manifestarse de manera diferente en función del contexto cultural (Ríos-González & Garcete, 2024).

La falta de instrumentos adaptados puede llevar a la subestimación de la prevalencia de trastornos mentales en comunidades indígenas, puesto que no se consideran las manifestaciones culturales de los síntomas y se corre el riesgo de que la atención de salud mental solo se ajuste a un modelo hegemónico que ignore las realidades y experiencias específicas de estas poblaciones (Bandala & Sesia, 2024).

La adaptación de los instrumentos no solo tiene implicancias en la práctica clínica, sino también en términos de políticas públicas, pues al no existir datos precisos sobre la salud mental de las comunidades indígenas, se dificulta la formulación de políticas adecuadas que aborden sus necesidades específicas (Bandala & Sesia, 2024; Leyva-Flores et al., 2013).

2.2. Relación docente-estudiante en escolares indígenas

La relación entre docentes y estudiantes ha sido ampliamente reconocida como un componente central del desarrollo académico y emocional del estudiantado. Según el modelo propuesto por Sabol y Pianta (2012), esta relación constituye un vínculo diádico caracterizado por tres dimensiones fundamentales: la proximidad, el conflicto y la dependencia. Estas dimensiones interactúan dinámicamente y afectan de manera significativa variables como el rendimiento académico, el desarrollo socioemocional y el comportamiento escolar.

La proximidad se define como la conexión emocional positiva entre el docente y el estudiante, y ha sido asociada con una mayor motivación y desempeño académico (Quin, 2016). El conflicto, por el contrario, alude a interacciones tensas o desafiantes que erosionan la confianza entre ambos actores, afectando negativamente el involucramiento del estudiante (Hughes, 2012). Por último, la dependencia describe el grado en que los estudiantes requieren orientación del docente, señalándose la importancia de mantener un equilibrio que fomente la autonomía sin abandonar el apoyo necesario (Burbano-Fajardo & Zambrano, 2018).

Diversas investigaciones han documentado que la calidad de la relación docente-estudiante incide tanto en factores educativos como en aspectos de bienestar psicológico, actuando como variable promotora del aprendizaje y protectora frente a riesgos escolares y emocionales (Farhah et al., 2021). Desde el modelo dinámico del desarrollo motivacional, Skinner y Pitzer (2012) destacan que la relación docente-estudiante cumple funciones esenciales para el compromiso escolar, identificando tres cualidades centrales: el cuidado pedagógico, la estructura óptima y el apoyo a la autonomía. Estos componentes no solo promueven la motivación autodeterminada, sino que también sostienen la resiliencia académica del estudiante frente al fracaso escolar.

Fredricks et al. (2004) posicionan la relación docente-estudiante como un eje clave del compromiso escolar, particularmente en sus dimensiones afectiva y conductual. Esta relación implica una interacción recíproca que, desde la perspectiva del apego de Bowlby (1969), constituye un referente emocional

relevante para el estudiante, facilitando su involucramiento y desarrollo personal cuando se establece en términos positivos.

Este vínculo cobra especial relevancia en la adolescencia temprana (10 a 14 años), periodo en el cual el desarrollo social comienza a desplazarse hacia fuera del núcleo familiar, y el tiempo que los jóvenes pasan en el entorno escolar se incrementa considerablemente (Gaete, 2015). En este contexto, la percepción de apoyo por parte del profesorado tiene efectos significativos en el compromiso conductual y emocional del estudiante (Pérez-Salas et al., 2021; Skinner et al., 2008, y se asocia, además, a indicadores positivos de salud mental (Aranda et al., 2022; Galarce & Pérez-Salas, 2020).

La dimensión de cuidado descrita por Sabol y Pianta (2012) ha sido identificada como una de las bases del éxito académico en poblaciones vulnerables. Por ejemplo, Moon y Berger (2016) reportan que estudiantes indígenas canadienses atribuyen parte de su éxito escolar a la construcción de relaciones sólidas con sus docentes. En contraposición, relaciones marcadas por el conflicto se asocian con mayores niveles de ansiedad, depresión y conductas de aislamiento (Fasanando et al., 2016; Molina-Bulla & Córdoba, 2021; Rojas et al., 2023).

En el nivel de enseñanza media, la percepción de apoyo docente incide directamente sobre el comportamiento académico del estudiantado. Las actitudes del profesorado —como la atención a las necesidades e intereses de los estudiantes— favorecen el interés por el contenido y la participación (Lara et al., 2022). Quin (2016) sostiene que, si bien no se ha establecido una relación causal definitiva, existe amplia evidencia correlacional que vincula relaciones positivas con

altos niveles de compromiso escolar y menor prevalencia de sintomatología asociada a problemas de salud mental.

En el ámbito de la salud mental, Miller-Lewis et al. (2014) demostraron que estudiantes de enseñanza básica con relaciones estables y positivas con sus docentes presentan menos síntomas de hiperactividad, menos conflictos interpersonales y más conductas prosociales. De igual forma, relaciones docentes de alta calidad funcionan como factores protectores tanto dentro como fuera del aula. Estos vínculos favorecen la búsqueda de ayuda en contextos de malestar emocional (Revilla-Mendoza & Palacios-Jiménez, 2020), mientras que relaciones deterioradas se asocian con mayores niveles de aislamiento (Halladay et al., 2020; Fuentes, 2024).

La literatura indica que estudiantes pertenecientes a pueblos originarios perciben de manera particularmente positiva a aquellos docentes que demuestran afecto, cercanía y apoyo, y que estas características tienen un impacto relevante en su compromiso escolar (Krane et al., 2016; Stelmach et al., 2017). Así, una relación docente-estudiante de calidad no solo mejora el involucramiento académico, sino que se vincula estrechamente con indicadores positivos de salud mental, tales como la reducción de la depresión y el fortalecimiento del bienestar subjetivo (Brandseth et al., 2019; Shen et al., 2024; Wang, 2023).

El bienestar subjetivo, definido por Diener (1984) como la valoración global que una persona realiza de su vida, depende en gran medida de experiencias positivas, más que de la mera ausencia de experiencias negativas. Este bienestar, al igual que el sentido de pertenencia, se ve favorecido por relaciones escolares

construidas sobre la base del respeto mutuo (Li, 2024; Silva et al., 2010). Dentro de este marco, el respeto del docente hacia el estudiante se configura como un componente esencial de la dimensión de proximidad (Sabol & Pianta, 2012), al promover un clima de confianza que potencia el aprendizaje y el desarrollo emocional (Salinas, 2024; Serna et al., 2025).

La literatura también ha identificado al docente como un agente clave de resiliencia. Según Skinner y Pitzer (2012), esta función se manifiesta a través de actitudes como el reconocimiento de errores, el fomento de la búsqueda de ayuda y la promoción de un mensaje esperanzador frente a las dificultades. Estas prácticas fortalecen el vínculo pedagógico y dotan al estudiante de herramientas emocionales para enfrentar contextos adversos.

En contextos con presencia de estudiantes indígenas, la relación docente-estudiante adquiere una dimensión crítica. Hawk et al. (2002) y Habkirk (2021) coinciden en que, para fortalecer este vínculo, es necesario que los docentes cuestionen los supuestos del paradigma educativo occidental y promuevan una pedagogía basada en las relaciones, centrada en la empatía, la retroalimentación constante, la inclusión de la cultura indígena en el aula y el liderazgo comprometido con la diversidad (Mejía et al., 2024; Palencia, 2020; Pinzón et al., 2023).

Santoro y Reid (2011) subrayan que la diversidad de las culturas indígenas requiere estrategias pedagógicas contextualizadas. En este sentido, es fundamental considerar las prácticas culturales específicas que tributan al vínculo pedagógico: actitudes docentes, ambientes de clase, normas de manejo conductual y prácticas holísticas de cuidado (Hawk et al., 2002). En comparación con estudiantes no

indígenas, aquellos de origen indígena se benefician especialmente de experiencias educativas grupales y contextualizadas en la vida cotidiana, permitiendo fortalecer la proximidad entre docentes y estudiantes (Riley & Johansen, 2019).

En un estudio con estudiantes indígenas canadienses, Stelmach et al. (2017) identificaron diversas características valoradas en los docentes, como el interés genuino, la preocupación emocional, las altas expectativas, la capacidad de enseñar de múltiples formas, la flexibilidad, el buen humor y el trato familiar. Estos atributos se vinculan directamente con el componente de cuidado pedagógico propuesto por Skinner y coautores, y promueven entornos seguros y motivadores (Giraldo-Aristizábal & Serrano-Ramírez, 2020).

En contraposición, ciertos comportamientos docentes percibidos negativamente —como la falta de compromiso, el trato injusto o desinteresado, y la ausencia de apoyo— deterioran el clima escolar y aumentan la percepción de conflicto en la comunidad educativa, afectando la percepción de respeto por parte del profesorado (Cuadra et al., 2022).

La competencia cultural del profesorado es fundamental para abordar las tensiones entre la escuela y los estudiantes indígenas. La falta de reconocimiento de la historia, valores y saberes de las comunidades indígenas perpetúa relaciones jerárquicas y excluyentes, generando una desconexión emocional con el entorno educativo (Arias-Ortega et al., 2020; Helu, 2013; Yactayo & Carbonell-García, 2023).

Finalmente, se ha descrito una relación estrecha entre salud mental y compromiso escolar, siendo ambos mediados por la calidad de la relación docente-estudiante. Krane et al. (2016) indican que los estudiantes con vínculos positivos con sus docentes presentan menor propensión a la deserción escolar incluso en contextos de salud mental deteriorada. En contraste, vínculos débiles se asocian a mayores problemas conductuales, menor regulación emocional y menor participación académica (Joonggeun, 2021).

2.3. Compromiso escolar de estudiantes indígenas

Los diversos contextos en los cuales se desenvuelven los seres humanos tienen un profundo impacto en la salud mental de los mismos. Si hablamos específicamente de población infantil y juvenil, es posible destacar el colegio como uno de los principales contextos en los cuales se desenvuelven, el cual posee una actuación significativa en la prevención, promoción e intervención en salud mental (Macaya y Vicente, 2020).

Entre las variables del contexto escolar que inciden directamente en la salud mental de los estudiantes es posible mencionar el compromiso escolar, el cual se define como un meta-constructo, un fenómeno biopsicosocial, que hace referencia a la simultánea experiencia de concentración, interés y disfrute intenso del estudiantado en torno a la participación en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Fredricks et al., 2004). Esta variable abarca tres dimensiones: (1) la dimensión cognitiva, la cual involucra la entrega cognitiva para la comprensión de ideas y contenidos de alta dificultad; (2) la dimensión conductual, la cual abarca la

participación tanto en elementos académicos como sociales y extracurriculares enfocados en el logro académico; y (3) la dimensión afectiva, la cual abarca elementos referentes a los elementos emocionales que involucran al alumno con su proceso educativo, entre ellas las reacciones positivas y negativas hacia sus compañeros, académicos y docentes, entre otros (Appleton, 2012; Fredricks et al., 2024).

Por otro lado, se ha descrito un constructo complementario y opuesto denominado disengagement, que se manifiesta como una desconexión progresiva respecto de los elementos positivos del compromiso. Este no debe ser concebido únicamente como ausencia de compromiso, sino como una manifestación activa de tres dimensiones interrelacionadas: disminución de la participación activa en actividades escolares (comportamental), pérdida del vínculo emocional con la escuela (afectiva) y escasa inversión intelectual en el aprendizaje (cognitiva) (Appleton et al., 2008).

La evidencia empírica ha mostrado que altos niveles de compromiso escolar se asocian positivamente con el rendimiento académico, y negativamente con indicadores de malestar como el burnout o los síntomas depresivos. Asimismo, el compromiso actúa como facilitador del bienestar, promoviendo emociones positivas y mayores niveles de satisfacción vital (Demirci, 2020).

En el caso de la población indígena, y específicamente entre estudiantes mapuche, se ha documentado una mayor prevalencia de disengagement en comparación con sus pares no indígenas (Aranda et al., 2022). Esta diferencia se refleja también en los índices de deserción escolar, los cuales resultan

significativamente más elevados en población indígena. No obstante, esta brecha se atenúa al considerar únicamente a estudiantes de alto rendimiento académico, lo cual sugiere una relación directa entre rendimiento, compromiso escolar y permanencia educativa (Schellekens et al., 2022).

Una de las variables clave que influye sobre el compromiso escolar — especialmente en estudiantes pertenecientes a pueblos originarios— es la calidad de la relación con sus docentes. Según López et al. (2022), los estudiantes indígenas que perciben una relación positiva con sus educadores reportan mayores niveles de compromiso escolar. Este hallazgo se ve respaldado por los resultados de Miranda-Zapata et al. (2021), quienes evidencian que el apoyo emocional docente incide directamente en el incremento del compromiso. A su vez, esta relación no solo favorece la vinculación escolar, sino que también previene el disengagement y el abandono educativo (Lara et al., 2022).

Dentro de esta relación interpersonal, el respeto mutuo adquiere un rol fundamental. Ochoa et al. (2023) sostienen que el respeto entre docentes y estudiantes es un pilar para construir entornos de aprendizaje eficaces. En línea con esto, Veliz-Huanca et al. (2021) destacan que el respeto no solo fortalece el compromiso, sino que contribuye a evitar situaciones de violencia escolar y promueve un clima de convivencia armónico. En contextos educativos donde los estudiantes se sienten respetados y valorados, la motivación para involucrarse activamente en su formación tiende a incrementarse.

En esta misma línea, Peña et al. (2023) enfatizan que un entorno escolar positivo, caracterizado por el respeto y la empatía, es fundamental para la salud

mental del estudiantado indígena. Dicho entorno potencia relaciones saludables entre pares y adultos significativos, lo cual favorece el bienestar emocional y permite a estos estudiantes enfrentar con mayor fortaleza las dificultades que encuentran en su trayectoria educativa (Vergara et al., 2022).

De manera consistente, diversos estudios han documentado la estrecha relación entre el compromiso escolar y el bienestar subjetivo (Bortes et al., 2021; Datu & King, 2018; Demirci, 2020; Lavy & Naama-Ghanayim, 2020; Romero et al., 2021; Yi et al., 2020; Zeng et al., 2016; Zhu et al., 2019). Esta relación ha sido abordada desde múltiples enfoques.

Desde una perspectiva longitudinal, Datu y King (2018), en un estudio con adolescentes filipinos, identificaron una relación recíproca significativa entre compromiso escolar y bienestar subjetivo, evaluado a través de satisfacción con la vida, afectividad positiva y afectividad negativa. Sin embargo, los autores advierten una asimetría causal, ya que el compromiso escolar mostró un poder predictivo más sólido sobre el bienestar futuro que viceversa. El componente cognitivo del bienestar (la satisfacción con la vida) resultó ser el predictor más relevante del compromiso posterior, mientras que la afectividad positiva no presentó efectos significativos al controlar otras variables.

Complementariamente, Zhu et al. (2019) analizaron una muestra de estudiantes de primaria en China, encontrando una relación recíproca entre el compromiso conductual y el bienestar escolar, tanto en su dimensión afectiva como cognitiva. Además, observaron una trayectoria curvilínea del compromiso a lo largo del ciclo escolar, con un incremento entre tercer y quinto grado y una caída posterior

en sexto, posiblemente asociada a la mayor carga académica. Este patrón sugiere que el bienestar no solo es efecto del compromiso, sino también un antecedente clave en el desarrollo de trayectorias escolares positivas.

Desde un enfoque motivacional, Yi et al. (2019) incorporaron las metas de dominio en su modelo explicativo, demostrando que el compromiso escolar media la relación entre dichas metas y el bienestar escolar, destacando su relevancia en contextos educativos orientados al desarrollo de aprendizajes significativos y competencias profundas.

Por su parte, Demirci (2020) introdujo en el análisis dos variables psicológicas clave: la esperanza y la competencia social. En su modelo de mediación, ambas variables explicaron completamente la relación entre el compromiso y el bienestar, indicando que el compromiso escolar fomenta recursos psicosociales que fortalecen el bienestar emocional, social y psicológico del estudiantado.

Desde la perspectiva de la educación positiva, Zeng et al. (2016) identificaron que la mentalidad de crecimiento predice el compromiso y el bienestar, siendo la resiliencia un mediador parcial de esta relación. Estudiantes que creen en el desarrollo de sus capacidades intelectuales tienden a ser más resilientes, lo cual se traduce en mayor involucramiento escolar y mayor bienestar psicológico. Así, la resiliencia emerge no solo como un mecanismo protector, sino como un recurso adaptativo que fortalece tanto la disposición hacia el aprendizaje como el florecimiento personal.

2.4. Respeto basado en la igualdad hacia estudiantes indígenas

El respeto basado en la igualdad, concebido como un mecanismo de reconocimiento social, implica valorar la heterogeneidad en el contexto educativo y reconocer la igualdad de capacidades y oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de su origen étnico o características sociodemográficas (Vergara & Reyes, 2023). Este tipo de respeto considera y trata al individuo como un igual, tomándolo en serio y reconociéndolo como portador de los mismos derechos (Renger et al., 2017). Aunque podría asumirse que esta forma de respeto neutraliza las dinámicas de poder presentes en las relaciones sociales, Simón (2007) enfatiza que el rol del poder sigue siendo relevante, pues ciertos grupos pueden recibir un trato deshumanizante al ser considerados menos merecedores del ejercicio de sus derechos fundamentales.

En el ámbito escolar, el respeto constituye un elemento central de la ética del cuidado, actuando como base fundamental no solo de la relación docente-estudiante, sino también de las relaciones humanas en general. En contextos educativos específicos, el respeto toma forma a partir de múltiples factores, como las expectativas del alumnado sobre su participación en procesos de decisión, la percepción de que sus preocupaciones son atendidas y el cuidado recibido más allá del rendimiento académico (Thompson, 2018).

Específicamente, en la relación docente-estudiante con población indígena, el respeto basado en la igualdad emerge como aspecto clave para una experiencia escolar positiva. La presencia de esta variable mejora significativamente la percepción que tienen los estudiantes indígenas respecto a sus vivencias escolares

(Burleigh, 2020). Sin embargo, lamentablemente, la ausencia estructural del respeto basado en la igualdad hacia estudiantes indígenas sigue siendo una realidad en el ámbito educativo. Las instituciones escolares suelen legitimar elementos curriculares discriminatorios, generando desventajas para estudiantes de pueblos originarios respecto a aquellos que no poseen dicho origen, extendiendo estas desigualdades hasta la educación superior (Baronnet & Morales-González, 2018).

Adicionalmente, el respeto basado en la igualdad influye notablemente sobre la salud mental de los estudiantes indígenas. Su percepción positiva favorece directamente la generación de emociones positivas (Renger et al., 2016), siendo estas últimas fundamentales para prevenir la aparición de sintomatología depresiva. El equilibrio emocional de una persona depende en gran medida del predominio de emociones positivas frente a las negativas, aspecto crucial para mantener un estado anímico saludable (Carrillo et al., 2006).

En relación con el compromiso escolar, este respeto también desempeña un rol importante, particularmente en la dimensión social del mismo. El respeto mutuo entre docentes y estudiantes favorece la creación de un entorno educativo propicio para el aprendizaje (Ochoa et al., 2023), promoviendo una convivencia escolar saludable y pacífica (Llor-Zambrano & Blanco, 2023) y generando condiciones que impulsan la inclusión educativa y la equidad (Ortiz, 2023). Además, el respeto basado en la igualdad se relaciona estrechamente con la dimensión cognitiva del compromiso escolar, específicamente en lo referente a la autonomía del estudiante. Este tipo de respeto, al actuar directamente sobre los deseos y necesidades del alumnado, fortalece su autonomía (Renger et al., 2017). Así mismo, la percepción

de apoyo social por parte del profesorado, caracterizada por un enfoque respetuoso que fomente la autonomía estudiantil, se asocia a un mayor compromiso académico y una menor intención de abandono escolar (Aranda et al., 2022)).

La problemática del respeto hacia estudiantes indígenas también se manifiesta en interacciones cotidianas dentro del aula. Docentes, ya sea por desconocimiento o normalización, pueden participar en y reforzar clasificaciones raciales provenientes de contextos externos, que posteriormente se reproducen en la escuela mediante el lenguaje y prácticas de exclusión racial (Cleto et al., 2022). Realizar actos discriminatorios por motivos raciales implica graves consecuencias individuales y sociales: daña la dignidad humana, socava la igualdad, afecta negativamente la cohesión social y perpetúa la desigualdad estructural (Torres, 2010).

El respeto hacia estudiantes indígenas trasciende las relaciones interpersonales, involucrando aspectos culturales más amplios, como la valoración de las lenguas minoritarias. La poca valoración hacia estas lenguas refleja situaciones de desigualdad social entre sus hablantes y quienes utilizan lenguas dominantes en los respectivos territorios (Vernimmen-Aguirre, 2019). Aunque existen diversos documentos declarativos sobre el respeto hacia la cultura indígena – como documentos institucionales, declaraciones de principios, firmas de tratados, entre otros – estos instrumentos no garantizan su implementación efectiva sin una regulación adecuada que los haga vinculantes (Ruiz, 2007).

Finalmente, aunque muchos docentes manifiestan respeto hacia la cultura mapuche, existe un pesimismo generalizado respecto a la posibilidad efectiva de

integrar esta valoración en el proceso educativo. Este pesimismo está influenciado principalmente por las transformaciones políticas y sociales recientes en Chile, constituyéndose en un potencial obstáculo para la efectiva realización de prácticas pedagógicas basadas en un genuino respeto intercultural (Williamson et al., 2012).

2.5. Problema de investigación

Si bien se han descrito asociaciones entre la relación docente estudiante, la sintomatología depresiva y el compromiso escolar, no existe un modelo que permita comprender la naturaleza de las mismas (Bortes et al., 2021; Brandseth et al., 2019; Datu & King, 2018; Demirci, 2020; Dunstan et al., 2017; Krane et al., 2016; Lara et al., 2016).

En base a los antecedentes presentados, esta investigación busca construir y testear un modelo predictivo (ver Figura 1) el cual establece un efecto indirecto de la relación docente-estudiante, a través del respeto, sobre la sintomatología depresiva y el compromiso escolar en estudiantes de entre 10 y 14 años de edad de origen indígena residentes de la provincia de Cautín.

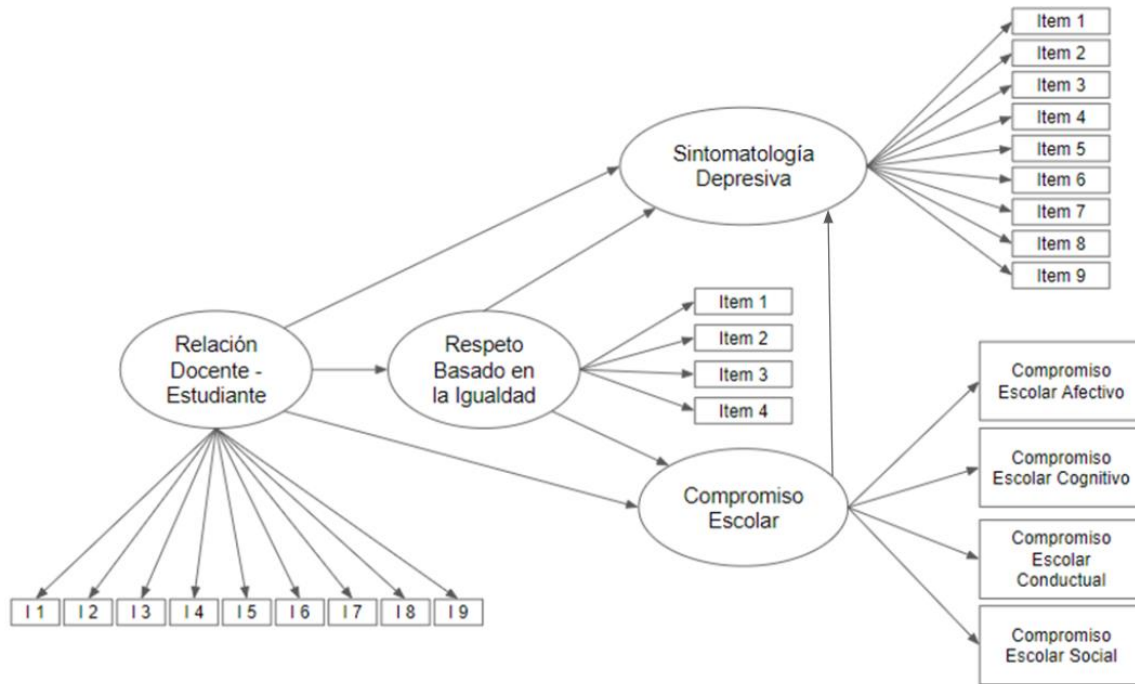


Figura 1. Modelo propuesto.

2.5.1. Hipótesis

Como hipótesis de trabajo se planteó la siguiente:

- *La relación docente-estudiante, mediada por el respeto, actúa como un predictor positivo del compromiso escolar y como un predictor negativo de la sintomatología depresiva en estudiantes entre 10 y 14 años de origen indígena residentes de la provincia de Cautín.*

Respecto a los objetivos de la investigación, se planteó un objetivo general y tres específicos, los cuáles se detallan a continuación:

2.5.2. Objetivo general

- Evaluar un modelo explicativo sobre el efecto de la relación docente-estudiante y el respeto basado en la igualdad sobre el compromiso escolar y la sintomatología depresiva en estudiantes entre 10 y 14 años de origen indígena residentes de la provincia de Cautín.

2.5.3. Objetivos específicos

- a) Caracterizar la relación docente-estudiante, la sintomatología depresiva, el compromiso escolar y la percepción de respeto basado en la igualdad de los estudiantes entre 10 y 14 años de origen indígena residentes de la provincia de Cautín.
- b) Analizar el efecto directo de la relación docente-estudiante sobre el compromiso escolar y la sintomatología depresiva en los estudiantes entre 10 y 14 años de origen indígena residentes de la provincia de Cautín.
- c) Analizar el efecto directo del compromiso escolar sobre la sintomatología depresiva en los estudiantes entre 10 y 14 años de origen indígena residentes de la provincia de Cautín.
- d) Analizar el efecto indirecto de la relación docente-estudiante sobre el compromiso escolar y la sintomatología depresiva en los estudiantes entre 10 y 14 años de origen indígena residentes de la provincia de Cautín a través del respeto basado en la igualdad.

3. Método

3.1. Diseño

La siguiente investigación corresponde a un diseño no experimental, de tipo correlacional-explicativo. Se trata de un estudio no experimental debido a que no existe manipulación de la variable independiente. Es correlacional-explicativo debido a que medirá la manera en que diversas variables se relacionan estableciendo relaciones causales. Es transversal debido a que solo se utilizará una medición en el tiempo y de tipo cuantitativo producto de la naturaleza y niveles de medición de las variables (Echeverría, 2016).

3.2. Participantes

La población del presente estudio corresponde a los estudiantes que se auto clasifican como pertenecientes al pueblo mapuche, de entre 10 y 14 años, residentes de cinco comunas de la provincia de Cautín: Carahue, Nueva Imperial, Saavedra, Teodoro Schmidt y Toltén que poseen al menos un apellido mapuche. Se seleccionó la comuna de Cautín por su alta tasa de estudiantes de origen mapuche y la presencia de un Servicio Local de Educación Pública, lo cual permite facilitar la coordinación para acceder a la muestra de estudiantes de diversas comunas (producto de que existe solo un sostenedor).

También se utilizó una segunda población correspondiente a los estudiantes chilenos, no identificados como partes de algún pueblo indígena, de entre 10 y 14 años, que estudian en algún establecimiento público de las comunas de Concepción, Chiguayante, Hualqui o Florida.

A continuación, se presenta un desglose de la cantidad de estudiantes indígenas, entre 10 y 14 años, que se consideran pertenecientes al pueblo mapuche en las cinco comunas que fueron abarcadas por este estudio (Ver Tabla 1).

Tabla 1.

Cantidad de estudiantes indígenas entre 10 y 14 años por comuna

Comuna	Número de estudiantes que se consideran pertenecientes al pueblo mapuche
Carahue	888
Nueva Imperial	1427
Saavedra	772
Teodoro Schmidt	600
Toltén	367
Total	3994

Nota. Datos oficiales extraídos del censo del año 2017 (Instituto Nacional de Estadísticas, 2017).

3.3. Muestra

La técnica utilizada corresponde a un muestreo no probabilístico, específicamente un muestreo por autoselección, en el cual los investigadores

establecen criterios de inclusión y exclusión, y se deja abierta la posibilidad de participación a los sujetos de la población, dependiendo de su propia voluntad de formar parte del estudio (Berndt, 2020).

3.4. Estimación del tamaño muestral

En primer lugar, se realizó una estimación del tamaño de la muestra utilizando la calculadora estadística a priori de tamaño muestral para modelos de ecuaciones estructurales de Soper (Soper, 2022).

Se declararon cuatro variables latentes, correspondientes al compromiso escolar, medido a través de la “Multidimensional School Engagement Scale”, el puntaje de la subescala de “Relación docente-estudiante” del “Student Engagement Instrument” de Appleton et al (2006), la sintomatología depresiva medida a través del “Patient Health Questionnaire for Adolescents” y el respeto basado en la igualdad. Además, se declararon veintiséis variables observables, correspondientes a todos los ítems que se utilizarán para medir los factores ya mencionados. Con base a un nivel de confianza del 95%, un poder estadístico deseado de 0,8 y un tamaño del efecto anticipado de 0,3, lo último en base a lo establecido en el artículo de Dunstan et al (2017), el tamaño muestral mínimo quedó establecido en 288 individuos. Considerando esto, se proyectó recolectar un mínimo de 300 estudiantes para la muestra mapuche.

Como criterios de inclusión para los participantes de la muestra mapuche, se declaran los siguientes:

- Identificarse como parte del pueblo mapuche.

- Ser residente de una de las siguientes comunas: Cautín, Carahue, Nueva Imperial, Saavedra, Teodoro Schmidt o Toltén.
- Tener entre 10 y 14 años.
- Estar recibiendo educación formal en un establecimiento público de su comuna de residencia.
- Tener al menos un apellido de origen mapuche.

Como criterios de exclusión para los participantes de la muestra mapuche, se declaran los siguientes:

- Estudiantes con un manejo deficiente de la lectura en español, lo cual impida responder los cuestionarios.
- Identificarse como parte de otro pueblo originario distinto al pueblo mapuche.
- Ser parte de algún establecimiento que no sea de educación regular (contexto de encierro, escuelas hospitalarias, escuelas especiales, etc.).

A modo de controlar si la aplicación del modelo se da solo en estudiantes indígenas, se recolectaron datos de una segunda muestra, también compuesta por un mínimo de 300 estudiantes entre 10 y 14 años, pero de origen no indígena de las cuatro comunas del Servicio Local de Educación Pública Andalién Sur (Concepción, Chiguayante, Florida y Hualqui).

Como criterios de inclusión para los participantes de esta segunda muestra, se declaran los siguientes:

- Tener entre 10 y 14 años.

- Ser residente de una de las siguientes comunas: Concepción, Chiguayante, Hualqui o Florida.
- No identificarse como parte del pueblo mapuche.
- Estar recibiendo educación formal en un establecimiento público de su comuna de residencia.

Como criterios de exclusión para los participantes de esta segunda muestra, se declaran los siguientes:

- Identificarse como parte de algún otro pueblo originario distinto al pueblo mapuche.
- Ser parte de algún establecimiento que no sea de educación regular (contexto de encierro, escuelas hospitalarias, escuelas especiales, etc.).

Además de lo ya expuesto, se estableció un rango de entre el 85 y 90% de índice de vulnerabilidad para los establecimientos participantes, con el fin de generar una estandarización en términos socioeconómicos entre los participantes del estudio. Este criterio se aplicó para ambas muestras y se determinó en base al Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE).

