

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DEL ALUMNADO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

*Teachers' Perceptions of Their Influence on Student Development within the
Educational Context*

Fernando Checa García

Fernando.checa@unir.net

<https://orcid.org/0000-0003-2919-3435>

Universidad Internacional de La Rioja (España)

Julián Roa González

Julian.roa@udima.es

<https://orcid.org/0000-0002-4017-3067>

Universidad a Distancia de Madrid (España)

Víctor Núñez Fernández

victor.nunez@udima.es

<https://orcid.org/0000-0002-6359-5959>

Universidad a Distancia de Madrid (España)

602

Recibido: 13/09/2025

Revisado: 08/06/2026

Evaluado: 26/06/2026

Aceptado: 30/06/2026

Resumen

Este estudio analiza la autopercepción del profesorado sobre su influencia en el desarrollo del alumnado en el contexto educativo español. A partir de una encuesta a 3.790 docentes, se examinan factores como la atención percibida del alumnado, la edad del profesorado y la influencia atribuida a agentes familiares, sociales y digitales. Mediante análisis descriptivo, correlacional,

regresión múltiple y análisis factorial exploratorio, se identifican patrones significativos. Los resultados muestran una alta autopercepción de influencia docente, aunque superada por la familia y las redes sociales. Se concluye que el contexto, la experiencia profesional y la percepción de la atención del alumnado condicionan dicha autopercepción, con implicaciones para la formación continua y las políticas educativas.

Abstract

This study examines teachers' self-perception of their influence on student development within the Spanish educational context. Based on a survey of 3,790 teachers, the research explores factors such as perceived student attention, teacher age, and the influence attributed to family, social, and digital agents. Using descriptive, correlational, multiple regression, and exploratory factor analysis, significant patterns are identified. Results reveal a strong self-perception of teacher influence, although perceived as lower than that of family and social media. The study concludes that contextual factors, professional experience, and perceived student attention shape teachers' self-perceptions, with implications for continuing professional development and educational policy design.

603

Palabras Clave: Influencia docente, Desarrollo del alumnado, Percepción del profesorado, Atención educativa, Formación continua del profesorado, Contexto educativo español.

Keywords: Teacher influence, Student development, Teacher perception, Student attention, Continuous teacher training, Spanish educational context.

Introducción

La influencia de los profesores trasciende el papel tradicional de transmisores de conocimiento, abarcando entre otros aspectos la formación de los paisajes

cognitivos, sociales y emocionales de los estudiantes. Reconocer que los estudiantes aprenden de manera diferente y adaptar los métodos de enseñanza a los estilos de aprendizaje individuales puede mejorar enormemente la participación y la comprensión (Allepuz & Cid, 2021). Mediante la implementación de modelos de aprendizaje colaborativo se fomentan habilidades esenciales como la participación, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo, fundamentales para el éxito en los entornos educativos contemporáneos (Aravena, 2013). Maestros y profesores son fundamentales en la formación de habilidades blandas esenciales, como la comunicación, la resolución de problemas y la adaptabilidad, todas ellas cruciales para que los estudiantes prosperen en el entorno laboral que se plantea en el siglo XXI (Chi & Acosta, 2023). Mediante la incorporación de grupos de aprendizaje interactivo puede producirse una mejora en el rendimiento académico y contribuir a un entorno de aula más inclusivo, asegurando que cada estudiante se sienta valorado y escuchado (Suárez-Lantarón & García-Martínez, 2022).

Las cualidades personales del profesorado son igualmente esenciales en la formación integral de los estudiantes. La empatía, la pasión y el compromiso son atributos clave para una docencia adecuada. Los estudiantes son más propensos a verse positivamente influenciados por profesores que demuestran estas cualidades, creando un entorno de aprendizaje afectivo y de apoyo (Alonso-Sainz, 2021). El vínculo entre profesores y estudiantes es fundamental para fomentar el desarrollo de los alumnos. Una relación positiva y de apoyo construye confianza, motivación y sentido de pertenencia, alentando a los estudiantes a sobresalir académica y personalmente (Bárcena Orbe, 2018). Los profesores crean la atmósfera del aula, lo que impacta significativamente en las emociones y el bienestar general de los estudiantes. El clima positivo y motivador mejora la participación y el aprendizaje, permitiendo que los estudiantes se sientan cómodos y motivados (Fierro Suero et al., 2021). El entusiasmo genuino de un profesor por su materia puede despertar una pasión similar en los estudiantes, haciendo que la experiencia educativa sea más enriquecedora y efectiva (Sierra & Alcántara, 2019). Así, maestros y profesores que marcan la diferencia pueden cambiar la percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje y sobre sí mismos (Catino, 2022).

Desde esta perspectiva, el presente trabajo se centra en la autopercepción docente de influencia educativa, no en la medición directa de indicadores objetivos del desarrollo académico, emocional o conductual del alumnado. Esta delimitación resulta necesaria para diferenciar entre los efectos educativos observables y el modo en que el profesorado interpreta su propio margen de incidencia en un ecosistema en el que concurren la familia, los iguales, la sociedad, la política y las redes sociales. La aportación del estudio reside, por tanto, en analizar esta percepción profesional a partir de una muestra amplia y territorialmente diversa, situada en el contexto específico del sistema educativo español y sus comunidades autónomas.

Marco teórico

El desarrollo profesional del profesorado es clave para comprender cómo aprenden, actualizan sus competencias y desarrollan habilidades para compartir el conocimiento (Bailey-Moreno & Flores-Fahara, 2022). La satisfacción docente está directamente correlacionada con su efectividad en el aula. Una adecuada gestión de la carga de trabajo, apoyo administrativo y oportunidades de desarrollo profesional son cruciales para mantener altos niveles de satisfacción (Echevarría-Molina & Sánchez-Cabrero, 2021). La salud emocional de los equipos docentes es esencial para crear un ambiente escolar positivo y de apoyo, mejorando la experiencia de aprendizaje de los estudiantes (González & Fernández, 2025). En este marco, la formación permanente del profesorado en TIC constituye una dimensión especialmente relevante para adaptar la práctica docente a las transformaciones culturales y tecnológicas de la sociedad del conocimiento (Alfaro Rodríguez et al., 2014).

