

Autoestima y Clima Académico: Análisis de las propiedades psicométricas de dos instrumentos que operacionalizan ambos constructos

Florencia Anabel Motta¹ y Agustín Freiberg Hoffmann²

RESUMEN

El presente trabajo investiga las variables Clima Académico y Autoestima en estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Se analizaron las propiedades psicométricas de dos instrumentos que operacionalizan ambos constructos. Por un lado, se examinó la versión para adultos del *Self-Esteem Inventory* (SEI) para evaluar Autoestima, y por otro, la Escala de Clima Social de Aula para Universidades (ECSA-U), que mide el Clima Académico. Primero, se adaptó lingüísticamente cada uno de los instrumentos al ámbito universitario local. En segundo lugar, se analizaron evidencias de validez de contenido y aparente mediante juicio experto y prueba piloto. Por sugerencias de los jueces se suprimieron tres ítems, uno correspondiente a la escala SEI y dos a la ECSA-U. Adicionalmente, se redactó un reactivo nuevo para la escala SEI. La prueba piloto con estudiantes verificó una adecuada comprensión de las herramientas. En tercer lugar, se analizó la estructura interna de las versiones resultantes de SEI y ECSA-U mediante un análisis factorial confirmatorio. Se testeó para ambas pruebas las estructuras de tres factores de segundo orden propuestas en los modelos originales, verificando un adecuado ajuste para ambos instrumentos. Además, se observó una adecuada consistencia interna para todas las dimensiones. Los resultados se discutieron a la luz de la teoría y de estudios psicométricos previos.

Palabras clave: estudiantes universitarios, propiedades psicométricas, SEI, ECSA-U

Self-esteem and Academic Climate: Analysis of the psychometric properties of two instruments that operationalize both constructs

ABSTRACT

This research analyzed the Academic Climate and Self-Esteem variables in college students from the School of Psychology, University of Buenos Aires. The psychometric properties of two instruments that operationalized both constructs were analyzed. On the one hand, the adult version of the *Self-Esteem Inventory* (SEI) was examined to assess Self-Esteem, on the other, the *Classroom Social Climate Scale for Universities* (ECSA-U), which measures Academic Climate. First, each instrument was linguistically adapted into the local

¹ Universidad de Buenos Aires, Argentina; flormotta98@gmail.com;  <https://orcid.org/0009-0001-8128-6252>

² Universidad de Buenos Aires, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina; agustinfreiberg@gmail.com;  <https://orcid.org/0000-0001-8737-1186>

FINANCIAMIENTO

El presente trabajo ha sido financiado por la Universidad de Buenos Aires (UBACyT20020170100064BA) y presenta los avances de una beca estímulo otorgada por esa misma casa de estudio. Además, se contó con subsidios de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (PICT-2020- Serie A-00087) y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (PIP #11220200100352CO).

university setting. Second, evidence of content and face validity was analyzed employing expert judgment and a pilot study. At the judge's suggestion, three items were deleted, one corresponding to the SEI scale and two to the ECSA-U scale. Additionally, a new item was written for the SEI scale. The pilot test with students verified an adequate understanding of the instruments. Third, the internal structure of the resulting versions of the SEI and ECSA-U was analyzed by a confirmatory factor analysis. The three-factor second-order structures proposed in the original models were tested for both tests, verifying an adequate fit for both instruments. In addition, adequate internal consistency was observed for all dimensions. The results were discussed taking into account the theory and previous psychometric studies.

Keywords: college students, psychometric properties, SEI, ECSA-U

Las dificultades que presentan los estudiantes para atravesar el sistema universitario es un tema de gran preocupación a nivel local. Las estadísticas oficiales muestran que, si bien en la última década aumentaron los ingresantes (56%) y graduados de grado (12%), solo el 25% egresa en el tiempo teórico estimado (Secretaría de Políticas Universitarias [SPU], 2022). Dichas dificultades se pueden explicar, en parte, por el bajo rendimiento académico de los estudiantes reflejado en el bajo número de asignaturas aprobadas por año (solo el 14.8% aprueba el número de asignaturas previstas), como por la tasa de cambio entre ofertas académicas, un 22% de los alumnos ingresantes cambian de carrera durante los primeros dos años posteriores a su ingreso al sistema universitario (Fundación Libertad, 2019; SPU, 2022). Luego de explicitar las problemáticas que presentan los estudiantes universitarios, se hace necesario estudiar aquellas variables que podrían contribuir con la mejora de los aprendizajes, el rendimiento y la permanencia académica.

Investigaciones recientes muestran que la *performance* de los estudiantes depende -entre otras variables- de su relación con la Autoestima y el Clima Académico o Clima de Aula (CA) (Ros Morente et al., 2017; Sánchez-Ruiz, 2020), cuyo incremento tienen un efecto positivo en los alumnos, lo que a su vez provoca que se sientan más seguros de sí y preparados para afrontar situaciones distintas (Pérez-Escoda et al., 2014).

La Autoestima es un concepto complejo, referido a aquellas actitudes que el sujeto toma hacia sí mismo, una experiencia subjetiva que se transmite a los otros por medio de reportes verbales o la conducta, indican la medida en que se cree capaz, exitoso y digno (Coopersmith, 1967). Parte de la identidad depende del establecimiento en una comunidad, y la posibilidad de pertenencia, el aprendizaje y el desarrollo de la Autoestima están influidos por las relaciones sociales de las personas (Salas, 2003). Se encuentra configurada por factores internos desde ideas, creencias, emociones, prácticas o conductas. Así como por factores externos, desde experiencias suscitadas por educadores, personas significativas para cada persona, y la cultura. La autovaloración, autocontrol, autoconfianza, y la autorrealización forman parte de los distintos componentes que la conforman (De Mézerville, 2004). El nivel de Autoestima determina el desarrollo personal, social e individual de cada sujeto (Lojano Alvarado, 2017).

Coopersmith (1967) analizó las distintas tipologías de la Autoestima junto al rendimiento académico, la autopercepción y las relaciones interpersonales. Estudiantes con alta Autoestima mantienen imágenes positivas constantes de sus capacidades y/o habilidades, un rol más activo en grupos sociales, expresan sus puntos de vista con frecuencia, poseen un gran sentido de amor propio, y

tienen una fuerte inclinación a aprender de los errores que cometen. Aquellos alumnos con Autoestima baja presentan insatisfacción y carencia de respeto por sí mismos, manifiestan desánimo y aislamiento, incapacidad de expresión y defensa propia, debilidad para hacer frente y vencer las dificultades (Coopersmith, 1967). Los estudiantes con mejor manejo de su Autoestima presentan menores niveles de estrés y ansiedad que podrían originarse a partir del proceso de aprendizaje (Ros Morente et al., 2017).

El Clima Académico también es un constructo complejo, se define como la percepción que cada uno de los miembros de la institución educativa posee sobre la vida interna y diaria del aula, del ambiente donde desarrollan sus actividades (Arón & Milicic, 1999; Pérez et al., 2010). La confianza, apoyo académico, las relaciones entre docentes y alumnos, la relación entre los compañeros, las instalaciones y sentimiento de pertenencia son algunas de las dimensiones más relevantes que la componen (Pérez et al., 2010). Este constructo ha sido destacado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2013a) por su fuerte relevancia sobre el aprendizaje estudiantil. Distintas investigaciones han concluido que el rendimiento académico de los estudiantes se ve favorecido frente a un CA positivo y perjudicado ante uno negativo (Mena & Valdés, 2008; UNESCO, 2013b). Se habla de CA negativo ante la presencia de estrés, irritación, depresión, falta de interés y agotamiento físico. En cambio, el positivo se relaciona con la resolución de conflictos sin agresiones, la confianza en las propias habilidades, el bienestar en situaciones de convivencia social general y el logro académico (Mena & Valdés, 2008).

Clima Académico y la Autoestima en el ámbito universitario

Varios estudios destacan la relevancia de dichos constructos para el área universitaria. El Clima Académico posee una asociación directa entre un CA positivo y variables académicas como rendimiento, habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo y desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio (Cárdaba García et al., 2020; Loukas et al., 2006; Moreno Madrigal et al., 2011). Existen distintos factores que promueven el Clima Académico positivo, dinámico y motivador para los estudiantes.