3.5. Variables e instrumentos

- a) Relación docente-estudiante: Subescala “relación docente-estudiante” del “Student Engagement Instrument” (Appleton et al., 2006): Corresponde a un sistema diádico donde, tanto alumno como docente, se involucran en interacciones recíprocas y aborda la percepción del estudiante sobre el apoyo, respeto y atención que recibe de parte de sus docentes (Appleton, 2006). La escala contiene nueve ítems de tipo Likert, los cuales van puntuados de 1 a 4 (1 = Muy en desacuerdo, 2 = En desacuerdo, 3 = De acuerdo y 4 = Muy de acuerdo). Se utilizó la adaptación para población chilena de González et al. (2022), la cual arrojó una confiabilidad aceptable para estudiantes chilenos ($\omega = ,700$) y una adecuada validez según el artículo citado. Para el presente estudio, arrojó una confiabilidad alta para estudiantes mapuche $\alpha = ,917$ ($,902 - ,930$) y $\omega = ,917$ ($,903 - ,931$).
- b) Compromiso Escolar: Es un constructo multidimensional, un fenómeno biopsicosocial, que hace referencia a la simultánea experiencia de concentración, interés y disfrute intenso del estudiantado en torno a la participación en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Fredricks et al., 2004). Esta variable abarca tres dimensiones: (1) la dimensión cognitiva, la cual involucra la entrega cognitiva para la comprensión de ideas y contenidos de alta dificultad; (2) la dimensión conductual, la cual abarca la participación tanto en elementos académicos como sociales y extracurriculares enfocados en el logro académico; y (3) la dimensión afectiva, la cual abarca elementos referentes a los elementos emocionales que involucran al alumno con su

proceso educativo, entre ellas las reacciones positivas y negativas hacia sus compañeros, académicos y docentes, entre otros (Wang et al., 2019). Para medir el compromiso escolar, se aplicaron los diecinueve ítems de la subescala de “Compromiso Escolar” contenida en la “Multidimensional School Engagement Scale” de Wang et al. (2019), cuyas propiedades psicométricas fueron medidas para población escolar chilena por Pérez-Salas et al. (2021). Para la escala de compromiso escolar, se encontraron altos resultados en torno a consistencia interna y confiabilidad ($\alpha = ,902$, $\omega = ,902$). Para responder los 19 ítems se utilizó una escuela de respuestas tipo Likert que consta de cinco puntos (1 = “Muy diferente a mí”, 2 = “Algo diferente a mí”, 3 = “Ni diferente ni similar a mí”, 4 = “Parecido a mí” y 5 = “Muy parecido a mí”). La escala se subdivide en compromiso conductual (cuatro ítems), compromiso cognitivo (cinco ítems), compromiso afectivo (cinco ítems) y compromiso social (cinco ítems). Para el presente estudio, arrojó una confiabilidad aceptable para estudiantes mapuche $\alpha = ,810$ ($,776 - ,843$) y $\omega = ,810$ ($,776 - ,843$)

- c) **Sintomatología Depresiva:** Sintomatología que comparte un eje común anímico y se caracteriza principalmente por elementos asociados al desánimo y el displacer (Ramírez, 2010). Para su medición se utilizó el puntaje total en sintomatología depresiva, el cual se compone por nueve ítems del “Patient Health Questionnaire for Adolescents”, cuyas propiedades psicométricas fueron medidas para adolescentes chilenos entre quince y diecinueve años en nuestro país por Borghero et al (2018). La escala arrojó

una buena consistencia interna ($\alpha = ,78$). Respecto a la validez concurrente, se evaluó mediante la correlación entre el Patient Health Questionnaire y el Inventario de Depresión de Beck, se encontró una correlación de ,72. Parte del trabajo de esta tesis doctoral consistió en la medición de las propiedades psicométricas de la presente escala para jóvenes entre diez y catorce años. Para el presente estudio, arrojó una excelente confiabilidad en estudiantes mapuche $\alpha = ,905$ ($,884 - ,917$) y $\omega = ,902$ ($,889 - ,921$).

d) Respeto Basado en la Igualdad: Grado en que otros individuos tratan e identifican al otro como una persona con los mismos derechos y que es tomada en serio (Renger et al., 2017). Para su medición se utilizaron los cuatro ítems de la adaptación de Sirlopú & Renger (2020), la cual reportó una alta fiabilidad en adolescentes inmigrantes (alfa de Cronbach = ,92). La escala cuenta con una adaptación para escolares Mapuche (con datos aún no publicados) y se utilizará esa conceptualización de los ítems para su aplicación, los cuales se detallan a continuación: “Cuando los chilenos no indígenas tratan con los Mapuche, siempre los consideran como personas de igual valor que ellos”, “En general, los chilenos no indígenas consideran a los Mapuche como personas con iguales derechos que el resto de chilenos no indígenas”, “Los chilenos no indígenas siempre tratan a los Mapuche como seres humanos de igual valor” y “Cuando los chilenos no indígenas se relacionan con los Mapuche, siempre los toman en serio”. Los ítems fueron respondidos con una escala de tipo Likert de 5 puntos, donde 1 equivale a “Muy en desacuerdo” y 5 a “Muy de acuerdo”. Para el presente estudio, arrojó una excelente confiabilidad para estudiantes mapuche $\alpha = ,946$ ($,935 - ,955$)

y $\omega = ,945$ ($,935 - ,956$) así como para estudiantes chilenos $\alpha = ,931$ ($,922 - ,943$) y $\omega = ,932$ ($,921 - ,942$).

- e) Bienestar Subjetivo: Es la valoración subjetiva y global que realiza un sujeto respecto de su vida y la satisfacción que siente con la misma. Si bien algunos elementos objetivos como la salud, comodidad y los ingresos juegan un rol dentro del mismo, no forman parte inherente del constructo, pues este se compone de elementos asociados a la subjetividad y requiere la presencia de aspectos positivos, no sólo la carencia de elementos negativos (Diener, 1984). Para su medición se utilizó la Escala de Bienestar Subjetivo versión corta (EBS-8) de Calleja et al. (2022). Esta escala no posee validación para estudiantes mapuche, por lo cual se realizará durante el desarrollo de la presente investigación.
- f) Identidad Nacional: Sentimiento subjetivo del individuo de pertenecer a una nación concreta, a una comunidad en la que existen diversos elementos que la cohesionan y la hacen única (Canela & Moreno, 2009). Este constructo se midió con la escala de identificación chilena desarrollada por Sirlopú et al. para el proyecto Fondecyt Regular 1151360. Para el presente estudio, arrojó una excelente confiabilidad para estudiantes chilenos $\alpha = ,907$ ($,891 - ,920$) y $\omega = ,907$ ($,892 - ,921$).
- g) Identidad Étnica: Sentido de pertenencia a un determinado grupo étnico (Aravena, 2004). Se midió con la escala de identificación mapuche desarrollada por Sirlopú et al. para el proyecto Fondecyt Regular 1151360.

Para el presente estudio, arrojó una excelente confiabilidad para estudiantes mapuche $\alpha = ,929$ ($,914 - ,941$) y $\omega = ,929$ ($,916 - ,942$).

3.6. Procedimiento

3.6.1. Permisos y consideraciones éticas

Una vez aprobado el presente proyecto de tesis se presentó al Comité Ético Científico de la Facultad de Medicina y, posteriormente al Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción, con el fin de contar con su aprobación para realizar la investigación.

Posterior a la aprobación del comité, se tomó contacto con el Servicio Local de Educación Pública (SLEP) Costa Araucanía, esto debido a la cercanía con el Servicio Local de Educación Pública Andalién Sur, el cual funciona como administrador de los establecimientos públicos de las cinco comunas abarcadas. Al mismo tiempo, se tramitó la autorización con el SLEP Andalién Sur.

Respecto a las consideraciones éticas, esta investigación se desarrolló siguiendo estrictos criterios éticos, resguardando en todo momento la dignidad, la confidencialidad y el bienestar de los participantes. Se obtuvo previamente la autorización de las instituciones educativas y de los apoderados responsables, junto con el asentimiento informado de los estudiantes, quienes participaron de manera voluntaria y con pleno conocimiento de los objetivos del estudio. Los instrumentos aplicados fueron administrados de forma anónima, evitando cualquier identificación personal, y los datos recolectados se utilizaron exclusivamente con fines académicos y científicos. El procedimiento se enmarcó en las normas éticas para la

investigación con seres humanos de la American Psychological Association, que enfatizan el consentimiento informado, la protección de la confidencialidad, el respeto a las diferencias individuales y culturales, y la no maleficencia. Asimismo, se consideraron las orientaciones del Colegio de Psicólogos de Chile, que subrayan el resguardo de los derechos de los participantes, la integridad profesional y la responsabilidad social de la investigación psicológica. En particular, se prestó especial atención al carácter intercultural del estudio, procurando un trato respetuoso hacia la identidad mapuche de los estudiantes y evitando prácticas que pudieran reproducir situaciones de discriminación o vulneración cultural. De este modo, se garantizó que el proceso investigativo cumpliera con los estándares éticos nacionales e internacionales, asegurando la protección integral de los menores de edad involucrados. Por último, cabe destacar que, en los casos en que se detectó riesgo suicida o presencia de sintomatología depresiva, la información fue entregada a los centros educativos correspondientes, con el fin de facilitar el adecuado abordaje y la activación de los protocolos pertinentes.

3.6.2. Contacto

Una vez se contó con la autorización de ambos SLEP y se determinaron los establecimientos con los cuales se trabajó, se coordinó una reunión con sus directores/as para plantear el proyecto y coordinar el levantamiento de datos.

3.6.3. Reclutamiento

Habiendo delimitado los establecimientos de los cuales se recolectó la información, se entregaron consentimientos (ver Anexo 1) y asentimientos

informados (ver Anexo 2) a los establecimientos, para enviar a los estudiantes y sus familias.

Estos consentimientos y asentimientos además preguntaron a los estudiantes si ellos se identifican o no como estudiantes de origen mapuche. Durante este proceso, se llevó a cabo un monitoreo activo del número de estudiantes que se sumaron al proyecto, con el fin de gestionar con los SLEP en caso de que el tamaño de la muestra no resultara suficiente con los establecimientos facilitados. Los consentimientos se enviaron directamente a los establecimientos educativos para que los docentes facilitaran una copia para los estudiantes y una para sus apoderados/as. Posteriormente, los consentimientos fueron devueltos al establecimiento para ser retirados por el investigador.

3.6.4. Evaluación

En el momento que ya se contó con la cantidad total de participantes confirmados, se presentó la carta Gantt a cada establecimiento para facilitar las fechas tentativas de aplicación presencial de las evaluaciones y coordinar posibles adecuaciones a la misma. En caso de que los establecimientos no pudieran llevar a cabo la aplicación presencial de los mismos por falta de personal capacitado u otros motivos, se visitaron los establecimientos con el fin de recolectar los datos en terreno.

Las pruebas fueron aplicadas en salas de clases dispuestas por los establecimientos para las mismas. Se entregó un instrumento el cual contenía todas las escalas a aplicar, para esto los estudiantes contaron con sesenta minutos para

responder todos los ítems y estaban bajo la tutela de un profesor capacitado por el investigador para aplicar el instrumento y responder dudas sobre el mismo.

Para la digitación de los datos, se confeccionó una base de datos en Excel con la respuesta de cada uno de los estudiantes para cada uno de los ítems de las cuatro escalas. Esta base de datos fue la que posteriormente se trabajó para el análisis de datos.

3.7. Análisis de datos

Para el análisis de datos, en primer lugar, se realizó una prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov con corrección Lilliefors, con el fin de conocer la distribución muestral, así como diversos análisis descriptivos para la muestra, tanto referentes a la distribución de frecuencias, medidas de tendencia central y medidas de variabilidad a través del software IBM SPSS Statistics.

Con el fin de medir las propiedades psicométricas de los instrumentos en estudiantes mapuche entre 10 y 14 años, se realizó un análisis factorial confirmatorio. El análisis se realizó a través del software Mplus versión 8.8.

Respecto a la validez discriminante de la subescala de Compromiso Escolar, se utilizó el criterio de Fornell y Larcker (1981). Se empleó el mismo método para el análisis de la validez convergente de cada uno de los instrumentos. El análisis se realizó a través del software Mplus versión 8.8.

En términos de confiabilidad, se calculó el Alfa de Cronbach y Omega de McDonald para los diversos factores resultantes de cada escala (en caso de que correspondiera), así como del puntaje total de la misma.

Para el análisis de los efectos del modelo (y del modelo mismo), se utilizó un modelo de ecuaciones estructurales (SEM) con el fin de dar sustento a las relaciones y mediación propuestas en el modelo expuesto más arriba. Para realizar este análisis, se utilizó el software Mplus versión 8.8.

También se realizaron pruebas ANOVA de los puntajes obtenidos para la escala de bienestar subjetivo, la de identidad étnica y la escala de aculturación a través del software Mplus versión 8.8, con el fin de explorar posibles líneas de investigación futuras derivadas del modelo.

4. RESULTADOS

Previo al análisis de las fases que conforman la sección de resultados de la presente investigación, se incorporan las tablas generales del estudio. En ellas se expone, en primer lugar, la información correspondiente a los estadísticos descriptivos de cada variable considerada (ver Tabla 2). Posteriormente, se presentan la caracterización de las muestras (ver tabla 3), las correlaciones de las variables para la muestra mapuche (ver Tabla 4) y, finalmente, las correlaciones de las variables para la muestra chilena (ver Tabla 5).

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos para ambas muestras

	Muestra mapuche						Muestra chilena					
	Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Rango	Varianza	Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Rango	Varianza
Relación Docente - Estudiante	3,407	3,444	3,444	,778	4,000	,605	3,618	4,000	4,111	1,042	4,000	1,085
Compromiso Escolar	3,921	3,789	3,921	,675	4,000	,455	3,799	3,895	3,684	,724	4,000	,525
Sintomatología Depresiva	11,083	8,000	10,000	7,383	27,000	54,511	10,551	10,000	4,000	7,059	27,000	49,828
Respeto Basado en la Igualdad	4,113	5,000	4,250	,994	4,000	,988	4,029	5,000	4,250	1,013	4,000	1,026

Bienestar	32,247	32,000	48,000	11,521	40,000	132,724	4,181	4,250	6,000	1,405	5,000	1,974
Subjetivo												
Identidad	3,809	5,000	4,000	1,040	4,000	1,081	4,235	5,000	4,500	,909	4,000	,827
Étnica	/											
Chilena												

Al analizar de manera conjunta ambas muestras, se aprecia que los promedios obtenidos en las principales variables presentan tendencias similares, aunque con algunas diferencias relevantes. En la muestra chilena los puntajes medios fueron consistentemente más altos en Relación docente–estudiante (3,62 vs. 3,41), mientras que en la muestra mapuche se observaron valores levemente superiores en Compromiso escolar (3,92 vs. 3,80). En Sintomatología depresiva los resultados se mantuvieron cercanos, con medias de 11,08 en la muestra mapuche y 10,55 en la chilena, destacando en ambos casos una elevada dispersión. En cuanto a Respeto basado en la igualdad y Bienestar subjetivo, las diferencias entre grupos fueron mínimas, reflejando patrones de percepción semejantes. Finalmente, en Identidad étnica/nacional se constató una diferencia marcada: la muestra chilena alcanzó una media más alta (4,23) en comparación con la mapuche (3,80), lo que sugiere una mayor identificación con la categoría nacional. En conjunto, estos resultados permiten afirmar que ambas muestras comparten tendencias generales en las variables psicosociales analizadas, aunque con variaciones puntuales que matizan la interpretación comparativa.

Tabla 3.

Caracterización de las muestras

Muestra mapuche				Muestra chilena			
Edad (años)	N Masculino	N Femenino	Total	Edad (años)	N Masculino	N Femenino	Total
10	8	9	17	10	23	24	47
11	10	17	27	11	34	44	78
12	19	23	42	12	37	30	67
13	17	34	51	13	50	49	99
14	79	84	163	14	65	69	134
Total	133	167	300	Total	209	216	425

Tabla 4.

Matriz de correlaciones para la muestra mapuche

Variable	Relación	Compromiso	Sintomatología	Respeto	Bienestar	Identificación
	Docente - Estudiante	Escolar	Depresiva	Basado en la Igualdad	Subjetivo	Chilena
Relación Docente - Estudiante	R de Pearson	-				
	p-valor	-				
Compromiso Escolar	R de Pearson	,484	-			
	p-valor	<,001	-			
Sintomatología Depresiva	R de Pearson	-,300	-,325	-		
	p-valor	<,001	<,001	-		
Respeto Basado en la Igualdad	R de Pearson	,435	,394	-,126	-	
	p-valor	<,001	<,001	,030	-	

Bienestar Subjetivo	R de	,352	,504	-,645	,239	-	
	Pearson						
	p-valor	<,001	<,001	<,001	<,001	-	
Identidad Étnica	R de	,184	,334	-,138	,364	,244	-
	Pearson						
	p-valor	,001	<,001	,017	<,001	<,001	-

En la muestra mapuche se observan correlaciones estadísticamente significativas entre la mayoría de las variables analizadas, destacando patrones consistentes con la literatura previa. La Relación docente–estudiante mostró asociaciones positivas de magnitud moderada con el Compromiso escolar ($r = ,484$; $p < ,001$) y con el Respeto basado en la igualdad ($r = ,435$; $p < ,001$), así como una correlación negativa con la Sintomatología depresiva ($r = -,300$; $p < ,001$). A su vez, el Compromiso escolar se relacionó positivamente con Bienestar subjetivo ($r = ,504$; $p < ,001$) y negativamente con Sintomatología depresiva ($r = -,325$; $p < ,001$). El Bienestar subjetivo presentó una asociación inversa de magnitud alta con la Sintomatología depresiva ($r = -,645$; $p < ,001$), reforzando la coherencia entre ambos constructos. Finalmente, la Identidad étnica se vinculó de manera positiva con el Compromiso escolar ($r = ,334$; $p < ,001$) y el Respeto basado en la igualdad ($r = ,364$; $p < ,001$), aunque su relación con la Sintomatología depresiva fue débil y negativa ($r = -,138$; $p = ,017$). En conjunto,

los resultados reflejan que un mayor sentido de identidad mapuche y mejores vínculos escolares se asocian con mayor compromiso académico y bienestar, junto con una menor presencia de sintomatología depresiva.

Tabla 5.

Matriz de correlaciones para la muestra chilena

Variable	Relación	Compromiso	Sintomatología	Respeto	Bienestar	Identificación
	Docente - Estudiante	Escolar	Depresiva	Basado en la Igualdad	Subjetivo	Chilena
Relación Docente - Estudiante	R de Pearson	-				
	p-valor	-				
Compromiso Escolar	R de Pearson	,651	-			
	p-valor	<,001	-			
Sintomatología Depresiva	R de Pearson	-,240	-,255	-		
	p-valor	<,001	<,001	-		

Respeto Basado en la Igualdad	R de Pearson	,476	,446	-,046	-		
	p-valor	<,001	<,001	,341	-		
Bienestar Subjetivo	R de Pearson	,421	,515	-,500	,270	-	
	p-valor	<,001	<,001	<,001	<,001	-	
Identificación Chilena	R de Pearson	,472	,547	-,131	,392	,483	-
	p-valor	<,001	<,001	,007	<,001	<,001	-

En la muestra chilena se observa un patrón de correlaciones en gran medida consistente con el reportado en la muestra mapuche, aunque con asociaciones de mayor magnitud en varias variables. La Relación docente–estudiante se vinculó positivamente con Compromiso escolar ($r = ,651$; $p < ,001$), Respeto basado en la igualdad ($r = ,476$; $p < ,001$), Bienestar subjetivo ($r = ,421$; $p < ,001$) e Identificación chilena ($r = ,472$; $p < ,001$), lo que indica que un mejor vínculo con el profesorado se relaciona de forma transversal con percepciones más favorables en el ámbito psicosocial y académico. Del mismo modo, el Compromiso escolar mostró relaciones positivas y significativas con Respeto ($r = ,446$), Bienestar subjetivo ($r = ,515$) e Identificación chilena ($r = ,547$), y negativas con Sintomatología depresiva ($r = -,255$). En contraste,

las correlaciones de Respeto con Sintomatología depresiva no fueron significativas, lo que sugiere una menor sensibilidad de esta variable frente al malestar psicológico. Finalmente, destaca la asociación negativa entre Bienestar subjetivo y Sintomatología depresiva ($r = -.500$; $p < .001$), reafirmando la coherencia entre indicadores de salud mental positiva y negativa.

Fase 1: Validación de Instrumentos

Dado que no se disponía de antecedentes empíricos previos, en población mapuche, sobre la validez de los instrumentos a utilizar en esta tesis, se procedió, en primera instancia, a evaluar sus propiedades psicométricas con el fin de determinar su adecuación y pertinencia para esta muestra específica. Esta fase resulta crucial para garantizar la validez interna del estudio, así como la comparabilidad de los resultados obtenidos. Los análisis psicométricos fueron realizados utilizando la muestra mapuche total del estudio.

4.1. Fase 1: Validación de Instrumentos

4.1.1. Validación Subescala “Relación docente-estudiante” del “Student Engagement Instrument” (Appleton et al., 2006).

4.1.1.1. Distribución Muestral

La prueba de Kolmogorov-Smirnov evidenció una desviación significativa respecto de la normalidad en la distribución de los datos ($D = ,056$, $p = ,026$).

4.1.1.2. Confiabilidad

Los coeficientes de consistencia interna α de Cronbach y ω de McDonald para la subescala de relación docente-estudiante en la muestra mapuche corresponden a $\alpha = ,917$ ($,902 - ,930$) y $\omega = ,917$ ($,903 - ,931$)

4.1.1.3. Análisis Factorial Confirmatorio

Los resultados del análisis factorial confirmatorio para la estructura de un factor para la escala, realizado utilizando el estimador WLSMV, muestran un excelente ajuste (Jordan, 2021) ($\chi^2(27) = 90,919$, $p = ,0001$, CFI = ,986, TLI = ,962, RMSEA = ,089 (IC 90%: ,069-,109). En la figura correspondiente (ver Figura 2) se presentan gráficamente los resultados del análisis factorial confirmatorio. Las cargas factoriales obtenidas, todas estadísticamente significativas, fluctuaron entre ,677 y ,901. En particular, los ítems RDE6 y RDE9 presentaron las cargas factoriales más altas (,848 y ,891, respectivamente), mientras que el ítem RDE8 mostró la carga más baja (,684).

Respecto a la validez convergente, se presenta una varianza media extraída (AVE) de ,631, lo cual indica una buena validez convergente. Estos resultados respaldan la validez factorial de la escala dentro del modelo propuesto.

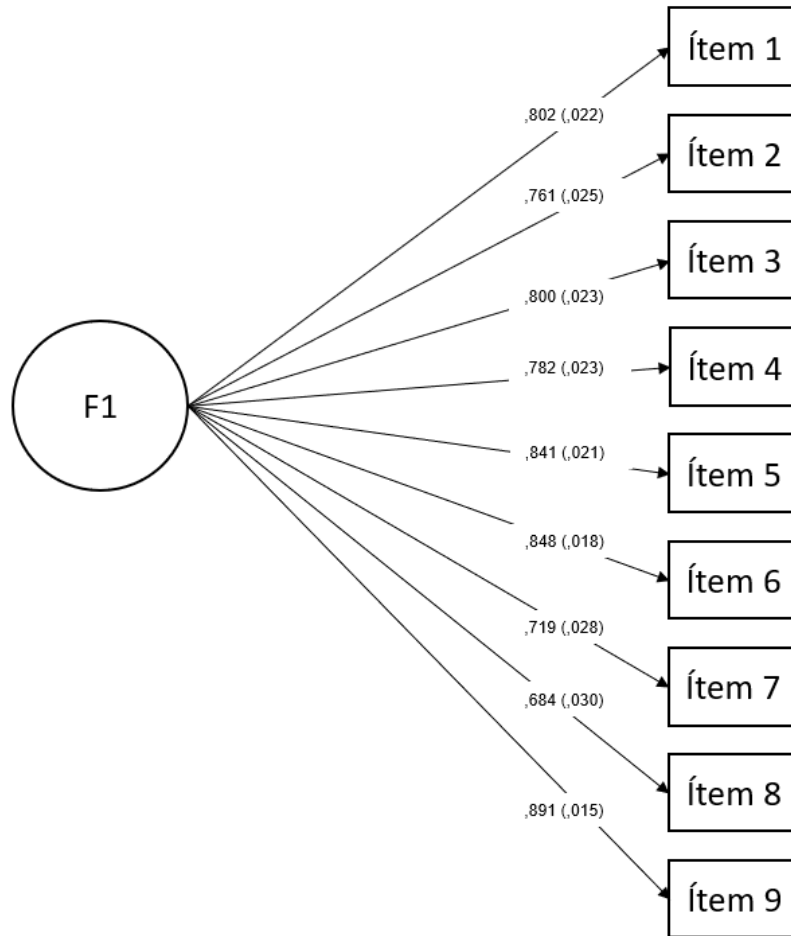


Figura 2. Análisis Factorial Confirmatorio Subescala “Relación docente-estudiante” del “Student Engagement Instrument” (Appleton et al., 2006).

4.1.2. Validación Subescala de “Compromiso Escolar” Wang et al (2019).

4.1.2.1. Estadísticos Descriptivos Subescalas

Para la presente subescala, se realizó un desglose de los estadísticos descriptivos por factor.

4.1.2.1.1. Compromiso Conductual

Los resultados de los estadísticos descriptivos para el presente factor se resumen en la tabla 6 a continuación.

Tabla 6.

Estadísticos descriptivos factor “Compromiso Conductual”

Estadístico	Valor
Media (M)	3,854
Moda (M)	4,000
Mediana (Me)	4,000
Desviación Estándar (DE)	,735
Rango (R)	4,000 (Min 1 – Max 5)
Varianza (S ²)	,371

4.1.2.1.2. Compromiso Cognitivo

Los resultados de los estadísticos descriptivos para el presente factor se resumen en la tabla 7 a continuación.

Tabla 7.

Estadísticos descriptivos factor “Compromiso Cognitivo”

Estadístico	Valor
Media (M)	3,900
Moda (M)	4,000

Mediana (Me)	4,000
Desviación Estándar (DE)	,780
Rango (R)	4,000 (Min 1 – Max 5)
Varianza (S ²)	,608

4.1.2.1.3. Compromiso Afectivo

Los resultados de los estadísticos descriptivos para el presente factor se resumen en la tabla 8 a continuación.

Tabla 8.

Estadísticos descriptivos factor “Compromiso Afectivo”

Estadístico	Valor
Media (M)	3,959
Moda (M)	5,000
Mediana (Me)	4,000
Desviación Estándar (DE)	,791
Rango (R)	4,000 (Min 1 – Max 5)
Varianza (S ²)	,626

4.1.2.1.4. Compromiso Social

Los resultados de los estadísticos descriptivos para el presente factor se resumen en la tabla 9 a continuación.

Tabla 9.

Estadísticos descriptivos factor “Compromiso Social”

Estadístico	Valor
Media (M)	3,852
Moda (M)	5,000
Mediana (Me)	4,000
Desviación Estándar (DE)	,868
Rango (R)	4,000 (Min 1 – Max 5)
Varianza (S ²)	,753

4.1.2.2. Distribución Muestral

4.1.2.2.1. Compromiso Conductual

La prueba de Kolmogorov-Smirnov indicó que la distribución de los puntajes en compromiso conductual difiere significativamente de una distribución normal ($D = ,115, p < ,001$), por lo que se rechaza la hipótesis nula de normalidad.

4.1.2.2.2. Compromiso Cognitivo

La prueba de Kolmogorov-Smirnov mostró una desviación significativa de la normalidad en los puntajes de compromiso cognitivo ($D = ,108, p < ,001$), por lo que se rechaza la hipótesis nula.

4.1.2.2.3. Compromiso Afectivo

La prueba de Kolmogorov-Smirnov reveló una desviación significativa de la normalidad en los puntajes de compromiso afectivo ($D = ,110$, $p < ,001$), lo que llevó al rechazo de la hipótesis nula.

4.1.2.2.4. Compromiso Social

La prueba de Kolmogorov-Smirnov indicó una desviación significativa de la normalidad en los puntajes de compromiso social ($D = ,106$, $p < ,001$), motivo por el cual se rechaza la hipótesis nula.

4.1.2.2.5. Escala Completa

En la escala completa, la prueba de Kolmogorov-Smirnov no evidenció una desviación significativa de la normalidad ($D = ,050$, $p = ,063$), por lo que no se rechaza la hipótesis nula.

4.1.2.3. Confiabilidad

Los coeficientes de confiabilidad (con puntajes que oscilan entre $\alpha = ,666 - ,920$ y $\omega = ,674 - ,922$) se detallan, para cada uno de los factores y para la escala completa, en la tabla a continuación (ver Tabla 10).

Si bien la consistencia interna obtenida en el factor de compromiso conductual se sitúa en un rango moderado, el uso de este factor se justifica por los resultados posteriores asociados al análisis factorial confirmatorio, el cual indica una adecuada validez factorial dentro del modelo teórico propuesto.

Tabla 10.

Omega de McDonald y Alpha de Cronbach para Compromiso Escolar en la muestra mapuche

Dimensión del Compromiso Escolar	Omega de McDonald (Rango)	Alpha de Cronbach (Rango)
Conductual	,674 (,613 – ,734)	,674 (,613 – ,734)
Cognitivo	,840 (,812 – ,869)	,840 (,812 – ,869)
Afectivo	,854 (,828 – ,880)	,850 (,822 – ,875)
Social	,835 (,803 – ,862)	,835 (,803 – ,862)
Escala Total	,810 (,776 – ,843)	,810 (,776 – ,843)

4.1.2.4. Análisis Factorial Confirmatorio

Se realizó un análisis factorial confirmatorio de segundo orden, utilizando el estimador WLSMV, con el propósito de validar la estructura jerárquica del constructo teórico de compromiso escolar. En este modelo, se definieron cuatro factores de primer orden que representan dimensiones específicas del compromiso: conductual, cognitivo, afectivo y social. Estos factores de primer orden fueron modelados como indicadores de un factor de segundo orden que representa el compromiso escolar como una dimensión global.

El modelo arrojó un CFI de ,907, un TLI de ,892 y un SRMR de ,069, lo que, si bien indicaba un ajuste adecuado, evidenció margen de mejora al analizar el RMSEA, que fue de ,114 (Jordan, 2021). Las mejoras serán consideradas para el modelo de ecuaciones estructurales.

Respecto a la validez convergente, la varianza media extraída (AVE) para los cuatro factores fue: F1 = ,43, F2 = ,61, F3 = ,59 y F4 = ,62, indicando una aceptable validez convergente para todos los factores de primer orden, excepto para el compromiso conductual, situado bajo el umbral de ,5. En cuanto a la validez discriminante, se evaluó con el criterio de Fornell y Larcker, verificándose que, en general, la AVE de los factores 2, 3 y 4 fue mayor que el cuadrado de las correlaciones entre factores, respaldando la validez discriminante del modelo final, lo cual no se cumpliría para el factor 1. Estos resultados, en conjunto, respaldan la validez factorial de la escala dentro del modelo propuesto.