La influencia del entorno social en la educación de los estudiantes es otro aspecto crucial. La participación familiar en la educación impacta significativamente en el rendimiento académico y el bienestar general de los estudiantes. El apoyo parental y la comunicación son componentes esenciales (Díaz, 2016). Una adecuada seguridad emocional y los estímulos percibidos en el entorno familiar pueden ayudar a los estudiantes superar desafíos y alcanzar sus metas (Van Aken & Asendorpf, 1997). Los profesores también desempeñan un papel fundamental en la creación de un aula segura e

inclusiva, abordando el acoso escolar y fomentando la empatía y el respeto (Domínguez-Alonso et al., 2017). Las dinámicas entre compañeros pueden influir en el comportamiento disruptivo en el aula. El profesorado puede abordar este problema estableciendo expectativas claras, promoviendo comportamientos positivos y abordando las causas subyacentes de los posibles problemas que surjan en el entorno escolar (Román et al., 2022).

El auge de los "influencers educativos" presenta nuevas oportunidades y desafíos. Los profesores pueden aprovechar estos influencers y las redes sociales para conectar de una forma diferente con los estudiantes y compartir recursos educativos (Carpenter et al., 2021; Carpenter et al., 2023). Las redes sociales pueden influir en el acceso a la información, promover la colaboración y mejorar la participación estudiantil, aunque también resulta crucial abordar riesgos como el ciberacoso y la desinformación (Coronel, 2023). Investigaciones publicadas en Etic@net han mostrado que el uso intensivo de telefonía móvil, mensajería y redes sociales entre adolescentes exige orientar a familias y docentes hacia un uso responsable de estos instrumentos (Chacón-López et al., 2015), así como repensar los desafíos docentes derivados de la presencia de redes sociales en los contextos académicos (Barba Téllez & Palacios Trujillo, 2018). El profesorado debe ser partícipe de la tarea de educar a los estudiantes sobre el uso responsable de internet, así como promover habilidades de pensamiento crítico (Crespo-Ramos et al., 2021). El profesorado va a ser clave en la empoderación de los estudiantes para evaluar fuentes, identificar sesgos y formar sus propias opiniones (Gozálvez-Pérez et al., 2022).

La influencia de los profesores en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes es otro aspecto relevante. El profesorado actúa como un modelo a seguir, y su comportamiento profesional puede inspirar a los estudiantes a desarrollar una ética de trabajo sólida y un compromiso con su propio desarrollo profesional (Pérez Norambuena & Rivera García, 2021). La construcción de la identidad profesional en docentes excelentes implica un proceso continuo de reflexión y aprendizaje, que a su vez influye en la forma en que los estudiantes perciben y valoran su propia educación (Medina, 2024). De forma complementaria, el estudio de la representación social del docente permite comprender cómo distintos agentes atribuyen valor, expectativas y rasgos identitarios a la profesión, una línea de investigación que mantiene

plena vigencia en el siglo XXI (de Oliveira Barbosa et al., 2025). Los docentes desempeñan un papel crucial en la orientación y el asesoramiento de los estudiantes, ayudándoles a tomar decisiones informadas sobre su futuro académico y profesional. Una orientación efectiva aumenta la confianza de los estudiantes y puede proporcionarles las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos futuros (Day & Gu, 2012).

Los profesores influyen en la percepción de los estudiantes sobre ámbitos como la educación física y el deporte. Profesores que promueven una actitud positiva hacia la actividad física pueden contribuir a la adopción de hábitos saludables y al bienestar general de los estudiantes. La capacidad de los profesores para reconocer y abordar las necesidades emocionales de los estudiantes puede tener un impacto duradero en su bienestar emocional y capacidad para enfrentar desafíos (González & Fernández, 2025).

La influencia de los profesores y maestros también se extiende a la promoción de la equidad y la inclusión en la educación. Aquellos que adoptan prácticas inclusivas y equitativas pueden ayudar a reducir las diferencias en el rendimiento académico y promover un entorno de aprendizaje más justo y equitativo (Suárez-Lantarón & García-Martínez, 2022). La equidad en la educación no solo se refiere a proporcionar los mismos recursos a todos los estudiantes, sino también a reconocer y abordar las diferencias individuales y las barreras que pueden impedir el acceso equitativo a las oportunidades educativas (Banks, 2015). Profesores bien informados sobre prácticas inclusivas pueden crear un entorno de aprendizaje que celebre la diversidad y fomente la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus antecedentes o habilidades (Ainscow, 2020).

Las plataformas de aprendizaje en línea pueden ofrecer oportunidades de aprendizaje a estudiantes que de otro modo no tendrían acceso a ciertos recursos educativos (González Carrión et al., 2024). Permiten al profesorado mantenerse en contacto con las familias y proporcionar actualizaciones regulares sobre el progreso de los estudiantes, lo que puede fomentar una mayor participación y apoyo por parte de los padres (Epstein, 2018).

La formación en competencias digitales permite a los equipos docentes integrar eficazmente la tecnología en sus prácticas pedagógicas y utilizarla para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes (Lena-Acebo et al., 2023). Un profesorado bien formado en el uso de herramientas tecnológicas puede crear experiencias de aprendizaje más dinámicas e interactivas que capten el interés de los estudiantes y mejoren su comprensión de los conceptos (Garrigós et al., 2010). En esta línea, la alfabetización mediática en el aula constituye una vía de intervención útil para transformar los medios digitales en objetos de análisis crítico y no solo en herramientas instrumentales (de Vega Martín, 2023).

La influencia de los profesores en el desarrollo de habilidades socioemocionales es otro espacio significativo. Habilidades socioemocionales, como la empatía, la autorregulación y la resiliencia, son esenciales para el éxito académico y personal de los estudiantes (Durlak et al., 2011). Mediante la incorporación del aprendizaje socioemocional en las prácticas pedagógicas es posible ayudar a los estudiantes a desarrollar estas habilidades y a crear un entorno de aprendizaje positivo y de apoyo (García et al., 2021). La relación entre profesorado y estudiantes es capaz de generar un vínculo inspirador que oriente, refuerce y saque lo mejor de cada alumno. Por ello es importante que los profesores sean conscientes del impacto que tienen en sus estudiantes y trabajen activamente en mejorar sus prácticas pedagógicas para maximizar este impacto (Ávila & Ramírez, 2002). La relación positiva y de apoyo entre el profesor y el estudiante puede mejorar significativamente el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes (Orbe, 2018).