Primero, las condiciones materiales referidas a la infraestructura del espacio físico en donde se desarrolla el aprendizaje, como el mobiliario del salón de clase, los materiales tecnológicos y didácticos adecuados (Ríos et al., 2010). Las universidades deben ofrecer distintos espacios que posibiliten el intercambio académico entre estudiantes, tales como bibliotecas, cafeterías o áreas de comida (Robles Camargo, 2021). La infraestructura posee una gran importancia en el CA y el rendimiento, los actores que intervienen en la educación deben tener un mínimo nivel de bienestar para poder concentrarse en los aprendizajes (UNESCO, 2017).

Segundo, los factores de la institución relativos a la organización, como recesos, tiempo libre y talleres, son muy relevantes para el Clima de Aula (Bermúdez-Aponte et al., 2015).

De acuerdo con un estudio, el Clima Académico se relaciona con la organización, el mantenimiento del espacio físico y la infraestructura áulica. Así, un mejor CA es promovido cuando la iluminación, ventilación, estética, escritorios se encuentran en buen estado. También cuando se asignan espacios en las paredes para la exposición de trabajos. Esto fomenta un CA agradable,

donde los estudiantes sienten deseos de trabajar, colaborar y ser partícipes de su propio aprendizaje (Tuc Méndez, 2013).

Tercero, las relaciones interpersonales entre el docente y los estudiantes. Es importante que el docente se integre al grupo. La ubicación de los escritorios, una buena motivación y el uso de técnicas activas de aprendizaje crean una mayor conexión entre estudiantes y docentes (Tuc Méndez, 2013). Además, si de parte del docente existen altas demandas que produzcan estrés en los estudiantes, la motivación de estos desciende notablemente y con ello aparece el agotamiento físico y/o emocional que empeora el rendimiento, lo que lleva al alumno a dejar de comprometerse con el proceso de aprendizaje (Cárdaba García et al., 2020; Rigo & Amaya, 2019).

En cuarto lugar, se encuentra el vínculo entre estudiantes, donde se observó que existe una relación negativa entre la competitividad y el rendimiento. La solidaridad, el compañerismo y el apoyo social suelen describirse como elementos facilitadores del aprendizaje (Cárdaba García et al., 2020).

Para la variable de Autoestima, se informa que tanto las instituciones educativas como los docentes, los pares y la familia, tienen una fuerte influencia sobre la imagen académica que los estudiantes forman de sí. En este sentido, las valoraciones, críticas, elogios, reprobaciones, respeto, entre otras cosas, que recibe el alumno, pueden promover o bien limitar la utilización de sus ideas, presentación de contenidos, realizar preguntas de forma clara, mostrar entusiasmo por su trabajo, trabajar con dedicación y manejar bien el tiempo (Cruz Nuñez & Quinones Urquijo, 2012; Santín, 1997). Wentzel et al. (2009) explicitaron que cuando los estudiantes sienten apoyo emocional, estímulo de los docentes y apoyo académico de sus compañeros, son más propensos a utilizar estrategias de autorregulación y participar en la interacción relacionada con las tareas académicas.

Cruz Nuñez y Quinones Urquijo (2012) explicitan que mientras haya mayor nivel de Autoestima, será mayor la motivación y el rendimiento del estudiante. Otros estudios desarrollados en Argentina evaluaron que existe una alta correlación positiva entre la Autoestima y el desempeño académico en los estudiantes universitarios. Las personas con alta Autoestima se sienten bien con respecto a sí mismas, su vida y su futuro, y presentan un mejor desempeño laboral, resolución de problemas, autonomía y autenticidad (Guevara et al., 2020; San Martín do Valle, 2018).

Otros hallazgos muestran que la Autoestima, la autoeficacia y el rendimiento académico podrían modificarse por la percepción subjetiva del Clima Académico de los alumnos (Appleton et al., 2006; Rania et al., 2014; Urdan & Schoenfelder, 2006).

La Autoestima y el Clima Académico tienen una fuerte importancia dentro del ámbito educativo universitario, posibilitando mejorar los aprendizajes y desempeños académicos de los estudiantes. La evaluación de estos constructos cobra especial interés para los docentes, ya que les permitiría adaptar las estrategias de enseñanza de modo tal de promover una mayor Autoestima en sus estudiantes y, al mismo tiempo, mejorar el Clima de Aula. Para realizar dicha evaluación, se vuelve necesario contar con instrumentos que presenten adecuadas propiedades psicométricas y posibiliten evaluar de manera válida y confiable ambos constructos en el contexto universitario local.

Evaluación de la Autoestima y el Clima Académico

Evaluación de la Autoestima

Para evaluar la Autoestima, se utilizó el instrumento *Self-Esteem Inventory* (SEI) desarrollado por Coopersmith (1967). El inventario se diseñó para medir las actitudes valorativas de adolescentes y adultos a partir de los 16 años. Consta de 25 ítems, con opción de respuesta dicotómica. Hay un puntaje total correspondiente al Sí Mismo General o Autoestima General, y puntajes parciales de tres subescalas, las cuales se describen a continuación:

1. **Sí Mismo o Personal:** Refiere a la autopercepción del sujeto sobre sí mismo en relación con su imagen corporal y cualidades personales. La estabilidad y seguridad en sí mismos influyen al momento de resolver desafíos y conflictos, el resultado con éxito o fracaso se refleja en las actitudes positivas o negativas hacia sí mismo y la satisfacción personal (Coopersmith, 1960; Pfujo Muñoz, 2022).

2. **Social:** Comprende la valoración del sujeto sobre sus interacciones sociales. Si la persona posee una adaptación social buena, se observan expectativas de aprobación por parte de los demás, se autopercebe más popular, soluciona conflictos y se enfrenta a situaciones sociales más fácilmente y con probabilidad de éxito. También se contemplan las experiencias vividas al interior de las instituciones educativas o formativas, y su satisfacción relacionada al rendimiento académico o profesional (Campos & Martínez, 2009; Coopersmith, 1960; Gonzales Arrarte & Guevara Cordero, 2016).

3. **Familiar:** Describe la evaluación que el individuo mantiene de sí en relación con sus interacciones y/o experiencias con los miembros de su grupo familiar. Según la calidad de las relaciones íntimas con la familia, el sujeto presenta actitudes más independientes o dependientes. Las valoraciones positivas o negativas de sí dependen de si se sienten considerados, comprendidos y respetados, o no, por el grupo familiar (Campos & Martínez, 2009; Coopersmith, 1960).

Para las tres dimensiones, las valoraciones que hacen las personas se realizan considerando su capacidad, productividad, importancia y dignidad, y llevan implícitas un juicio personal expresado en la actitud hacia sí mismo (Coopersmith, 1960).

Varias investigaciones analizaron las propiedades psicométricas del instrumento. La versión adaptada al español realizada por Cantú (1993) es la que se adoptó para trabajar en la presente investigación. Esta versión conservó la totalidad de los ítems redactados originales. La autora analizó la confiabilidad y las evidencias de validez de constructo del instrumento en población mexicana. Analizó y verificó el poder de discriminación de los reactivos en estudiantes con calificaciones altas y bajas. La confiabilidad, evaluada con el coeficiente alfa de Cronbach arrojó un valor óptimo de .81. El valor mínimo aceptable es .70, los valores entre .80 y .90 son considerados óptimos.

En la misma línea, otras investigaciones utilizaron el mismo coeficiente para medir la consistencia interna. Tres obtuvieron valores entre .79 y .87, siendo aceptables y óptimos. Solo uno de ellos obtuvo un valor .91, siendo una fiabilidad muy alta para el instrumento al superar el puntaje .90 (Díaz-Rábago et al., 2022; Gonzales Arrarte & Guevara Cordero, 2016; Lingan, 2017; Mendoza Oroya & Villar Gómez, 2021).

Evaluación del Clima Académico

Para poder medir la percepción de los estudiantes universitarios sobre el Clima Académico de la clase, se utilizó la *Escala de Clima Social de Aula para Universidades* (ECSA-U) desarrollada por Sánchez y Ortiz (2015). La herramienta es una adaptación de la Escala de Clima Social de Aula (ECSA) realizada para evaluar el constructo en población secundaria, diseñada por Pérez et al. (2010). La ECSA consta de 44 ítems, agrupados según nueve dimensiones: Interés, Satisfacción, Relación, Competitividad, Comunicación, Cooperación, Normas, Cohesión y Organización física.