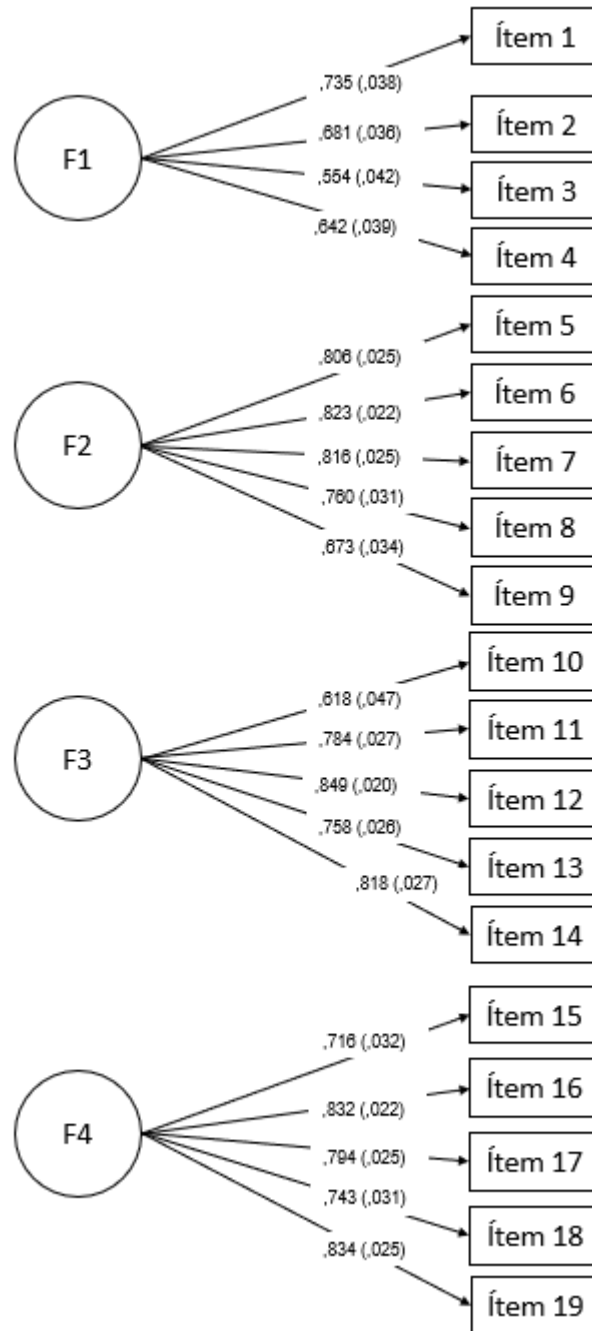


Figura 3. Análisis Factorial Confirmatorio Subescala de “Compromiso Escolar” contenida en la “Multidimensional School Engagement Scale” de Wang et al (2019).

4.1.3. Validación Escala “Patient Health Questionnaire for Adolescents” (Borghero et al., 2018).

En función de dar cumplimiento al primer objetivo específico, se presentan los resultados de la categorización del PHQ-9 para estudiantes mapuche, según las categorías establecidas por el instrumento.

Tabla 11.

Categorización resultados PHQ-9 para estudiantes mapuche

Categoría	N	Porcentaje
Sin Síntomas (SS)	72	24,00%
Depresión Mínima (DM)	76	25,33%
Depresión Moderada (DMo)	52	17,33%
Depresión Moderadamente Severa (DMS)	52	17,33%
Depresión Severa (DS)	48	16,00%
Total	300	100%

4.1.3.1. Distribución Muestral

La prueba de Kolmogorov-Smirnov evidenció una desviación significativa de la normalidad en la distribución de los datos ($D = ,108$, $p < ,001$), por lo que se rechaza la hipótesis nula.

4.1.3.2. Confiabilidad

Los coeficientes de consistencia interna α de Cronbach y ω de McDonald corresponden a $\alpha = ,905$ ($,884 - ,917$) y $\omega = ,902$ ($,889 - ,921$).

4.1.3.3. Análisis Factorial Confirmatorio

El análisis factorial confirmatorio (AFC), realizado utilizando el estimador WLSMV, para la escala PHQ presentó un buen ajuste, con un RMSEA de $,076$, un CFI de $,989$, un TLI de $,985$ y un SRMR de $,026$ (Jordan, 2021).

En la Figura correspondiente (ver Figura 4) se presentan gráficamente los resultados del modelo. Las cargas factoriales obtenidas, todas estadísticamente significativas, oscilaron entre $,520$ y $,847$. En particular, los ítems PHQ8 y PHQ9 presentaron las cargas factoriales más elevadas ($,827$ y $,847$, respectivamente), mientras que PHQ1 mostró la más baja ($,520$).

Respecto a la validez convergente, la varianza media extraída (AVE) se situó en $,605$, lo que respalda una adecuada validez convergente del modelo. En conjunto, estos resultados respaldan la validez factorial de la escala PHQ dentro del modelo propuesto, asegurando una representación más robusta del constructo medido.

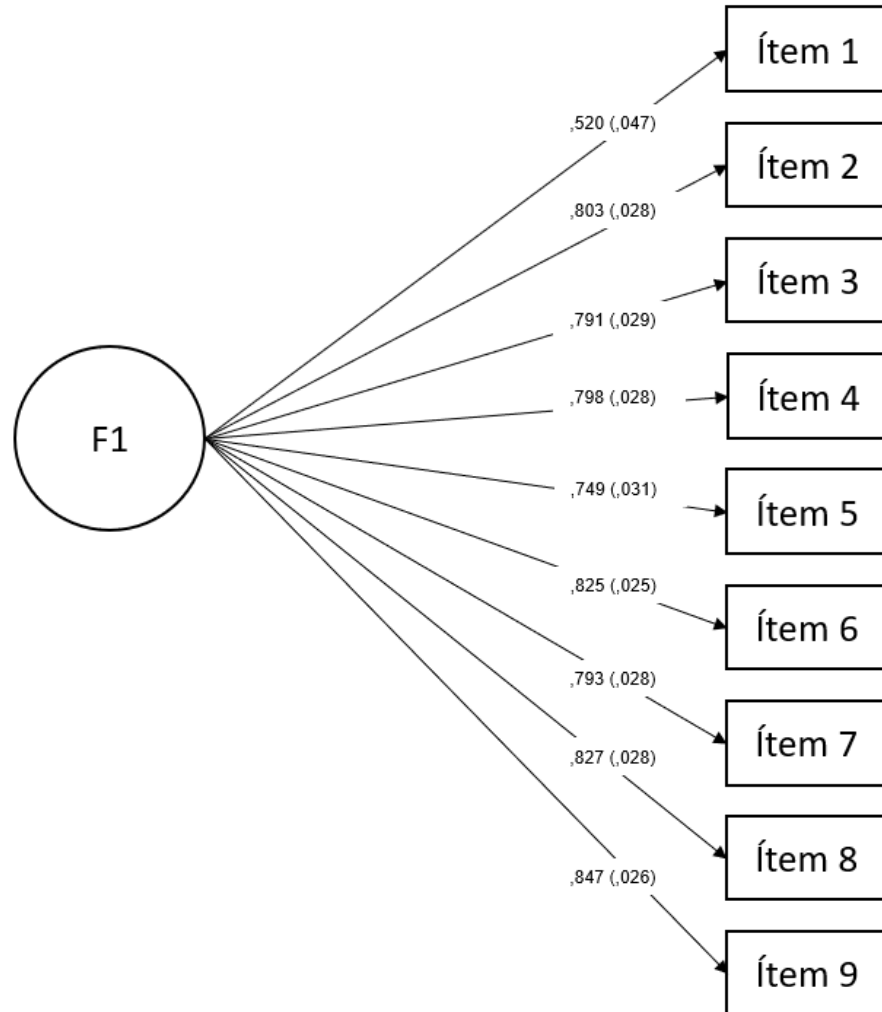


Figura 4. Análisis Factorial Confirmatorio “Patient Health Questionnaire for Adolescents” (Borghero et al., 2018).

4.1.4. Validación Escala “Respeto basado en la igualdad” (Sirlopú & Renger, 2020).

4.1.4.1. Distribución Muestral

La prueba de Kolmogorov-Smirnov mostró una desviación significativa de la normalidad en la distribución de los datos ($D = ,186, p < ,001$), por lo que se rechaza la hipótesis nula.

4.1.4.2. Confiabilidad

Los coeficientes de consistencia interna α de Cronbach y ω de McDonald corresponden a $\alpha = ,946$ ($,935 - ,955$) y $\omega = ,945$ ($,935 - ,956$).

4.1.4.3. Análisis Factorial Exploratorio

Con el objetivo de verificar la pertinencia de realizar un análisis factorial exploratorio (AFE), se aplicaron el índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. El índice KMO global fue de $,852$, valor que indica una adecuación muestral meritoria (Kaiser, 1974). A nivel individual, los valores MSA oscilaron entre $,816$ y $,891$, lo que demuestra una buena coherencia entre los ítems y la estructura factorial esperada.

La prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($\chi^2(6) = 1173,74$, $p < ,001$), lo cual indica que la matriz de correlaciones es significativamente distinta de una matriz identidad, justificando el uso del AFE.

Se utilizó el método de extracción de componentes principales con rotación oblicua (promax), considerando la posible correlación entre factores. El análisis reveló la presencia de un único factor con un valor propio (eigenvalue) de $3,443$, que explicó el $81,5\%$ de la varianza total. Las cargas factoriales fueron elevadas, con valores entre $,877$ y $,930$, lo que indica una fuerte asociación de los ítems con el factor común. Las unicidades se mantuvieron por debajo de $,23$, lo que sugiere que la mayor parte de la varianza de cada ítem es explicada por el factor identificado.

En el análisis factorial exploratorio realizado utilizando el estimador WLSMV, se identificó una solución de un solo factor con cargas elevadas en todos los ítems ($>.90$), lo que sugiere una estructura unidimensional sólida. Aunque el RMSEA fue $.222$, este valor debe interpretarse con cautela debido al bajo número de grados de libertad del modelo, tal como advierten Kenny et al. (2014). Los valores de CFI ($.998$) y TLI ($.993$) respaldan un buen ajuste global del modelo explorado. Las cargas factoriales obtenidas mediante la rotación Geomin oscilaron entre $.916$ y $.966$, lo que indica que todos los ítems contribuyen significativamente al factor común. En particular, los ítems RR2 y RR3 presentaron las cargas más altas ($.966$ y $.964$, respectivamente), mientras que RR1 y RR4 mostraron las más bajas ($.916$ en ambos casos). Las estimaciones de varianza residual oscilaron entre $.066$ y $.161$, lo que indica que la estructura factorial explica una proporción sustancial de la varianza en las respuestas.

4.1.4.5. Análisis Factorial Confirmatorio

El modelo de análisis factorial confirmatorio (AFC) para la escala, realizado utilizando el estimador WLSMV, presentó un excelente ajuste, con un $\chi^2(2) = 31,679$, $p = .0001$ un RMSEA de $.222$ (IC 90%: $.158 - .294$), un CFI de $.998$, un TLI de $.993$ y un SRMR de $.009$. Si bien el valor del RMSEA indicaría un ajuste deficiente, esta interpretación resulta inapropiada dado el escaso número de grados de libertad del modelo. Tal como advierten Kenny et al. (2014), el RMSEA tiende a sobreestimar el error de ajuste en modelos con pocos grados de libertad, incluso cuando están correctamente especificados, generando altas tasas de rechazo injustificadas. En este contexto, la elevada carga factorial de los ítems (todas superiores a $.91$) y los

índices CFI y TLI cercanos a 1 respaldan la unidimensionalidad de la escala y sugieren que el modelo presenta un ajuste adecuado, pese al RMSEA elevado. Por ello, no se consideran necesarias modificaciones adicionales, ya que el modelo refleja adecuadamente la estructura del constructo evaluado

Respecto a la validez convergente, la varianza media extraída (AVE) se situó en ,885, lo que respalda una adecuada validez convergente del modelo. En conjunto, estos resultados confirman la validez factorial de la escala RR dentro del modelo propuesto, asegurando una representación más robusta del constructo evaluado.

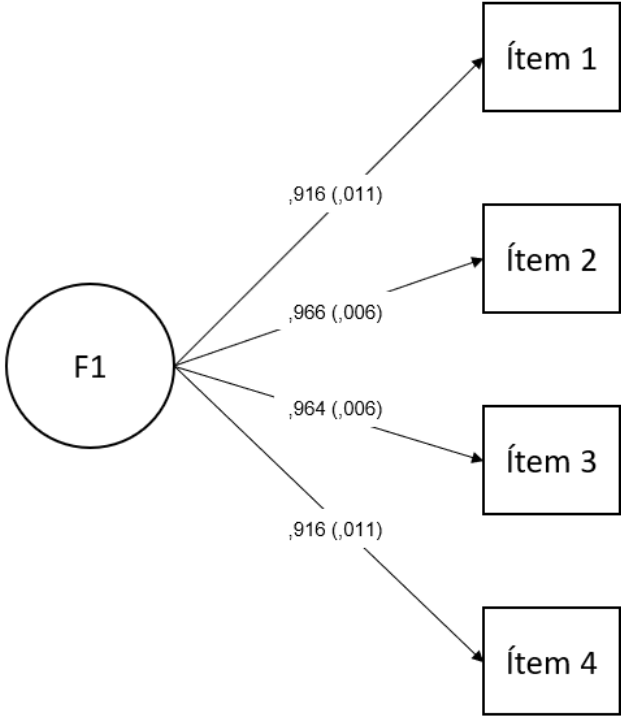


Figura 5. Análisis Factorial Confirmatorio “Respeto basado en la igualdad”
(Sirlopú & Renger, 2020).

4.1.5. Validación Escala “Bienestar subjetivo” (Calleja et al., 2022).

4.1.5.1. Distribución Muestral

La prueba de Kolmogorov-Smirnov mostró una desviación significativa de la normalidad en la distribución de los datos ($D = ,096$, $p < ,001$), por lo que se rechaza la hipótesis nula. Esto indica que la distribución de los datos no se ajusta a un patrón normal.

4.1.5.2. Confiabilidad

Los coeficientes de consistencia interna α de Cronbach y ω de McDonald para la escala de bienestar subjetivo en la muestra mapuche corresponden a $\alpha = ,968$ ($,963 - ,974$) y $\omega = ,969$ ($,963 - ,974$).

4.1.5.3. Análisis Factorial Confirmatorio

El modelo de factorial confirmatorio (AFC) para la escala de bienestar subjetivo (EBS), realizado utilizando el estimador WLSMV, presentó un ajuste excelente, con un $\chi^2(20) = 100,300$, $p = ,0001$, un RMSEA de $,116$ (IC 90%: $,094 - ,139$), un CFI de $,997$, un TLI de $,996$ y un SRMR de $,010$. Si bien el valor del RMSEA indicaría un ajuste deficiente, esta interpretación resulta inapropiada dado el escaso número de grados de libertad del modelo. Tal como advierten Kenny et al. (2014), el RMSEA tiende a sobreestimar el error de ajuste en modelos con pocos grados de libertad, incluso cuando están correctamente especificados, generando altas tasas de rechazo injustificadas. En este contexto, la elevada carga factorial de los ítems y los índices CFI y TLI cercanos a $,97$ respaldan la unidimensionalidad de la escala y sugieren que el modelo presenta un ajuste adecuado, pese al RMSEA elevado. Por

ello, no se consideran necesarias modificaciones adicionales, ya que el modelo refleja adecuadamente la estructura del constructo evaluado

Respecto a la validez convergente, la varianza media extraída (AVE) se situó en ,841, lo que respalda una adecuada validez convergente del modelo. En conjunto, estos resultados confirman la validez factorial de la escala de bienestar subjetivo dentro del modelo propuesto, asegurando una representación más robusta del constructo evaluado.

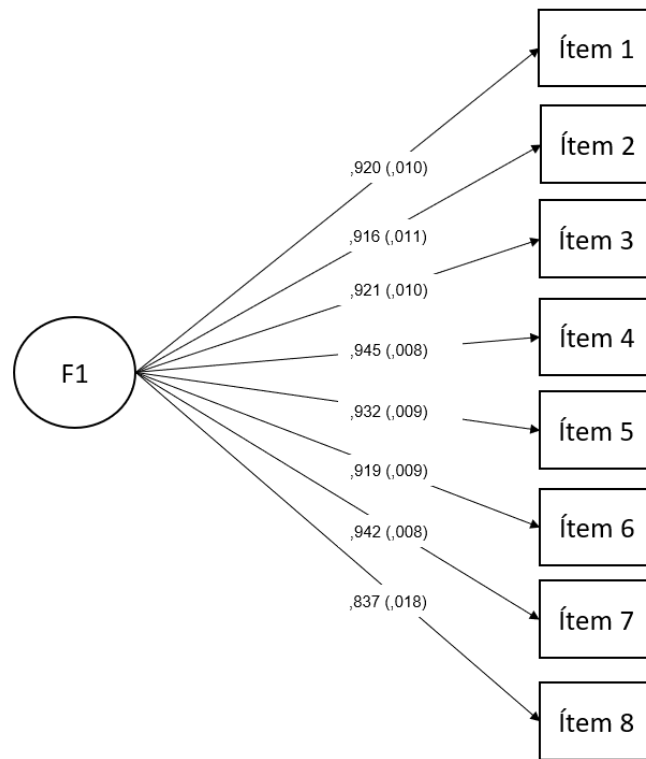


Figura 6. Análisis Factorial Confirmatorio “Bienestar subjetivo” (Calleja et al., 2022).

4.1.6. Validación Escala “Identidad Étnica” (Sirlopú, proyecto Fondecyt regular 1151360).

4.1.6.1. Distribución Muestral

La prueba de Kolmogorov-Smirnov mostró una desviación significativa de la normalidad en la distribución de los datos ($D = ,153$, $p < ,001$), por lo que se rechaza la hipótesis nula. Esto indica que la distribución de los datos no se ajusta a un patrón normal.

4.1.6.2. Confiabilidad

Los coeficientes de consistencia interna α de Cronbach y ω de McDonald para la escala de identificación mapuche corresponden a $\alpha = ,929$ ($,914 - ,941$) y $\omega = ,929$ ($,916 - ,942$).

4.1.6.3. Análisis Factorial Exploratorio

En vista de que el presente instrumento fue adaptado para esta investigación se procedió, en primer lugar, a realizar un análisis factorial exploratorio utilizando el estimador WLSMV.

Para determinar la factibilidad de aplicar un análisis factorial exploratorio (AFE), se evaluó la adecuación muestral mediante el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. El valor global de KMO fue de $,797$, lo que indica una adecuación muestral aceptable. A nivel individual, los ítems presentaron valores MSA entre $,789$ e $,805$, todos dentro del rango considerado adecuado para el análisis factorial.

La prueba de esfericidad de Bartlett fue altamente significativa ($\chi^2(6) = 1024,66$, $p < ,001$), lo cual evidencia que las correlaciones entre las variables son suficientemente distintas de cero, y por tanto, que la matriz de correlaciones es adecuada para la reducción factorial.

La extracción de factores se realizó mediante el método de componentes principales, aplicando rotación oblicua (promax), dado que se asumió la posible correlación entre los factores. Conforme al criterio de Kaiser (eigenvalue > 1), se retuvo un único factor con un valor propio de 3,303, el cual explicó el 76,8% de la varianza total, Las cargas factoriales fueron elevadas, con valores entre ,862 y ,887, y las unicidades se mantuvieron por debajo de ,26, lo que sugiere que la mayoría de la varianza de los ítems está asociada al factor común.

El análisis factorial exploratorio (AFE) de la escala de Identificación Mapuche (IDM) se llevó a cabo utilizando el estimador WLSMV y una rotación oblicua Geomin. La solución factorial obtenida sugirió un modelo unifactorial, dado que el primer factor presentó un valor propio de 3,489, mientras que los siguientes factores mostraron valores considerablemente menores (,296; ,131 y ,085). Esto indicó que la mayor parte de la varianza era explicada por un solo factor, respaldando la pertinencia de una estructura unidimensional para la escala.

En términos de ajuste del modelo, los índices obtenidos reflejaron un buen ajuste. El estadístico $\chi^2(2)$ fue de 53,387, con $p = ,0001$, mientras que el RMSEA se estimó en ,293 (IC 90%: ,228 - ,363), lo que sugiere una discrepancia significativa entre la matriz de covarianza observada y la estimada. No obstante, los índices de ajuste incremental presentaron valores adecuados, con un CFI de ,993 y un TLI de

,979. Adicionalmente, el SRMR se estimó en ,049, lo que sugiere que las diferencias entre las correlaciones observadas y las predichas por el modelo son relativamente bajas. Si bien el valor del RMSEA indicaría un ajuste deficiente, esta interpretación resulta inapropiada dado el escaso número de grados de libertad del modelo en base al criterio ya presentado de Kenny et al. (2014). Las cargas factoriales obtenidas mediante la rotación Geomin oscilaron entre ,913 y ,929, lo que indica que todos los ítems contribuyen significativamente al factor común. En particular, el ítem IDM2 mostró la mayor carga factorial (,929), mientras que el ítem IDM4 presentó la más baja (,913). Las estimaciones de varianza residual oscilaron entre ,137 y ,166, lo que indica que la estructura factorial explica una proporción considerable de la varianza en las respuestas de los participantes.

4.1.6.5. Análisis Factorial Confirmatorio

El modelo de análisis factorial confirmatorio (AFC) para la escala de Identificación Mapuche (IDM) realizado utilizando el estimador WLSMV presentó un ajuste excelente, con un $\chi^2(2) = 53,387$, $p = ,0001$, un RMSEA de ,293 (IC 90%: ,228 - ,363), un CFI de ,993, un TLI de ,979 y un SRMR de ,024 (Jordan, 2021; Kenny et al., 2014)..

Respecto a la validez convergente, la varianza media extraída (AVE) se situó en ,906, lo que respalda una adecuada validez convergente del modelo. En conjunto, estos resultados confirman la validez factorial de la escala de Identificación Mapuche dentro del modelo propuesto, asegurando una representación más robusta del constructo evaluado.

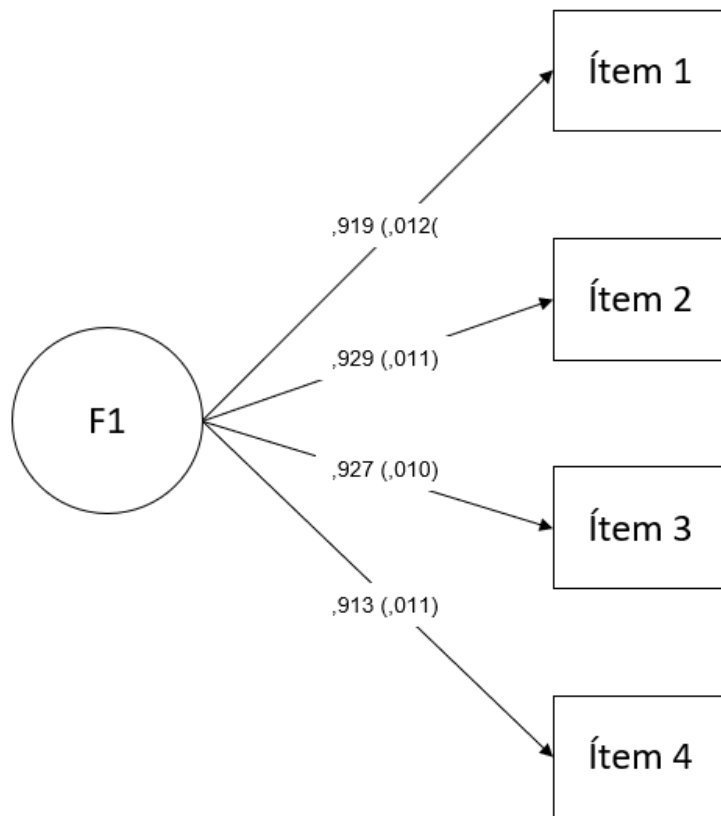


Figura 7. Análisis Factorial Confirmatorio “Identidad Étnica” (Sirlopú & Pérez-Salas, proyecto Fondecyt regular 1151360).

4.1.7. Validación Escala “Respeto Basado en la igualdad” para población chilena (Sirlopú & Renger, 2020).

4.1.7.1. Distribución Muestral

La prueba de Kolmogorov-Smirnov mostró una desviación significativa de la normalidad en la distribución de los datos ($D = ,169, p < ,001$), por lo que se rechaza

la hipótesis nula. Esto sugiere que la distribución de los datos no se ajusta a un patrón normal.

4.1.7.2. Confiabilidad

Los coeficientes de consistencia interna α de Cronbach y ω de McDonald para la escala de respeto basado en la igualdad en la muestra chilena corresponden a $\alpha = ,931$ ($,922 - ,943$) y $\omega = ,932$ ($,921 - ,942$).

4.1.7.3. Análisis Factorial Exploratorio

Para evaluar la pertinencia del análisis factorial exploratorio (AFE), se aplicaron el índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. El valor global de KMO fue de $,859$, lo cual indica una adecuación muestral meritoria (Kaiser, 1974). Los valores individuales de MSA oscilaron entre $,842$ y $,894$, lo que confirma la adecuación de cada uno de los ítems para su inclusión en el análisis factorial.

La prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($\chi^2(6) = 1404,305$, $p < ,001$), indicando que la matriz de correlaciones no se ajusta a una matriz identidad y que existen correlaciones suficientes entre los ítems como para justificar el análisis factorial. El modelo también fue evaluado mediante prueba de chi-cuadrado adicional, siendo significativo ($\chi^2 = 7,230$, $gl = 2$, $p = ,027$).

El análisis factorial se realizó utilizando el método de componentes principales con rotación oblicua (promax), ya que se asume que los factores podrían estar correlacionados. Se identificó un único factor con un valor propio (eigenvalue) de $3,324$, que explicó el $77,5\%$ de la varianza total. Las cargas factoriales fueron

elevadas, con valores entre ,834 y ,901, lo que evidencia una alta asociación entre los ítems y el factor común. Las unicidades se mantuvieron en niveles bajos (entre ,189 y ,305), indicando que una gran parte de la varianza de los ítems es explicada por el factor identificado.

En el análisis factorial exploratorio, realizado utilizando el estimador WLSMV, se identificó una solución de un solo factor con cargas elevadas en todos los ítems ($>,88$), lo que sugiere una estructura unidimensional sólida. Aunque el RMSEA fue ,132, este valor debe interpretarse con cautela debido al bajo número de grados de libertad del modelo, tal como advierten Kenny et al. (2014). Los valores de CFI (,998) y TLI (,995) respaldan un buen ajuste global del modelo explorado. Las cargas factoriales obtenidas mediante la rotación Geomin oscilaron entre ,889 y ,934, lo que indica que todos los ítems contribuyen significativamente al factor común. En particular, los ítems RR2 y RR3 presentaron las cargas más altas (,933 y ,934, respectivamente), mientras que RR4 mostró la más baja (,889). Las estimaciones de varianza residual oscilaron entre ,128 y ,210, lo que indica que la estructura factorial explica una proporción sustancial de la varianza en las respuestas.

4.1.7.4. Análisis Factorial Confirmatorio

El modelo de análisis factorial confirmatorio, realizado utilizando el estimador WLSMV, arrojó un CFI de ,998, un TLI de ,995 y un SRMR de ,006, lo que en base al criterio ya especificado de Kenny et al. (2014) indica un ajuste adecuado, a pesar del RMSEA, que fue de ,132 (*IC 90%: ,078-, 193*). En la figura correspondiente (ver Figura 8) se presentan gráficamente los resultados del análisis factorial confirmatorio. Con base en los resultados del análisis factorial confirmatorio, las

cargas factoriales estandarizadas obtenidas, todas estadísticamente significativas, fluctuaron entre ,889 y ,934. En particular, los ítems RR3 y RR2 presentaron las cargas factoriales más altas (,934 y ,933, respectivamente), mientras que el ítem RR4 mostró la carga más baja (,889). Respecto a la validez convergente, la varianza media extraída (AVE) para el factor fue de ,83, indicando una aceptable validez convergente.

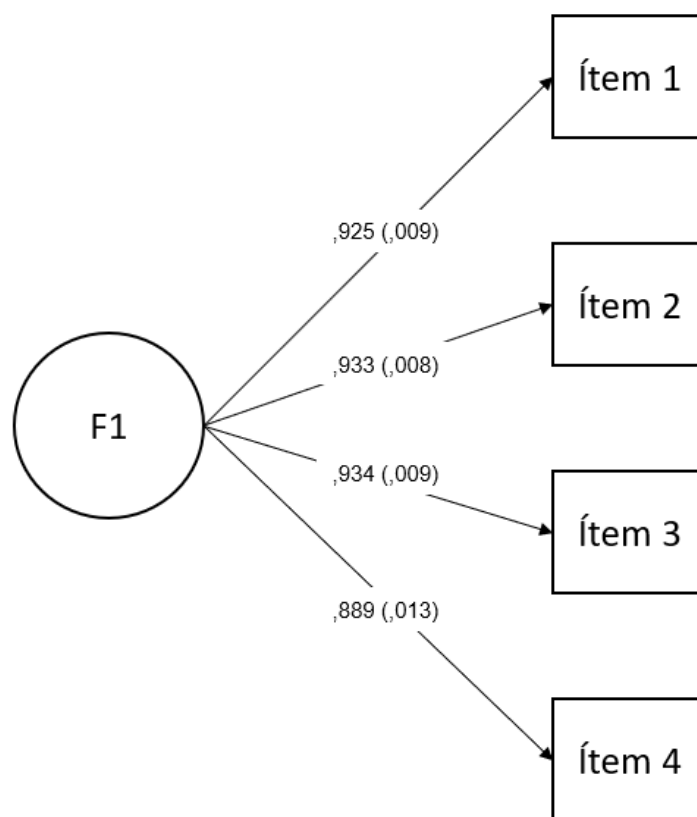


Figura 8. Análisis Factorial Confirmatorio “Respeto basado en la igualdad”

(Sirlopú & Renger, 2020).

4.1.8. Validación Escala “Identificación Chilena” (Sirlopú, proyecto Fondecyt regular 1151360).

4.1.8.1. Distribución Muestral

Se evaluó la normalidad de la distribución de los datos mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov (KS) con una distribución normal como referencia. Los resultados indicaron una diferencia máxima absoluta de $D = ,200$ (positiva: $D^+ = ,200$; negativa: $D^- = -,172$), con un valor de significación asintótica de $p < ,001$. Dado que el valor p es menor a $,05$, se rechaza la hipótesis nula, lo que sugiere que la distribución de los datos no sigue un patrón normal.

4.1.8.2. Confiabilidad

Los coeficientes de consistencia interna α de Cronbach y ω de McDonald para la escala de identificación chilena corresponden a $\alpha = ,907$ ($,891 - ,920$) y $\omega = ,907$ ($,892 - ,921$).

4.1.8.3. Análisis Factorial Exploratorio

Como paso previo al análisis factorial exploratorio (AFE), se evaluó la adecuación muestral mediante el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. El valor global de KMO fue de $,808$, lo que representa una adecuación muestral buena (Kaiser, 1974). A nivel individual, los valores de MSA fluctuaron entre $,796$ y $,817$, evidenciando que todos los ítems son adecuados para ser incluidos en el modelo factorial.

La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa ($\chi^2(6) = 1146,75$, $p < ,001$), indicando que la matriz de correlaciones es suficientemente

distinta de una matriz identidad, lo que justifica la aplicación del AFE. Además, el modelo fue evaluado mediante una prueba chi-cuadrado, que también resultó significativa ($\chi^2 = 63,51$, $gl = 2$, $p < ,001$).

Se utilizó el método de componentes principales con rotación oblicua (promax), bajo el supuesto de correlación potencial entre factores. El análisis reveló la existencia de un único factor con un valor propio (eigenvalue) de 3,125, el cual explicó el 70,9% de la varianza total. Las cargas factoriales oscilaron entre ,820 y ,872, lo que indica una fuerte relación entre los ítems y el factor extraído. Las unicidades se situaron entre ,240 y ,328, sugiriendo que una proporción considerable de la varianza de cada ítem es explicada por la dimensión común.

En el análisis factorial exploratorio, realizado utilizando el estimador WLSMV, se identificó una solución unifactorial con cargas elevadas en todos los ítems ($>,88$), lo que respalda una estructura unidimensional robusta. Las cargas factoriales obtenidas mediante rotación Geomin variaron entre ,884 (IDC1) y ,911 (IDC3), lo que indica una contribución significativa de todos los ítems al factor común. Las estimaciones de varianza residual fueron bajas, oscilando entre ,170 y ,219, lo que evidencia que el modelo explica una proporción considerable de la varianza en las respuestas. Aunque el índice RMSEA fue relativamente alto ($,273$), este valor debe interpretarse con cautela debido al bajo número de grados de libertad del modelo ($df = 2$), una condición bajo la cual el RMSEA tiende a sobreestimar el error de ajuste incluso en modelos bien especificados, tal como señalan Kenny, Kaniskan y McCoach (2014). En contraste, los índices CFI ($,985$) y TLI ($,956$) sugieren un buen

ajuste global del modelo explorado, respaldando la validez de la solución unifactorial.