Un aprendizaje socioemocional no solo beneficia a los estudiantes, sino que también puede mejorar el clima escolar en general. Un entorno escolar que valora y promueve las habilidades socioemocionales es probable que sea inclusivo y respetuoso, lo que puede reducir los conflictos y mejorar la convivencia entre los estudiantes (Solé et al., 2018). Al modelar comportamientos socioemocionales positivos y enseñar explícitamente estas habilidades el impacto será mayor en el desarrollo de los estudiantes y en la cultura escolar (Santos et al., 2020).

Objetivos de investigación

A medida que los jóvenes se ven expuestos a múltiples fuentes de influencia, tanto internas como externas al centro educativo, es crucial comprender cómo los docentes perciben su rol y cómo esta percepción se ve modulada por diversos factores contextuales. Desde la delimitación anterior, la presente investigación no evalúa directamente el desarrollo del alumnado, sino la percepción del profesorado sobre su propia influencia educativa y sobre la incidencia de otros agentes en dicho desarrollo. El estudio se basa en una encuesta realizada a docentes de diversas comunidades autónomas en España, con el objetivo de explorar las siguientes cuestiones:

- La percepción de la influencia de los profesores varía por comunidad autónoma.
- La atención de los alumnos influye en la percepción de la influencia de los profesores.
- La influencia de la familia, los amigos y las redes sociales se percibe en relación con la influencia docente.
- La edad del profesor afecta la percepción de su influencia.

609

Para ello se plantean tres objetivos de investigación:

- Objetivo 1: evaluar la percepción de la influencia de los profesores. Analizar cómo los profesores perciben su propia influencia en el futuro de sus alumnos y cómo esta percepción varía según diferentes factores como la comunidad autónoma, el tamaño de la población y la edad del profesor.
- Objetivo 2: examinar la relación entre la atención de los alumnos y la influencia de los profesores. Investigar cómo la percepción de la atención de los alumnos (más, menos o indiferente) influye en la percepción de los profesores sobre su propia influencia y la influencia de otros factores como la familia, los amigos, la sociedad y las redes sociales.
- Objetivo 3: identificar factores externos que influyen en la percepción de los profesores, determinando qué agentes (familia, amigos, sociedad y política, redes sociales) son percibidos como más influyentes sobre los

alumnos y cómo estos factores afectan a la percepción de los profesores sobre su propia influencia.

Para alcanzar los objetivos de la investigación, a su vez, se plantean cuatro preguntas de investigación:

Q1: ¿Existen diferencias significativas en la percepción de la influencia de los profesores en el futuro de sus alumnos entre las diferentes comunidades autónomas?

Q2: ¿Existe una relación entre la edad del profesor y su percepción sobre su propia influencia en el futuro de sus alumnos?

Q3: ¿Cómo afecta la percepción de la atención de los alumnos (más, menos o indiferente) a la percepción de los profesores sobre su propia influencia en el futuro de los alumnos?

Q4: ¿Son la familia y los amigos percibidos como más influyentes sobre los alumnos en comparación con la sociedad, la política y las redes sociales?

Material y métodos

Este estudio adopta un enfoque cuantitativo, de carácter descriptivo y explicativo, utilizando datos obtenidos a través de una encuesta aplicada a 3.790 profesores de diversas regiones de España. La encuesta abarcó variables demográficas, sociales y profesionales, con el objetivo de medir la autopercepción de los docentes sobre su influencia educativa y la influencia atribuida a otros factores externos sobre los alumnos. Las variables utilizadas en el cuestionario se observan en la Tabla 1:

Tabla 1. Variables utilizadas en el cuestionario

Variable	Tipo & Escala	Categorías / Rango de respuesta	Descripción operacional
Sexo	Nominal dicotómica	Masculino / Femenino	Identifica el género declarado del docente.
Edad	Cuantitativa ordinal (rangos)	21-30, 31-40, 41-50, 51-60, > 60 años	Agrupar la edad cronológica para analizar diferencias generacionales.
Comunidad Autónoma	Nominal politómica	17 CCAA + Ceuta y Melilla	Localiza la región de ejercicio profesional del docente.
Tamaño de población del centro	Ordinal	<2.000; 2.001–10.000; 10.001–50.000; 50.001–500.000; >500.000	Clasifica el entorno urbano / rural donde trabaja el docente.
Influencia personal del docente	Ordinal (Likert 1-5)	1 = Nula ... 5 = Muy alta	Grado en que el docente cree influir en el futuro de sus propios alumnos.
Influencia de los profesores sobre los alumnos	Ordinal (Likert 1-5)	1 = Nula ... 5 = Muy alta	Percepción de la influencia conjunta del profesorado sobre el alumnado.
Atención de los alumnos	Nominal tricotómica	Más, Indiferente, Menos	Comparación subjetiva de la atención actual del alumnado frente al inicio de la carrera docente.
Influencia de la familia sobre los alumnos	Ordinal (Likert 1-5)	1 = Nula ... 5 = Muy alta	Grado percibido de impacto de la familia en el desarrollo de los estudiantes.
Influencia de los amigos sobre los alumnos	Ordinal (Likert 1-5)	1 = Nula ... 5 = Muy alta	Evaluación de la influencia de los pares sobre el alumnado.
Influencia de la sociedad y política sobre los alumnos	Ordinal (Likert 1-5)	1 = Nula ... 5 = Muy alta	Peso atribuido a factores sociales y políticos en la vida de los estudiantes.

Variable	Tipo & Escala	Categorías / Rango de respuesta	Descripción operacional
Influencia de las redes sociales sobre los alumnos	Ordinal (Likert 1-5)	1 = Nula ... 5 = Muy alta	Impacto percibido de las plataformas digitales y redes sociales en el alumnado.