Sánchez y Ortiz (2015) adaptaron la ECSA al contexto universitario y eliminaron los ítems con puntaje superior a .40 en más de un factor, y aquellos con una correlación inferior a .30, suprimiendo así 22 ítems de los originales. Tras los resultados del análisis factorial exploratorio, redujeron las nueve dimensiones originales a seis. Luego, mediante el análisis factorial confirmatorio se pusieron a prueba cuatro modelos. El que obtuvo los mejores índices de ajuste y buenas propiedades psicométricas fue el que contenía 22 ítems, tres factores de primer orden y un factor de segundo orden, Clima Académico General, el cual es explicado por los factores de primer orden. Se describen a continuación las tres dimensiones resultantes:

1. *Relación entre Compañeros*: Alude a la calidad de la relación entre los estudiantes que conforman la clase. La solidaridad, el compañerismo, el apoyo social, el respeto y colaboración son elementos que influyen positivamente. Un ambiente marcado por una excesiva competitividad entre compañeros podría ser obstaculizador o facilitador para el rendimiento (Garbanzo-Vargas, 2007; Sánchez & Ortiz, 2015).

2. *Actuación del Profesor y relación entre el Profesor y los Estudiantes*: Refiere a la calidad de la relación entre estudiantes y profesor/es. Los estudiantes desean encontrar en el docente una relación tanto didáctica como afectiva, de manera que cuando sucede así, el rendimiento suele ser mejor (Garbanzo-Vargas, 2007).

3. *Normas y Pertenencia a la Facultad*: Describe aspectos afectivos y normativos de la clase. La percepción de las normas de funcionamiento como claras y transparentes aportan estabilidad emocional al alumnado. Desde la atmósfera afectiva, el sentimiento de pertenencia a la institución reduce los problemas emocionales y de comportamiento (Sánchez & Ortiz, 2015).

En relación con las propiedades psicométricas del instrumento, se observó que la subescala que mayor porcentaje de varianza aportó a la explicación del factor General fue la de relación entre Estudiantes - Profesor, seguido por el de la Atmósfera Afectiva y el Comportamiento Normativo y, finalmente, la relación entre los Estudiantes. Los autores evaluaron la consistencia interna de las dimensiones mediante el coeficiente alfa de Cronbach, donde obtuvieron un índice de .84 para la escala General, .79 para el primer factor (relación entre Estudiantes), .74 para el segundo (relación entre Estudiantes - Profesor), y .66 para el tercero (Comportamiento Normativo).

Hay pocos estudios que evalúen Autoestima y Clima Académico en conjunto, y son aún más escasos para la población universitaria. Un estudio realizado en Perú evaluó ambas variables para educación secundaria y obtuvieron asociaciones significativas y elevadas (.87) entre ambas variables (Estrada Araoz et al., 2019). Otro estudio del mismo país evaluó ambas variables en educación primaria obteniendo correlaciones significativas pero bajas (.37) entre ambas variables (Pitot Reátegui, 2022). En Chile, una investigación

verificó una relación directa y positiva de la percepción del ambiente universitario y la Autoestima (Pérez Villalobos et al., 2013).

En Argentina, no se han hallado registros de investigaciones que involucren el estudio de las variables Autoestima y Clima Académico. La mayoría de los trabajos las examinan por separado y se han centrado especialmente en niveles primarios y secundarios. Por esta razón, es que se propone adaptar dos instrumentos que posibiliten la evaluación de ambas variables en el contexto local. Así, se plantean los siguientes objetivos: 1) adaptar lingüísticamente los instrumentos a los modismos locales 2) examinar evidencias de validez de contenido y aparente, y 3) analizar la estructura y consistencia interna.

MÉTODO

Diseño

Se realizó un estudio instrumental, de tipo transversal y no experimental.

Participantes

Adaptación lingüística

Participaron dos psicólogos del ámbito educativo

Análisis de evidencias de validez de contenido y aparente

Cinco jueces expertos evaluaron el contenido de los ítems. Luego, 13 estudiantes de Psicología (84.6% mujeres y 15.4% varones) de entre 21 y 40 años de edad ($M = 25.92$; $DE = 5.73$) participaron de un estudio piloto.

Análisis de estructura interna

Los datos fueron recogidos mediante un muestreo por conveniencia. Participaron 316 estudiantes universitarios de la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (87.7% mujeres, 12% varones y 0.3% perteneciente a otros géneros), de entre 19 y 69 años de edad ($M = 23.41$; $DE = 8.32$).

Medidas

Escala de Clima Social de Aula para Universidades (ECSA-U; Sánchez & Ortiz, 2015)

Se empleó el cuestionario adaptado para población universitaria, compuesto por 22 ítems con cuatro opciones de respuesta en formato tipo Likert que van de 1 = *Nada* a 4 = *Totalmente adecuado*. La herramienta evalúa el constructo mediante tres factores específicos (1- Calidad de la relación entre los Estudiantes que conforma el grupo de clase; 2- Relación entre Estudiantes y Profesores; 3- Comportamiento Normativo) y uno general de segundo orden (Clima Académico General).

Self-Esteem Inventory (SEI; Coopersmith, 1967)

Se utilizó la versión traducida en idioma español realizada por Cantú (1993). El cuestionario está compuesto por 25 ítems con respuesta dicotómica (*Sí- No*), se evalúa la Autoestima desde tres dimensiones específicas (Personal, Familiar y Social) y uno general de segundo orden (Autoestima General).

Adicionalmente, se recogió mediante una encuesta sociodemográfica *ad hoc* datos sobre género y edad.

Procedimiento

Los datos fueron recogidos por medio de un cuestionario online, la participación fue voluntaria y anónima. Se aplicó un consentimiento informado en el cual no se solicitó información que revele la identidad de los estudiantes, y se informó que los datos obtenidos únicamente serían utilizados para el propósito de la investigación, garantizando la confidencialidad a los mismos.

Adaptación lingüística

Se empleó un procedimiento colaborativo en el que dos psicólogos analizaron lingüísticamente los instrumentos y acordaron las modificaciones que debían realizarse para adaptarlos a los modismos locales (Ali, 2016).

Análisis de evidencias de validez de contenido y aparente

Se envió a los jueces expertos un documento online en donde se presentaba la definición de cada uno de los constructos, junto con la explicación de sus respectivas dimensiones. Cada uno recibió un listado de reactivos agrupados según las dimensiones a las que pertenecían. Luego, se les solicitó indicar la relevancia de cada ítem en relación con la dimensión para la que fue diseñado mediante una escala *Likert* de 4 opciones de respuesta que iban de Nada relevante a Totalmente relevante. A continuación, se estimó el índice de validez de contenido (IVC) conservando los elementos que obtuvieron valores iguales o superiores a .50 (Eskandari et al., 2016).

Para el estudio piloto se convocó a un grupo de estudiantes y se les solicitó que leyeran los reactivos y la consigna del instrumento y que señalaran todo aquello que no comprendieran y que según su juicio requeriría una modificación. Se adoptó como criterio para realizar un cambio que al menos el 70% de los estudiantes coincidieran en modificar un mismo aspecto del instrumento (Snape et al., 2014).

Análisis de estructura interna

La estructura de los instrumentos fue analizada mediante un análisis factorial confirmatorio. Debido a la naturaleza categórica de los ítems es que se decidió aplicar una metodología robusta basada en matrices de correlaciones tetracóricas y policóricas, y el método de estimación *Robust Unweighted Least Squares* (RULS) (Freiberg-Hoffmann et al., 2013; Holgado-Tello et al., 2010; Watkins, 2021). Desde el mismo criterio, se analizó la consistencia interna empleando el índice *Omega*, robusto para variables categóricas (Ventura-Leon & Caycho-Rodriguez, 2017). El ajuste de los modelos se interpretó mediante los índices *Comparative Fit Index* (CFI), *Tucker-Lewis Index* (TLI), y *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA). Valores mayores a .90 para TLI y CFI, y menores a .08 para RMSEA son considerados adecuados (Jordan-Muiños, 2021).

