

Art. Esmeralda Santiago Malpartida.docx

 My Files My Files Universidad Peruana Union

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::29566:566787287

Fecha de entrega

12 mar 2026, 10:29 a.m. GMT-5

Fecha de descarga

12 mar 2026, 12:00 p.m. GMT-5

Nombre del archivo

Art. Esmeralda Santiago Malpartida.docx

Tamaño del archivo

193.1 KB

13 páginas

6922 palabras

41.036 caracteres

9% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 9 palabras)

Exclusiones

- N.º de coincidencias excluidas

Fuentes principales

- 8%  Fuentes de Internet
- 4%  Publicaciones
- 5%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

- 8% Fuentes de Internet
- 4% Publicaciones
- 5% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet	repositorio.upeu.edu.pe	1%
2	Internet	www.coursehero.com	<1%
3	Internet	libros.unjbg.edu.pe	<1%
4	Internet	www.frontiersin.org	<1%
5	Internet	es.scribd.com	<1%
6	Internet	core.ac.uk	<1%
7	Internet	eprints.uanl.mx	<1%
8	Internet	repositorio.iscte-iul.pt	<1%
9	Publicación	I. Al Hashmi, B. Al Yazidi, O. Al Omari. "Translation and psychometric validation of...	<1%
10	Internet	repositorio.uleam.edu.ec	<1%
11	Publicación	Management Decision, Volume 47, Issue 10 (2009-11-22)	<1%

12	Internet	repositorio.ucv.edu.pe	<1%
13	Internet	www.mdpi.com	<1%
14	Trabajos entregados	Universidad de Almeria on 2025-02-08	<1%
15	Internet	revista.profesionaldelainformacion.com	<1%
16	Internet	www.dovepress.com	<1%
17	Internet	www.thefreelibrary.com	<1%
18	Publicación	Alvarado, Nadia Amira Ramos. "Bombeiros Em Risco? O Papel Da exposicao Adver...	<1%
19	Trabajos entregados	Universidad Autónoma de Querétaro on 2025-11-05	<1%
20	Trabajos entregados	Universitat Oberta de Catalunya on 2026-02-15	<1%
21	Trabajos entregados	Universitat Oberta de Catalunya on 2026-03-06	<1%
22	Internet	bonga.unisimon.edu.co	<1%
23	Trabajos entregados	Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO on 2025-09-15	<1%
24	Trabajos entregados	Universidad Abierta para Adultos on 2024-09-02	<1%
25	Publicación	Veronica Tutte-Vallarino, Enrique J. Garcés de Los Fayos, Mónica Serppe, Estefaní...	<1%

26	Internet	ojs.docentes20.com	<1%
27	Internet	repositorio.unife.edu.pe	<1%
28	Publicación	Lizardo Pantoja Domínguez, Liliana Asunción Sumarriva Bustinza. "Emotional int...	<1%
29	Publicación	Quea Larico, Isaac Neonel. "Competencia digital y aprendizaje en línea en estudia...	<1%
30	Publicación	Roberto M. Lobato, Mario Sainz, Efraín García-Sánchez. "Adaptation and validatio...	<1%
31	Trabajos entregados	San Juan Bautista School of Medicine on 2025-12-10	<1%
32	Trabajos entregados	Universidad ESAN -- Escuela de Administración de Negocios para Graduados on 2...	<1%
33	Trabajos entregados	Universidad Francisco de Vitoria on 2024-05-09	<1%
34	Publicación	Victoria A. Ferrer-Pérez, Esperanza Bosch-Fiol. "The measure of the masculinity-f...	<1%
35	Internet	cies.org.pe	<1%
36	Internet	es.slideshare.net	<1%
37	Internet	gacetasanitaria.org	<1%
38	Internet	link.springer.com	<1%
39	Internet	mail.journalajst.com	<1%

40	Internet	
repositori.uji.es		<1%
41	Internet	
www.uclm.com		<1%

Traducción y propiedades psicométricas de una medida de la relación entre estudiante-maestro en estudiantes peruanos