Fuente: elaboración propia

El cuestionario fue distribuido a través de un sitio web en el que se detallaba el proyecto. Este enlace fue enviado a los grupos de interés mediante una publicación online especializada en educación, plataformas de contenido educativo, colectivos profesionales, asociaciones, sindicatos, claustros docentes y redes sociales durante mayo y junio de 2024. Se empleó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, orientado a captar profesorado en activo de distintas etapas educativas y comunidades autónomas. La distribución de la muestra según el sexo fue de un 75.70 % de mujeres y un 24.30 % de hombres, con edades entre 21 y 65 años. La actividad laboral de los participantes se desarrollaba en centros públicos (55.40 %), concertados (37 %) y privados (7.60 %), con experiencia docente distribuida de la siguiente forma: de 1 a 5 años (19.80 %), de 6 a 15 años (30.10 %), de 15 a 30 años (40.80 %) y más de 30 años (9.30 %).

612

Dado el carácter no probabilístico e intencional del muestreo, los resultados no se presentan como estimaciones poblacionales estrictas del conjunto del profesorado español, sino como evidencia empírica obtenida a partir de una muestra amplia, heterogénea y territorialmente diversa. En consecuencia, las inferencias estadísticas se interpretan con cautela y se limitan al análisis de asociaciones internas entre variables dentro de la muestra estudiada. Esta precisión metodológica resulta especialmente relevante para evitar atribuir al estudio un margen de error o una representatividad probabilística que el procedimiento de selección no permite sostener.

El instrumento fue elaborado a partir de la literatura previa sobre influencia docente, socialización educativa, atención del alumnado y agentes externos de influencia. Para reforzar su validez de contenido, los ítems se formularon de acuerdo con las dimensiones teóricas del estudio y fueron revisados en

términos de claridad, pertinencia y adecuación a los objetivos de investigación. Las variables principales se operacionalizaron mediante escalas ordinales tipo Likert de 1 a 5 y categorías nominales u ordinales, según la naturaleza de cada dimensión. Al tratarse de un instrumento con finalidad principalmente descriptiva y exploratoria, la interpretación de algunos ítems se realiza como variables observadas independientes y no como una escala psicométrica única. La investigación respetó los principios éticos aplicables a los estudios sociales y educativos con participación humana. La participación fue voluntaria, previa información sobre los objetivos del estudio, y las respuestas fueron tratadas de forma anónima, confidencial y agregada. No se solicitaron datos identificativos directos de los docentes ni de sus centros, y la información recogida se empleó exclusivamente con fines académicos e investigadores.

Para responder a las preguntas de investigación, se desarrollaron los siguientes métodos de análisis:

- Análisis descriptivo para obtener una visión general de las percepciones de los profesores en diferentes comunidades autónomas y rangos de edad.
- Análisis de correlación para identificar la relación entre la edad del profesor y su percepción de influencia.
- Análisis de regresión múltiple para detectar patrones significativos en la percepción de la influencia.
- Análisis factorial exploratorio para observar posibles agrupaciones preliminares entre variables de influencia externa, interpretado con cautela debido a la naturaleza exploratoria del instrumento.

Resultados

Análisis Descriptivo

El análisis preliminar de los datos revela una tendencia significativa en la autopercepción de influencia de los docentes. En promedio, los docentes se autoevalúan con un alto grado de influencia (promedio de 3.92 sobre 5). Asimismo, se observa que la mayoría considera que la influencia conjunta del

profesorado sobre los alumnos es considerable (promedio de 4.10). Sin embargo, la influencia externa de la familia (4.58) y las redes sociales (4.71) es percibida como más intensa que la de los propios profesores, lo que sitúa la influencia docente en un ecosistema de socialización compartido con otros agentes.

Un hallazgo especialmente relevante es que la mayoría de los docentes perciben que los alumnos prestan menos atención (82.9 %). Esta percepción no debe interpretarse como una medida directa del comportamiento atencional del alumnado, sino como un indicador de la experiencia profesional docente ante los cambios percibidos en las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Distribución de las Variables Categóricas

1. Sexo:

- Femenino: 2890 (75.3%)
- Masculino: 927 (24.1%)
- Prefiero no decirlo: 19 (0.5%)

2. Edad:

- Entre 41 y 50 años: 1505 (39.2%)
- Entre 31 y 40 años: 1035 (26.9%)
- Entre 51 y 60 años: 853 (22.2%)
- Entre 21 y 30 años: 301 (7.8%)
- Más de 60 años: 149 (3.9%)

3. Comunidad Autónoma:

- Las comunidades con mayor representación son Comunidad de Madrid (884), Castilla-La Mancha (467), y Comunitat Valenciana (395).

4. Tamaño de la Población:

- La mayoría de los docentes trabajan en poblaciones de entre 10.001 y 50.000 habitantes (957).

5. Atención de los Alumnos:

- La mayoría de los docentes perciben que los alumnos prestan menos atención (3185, 82.9%).

- Un número menor considera que los alumnos prestan más atención (90, 2.3%) y algunos piensan que la atención es indiferente (568, 14.8%).

Principales resultados del análisis descriptivo:

Del análisis descriptivo de los datos se observa una alta autopercepción de influencia: los profesores se autoevalúan considerando que cuentan con un alto grado de influencia (promedio de 3.92 sobre 5), lo que indica una confianza generalizada en su capacidad para incidir en el futuro de sus estudiantes. Respecto a la influencia percibida del profesorado en conjunto, los resultados muestran que la consideran bastante alta (promedio de 4.10), lo que es consistente con su autopercepción individual. Sin embargo, la familia (4.58) y las redes sociales (4.71) son vistas como las influencias más significativas sobre los alumnos, por encima del propio profesorado, lo que sugiere un desplazamiento del foco educativo hacia un escenario de influencias distribuidas.

Una gran mayoría de los docentes perciben que los alumnos prestan menos atención que cuando comenzaron como docentes. Este resultado puede estar relacionado con factores externos como el uso intensivo de tecnologías, la multiplicación de estímulos comunicativos o los cambios en los hábitos de relación de los estudiantes. No obstante, debe interpretarse como percepción profesional del profesorado y no como medida objetiva de atención. Del mismo modo, las comunidades con mayor representación en la muestra son Madrid, Castilla-La Mancha y Comunidad Valenciana, aspecto que debe considerarse al valorar el alcance territorial de los resultados.