Consideraciones Éticas

El presente proyecto de investigación contó con el aval del Comité de Ética de la Universidad de Buenos Aires.

Análisis de datos

Los datos fueron analizados mediante el software LISREL 8.8.

RESULTADOS

Adaptación lingüística: Los instrumentos fueron inicialmente analizados por dos psicólogos del ámbito educativo con el fin de verificar si los reactivos y la consigna se ajustaban lingüísticamente a los modismos locales. Como resultado, ambos profesionales acordaron modificaciones, en la escala SEI se readaptaron 16 ítems de los originales (tabla 1).

Respecto a la escala de ECSA-U, se modificaron 19 ítems de los originales (tabla 2).

Análisis de evidencias de validez de contenido y aparente: La versión lingüísticamente adaptada de ambos instrumentos fue sometida a un estudio de contenido mediante juicio experto. Como resultado, se redactó un ítem nuevo para la dimensión Personal de la escala SEI, descrito como “me siento conforme con mi aspecto físico”. Los jueces lo sugirieron al no observar reactivos que representen cuestiones relacionadas al aspecto físico. Por otro lado, se eliminó el ítem descrito como “mi vida es muy complicada”, los profesionales consideraron que no era representativo de la dimensión Personal, y del cual obtuvo un puntaje por debajo de .50 (tabla 3).

Para la escala ECSA-U, los jueces sugirieron eliminar los ítems descritos como “los estudiantes se encuentran motivados para asistir a las clases” correspondiente a la dimensión de Relación entre Profesores - Estudiantes, y el ítem “los estudiantes nos interesamos por formarnos y ser profesionales competentes” del factor Relación entre Compañeros. Ambos se consideraron poco representativos de las dimensiones pertenecientes, y del cual arrojaron un puntaje menor a .50 (tabla 4).

Las versiones de los instrumentos resultantes de los procedimientos anteriores fueron sometidos a una prueba piloto con estudiantes universitarios, quienes no manifestaron inconvenientes para comprender los ítems y las consignas. Asimismo, las escalas de respuesta y sus números de opciones tampoco presentaron inconvenientes.

Análisis de estructura interna: Las versiones del SEI y la ECSA-U fueron analizadas en cuanto a su estructura interna mediante análisis factorial confirmatorio. Se testeó para la herramienta SEI la estructura tres factores de segundo orden, propuestas en el modelo original (Figura 1).

Para el instrumento ECSA-U, se testeó la estructura trifactorial de segundo orden propuesta originalmente (Figura 2).

Se verificó un adecuado ajuste de los datos empíricos a los modelos teóricos para ambos instrumentos (tabla 5).

En el análisis de la consistencia interna de las dimensiones de ambas herramientas, se registraron adecuados índices para todos los casos (tabla 6).

Tabla 1*SEI: Adaptación lingüística de reactivos*

Original	Adaptado
1. Generalmente los problemas me afectan muy poco	En general, los problemas me afectan muy poco
4. Puedo tomar una decisión fácilmente	En general, puedo tomar fácilmente una decisión
5. Soy una persona simpática	Me considero una persona simpática
6. En mi casa me enoja fácilmente	Me enoja fácilmente en mi hogar
7. Me cuesta trabajo acostumbrarme a algo nuevo	Me cuesta trabajo adaptarme a algo nuevo
8. Soy popular entre las personas de mi edad	Me considero popular entre las personas de mi misma edad
9. Mi familia generalmente toma en cuenta mis sentimientos	Generalmente, mi familia tiene en cuenta mis sentimientos
10. Me doy por vencido(a) muy fácilmente	Suelo rendirme muy fácilmente
12. Me cuesta mucho trabajo aceptarme como soy	Me cuesta mucho aceptarme como soy
13. Mi vida es muy complicada	Mi vida es muy complicada
14. Mis compañeros casi siempre aceptan mis ideas	Mis compañeros casi siempre aceptan las ideas que propongo
17. Con frecuencia me siento a disgusto en mi trabajo	Me siento insatisfecho con mis estudios frecuentemente
18. Soy menos guapo (o bonita) que la mayoría de la gente	Me considero menos bonito/a que la mayoría de la gente
20. Mi familia me comprende	Me siento comprendido por mi familia
23. Con frecuencia me desanimo en lo que hago	Me desanimo en lo que hago frecuentemente.
25. Se puede confiar muy poco en mí	Soy una persona poco confiable

Tabla 2*ECSA-U: Adaptación lingüística de reactivos*

Original	Adaptado
1. Los profesores miran de resolver las dudas de los estudiantes	Los profesores resuelven las dudas de los estudiantes.
2. Respetamos y mostramos interés por todos los compañeros del grupo-clase	Los estudiantes respetan a todos los compañeros de la clase.
3. Los profesores nos transmiten, promueven respeto por las creencias, ideas y sentimientos de las otras personas	Los profesores transmiten y promueven el respeto por las creencias, ideas y sentimientos de los demás.
4. Los profesores se muestran satisfechos cuando mostramos el logro de competencias para la profesión	Los profesores se muestran satisfechos cuando logramos obtener buenas calificaciones.
5. El profesorado facilita la ayuda y cooperación entre nosotros	Los docentes facilitan la ayuda y cooperación entre nosotros.
6. Los estudiantes estamos a gusto en nuestra Facultad	Los estudiantes nos sentimos a gusto en la Facultad.
7. Los estudiantes nos sentimos orgullosos de pertenecer a nuestra Facultad	Los estudiantes nos sentimos orgullosos de pertenecer a la Facultad.
8. Los estudiantes parecen motivados para asistir a las clases	Los estudiantes se encuentran motivados para asistir a las clases.
9. La relación entre los profesores y los estudiantes suele ser cordial	La relación entre profesores y estudiantes suele ser cordial.
10. En nuestro grupo-clase los estudiantes tenemos una buena relación entre nosotros	En la clase los estudiantes tenemos buena relación entre nosotros.
11. En nuestro grupo-clase los estudiantes muestran interés, atención a las intervenciones y aportaciones de nuestros compañeros	En la clase los estudiantes muestran interés, atención a las intervenciones y aportaciones de nuestros compañeros.
12. Los estudiantes llevan a cabo acciones para evitar que haya conductas de desprecio, discriminación o rechazo hacia otros compañeros	Los estudiantes evitan tener conductas de desprecio, discriminación o rechazo hacia otros compañeros.
13. En nuestro grupo-clase los estudiantes tenemos muy buena comunicación con los profesores	En la clase los estudiantes tenemos muy buena comunicación con los profesores.
15. En nuestro grupo-clase se favorecen debates entre nosotros	En la clase se favorecen debates entre nosotros.
16. Los profesores llevan a cabo actuaciones para que en el aula se cumplan las normas de comportamiento	Los profesores se encargan de que en el aula se cumplan las normas de comportamiento.
17. En nuestro grupo-clase, los profesores y los estudiantes nos preocupamos los unos de los otros	Los profesores y estudiantes nos preocupamos los unos de los otros.
18. Los estudiantes de nuestro grupo-clase nos interesamos por formarnos y ser profesionales competentes	Los estudiantes nos interesamos por formarnos y ser profesionales competentes.
19. La Facultad es un espacio agradable	La Facultad es un lugar agradable.
20. Los estudiantes nos preocupamos del progreso de nuestro grupo-clase	Los estudiantes nos preocupamos del progreso de nuestra clase.