Resumen

Background: La relación estudiante-profesor influye en el rendimiento académico, el ajuste socioemocional y la permanencia escolar. En Perú, un sistema educativo marcado por desigualdades estructurales y diversidad cultural, no existen suficientes instrumentos válidos que evalúen esta relación desde la perspectiva del estudiante. **Objetivo:** Este estudio tuvo como objetivo traducir, adaptar y evaluar las propiedades psicométricas de la Escala de Relación Estudiante-Profesor (S-TRM) en escolares peruanos de secundaria. **Métodos:** Se realizó un estudio instrumental y transversal con 500 escolares peruanos (11–18 años; $M = 15.45$; $DE = 1.40$), 50.6% mujeres, mayoritariamente de escuelas públicas (85.2%). Se aplicó un proceso riguroso de traducción directa, retrotraducción, evaluación por comité experto y prueba cognitiva piloto, obteniendo la versión en español (S-TRM-S). Se analizaron estadísticos descriptivos de los ítems, consistencia interna, análisis factorial confirmatorio (AFC) con estimación MLR y modelos multigrupo para la invarianza por sexo. Se emplearon índices χ^2 , CFI, TLI, RMSEA y SRMR, y se calcularon α de Cronbach y ω de McDonald. **Resultados:** Las medias de ítem oscilaron entre 1.73 y 2.75, con desviaciones estándar entre 1.08 y 1.28. Todas las correlaciones ítem-total corregidas superaron 0.30 ($r = 0.32$ – 0.68) y la consistencia interna global fue alta ($\alpha = 0.94$). El Modelo 1 (25 ítems) mostró ajuste adecuado: $\chi^2 = 807.560$; $gl = 274$; CFI = 0.96; TLI = 0.95; RMSEA = 0.06; SRMR = 0.05. Tras retirar dos ítems con cargas < 0.50 ($\lambda = 0.36$ y 0.43), el Modelo 2 (23 ítems) mantuvo buen ajuste ($\chi^2 = 721.670$; $gl = 229$; CFI = 0.96; TLI = 0.95; RMSEA = 0.07; SRMR = 0.04) y alta fiabilidad por dimensión (Relación Académica $\alpha = \omega = 0.91$; Relación Social $\alpha = \omega = 0.88$). La escala fue invariante por sexo ($\Delta CFI \leq 0.01$). **Conclusiones:** La S-TRM-S presenta validez estructural, alta confiabilidad e invarianza factorial en adolescentes peruanos, constituyéndose en una herramienta útil para monitorear el clima relacional en el aula.

Palabras clave: relación estudiante-profesor; validación; invarianza; adolescentes; Perú.

Introducción

La interacción entre estudiantes y maestros es un componente crítico del proceso educativo, jugando un papel esencial en el desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes. La calidad de estas interacciones afecta directamente el clima del aula y el éxito educativo, enfatizando la necesidad de fomentar vínculos positivos y de apoyo. Investigaciones previas han subrayado la asociación entre relaciones estudiante-maestro positivas y una variedad de resultados beneficiosos para los estudiantes, incluyendo un mayor logro académico, mejor ajuste escolar, y un incremento en el interés y la motivación por aprender (Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001; Wang, 2023). Además, el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, cruciales para el éxito a largo plazo de los estudiantes, se ve potenciado en ambientes que promueven relaciones armónicas entre estudiantes y maestros (Jennings & Greenberg, 2009; Longobardi et al., 2021). En el contexto de la educación básica, la relevancia de estas relaciones se intensifica, dado que los estudiantes están en etapas cruciales de desarrollo emocional, social y cognitivo. Las experiencias dentro del entorno escolar tienen un impacto profundo en su autoestima, actitudes hacia el aprendizaje, y percepciones de competencia (Amerstorfer & Frein von Münster-Kistner, 2021; Ong & Quek, 2023; Wentzel, 1998). Las teorías del apego y la autodeterminación ofrecen marcos teóricos para entender cómo las relaciones seguras y de apoyo con los maestros pueden servir como una base desde la cual los estudiantes exploran y enfrentan desafíos académicos, fomentando la resiliencia y satisfaciendo las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación (Bergin & Bergin, 2009; Deci & Ryan, 2000; Pastore & Luder, 2021; Spilt et al., 2011). Sin embargo, a pesar de su importancia, la literatura existente revela lagunas en la conceptualización y el entendimiento profundo de estas relaciones, resaltando una necesidad urgente de investigar su naturaleza multidimensional y dependencia contextual. Este enfoque innovador debe incluir el análisis de cómo las relaciones afectan el compromiso afectivo y conductual de los estudiantes, así como la implementación de prácticas docentes de alta calidad, iluminando el camino hacia la excelencia educativa (Li et al., 2022; Thornberg et al., 2022). Reconociendo la importancia crítica de estas interacciones, se propone una agenda de investigación dedicada a definir, comprender y explorar las relaciones entre estudiantes y maestros de manera que refleje su complejidad y relevancia para el éxito educativo. Tal esfuerzo colectivo

promete no solo llenar las brechas existentes en nuestro entendimiento sino también mejorar la calidad general de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior, estableciendo así las bases para un futuro educativo más prometedor (Hagenauer & Volet, 2014).