Análisis de correlación

Seguidamente se desarrolló un análisis de correlación entre las distintas variables que ofreció los siguientes resultados, mostrados en la matriz de correlación, tabla 2.

Tabla 2. Matriz de correlación

	Influencia Personal	Influencia Profesores	Influencia Familia	Influencia Amigos	Influencia Sociedad Política	Influencia y Redes Sociales
Influencia Personal	1.000000	0.656169	0.113850	0.035668	0.077653	-0.017475
Influencia Profesores	0.656169	1.000000	0.193874	0.054568	0.092534	0.015978
Influencia Familia	0.113850	0.193874	1.000000	0.111076	0.260995	0.064266
Influencia Amigos	0.035668	0.054568	0.111076	1.000000	0.214999	0.346741
Influencia Sociedad Política	0.077653	0.092534	0.260995	0.214999	1.000000	0.246076
Influencia Redes Sociales	-0.017475	0.015978	0.064266	0.346741	0.246076	1.000000

Fuente: elaboración propia

El análisis de la matriz de correlación permite observar una asociación positiva elevada (0.656) entre la percepción de influencia personal y la influencia atribuida al profesorado en conjunto. Esto sugiere que los profesores que se consideran a sí mismos influyentes tienden también a reconocer una alta capacidad de influencia en la profesión docente en general. En cambio, la relación entre influencia personal e influencia de la familia es positiva pero débil (0.113), lo que indica que la percepción de la propia influencia docente no depende de forma intensa de la valoración otorgada al entorno familiar. La correlación entre influencia personal e influencia de los amigos es muy reducida (0.036), de modo que ambos planos parecen operar de manera prácticamente independiente en la percepción de los participantes.

La relación entre influencia personal y sociedad/política también es débil (0.078), indicando una asociación mínima entre la percepción de agencia docente y los factores sociopolíticos. Algo similar ocurre con la influencia personal y las redes sociales, donde la correlación es negativa y muy débil (-

0.017), lo que no permite sostener una relación lineal relevante entre ambas variables. En cambio, sí se aprecia una correlación positiva moderada (0.347) entre la influencia atribuida a los amigos y a las redes sociales, lo que apunta a una proximidad entre el grupo de pares y los entornos digitales como espacios de socialización del alumnado.

Análisis de regresión múltiple

Con el objetivo de identificar predictores significativos de la percepción de influencia personal del profesorado, se optó por un modelo de regresión lineal múltiple. La variable dependiente fue la influencia personal percibida (rango 1 a 5). Como variables independientes se incluyeron la edad del docente (codificada numéricamente), la percepción del nivel de atención del alumnado (recodificada ordinalmente), el sexo y las puntuaciones atribuidas a los distintos agentes de influencia externa. Este modelo permitió explorar los efectos independientes y combinados de factores personales y contextuales sobre la percepción de agencia profesional. Sus resultados aparecen resumidos en la Tabla 3.

El análisis de regresión lineal múltiple se aplicó a la muestra analítica ($n = 3790$) con la percepción de influencia personal del docente como variable dependiente. El modelo alcanzó un ajuste aceptable ($R^2 = .279$; $F(7, 3782) = 209.5$; $p < .001$), lo que indica que el conjunto de predictores explica aproximadamente el 28 % de la varianza observada. La edad del profesorado emergió como el predictor positivo más robusto ($\beta = .011$; $t = 33.27$; $p < .001$), confirmando que la experiencia se asocia con una mayor autopercepción de influencia. También mostraron efectos significativos las valoraciones atribuidas a la familia ($\beta = .051$; $t = 10.54$; $p < .001$), a la sociedad y la política ($\beta = .033$; $t = 6.19$; $p < .001$) y, en menor medida, a los amigos ($\beta = .022$; $t = 4.71$; $p < .001$). Por el contrario, el grado de atención percibida del alumnado presentó una relación negativa: cuando el profesorado declara que sus estudiantes prestan menos atención, su sentimiento de influencia personal disminuye de forma significativa ($\beta = -.098$; $t = -11.81$; $p < .001$). Asimismo, la influencia atribuida a las redes sociales mostró un coeficiente negativo y significativo ($\beta = -.013$; $t = -2.39$; $p = .017$), lo que sugiere que una mayor presencia percibida

de estas plataformas se asocia con un menor sentido de agencia docente. El sexo también resultó significativo, de modo que las mujeres informaron, en promedio, niveles ligeramente superiores de influencia personal ($\beta = .042$; $t = 5.74$; $p < .001$).

Tabla 3. Resultados del modelo de regresión lineal múltiple

Variable	Coef. β	Error Estándar	t (valor)	p-valor	Intervalo 95% de Confianza
Constante	2.4544	0.05	49.063	< 0.001	[2.356, 2.552]
Edad	0.0108	0.0003	33.268	< 0.001	[0.010, 0.011]
Atención	-0.0984	0.008	-11.806	< 0.001	[-0.115, -0.082]
Influencia familia	0.0513	0.005	10.542	< 0.001	[0.042, 0.061]
Influencia amigos	0.0215	0.005	4.71	< 0.001	[0.013, 0.030]
Influencia sociedad	0.0328	0.005	6.189	< 0.001	[0.022, 0.043]
Influencia redes	-0.0127	0.005	-2.387	0.017	[-0.023, -0.002]
Sexo (1=mujer)	0.0424	0.007	5.736	< 0.001	[0.028, 0.057]

Nota: $R^2 = 0.279$; $F(7, 3782) = 209.5$; $p < 0.001$.

Fuente: elaboración propia

Antes de interpretar el modelo se comprobaron los supuestos de independencia de errores (Durbin-Watson = 2.01), homocedasticidad y colinealidad ($VIF < 2$ para todos los predictores), sin detectarse violaciones sustanciales. En todo caso, al tratarse de un diseño transversal y no experimental, los coeficientes deben interpretarse como asociaciones estadísticas y no como relaciones causales.