4.1.8.4. Análisis Factorial Confirmatorio

El modelo de análisis factorial confirmatorio para la escala de Identificación Chilena, realizado utilizando el estimador WLSMV, arrojó un CFI de ,985, un TLI de ,956 y un SRMR de ,022, lo que, en línea con los criterios propuestos por Kenny et al. (2014), indica un ajuste adecuado, pese a que el RMSEA alcanzó un valor elevado de ,273 (IC 90%: ,218–,332). Esta advertencia cobra relevancia considerando que el modelo presenta un bajo número de grados de libertad ($df = 2$), condición bajo la cual el RMSEA tiende a inflarse artificialmente. En la figura correspondiente (ver Figura 9) se presentan gráficamente los resultados del análisis factorial confirmatorio. Las cargas factoriales estandarizadas, todas estadísticamente significativas, oscilaron entre ,884 y ,911. En particular, los ítems IDC3 e IDC2 mostraron las cargas más altas (,911 y ,893, respectivamente), mientras que el ítem IDC1 presentó la más baja (,884). En cuanto a la validez convergente, la varianza media extraída (AVE) fue de ,80, lo que indica un nivel aceptable de convergencia entre los ítems del constructo.

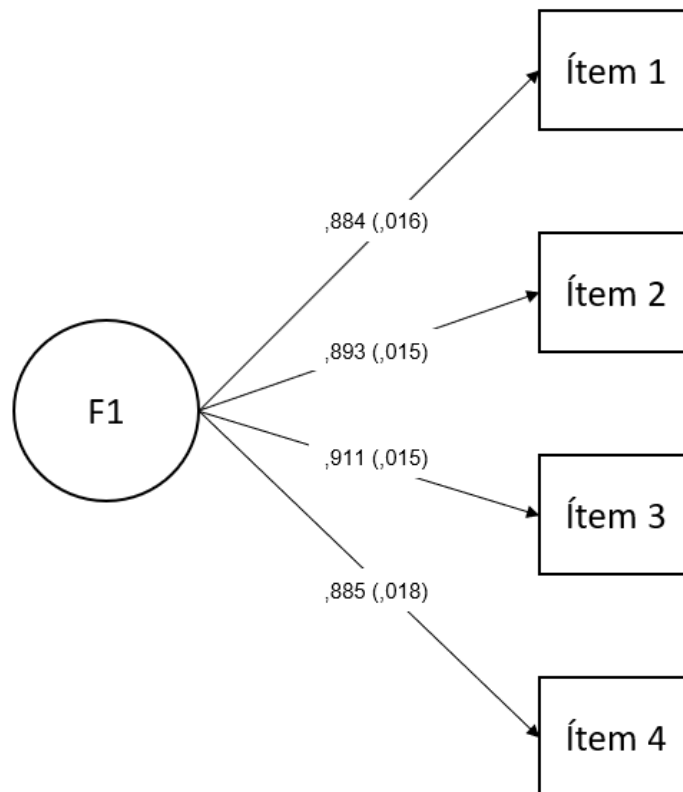


Figura 9. Análisis Factorial Confirmatorio “Identificación Chilena” (Sirlopú & Pérez-Salas, proyecto Fondecyt regular 1151360).

4.2. Fase 2: Evaluación de los modelos estructurales

4.2.1. Modelo Población Mapuche

El presente apartado exhibe los resultados obtenidos mediante el Modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM) aplicado a los datos recogidos en la muestra mapuche. Se busca examinar la relación entre distintas variables latentes: Relación Docente-Estudiante (RDE), Respeto basado en la igualdad (RR), Compromiso Escolar (CE) y Sintomatología Depresiva (PHQ).

El modelo incluyó cuatro factores latentes, definidos por los siguientes indicadores:

- **Relación Docente-Estudiante (RDE):** Compuesto por 9 ítems (RDE1-RDE9). Las cargas factoriales oscilaron entre ,72 y ,88, lo que indica una buena representación del constructo.
- **Respeto basado en la igualdad (RR):** Compuesto por 4 ítems (RR1-RR4). Las cargas factoriales estuvieron entre ,92 y ,94, reflejando una alta consistencia interna.
- **Compromiso Escolar (CE):** Definido por 19 ítems (CE1-CE19), con cargas factoriales entre ,56 y ,81.
- **Sintomatología Depresiva (PHQ):** Compuesto por 9 ítems (PHQ1-PHQ9), con cargas factoriales entre ,49 y ,85.

El análisis fue realizado utilizando el software Mplus Versión 8.8, empleando el estimador WLSMV debido a la naturaleza categórica de las variables observadas. Se analizaron datos de los 300 participantes.

Los indicadores de ajuste del modelo muestran un buen ajuste, reportando un $\chi^2(820) = 1596,164$, $p = ,0001$, un RMSEA de ,06 (IC 90%: ,056 - ,064), un CFI de ,949, un TLI de ,945 y un SRMR de ,068 (Jordan, 2021).

La fiabilidad de los constructos, evaluada mediante el coeficiente Omega, se situó en rangos satisfactorios para todas las variables.

Estos resultados sugieren que el modelo propuesto representa adecuadamente la estructura subyacente de los datos.

Los coeficientes estandarizados de las relaciones estructurales del modelo se presentan en la tabla a continuación (ver Tabla 12).

Tabla 12.

Coefficientes estandarizados de las relaciones estructurales del modelo en población mapuche

Relación estructural	B	Error estándar	Valor t	Valor p
Relación Docente- Estudiante → Compromiso Escolar	,359	,056	6,405	<,001
Relación Docente- Estudiante → Sintomatología Depresiva	-,240	,076	-3,161	,002
Relación Docente- Estudiante → Respeto Basado en la Igualdad	,536	,040	13,247	<,001
Respeto Basado en la Igualdad → Compromiso Escolar	,299	,053	5,625	<,001
Respeto Basado en la Igualdad → Sintomatología Depresiva	,101	,071	1,420	,156

Compromiso Escolar → -,281 ,068 -4,115 <,001
 Sintomatología Depresiva

Estos resultados sugieren que la relación docente-estudiante tiene un impacto positivo en el respeto basado en la igualdad, y a su vez, ambas variables inciden en el compromiso escolar. Además, la relación docente-estudiante está negativamente asociada con la sintomatología depresiva, lo que indica que un mejor vínculo entre docente y estudiante podría estar relacionado con una menor presencia de síntomas depresivos en los estudiantes. No se encontraron asociaciones estadísticamente significativas entre el respeto basado en la igualdad y la sintomatología depresiva.

También, se encontró un efecto negativo del compromiso escolar sobre la sintomatología depresiva.

El análisis de efectos indirectos reveló los siguientes resultados, presentados en la tabla a continuación (ver Tabla 13).

Tabla 13.

Efectos indirectos del modelo en población mapuche

Efectos indirectos	B	Valor p
Relación Docente-Estudiante → Respeto Basado en la Igualdad → Compromiso Escolar	,122	<,001

Relación Docente-Estudiante → Respeto Basado ,033 ,159
en la Igualdad → Sintomatología Depresiva

Estos hallazgos indican un efecto del respeto basado en la igualdad como un mediador en la relación entre la relación docente-estudiante y el compromiso escolar, pero de baja-moderada magnitud.

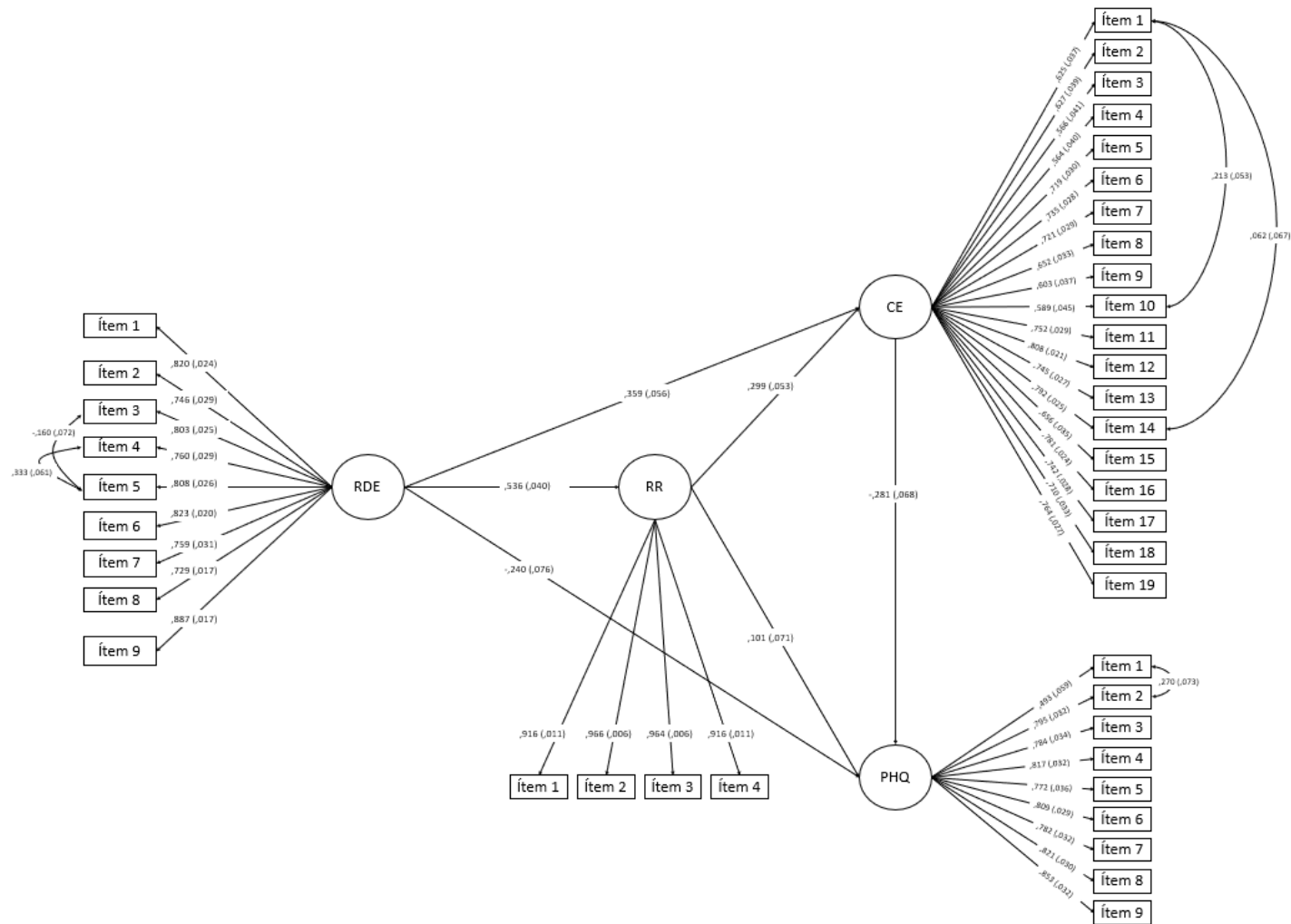


Figura 10. Modelo de ecuaciones estructurales para población mapuche

4.2.2. Modelo Población Chilena

El presente apartado exhibe los resultados obtenidos mediante el Modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM) aplicado a los datos recogidos en la muestra chilena. Se busca examinar la relación entre distintas variables latentes: Relación Docente-Estudiante (RDE), Respeto basado en la igualdad (RR), Compromiso Escolar (CE) y Sintomatología Depresiva (PHQ).

El modelo incluyó cuatro factores latentes, definidos por los siguientes indicadores:

- **Relación Docente-Estudiante (RDE):** Compuesto por 9 ítems (RDE1-RDE9). Las cargas factoriales oscilaron entre ,71 y ,83, lo que indica una buena representación del constructo.
- **Respeto basado en la igualdad (RR):** Compuesto por 4 ítems (RR1-RR4). Las cargas factoriales estuvieron entre ,83 y ,90, reflejando una alta consistencia interna.
- **Compromiso Escolar (CE):** Definido por 19 ítems (CE1-CE19), con cargas factoriales entre ,43 y ,72.
- **Sintomatología Depresiva (PHQ):** Compuesto por 9 ítems (PHQ1-PHQ9), con cargas factoriales entre ,47 y ,76.

El análisis fue realizado utilizando el software Mplus Versión 8.8, empleando el estimador ML debido a la naturaleza categórica de los datos. Se analizaron datos de los 425 participantes.

Los indicadores de ajuste del modelo muestran un buen adecuado, reportando un $\chi^2(773) = 2131,435$, $p = ,0001$, un RMSEA de ,064 (IC 90%: ,061 - ,068), un CFI de ,863, un TLI de ,854 y un SRMR de ,056 (Jordan, 2021).

La fiabilidad de los constructos, evaluada mediante el coeficiente Omega, se situó en rangos satisfactorios para todas las variables.

Estos resultados sugieren que el modelo propuesto representa adecuadamente la estructura subyacente de los datos.

Los coeficientes estandarizados de las relaciones estructurales del modelo se presentan en la tabla a continuación (ver Tabla 14).

Tabla 14.

Coefficientes estandarizados de las relaciones estructurales del modelo en población chilena

Relación estructural	B	Error estándar	Valor t	Valor p
Relación Docente- Estudiante → Compromiso Escolar	,620	,040	15,589	<,001
Relación Docente- Estudiante → Sintomatología Depresiva	-	,080	-1,989	,047

Relación Docente- Estudiante → Respeto Basado en la Igualdad	,513	,039	13,047	<,001
Respeto Basado en la Igualdad → Compromiso Escolar	,172	,046	3,758	<,001
Respeto Basado en la Igualdad → Sintomatología Depresiva	,153	,061	2,497	,013
Compromiso Escolar → Sintomatología Depresiva	-	,078	-3,339	,001
	,260			

Según los resultados, la relación docente-estudiante está negativamente asociada con la sintomatología depresiva, lo que indica que un mejor vínculo entre docente y estudiante podría estar relacionado con una menor presencia de síntomas depresivos en los estudiantes. No se encontraron asociaciones estadísticamente significativas entre el respeto basado en la igualdad y la sintomatología depresiva.

También, se encontró un efecto negativo del compromiso escolar sobre la sintomatología depresiva.

El análisis de efectos indirectos reveló los siguientes resultados, presentados en la tabla a continuación (ver Tabla 15).

Tabla 15.

Efectos indirectos del modelo en población chilena

Efectos indirectos	B	Valor p
Relación Docente-Estudiante → Respeto Basado en la Igualdad → Compromiso Escolar	,088	<,001
Relación Docente-Estudiante → Respeto Basado en la Igualdad → Sintomatología Depresiva	,078	,014

Estos hallazgos indican un efecto del respeto basado en la igualdad como un mediador en la relación entre la relación docente-estudiante y el compromiso escolar, pero de baja magnitud.

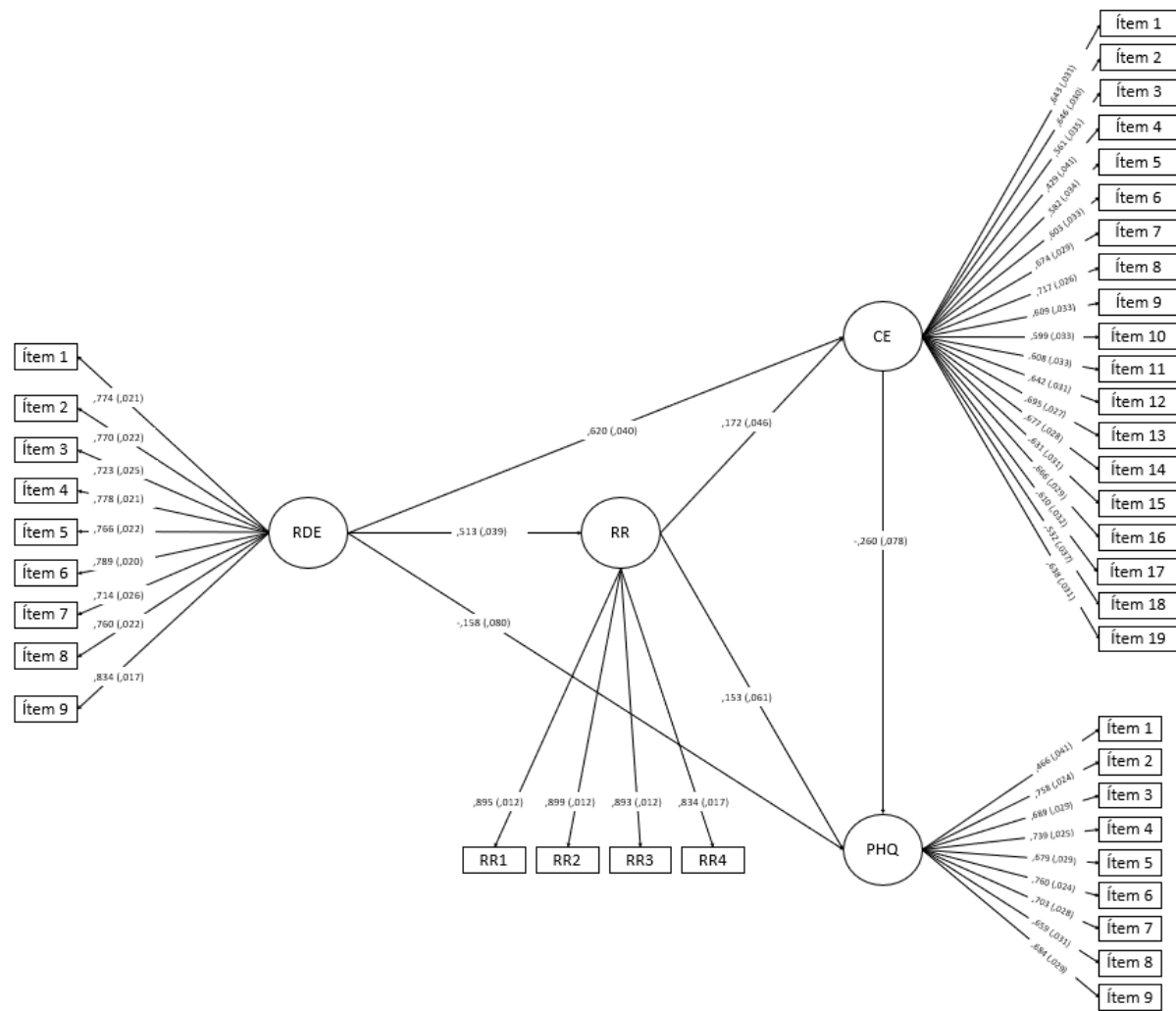


Figura 11. Modelo de ecuaciones estructurales para población chilena

4.3. Análisis complementarios

4.3.1. Muestra mapuche

Con el fin de establecer líneas de investigación futuras que profundicen el alcance del modelo, se implementaron análisis de medias para todas las variables recopiladas. Para establecer las categorías de comparación, se utilizó un método por percentiles.

En primer lugar, se establecieron los puntajes de corte para las categorizaciones de la escala de bienestar subjetivo y de identificación mapuche. Utilizando el método antes mencionado, se siguieron las indicaciones establecidas por el enfoque, las cuales se detallan a continuación:

- **Puntaje bajo:** Valores bajo el percentil 33.
- **Puntaje medio:** Valores entre el percentil 33 y el 66.
- **Puntaje alto:** Valores sobre el percentil 66.

Los puntajes establecidos para cada una de las escalas, siguiendo el detalle del enfoque, se desglosan en la tabla a continuación (ver Tabla 16).

Tabla 16.

Categorizaciones de puntaje para población mapuche

Escala	Rango puntaje bajo	Rango puntaje medio	Rango puntaje alto
EBS-8	0 – 28,90	29,00 – 39,90	40,00 – 48

Identificación	0 – 3,25	3,26 – 4,5	4,51 - 5
Mapuche			

4.3.1.1. Identificación Mapuche

A continuación, se desglosan los resultados de la prueba ANOVA para cada una de las escalas (ver Tabla 17).

Tabla 17.

Prueba ANOVA en base a categorías de escala de identificación mapuche

Escala	Suma de cuadrados	Cuadrado medio	F	<i>p</i>
Relación docente- estudiante	9,850	4,925	8,555	<,001
Respeto basado en la igualdad	43,777	21,888	25,836	<,001
Compromiso escolar	21,336	10,668	27,611	<,001
Sintomatología depresiva	2,564	1,282	1,754	,175

Los resultados de la prueba ANOVA evidencian diferencias estadísticamente significativas en tres de las cuatro variables analizadas: relación docente-estudiante, respeto basado en la igualdad y compromiso escolar. Estos hallazgos sugieren que una mayor identificación mapuche se asocia con interacciones más positivas con el profesorado y un mayor nivel de compromiso académico. En

contraste, no se observaron diferencias significativas en sintomatología depresiva, lo que matiza el alcance de la influencia identitaria en el bienestar psicológico.

Se llevó a cabo un análisis post-hoc de Tukey con el propósito de identificar con mayor precisión qué categorías presentaban diferencias estadísticamente significativas (ver Tablas 18 a 20).

Tabla 18.

Comparación post-hoc Turkey para relación docente – estudiante según categorías de identificación mapuche

Escala			Diferencia de Medias	ET	t	PTurkey
Relación docente- estudiante	Alto	Bajo	,473	,115	4,109	<,001
		Medio	,287	,107	2,682	,021
	Bajo	Medio	-,186	,105	-,1780	,178

El análisis post-hoc de Tukey mostró que existen diferencias estadísticamente significativas en la relación docente–estudiante según las categorías de identificación mapuche. En particular, quienes se ubicaron en la categoría Alto presentaron puntuaciones significativamente mayores que aquellos en la categoría Bajo ($p < ,001$) y también que los situados en el nivel Medio ($p = ,021$). En contraste, no se observaron diferencias significativas entre las categorías Bajo y Medio ($p = .178$). Estos resultados sugieren que una mayor identificación

mapuche se asocia con una percepción más positiva de la relación docente–estudiante.

Tabla 19.

Comparación post-hoc Turkey para respeto basado en la igualdad según categorías de identificación mapuche

Escala			Diferencia de Medias	ET	t	PTurkey
Respeto basado en la igualdad	Alto	Bajo	,991	,140	7,097	<,001
		Medio	,390	,130	3,007	,008
	Bajo	Medio	-,601	,127	-4,733	001

El análisis post-hoc de Tukey evidenció diferencias estadísticamente significativas en el respeto basado en la igualdad según las categorías de identificación mapuche. Los participantes con nivel Alto reportaron puntuaciones considerablemente mayores que aquellos con nivel Bajo ($p < ,001$) y que quienes se situaron en el nivel Medio ($p = ,008$). Asimismo, la comparación entre las categorías Bajo y Medio mostró una diferencia significativa en sentido inverso, siendo inferiores las puntuaciones del grupo Bajo ($p = ,001$). En conjunto, estos resultados indican que un mayor grado de identificación mapuche se asocia con una percepción más sólida de respeto basado en la igualdad.

Tabla 20.

Comparación post-hoc Turkey para compromiso escolar según categorías de identificación mapuche

Escala			Diferencia de Medias	ET	t	PTurkey
Compromiso escolar	Alto	Bajo	,701	,094	7,431	<,001
		Medio	,365	,088	,4170	<,001
	Bajo	Medio	-,336	,086	-3,913	<,001

El análisis post-hoc de Tukey mostró diferencias estadísticamente significativas en el compromiso escolar de acuerdo con las categorías de identificación mapuche. Quienes se ubicaron en la categoría Alto obtuvieron puntuaciones significativamente más elevadas que los grupos Bajo ($p < ,001$) y Medio ($p < ,001$). A su vez, el grupo Bajo presentó puntuaciones inferiores en comparación con el grupo Medio ($p < ,001$). Estos hallazgos reflejan una tendencia clara: a mayor identificación mapuche, se observa un mayor nivel de compromiso escolar, mientras que los niveles bajos de identificación se asocian con un compromiso sustancialmente menor.

4.3.1.2. Bienestar subjetivo

A continuación, se desglosan los resultados de la prueba ANOVA para cada una de las escalas (ver Tabla 21).

Tabla 21.

Prueba ANOVA en base a categorías de escala de bienestar subjetivo

Escala	Suma de cuadrados	Cuadrado medio	F	<i>p</i>
Relación docente- estudiante	21,002	10,501	19,514	<,001
Respeto basado en la igualdad	25,425	12,713	13,985	<,001
Compromiso escolar	31,430	15,715	44,596	<,001
Sintomatología depresiva	79,242	39,621	83,814	<,001

En el caso del bienestar subjetivo, los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en todas las variables. En particular, los estudiantes con niveles altos de bienestar reportan relaciones más positivas con el profesorado, mayor respeto e igualdad, un compromiso escolar más elevado y, de manera inversa, una menor sintomatología depresiva.

Se llevó a cabo un análisis post-hoc de Tukey con el propósito de identificar con mayor precisión qué categorías presentaban diferencias estadísticamente significativas (ver Tablas 22 a 25).

Tabla 22.

Comparación post-hoc Turkey para relación docente – estudiante según categorías de bienestar subjetivo

Escala			Diferencia de Medias	ET	t	PTurkey
Relación docente-estudiante	Alto	Bajo	,655	,098	6,686	<,001
		Medio	,401	,109	3,696	<,001
	Bajo	Medio	-,254	,106	-2,400	,045

El análisis post-hoc de Tukey mostró diferencias estadísticamente significativas en la relación docente–estudiante según las categorías de bienestar subjetivo. El grupo Alto presentó puntuaciones significativamente superiores en comparación con los grupos Bajo ($p < ,001$) y Medio ($p < ,001$). Asimismo, se identificó una diferencia significativa entre los grupos Bajo y Medio, donde el primero obtuvo puntuaciones más bajas ($p = ,045$). En conjunto, estos resultados evidencian que niveles más elevados de bienestar subjetivo se asocian con una percepción más positiva de la relación docente–estudiante.

Tabla 23.

Comparación post-hoc Turkey para respeto basado en la igualdad según categorías de bienestar subjetivo

Escala			Diferencia de Medias	ET	t	PTurkey
Respeto basado en la igualdad	Alto	Bajo	,631	,129	4,891	<,001
		Medio	,196	,143	1,371	,358
	Bajo	Medio	-,435	,139	-3,121	,006

El análisis post-hoc de Tukey identificó diferencias estadísticamente significativas en el respeto basado en la igualdad de acuerdo con las categorías de bienestar subjetivo. El grupo Alto obtuvo puntuaciones más elevadas que el grupo Bajo ($p < ,001$), mientras que no se observaron diferencias significativas entre los grupos Alto y Medio ($p = ,358$). Por otro lado, la comparación entre Bajo y Medio mostró una diferencia significativa, en la que el grupo Bajo presentó menores puntuaciones ($p = ,006$). Estos hallazgos indican que los niveles bajos de bienestar subjetivo se asocian con una percepción menos favorable de respeto basado en la igualdad.

Tabla 24.

Comparación post-hoc Turkey para compromiso escolar según categorías de bienestar subjetivo

Escala			Diferencia de Medias	ET	t	PTurkey
Compromiso escolar	Alto	Bajo	,760	,080	,9517	<,001
		Medio	,347	,088	3,924	<,001
	Bajo	Medio	-,413	,086	-4,786	<,001

El análisis post-hoc de Tukey mostró diferencias estadísticamente significativas en el compromiso escolar según las categorías de bienestar subjetivo. El grupo Alto obtuvo puntuaciones significativamente mayores en comparación con los grupos Bajo ($p < ,001$) y Medio ($p < ,001$). Asimismo, se observó una diferencia significativa entre los grupos Bajo y Medio, con resultados más bajos para el primero ($p < ,001$). Estos hallazgos confirman que niveles más altos de bienestar subjetivo se relacionan consistentemente con un mayor compromiso escolar.

Tabla 25.

Comparación post-hoc Turkey para sintomatología depresiva según categorías de bienestar subjetivo

Escala			Diferencia de Medias	ET	t	PTurkey
Sintomatología depresiva	Alto	Bajo	-10,392	,795	-13,068	<,001
		Medio	-5,045	,881	-5,729	<,001
	Bajo	Medio	5,347	,859	6,223	<,001

El análisis post-hoc de Tukey reveló diferencias estadísticamente significativas en la sintomatología depresiva según las categorías de bienestar subjetivo. El grupo Alto presentó puntuaciones considerablemente más bajas que los grupos Bajo ($p < ,001$) y Medio ($p < ,001$), lo que indica una menor presencia de síntomas depresivos. A su vez, el grupo Bajo obtuvo puntuaciones significativamente más elevadas que el grupo Medio ($p < ,001$). Estos resultados confirman una relación inversa: a mayor bienestar subjetivo, menor sintomatología depresiva, mientras que los niveles bajos de bienestar se asocian con una manifestación más intensa de dichos síntomas.

4.3.2. Muestra chilena

Con el fin de establecer líneas de investigación futuras que profundicen el alcance del modelo, se implementaron análisis de medias para todas las variables

recopiladas. Para establecer las categorías de comparación, se utilizó el mismo método por percentiles.

En primer lugar, se establecieron los puntajes de corte para las categorizaciones de la escala de bienestar subjetivo y de identificación mapuche. Utilizando el método antes mencionado, se siguieron las indicaciones establecidas por el enfoque.

Los puntajes establecidos para cada una de las escalas, siguiendo el detalle del enfoque, se desglosan en la tabla a continuación (ver Tabla 26).

Tabla 26.

Categorizaciones de puntaje para población chilena

Escala	Rango puntaje		
	bajo	medio	alto
EBS-8	0 – 28,900	29,000 – 39,900	40,000 – 48
Identificación Mapuche	0 – 4,000	4,001 – 4,750	4,751 – 6

4.3.1.1. Identificación Chilena

A continuación, se desglosan los resultados de la prueba ANOVA para cada una de las escalas (ver Tabla 27).

Tabla 27.

Prueba ANOVA en base a categorías de escala de identificación chilena

Escala	Suma de cuadrados	Cuadrado medio	F	p
Relación docente- estudiante	69,345	34,673	37,440	<,001
Respeto basado en la igualdad	30,982	15,491	16,180	<,001
Compromiso escolar	47,541	23,770	57,358	<,001
Sintomatología depresiva	7,097	3,548	5,901	,003

Los resultados de la prueba ANOVA evidencian que, en la muestra chilena, la identificación chilena también se asocia con diferencias significativas en todas las variables analizadas: relación docente-estudiante, respeto basado en la igualdad, compromiso escolar y sintomatología depresiva. Esto contrasta con los resultados obtenidos en la muestra mapuche, donde la identificación no mostró asociación con síntomas depresivos, lo que sugiere un rol diferencial de la identidad cultural en contextos indígenas y no indígenas.

Se llevó a cabo un análisis post-hoc de Tukey con el propósito de identificar con mayor precisión qué categorías presentaban diferencias estadísticamente significativas (ver Tablas 28 a 31).

Tabla 28.

Comparación post-hoc Turkey para relación docente – estudiante según categorías de identificación chilena

Escala			Diferencia de Medias	ET	t	PTurkey
Relación docente- estudiante	Alto	Bajo	,920	,111	8,315	<,001
		Medio	,246	,119	2,061	,099
	Bajo	Medio	-,675	,115	-5,842	<,001

El análisis post-hoc de Tukey mostró diferencias estadísticamente significativas en la relación docente–estudiante según las categorías de identificación chilena. El grupo Alto obtuvo puntuaciones significativamente mayores en comparación con el grupo Bajo ($p < ,001$), mientras que la diferencia con el grupo Medio no alcanzó significación estadística ($p = ,099$). Además, se observó que el grupo Bajo presentó puntuaciones inferiores respecto del grupo Medio ($p < ,001$). En conjunto, los resultados evidencian que una identificación chilena más alta se asocia con una mejor percepción de la relación docente–estudiante, siendo los niveles bajos los que reportan las valoraciones más desfavorables.