2 Por otro lado, la relación estudiante-profesor en el contexto educativo peruano es un tema de investigación fundamental que merece una atención detallada debido a sus potenciales implicancias en la mejora de la calidad educativa y la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Esta importancia se ve acentuada por los desafíos únicos que enfrenta Perú, marcados por la diversidad cultural, las disparidades regionales en recursos y calidad educativa, así como las secuelas de conflictos sociales y políticos (Azañedo et al., 2006; Esquerre & Pérez, 2021). La reforma educativa colombiana de 2002 ofrece lecciones valiosas sobre la relevancia de contar con maestros altamente calificados y motivados para el éxito educativo, enfatizando que políticas de selección y evaluación basadas en el mérito pueden tener un impacto positivo en la dinámica entre estudiantes y maestros (Brutti & Sánchez Torres, 2022). Aunque el contexto peruano presenta sus particularidades, la necesidad de mejorar la interacción estudiante-maestro es un denominador común en la búsqueda de la excelencia educativa en América Latina. En Perú, la diversidad lingüística y cultural, junto con las necesidades de las zonas rurales y urbanas marginadas, exigen un enfoque especial en la relación estudiante-profesor como medio para mejorar la experiencia educativa (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2020; MINEDU, 2019; UNICEF, 2020). Estudios preliminares sugieren que la calidad de estas relaciones es crucial para la mejora de los procesos educativos y la reducción de la deserción escolar, especialmente en contextos desafiantes como las áreas rurales y comunidades indígenas (Ames, 2013; Flook et al., 2015). La política educativa peruana ha reconocido la importancia de estas relaciones, como se evidencia en el Proyecto Educativo Nacional al 2036, que enfatiza la necesidad de mejorar las competencias socioemocionales y la formación docente con respecto a la gestión de aula y el clima escolar (Consejo Nacional de Educación, 2020). Este enfoque subraya la relevancia de prácticas pedagógicas inclusivas y efectivas que valoren la diversidad cultural de los estudiantes (Unesco, 2014). Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, la literatura específica sobre la relación estudiante-profesor en Perú es limitada, lo que resalta la necesidad de investigaciones adicionales que exploren en profundidad estas dinámicas. La investigación existente señala la influencia significativa que estas interacciones pueden tener en el rendimiento escolar y sugiere la necesidad de optimizarlas para apoyar el aprendizaje y desarrollo de todos los estudiantes (MINEDU, 2014).

27 Se han desarrollado diversas escalas para evaluar la relación entre estudiantes y profesores, cada una con enfoques y poblaciones específicas. La Escala de Relación Estudiante-Profesor - Forma Corta (STRS-SF), validada en Italia, mide la percepción de los maestros sobre la calidad de su relación con estudiantes en preescolar y primaria a través de dos subescalas: Conflicto y Cercanía, con buena consistencia interna y alta correlación con la versión completa de STRS (Settanni et al., 2015). La versión noruega de la STRS-SF adapta la escala para contextos de Educación y Cuidado Infantil Temprano (ECEC) para niños de 1 a 6 años, destacando la necesidad de precaución al comparar medias latentes entre diferentes edades debido a interpretaciones variables de los ítems por los cuidadores (Stensen et al., 2023). El Inventario de Relación Profesor-Estudiante (S-TSRI), desarrollado en Singapur, evalúa la percepción estudiantil en tres dimensiones: satisfacción, ayuda instrumental y conflicto, mostrando alta consistencia interna y validez factorial (Ang et al., 2020). La Escala de Relación Profesor-Alumno (STRS) de Pianta, ampliamente utilizada, evalúa Conflicto, Cercanía y Dependencia, aunque su dimensión de Dependencia presenta menor consistencia interna (Moreno García & Martínez-Arias, 2008). El Cuestionario sobre la Relación Docente (QTI), utilizado en Argentina, se centra en Proximidad e Influencia, aunque requiere revisión en la subdimensión Dominación debido a su menor fiabilidad (Laudadio & Mazzitelli, 2018). La versión italiana de la STRS también aborda las relaciones desde la perspectiva de los maestros con buenos índices de confiabilidad en sus dimensiones de Conflicto y Cercanía, pero menos en Dependencia (Fraire et al., 2008). En este contexto, la "Medida de la Relación Estudiante-Profesor" (STRM) para estudiantes omaníes de 7° a 11° grado, desarrollada por Said Aldhafri y Amal Alhadabi (2019), representa un avance significativo en la evaluación de estas relaciones desde la perspectiva de los estudiantes. Con su enfoque en dos dimensiones fundamentales -relación académica y relación social- y una alta consistencia interna, la STRM destaca por su potencial para revelar aspectos críticos de la interacción estudiante-maestro que son esenciales para el éxito académico y el bienestar de los estudiantes. El desarrollo del S-TRM comenzó con una revisión exhaustiva de la literatura sobre escalas relacionadas con las interacciones maestro-estudiante, incluyendo el Cuestionario de Relaciones Maestro-Estudiante (TSRQ) (Caballero,