Tabla 3
SEI: Validez de contenido (IVC)

Ítem	IVC
En general, los problemas me afectan muy poco	.80
Me cuesta mucho hablar en público	1
Si pudiera cambiaría muchas cosas de mí	.80
En general, puedo tomar fácilmente una decisión	.80
Me considero una persona simpática	.60
Me enoja fácilmente en mi hogar	.60
Me cuesta trabajo adaptarme a algo nuevo	.60
Me considero popular entre las personas de mí misma edad	1
Generalmente, mi familia tiene en cuenta mis sentimientos	1
Suelo rendirme muy fácilmente	1
Mi familia espera demasiado de mí	1
Me cuesta mucho aceptarme como soy	1
Mi vida es muy complicada	.20
Mis compañeros casi siempre aceptan las ideas que propongo	.60
Tengo mala opinión de mí mismo	1
Muchas veces me gustaría irme de mi casa	.60
Me siento insatisfecho con mis estudios frecuentemente	1
Me considero menos bonito/a que la mayoría de la gente	1
Si tengo algo que decir, generalmente lo digo	.80
Me siento comprendido por mi familia	1
Los demás son mejor aceptados que yo	1
Siento que mi familia me presiona	1
Me desanimo en lo que hago frecuentemente	1
Muchas veces me gustaría ser otra persona	1
Soy una persona poco confiable	.80

Tabla 4
ECSA-U: Validez de contenido (IVC)

Ítem	IVC
Los profesores resuelven las dudas de los estudiantes.	1
Los estudiantes respetan a todos los compañeros de la clase.	1
Los profesores transmiten y promueven el respeto por las creencias, ideas y sentimientos de los demás.	1
Los profesores se muestran satisfechos cuando logramos obtener buenas calificaciones.	1
Los docentes facilitan la ayuda y cooperación entre nosotros.	1
Los estudiantes nos sentimos a gusto en la Facultad.	1
Los estudiantes nos sentimos orgullosos de pertenecer a la Facultad.	1
Los estudiantes se encuentran motivados para asistir a las clases.	.20
La relación entre profesores y estudiantes suele ser cordial.	1
En la clase los estudiantes tenemos buena relación entre nosotros.	1
En la clase los estudiantes muestran interés, atención a las intervenciones y aportaciones de nuestros compañeros.	1
Los estudiantes evitan tener conductas de desprecio, discriminación o rechazo hacia otros compañeros.	1
En la clase los estudiantes tenemos muy buena comunicación con los profesores.	1
Los estudiantes colaboramos entre nosotros.	1
En la clase se favorecen debates entre nosotros.	.80
Los profesores se encargan de que en el aula se cumplan las normas de comportamiento.	.80
Los profesores y estudiantes nos preocupamos los unos de los otros.	.80
Los estudiantes nos interesamos por formarnos y ser profesionales competentes.	.40
La Facultad es un lugar agradable.	.80
Los estudiantes nos preocupamos del progreso de nuestra clase.	.60
A los estudiantes se nos ha explicado claramente cuáles son las normas de funcionamiento de la Facultad.	1
A los estudiantes se nos ha explicado claramente las consecuencias si un alumno incumple una norma en el aula.	.80

Figura 1
SEI. Análisis factorial confirmatorio.

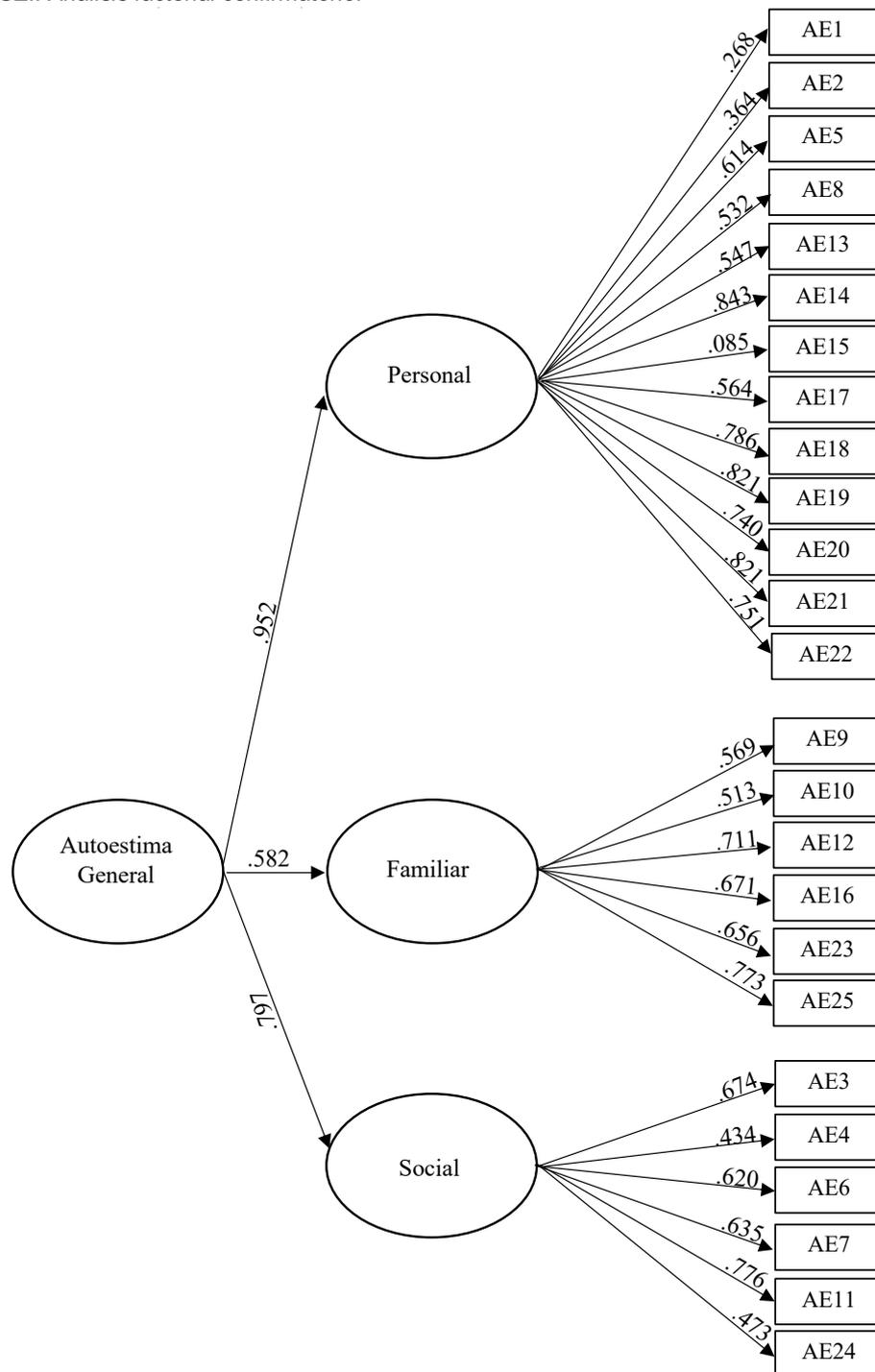


Figura 2
 ECSA-U. Análisis factorial confirmatorio.