Análisis factorial exploratorio

Además, con el fin de examinar posibles agrupaciones entre las variables que evalúan la percepción de influencia externa, se aplicó un análisis factorial exploratorio (AFE). Este análisis se llevó a cabo sobre las puntuaciones estandarizadas de las variables de influencia percibida de la familia, amigos, sociedad/política y redes sociales. La finalidad del procedimiento fue estrictamente exploratoria, por lo que sus resultados no se interpretan como confirmación de dimensiones latentes consolidadas, sino como una aproximación inicial a la forma en que dichas variables podrían agruparse en la percepción del profesorado.

Para explorar patrones latentes entre los distintos agentes externos, se realizó un análisis factorial exploratorio sobre las cuatro variables de influencia percibida (familia, amigos, sociedad/política y redes sociales), cuyo resumen puede observarse en la Tabla 4. Aunque la matriz de correlaciones presentó una adecuación muestral suficiente, las cargas factoriales obtenidas fueron reducidas en varios ítems, con valores próximos a cero e incluso negativos. Esta circunstancia limita la robustez de la solución y aconseja una interpretación prudente. Por ello, la solución de dos factores no debe entenderse como una estructura estable de dimensiones, sino como un resultado preliminar que sugiere la existencia de asociaciones débiles entre algunos agentes externos de influencia.

619

Tabla 4. Cargas factoriales del análisis factorial exploratorio (2 factores)

Variable	Factor 1	Factor 2
Familia	0.075	0.038
Amigos	-0.116	0.089
Sociedad	0.123	0.057
Redes	-0.209	-0.003

Fuente: elaboración propia

Nota: La baja magnitud de varias cargas factoriales obliga a interpretar esta solución con cautela y con finalidad exclusivamente exploratoria.

En conjunto, los resultados muestran que la percepción de agencia profesional del profesorado depende simultáneamente de variables personales —sobre

todo la edad— y de la valoración que asignan a distintos contextos de influencia. Destaca el efecto inhibitor asociado a la percepción de menor atención estudiantil y al peso creciente atribuido a las redes sociales. Sin embargo, el patrón factorial no permite sostener una estructura latente robusta; más bien refuerza la conveniencia de abordar estos agentes externos desde análisis descriptivos, correlacionales y de regresión, así como desde futuras investigaciones orientadas a validar con mayor profundidad el instrumento.

Discusión y conclusiones

La discusión de los resultados obtenidos permite profundizar en el modo en que el profesorado interpreta su propia influencia educativa en un contexto social y digital caracterizado por la presencia simultánea de múltiples agentes de socialización. El primer resultado relevante es que los docentes mantienen una autopercepción elevada de influencia personal, con una media de 3.92 sobre 5. Este dato confirma que la identidad profesional docente sigue asociada a una conciencia significativa de agencia educativa, aunque dicha agencia ya no se percibe en un escenario de centralidad exclusiva, sino en interacción con otros actores que también inciden en la experiencia formativa del alumnado.

Esta precisión conceptual resulta importante porque el estudio no mide directamente el desarrollo del alumnado mediante indicadores académicos, emocionales o conductuales, sino la percepción del profesorado sobre su capacidad de influir en ese desarrollo. Por ello, los resultados deben interpretarse como una aproximación a la subjetividad profesional docente y no como una evaluación objetiva de efectos educativos. Esta distinción permite responder con mayor claridad al problema central del trabajo: cómo se percibe el profesorado a sí mismo ante un ecosistema de influencia compartido por la familia, los iguales, la sociedad, la política y las redes sociales.

La influencia atribuida a la familia y a las redes sociales, ambas situadas por encima de la influencia docente en las medias descriptivas, constituye uno de los hallazgos más significativos. La familia aparece como un agente estructural en la configuración de hábitos, expectativas, valores y disposiciones

educativas, aspecto ampliamente reconocido por la investigación educativa (Díaz, 2016; Epstein, 2018). Este resultado no debe entenderse como una reducción del papel del profesorado, sino como una constatación de que la acción escolar se produce en articulación con contextos familiares que pueden reforzar, condicionar o dificultar los procesos de aprendizaje.

En el caso de las redes sociales, los datos muestran una percepción de influencia particularmente alta. Este hallazgo dialoga con investigaciones que han señalado la creciente centralidad de las plataformas digitales en los procesos de socialización juvenil y en la relación entre comunicación, aprendizaje y construcción de referentes (Carpenter et al., 2021; Carpenter et al., 2023; Coronel, 2023). En la propia revista Etic@net, Chacón-López et al. (2015) constataron la intensidad del uso de telefonía, mensajería y redes sociales entre adolescentes y la necesidad de orientar a padres y docentes hacia un uso responsable; de forma complementaria, Barba Téllez y Palacios Trujillo (2018) subrayaron los desafíos que las redes sociales introducen en los contextos académicos. Los resultados de este estudio se sitúan en esa misma línea, aunque desde la mirada del profesorado y no desde los hábitos declarados por el alumnado.

La elevada influencia atribuida a las redes sociales no debería interpretarse únicamente en clave de amenaza. Las plataformas digitales pueden actuar como espacios de información, interacción, expresión identitaria y aprendizaje informal. Sin embargo, también modifican las condiciones en las que el profesorado ejerce su influencia, especialmente porque compiten por la atención, la credibilidad y la legitimidad simbólica ante el alumnado. De ahí que el reto pedagógico no consista solo en recuperar una autoridad perdida, sino en reconstruir la mediación docente en un entorno donde los referentes culturales y comunicativos se distribuyen de manera más fragmentada.

En este sentido, la percepción de pérdida de atención del alumnado constituye un resultado especialmente relevante. El 82.9 % del profesorado considera que los alumnos prestan menos atención que cuando comenzaron su carrera docente. La regresión múltiple confirma, además, que esta percepción se asocia negativamente con la autopercepción de influencia docente. El dato no permite afirmar que el alumnado atienda objetivamente menos, pero sí indica

que una parte muy amplia del profesorado experimenta su tarea en un contexto de mayor dificultad atencional. Esta percepción puede afectar a la confianza profesional, a la sensación de eficacia y al modo en que los docentes interpretan su capacidad para incidir en los procesos formativos.