2

19

27

14

2010), la Escala de Relaciones Estudiante-Instructor (SIRS), y otras (Partin, 2009; Saft & Pianta, 2001). Este análisis permitió construir un modelo teórico inicial con dos dimensiones propuestas: AR y SR, que inicialmente constaba de 35 ítems. Un comité evaluador formado por miembros de los departamentos de Psicología y Currículo e Instrucción del Colegio de Educación revisó los ítems, descartando aquellos con menos del 60% de acuerdo. Esto resultó en la eliminación de algunos ítems y la modificación de otros, dejando un total de 31. Posteriormente, una prueba piloto con una muestra exploratoria llevó a la eliminación de seis ítems adicionales debido a asociaciones negativas, finalizando el instrumento con 25 ítems distribuidos en las dimensiones AR, que incluye 15 ítems, y SR, con 10 ítems. Ejemplos de ítems de AR son "Mi maestro espera que participe de manera efectiva en el aula" y "Mi maestro muestra un entusiasmo notable durante la enseñanza de la materia", mientras que para SR incluyen "Mi maestro escucha lo que digo" y "Mi maestro me hace confiar en mí mismo, en mi capacidad y en mis talentos". Los estudiantes evaluaron cada afirmación utilizando una escala Likert de 5 puntos. La validez y fiabilidad demostradas de esta escala en Omán subrayan la importancia de adaptar y validar instrumentos en diferentes contextos culturales y educativos para garantizar su aplicabilidad y relevancia (Aldhafri & Alhadabi, 2019).

Elegir la Escala de Relación Estudiante-Profesor (S-TRM) para una validación adicional, en lugar de otras escalas como la STRS-SF o la STRS, se justifica por varias razones clave. En primer lugar, la S-TRM está específicamente diseñada para evaluar las percepciones de los estudiantes sobre su relación con los profesores, abordando tanto dimensiones académicas como sociales, lo cual es esencial para obtener una comprensión holística de estas interacciones desde la perspectiva estudiantil (Aldhafri & Alhadabi, 2019). A diferencia de la STRS-SF y otras escalas que se centran en la percepción de los maestros, la S-TRM ofrece una visión más directa y relevante de cómo los estudiantes experimentan y valoran su relación con los profesores, lo que puede influir significativamente en su rendimiento académico y bienestar emocional. Además, la alta confiabilidad interna de la S-TRM, para las dimensiones académicas y sociales respectivamente, asegura una medición precisa y consistente de estos constructos. Por tanto, validar la S-TRM en escolares peruanos se presenta como una oportunidad para contribuir al cuerpo creciente de literatura sobre las relaciones estudiante-maestro y su impacto en el desarrollo educativo. Dada la diversidad cultural y los desafíos educativos únicos en Perú, la adaptación y validación de esta escala no solo enriquecerán nuestra comprensión de las dinámicas maestro-estudiante en contextos latinoamericanos, sino que también proporcionarán herramientas valiosas para los educadores y formuladores de políticas para mejorar la calidad de la educación y el desarrollo estudiantil. Este esfuerzo de validación promete arrojar luz sobre las particularidades de las relaciones estudiante-maestro en Perú y ofrecer direcciones futuras para investigaciones que busquen optimizar las interacciones educativas para el beneficio de estudiantes y maestros por igual. Por lo que el objetivo fue analizar las propiedades psicométricas de una medida de la relación entre estudiante – maestro en escolares peruanos.

Métodos

Diseño y Participantes

El presente estudio, de naturaleza instrumental y transversal (Ato et al., 2013), utilizó un método de muestreo por conveniencia para la selección de participantes. La determinación del tamaño de muestra mínima necesaria se llevó a cabo empleando una calculadora electrónica propuesta por Soper (2020), considerando factores clave como el número de variables observadas y latentes en el modelo propuesto, el tamaño del efecto esperado ($\lambda=0.20$), el nivel de significancia estadística ($\alpha=0.05$) y el poder estadístico deseado ($1-\beta=0.80$). Según estos parámetros, se estimó un tamaño mínimo de muestra de 223 participantes. Sin embargo, el estudio reclutó a un total de 500 estudiantes escolares, superando ampliamente la cifra requerida. La muestra estuvo compuesta por escolares entre los 11 y 18 años ($M=15.45$, $DE=1.4$), en su mayoría mujeres (50.6%) que se encontraban cursando el tercer grado de secundaria (32.4%), y predominaba la afiliación a colegios públicos o estatales (85.2%). En cuanto a la procedencia regional, la mayoría eran de la costa (89.2%), mientras que una menor proporción provenía de la sierra (8.0%) y la selva (2.8%) (Tabla 1).