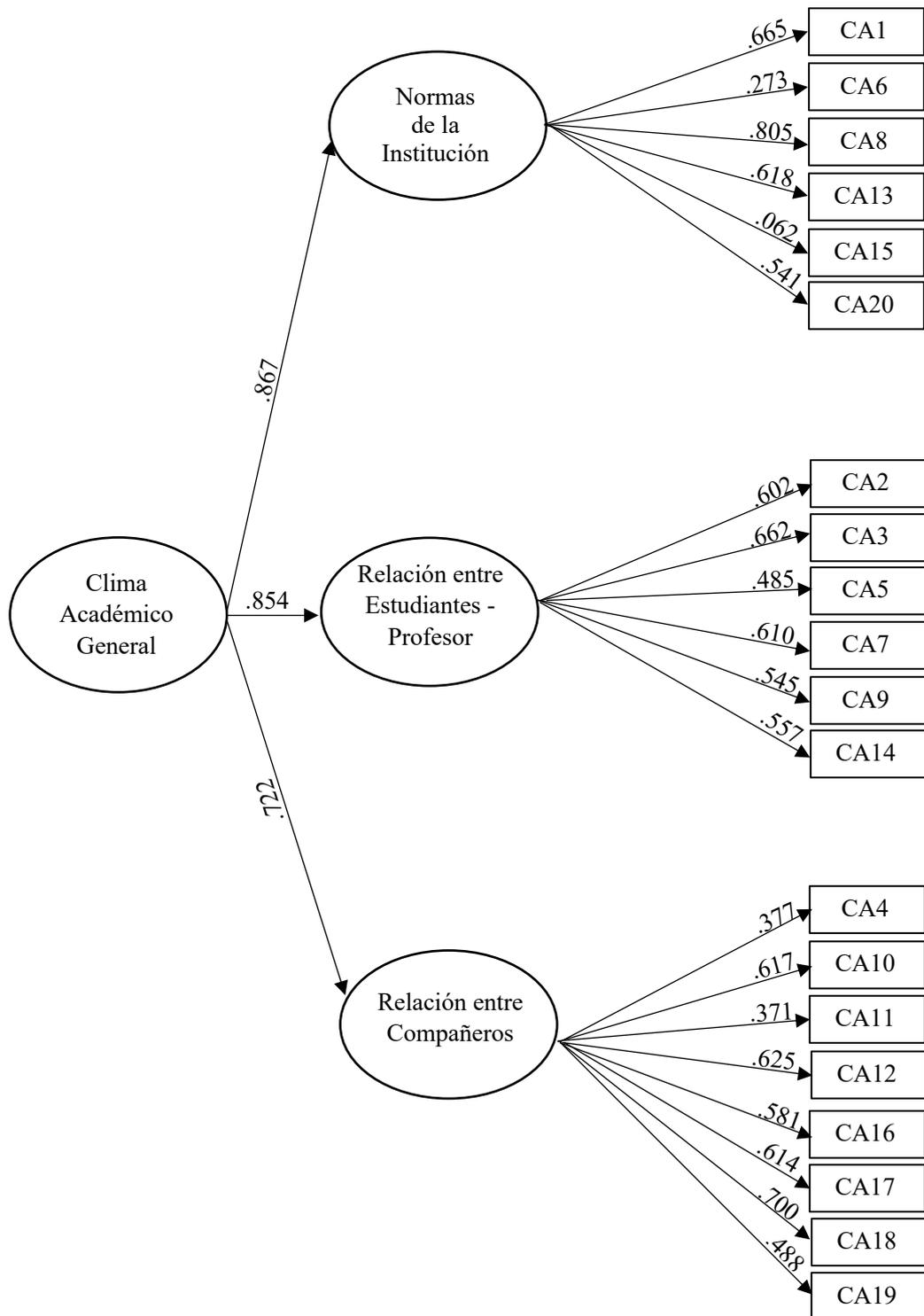


Tabla 5
Índices de ajuste

	CFI	TLI	RMSEA [IC95%]
SEI	.983	.981	.044 [.036-.051]
ECSA-U	.923	.912	.076 [.068-.084]

Tabla 6
Análisis de consistencia interna

Escala	Dimensión	ω
SEI	Autoestima General	.82
	Personal	.88
	Familiar	.81
	Social	.77
ECSA	Clima Académico General	.85
	Relación Estudiante-Profesor	.75
	Relación entre Compañeros	.77
	Normas – Pertenencia	.67

DISCUSIÓN

El presente trabajo analiza la estructura interna de dos instrumentos destinados a evaluar la Autoestima y el Clima Académico en estudiantes universitarios de Buenos Aires, con el fin de facilitar la evaluación de ambos constructos en el ámbito educativo superior. Para ello, se comenzó por revisar y modificar lingüísticamente ambas herramientas. Esto permitió adecuar el contenido de las consignas e ítems a los modismos locales, favoreciendo su comprensión por parte de los estudiantes. Luego, mediante un estudio de juicio experto se analizó la relevancia del contenido de los ítems en relación con cada una de las dimensiones para las que fueron redactados. Mediante este procedimiento se eliminaron tres ítems y, por sugerencia de los jueces, se decidió redactar un nuevo ítem para la dimensión Personal de la escala de Autoestima, que cubra el contenido relacionado con el aspecto físico.

Las modificaciones realizadas dieron lugar a una nueva versión de ambas herramientas, cuya validez aparente fue testada a través de un estudio piloto con estudiantes, quienes acordaron que el contenido de los ítems, la consigna y la escala de respuesta se comprendía correctamente y no necesitaban modificaciones. Los ajustes realizados a los instrumentos en estas instancias preliminares permitieron adecuarlos a las características de los estudiantes locales, mejorando así la comprensión de estos y reduciendo los potenciales errores sistemático y asistemático atribuibles a las posibles respuestas al azar o sesgadas de los evaluados (Osborne & Blanchard, 2011).

Las versiones resultantes de los procedimientos anteriores fueron posteriormente sometidas a un análisis de su estructura interna. Se testeó en ambos casos la estructura trifactorial de segundo orden planteada en sus modelos teóricos, verificando un adecuado ajuste para ECSA-U y óptimo para SEI, lo cual coincide con hallazgos informados por otras investigaciones (Albán, 2018; Aviles Apaza et al., 2020; Cárda García et al., 2020; Ligan, 2017; Zamora Marín & Leiva Colos, 2022).

Particularmente en la escala ECSA-U, cabe destacar que contrariamente a los hallazgos originales de Sánchez y Ortiz (2015), en este trabajo se observó que todos los factores realizan un aporte similar de varianza a la explicación del

factor General. En otras palabras, las Normas Institucionales, la relación Estudiante-Profesor y la relación con los Compañeros revisten igual importancia a la hora de querer mejorar el Clima Académico que se percibe dentro de las aulas.

En este sentido, es importante mencionar que el aula es una estructura sistémica donde todos los elementos están relacionados, y cualquier cambio que se produzca en un factor tiene un impacto directo en la gestión del aula. Las reglas tienen el propósito de posibilitar el desarrollo de las distintas actividades áulicas. Por esta razón, gestionar adecuadamente las normas de comportamiento requiere del compromiso de docentes y estudiantes. Ambos actores deben respetarse mutuamente y optimizar el uso del tiempo, entre otras cosas. Se vuelve necesario generar un CA que promueva el sentido de pertenencia en los alumnos, aumentando así su responsabilidad, motivación, interés y afán por participar en clase. Para ello, se recomienda que el docente gestione el Clima del Aula bajo un tipo de liderazgo transformacional (Rodríguez Buitrago, 2016).

Un adecuado abordaje docente en la gestión del aula puede favorecer la comunicación verbal, las competencias ciudadanas, capacidad de escucha, expresión de sentimientos, la inteligencia emocional y los aprendizajes en general (Rodríguez Buitrago, 2016).

Con respecto a la relación Profesor – Estudiante, se destaca el entendimiento, la comprensión, los intereses y las motivaciones de ambos, como aspectos que mejoran el Clima de Aula al aportar cordialidad, respeto y confianza. La actitud autoritaria de parte del docente es considerada como un factor promotor de la desvinculación por parte de los estudiantes. Esta actitud genera también un CA desfavorecedor que fomenta la inhibición, incomunicación, aislamiento y la consiguiente falta de participación por parte de los alumnos. Para generar un buen Clima de Aula, la acción del docente es altamente relevante. Por esta razón es que deben promover un ambiente amistoso que les permita a los estudiantes participar activamente en las clases. En este sentido, la metodología que se emplea en las clases, la modalidad de evaluación seleccionada y las interacciones en el aula son de gran importancia a la hora de mejorar el ambiente académico en el que ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ríos et al., 2010; Rigo & Amaya, 2019).

En las variables personales, es importante el compañerismo entre los alumnos. Un buen Clima Académico entre alumnos mejora el trabajo en equipo y la colaboración entre pares (Anchundia Rivadeneira, 2015; Barreda Gómez, 2012).

Los alumnos destinan mucho tiempo a las actividades académicas dentro del aula. Una buena relación entre los alumnos que incluya respeto, compañerismo y colaboración aporta positivamente a la buena convivencia y al Clima de Aula. Una convivencia negativa, promovida por relaciones conflictivas entre estudiantes, perjudica los procesos de enseñanza-aprendizaje y la interacción entre los actores generando estrés, irritación, desinterés, desmotivación, agotamiento físico y desesperanza, y lleva a los educandos a manifestar apatía por las actividades académicas (Anchundia Rivadeneira, 2015; Herrera Mendoza et al., 2014).

Con respecto a la escala SEI, se observa que el factor Personal es el que mayor porcentaje de varianza aporta a la explicación de la Autoestima General, seguido por el factor Social. El Familiar es el que menor contribución realiza a la explicación de la Autoestima Académica.

Este resultado es coherente ya que, para el ámbito académico, la Autoestima Personal influye considerablemente. Algunos aspectos de la Autoestima Personal explican el buen desempeño académico, como la seguridad en sí mismos, el estar conformes consigo mismos, ser alegres y amables. Todas estas cuestiones se reflejan en la satisfacción que los estudiantes tienen con la carrera que eligieron, en su participación activa y el cumplimiento eficiente y eficaz de sus tareas y proyectos. Además, a mayores niveles del factor Personal se asocian menores niveles de estrés académico (Campos & Martínez, 2009; Hernández Vallejo et al., 2010; Zamora Marín & Leiva Colos, 2022).