Tabla 29.

Comparación post-hoc Turkey para respeto basado en la igualdad según categorías de identificación chilena

Escala			Diferencia de Medias	ET	t	PTurkey
Respeto basado en la igualdad	Alto	Bajo	,552	,113	4,907	<,001
		Medio	-,007	,121	-,054	,998
	Bajo	Medio	-,559	,117	-4,759	<,001

El análisis post-hoc de Tukey evidenció diferencias estadísticamente significativas en el respeto basado en la igualdad según las categorías de identificación chilena. El grupo Alto obtuvo puntuaciones significativamente superiores respecto del grupo Bajo ($p < ,001$), mientras que no se observaron diferencias entre los grupos Alto y Medio ($p = ,998$). En cambio, la comparación entre Bajo y Medio mostró una diferencia significativa, siendo el grupo Bajo el que presentó puntuaciones más bajas ($p < ,001$). Estos resultados reflejan que una identificación chilena más alta se asocia con una percepción más favorable de respeto basado en la igualdad, en tanto que los niveles bajos de identificación reportan valoraciones más negativas.

Tabla 30.

Comparación post-hoc Turkey para compromiso escolar según categorías de identificación chilena

Escala			Diferencia de Medias	ET	t	PTurkey
Compromiso escolar	Alto	Bajo	,771	,074	10,409	<,001
		Medio	,239	,080	2,990	,008
	Bajo	Medio	-,532	,077	-6,888	<,001

El análisis post-hoc de Tukey mostró diferencias estadísticamente significativas en el compromiso escolar según las categorías de identificación chilena. El grupo Alto obtuvo puntuaciones significativamente superiores a las de los grupos Bajo ($p < ,001$) y Medio ($p = ,008$). Asimismo, se evidenció que el grupo Bajo presentó puntuaciones significativamente menores en comparación con el grupo Medio ($p < ,001$). En conjunto, estos hallazgos sugieren que una mayor identificación chilena se relaciona con un compromiso escolar más elevado, mientras que los niveles bajos se asocian con un compromiso sustancialmente menor.

Tabla 31.

Comparación post-hoc Turkey para sintomatología depresiva según categorías de identificación chilena

Escala			Diferencia de Medias	ET	t	PTurkey
Sintomatología depresiva	Alto	Bajo	-2,551	,803	-3,179	,005
		Medio	-,390	,865	-,451	,894
	Bajo	Medio	2,161	,837	2,581	,027

El análisis post-hoc de Tukey reveló diferencias estadísticamente significativas en la sintomatología depresiva según las categorías de identificación chilena. El grupo Alto presentó puntuaciones significativamente menores que el grupo Bajo ($p = ,005$), lo que indica una menor presencia de síntomas depresivos en quienes poseen una mayor identificación. No obstante, no se encontraron diferencias entre los grupos Alto y Medio ($p = ,894$). Finalmente, el grupo Bajo obtuvo puntuaciones significativamente más elevadas que el grupo Medio ($p = ,027$). Estos resultados reflejan que los niveles bajos de identificación chilena se asocian con una mayor sintomatología depresiva.

4.3.1.2. Bienestar subjetivo

A continuación, se desglosan los resultados de la prueba ANOVA para cada una de las escalas (ver Tabla 32).

Tabla 32.

Prueba ANOVA en base a categorías de escala de bienestar subjetivo

Escala	Suma de cuadrados	Cuadrado medio	F	p
Relación docente- estudiante	60,988	30,494	32,238	<,001
Respeto basado en la igualdad	26,202	13,101	13,524	<,001
Compromiso escolar	46,814	23,407	56,247	<,001
Sintomatología depresiva	66,451	33,225	72,133	<,001

En relación con el bienestar subjetivo en la muestra chilena, los resultados muestran diferencias significativas en todas las variables dependientes. Los estudiantes con niveles altos de bienestar tienden a presentar mejores relaciones con sus docentes, un mayor respeto basado en la igualdad, un compromiso escolar superior y niveles más bajos de sintomatología depresiva. Este patrón refuerza la evidencia encontrada en la muestra mapuche y resalta la importancia del bienestar subjetivo como factor transversal que influye en la experiencia escolar de los estudiantes.

Se llevó a cabo un análisis post-hoc de Tukey con el propósito de identificar con mayor precisión qué categorías presentaban diferencias estadísticamente significativas (ver Tablas 33 a 36).

Tabla 33.

Comparación post-hoc Turkey para relación docente – estudiante según categorías de bienestar subjetivo

Escala			Diferencia de Medias	ET	t	PTurkey
Relación docente- estudiante	Alto	Bajo	,945	,114	8,325	<,001
		Medio	,514	,114	4,492	<,001
	Bajo	Medio	-,431	,117	-3,676	<,001

El análisis post-hoc de Tukey mostró diferencias estadísticamente significativas en la relación docente–estudiante según las categorías de bienestar subjetivo. El grupo Alto obtuvo puntuaciones significativamente mayores que los grupos Bajo ($p < ,001$) y Medio ($p < ,001$), lo que evidencia una percepción más positiva de la relación en quienes reportan altos niveles de bienestar. Asimismo, se identificó una diferencia significativa entre los grupos Bajo y Medio, con resultados más bajos en el primero ($p < ,001$). Estos hallazgos confirman una tendencia consistente: a medida que aumenta el bienestar subjetivo, mejora también la valoración de la relación docente–estudiante.

Tabla 34.

Comparación post-hoc Turkey para respeto basado en la igualdad según categorías de bienestar subjetivo

Escala			Diferencia de Medias	ET	t	PTurkey
Respeto basado en la igualdad	Alto	Bajo	,604	,116	5,225	<,001
		Medio	,280	,116	2,406	,044
	Bajo	Medio	-,323	,119	-2,710	,019

El análisis post-hoc de Tukey reveló diferencias estadísticamente significativas en el respeto basado en la igualdad según las categorías de bienestar subjetivo. El grupo Alto presentó puntuaciones significativamente más altas que el grupo Bajo ($p < ,001$) y también que el grupo Medio ($p = ,044$). Asimismo, se observó una diferencia significativa entre los grupos Bajo y Medio, con puntuaciones menores en el primero ($p = ,019$). Estos hallazgos muestran que un mayor bienestar subjetivo se asocia con percepciones más favorables de respeto basado en la igualdad, mientras que niveles bajos se vinculan con valoraciones menos positivas.

Tabla 35.

Comparación post-hoc Turkey para compromiso escolar según categorías de bienestar subjetivo

Escala			Diferencia de Medias	ET	t	PTurkey
Compromiso escolar	Alto	Bajo	,836	,075	11,169	<,001
		Medio	,454	,075	6,016	<,001
	Bajo	Medio	-,382	,077	-4,942	<,001

El análisis post-hoc de Tukey mostró diferencias estadísticamente significativas en el compromiso escolar según las categorías de bienestar subjetivo. El grupo Alto alcanzó puntuaciones significativamente superiores respecto de los grupos Bajo ($p < ,001$) y Medio ($p < ,001$). Además, la comparación entre Bajo y Medio también resultó significativa, con valores más bajos en el grupo Bajo ($p < ,001$). En conjunto, los hallazgos indican que niveles más altos de bienestar subjetivo se relacionan con un mayor compromiso escolar, mientras que los niveles bajos se asocian con una participación más limitada.

Tabla 36.

Comparación post-hoc Turkey para sintomatología depresiva según categorías de bienestar subjetivo

Escala			Diferencia de Medias	ET	t	PTurkey
Sintomatología depresiva	Alto	Bajo	-8,637	,716	-12,071	<,001
		Medio	-3,444	,721	-4,776	<,001
	Bajo	Medio	5,193	,739	7,025	<,001

El análisis post-hoc de Tukey mostró diferencias estadísticamente significativas en la sintomatología depresiva según las categorías de bienestar subjetivo. El grupo Alto presentó puntuaciones considerablemente más bajas que los grupos Bajo ($p < ,001$) y Medio ($p < ,001$), evidenciando una menor presencia de síntomas depresivos en quienes reportan mayor bienestar. Asimismo, el grupo Bajo obtuvo puntuaciones significativamente más elevadas que el grupo Medio ($p < ,001$). Estos resultados refuerzan la relación inversa entre bienestar subjetivo y sintomatología depresiva, indicando que niveles reducidos de bienestar se vinculan con una mayor intensidad de síntomas.

En términos comparativos, tanto el bienestar subjetivo como la identificación muestran efectos consistentes sobre las variables estudiadas. No obstante, se observa un matiz relevante: mientras que en la muestra mapuche la identificación

no se relaciona con la sintomatología depresiva, en la muestra chilena sí se encuentran asociaciones significativas.

5. DISCUSIÓN

Como primer objetivo de la presente tesis doctoral, se buscó caracterizar la relación docente-estudiante, la sintomatología depresiva y el compromiso escolar de los estudiantes entre 10 y 14 años de origen indígena residentes de la provincia de Cautín.

La caracterización de la relación docente-estudiante en la población mapuche evidencia un nivel moderado de percepción positiva, con una tendencia central homogénea reflejada en la cercanía entre los valores de media (3,407), mediana (3,444) y moda (3,444). Al contrastar con la muestra chilena, se observa una media ligeramente superior (3,618) y una moda de 4, lo que indica una valoración un poco más favorable en este grupo. Sin embargo, la dispersión de las respuestas difiere entre ambas poblaciones: mientras en los estudiantes mapuche la desviación estándar es de ,778, en los chilenos asciende a 1,042, mostrando una mayor heterogeneidad en sus percepciones. Esto sugiere que, aunque en promedio ambos grupos reportan una relación positiva con sus docentes, en la muestra chilena existen diferencias más marcadas en las experiencias individuales. El rango de 4 puntos en ambas poblaciones refuerza esta idea: mientras algunos estudiantes declaran vínculos muy positivos, otros expresan vivencias más problemáticas. Desde un punto de vista práctico, estos resultados evidencian que, pese a los

avances en la construcción de vínculos respetuosos entre docentes y estudiantes, aún persisten brechas significativas.

Este aspecto representa un desafío para el sistema educativo, considerando que la calidad de la relación docente-estudiante resulta clave tanto para el bienestar emocional como para el rendimiento académico de los estudiantes (López et al., 2022; Skinner y Pitzer, 2012).

Estos resultados ofrecen varias lecturas prácticas. En primer lugar, reflejan la relevancia que tiene la figura docente como mediador del aprendizaje y del bienestar emocional de los estudiantes, tal como enfatizan López-Angulo et al. (2021) y Ochoa et al. (2023). Al mismo tiempo, la amplia variabilidad observada apunta a la necesidad de fortalecer la formación docente para que todos los profesionales puedan desarrollar habilidades relacionales que consideren la diversidad de las experiencias y expectativas de los estudiantes (Helu, 2013; Mejía et al., 2024).

Por otra parte, esta heterogeneidad puede estar relacionada con factores como la calidad de la interacción pedagógica, las dinámicas institucionales o incluso las experiencias previas de discriminación o exclusión percibidas por los estudiantes (Barría et al., 2009). Atender estas diferencias es esencial para garantizar que cada alumno pueda contar con un entorno escolar que favorezca su desarrollo integral y que le permita experimentar relaciones educativas basadas en la confianza, el respeto y la reciprocidad (Burbano-Fajardo y Zambrano, 2018; Toia et al., 2024).

En relación con el compromiso escolar, los estudiantes mapuche presentan una media de 3,921 y una moda coincidente, lo que refleja una percepción relativamente positiva y consistente respecto de su implicación académica. En contraste, la muestra chilena registra una media ligeramente menor (3,799) y una moda de 3,684, lo que sugiere una valoración algo más baja y menos uniforme. La mediana en ambos grupos (3,789 en mapuche y 3,895 en chilenos) se mantiene cercana, lo que indica similitud en la tendencia central. Al analizar la dispersión, se observa que la variabilidad es moderada en ambos casos, con una desviación estándar de ,675 en la muestra mapuche y de ,724 en la chilena.

Esto implica que, si bien la mayoría de los estudiantes de ambas poblaciones reportan niveles de compromiso relativamente altos, existen diferencias internas que reflejan experiencias académicas desiguales. El rango de 4 puntos en ambas muestras refuerza esta diversidad de percepciones, mostrando que conviven estudiantes altamente comprometidos con otros que presentan un involucramiento más limitado.

Desde un punto de vista práctico, estos resultados sugieren que el compromiso escolar, aunque en promedio positivo, no es uniforme y se ve condicionado por factores contextuales y relacionales, lo que reafirma la importancia de implementar estrategias pedagógicas que potencien la participación activa de todos los estudiantes.

En lo relativo a la subescala de compromiso conductual, en ambas muestras se observan niveles relevantes de compromiso conductual, aunque con matices diferenciados.

Los estudiantes mapuche presentan una media elevada, lo que refleja una participación activa y el cumplimiento de normas escolares, mientras que los estudiantes chilenos muestran un nivel más moderado, aunque con mediana y moda igualmente altas, lo que indica que una parte considerable también evidencia actitudes positivas hacia el esfuerzo académico.

Estos resultados se alinean con lo señalado en la literatura, que vincula el compromiso conductual con mayores logros escolares y menores riesgos de abandono (Appleton, 2012; Fredricks et al., 2004). Sin embargo, la dispersión moderada en ambos grupos evidencia diferencias individuales importantes: mientras algunos estudiantes mantienen altos niveles de participación, otros muestran menor involucramiento. Estas variaciones pueden explicarse por factores como el vínculo con los docentes, el clima escolar o las percepciones de discriminación, especialmente en el caso de la población mapuche (Mejía et al., 2024; Pérez-Salas et al., 2021). Por ello, resulta indispensable promover prácticas pedagógicas inclusivas y culturalmente pertinentes que fortalezcan la participación activa de todos los estudiantes.

Respecto al compromiso cognitivo, tanto en la muestra mapuche como en la muestra chilena, la dimensión cognitiva refleja un involucramiento positivo en los procesos de aprendizaje, con indicadores de tendencia central en valores altos que sugieren interés por comprender los contenidos en profundidad y desarrollar competencias complejas.

Este hallazgo es coherente con la literatura que enfatiza el rol del compromiso cognitivo en el pensamiento crítico y el aprendizaje profundo (Appleton,

2012; Fredricks et al., 2004). No obstante, la dispersión de las respuestas es más notoria en ambos grupos respecto de la dimensión conductual, lo que indica que, mientras algunos estudiantes muestran una implicación cognitiva muy alta, otros presentan dificultades para sostenerla.

En el caso de los mapuche, esta heterogeneidad puede estar asociada a la falta de adecuación cultural de los contenidos y prácticas docentes (Beltrán y Morales, 2017; Hawk et al., 2002), lo que hace prioritario incorporar metodologías participativas y la integración de saberes indígenas (Aranda et al., 2022).

En los chilenos, por su parte, estas diferencias parecen más vinculadas a factores pedagógicos y de contexto, como la calidad de la relación docente-estudiante o la relevancia percibida de los contenidos (Skinner y Pitzer, 2012). En ambos casos, la necesidad de estrategias diferenciadas es evidente para garantizar trayectorias de aprendizaje significativas.

Siguiendo con la subdimensión afectiva, esta destaca como la más fuerte en ambas muestras, aunque con un patrón ligeramente distinto. En los mapuche, la media y la mediana elevadas, junto con una moda que alcanza el valor máximo de la escala, reflejan un fuerte vínculo emocional con la escuela, sus docentes y compañeros. En los chilenos también se observa un alto compromiso afectivo, con moda y mediana igualmente elevadas, lo que sugiere que muchos estudiantes perciben la escuela como un espacio de confianza y reconocimiento.

Estos resultados coinciden con la literatura que subraya la relación entre compromiso afectivo, bienestar y resiliencia escolar (Demirci, 2020; Fredricks et al.,

2004; Lavy y Naama-Ghanayim, 2020; Yi et al., 2020). Sin embargo, la dispersión en ambos grupos revela que no todos los estudiantes experimentan este vínculo de igual manera. En los mapuche, estas diferencias pueden relacionarse con experiencias de exclusión y discriminación (Barría et al., 2009; Ochoa et al., 2023), mientras que en los chilenos parecen asociarse a factores contextuales como el clima escolar o la capacidad de los docentes para generar entornos emocionales seguros (Toia et al., 2024). En ambos casos, consolidar prácticas que fortalezcan la confianza, la empatía y el respeto a la diversidad resulta clave (Mejía et al., 2024; Peña et al., 2023).

Finalmente, en torno al compromiso social, se evidencian niveles medios-altos en ambos grupos, lo que refleja una participación significativa en dinámicas colaborativas y de interacción escolar. Los estudiantes mapuche reportan un sentido de pertenencia elevado, con moda y mediana altas, aunque esta es la dimensión con mayor dispersión en la muestra, lo que indica diferencias marcadas en la experiencia social: algunos experimentan altos niveles de integración, mientras que otros enfrentan dificultades de participación, posiblemente vinculadas a discriminación estructural o racismo cotidiano (Barría et al., 2009; Meeus et al., 2017).

Los chilenos, por su parte, muestran una media en rango medio-alto y moda elevada, reforzando la idea de un compromiso social positivo, aunque también con variabilidad interna que refleja diferencias en las dinámicas relacionales y expectativas institucionales.

En ambas poblaciones, la literatura destaca la importancia del respeto mutuo, la inclusión cultural y la construcción de comunidades escolares colaborativas (Fredricks et al., 2004; Ochoa et al., 2023; Vergara y Reyes, 2023).

Desde un punto de vista práctico, resulta esencial implementar estrategias de aprendizaje cooperativo, metodologías interculturales y políticas de convivencia que permitan reducir las desigualdades internas y garantizar la participación plena de todos los estudiantes (Burleigh, 2020; Mejía et al., 2024).

En conjunto, los resultados muestran que tanto estudiantes mapuche como chilenos mantienen un compromiso escolar global en rangos medios-altos, con la dimensión afectiva como la más fuerte en ambos grupos.

Sin embargo, la población mapuche presenta un compromiso conductual y afectivo particularmente elevado, aunque con mayor dispersión en el ámbito social, lo que refleja tanto fortalezas como desafíos asociados a la inclusión y la discriminación.

En la población chilena, en cambio, las dimensiones se mantienen más homogéneas, con un patrón consistente de implicación, aunque también con variabilidad interna. Estos hallazgos coinciden con la literatura que concibe el compromiso escolar como un fenómeno multidimensional, influido por factores individuales, pedagógicos y contextuales (Ochoa et al., 2023; Pérez-Salas et al., 2021; Skinner y Pitzer, 2012).

Asimismo, en un contexto histórico de exclusión de los pueblos indígenas (Arias-Ortega et al., 2020; Barría et al., 2009), los niveles de compromiso

observados en estudiantes mapuche evidencian resiliencia y la necesidad de políticas educativas que fortalezcan y expandan esta actitud positiva a través de prácticas culturalmente pertinentes (Mejía et al., 2024; Vergara y Reyes, 2023).

En relación con la sintomatología depresiva, los resultados muestran que los estudiantes mapuche presentan una media de 11,08 puntos, mediana de 8 y moda de 10, mientras que en la muestra chilena no indígena la media alcanza 10,55, la mediana 10 y la moda 4. Aunque los promedios son similares, los estudiantes mapuche exhiben una ligera tendencia a puntajes más elevados, lo que refleja una mayor carga de síntomas depresivos. El análisis de la dispersión refuerza esta lectura: la desviación estándar fue de 7,38 en el grupo mapuche y de 7,05 en el chileno, con un rango de 27 puntos en ambos casos, lo que evidencia la coexistencia de adolescentes sin sintomatología junto a otros que manifiestan niveles clínicamente preocupantes.

En la muestra mapuche se observan puntajes considerablemente más altos en comparación con investigaciones internacionales. Por ejemplo, en un estudio realizado en España se reportó un 27,69% de adolescentes ubicados en las categorías de depresión moderada, moderadamente severa y severa, mientras que en la muestra mapuche la proporción alcanzó un 50,66% (Casares et al., 2024). Además, las medias obtenidas en ambas muestras de este estudio superan ampliamente las reportadas en investigaciones previas en población chilena. A modo de referencia, Borghero et al. (2018) informaron una media de 7,77, lo que subraya la magnitud de las diferencias encontradas.

Estos resultados deben interpretarse en el marco de la alta vulnerabilidad psicosocial que reportan las poblaciones indígenas en salud mental (Azuero et al., 2017; Faruk & Hasan, 2022). La variabilidad interna observada indica que no todos los estudiantes mapuche viven la depresión de la misma manera, y que en aquellos con puntajes elevados podrían estar incidiendo factores contextuales como la discriminación estructural, el racismo y las barreras culturales (Barría et al., 2009; Mancinelli et al., 2023). Así, aunque un sector de los estudiantes se ubique en niveles mínimos, la amplitud en la distribución pone de relieve segmentos particularmente vulnerables, lo que exige estrategias de detección temprana e intervenciones culturalmente pertinentes.

En términos de intervenciones educativas y de salud mental, este hallazgo subraya la necesidad de políticas escolares que no solo se centren en los promedios generales, sino que también presten atención a las diferencias individuales. Tal como proponen Mejía et al. (2024) la implementación de enfoques inclusivos y culturalmente sensibles es esencial para que la escuela pueda actuar como un espacio de contención y protección emocional, especialmente para quienes reportan niveles más altos de malestar emocional.

Además, estos resultados destacan la importancia de la formación docente en habilidades socioemocionales y en la comprensión de la diversidad cultural, para poder identificar tempranamente signos de riesgo y brindar el acompañamiento adecuado a aquellos estudiantes que lo necesiten (Burbano-Fajardo y Zambrano, 2018; Toia et al., 2024).

Los resultados de la variable respeto basado en la igualdad muestran tendencias positivas en ambas muestras, aunque con matices diferenciados. En los estudiantes mapuche, la media, la mediana y especialmente la moda en el valor máximo reflejan que un grupo importante percibe altos niveles de respeto e igualdad por parte de sus docentes, lo que sugiere relaciones pedagógicas marcadas por el reconocimiento y la valoración plena de sus identidades. En los estudiantes chilenos también se observa un patrón semejante, con valores de tendencia central elevados y moda en el nivel máximo, lo que indica que la mayoría percibe un trato docente justo y equitativo. Estos resultados, en ambas poblaciones, coinciden con la literatura que vincula la percepción de respeto con la seguridad emocional, la motivación y la participación plena en la vida escolar (Burleigh, 2020; Krane et al., 2016; López et al., 2022; Ochoa et al., 2023; Renger et al., 2017).

Sin embargo, los indicadores de dispersión muestran que estas percepciones no son homogéneas. Tanto en la muestra mapuche como en la chilena se observan altos niveles de variabilidad y un rango amplio de respuestas, lo que evidencia que, aunque muchos estudiantes experimentan relaciones respetuosas, otros perciben deficiencias significativas en este ámbito.

En el caso de los mapuche, estas diferencias se han asociado con prácticas docentes que, de manera explícita o sutil, reproducen dinámicas de desigualdad o sesgos culturales (Barría et al., 2009; Meeus et al., 2017). En la población chilena, por su parte, la variabilidad parece reflejar más la diversidad de estilos docentes y la capacidad diferencial para establecer vínculos basados en la equidad.

Desde un punto de vista práctico, los hallazgos en ambos grupos ponen de relieve la necesidad de fortalecer la formación docente en habilidades relacionales y en competencias culturales, de modo que se garanticen interacciones basadas en el respeto y la inclusión para todos los estudiantes (Aranda et al., 2022; Mejía et al., 2024; Peña et al., 2023). En contextos marcados por la discriminación estructural, como el vivido históricamente por la población mapuche, el respeto docente adquiere un valor aún más central al actuar como factor protector frente a la exclusión y potenciador del bienestar socioemocional y académico (Toia et al., 2024; Vergara y Reyes, 2023). En consecuencia, consolidar una cultura escolar en la que el respeto y la igualdad no sean solo expectativas, sino prácticas permanentes, es clave para asegurar entornos educativos inclusivos y culturalmente pertinentes que permitan a todos los estudiantes desarrollarse en plenitud.

Previo al segundo objetivo específico, se realizaron análisis de confiabilidad y análisis factoriales para todos los instrumentos.

Respecto a la confiabilidad, se contó con índices adecuados para todos los instrumentos, excepto para la dimensión conductual del compromiso escolar en ambas poblaciones. Este elemento se identifica como una limitación del estudio. Aun así, se incluyó la dimensión considerando el peso teórico de la misma y los resultados del análisis factorial.

Se logró demostrar que todos los instrumentos contaban con una estructura factorial que representaba adecuadamente los datos observados, representado por los índices de ajuste satisfactorios. También se declaró validez de convergencia y discriminante adecuada para todos los instrumentos.

Respecto al segundo objetivo específico, correspondiente a analizar el efecto directo de la relación docente-estudiante sobre el compromiso escolar y la sintomatología depresiva en los estudiantes entre 10 y 14 años de origen indígena residentes de la provincia de Cautín, se incluyeron en el modelo diversas relaciones estructurales.

En primer lugar, respecto al análisis de la relación entre la calidad del vínculo docente-estudiante y el compromiso escolar en estudiantes mapuche reveló un efecto positivo y significativo. Esto indica que los estudiantes mapuche que perciben un mayor apoyo y cercanía en sus relaciones con los docentes tienden a involucrarse más activamente en sus actividades escolares. Este hallazgo coincide con lo planteado por Yactayo y Carbonell-García (2023) y López et al. (2022), quienes han subrayado que la relación docente-estudiante en contextos indígenas es un factor clave para la motivación y la implicación académica.

La importancia de esta relación se manifiesta no solo como un elemento que potencia el compromiso, sino también como un amortiguador frente a factores de riesgo, como el abandono escolar. De hecho, investigaciones previas han mostrado que la falta de un vínculo sólido con los docentes en estudiantes indígenas incrementa significativamente el riesgo de deserción escolar (Lara et al., 2022; Miranda-Zapata et al., 2021). Así, la calidad de esta relación no solo fomenta la participación activa, sino que también actúa como un factor protector frente a trayectorias escolares truncadas.

Cabe destacar que, al comparar estos resultados con la población chilena no mapuche, se encontró que la relación docente-estudiante tiene un efecto aún mayor

en el compromiso escolar de esta última. Esto sugiere que, si bien el vínculo docente-estudiante es fundamental en ambos grupos, su impacto es relativamente más potente en la población chilena no indígena (Espinoza et al., 2025). Esta diferencia podría estar relacionada con las barreras culturales y las desigualdades históricas que enfrentan los estudiantes mapuche en el sistema educativo, lo que plantea la necesidad de profundizar en estrategias pedagógicas que fortalezcan este vínculo de manera culturalmente pertinente (Arias-Ortega et al., 2020).

Respecto a la sintomatología depresiva, los resultados revelan una relación negativa y significativa con la calidad de la relación docente-estudiante en la población mapuche. Esto significa que cuanto más positiva y cercana es la relación percibida por el estudiante, menores son los niveles de sintomatología depresiva reportados (Joyce & Early, 2014). En otras palabras, el apoyo y el respeto de los docentes funcionan como un mitigador frente a los sentimientos de tristeza y desesperanza que caracterizan a esta sintomatología. Por el contrario, relaciones menos fructíferas o marcadas por la distancia emocional pueden actuar como un factor de riesgo, potenciando la aparición de estos síntomas (Pössel et al., 2013, Wong et al., 2021; Yu et al., 2016).

Este hallazgo es consistente con investigaciones previas que señalan cómo la calidad de la relación docente-estudiante constituye un elemento esencial para el bienestar socioemocional, especialmente en contextos indígenas. Martínez (2023) y Burbano-Fajardo y Zambrano (2018) han documentado que un vínculo pedagógico afectuoso no solo fomenta la motivación académica, sino que también tiene un impacto directo en la disminución de síntomas depresivos y ansiosos. A

esto se suma lo planteado por Toia et al. (2024), quienes enfatizan que el rol del docente trasciende el apoyo académico, incorporando también la capacidad de reconocer y responder a los desafíos emocionales y de salud mental de los estudiantes.

Al analizar los resultados obtenidos en la población chilena no mapuche, se observó un patrón similar, aunque con una magnitud levemente menor. Esta diferencia sugiere que, si bien la relación docente-estudiante es un recurso de protección frente a la sintomatología depresiva en todos los estudiantes, su impacto es particularmente crítico para la población mapuche (Pössel et al., 2013). Esto puede explicarse por la mayor vulnerabilidad de estos estudiantes a situaciones de discriminación y exclusión, así como por la necesidad de contar con referentes adultos que reconozcan su identidad cultural y la validen en el espacio escolar.

Estos hallazgos subrayan la importancia de desarrollar estrategias pedagógicas que fortalezcan la dimensión socioemocional de la enseñanza, en particular en contextos culturalmente diversos. La relación docente-estudiante no solo es un vínculo funcional para el aprendizaje, sino un factor clave para el bienestar emocional y la protección de la salud mental de los estudiantes indígenas. Por ello, los programas de formación docente deben incluir herramientas específicas para cultivar relaciones basadas en el respeto, la comprensión cultural y el cuidado emocional.

En lo relativo al tercer objetivo específico, correspondiente a analizar el efecto directo del compromiso escolar sobre la sintomatología depresiva en los estudiantes entre 10 y 14 años de origen indígena residentes de la provincia de Cautín, los

hallazgos confirman la existencia de una relación negativa y significativa en ambas poblaciones, presentando un efecto mayor en estudiantes mapuche. Estos resultados indican que, a mayor nivel de compromiso escolar, menor es la sintomatología depresiva experimentada por los estudiantes.

El hallazgo coincide con lo señalado en la literatura sobre el rol del compromiso escolar como factor protector de la salud mental. Elementos como la percepción de logro, la participación activa en la comunidad escolar y la motivación intrínseca actúan como recursos emocionales que mitigan el impacto de la depresión (Lara et al., 2022; López et al., 2022; Ramos-Vera et al., 2023). En este sentido, la relación negativa observada en la muestra mapuche y chilena sugiere que el compromiso escolar no solo es relevante para el rendimiento académico, sino también para la regulación emocional y el bienestar psicológico de los estudiantes.

Un aspecto interesante es que los resultados en ambas poblaciones muestran una magnitud de efecto similar, lo cual plantea la hipótesis de que el compromiso escolar tiene un impacto transversal en la reducción de la sintomatología depresiva, más allá de las diferencias culturales o étnicas. Sin embargo, los estudios existentes apuntan a que los mecanismos específicos que sustentan esta relación podrían diferir según la población. Por ejemplo, en estudiantes indígenas, la pertenencia cultural y el sentido de identidad pueden tener un peso particular como componentes del compromiso escolar (Gutiérrez et al., 2017; Miranda-Zapata et al., 2021). Esto sugiere que futuras investigaciones deberían explorar de forma desagregada las dimensiones del compromiso —

conductual, cognitivo, afectivo y social— para identificar qué elementos concretos actúan como factores protectores más potentes en cada población.

Desde una perspectiva práctica, estos resultados destacan la necesidad de fortalecer los programas escolares que promuevan la participación activa de los estudiantes en su proceso educativo. Fomentar un compromiso escolar robusto no solo mejora los indicadores académicos, sino que también ofrece un camino de prevención frente a problemáticas de salud mental. Para los equipos educativos y los formuladores de políticas, este hallazgo es un llamado a considerar el compromiso escolar como una herramienta clave en la construcción de entornos educativos emocionalmente saludables.

Respecto al último objetivo específico, que se centró en analizar el efecto indirecto de la relación docente-estudiante sobre el compromiso escolar y la sintomatología depresiva a través del respeto basado en la igualdad, los hallazgos ofrecen perspectivas relevantes. En la población mapuche, se identificó un efecto indirecto positivo y significativo del respeto basado en la igualdad en la relación entre la calidad del vínculo docente-estudiante y el compromiso escolar. Aunque el tamaño del efecto es relativamente pequeño, su significancia estadística respalda la robustez del resultado y sugiere que el respeto percibido, entendido como un trato equitativo y digno por parte de los docentes, contribuye a consolidar el compromiso escolar de los estudiantes mapuche.