Tabla 1. Características sociodemográficas

Características	n	%
-----------------	---	---

Sexo	Femenino	253	50.6
	Masculino	247	49.4
Grado de estudio en el Nivel Secundaria.	Cuarto	64	12.8
	Primero	122	24.4
	Quinto	81	16.2
	Segundo	71	14.2
	Tercero	162	32.4
El colegio dónde estudias actualmente es:	Privada / Particular	74	14.8
	Pública / Estatal	426	85.2
Región de procedencia	Costa	446	89.2
	Selva	14	2.8
	Sierra	40	8.0

Instrumentos.

Relación Estudiante-Profesor. La Escala de Medición de la Relación Estudiante-Profesor (S-TRM) es una herramienta autoinformada diseñada para evaluar la percepción de los estudiantes sobre su relación con los profesores, enfocándose en dos dimensiones principales: la relación académica y la social. Compuesta por 25 ítems, esta escala ha demostrado poseer una estructura bifactorial, según los resultados de análisis factorial exploratorio y confirmatorio realizados en una muestra de adolescentes de grados 7 a 11 en Omán. La confiabilidad interna de la S-TRM, medida a través del alfa de Cronbach, mostró una consistencia alta tanto para la dimensión de relación académica ($\alpha = 0.90$) como para la social ($\alpha = 0.87$), indicando una fiabilidad adecuada para cada una de las dimensiones. La escala utiliza un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos, facilitando así la cuantificación de las percepciones estudiantiles. La validación de la S-TRM se llevó a cabo en el contexto de las instituciones educativas omaníes, con un enfoque particular en estudiantes de secundaria, resaltando su potencial aplicabilidad y validez en contextos similares (Aldhafri & Alhadabi, 2019).

El proceso de traducción y adaptación cultural del S-TRM al español se realizó siguiendo un método riguroso para garantizar la fidelidad lingüística y conceptual del instrumento original. Este proceso incluyó las siguientes etapas:

1. Dos traductores bilingües nativos de español realizaron de forma independiente la primera traducción del S-TRM al español. Las versiones se compararon y se elaboró una versión inicial consensuada.
2. La versión consensuada en español fue traducida nuevamente al inglés por dos hablantes nativos de inglés de los Estados Unidos con dominio del español, pero sin familiaridad previa con el S-TRM. Esto permitió verificar que el sentido original del instrumento se mantenía intacto.
3. Un comité integrado por dos educadores y un psicólogo revisó la versión en español y las retrotraducciones al inglés. Este grupo elaboró una versión preliminar del S-TRM en español.
4. La versión preliminar fue administrada a un grupo focal de 15 participantes para evaluar su comprensión y legibilidad. Tras identificar y corregir problemas de interpretación, se realizaron ajustes lingüísticos, culminando en la versión final denominada Escala de Medición de la Relación Estudiante-Profesor en Español (S-TRM-S).

Tabla 2 Traducción inglés - español

Código	Versión en inglés	Versión en español
AR_LS_18	My teacher gives some hints to provide the right answer.	Mi profesor(a) me da pistas para proporcionar la respuesta correcta.

AR_ML_24	My teacher develops my self-confidence.	Mi profesor(a) desarrolla mi confianza en mí mismo(a).
AR_ML_17	My teacher makes me feel proud when I achieve certain goals.	Mi profesor(a) me hace sentir orgulloso(a) cuando alcanzo ciertas metas.
AR_CM_16	My teacher encourages me to be the best I can.	Mi profesor(a) me anima a ser lo mejor que puedo ser.
AR_ML_13	My teacher makes me feel that I am able to solve difficult questions.	Mi profesor(a) me hace sentir que soy capaz de resolver preguntas difíciles.
AR_CM_12	My teacher encourages positive interaction between students.	Mi profesor(a) fomenta la interacción positiva entre los estudiantes.
AR_ML_21	My teacher believes in me and my potential.	Mi profesor(a) cree en mí y en mi potencial.
AR_ML_15	My teacher encourages me to ask about things that I did not understand.	Mi profesor(a) me anima a preguntar sobre cosas que no entendí.
AR_CM_14	My teacher encourages good behavior in the class.	Mi profesor(a) fomenta el buen comportamiento en la clase.
AR_LS_23	My teacher involves students to answer the questions that are asked by their peers.	Mi profesor(a) involucra a los estudiantes para que respondan las preguntas de sus compañeros.
AR_CM_11	My teacher expects me to participate effectively in the classroom.	Mi profesor(a) espera que participe de manera efectiva en el aula.
AR_LS_22	My teacher gives students an opportunity to think before answering questions.	Mi profesor(a) da a los estudiantes la oportunidad de pensar antes de responder preguntas.
AR_LS_25	My teacher encourages students to find more than one way to solve problems.	Mi profesor(a) anima a los estudiantes a encontrar más de una manera de resolver problemas.
AR_ML_20	My teacher shows remarkable enthusiasm during teaching the subject.	Mi profesor(a) muestra un entusiasmo notable al enseñar la materia.
AR_LS_19	My teacher uses teaching methods that develop my ability to cooperate with others.	Mi profesor(a) utiliza métodos de enseñanza que desarrollan mi capacidad de cooperar con los demás.
SR_TRU_2	My teacher excites me for the lesson at the beginning of the class.	Mi profesor(a) me emociona con la lección al comienzo de la clase.
SR_CAR_8	My teacher uses a variety of methods that captivate my attention.	Mi profesor(a) usa una variedad de métodos que captan mi atención.
SR_TRU_7	My teacher uses teaching methods that suit my interest.	Mi profesor(a) emplea métodos de enseñanza que se adaptan a mis intereses.
SR_CAR_5	My teacher provides practical implications about the taught lessons.	Mi profesor(a) proporciona aplicaciones prácticas sobre las lecciones enseñadas.
SR_TRU_3	My teacher strengthens my confidence in my ability and talents.	Mi profesor(a) fortalece mi confianza en mis habilidades y talentos.
SR_TRU_10	My teacher asks interesting questions related to the subject.	Mi profesor(a) hace preguntas interesantes relacionadas con la materia.
SR_CAR_9	My teacher links subject's topics with characters that matter to us.	Mi profesor(a) vincula los temas de la materia con personajes que nos importan.
SR_TRU_4	My teacher encourages me to ask questions about the subject.	Mi profesor(a) me anima a hacer preguntas sobre la materia.
SR_TRU_1	My teacher listens to what I say.	Mi profesor(a) escucha lo que digo.
SR_CAR_6	My teacher cares about my academic performance.	Mi profesor(a) se preocupa por mi rendimiento académico.