La Autoestima se relaciona con la opinión que el estudiante tenga de su propio rendimiento. Así, mayores niveles de Autoestima Personal se asocian con una valoración positiva de sí mismo, la creencia en las propias capacidades y sus chances de alcanzar sus propias metas (Pfuyo Muñoz, 2022; Santrock, 2006).

El factor Social resulta igualmente relevante, puesto que algunos aspectos de la Autoestima se asocian con menores niveles de estrés académico y un mejor rendimiento académico. Así, entre otras cosas, se destacan el tener buenas habilidades para socializar, el respeto por los pares, el sentimiento de pertenencia y el sentimiento de aceptación por los pares (Campos & Martínez, 2009; Hernández Vallejo et al., 2010; Zamora Marín & Leiva Colos, 2022).

En conclusión, una buena Autoestima Social de los estudiantes se relaciona con una mayor probabilidad para adaptarse exitosamente al contexto académico (Campos & Martínez, 2009). Esta adaptación incluye el sentirse capaz para hacer frente a las situaciones sociales, interactuar apropiadamente con las personas y resolver fácilmente las situaciones conflictivas que pudieran presentarse con otras personas (Gonzales Arrarte & Guevara Cordero, 2016).

El factor Familiar, si bien reviste menor relevancia que los anteriores, también contribuye a la reducción del estrés académico (Campos & Martínez, 2009; Zamora Marín & Leiva Colos, 2022). Los estudiantes con bajos niveles de Autoestima Familiar suelen sentirse incomprendidos y presentan una mayor dependencia de los otros. Estos alumnos se vuelven más irritables, sarcásticos, impacientes, fríos e indiferentes hacia el grupo familiar y expresan resentimiento y desprecio por sí mismos (Campos & Martínez, 2009).

Respecto a los resultados del presente estudio, la consistencia interna de las dimensiones fue entre adecuada y óptima para ambos instrumentos y coincide con valores informados en estudios anteriores, tanto para SEI (Albán, 2018; Aviles Apaza et al., 2020; Ligan, 2017; Cantú, 1993; Zamora Marín & Leiva Colos, 2022), como para ECSA-U (Cárdaba García et al., 2020)

Como puede verse tanto el ECSA-U como el SEI presentan adecuadas evidencias de validez de constructo y consistencia interna. Esto posibilita que los profesionales psicólogos del ámbito educativo superior dispongan de dos instrumentos que permitan evaluar cada variable, el Clima Académico y la Autoestima Académica. Así, a partir de la evaluación de ambos constructos en los estudiantes sería posible planificar acciones psicoeducativas orientadas a mejorar la dinámica del aula, por un lado, y la Autoestima de los estudiantes por otro. El fin último de estas acciones sería conseguir la mejora del rendimiento académico de los alumnos y evitar el fracaso y la potencial deserción que el mismo conlleva, sobre todo durante los primeros años del ciclo universitario.

Este trabajo presenta dos importantes limitaciones que merecen ser destacadas. Primero, se trabajó con una muestra integrada solo por estudiantes

de Psicología, lo que afecta directamente el poder de generalización de los resultados. Por esta razón se buscará en el futuro ampliar la heterogeneidad de la muestra en cuanto a carreras a fin de verificar si la estructura se replica en estudiantes de otras disciplinas. Segundo, no se analizaron evidencias de validez externa de criterio -concurrente y predictiva- de los instrumentos, lo que será abordado en próximos trabajos.

En conclusión, esta investigación transfiere al ámbito de aplicación dos herramientas que posibilitan la evaluación de los constructos Clima y Autoestima Académica. Los instrumentos pueden ser empleados en tareas de evaluación por profesionales del ámbito universitario. Al mismo tiempo, resulta indispensable continuar analizando las propiedades psicométricas de ambas herramientas a fin de ofrecer mayores evidencias de validez y confiabilidad de sus mediciones.

REFERENCIAS

- Albán, J. (2018). *Autoestima y estrés académico en estudiantes de una Universidad de Lima Sur*. Tesis de grado. Universidad Autónoma del Perú. <https://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/20.500.13067/560>
- Ali, M. (2016). Are we asking the same questions in different contexts: Translation techniques in cross-culture studies in science education? *Journal of Turkish Science Education*, 13(1), 31–44. <https://doi.org/10.12973/tused.10155a>
- Anchundia Rivadeneira, G. (2015). *El clima escolar y su influencia en el proceso enseñanza –aprendizaje del Bachillerato del Colegio Nacional Manta de Manta*. Recuperado de <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/6352>.
- ppleton, J., Christenson, S., Kim, D., & Reschly A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the Students Engagement Instruments. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Aron, A., & Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Editorial Andrés Bello.
- Aviles Apaza, S., Quispe Adco, L., & Farceque Huancas, S. (2020). *La autoestima según género en estudiantes Universitarios del IV ciclo de Psicología de la ciudad de Juliaca*. Tesis de grado. Universidad Peruana Unión. <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/3648?show=full>.
- Barreda Gómez, M. (2012). *El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta*. Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/1627>.
- Bermúdez-Aponte, J., Pedraza Ortiz, A., & Rincón Rivera, C. (2015). El clima organizacional en universidades de Bogotá desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 01-12.
- Campos, L., & Martínez, Y. (2009). Autoestima en estudiantes de primer semestre del programa de psicología de una universidad privada de la costa caribe colombiana. *Psicogente*, 12(21), 124-141. <https://doi.org/10.17081/psico.12.21.1191>
- Cantú, L. (1993). Validez y confiabilidad del inventario de autoestima de Coopersmith para adultos, en población Mexicana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25(2), 247 – 255.
- Cárdaba García, R., Ovejero de Pablo, M., & Soto Cámara, R. (2020). Percepción del clima social en el aula por estudiantes de enfermería de tres facultades españolas. *Enfermería Universitaria*, 17(1), 54-63. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2020.1.645>
- Coopersmith, S. (1960). Self-esteem and need achievement as determinants of selective recall and repetition. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60 (3), 310-317. <https://doi.org/10.1037/h0042888>
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. W. H. Freeman and Company.
- Cruz Núñez, F., & Quinones Urquijo, A. (2012). Autoestima y rendimiento académico en estudiantes de enfermería de Poza Rica, Veracruz, México. *Uni-Pluriversidad*, 12(1), 25–35. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.13275>
- De Mézerville, G. (2004). *Ejes de salud mental. Los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés*. Trillas.
- Díaz-Rábago, A., Pérez-Montano, G., Puentes-Martínez, L., & Castillo-Morejón, M. (2022). Fiabilidad y validez de constructo del Inventario de Autoestima de Coopersmith en estudiantes de medicina. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 26(3), 1-8.
- Eskandari, N., Simbar, M., Vadadhir, A. A., & Baghestani, A. R. (2016). Exploring the lived experience, meaning and imperatives of fatherhood: An interpretative phenomenological analysis. *Global Journal of Health Science*, 8(9), 139. <https://doi.org/10.5539/gjhs.v8n9p139>
- Estrada Araoz, E., Mamani Uchasara, H., & Arrunátegui Moreno, R. (2019). Clima social escolar y autoestima de los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa “Aplicación Nuestra Señora del Rosario” de Puerto Maldonado. *Revista Perspectiva*, 20 (4), 388-397. <https://doi.org/10.33198/rp.v20i2.00052>
- Freiberg Hoffmann, A., Stover, J. B., de la Iglesia, G., & Fernández Liporace, M. (2013). Polychoric and