En contraste, este efecto indirecto fue aún más tenue en la muestra chilena no mapuche. Esta diferencia sugiere que el respeto basado en la igualdad, como dimensión mediadora, tiene un rol más marcado en la población mapuche. La

magnitud del efecto indirecto, aunque moderada, valida la especificidad cultural del modelo y destaca la importancia de considerar las particularidades étnicas al diseñar intervenciones educativas.

Por otro lado, en lo que respecta a la sintomatología depresiva, no se observó un efecto indirecto significativo a través del respeto basado en la igualdad en la muestra mapuche. En la población chilena, en cambio, sí se identificó un efecto indirecto estadísticamente significativo, aunque de pequeña magnitud. Estos resultados permiten concluir que el respeto basado en la igualdad como trato equitativo no funciona como un mediador de la relación entre vínculo docente-estudiante y la sintomatología depresiva en la población mapuche, pero sí tiene un rol relevante, aunque limitado, en la población chilena no indígena.

Desde una mirada teórica, estos hallazgos permiten afirmar que el respeto basado en la igualdad emerge como un puente que fortalece el compromiso escolar, pero no como un factor de protección directa ante la sintomatología depresiva, al menos en la población mapuche. Sin embargo, la mayor magnitud de los efectos en estudiantes mapuche en lo relativo al compromiso escolar refuerza la importancia de cultivar relaciones basadas en el respeto y la valoración cultural, pues esto no solo fomenta la participación activa en la escuela, sino que también podría tener efectos colaterales en la salud emocional a través de mecanismos aún no del todo explorados.

Estos resultados destacan la necesidad de implementar prácticas pedagógicas que no solo reconozcan la diversidad cultural, sino que también fortalezcan la percepción de equidad y respeto en el vínculo con los docentes.

Especialmente en contextos con presencia de estudiantes indígenas, el respeto como valor práctico y ético puede constituirse en un eje fundamental para potenciar trayectorias escolares más inclusivas y saludables.

Si bien no se incluyeron en los objetivos, se condujeron análisis accesorios para establecer modificaciones futuras para la continuación de la línea de investigación.

En la muestra mapuche, los análisis ANOVA y post-hoc evidenciaron diferencias significativas en tres de las cuatro variables estudiadas en función de la identificación mapuche: relación docente–estudiante, respeto basado en la igualdad y compromiso escolar. En todos los casos, los estudiantes con un nivel alto de identificación reportaron percepciones más positivas y mayor compromiso académico que quienes se ubicaron en los niveles medio o bajo.

Sin embargo, la sintomatología depresiva no mostró diferencias significativas entre categorías de identificación, lo que sugiere que la identidad étnica funciona principalmente como recurso protector en el ámbito relacional y escolar, pero no necesariamente en el plano emocional (Barrera-Herrera et al., 2019; Merino & Tocornal, 2012). Estos hallazgos refuerzan la literatura que describe la identidad cultural como un motor de resiliencia y pertenencia, capaz de contrarrestar barreras estructurales históricamente presentes en la experiencia educativa mapuche (Baronnet y Morales-González, 2018; Barquet & Vásquez, 2022; Renger et al., 2016).

En contraste, en la muestra chilena, la identificación nacional sí se asoció significativamente con todas las variables, incluida la sintomatología depresiva. Los estudiantes con identificación chilena alta presentaron mejores percepciones en relación con sus docentes, mayor respeto, un compromiso escolar más elevado y, de manera inversa, niveles más bajos de síntomas depresivos.

Este contraste respecto a la muestra mapuche sugiere un rol diferencial de la identidad en contextos indígenas y no indígenas: mientras en la población mapuche la identidad cultural fortalece principalmente los vínculos escolares, en la población chilena no indígena también parece actuar como un factor de protección frente a la depresión. Una posible explicación radica en las trayectorias identitarias divergentes de ambos grupos: mientras la identidad mapuche se construye en un marco de discriminación histórica y reconocimiento desigual, la identidad chilena opera desde una posición de hegemonía cultural, lo que podría otorgar mayor estabilidad psicológica a quienes la internalizan (Baronnet y Morales-González, 2018; Barquet & Vásquez, 2022; Renger et al., 2016).

Por otro lado, los análisis de bienestar subjetivo mostraron un patrón altamente consistente en ambas muestras. En los dos grupos, los estudiantes con niveles altos de bienestar reportaron relaciones más positivas con sus docentes, mayor respeto basado en la igualdad, más compromiso escolar y, al mismo tiempo, una menor sintomatología depresiva. Las pruebas post-hoc confirmaron que las diferencias eran significativas en todas las comparaciones: el grupo alto superó al medio y al bajo, mientras que los estudiantes con bajo bienestar subjetivo fueron quienes reportaron las puntuaciones más desfavorables. Este hallazgo se alinea

con la literatura que subraya el papel del bienestar como un componente esencial de la salud mental estudiantil y su influencia transversal en las trayectorias académicas (Mena-Freire et al., 2023; Orgilés et al., 2017; Rincón et al., 2022).

En conjunto, estos resultados refuerzan la necesidad de incluir la identidad cultural y el bienestar subjetivo como variables centrales en futuros desarrollos del modelo, particularmente mediante análisis multigrupo que permitan desagregar con mayor precisión los efectos observados. Tal enfoque no solo favorecería una comprensión más matizada de las dinámicas entre compromiso escolar, respeto percibido y vínculo docente-estudiante, sino que también facilitaría el diseño de intervenciones diferenciadas para subgrupos específicos. Desde una perspectiva práctica, reconocer la identidad cultural como recurso y el bienestar subjetivo como eje transversal constituye un paso indispensable para la construcción de comunidades escolares más inclusivas, cohesionadas y resilientes.

Desde una perspectiva práctica, estos resultados refuerzan la importancia de que las instituciones educativas desarrollen entornos que no solo fomenten el aprendizaje, sino que también promuevan la satisfacción vital, el sentido de logro y la regulación emocional de sus estudiantes. En el contexto actual de crecientes demandas académicas y desigualdades estructurales, atender la dimensión del bienestar no es un lujo, sino una necesidad para consolidar comunidades escolares más saludables y equitativas.

Como limitaciones de esta tesis doctoral, destacan su carácter transversal, esta impide establecer relaciones causales definitivas entre las variables analizadas, ya que solo se capturaron correlaciones en un momento específico del

tiempo. Además, el uso de cuestionarios autoinformados puede estar sujeto a sesgos de deseabilidad social o de interpretación por parte de los estudiantes, lo que podría afectar la precisión de las mediciones. Resulta indispensable, para futuras investigaciones, abordar la línea de investigación desde una perspectiva longitudinal y emplear métodos que permitan cautelar sesgos de deseabilidad social.

Otra limitación corresponde a los problemas de confiabilidad en el instrumento de compromiso escolar (específicamente en la dimensión de compromiso conductual). Estos problemas sugieren la necesidad de ajustar los instrumentos de medición con el fin de robustecer los resultados.

Por último, otra limitación identificada se relaciona con la formulación de los ítems presentes en los diversos cuestionarios empleados. Algunas de las escalas incluidas contienen enunciados que, tras un análisis detallado, parecen estar asociados a elementos externos a la dimensión teórica que buscan medir. En particular, se identificaron ítems en la subescala de relación docente-estudiante que parecen capturar aspectos vinculados a la cultura escolar general, en lugar de reflejar de manera directa la calidad del vínculo pedagógico (por ejemplo, el ítem "Me siento seguro en mi colegio"). Aunque se optó por mantener el uso de este instrumento debido a los adecuados resultados obtenidos en los análisis de sus propiedades psicométricas, resulta fundamental revisar en futuras investigaciones la estructura conceptual de estas escalas para asegurar que no estén midiendo constructos más amplios o ajenos al foco de estudio.

6. CONCLUSIONES

La presente tesis doctoral permitió profundizar en la comprensión de la relación docente-estudiante, el compromiso escolar y la sintomatología depresiva de estudiantes mapuche y chilenos entre 10 y 14 años residentes de la provincia de Cautín. Los hallazgos evidencian, en primer lugar, que la calidad del vínculo docente-estudiante se configura como un predictor clave para el compromiso escolar en ambas poblaciones, siendo especialmente relevante para los estudiantes mapuche. Esta relación no solo fomenta la participación y la motivación académica, sino que también actúa como un factor protector frente a la sintomatología depresiva, reforzando la literatura que destaca el rol socioemocional de los docentes en contextos culturalmente diversos.

En segundo término, se identificó que el compromiso escolar, en sus dimensiones conductual, cognitiva, afectiva y social, presenta niveles moderadamente altos en ambas poblaciones, aunque con diferencias individuales significativas. Estos niveles de compromiso se correlacionan negativamente con la sintomatología depresiva, lo que sugiere que el fortalecimiento de la participación activa y la vinculación con la comunidad educativa puede actuar como un mitigador de las dificultades emocionales en la infancia y la adolescencia.

Asimismo, se constató que el respeto percibido desde los docentes, entendido como trato equitativo y libre de discriminación, media parcialmente la relación entre la calidad del vínculo docente-estudiante y el compromiso escolar. Este efecto fue más marcado en la población mapuche, lo que refuerza la necesidad de considerar la especificidad cultural y las barreras estructurales que

históricamente han afectado a esta población. No obstante, el respeto no emergió como mediador de la relación entre la calidad del vínculo docente-estudiante y la sintomatología depresiva en el caso mapuche, y levemente en la población chilena, lo que sugiere que otros factores contextuales o individuales podrían estar modulando esta relación.

Por otro lado, la identidad étnica mostró un efecto diferenciador en la experiencia educativa y emocional de los estudiantes, actuando como un recurso de resiliencia y de sentido de pertenencia. Estos resultados apuntan a la importancia de incorporar la variable de identificación étnica como moderador o mediador en futuros modelos, considerando sus implicancias para la salud mental y el compromiso escolar.

Finalmente, los resultados relativos al bienestar subjetivo y las diferencias entre categorías de identificación étnica destacan la necesidad de que las políticas educativas y las prácticas pedagógicas integren no solo estrategias de aprendizaje culturalmente pertinentes, sino también enfoques de salud emocional y de reconocimiento de la diversidad. Consolidar entornos escolares inclusivos y respetuosos de las identidades culturales no solo contribuirá a mejorar el rendimiento académico, sino que también actuará como un factor clave para la construcción de comunidades educativas emocionalmente saludables y equitativas.

Estos resultados permiten confirmar la hipótesis de que la relación docente-estudiante, mediada por el respeto, actúa como un predictor positivo del compromiso escolar en estudiantes entre 10 y 14 años de origen indígena

residentes de la provincia de Cautín, pero no que actúa como un predictor positivo de la sintomatología depresiva.

Se vuelve imperante para futuras profundizaciones del modelo, migrar hacia un diseño longitudinal, así como evaluar la inclusión de otras variables destacadas en los análisis accesorios (bienestar subjetivo e identificación mapuche / identificación chilena). Lo anterior, no solo con el fin de aportar a las diferencias estadísticamente significativas encontradas, sino también para indagar respecto a la posibilidad de que alguna de esas variables sea un moderador más potente que el respeto basado en la igualdad.

Referencias

- Alfaro-Ticona, M. and Centella-Centeno, D. (2021). Sintomatología depresiva y el funcionamiento familiar con ideación suicida en estudiantes de una institución educativa estatal de tacna. *Investigación E Innovación Revista Científica De Enfermería*, 1(2), 150-157. <https://doi.org/10.33326/27905543.2021.2.1232>
- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Appleton, J., Christenson, S., & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Appleton, J. (2012). Systems consultation: Developing the assessment-to-intervention link with the Student Engagement Instrument. En Christenson, A., Reschly, C., & Wylie, S. (Eds.). *Handbook of research on student engagement* (pp. 725-741). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_35
- Aranda, S., Larrañaga, I., López, E., Zappettini, C., Hernández, F., & Olivares, H. (2022). Compromiso escolar en estudiantes de un liceo intercultural

- mapuche: un estudio cualitativo. *Ciencias Psicológicas*, 16(1).
<https://doi.org/10.22235/cp.v16i1.2514>
- Aravena, A. (2004). Etnicidad e identidad étnica: *Gente de la tierra, Gente de la Ciudad* [Simposio]. 5to Congreso Chileno de Antropología, San Felipe, Chile.
- Arias-Ortega, K., Peña-Cortés, F., Quintriqueo, S. y Andrade, E. (2020). Escuelas en territorio mapuche: desigualdades en el contexto chileno. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1–25. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019250003>
- Arias-Ortega, K. (2020). Relación pedagógica en la educación intercultural: una aproximación desde los profesores mentores en La Araucanía. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 46. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046229579>
- Azuero, A., Arreaza-Kaufman, D., Coriat, J., Tassinari, S., Faria, A., Castaneda-Cardona, C., & Rosselli, D. (2017). Suicide in the Indigenous population of Latin America: a systematic review. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 46(4), 237–242. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2016.12.002>
- Bandala, M. A. S. y Sesia, P. (2024). Racismos y salud mental en jóvenes indígenas residentes en la zona metropolitana de Oaxaca, México. *Salud Colectiva*, 20, e4908. <https://doi.org/10.18294/sc.2024.4908>
- Baronnet, B. y Morales-González, M. (2018). Racismo y currículum de educación indígena. *Ra Ximhai*, 14(2), 19-32.
<https://doi.org/10.35197/rx.14.02.2018.01.bb>

- Barquet, J. & Vázquez, J. (2022). Discriminación e Identidad. Una aproximación desde el falso reconocimiento de Charles Taylor. *Revista de Estudios*, (43). <https://doi.org/10.15517/re.v0i43.49323>
- Barría, C., Becerra, S., Tapia, C., Barría, C. y Orrego, C. (2009). Prejuicio y discriminación étnica: una expresión de prácticas pedagógicas de exclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 165-179.
- Barrera-Herrera, A., Neira-Cofré, M., Raipán-Gómez, P., Riquelme-Lobos, P. y Escobar, B. (2019). Apoyo social percibido y factores sociodemográficos en relación con los síntomas de ansiedad, depresión y estrés en universitarios chilenos. *Revista De Psicopatología Y Psicología Clínica*, 24(2), 105. <https://doi.org/10.5944/rppc.23676>
- Becerra, S., Merino, M. y Mellor, D. (2015). Ethnic discrimination against Mapuche youngsters in urban high schools in the Araucanía region, Chile. *International Education Studies*, 8(10). <https://doi.org/10.5539/ies.v8n10p96>
- Beltrán, J. y Morales, S. (2017). Factores que dificultan la relación educativa entre la educación escolar y el saber y conocimiento mapuche. *Diálogo Andino*, (57), 9-20. <https://doi.org/10.4067/s0719-26812018000300009>
- Berndt, A. (2020). Sampling methods. *Journal of Human Lactation*, 36(2), 224-226. <https://doi.org/10.1177/0890334420906850>
- Boksa, P., Joober, R., & Kirmayer, L. (2015). Mental wellness in Canada's aboriginal communities: striving toward reconciliation. *Journal of Psychiatry & Neuroscience*, 40(6). <https://doi.org/10.1503/jpn.150309>

- Bortes, C., Ragnarsson, S., Strandh, M. & Petersen, S. (2021). The bidirectional relationship between subjective well-being and academic achievement in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 50, 992-1002.
<https://doi.org/10.1007/s10964-021-01413-3>
- Boulton-Lewis, G. (2020). *Positive self-identity for indigenous students and its relationship to school outcomes*. Commonwealth of Australia.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Basic Books.
- Borghero, F., Martínez, V., Zitko, P., Vöhringer, P., Cavada, G. y Rojas, G. (2018). Tamizaje de episodio depresivo en adolescentes. Validación del instrumento PHQ-9. *Revista Médica de Chile*, 145, 479-486.
<https://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872018000400479>
- Brandseth, O. L., Håvarstein, M. T., Urke, H. B., Haug, E., & Larsen, T. (2019). Mental well-being among students in norwegian upper secondary schools: the role of teacher support and class belonging. *Norsk Epidemiologi*, 28(1-2).
<https://doi.org/10.5324/nje.v28i1-2.3050>
- Burbano-Fajardo, D. A. y Zambrano, S. B. (2018). El afecto en la relación docente-estudiante. *MedUNAB*, 20(3), 310-318.
<https://doi.org/10.29375/01237047.2729>
- Burleigh, D. (2020). Understanding roles and relationships: Teachers' work in a northern Ontario remote first nations community. *Canadian Journal of Education*, 43(3), 689-714.

- Canela, A. y Moreno, M. (2009). Identidad nacional: Planteamiento y evaluación de un modelo estructural. *Revista Obets*, 3.
- Carrillo, J., Collado, S., Rojo, N. y Staats, A. (2006). El papel de las emociones positivas y negativas en la predicción de depresión: el principio de adicción de las emociones en el Conductismo Psicológico. *Clínica y Salud*, 17(3), 277–295.
- Casares, M., Diez-Gómez, A., Pérez-Albéniz, A., Lucas-Molina, B., & Fonseca-Pedrero, E. (2024). Depressive and anxious symptoms in Spanish adolescents: normative data for the PHQ-9 and GAD-7. *Clínica y Salud*, 35(2), 77-38. <https://doi.org/10.5093/clysa2024a13>
- Cianconi, P., Lesmana, C., Ventriglio, A., & Janiri, L. (2019). Mental health issues among indigenous communities and the role of traditional medicine. *International Journal of Social Psychiatry*, 65(4), 289-299. <https://doi.org/10.1177/0020764019840060>
- Cleto, R., Chávez, M., Vázquez, K. y Martínez, D. (2022). Racismo y trayectorias docentes en contextos de lucha autonómica indígena en Cherán, Michoacán, México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (58). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-013](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-013)
- Covell, K. (2010). School engagement and rights-respecting schools. *Cambridge Journal of Education*, 40(1), 39-51. <https://doi.org/10.1080/03057640903567021>

- Cuadra, D., Pérez, D., Sandoval, J. y Rubio-González, J. (2022). Clima escolar y factores asociados: modelo predictivo de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología*, 40(2), 685-709. <https://doi.org/10.18800/psico.202202.002>
- Datu, J. & King, R. (2018). Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 69, 100–110. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.05.0007>
- De la Cruz-Sánchez, E., Feu, S. y Vizuite-Carrizosa, M. (2013). El nivel educativo como factor asociado al bienestar subjetivo y la salud mental en la población español. *Universitas Psychologica*, 12(1), 31–40. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy12-1.efab>
- De la Cruz, I. y Heredia, B. (2019). Asistencia y deserción escolar de la juventud indígena en Secundaria. *REDIE*, 21. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e24.1973>
- Demirci, I. (2020). School engagement and well-being in adolescents: mediating roles of hope and social competence. *Child Indicators Research*, 13(5), 1573–1595. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09722-y>
- Dunstan, L., Hewitt, B. & Tomaszewski, W. (2017). Indigenous children’s affective engagement with school: The influence of socio-structural, subjective and relational factors. *Australian Journal of Education*, 61(3), 250–269. <https://doi.org/10.1177/0004944117732637>

Durie, M. (2011). Indigenizing mental health services: New Zealand experience. *Transcultural Psychiatry*, 48, 24-36.

<https://dx.doi.org/10.1177/1363461510383182>

Echeverría, D. (2016). *Diseños de investigación cuantitativa en psicología y educación*. UniRío.

Espinoza, Ó., González, L. E., Castillo, D., & Aguayo, S. N. (2025). Condicionantes de la retención estudiantil en "escuelas de segunda oportunidad" en Chile. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 17(2), 1-27. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17201>

Farhah, I., Yustikarini, A., & Safitri, S. (2021). The role of student-teacher relationship to teacher subjective well-being as moderated by teaching experience. *Journal of Education and Learning*, 15(2), 267–274. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v15i2.18330>

Faruk, O., & Hasan, T. (2022). Mental health of indigenous people: is Bangladesh paying enough attention?. *British Journal of Psychiatry International*, 19(3). <https://doi.org/10.1192/bji.2022.5>

Fasanando, K. M., Tafur, D. C., & Aguirre, Á. P. (2016). Trato del docente y el rendimiento académico en las prácticas clínicas de los estudiantes de enfermería de una universidad privada de Lima, 2015. *Revista Científica De Ciencias De La Salud*, 9(1), 61-71. <https://doi.org/10.17162/rccs.v9i1.548>

- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://dx.doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fuentes, M. (2024). Prácticas pedagógicas en contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio desde una mirada interseccional. *MLS/SJ*, 4(1), 20-32. <https://doi.org/10.56047/mlsisj.v4i1.2838>
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436–443. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Galarce, M. y Pérez-Salas, C. (2020). Análisis comparativo de la participación escolar y bienestar subjetivo en estudiantes con y sin discapacidad en Chile. *Psyche*, 29(2), 1-16. <https://doi.org/10.7764/psykhe.29.2.1444>
- Gellman, M. (2021). “no nos importaba a nadie”: navegando en la búsqueda del éxito académico en Oaxaca, México. *Polis (Santiago)*, 20(59). <https://doi.org/10.32735/s0718-6568/2021-n59-1588>
- Giménez, G. (2005). La discriminación desde la perspectiva de reconocimiento social. *Revista de Investigación Social*, 1(1), 31–45.
- Giraldo-Aristizabal, S. and Serrano-Ramírez, M. (2020). Ambiente escolar y su importancia en la calidad educativa: una perspectiva neuropedagógica. *Educación Y Humanismo*, 23(40). <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.4130>
- Gómez-Restrepo, C., Rincón, C. y Urrego-Mendoza, Z. (2016). Salud mental, sufrimiento emocional, problemas y trastornos mentales de indígenas colombianos. Datos de la Encuesta Nacional de Salud Mental 2015. *Revista*

González, L., Oñate, V., Longos, M., Espinoza, L., Lema, C., Pérez-Salas, C. y Sáez-Delgado, F. (2022). *Análisis psicométrico del instrumento de compromiso escolar (SEI) en estudiantes secundarios en Chile*. [Manuscrito no publicado]. Departamento de Psicología, Universidad de Concepción.

González, S., Pineda, A. y Gaxiola, J. (2018). Depresión adolescente: factores de riesgo y apoyo social como factor protector. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1–11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.dafr>

Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Barrica, J. M., & Romero, I. (2017). Influencia del clima motivacional en clase sobre el compromiso escolar de los adolescentes y su logro académico. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 35(1), 21. <https://doi.org/10.14201/et20173512137>

Habkirk, E. (2021). Teacher/Indigenous partnerships: Building engagement and trust for history and social science education. *The Councilor: A Journal of the Social Studies*, 0(1), 64-78.

Halladay, J., Bennett, K., Weist, M., Boyle, M., Manion, I., Campo, M., & Georgiades, K. (2020). Teacher-student relationships and mental health seeking behaviors among elementary and secondary students in Ontario Canada. *Journal of School Psychology*, 81, 1–10. <https://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2020.05.003>

- Hawk, K., Tumama, E., Hill, J., & Sutherland, S. (2002). The importance of the teacher/student relationship for Maori and Pasifika students. *Research Information for Teachers*, (3), 44-49. <https://doi.org/10.18296/set.0716>
- Helu, K. (2013). Quality teachers for indigenous students: an imperative for the twenty-first century. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 12(1), 98-118.
- Hop, N., Anderson, K., Wylie, L., & MacDougall, A. (2020). The prevalence of distress, depression, anxiety, and substance use issues among Indigenous post-secondary students in Canada. *Transcultural Psychiatry*, 57(2), 263–274. <https://doi.org/10.1177/1363461519861824>
- Hughes, J. N. (2012). Teacher–student relationships and school adjustment: progress and remaining challenges. *Attachment & Human Development*, 14(3), 319-327. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672288>
- Incayawar, M., & Maldonado-Bouchard, S. (2009). The forsaken mental health of indigenous peoples - a moral case of outrageous exclusion in Latin America. *BMC International Health and Human Rights*, 9(27), 1-5. <https://doi.org/10.1186/1472-698X-9-27>
- Instituto Nacional de Estadísticas (2017). *Censo de Población y Vivienda*.
- Joonggeun, O. (2021). Teacher-student relationship and class flow in physical education class: The mediating effect of emotion regulation. *Natural Volatiles & Essential Oils Journal*, 8(4), 636– 648.

- Jordan, F. (2021). Valor de corte de los índices de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 7(1), 1-6.
- Jorm, A., Bourchier, S., Cvetkovski, S., & Stewart, G. (2012). Mental health of Indigenous Australians: a review of findings from community surveys. *The Medical Journal of Australia*, 196(2), 118–121. <https://doi.org/10.5694/mja11.10041>
- Kenny, D., Kaniskan, B., & McCoach, B. (2014). The Performance of RMSEA in Models With Small Degrees of Freedom. *Sociological Methods & Research*, 44(3), 486-507. <https://doi.org/10.1177/0049124114543236>
- Kim, J. (2020). The quality of social relationships in school and adult health: Differential effects of student-student versus student-teacher relationships. *School Psychology*, 36(1), 6–16. <https://doi.org/10.1037/spq0000373>
- Kirmayer, L., Brass, G., & Tait, C. (2000). The mental health of aboriginal peoples: transformations of identity and community. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 45(7), 607–616. <https://doi.org/10.1177/070674370004500702>
- Krane, V., Karlsson, B., Ness O., & Kim, H. (2016). Teacher-student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review. *Scandinavian Psychologist*, 3(11). <https://doi.org/10.15714/scandpsychol.3.e11>
- Lara, G., González, N., Lara, F., Lagos, L., Parra, V. & Pérez-Salas, C. (2022). Relación docente-estudiante y compromiso escolar: percepción de estudiantes secundarios con necesidades educativas especiales. *Revista*

Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 20(1), 1–24.

<https://dx.doi.org/10.11600/rllcsnj.20.1.4495>

Lavy, S. & Naama-Ghanayim, E. (2020). Why care about caring? Linking teachers' caring and sense of meaning at work with students' self-esteem, well-being, and school engagement. *Teaching and Teacher Education*, 91, 1-12.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103046>

Lehti, V., Niemelä, S., Hoven, C., Mandell, D., & Sourander, A. (2009). Mental health, substance use and suicidal behaviour among young indigenous people in the Arctic: a systematic review. *Social Science & Medicine*, 69(8), 1194–1203.

<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.07.045>

Leyva-Flores, R., Infante-Xibille, C., Gutiérrez, J. P., & Quintino-Pérez, F. (2013). Inequidad persistente en salud y acceso a los servicios para los pueblos indígenas de México, 2006-2012. *Salud Pública De México*, 55(Supl.2), 123.

<https://doi.org/10.21149/spm.v55s2.5107>

Li, Y. (2024). The impact of teacher-student relationships on students' mental health. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 33(1), 30-35.

<https://doi.org/10.54254/2753-7048/33/20231375>

Liang, C., Rocchino, G., Gutekunst, M., Paulvin, C., Melo, K., & Elam-Snowden, T. (2020). Perspectives of respect, teacher-student relationships, and school climate among boys of color: A multifocus group study. *Psychology of Men &*

Masculinities, 21(3), 345–356. <https://dx.doi.org/10.1037/men/0000239>

- Loor-Zambrano, L. S. and Blanco, D. M. L. (2023). Estrategia educativa para el fortalecimiento del valor respeto en estudiantes con rezago escolar en la unidad educativa pedro fermín cevallos. *MQRInvestigar*, 7(2), 1773-1792. <https://doi.org/10.56048/mqr20225.7.2.2023.1773-1792>
- Lopera, J. & Rojas, S. (2012). Salud mental en poblaciones indígenas. Una aproximación a la problemática de salud pública. *Medicina U.P.B.*, 31(1), 42-52.
- López, S. A., Hetz, I. L., Maldonado, E. L., Sanhueza, C. Z., Vejar, F. H. y Olivares, H. (2022). Compromiso escolar en estudiantes de un liceo intercultural mapuche: un estudio cualitativo. *Ciencias Psicológicas*. <https://doi.org/10.22235/cp.v16i1.2514>
- López-Angulo, Y., Cobo-Rendón, R., Pérez. M. y Díaz-Mujica, A. (2021). Apoyo social, autonomía, compromiso académico e intención de abandono en estudiantes universitarios de primer año. *Formación Universitaria*, 14(3), 139-148. <https://doi.org/10.4067/s0718.50062021000300139>
- Macaya, X. y Vicente, B. (2020). Sistema educativo y salud mental: Una asociación relevante en promoción y prevención para adolescentes escolarizados. *Eureka*, 17(1), 162–187.
- Mancinelli, G., Patzi, N. E. C., Bañay, A. M., Loango, A. O., Mato, D., Martínez, E. R., ... & Rieznik, M. (2023). Racismo y educación superior en argentina. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 35(1), 396-425. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.745>

- Manríquez-Hizaut, M., Sanhueza, J. R., Inglés-Yañez, D., Klett-Fuentes, R., Lagos-Fernández, C., & Huencho, V. F. (2022). Experiencias de salud mapuche en atención primaria de salud desde trabajadores sanitarios y usuarios/as en zona urbana de Chile. *Saúde E Sociedade*, 31(4). <https://doi.org/10.1590/s0104-12902022210022es>
- Marconi, D. R., Morales, C., Lapierre, M., Reyes, F. C., Linares, P. E., Ríos, C. R., ... & Vasquez, J. V. (2022). Aproximación desde la salud mapuche a los trastornos fonoaudiológicos en la región de la Araucanía, Chile: hacia una fonoaudiología en clave intercultural. *Revista Chilena De Fonoaudiología*, 21(2), 1-13. <https://doi.org/10.5354/0719-4692.2022.66187>
- Martínez, M. V. V. (2023). Competencias profesionales del docente universitario y estado de ánimo de estudiantes en tiempos de pandemia. Nuevo Chimbote, 2021. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 6873-6883. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7447
- Massé, C. y Merino, C. (2018). Complejidad educativa, comunidades indígenas y grupos vulnerables. Hacia una propuesta pedagógica liberadora. *Educere*, 12(72), 421-437.
- Meeus, J., González, R. y Manzi, J. (2017). Ser “blanco” o “moreno” en Chile: El impacto de la apariencia en las expectativas educativas y las calificaciones escolares en Manzi, J. y García, M. (Ed.), *Abriendo las puertas del aula – Transformación de las prácticas docentes* (5ta ed. Digital). Ediciones UC.