Procedimiento

El estudio que involucra la utilización del cuestionario se desarrolló bajo rigurosos principios éticos, contando con el aval del Comité de Ética de la Universidad Peruana Unión, identificado con el código UPEU 2024 -45. Se enfatizó la importancia de la privacidad y confidencialidad de los datos de los participantes, asegurando su consentimiento informado antes de proceder con la aplicación del cuestionario. La ejecución de esta herramienta se realizó de forma presencial, resaltando el carácter voluntario y anónimo de la colaboración en el estudio. Tal enfoque metodológico no solo promueve la

exactitud y la confiabilidad de los datos recabados, sino que también protege los derechos de los participantes durante todo el proceso investigativo.

Análisis de datos

Se realizó inicialmente un análisis descriptivo de los ítems de la S-TRM-S, considerando indicadores como la media, desviación estándar, asimetría y curtosis, así como el análisis de correlación inter-ítems corregida. Los valores de asimetría (g_1) y curtosis (g_2) fueron evaluados dentro del rango aceptable de ± 1.5 (George & Mallery, 2003). Además, se utilizó el análisis de correlación ítem-test corregido para identificar y excluir ítems con valores de $r(i\text{-}tc) \leq 0.2$ o en presencia de multicolinealidad (Kline, 2016).

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFC) para evaluar la estructura unifactorial de la escala, utilizando el método de estimación Máxima Verosimilitud Robusta (MLR), recomendado para datos que no cumplen con la suposición de normalidad (Muthen & Muthen, 2017). Los parámetros empleados para evaluar el ajuste del modelo incluyeron el chi-cuadrado (χ^2), el Índice de Ajuste Comparativo (CFI) y el Índice de Tucker-Lewis (TLI), con valores sugeridos de ≥ 0.90 , y el Error Cuadrático Medio de Aproximación (RMSEA) y el Índice de Ajuste Estándar de Residuos Cuadrados Medios (SRMR), con valores ≤ 0.08 (Kline, 2016; Schumacker & Lomax, 2016). La fiabilidad de la escala se determinó mediante el coeficiente alfa de Cronbach y el omega de McDonald, considerando valores superiores a 0.70 como indicativos de una consistencia interna adecuada (McDonald, 1999).

Para examinar la invarianza de medición (IM) de la escala según el sexo, se efectuó un análisis factorial confirmatorio multigrupo. Este análisis abarcó cuatro niveles de invarianza: configural, métrica, escalar y estricta. La invarianza se estableció cuando las diferencias en ΔCFI fueron menores a 0.010 (Chen, 2007). Además, se desarrolló un modelo explicativo mediante modelización por ecuaciones estructurales, utilizando los mismos criterios de ajuste y el estimador MLR.

Los análisis estadísticos se realizaron empleando RStudio (RStudio Team, 2018) con la versión 4.1.1 de R (R Foundation for Statistical Computing, Viena, Austria; <http://www.R-project.org>). Para el análisis factorial confirmatorio y la modelización por ecuaciones estructurales se utilizó el paquete "lavaan" (Rosseel, 2012), mientras que el análisis de invarianza de medición fue facilitado mediante el paquete "semTools" (Jorgensen et al., 2021).