- tetrachoric correlations in exploratory and confirmatory factorial studies. *Ciencias Psicológicas*, 7(2), 151-164. <https://doi.org/10.22235/cp.v7i1.1057>
- Fundación Libertad. (2019). *Radiografías de las universidades argentinas*. Recuperado de https://libertad.org.ar/web/wpcontent/uploads/2019/09/CISE_Radiografia_Universidades.pdf
- Garbanzo-Vargas, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31(1), 43-63. <https://doi.org/10.15517/revedu.v31i1.1252>
- Gonzales Arrarte, K., & Guevara Cordero, C. (2016). Autoestima en los universitarios ingresantes de la facultad de medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos durante el año 2015. *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*, 1(1), 8-20.
- Guevara, H., Gaillez, E., Las Peñas Vallejo, T., & Pizarro, L. (2020). Autoestima y Bienestar Psicológico: Condiciones Emocionales para el logro de metas académicas de estudiantes universitarios. *Anuario de Investigaciones: IV Congreso Internacional de Psicología "Ciencia y Profesión"*, 5(8), 93 – 107.
- Hernández Vallejo, C., Rodríguez Garza, M., San Miguel Salazar, F., Galván Uriarte, L., López Zavala, B., Guajardo Espinoza, J. M., & Herrera Hernández, J. (2010). Autoestima y Rendimiento Académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Praxis Investigativa ReDIE*, 2(3), 43-54.
- Herrera Mendoza, K., Rico Ballesteros, R., & Cortés, O. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18. <https://doi.org/10.15665/esc.v12i2.311>
- Holgado-Tello, F. P., Chacón-Moscoso, S., Barbe-ro-García, I., & Vila-Abad, E. (2010). Polychoric versus Pearson correlations in exploratory and confirmatory factor analysis of ordinal variables. *Quality and Quantity*, 44, 153-166. <https://doi.org/10.1007/s11135-008-9190-y>
- Jordan Muiños, F. (2021). Valor de corte de los índices de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *Psocial*, 7(1), 66-71.
- Lingan, F. (2017). *Autoestima y su relación con la felicidad en cónyuges de la Iglesia Adventista del Séptimo Día del Distrito Misionero de Huaycán*. Tesis de maestría. Universidad Peruana Unión. <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/1167>
- Lojano Alvarado, A. (2017). *Como influye la autoestima en el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de educación básica de la escuela fiscomisional cuenca en el área de matemáticas, en el periodo 2015 – 2016*. Tesis de grado. Universidad Politécnica Salesiana. Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/14319>.
- Loukas, A., Suzuki, R., & Horton, K.D. (2006). Examining School Connectedness as a Mediator of School Climate Effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16(3), 491-502. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00504.x>
- Mena, I., & Valdes, A. (2008). *Clima Social Escolar*. Documento Valoras UC.
- Mendoza Oroya, K., & Villar Gomez, G. (2021). *Autoestima y ansiedad en estudiantes de una Universidad Privada de Huancaayo*. Tesis de Grado. Universidad Periana Los Andes. Recuperado de <https://repositorio.upla.edu.pe/handle/20.500.12848/2221>.
- Moreno Madrigal, C., Díaz Mujica, A., Cuevas Tamarin, C., Nova Olave, C., & Bravo Carrasco, I. (2011). Clima Social Escolar en el aula y vínculo profesor – alumno: alcances, herramientas de evaluación y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 70-84.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013a). Análisis del clima escolar: ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?. *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*. Chile.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013b). Factores asociados al aprendizaje en el SERCE: análisis de los factores latentes y su vínculo con los resultados académicos de los niños. *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*. Chile.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE. *Banco Interamericano de Desarrollo*. Chile.
- Osborne, J., & Blanchard, M. (2011). Random Responding from Participants is a Threat to the Validity of Social Science Research Results. *Frontiers in Psychology*, 1, 220. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2010.00220>
- Pérez Villalobos, C., Maldonado García, P., Aguilar Aguilar, C., & Acosta Pérez, M. (2013). Clima Educativo y su Relación con la Salud Mental de Alumnos Universitarios Chilenos. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XXII(3), 257-268.
- Pérez-Escoda, N., Torrado, M., López-Cassà, E., & Fernández Arranz, M. (2014). *Competencias emocionales y ansiedad en la educación primaria*. Trabajo presentado en I Congreso Internacional de Educación Emocional (X Jornadas de Educación Emocional): "Psicología positiva y bienestar". Barcelona.
- Pérez, A., Ramos, G., & López, E. (2010). Clima Social en el Aula: percepción diferenciada de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 22(3), 259-281. <https://doi.org/10.1174/113564010804932184>
- Pfuyo Muñoz, R. (2022). Autoestima según Coopersmith y rendimiento académico: Covid-19 en estudiantes Epime - Untels. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 9(3), 269-282. <https://doi.org/10.37467/gkarevedu.v9.2989>
- Pitot Reátegui, E. (2022). *Clima social escolar y autoestima en estudiantes de educación primaria de una Institución Educativa Pública, Cajamarca 2021*. Tesis de maestría. Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/79324/Pitot_RER-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rania, N., Siri, A., Bagnasco, A., Aleo, G., y Saso, L. (2014). Academic climate, well-being and academic performance in a university degree course. *Journal of Nursing Management*, 22 (6), 751-760. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2012.01471.x>

- Rigo, D., & Amaya, S. (2019). Compromiso y desvinculación académica. El clima áulico como elemento contextual de análisis. *Educación y Sociedad*, 18(1), 1-15.
- Ríos M., Bozzo B., Marchant M., & Fernández S. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 40(3-4), 105-126.
- Robles Camargo, J. (2021). Relación entre el clima escolar y el rendimiento académico en estudiantes de ingeniería industrial. *NOVARUA*, 13(22), 43-64. <https://doi.org/10.20983/novarua.2021.22.3>
- Rodríguez Buitrago, A. (2016). Gestión de normas de clase y clima de aula. *Revista hojas y hablas*, 13, 57-71.
- Ros Morente, A., Filella Guiu, G., Ribes Castells, R., & Pérez Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en una muestra de escolares de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19355>
- Salas, R. (2003). ¿La educación necesita realmente de la neurociencia? *Estudios pedagógicos*, 29, 155-171.
- San Martín do Valle, E. (2018). Autoestima y Desempeño Académico. *PSocial*, 4(2), 15-20.
- Sánchez-Ruiz, S. (2020). *Inteligencia emocional, creatividad, bienestar subjetivo y rendimiento académico en alumnos universitarios*. Recuperado de <http://repositorio.ucjc.edu/handle/20.500.12020/891>
- Sánchez, C., & Ortiz, D. (2015). *Una herramienta para evaluar el clima social del aula en entornos universitarios*. Departamento de Psicología, Universidad de Girona. España.
- Santín, L. (1997). Autoestima y fracaso escolar. *Revista de Psicología Contemporánea*, 4(2), 12-14.
- Santrock, J. (2006). *Psicología de la educación*. 2ª edición. México: McGraw-Hill.
- Secretaría de Políticas Universitarias (2022). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2020 - 2021*. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2020-2021_sistema_universitario_argentino.pdf
- Snape, D., Kirkham, J., Preston, J., Popay, J., Britten, N., Collins, M., Froggatt, K., Gibson, A., Lobban, F., Wyatt, K., & Jacoby, A. (2014). Exploring areas of consensus and conflict around values underpinning public involvement in health and social care research: a modified Delphi study. *BMJ Open*, 4(1). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2013-004217>
- Tuc Méndez, M. (2013). *Clima del aula y rendimiento escolar*. Tesis de grado. Universidad Rafael Landívar. Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/09/Tuc-Martha.pdf>.
- Urdan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44(5), 331-349. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003>
- Ventura-Leon, J., & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627.
- Watkins, M. W. (2021). *Exploratory Factor Analysis with Categorical Variables. A Step-By-Step Guide to Exploratory Factor Analysis with Stata*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003149286>
- Wentzel, K., Baker, S., & Russell, S. (2009). Peer relationships and positive adjustment at school. In R. Gillman, S. Huebner & M. Furlong (Eds.), *Promoting wellness in children and youth: A handbook of positive psychology in the schools* (pp. 229-244). Erlbaum.
- Zamora Marín, A., & Leiva Colos, F. (2022). Estrés académico y autoestima en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana en contexto COVID-19 durante el año 2021. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 9(2), 127-138. <https://doi.org/10.30545/academo.2022.jul-dic>

Recibido 15-03-2023 | Aceptado 18-04-2023



Este trabajo se encuentra bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional que permite a terceros utilizar lo publicado siempre que se dé el crédito pertinente a los autores y a *Psicodebate*.