- Mejia, M., Mejia, O. E. C., Paria, E. M. S., & Catari, O. C. (2024). Influencia de la retroalimentación en el rendimiento académico de los estudiantes de educación superior. *Revista Veritas Et Scientia - Upt*, 13(01). <https://doi.org/10.47796/ves.v13i01.976>
- Mena-Freire, M., Ruíz-Olarte, A., & Moreta-Herrera, R. (2023). Bienestar subjetivo y salud mental en universitarios del ecuador: análisis de relaciones latentes con sem. *Actualidades en Psicología*, 37(135), 55-68. <https://doi.org/10.15517/ap.v37i135.53576>
- Merino, M. E., & Tocornal, X. (2012). Posicionamientos discursivos en la construcción de identidad étnica en adolescentes mapuches de temuco y santiago. *Revista Signos*, 45(79), 5-6. <https://doi.org/10.4067/s0718-09342012000200003>
- Miller-Lewis, L., Sawyer, A., Searle, A., Mittinty, M., Sawyer, M., & Lynch, J. (2014). Student-teacher relationships trajectories and mental health problems in young children. *BMC Psychology*, 2(27), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s40359-014-0027-2>
- Ministerio de Educación (2022). *Política de Reactivación Educativa Integral Seamos Comunidad*. Santiago: Chile.
- Miranda-Zapata, E., Lara, L. y Saracostti, M. (2021). Modelización del efecto del compromiso escolar sobre el rendimiento escolar en cinco países de iberoamérica. *Revista Iberoamericana De Diagnóstico Y Evaluación – E Avaliação Psicológica*, 151. <https://doi.org/10.21865/ridep59.2.12>

- Miranda-Zapata, E., Lara, L., Navarro, J., Saracossti, M. y de Toro, X. (2018). Modelización del efecto del compromiso escolar sobre la asistencia a clases y el rendimiento escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 102–109. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.003>
- Molina-Bulla, C. I. and Cordoba, S. N. M. R. (2021). Salud mental, covid 19 y la respuesta en Colombia en el marco de la política de salud mental. *RAHIS-Revista De Administração Hospitalar E Inovação Em Saúde*, 18(3), 130-148. <https://doi.org/10.21450/rahis.v18i3.6833>
- Moon, M., & Berger, P. (2016). Indigenous student success in public schools: A “we” approach for educators. *Alberta Journal of Educational Research*, 62(1), 1-18.
- Muñoz, J. B. and Parra, J. C. V. (2021). Discriminación e identidad. una aproximación desde el falso reconocimiento de charles taylor. *Estudios*, (43), 157-172. <https://doi.org/10.15517/re.v0i43.49323>
- Naciones Unidas. (2008). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas* (1-19). Nueva York: Naciones Unidas.
- Ochoa, H. V. A., Hoppe, A. N. Z., Baque, E. L. P., & Marianella, P. L. B. (2023). El respeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 5(5), 736-749. <https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v5i5.803>

- Orgilés, M., Gómez, M. O., Piqueras, J. A., & Espada, J. P. (2017). Relación entre el rendimiento escolar y la sintomatología depresiva en niños españoles. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 12(33), 447-460. <https://doi.org/10.25115/ejrep.33.14009>
- Ortiz, J. (2023). Análisis de la inclusión social en las instituciones educativas. *GADE: Revista Científica*, 3(6), 200-215. <https://doi.org/10.63549/rq.v3i6.330>
- Oseguedo-Oseguedo, C., Hernández, M., Ordóñez-Valle, G., Zamora-Mejía, N y Singüenza-Arévalo, G. (2017). Respeto a los derechos de los pueblos originarios en el currículo educativo en torno a la enseñanza-aprendizaje de centros escolares de Panchimalco. *Revista Entorno*, (64), 65–71. <https://doi.org/10.5377/entorno.v0i64.6063>
- Palencia, A. C. L. (2020). (re) pensar la pedagogía en colombia: entre formación de maestros e investigación educativa. *Pedagogía Y Saberes*, (53). <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10691>
- Papp, T. (2016). Teacher strategies to improve education outcomes for Indigenous students. *Comparative and International Education*, 45(3), 1-15. <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v45i3.9302>
- Paradies, Y., Priest, N., Ben, J., Truong, M., Gupta, A., Pieterse, A., Kelaher, M., & Gee G. (2015). Racism as a determinant of health: A systematic review and meta-analysis. *PLoS One*, 10(9), 1-48. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0138511>

- Pérez-Salas, C., Parra, V., Sáez-Delgado, F., & Olivares, H. (2021). Influence of teacher-student relationships and special educational needs on student engagement and disengagement: a correlational study. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708157>
- Peña, M. J. D., Quispe, J. T., & Garay, J. P. P. (2023). Inteligencia emocional y convivencia escolar. *Revista De Climatología*, 23, 2613-2618. <https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.2613-2618>
- Pinzón, D., Vargas, N. Y. Á., & Pulido, P. Y. B. (2023). Tejiendo redes de conexión: la pedagogía de la empatía como estrategia didáctica para el aprendizaje y la motivación escolar, estudio desarrollado en la institución educativa técnico integrado de trinidad-casanare, colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 5416-5439. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6562
- Pollock, N., Naicker, K., Loro, A., Mulay, S., & Colman, I. (2018). Global incidence of suicide among Indigenous peoples: a systematic review. *BMC Medicine*, 16(1), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s12916-018-1115-6>
- Pössel, P., Moritz, K., Sawyer M., Spence, S., & Bjerg, A. (2013). Associations between teacher emotional support and depressive symptoms in Australian adolescents: a 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 49(11), 2135-2146.
- Quin, D. (2016). Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and student engagement: a systematic review. *Review of*

<https://doi.org/10.3102/0034654316669434>

Quintriqueo, S., Torres, H., Gutiérrez, M. y Sáez, D. (2011). Articulación entre el conocimiento cultural mapuche y el conocimiento escolar en ciencia. *Educación y Educadores*, 14(3), 475-492.

Ramírez, F. (2010). Sintomatología depresiva en adolescentes mujeres: prevalencia y factores de relación interpersonal asociados. *Revista Peruana de Epidemiología*, 14(1), 7–15.

Retamal, S. (2018). Nociones de autonomía educativa y su alcance en el territorio Mapuche Huilliche (Chile). *Revista Espacios*, 39(25), 4-16.

Renger, D., Mommert, A., Renger, S., & Simon, B. (2016). When less equal is less human: Intragroup (dis)respect and the experience of being human. *The Journal of Social Psychology*, 156(5), 553 – 563.

<https://doi.org/10.1080/00224545.2015.1135865>

Renger, D., Renger, S., Miché, M., & Simon, B. (2017). A social recognition approach to autonomy: The role of equality-based respect. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43, 479-492.

<https://doi.org/10.1177/0146167216688212>

Revilla-Mendoza, J. T. and Palacios-Jimenez, A. S. (2020). Ser docente en tiempos de pandemia por covid-19: evaluación del desempeño docente en una universidad pública de lima. *Revista Científica Ágora*, 7(2), 58-62.

<https://doi.org/10.21679/arc.v7i2.197>

- Riley, L., & Johansen, M. (2019). Creating valuable indigenous learning environments. *Journal of Public Affairs Education*, 25(3), 387-411. <https://doi.org/10.1080/15236803.2018.1429815>
- Rincón, P., Vázquez, C., García, F. E., Rivera, C., & Bruna, B. (2022). Psicología positiva y terapia cognitivo conductual: diseño, implementación y evaluación de un nuevo protocolo de intervención dirigido a personas que han vivido un evento estresante. *Revista AJAYU*, 20(1), 44-63. <https://doi.org/10.35319/ajayu.201114>
- Ríos-González, C. and Garcete, J. (2024). Prevalencia de trastornos mentales comunes en indígenas de cinco departamentos de paraguay. *Revista Del Nacional (Itaguá)*, 16(2), 43-54. <https://doi.org/10.18004/rdn2024.may.02.043.054>
- Rodríguez, C., Padilla, G. y Suazo, C. (2019). Etnia mapuche y vulnerabilidad: una mirada desde los indicadores de carencialidad socioeducativa. *Encuentros*, 18(1), 84-92. <https://doi.org/10.15665/encuent.v.18i01.2232>
- Rodríguez, J., & Martínez, M. (2023). Racismo ambiental, necropolítica e inequidades sanitarias en comunidades quilombolas en brasil. *Perifèria. Revista d'Investigació I Formació en Antropologia*, 28(1), 54-83. <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.905>
- Rojas, Y. A. M., Salinas, S. V. R., Cumbal, N. d. R. H., & Ruiz, T. L. L. (2023). Comorbilidades psicológicas en estudiantes de una institución educativa en

la ciudad de Quito. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(2). <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.783>

Romero, J., Domínguez, A., Villa E. & Lugo, S. (2021). Positive family environment, general distress, subjective well-being, and academic engagement among high school students before and during the COVID-19 outbreak. *School Psychology International*, 43(2), 111–134. <https://doi.org/10.1177/01430343211066461>

Ronquillo-Riera, O. I., Ojeda-Sotomayor, P. M., & Panchi-Chancusig, W. P. (2021). La igualdad ante la ley como derecho constitucional en Ecuador. *Cienciamatria*, 7(1), 498-508. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i1.559>

Ruiz-Alonso, E., Orue, I., & Calvete, E. (2021). Relaciones bidireccionales longitudinales entre victimización, estilos inferenciales de desesperanza y síntomas de depresión en adolescentes: un modelo transaccional. *Revista De Psicopatología Y Psicología Clínica*, 26(2), 121-130. <https://doi.org/10.5944/rppc.28778>

Ruiz, O. (2007). El derecho a la identidad cultural de los pueblos indígenas y las minorías nacionales. Una mirada desde el sistema interamericano. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 40(118), 193-239.

Saavedra, E. (2021). Relación entre el rendimiento académico y la condición indígena de los estudiantes chilenos en pruebas estandarizadas. *Educar*, 57(2), 431-446. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1186>

- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Saldivia, S., Aslan, J., Cova, F., Vicente, B., Inostroza, C. y Rincón, P. (2019). Propiedades psicométricas del PHQ-9 (Patient Health Questionnaire) en centros de atención primaria de Chile. *Revista Médica de Chile*, 147(1), 53–60. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872019000100053>
- Salinas, I. P. (2024). Transformando desigualdades: relaciones entre estudiantes de primaria y docentes en comunidades de aprendizaje. *Revista Educación*, 1-22. <https://doi.org/10.15517/revedu.v48i2.58469>
- Sandoval-Muñoz, M., Mayorga-Muñoz, C., Elgueta-Sepúlveda, H., Soto-Higuera, A., Viveros-Lopomo, J. y Riquelme, S. (2018). Compromiso y motivación escolar: Una discusión conceptual. *Revista Educación*, 42(2), 1-23. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23471>
- Santoro, N., & Reid, J. (2011). Teaching indigenous children: Listening to and learning from indigenous teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(10), 1-13. <https://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n10.2>
- Schellekens, M., Ciarrochi, J., Dillon, A., Sahdra, B., Brockman, R., Mooney, J., & Parker, P. (2022). The role of achievement, gender, SES, location and policy in explaining the Indigenous gap in high-school completion. *British Educational Research Journal*, 00, 1-21. <https://doi.org/10.1002/berj.3791>

- Serna Moreno, I., Escudero Cortés, L., López García, J. R., Olguin Campuzano, R. A., Reyes Baza, D., & López Reyes, I. (2025). La imagen del docente en la educación universitaria construida a partir de su relación interpersonal. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 6(1). <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3540>
- Shen, S., Tang, T., Pu, L., Mao, Y., Wang, Z., & Wang, S. (2024). Teacher emotional support facilitates academic engagement through positive academic emotions and mastery-approach goals among college students. *Sage Open*, 14(2). <https://doi.org/10.1177/21582440241245369>
- Silva, D. C., Hernández, N. N., Silva, J. Z., & González, S. S. M. (2010). Concepción de estudiantes y docentes del buen profesor universitario: facultad de medicina de la universidad de la frontera. *International Journal of Morphology*, 28(1). <https://doi.org/10.4067/s0717-95022010000100042>
- Simon, B. (2007). Respect, equality, and power: A social psychological perspective. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift Für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 38(3), 309 – 326. <https://doi.org/10.1007/s11612-007-0027-2>
- Simon, B., Mommert, A., & Renger, D. (2015). Reaching across group boundaries: Respect from outgroup members facilitates recategorization as a common group. *British Journal of Social Psychology*, 54(4), 616 – 628. <https://doi.org/10.1111/bjso.12112>

- Sirlopú, D., & Renger, D. (2020). Social recognition matters: Consequences for school participation and life satisfaction among immigrant students. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 1-15. <https://doi.org/10.1002/casp.2463>
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781. <https://dx.doi.org/10.1037/a0012840>
- Skinner, E. & Pitzer, J. (2012). *Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience*. En Christenson, S., Reschly, A., & Wylie, C. (Eds.), *Handbook of research on Student Engagement* (pp. 3-19). Springer.
- Soper, D. (2022). *A-priori Sample Size Calculator for Structural Equation Models*. <https://www.danielsoper.com/statcalc/calculator.aspx?id=89>
- Stelmach, B., Kovach, M., & Steeves, L. (2017). Casting a new light on a long shadow: Saskatchewan aboriginal high school students talk about what helps and hinders their learning. *Alberta Journal of Educational Research*, 63(1), 1-20.
- Thompson, C. (2018). The construct of “respect” in teacher-student relationships: Exploring dimensions of ethics of care and sustainable development. *Journal of Leadership Education*, 17(3), 42-60. <https://doi.org/10.12806/V17/I3/R3>
- Toia, Á. M. d. C., Alvarez-Ankass, L., Sánchez, C. G., Huanqui, M. G., Zegarra, J., Candia-Puma, M. A., De La Fuente-Torres, M., Cari-Mogrovejo, M., Zapana-

- Begazo, R., Calle-Zambrano, C., Muñoz-del Carpio, L., del Olmo, F., Caycho-Rodríguez, T., Torales, J. y Ramos-Vargas, L. F. (2024). Salud mental en estudiantes universitarios en aislamiento social durante la pandemia covid-19. *Medicina Clínica Y Social*, 8(1), 11-19. <https://doi.org/10.52379/mcs.v8i1.315>
- Toledo, M. M., Toledo, L. R. M., Vázquez, R. E. M., Zambrano, O. M. C., & Toledo, L. B. M. (2024). Los valores en maestros huella de la universidad técnica de machala. relatos de vida de docentes universitarios. *Ciencia Y Desarrollo*, 27(1), 475. <https://doi.org/10.21503/cyd.v27i1.2587>
- Toombs, M., & Gorman, D. (2011). Mental health and indigenous university students. *Aboriginal and Islander Health Worker Journal*, 35(4), 22-24.
- Torres, J. (2010). La discriminación en la escuela. Apuntes sobre derechos humanos, discapacidad y educación. *Ethos Educativo*, 47, 17-31.
- Thackrah, R., Bessarab, D., Papertalk, L., Bentink, S., & Thompson, S. (2021). Respect, relationships and “just spending time with them”: Critical elements for engaging aboriginal students in primary school education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(88), 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010088>
- Turra-Díaz, O. (2015). Profesorado y saberes histórico-educativos mapuche en la enseñanza de historia. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.15>

- Úca, X. (2022). La pedagogía social frente a las desigualdades y vulnerabilidades en la sociedad. *Zona Próxima*, (29), 52-67. <https://doi.org/10.14482/zp.29.0005>
- Velasco, S. & Baronnet, R. (2016). Racismo y escuela en México: Reconociendo la tragedia para intentar la salida. *Diálogos sobre educación: Temas actuales en investigación educativa*, 7(13), 1-19. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i133.241>
- Vélez, E., Ríos, J., Cristancho, S., Franco, M., Rosa, Ó., & Hernández-Holguín, D. (2020). Aproximación a la concepción de la salud mental para los pueblos indígenas de Colombia. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(3), 1157-1166. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020253.17832018>
- Veliz-Huanca, F. B., Diaz-Asto, Y., Arellano, E. G. R., & Vega-Gonzales, E. (2021). Compromiso hacia las tareas escolares en estudiantes de primaria de dos instituciones educativas de Lima metropolitana, Perú. *Revista Andina De Educación*, 4(1), 90-96. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.4.1.11>
- Vergara, D. A. & Reyes, C. C. (2023). Experiencia de estudiantes universitarios en clases con diseño universal de aprendizaje. *Codes*. <https://doi.org/10.15443/codes1983>
- Vergara, D. V., Parra, V. S., Pérez-Salas, C. P., & Olivares, H. (2022). Rol de la familia en el compromiso escolar desde la perspectiva de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Brasileira De Educação Especial*, 28. <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0120>

- Vernimmen-Aguirre, G. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: Una revisión conceptual. *Alteridad*, 14(2), 162-171. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.01>
- Vicente, B., Saldivia, S. & Pihán, R. (2016). Prevalencias y brechas hoy; salud mental mañana. *Acta Bioethica*, 22(1), 51-61. <https://doi.org/10.4067/s1726-569x2016000100006>
- Vitonas-Bollocue, F. D. (2023). Aprendizajes y retos de la política afirmativa: acciones de redistribución y reconocimiento para indígenas en la universidad del valle, cali-colombia. *PROSPECTIVA. Revista De Trabajo Social E Intervención Social*, (36). <https://doi.org/10.25100/prts.v0i36.12565>
- Walker, R., Campbell, J., Dawson, A., & Egede, L. (2019). Prevalence of psychological distress, depression and suicidal ideation in an indigenous population in Panamá. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 54(10), 1199–1207. <https://dx.doi.org/10.1007/s00127-019-01719-5>
- Wang, T. (2023). Teachers as the agent of change for student mental health: the role of teacher care and teacher support in chinese students' well-being. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1283515>
- Wang, M., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., & Linn, J. S. (2019). Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: A Multidimensional School Engagement Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(4), 592–606. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431>

- Williamson, A., Andersen, M., Redman, S., Dadds, M., D'Este, C., Daniels, J., Eades, S., & Raphael, B. (2014). Measuring mental health in indigenous young people: A review of literature from 1998 - 2008. *Clinical Child Psychology & Psychiatry*, 19(2), 260-272. <https://doi.org/10.1177/1359104513488373>
- Williamson, G., Pérez, I., Collia, G. y Modesto, F. (2012). Docentes rurales, infancia y adolescencia mapuche. *Psicoperspectivas*, 11(2), 77–96. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol11-issue2-fulltext-180>
- Wong, M., Dosanjh, K., Jackson, N., Rüniger, D., & Dudovitz, R. (2021). The longitudinal relationship of school climate with adolescent social and emotional health. *BMC Public Health*, 21(207), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10245-6>
- Yactayo, D. L. P. y Carbonell-García, C. E. (2023). Liderazgo directivo para el fomento de engagement docente. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(1), 662-673. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2833>
- Yi, H., Tian, L., & Huebner, E. (2020). Mastery goal orientations and subjective well-being in school among elementary school students: The mediating role of school engagement. *European Journal of Psychology of Education*, 35(2), 429–450. <https://dx.doi.org/10.1007/s10212-019-00431-x>
- Yu, C., Li, X., Wang, S., & Zhang, W. (2016). Teacher autonomy support reduces adolescent anxiety and depression: An 18-month longitudinal study. *Journal*

of *Adolescence*, 49, 115-123.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.001>.

Zamudio, J. V. and Loza, L. J. (2022). Enfermedad y políticas de atención sanitaria: búsqueda del reconocimiento de la cosmovisión indígena durante la covid-19. *Cadernos Brasileiros De Terapia Ocupacional*, 30.
<https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoao243531763>

Zeng, G., Hanchao, H. & Kaiping, P. (2016). Effect of growth mindset on school engagement and psychological well-being of Chinese primary and middle school students: The mediating role of resilience. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyf.2016.01873>

Zhu, X., Tian, L., Zhou, J. & Huebner, E. (2019). The developmental trajectory of behavioral school engagement and its reciprocal relations with subjective well-being in school among Chinese elementary school students. *Children and youth services review*, 99, 286–295.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.01.02>

Anexo 1

Consentimiento Informado para apoderados

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTE SLEP ANDALIÉN

SUR

Código: __

INFORMACIÓN:

Título: MODELO EXPLICATIVO SOBRE EL EFECTO DE LA RELACIÓN DOCENTE - ESTUDIANTE Y EL RESPETO BASADO EN LA IGUALDAD SOBRE EL COMPROMISO ESCOLAR Y LA SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA DE ESTUDIANTES ENTRE 10 Y 14 AÑOS DE ORIGEN MAPUCHE RESIDENTES DE LA PROVINCIA DE CAUTÍN.

Investigador(a) responsable: Ps. Joaquín Briebe Fuenzalida

Vinculación con la Universidad de Concepción de Investigador(a) Responsable: Candidato a Doctor en Salud Mental

Co-investigadores(as) e institución con las que están vinculados(as): Ninguno.

Tutor(a) académico(a): Dra. Claudia Pérez Salas

Centro Patrocinante: Departamento de Psiquiatría y Salud Mental, Facultad de Medicina. Universidad de Concepción. Programa de Doctorado en Salud Mental.

Centro de Investigación: Servicio Local de Educación Pública Costa Araucanía y Servicio Local de Educación Pública Andalién Sur.

Estimado(a):

Mediante el presente documento se invita a participar a su pupilo/a en la investigación titulada "MODELO EXPLICATIVO SOBRE EL EFECTO DE LA RELACIÓN DOCENTE - ESTUDIANTE Y EL RESPETO BASADO EN LA IGUALDAD SOBRE EL COMPROMISO ESCOLAR Y LA SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA DE ESTUDIANTES ENTRE 10 Y 14 AÑOS DE ORIGEN MAPUCHE RESIDENTES DE LA PROVINCIA DE CAUTÍN" que se realizará en el Servicio

Local de Educación Pública Andalién Sur. Esta información le permitirá evaluar, juzgar y decidir si desea participar en este estudio. Lea esta hoja informativa con atención y puede que existan algunas palabras que no entienda. Por favor, siéntase en confianza de solicitar que le sean explicados de mejor manera los conceptos. Si tiene preguntas más tarde, puede preguntarle al Investigador Responsable cuando desee.

OBJETIVO DEL ESTUDIO

Construir un modelo explicativo sobre el efecto de la relación docente-estudiante y el respeto basado en la igualdad sobre el compromiso escolar y la sintomatología depresiva en estudiantes entre 10 y 14 años de origen indígena residentes de la provincia de Cautín.

RAZÓN POR LA QUE SE INVITA A LA PERSONA PARTICIPAR.

Si accede a participar es porque su pupilo tiene entre 10 y 14 años, es residente de Chiguayante, Concepción, Hualqui o Florida, no se identifica como parte del pueblo mapuche y está recibiendo educación formal en un establecimiento público de su comuna de residencia.

Además, su pupilo tampoco se identifica como parte de otro pueblo originario distinto al pueblo mapuche ni es parte de algún establecimiento que no sea de educación regular (contexto de encierro, escuela hospital o escuela especial).

PARTICIPACIÓN Y RETIRO VOLUNTARIO

Su participación en esta investigación es totalmente LIBRE Y VOLUNTARIA. Usted puede elegir participar o no hacerlo. Tanto si elige participar o no, su atención no será afectada en ninguna forma. Puede dejar de participar en la investigación en cualquier momento que lo desee sin que esto implique sanción o reproche hacia usted por esta decisión.

DISEÑO DEL ESTUDIO

Este estudio es de carácter no experimental, correlacional-explicativo y transversal. Lo anterior, hace referencia a que el investigador solo recolectará datos, sin someter al participante a ningún tipo de experimentación, con el fin de construir un modelo que permita explicar el efecto de la relación entre los docentes y alumnos y el respeto basado en la igualdad, sobre el compromiso escolar de él o la estudiante y su

sintomatología depresiva. El que el estudio sea de carácter transversal significa que solo se recolectará información una vez y no se realizarán tomas posteriores en el tiempo.

PROCEDIMIENTO

La presente investigación cuenta con la aprobación del Servicio Local Andalién Sur y el establecimiento de su pupilo/a. Posterior a la recepción de este consentimiento, el investigador responsable a puesto al tanto al establecimiento de todos los elementos que a usted se le informan en el presente consentimiento.

Para la recolección de datos, se destinará tiempo de clases en el establecimiento y los instrumentos serán aplicados por docentes capacitados y quienes han firmado un compromiso de confidencialidad, el cual establece que solo pueden entregar la información al investigador a cargo y, bajo ningún punto de vista, almacenar y/o divulgar la información con otros fines. Para la recolección de datos no se utilizarán más de 60 minutos (1 hora).

BENEFICIOS Y RIESGOS DERIVADOS DE SU PARTICIPACION

La participación en el presente estudio no representa ningún riesgo potencial para su pupilo/a. Respecto a posibles beneficios, la información procedente de esta investigación será utilizada como insumo para implementar mejoras en los establecimientos educativos, así como un plan de acción para fortalecer las variables abordadas en el modelo (relación docente-estudiante, sintomatología depresiva, compromiso escolar y respeto basado en la igualdad).

Además, el contar con esta información, permitirá monitorear estas variables en los estudiantes, con el fin de focalizar estrategias promocionales para mejorar la calidad de vida de los estudiantes.

CONFIDENCIALIDAD

La información que recojamos se mantendrá **CONFIDENCIAL** y no se registrará la identidad de aquellas personas que participen en la investigación, por tanto, se usará un código que identifique la información proporcionada por los sujetos de investigación. Podrán acceder a los datos relacionados al estudio SÓLO el equipo de investigación y el Comité Ético-Científico revisor. El investigador responsable estará a cargo de la custodia de toda la información del estudio.

PUBLICACIÓN DE RESULTADOS

Al finalizar esta investigación, el conocimiento que obtengamos se difundirá hacia la comunidad científica y académica, tanto en seminarios, congresos y revistas científicas del área, para que otras personas interesadas puedan aprender de los hallazgos obtenidos.

CONTACTO

Si tiene alguna duda comuníquese con el(la) Investigador responsable Ps. Joaquín Brieba al correo electrónico jbrieba@udec.cl o con la Presidenta(e) (nombre completo) del Comité Ético Científico de la Facultad de la Universidad de Concepción al correo electrónico cecmedicina@udec.cl. También podrá comunicarse con el Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción. Dra. Andrea Rodríguez Tastet, correo electrónico secrevid@udec.cl

Código: _____

HOJA DE FIRMAS DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR DEL ESTUDIO TITULADO “MODELO EXPLICATIVO SOBRE EL EFECTO DE LA RELACIÓN DOCENTE - ESTUDIANTE Y EL RESPETO BASADO EN LA IGUALDAD SOBRE EL COMPROMISO ESCOLAR Y LA SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA DE ESTUDIANTES ENTRE 10 Y 14 AÑOS DE ORIGEN MAPUCHE RESIDENTES DE LA PROVINCIA DE CAUTÍN”.

ANTES DE FIRMAR ESTA CONSENTIMIENTO DECLARO QUE:

- Mis preguntas han sido respondidas a mi entera satisfacción y considero que entiendo toda la

información proporcionada acerca del estudio.

- Acepto que la información proporcionada será recopilada, utilizada y divulgada conforme a lo descrito en este formulario de consentimiento informado.
- He decidido libre y voluntariamente participar en el estudio de investigación y entiendo que puedo retirarme en cualquier momento sin sanción alguna.
- Recibí una copia firmada y fechada de este documento.
- Sé que al firmar este documento, no renuncio a ninguno de los derechos legales.

Fecha ___/___/_____

Nombre del(la) participante

Firma

Yo, el que suscribe, investigador, confirmo que he entregado verbalmente la información necesaria acerca del estudio, que he contestado toda duda adicional y que no ejercí presión alguna para que el participante ingrese al estudio. Declaro que procedí en completo acuerdo con los principios éticos descritos en las Directrices de GCP (Buenas Prácticas Clínicas) y otras leyes nacionales e internacionales vigentes. Se le proporcionará al participante una copia de esta información.

Nombre de Investigador(a) responsable

Firma

Director centro de investigación o su delegado/Ministro de Fé

Firma

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTE SLEP COSTA

ARAUCANÍA

Código: __

INFORMACIÓN:

Título: MODELO EXPLICATIVO SOBRE EL EFECTO DE LA RELACIÓN DOCENTE - ESTUDIANTE Y EL RESPETO BASADO EN LA IGUALDAD SOBRE EL COMPROMISO ESCOLAR Y LA SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA DE ESTUDIANTES ENTRE 10 Y 14 AÑOS DE ORIGEN MAPUCHE RESIDENTES DE LA PROVINCIA DE CAUTÍN.

Investigador(a) responsable: Ps. Joaquín Briebe Fuenzalida

Vinculación con la Universidad de Concepción de Investigador(a) Responsable: Candidato a Doctor en Salud Mental

Co-investigadores(as) e institución con las que están vinculados(as): Ninguno.

Tutor(a) académico(a): Dra. Claudia Pérez Salas

Centro Patrocinante: Departamento de Psiquiatría y Salud Mental, Facultad de Medicina. Universidad de Concepción. Programa de Doctorado en Salud Mental.

Centro de Investigación: Servicio Local de Educación Pública Costa Araucanía y Servicio Local de Educación Pública Andalién Sur.

Estimado(a):

Mediante el presente documento se invita a participar a su pupilo/a en la investigación titulada "MODELO EXPLICATIVO SOBRE EL EFECTO DE LA RELACIÓN DOCENTE - ESTUDIANTE Y EL RESPETO BASADO EN LA IGUALDAD SOBRE EL COMPROMISO ESCOLAR Y LA SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA DE ESTUDIANTES ENTRE 10 Y 14 AÑOS DE ORIGEN MAPUCHE RESIDENTES DE LA PROVINCIA DE CAUTÍN" que se realizará en el Servicio Local de Educación Pública Costa Araucanía. Esta información le permitirá evaluar, juzgar y decidir si desea participar en este estudio. Lea esta hoja informativa con atención y puede que existan algunas palabras que

no entienda. Por favor, siéntase en confianza de solicitar que le sean explicados de mejor manera los conceptos. Si tiene preguntas más tarde, puede preguntarle al Investigador Responsable cuando desee.

OBJETIVO DEL ESTUDIO

Construir un modelo explicativo sobre el efecto de la relación docente-estudiante y el respeto basado en la igualdad sobre el compromiso escolar y la sintomatología depresiva en estudiantes entre 10 y 14 años de origen indígena residentes de la provincia de Cautín.

RAZÓN POR LA QUE SE INVITA A LA PERSONA PARTICIPAR.

Si accede a participar es porque su pupilo tiene entre 10 y 14 años, es residente de Cautín, Carahue, Nueva Imperial, Saavedra, Teodoro Schmidt o Toltén, se identifica como parte del pueblo mapuche, tiene al menos un apellido mapuche y está recibiendo educación formal en un establecimiento público de su comuna de residencia.

Además, su pupilo no tiene problemas para leer en español, no se identifica como parte de otro pueblo originario distinto al pueblo mapuche ni es parte de algún establecimiento que no sea de educación regular (contexto de encierro, escuela hospital o escuela especial).

PARTICIPACIÓN Y RETIRO VOLUNTARIO

Su participación en esta investigación es totalmente LIBRE Y VOLUNTARIA. Usted puede elegir participar o no hacerlo. Tanto si elige participar o no, su atención no será afectada en ninguna forma. Puede dejar de participar en la investigación en cualquier momento que lo desee sin que esto implique sanción o reproche hacia usted por esta decisión.

DISEÑO DEL ESTUDIO

Este estudio es de carácter no experimental, correlacional-explicativo y transversal. Lo anterior, hace referencia a que el investigador solo recolectará datos, sin someter al participante a ningún tipo de experimentación, con el fin de construir un modelo que permita explicar el efecto de la relación entre los

docentes y alumnos y el respeto basado en la igualdad, sobre el compromiso escolar de él o la estudiante y su sintomatología depresiva. El que el estudio sea de carácter transversal significa que solo se recolectará información una vez y no se realizarán tomas posteriores en el tiempo.

PROCEDIMIENTO

La presente investigación cuenta con la aprobación del Servicio Local Costa Araucanía y el establecimiento de su pupilo/a. Posterior a la recepción de este consentimiento, el investigador responsable a puesto al tanto al establecimiento de todos los elementos que a usted se le informan en el presente consentimiento.

Para la recolección de datos, se destinará tiempo de clases en el establecimiento y los instrumentos serán aplicados por docentes capacitados y quienes han firmado un compromiso de confidencialidad, el cual establece que solo pueden entregar la información al investigador a cargo y, bajo ningún punto de vista, almacenar y/o divulgar la información con otros fines. Para la recolección de datos no se utilizarán más de 60 minutos (1 hora).

BENEFICIOS Y RIESGOS DERIVADOS DE SU PARTICIPACION

La participación en el presente estudio no representa ningún riesgo potencial para su pupilo/a. Respecto a posibles beneficios, la información procedente de esta investigación será utilizada como insumo para implementar mejoras en los establecimientos educativos, así como un plan de acción para fortalecer las variables abordadas en el modelo (relación docente-estudiante, sintomatología depresiva, compromiso escolar y respeto basado en la igualdad).

Además, el contar con esta información, permitirá monitorear estas variables en los estudiantes, con el fin de focalizar estrategias promocionales para mejorar la calidad de vida de los estudiantes.

CONFIDENCIALIDAD

La información que recojamos se mantendrá **CONFIDENCIAL** y no se registrará la identidad de aquellas personas que participen en la investigación, por tanto, se usará un código que identifique la información proporcionada por los sujetos de investigación. Podrán acceder a los datos relacionados al estudio SÓLO el equipo de investigación y el Comité Ético-Científico revisor. El investigador responsable estará a cargo de la custodia de toda la información del estudio.