La relación entre edad docente y autopercepción de influencia también merece atención. La edad aparece como el predictor positivo más robusto del modelo de regresión, lo que sugiere que la experiencia profesional puede estar asociada a una mayor seguridad pedagógica, a una interpretación más estable del rol docente o a una mayor capacidad para gestionar la complejidad del aula. Esta lectura coincide con trabajos que han destacado la importancia de la trayectoria profesional, la identidad docente y el aprendizaje acumulado en el ejercicio de la docencia (Day & Gu, 2012; Pérez Norambuena & Rivera García, 2021). No obstante, conviene evitar una lectura simplificadora en términos generacionales. El resultado no implica que los docentes jóvenes influyan menos, sino que pueden necesitar mayores apoyos institucionales, procesos de mentoría y oportunidades de desarrollo profesional.

El análisis de correlación aporta una lectura complementaria. La asociación elevada entre la influencia personal percibida y la influencia atribuida al profesorado en conjunto muestra que la valoración del propio papel docente se vincula estrechamente con la valoración de la profesión. En cambio, las correlaciones entre influencia personal y agentes externos son débiles, lo que indica que el profesorado puede reconocer el peso de la familia, los iguales o las redes sociales sin que ello determine linealmente la percepción de su propia agencia. La correlación moderada entre amigos y redes sociales resulta, en cambio, coherente con la idea de que los pares y los entornos digitales operan de forma conectada en los procesos de socialización contemporánea.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio ofrece una base empírica amplia, pero sus resultados deben interpretarse con cautela. La muestra permite identificar tendencias relevantes y asociaciones internas entre variables, aunque el muestreo no probabilístico intencional impide sostener generalizaciones estadísticas estrictas al conjunto del profesorado español. Por esta razón, las diferencias territoriales por comunidades autónomas deben entenderse como indicios analíticos de interés y no como estimaciones

representativas de cada sistema educativo autonómico. Esta limitación no invalida el valor del estudio, pero sí delimita su alcance y orienta futuras investigaciones hacia diseños probabilísticos o comparativos más específicos.

También debe considerarse como limitación el uso de autoinformes. Las respuestas expresan percepciones docentes, no observaciones externas del comportamiento del alumnado ni medidas directas de rendimiento, bienestar o desarrollo personal. Del mismo modo, el análisis factorial exploratorio presenta cargas reducidas, lo que impide derivar de él una estructura latente robusta. En consecuencia, su función en el trabajo es complementaria y exploratoria. Futuras investigaciones deberían profundizar en la validación psicométrica del instrumento, incorporar diseños mixtos y contrastar la percepción docente con datos procedentes del alumnado, de las familias o de observaciones de aula.

Las implicaciones prácticas del estudio se proyectan en tres niveles. En primer lugar, para la formación inicial y permanente del profesorado, los resultados sugieren la necesidad de reforzar competencias vinculadas con la alfabetización mediática, la gestión pedagógica de la atención y la comprensión crítica de la cultura digital. En este punto, las aportaciones de Alfaro Rodríguez et al. (2014) sobre formación permanente en TIC y de Vega Martín (2023) sobre alfabetización mediática en el aula resultan especialmente pertinentes. En segundo lugar, los centros educativos necesitan fortalecer la colaboración con las familias desde una lógica de corresponsabilidad educativa. En tercer lugar, las políticas públicas deberían reconocer que la influencia docente se ejerce hoy en un entorno socialmente distribuido y digitalmente mediado.

En conclusión, el profesorado continúa percibiéndose como un agente relevante en el desarrollo del alumnado, aunque reconoce que su influencia convive con la de otros actores de gran peso, especialmente la familia y las redes sociales. La aportación original del estudio reside en mostrar, desde una muestra amplia de docentes españoles, que la influencia educativa no ha desaparecido, sino que se ejerce bajo condiciones más complejas, relacionales y competitivas. Comprender esta reconfiguración permite evitar diagnósticos simplistas sobre la pérdida de autoridad docente y orientar mejor la formación, la colaboración familia-escuela y las políticas educativas destinadas a fortalecer el papel del profesorado en la sociedad del conocimiento.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alfaro Rodríguez, A. P., Fernández Prieto, M. S., & Alvarado Vázquez, R. I. (2014). El uso de las TIC en la formación permanente del profesorado para la mejora de su práctica docente. *Etic@net. Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 14(1), 6-26. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v14i1.11986>
- Allepuz, J. J. P., & Cid, M. T. (2021). Influencia de variables contextuales en el enfoque de enseñanza: Relación entre enfoque de enseñanza y estilo de aprendizaje. *Aula Abierta*, 50(1), Article 1. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.481-490>
- Alonso-Sainz, T. (2021). ¿Qué caracteriza a un «buen docente»? Percepciones de sus protagonistas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), Article 2. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18445>
- Aravena C, F. (2013). Desarrollando el modelo colaborativo en la formación docente inicial: La autopercepción del desempeño profesional del practicante en acción. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 39(1), 27-44. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100002>
- Ávila, A. G., & Ramírez, C. de la T. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14(2), 444-449.
- Bailey-Moreno, J., & Flores-Fahara, M. (2022). ¿Cómo aprenden a enseñar los profesores universitarios? Un acercamiento a la construcción de creencias acerca de la enseñanza. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), Article 1. <https://doi.org/10.5209/rced.73717>
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.
- Barba Téllez, M. N., & Palacios Trujillo, E. P. (2018). Las redes sociales en el contexto académico universitario. Desafíos al docente. *Etic@net. Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 18(1), 83-101. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v18i1.11883>