Resultados

Estadísticos descriptivos de los ítems

El análisis descriptivo de los ítems de la S-TRM-S revela una gama de medias que oscilan entre 1.73 y 2.75, indicando que el ítem AR_CM_14 ($M = 2.75$) es el que recibe la valoración más alta, mientras que el ítem AR_LS_18 ($M = 1.73$) presenta la valoración más baja. Las desviaciones estándar (SD) varían entre 1.08 y 1.28, lo que sugiere una dispersión moderada en las respuestas. Los valores de asimetría (g_1) y curtosis (g_2) están dentro del rango aceptable de ± 1.5 , indicando que las distribuciones de los ítems son relativamente simétricas y presentan una curtosis moderada, compatibles con las suposiciones de normalidad necesarias para análisis estadísticos posteriores (George & Mallery, 2003). Las correlaciones ítem-total corregidas ($r.cor$) muestran valores que oscilan entre 0.32 y 0.68, superando el umbral mínimo recomendado de 0.30 en todos los casos. Esto indica que cada ítem contribuye de manera adecuada al constructo medido por la escala, sin necesidad de excluir ningún ítem. Cabe destacar que los ítems con las correlaciones más altas son AR_CM_12 y AR_ML_13 ($r.cor = 0.68$), lo que refleja su fuerte relación con la puntuación total de la escala. La consistencia interna de la escala, evaluada mediante el alfa de Cronbach, se mantiene uniforme en 0.94, superando ampliamente el criterio de aceptabilidad de 0.70.

Table 2. Estadística descriptiva

Ítem	M	sd	g_1	g_2	$r.cor$	α
SR TRU 1	2.51	1.2	-0.39	-0.8	0.56	0.94
SR TRU 2	2.13	1.23	-0.04	-0.92	0.6	0.94
SR TRU 3	2.34	1.16	-0.18	-0.77	0.68	0.94
SR TRU 4	2.24	1.23	-0.19	-0.89	0.62	0.94

SR_CAR_5	2.29	1.17	-0.26	-0.74	0.62	0.94
SR_CAR_6	2.57	1.2	-0.41	-0.79	0.6	0.94
SR_TRU_7	2.15	1.18	-0.04	-0.84	0.65	0.94
SR_CAR_8	2.22	1.16	-0.09	-0.82	0.66	0.94
SR_CAR_9	2.17	1.18	-0.17	-0.75	0.46	0.94
SR_TRU_10	2.52	1.18	-0.32	-0.89	0.63	0.94
AR_CM_11	2.51	1.13	-0.36	-0.59	0.56	0.94
AR_CM_12	2.38	1.16	-0.35	-0.67	0.66	0.94
AR_ML_13	2.35	1.2	-0.28	-0.79	0.68	0.94
AR_CM_14	2.75	1.19	-0.66	-0.5	0.56	0.94
AR_ML_15	2.56	1.2	-0.48	-0.73	0.61	0.94
AR_CM_16	2.51	1.2	-0.39	-0.78	0.67	0.94
AR_ML_17	2.39	1.28	-0.35	-0.94	0.63	0.94
AR_LS_18	1.73	1.09	0.13	-0.54	0.32	0.94
AR_LS_19	2.49	1.08	-0.41	-0.43	0.61	0.94
AR_ML_20	2.61	1.15	-0.45	-0.62	0.65	0.94
AR_ML_21	2.37	1.23	-0.28	-0.88	0.67	0.94
AR_LS_22	2.59	1.12	-0.39	-0.66	0.62	0.94
AR_LS_23	2.28	1.24	-0.22	-0.86	0.38	0.94
AR_ML_24	2.18	1.24	-0.21	-0.9	0.64	0.94
AR_LS_25	2.61	1.12	-0.45	-0.6	0.6	0.94

Análisis Factorial Confirmatorio y Confiabilidad

El análisis factorial confirmatorio (AFC), realizado con el estimador de máxima verosimilitud robusta (MLR), evaluó dos modelos para la Escala de Medición de la Relación Estudiante-Profesor en Español (S-TRM-S). En el Modelo 1, los índices de ajuste indicaron un ajuste adecuado: $\chi^2 = 807.560$, $gl=274$, $CFI=0.96$, $TLI=0.95$, $RMSEA=0.06$ (IC 90%: 0.06-0.07), y $SRMR=0.05$. Estos valores cumplen con los criterios para ajuste aceptable y adecuado, donde CFI y TLI superiores a 0.95 sugieren un ajuste óptimo, mientras que el RMSEA y SRMR entre 0.05 y 0.08 indican un ajuste aceptable. En el Modelo 2, que excluyó los ítems AR_LS_18 ($\lambda=0.36$) y AR_LS_23 ($\lambda=0.43$) debido a cargas factoriales menores a 0.50, el ajuste global mejoró ligeramente ($\chi^2 = 721.670$, $gl=229$, $CFI=0.96$, $TLI=0.95$, $RMSEA=0.07$ [IC 90%: 0.06-0.07], $SRMR=0.04$). La eliminación de estos ítems optimizó la parsimonia del modelo sin comprometer su validez y confiabilidad, ya que los índices de consistencia interna ($\alpha=0.91$; $\omega=0.91$) fueron adecuados para medir las dimensiones