PUBLICACIÓN DE RESULTADOS

Al finalizar esta investigación, el conocimiento que obtengamos se difundirá hacia la comunidad científica y académica, tanto en seminarios, congresos y revistas científicas del área, para que otras personas interesadas puedan aprender de los hallazgos obtenidos.

CONTACTO

Si tiene alguna duda comuníquese con el(la) Investigador responsable Ps. Joaquín Brieba al correo electrónico jbrieba@udec.cl o con la Presidenta(e) (nombre completo) del Comité Ético Científico de la Facultad de la Universidad de Concepción al correo electrónico cecmedicina@udec.cl. También podrá comunicarse con el Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción. Dra. Andrea Rodríguez Tastet, correo electrónico secrevid@udec.cl

Código: _____

HOJA DE FIRMAS DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR DEL ESTUDIO TITULADO “MODELO EXPLICATIVO SOBRE EL EFECTO DE LA RELACIÓN DOCENTE - ESTUDIANTE Y EL RESPETO BASADO EN LA IGUALDAD SOBRE EL COMPROMISO ESCOLAR Y LA SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA DE ESTUDIANTES ENTRE 10 Y 14 AÑOS DE ORIGEN MAPUCHE RESIDENTES DE LA PROVINCIA DE CAUTÍN”.

ANTES DE FIRMAR ESTA CONSENTIMIENTO DECLARO QUE:

- Mis preguntas han sido respondidas a mi entera satisfacción y considero que entiendo toda la información proporcionada acerca del estudio.
- Acepto que la información proporcionada será recopilada, utilizada y divulgada conforme a lo descrito en este formulario de consentimiento informado.
- He decidido libre y voluntariamente participar en el estudio de investigación y entiendo que puedo retirarme en cualquier momento sin sanción alguna.
- Recibí una copia firmada y fechada de este documento.
- Sé que al firmar este documento, no renuncio a ninguno de los derechos legales.

Fecha ___/___/_____

Nombre del(la) participante

Firma

Yo, el que suscribe, investigador, confirmo que he entregado verbalmente la información necesaria acerca del estudio, que he contestado toda duda adicional y que no ejercí presión alguna para que el participante ingrese al estudio. Declaro que procedí en completo acuerdo con los principios éticos descritos en las Directrices de GCP (Buenas Prácticas Clínicas) y otras leyes nacionales e internacionales vigentes. Se le proporcionará al participante una copia de esta información.

Nombre de Investigador(a) responsable

Firma

Director centro de investigación o su delegado/Ministro de Fé

Firma

Anexo 2

Asentimiento informado para estudiantes

FORMULARIO DE ASENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTE SLEP ANDALIÉN

SUR

Código: __

INFORMACIÓN:

Título:

Investigador(a) responsable: Ps. Joaquín Briebe Fuenzalida

Vinculación con la Universidad de Concepción de Investigador(a) Responsable: Candidato a Doctor en Salud Mental

Co-investigadores(as) e institución con las que están vinculados(as): Ninguno.

Tutor(a) académico(a): Dra. Claudia Pérez Salas

Centro Patrocinante: Departamento de Psiquiatría y Salud Mental, Facultad de Medicina. Universidad de Concepción. Programa de Doctorado en Salud Mental.

Centro de Investigación: Servicio Local de Educación Pública Costa Araucanía y Servicio Local de Educación Pública Andalién Sur.

Estimado(a):

Mediante el presente documento se invita a participar a usted en la investigación titulada "MODELO EXPLICATIVO SOBRE EL EFECTO DE LA RELACIÓN DOCENTE - ESTUDIANTE Y EL RESPETO BASADO EN LA IGUALDAD SOBRE EL COMPROMISO ESCOLAR Y LA SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA DE ESTUDIANTES ENTRE 10 Y 14 AÑOS DE ORIGEN MAPUCHE RESIDENTES DE LA PROVINCIA DE CAUTÍN" que se realizará en el Servicio Local de Educación Pública Andalién Sur. Esta información le permitirá evaluar, juzgar y decidir si desea participar en este estudio. Lea esta hoja informativa con atención y puede que existan algunas palabras que

no entienda. Por favor, siéntase en confianza de solicitar que le sean explicados de mejor manera los conceptos. Si tiene preguntas más tarde, puede preguntarle al Investigador Responsable cuando desee.

OBJETIVO DEL ESTUDIO

Esta investigación tiene como objetivo, crear un modelo que nos permita explicar el efecto que tiene la relación entre los alumnos y su profesor y el respeto que tienen los profesores sobre los alumnos, sobre el compromiso escolar y posibles síntomas depresivos de los estudiantes (como sentirse triste constantemente, no tener energía, entre otros).

RAZÓN POR LA QUE SE INVITA A LA PERSONA PARTICIPAR.

Si accedes a participar es porque tienes entre 10 y 14 años, eres residente de Concepción, Chiguayante, Hualqui o Florida, no te identificas como parte del pueblo mapuche y estás recibiendo educación formal en un establecimiento público de tu comuna de residencia.

Además, no te identificas como parte de otro pueblo originario distinto al pueblo mapuche ni eres parte de algún establecimiento que no sea de educación regular (contexto de encierro, escuela hospital o escuela especial).

PARTICIPACIÓN Y RETIRO VOLUNTARIO

Su participación en esta investigación es totalmente LIBRE Y VOLUNTARIA. Usted puede elegir participar o no hacerlo. Tanto si elige participar o no, su atención no será afectada en ninguna forma. Puede dejar de participar en la investigación en cualquier momento que lo desee sin que esto implique sanción o reproche hacia usted por esta decisión.

DISEÑO DEL ESTUDIO

Este estudio es de carácter no experimental, correlacional-explicativo y transversal. Con esto me refiero a que toda la información que solo te preguntaré información, no te será solicitada ninguna acción más que responder cuestionarios. La información se utilizará para construir el modelo descrito en el objetivo y solo tendrás que responder los cuestionarios una sola vez.

PROCEDIMIENTO

La presente investigación cuenta con la aprobación del Servicio Local Costa Andalién Sur y tu colegio. Posterior

a la recepción de este consentimiento, el investigador responsable a puesto al tanto al establecimiento de todos los elementos que se le informan en el presente consentimiento.

La recolección de datos se hará en horario de clases en tu colegio y los instrumentos serán aplicados por tus propios profesores. Respecto a la confidencialidad, no tienes nada de qué preocuparte, ya que tus profesores han firmado un compromiso de confidencialidad, el cual establece que solo pueden entregar la información al investigador a cargo y, bajo ningún punto de vista, almacenar y/o divulgar la información con otros fines. Para la recolección de datos no se utilizarán más de 60 minutos (1 hora).

BENEFICIOS Y RIESGOS DERIVADOS DE SU PARTICIPACION

La participación en el presente estudio no representa ningún riesgo potencial. Respecto a posibles beneficios, la información procedente de esta investigación será utilizada como insumo para implementar mejoras en los establecimientos educativos, así como un plan de acción para fortalecer las variables abordadas en el modelo (relación docente-estudiante, sintomatología depresiva, compromiso escolar y respeto basado en la igualdad).

Además, el contar con esta información, permitirá monitorear estas variables en los estudiantes, con el fin de focalizar estrategias promocionales para mejorar la calidad de vida de los estudiantes.

CONFIDENCIALIDAD

La información que recojamos se mantendrá **CONFIDENCIAL** y no se registrará la identidad de aquellas personas que participen en la investigación, por tanto, se usará un código que identifique la información proporcionada por los sujetos de investigación. Podrán acceder a los datos relacionados al estudio SÓLO el equipo de investigación y el Comité Ético-Científico revisor. El investigador responsable estará a cargo de la custodia de toda la información del estudio.

PUBLICACIÓN DE RESULTADOS

Al finalizar esta investigación, el conocimiento que obtengamos se difundirá hacia la comunidad científica y académica, tanto en seminarios, congresos y revistas científicas del área, para que otras personas interesadas puedan aprender de los hallazgos obtenidos.

CONTACTO

Si tiene alguna duda comuníquese con el(la) Investigador responsable Ps. Joaquín Brieba al correo electrónico jbrieba@udec.cl o con la Presidenta(e) (nombre completo) del Comité Ético Científico de la Facultad de la Universidad de Concepción al correo electrónico cecmedicina@udec.cl. También podrá comunicarse con el Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción. Dra. Andrea Rodríguez Tastet, correo electrónico secrevid@udec.cl

Código: _____

HOJA DE FIRMAS DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR DEL ESTUDIO TITULADO “MODELO EXPLICATIVO SOBRE EL EFECTO DE LA RELACIÓN DOCENTE - ESTUDIANTE Y EL RESPETO BASADO EN LA IGUALDAD SOBRE EL COMPROMISO ESCOLAR Y LA SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA DE ESTUDIANTES ENTRE 10 Y 14 AÑOS DE ORIGEN MAPUCHE RESIDENTES DE LA PROVINCIA DE CAUTÍN”.

ANTES DE FIRMAR ESTA CONSENTIMIENTO DECLARO QUE:

- Mis preguntas han sido respondidas a mi entera satisfacción y considero que entiendo toda la información proporcionada acerca del estudio.
- Acepto que la información proporcionada será recopilada, utilizada y divulgada conforme a lo

Director centro de investigación o su delegado/Ministro de Fé

Firma

FORMULARIO DE ASENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTE SLEP COSTA

ARAUCANÍA

Código: __

INFORMACIÓN:

Título:

Investigador(a) responsable: Ps. Joaquín Briebe Fuenzalida

Vinculación con la Universidad de Concepción de Investigador(a) Responsable: Candidato a Doctor en Salud Mental

Co-investigadores(as) e institución con las que están vinculados(as): Ninguno.

Tutor(a) académico(a): Dra. Claudia Pérez Salas

Centro Patrocinante: Departamento de Psiquiatría y Salud Mental, Facultad de Medicina. Universidad de Concepción. Programa de Doctorado en Salud Mental.

Centro de Investigación: Servicio Local de Educación Pública Costa Araucanía y Servicio Local de Educación Pública Andalién Sur.

Estimado(a):

Mediante el presente documento se invita a participar a usted en la investigación titulada "MODELO EXPLICATIVO SOBRE EL EFECTO DE LA RELACIÓN DOCENTE - ESTUDIANTE Y EL RESPETO BASADO EN LA IGUALDAD SOBRE EL COMPROMISO ESCOLAR Y LA SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA DE ESTUDIANTES ENTRE 10 Y 14 AÑOS DE ORIGEN MAPUCHE RESIDENTES DE LA PROVINCIA DE CAUTÍN" que se realizará en el Servicio Local de Educación Pública Costa Araucanía. Esta información le permitirá evaluar, juzgar y decidir si desea participar en este estudio. Lea esta hoja informativa con atención y puede que existan algunas palabras que

no entienda. Por favor, siéntase en confianza de solicitar que le sean explicados de mejor manera los conceptos. Si tiene preguntas más tarde, puede preguntarle al Investigador Responsable cuando desee.

OBJETIVO DEL ESTUDIO

Esta investigación tiene como objetivo, crear un modelo que nos permita explicar el efecto que tiene la relación entre los alumnos y su profesor y el respeto que tienen los profesores sobre los alumnos, sobre el compromiso escolar y posibles síntomas depresivos de los estudiantes (como sentirse triste constantemente, no tener energía, entre otros).

RAZÓN POR LA QUE SE INVITA A LA PERSONA PARTICIPAR.

Si accedes a participar es porque tienes entre 10 y 14 años, eres residente de Cautín, Carahue, Nueva Imperial, Saavedra, Teodoro Schmidt o Toltén, te identificas como parte del pueblo mapuche, tienes al menos un apellido mapuche y estás recibiendo educación formal en un establecimiento público de tu comuna de residencia.

Además, no tienes problemas para leer en español, no te identificas como parte de otro pueblo originario distinto al pueblo mapuche ni eres parte de algún establecimiento que no sea de educación regular (contexto de encierro, escuela hospital o escuela especial).

PARTICIPACIÓN Y RETIRO VOLUNTARIO

Su participación en esta investigación es totalmente LIBRE Y VOLUNTARIA. Usted puede elegir participar o no hacerlo. Tanto si elige participar o no, su atención no será afectada en ninguna forma. Puede dejar de participar en la investigación en cualquier momento que lo desee sin que esto implique sanción o reproche hacia usted por esta decisión.

DISEÑO DEL ESTUDIO

Este estudio es de carácter no experimental, correlacional-explicativo y transversal. Con esto me refiero a que toda la información que solo te preguntaré información, no te será solicitada ninguna acción más que

responder cuestionarios. La información se utilizará para construir el modelo descrito en el objetivo y solo tendrás que responder los cuestionarios una sola vez.

PROCEDIMIENTO

La presente investigación cuenta con la aprobación del Servicio Local Costa Araucanía y tu colegio. Posterior a la recepción de este consentimiento, el investigador responsable a puesto al tanto al establecimiento de todos los elementos que se le informan en el presente consentimiento.

La recolección de datos se hará en horario de clases en tu colegio y los instrumentos serán aplicados por tus propios profesores. Respecto a la confidencialidad, no tienes nada de qué preocuparte, ya que tus profesores han firmado un compromiso de confidencialidad, el cual establece que solo pueden entregar la información al investigador a cargo y, bajo ningún punto de vista, almacenar y/o divulgar la información con otros fines. Para la recolección de datos no se utilizarán más de 60 minutos (1 hora).

BENEFICIOS Y RIESGOS DERIVADOS DE SU PARTICIPACION

La participación en el presente estudio no representa ningún riesgo potencial. Respecto a posibles beneficios, la información procedente de esta investigación será utilizada como insumo para implementar mejoras en los establecimientos educativos, así como un plan de acción para fortalecer las variables abordadas en el modelo (relación docente-estudiante, sintomatología depresiva, compromiso escolar y respeto basado en la igualdad).

Además, el contar con esta información, permitirá monitorear estas variables en los estudiantes, con el fin de focalizar estrategias promocionales para mejorar la calidad de vida de los estudiantes.

CONFIDENCIALIDAD

La información que recojamos se mantendrá **CONFIDENCIAL** y no se registrará la identidad de aquellas personas que participen en la investigación, por tanto, se usará un código que identifique la información proporcionada por los sujetos de investigación. Podrán acceder a los datos relacionados al estudio SÓLO el equipo de investigación y el Comité Ético-Científico revisor. El investigador responsable estará a cargo de la custodia de toda la información del estudio.

PUBLICACIÓN DE RESULTADOS

Al finalizar esta investigación, el conocimiento que obtengamos se difundirá hacia la comunidad científica y académica, tanto en seminarios, congresos y revistas científicas del área, para que otras personas interesadas puedan aprender de los hallazgos obtenidos.

CONTACTO

Si tiene alguna duda comuníquese con el(la) Investigador responsable Ps. Joaquín Brieba al correo electrónico jbrieba@udec.cl o con la Presidenta(e) (nombre completo) del Comité Ético Científico de la Facultad de la Universidad de Concepción al correo electrónico cecmedicina@udec.cl. También podrá comunicarse con el Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción. Dra. Andrea Rodríguez Tastet, correo electrónico secrevid@udec.cl

Código: _____

HOJA DE FIRMAS DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR DEL ESTUDIO TITULADO “MODELO EXPLICATIVO SOBRE EL EFECTO DE LA RELACIÓN DOCENTE - ESTUDIANTE Y EL RESPETO BASADO EN LA IGUALDAD SOBRE EL COMPROMISO ESCOLAR Y LA SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA DE ESTUDIANTES ENTRE 10 Y 14 AÑOS DE ORIGEN MAPUCHE RESIDENTES DE LA PROVINCIA DE CAUTÍN”.

ANTES DE FIRMAR ESTA CONSENTIMIENTO DECLARO QUE:

- Mis preguntas han sido respondidas a mi entera satisfacción y considero que entiendo toda la información proporcionada acerca del estudio.
- Acepto que la información proporcionada será recopilada, utilizada y divulgada conforme a lo descrito en este formulario de consentimiento informado.
- He decidido libre y voluntariamente participar en el estudio de investigación y entiendo que puedo retirarme en cualquier momento sin sanción alguna.
- Recibí una copia firmada y fechada de este documento.
- Sé que al firmar este documento, no renuncio a ninguno de los derechos legales.

Fecha ___/___/_____

Nombre del(la) participante	Firma

Yo, el que suscribe, investigador, confirmo que he entregado verbalmente la información necesaria acerca del estudio, que he contestado toda duda adicional y que no ejercí presión alguna para que el participante ingrese al estudio. Declaro que procedí en completo acuerdo con los principios éticos descritos en las Directrices de GCP (Buenas Prácticas Clínicas) y otras leyes nacionales e internacionales vigentes. Se le proporcionará al participante una copia de esta información.

_____ Nombre de Investigador(a) responsable

Firma

_____ Director centro de investigación o su delegado/Ministro de Fé

Firma

Anexo 3

Cuestionario sociodemográfico

¡Hola! ¿Cómo estás? Mi nombre es Joaquín Brieba, soy psicólogo, y actualmente estoy realizando mi tesis de doctorado. Dentro de mi tema de estudio, quiero saber si existe relación entre algunos elementos sobre cómo es tu relación con tus profesores y cómo te sientes contigo mismo y tu establecimiento.

Para saber si eres indicado/a para participar, me gustaría hacerte unas preguntas primero y, si cumples los requisitos, me encantaría poder contarte más sobre la investigación a ver si deseas participar ¡Estaría muy agradecido de contar con tu apoyo!

- Edad: _____
- Comuna de residencia: _____
- Nombre de tu colegio/escuela: _____
- Curso: _____
- ¿Te consideras a ti mismo como miembro del pueblo mapuche? Si / No
(Encierre Si o No en un círculo para responder)
- ¿Es al menos uno de tus apellidos de origen mapuche? Si / No / No lo sé
(Encierre Si o No en un círculo para responder)

- ¿Estaría dispuesto a participar de una investigación? (Mi labor sería responder algunos cuestionarios en mi horario de clases) Si / No
(Encierre Si o No en un círculo para responder)

¡Muchas gracias por tu tiempo!

Anexo 4

Carta de Aprobación Comité Ético Científico de la Facultad de Medicina



Campus Concepción
Chacabuco esq. Janequeo S/N, Concepción
Casilla 160 C – Correo 3
T: (56-41) 2204407

CONCEPCIÓN 12 de mayo 2023
CEC 25 /2022

Ps. Joaquín Brieba F.
Programa Doctorado en Salud Mental
Facultad de Medicina
Universidad de Concepción

Estimado Sr. Brieba:

Junto con saludar, le informamos que el Comité Ético Científico de la Facultad de Medicina ha revisado por tercera vez su proyecto **“Evaluación del efecto de la relación docente-estudiante al respecto basado en la igualdad sobre el compromiso escolar y la sintomatología depresiva de estudiantes entre 10 y 14 años de origen mapuche residentes de la provincia de Cautín”**, el cual ha sido **APROBADO**, y para proceder a timbrar el Consentimiento Informado es necesario que realice los siguientes cambios que no habíamos observado en la revisión anterior:

- Simplificar el lenguaje.
- En caso que algún alumno presente alguna incomodidad, disconfort o se sienta mal de cualquier manera, señale las medidas que tomará el equipo para resolver dicha situación.

Sin otro particular, se despide atentamente.

Dra. Isabel Cottin Carrazana
Presidenta
Comité Ético Científico
Facultad de Medicina
Universidad de Concepción



Anexo 5

Certificado de Aprobación del Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo



Universidad de Concepción
Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo
Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad

CEBB 1476-2023

Concepción, julio de 2023.

CERTIFICADO

El Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción ha revisado el **PROYECTO DE TESIS** titulado **"MODELO EXPLICATIVO SOBRE EL EFECTO DE LA RELACIÓN DOCENTE - ESTUDIANTE Y EL RESPETO BASADO EN LA IGUALDAD SOBRE EL COMPROMISO ESCOLAR Y LA SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA DE ESTUDIANTES ENTRE 10 Y 14 AÑOS DE ORIGEN MAPUCHE RESIDENTES DE LA PROVINCIA DE CAUTÍN."** presentado por el **SR. JOAQUÍN BRIEBA FUENZALIDA**, en calidad de candidato al grado de Doctor en Salud Mental por la Universidad de Concepción, junto a su Profesora Guía **DRA. CLAUDIA PÉREZ SALAS**, docente del Departamento de Psicología de la Universidad de Concepción, y ha comprobado que cumple con las normas y procedimientos éticos y bioéticos establecidos nacional e internacionalmente para estudios que involucran personas.

La presente propuesta del Proyecto de Tesis para la obtención del grado de Doctor en Salud Mental tiene como objetivo general evaluar el efecto de la relación docente-estudiante y el respeto basado en la igualdad sobre el compromiso escolar y la sintomatología depresiva en estudiantes entre 10 y 14 años de origen indígena residentes de la provincia de Cautín. Para esto contempla el desarrollo de 04 (cuatro) objetivos específicos, a saber: inicialmente propone (1) caracterizar la relación docente-estudiante, la sintomatología depresiva y el compromiso escolar de los estudiantes entre 10 y 14 años de origen indígena residentes de la provincia de Cautín para, después, (2) analizar las propiedades psicométricas de las distintas escalas en estos estudiantes, así también (3) el efecto de la relación docente-estudiante sobre el compromiso escolar y la sintomatología depresiva y (4) el efecto del respeto basado en la igualdad sobre el compromiso escolar y la sintomatología depresiva en la población de interés a través del respeto docente percibido.

Para la ejecución de las actividades enmarcadas en los objetivos específicos, se prevé la recolección de datos, que consideran un muestreo no probabilístico, a través de la colaboración del Servicio Local de Educación Pública (SLEP) Costa Araucanía y del SLEP Andalién Sur.

Los instrumentos serán aplicados en salas de clases dispuestas por los establecimientos y serán conducidos por el Investigador Responsable y estarán bajo la tutela del de respectivo profesor responsable por el curso, quien estará capacitado para aplicar el instrumento y responder dudas sobre el mismo. Todas las respuestas de los estudiantes, que serán seleccionados considerando los criterios de inclusión y exclusión descritos en la formulación, serán tratadas con el debido resguardo de seguridad, privacidad y confidencialidad de sus datos.

La participación de cada sujeto estará basada en los procesos de consentimiento informado y asentimiento informado, conforme corresponda, toda vez que sean regularmente aplicados y aceptados sus términos de manera individualizada y registrada, conforme modelos presentados a este Comité institucional. Todo lo anterior está detallada y rigurosamente descrito en el Proyecto de Tesis que se revisa.

Barrio Universitario s/n,
Edificio Empreudec
Fono (56-41) 2204302
Casilla 160 C - Correo 3, secrevrid@udec.cl
Concepción, Chile





Universidad de Concepción
Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo
Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad

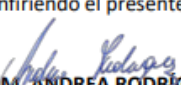
En los análisis de los datos, se utilizará pruebas estadísticas adecuadas para obtener el resultado que busque dar respuesta a lo planteado.

La custodia de la información de los documentos de autorización correspondientes y de los resultados del estudio que se propone, estará a cargo del Psicólogo e Investigador Responsable, Sr. Joaquín Brieba Fuenzalida, y serán utilizados exclusivamente para el proyecto que se revisa.

La ejecución de este Proyecto de Tesis presentado a revisión al Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción, asegura que no vulnera los derechos y la dignidad de los sujetos participantes en la investigación, garantizando la libertad, la voluntariedad y la privacidad de los mismos, presentando para ello los métodos de protección que respaldan la confidencialidad de los datos de investigación y de custodia de la información obtenida, con estricta observancia de todas las características formales y necesarias para su validez.

Este Comité considera que el proyecto presentado observa los derechos asegurados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, los derechos y principios de la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos, las Normas Éticas de la Organización Panamericana de la Salud para Investigaciones con Sujetos Humanos, la Constitución de la República de Chile, la Ley N° 20.120 "Sobre la Investigación Científica en el Ser Humano, su Genoma y Prohíbe la Clonación Humana, la Ley N° 20.584, que "Regula los derechos y deberes que tienen las personas en relación con acciones vinculadas a su atención en salud" y la Ley N° 19.628 "Sobre Protección de la Vida Privada". Así también, sigue las Sugerencias para Escribir un Consentimiento Informado en Estudios con Personas, del Comité Asesor de Bioética FONDECYT/CONICYT.

En atención a todo lo anterior y considerando que el Proyecto de Tesis doctoral titulado **"MODELO EXPLICATIVO SOBRE EL EFECTO DE LA RELACIÓN DOCENTE - ESTUDIANTE Y EL RESPETO BASADO EN LA IGUALDAD SOBRE EL COMPROMISO ESCOLAR Y LA SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA DE ESTUDIANTES ENTRE 10 Y 14 AÑOS DE ORIGEN MAPUCHE RESIDENTES DE LA PROVINCIA DE CAUTÍN"** presentado por el **SR. JOAQUÍN BRIEBA FUENZALIDA**, junto a su Profesora Guía **DRA. CLAUDIA PÉREZ SALAS**, docente del Departamento de Psicología de la Universidad de Concepción, no muestra elementos que puedan transgredir las normas y principios éticos y bioéticos de la investigación en seres humanos, así como también los principios rectores de nuestra Institución Universitaria, los delineados en la Declaración de Singapur sobre la Integridad en la Investigación (2010) y las normas relativas adoptadas por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica – CONICYT, y en consecuencia por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo – ANID del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación, este Comité resuelve aprobarlo, confiriendo el presente Certificado


DRA. M. ANDREA RODRÍGUEZ TASTETS



PRESIDENTA
COMITÉ DE ÉTICA, BIOÉTICA Y BIOSEGURIDAD
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO
UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

Barrio Universitario s/n,
Edificio Empreudec
Fono (56-41) 2204302
Casilla 160 C – Correo 3, secrevrid@udec.cl
Concepción, Chile



Este documento ha sido firmado electrónicamente por:
María Andrea Rodríguez Tastets <andrea@udec.cl>
Certificado por E-Sign S.A. en conformidad a la Ley 19.799

Anexo 6

Subescala Relación Docente – Estudiante del Student Engagement Instrument

(Appleton et al., 2006).

Ítem	1	2	3	4	5
Mis profesores están ahí para mi cuando los necesito.					
Los adultos de mi colegio escuchan a los estudiantes.					
Las reglas del colegio son justas.					
A la mayoría de los profesores en el colegio les intereso como persona, no solo como estudiante.					
En general, mis profesores son abiertos y honestos conmigo.					
En general, los adultos de mi colegio tratan a los estudiantes en forma justa.					
Disfruto hablando con los profesores de mi colegio.					
Me siento seguro en mi colegio.					
En mi colegio, los profesores se preocupan de sus estudiantes.					

Anexo 7

Subescala Compromiso Escolar – Multidimensional School Engagement Scale

(Wang et al., 2019).

Cuestionario de Compromiso y Desconexión escolar

Las siguientes frases tienen por objetivo conocer tu experiencia de compromiso o desconexión con el colegio. Si la frase no te identifica nada marca con un círculo el número 1 y si te identifica muchísimo marca 5

Muy diferente a mí	Algo diferente a mí	Ni diferente ni similar a mí	Parecido a mí	Muy parecido a mí
1	2	3	4	5

1	Siempre trato de dar lo mejor de mí en el colegio.	1	2	3	4	5
2	Aporto a la actividad que se está realizando en clases.	1	2	3	4	5
3	Hago preguntas cuando no entiendo.	1	2	3	4	5
4	Me involucro en las actividades del colegio (por ejemplo: deportes, clubes, eventos)	1	2	3	4	5
5	Planifico cómo terminar mis tareas escolares.	1	2	3	4	5
6	Reviso mis tareas escolares para asegurarme que estén bien hechas.	1	2	3	4	5
7	Lo sigo intentando, incluso cuando estoy estancado en mis tareas escolares.	1	2	3	4	5
8	Me esfuerzo mucho frente a los desafíos/dificultades del colegio.	1	2	3	4	5
9	Me doy cuenta de qué es lo que hice mal cuando cometo errores en mis tareas escolares.	1	2	3	4	5
10	Rendir en el colegio es importante para mi futuro.	1	2	3	4	5
11	Me divierto en el colegio.	1	2	3	4	5
12	Soy feliz en el colegio.	1	2	3	4	5
13	Estoy orgulloso de mi colegio.	1	2	3	4	5
14	Me interesa lo que estamos aprendiendo en el colegio.	1	2	3	4	5
15	Ayudo a mis compañeros cuando tienen dificultades.	1	2	3	4	5
16	Disfruto trabajando con mis compañeros en el colegio.	1	2	3	4	5
17	Trabajo con otros estudiantes y aprendemos unos de otros.	1	2	3	4	5
18	Estoy dispuesto a hacer nuevos amigos en el colegio.	1	2	3	4	5
19	Disfruto el tiempo que paso con mis compañeros en el colegio.	1	2	3	4	5
20	Payaseo (leseó) durante el trabajo en clases.	1	2	3	4	5
21	Encuentro la manera de llegar tarde al colegio.	1	2	3	4	5
22	Encuentro razones para salir de clases.	1	2	3	4	5
23	No sigo las reglas del colegio.	1	2	3	4	5
24	Me meto en problemas en el colegio.	1	2	3	4	5
25	No termino mis tareas escolares.	1	2	3	4	5
26	Pienso en otras cosas mientras estoy en el colegio.	1	2	3	4	5
27	No pongo atención en clase.	1	2	3	4	5
28	Si no entiendo una tarea, me doy por vencido inmediatamente.	1	2	3	4	5
29	Terminar rápido la tarea para la casa es más importante que hacerla bien.	1	2	3	4	5
30	Me siento preocupado en el colegio.	1	2	3	4	5
31	Me siento abrumado por mis tareas escolares.	1	2	3	4	5
32	Me siento frustrado en el colegio.	1	2	3	4	5
33	Encuentro que el colegio es desagradable.	1	2	3	4	5
34	No tengo amigos en el colegio.	1	2	3	4	5
35	Siento que las personas no me notan en el colegio.	1	2	3	4	5
36	Para mí, interactuar con los compañeros no es una parte importante del colegio.	1	2	3	4	5
37	No me importan las personas de mi colegio.	1	2	3	4	5

Anexo 8

PHQ-9 versión en español (Saldivia et al, 2019).

En las últimas dos semanas ¿Con qué frecuencia...				
Ítem PHQ-9	Ningún día	Varios días	Más de la mitad de los días	Casi todos los días
1. ¿Ha sentido poco interés o agrado al hacer las cosas?				
2. ¿Se ha sentido triste, deprimido o desesperado?				
3. ¿Ha tenido problemas para dormir, mantenerse despierto o duerme demasiado?				
4. ¿Se siente cansado o tiene poca energía?				
5. ¿Tiene poco apetito o excesivo apetito?				
6. ¿Se ha sentido mal consigo mismo, ha sentido que usted es un fracaso o ha sentido que se ha fallado a sí mismo o a su familia?				
7. ¿Ha tenido problemas para concentrarse en actividades como leer el periódico o ver televisión?				
8. ¿Se mueve o habla tan despacio que otras personas pueden darse cuenta? ¿Está tan inquieto o intranquilo que da vueltas de un lugar a otro más que de costumbre?				
9. ¿Ha pensado que estaría mejor muerto o ha deseado hacerse daño de alguna forma?				

Anexo 9

Escala de Bienestar versión corta (EBS-8) (Calleja et al., 2022).

Items	1 = En desacuerdo	2 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3 = Ligeramente de acuerdo	4 = De acuerdo	5 = Muy de acuerdo	6 = Totalmente de acuerdo
Me gusta mi vida.						
Soy una persona feliz.						
Estoy satisfecho(a) con mi vida.						
Mi vida me trae alegría.						
Mi vida es feliz.						
Disfruto de mi vida.						
Mi vida es maravillosa.						
Estoy "de buenas".						