- Bárcena Orbe, F. (2018). Maestros y discípulos. Anatomía de una relación. *Teoría de la educación*, 30(2), 73-108.
- Carpenter, J. P., Shelton, C. C., Curcio, R., & Schroeder, S. (2021). *The Education Influencer: New Possibilities and Challenges for Teachers in the Social Media World*. 1712-1721.
<https://www.learntechlib.org/primary/p/219338/>
- Carpenter, J. P., Shelton, C. C., & Schroeder, S. E. (2023). The education influencer: A new player in the educator professional landscape. *Journal of Research on Technology in Education*, 55(5), 749-764.
<https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2030267>
- Catino, F. L. (2022). Los profesores que hacen -y que marcan- la diferencia. *Revista Honoris Causa*, 14(1), Article 1.
- Chacón-López, H., Aragón-Carretero, Y., Romero-Barriga, J. F., & Caurcel-Cara, M. J. (2015). Uso de telefonía, redes sociales y mensajería entre adolescentes granadinos de educación secundaria. *Etic@net. Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 15(2), 207-228.
<https://doi.org/10.30827/eticanet.v15i2.11951>
- Coronel, K. G. (2023). Uso de las redes sociales y su influencia en el desarrollo educativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), Article 4.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6897
- Crespo-Ramos, S., Vázquez-Cano, E., & López-Meneses, E. J. (2021). Impacto del contexto educativo en el comportamiento adolescente desajustado en las redes sociales virtuales. *Campus Virtuales*, 10(2), Article 2.
- Chi, G. I. C., & Acosta, M. del S. Z. (2023). Factores que influyen en el desarrollo de habilidades blandas en la formación inicial de profesores. *Revista Publicando*, 10(38), Article 38.
<https://doi.org/10.51528/rp.vol10.id2367>
- Day, C., & Gu, Q. (2012). *Profesores: Vidas nuevas, verdades antiguas: Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Narcea Ediciones.
- de Oliveira Barbosa, M. L., Saiz Fernández, H., Aguasanta Regalado, M. E., & Marín Suelves, D. (2025). Representación social del docente: mapeando la investigación. *Etic@net. Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 25(1), 185-215.
<https://doi.org/10.30827/eticanet.v25i1.30431>

- de Vega Martín, A. L. (2023). Viernes de PODCAST: estudio práctico de alfabetización mediática en el aula. *Etica@net. Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 23(2), 375-394. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v23i2.27610>
- Díaz, V. G. (2016). Santos, M. A. (Ed.) (2015). El poder de la familia en la educación. Madrid: Síntesis, 260 pp. *Estudios sobre Educación*, 30, 247-247. <https://doi.org/10.15581/004.30.4813>
- Dominguez-Alonso, J., Universidad de Vigo, Álvarez-Roales, E., Universidad de Vigo, López-Castedo, A., & Universidad de Vigo. (2017). La violencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria desde la perspectiva del alumnado gallego. *Revista de Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education*, 12(2), 95. <https://doi.org/10.23923/rpye2017.12.148>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Echevarría-Molina, I., & Sanchez-Cabrero, R. (2021). La satisfacción del docente de Educación Secundaria en España a través de TALIS. *Revista Fuentes*, 23(3), Article 3. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.15176>
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships*. Routledge.
- Fierro Suero, S., Velázquez Ahumada, N., & Fernández Espínola, C. (2021). La influencia del clima de aula sobre las emociones del alumnado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 42, 434-442.
- García, C. M., Marcelo-Martínez, P., & Fremoit, J. F. J. (2021). Cinco años después. Análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), Article 2. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18444>
- Garrigós, I., Mazón, J.-N., Saquete, E., Puchol, M., & Moreda, P. (2010). *La Influencia de las redes sociales en el aprendizaje colaborativo*. 531-534. <https://upcommons.upc.edu/handle/2099/11859>

- González, J. R., & Fernández, V. N. (2025). Evaluación del estado de ánimo de los equipos docentes. Un estudio de la situación del sistema educativo español. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 7-36. <https://doi.org/10.51302/tce.2025.22235>
- González Carrión, E. L., Rojas Estrada, E. G., González Carrión, E. L., & Rojas Estrada, E. G. (2024). Docentes influencers: Innovación digital y desafíos éticos en la educación del futuro. *Revista Innovaciones Educativas*, 26(SPE1), 1-6. <https://doi.org/10.22458/ie.v26iespecial.5521>
- González-Pérez, V., Valero-Moya, A., & González-Martín, M.-R. (2022). El pensamiento crítico en las redes sociales. Una propuesta teórica para la educación cívica en entornos digitales. *Estudios sobre Educación*, 42, 35-54. <https://doi.org/10.15581/004.42.002>
- Lena-Acebo, F. J., Pérez-Escoda, A., García-Ruiz, R., & Fandos Igado, M. (2023). *Redes sociales y smartphones como recursos para la enseñanza: Percepción del profesorado en España*. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.96788>
- Medina, M. B. E. (2024). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *PAAKAT: Revista de Tecnología y Sociedad*, 8, Article 8. Recuperado 5 de marzo de 2025, de <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230>
- Orbe, F. B. (2018). Maestros y discípulos. Anatomía de una relación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), Article 2. <https://doi.org/10.14201/teoredu30273108>
- Pérez Norambuena, S., & Rivera García, E. (2021). Análisis de la construcción de identidad profesional en profesores excelentes: Encontrando al SER formador de docentes. *Foro educacional*, 36, 79-100.
- Román, I. O., Arrebola, I. A., & Garzón, F. R. (2022). La conducta disruptiva en las aulas de secundaria: La percepción de los docentes. *Revista Fuentes*, 24(3), Article 3. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.20326>
- Santos, P. J. de los, Carrasco, Á. L., & Domínguez, M. D. J. (2020). Conductas disruptivas en Educación Secundaria Obligatoria: Análisis de factores intervinientes. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 25, Article 25. <https://doi.org/10.18172/con.3827>
- Sierra, J. A. J., & Alcántara, A. C. (2019). La influencia del profesor apasionado en la mejora académica y el desarrollo personal de sus alumnos. *Estudios sobre Educación*, 36, 31-51. <https://doi.org/10.15581/004.36.31-51>

- Solé, S. L., Zaragoza, M. C., & González, J. L. M. (2018). La influencia del capital social en el desarrollo profesional de maestros noveles: Una aproximación con métodos mixtos desde el análisis de Redes Sociales. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), Article 2. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7717>
- Suárez-Lantarón, B., & García-Martínez, Á. (2022). Grupos interactivos y su influencia en el rendimiento académico en el aula de primaria: Estudio de caso. *Revista Innova Educación*, 4(2), Article 2. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.005>