Tabla 3. Modelos teóricos

Ítems	Modelo 1		Modelo 2	
	F1	F2	F1	F2
SR_TRU_1		0.65		0.66
SR_TRU_2		0.69		0.69
SR_TRU_3		0.78		0.78
SR_TRU_4		0.70		0.7
SR_CAR_5		0.70		0.7
SR_CAR_6		0.70		0.7
SR_TRU_7		0.75		0.75
SR_CAR_8		0.76		0.76

SR_CAR_9		0.52		0.52
SR_TRU_10		0.71		0.71
AR_CM_11	0.61		0.6	
AR_CM_12	0.73		0.73	
AR_ML_13	0.75		0.75	
AR_CM_14	0.64		0.64	
AR_ML_15	0.68		0.68	
AR_CM_16	0.76		0.76	
AR_ML_17	0.72		0.72	
AR_LS_18	0.36			
AR_LS_19	0.68		0.68	
AR_ML_20	0.72		0.72	
AR_ML_21	0.76		0.76	
AR_LS_22	0.69		0.69	
AR_LS_23	0.43			
AR_ML_24	0.71		0.71	
AR_LS_25	0.67		0.67	
F1				
F2	0.89		0.89	
α	0.90	0.88	0.91	0.88
ω	0.90	0.88	0.91	0.88

Nota: M1=Modelo 1; M2=Modelo2; F1=Relación Académica 1; F2= Relación social; Ordinala: Ordinal alpha; λ = Factor loading.

Invarianza

Se llevó a cabo una secuencia de modelos jerárquicos cada vez más restrictivos para evaluar la invarianza de la escala en diferentes niveles: configuracional, métrico, escalar y estricta. El primer paso consistió en evaluar la invarianza configuracional, que establece que la estructura factorial es equivalente entre los grupos, sirviendo como modelo de referencia. Posteriormente, se evaluó la invarianza métrica, que asegura la igualdad de las cargas factoriales entre los grupos; este modelo presentó una diferencia en el índice de ajuste comparativo ($\Delta CFI = -0.01$), cumpliendo con el criterio establecido por Chen (2007), donde $\Delta CFI \leq 0.01$ indica invarianza entre los grupos. A continuación, se examinó la invarianza escalar, que además de las cargas factoriales, evalúa la igualdad de las intersecciones (thresholds). Este modelo mostró una diferencia en el $\Delta CFI = 0.00$, lo que indica que la escala mantiene la invarianza escalar entre los grupos. Finalmente, se evaluó la invarianza estricta, que incluye la igualdad de las cargas factoriales, intersecciones y varianzas residuales. Este modelo también presentó un $\Delta CFI = 0.00$, lo que confirma que las propiedades psicométricas de la escala son equivalentes en todos los aspectos evaluados. En resumen, los resultados demuestran que la escala es invariante en los niveles configuracional, métrico, escalar y estricto, lo que permite comparaciones válidas entre los grupos evaluados y respalda la robustez de la medición en diferentes contextos. Esto refuerza la validez de la escala para su uso intercultural, dado que sus propiedades psicométricas son consistentes y comparables.

Tabla 3. Invarianza según sexo

Invarianza	χ^2	df	p	TLI	RMSEA	SRMR	CFI	ΔCFI
Configural	579.902	416	< .001	0.95	0.04	0.05	0.96	
Métrica	534.98	436	< .001	0.97	0.03	0.05	0.97	-0.01
Escalar	555.777	456	< .001	0.97	0.03	0.06	0.97	0.00
Estricta	578.623	478	< .001	0.97	0.03	0.06	0.97	0.00

Discusión

La interacción entre estudiantes y maestros es esencial en el proceso educativo, influyendo en el desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes, además de impactar el clima del aula y el éxito educativo. Relaciones positivas están asociadas con mayores logros académicos, ajuste escolar y motivación (Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001). En Perú, este tema adquiere relevancia debido a su diversidad cultural y desigualdades educativas, destacando la importancia de enfoques que fortalezcan estas relaciones en contextos desafiantes (MINEDU, 2019). Instrumentos como la Escala de Relación Estudiante-Profesor (S-TRM), diseñada para evaluar percepciones estudiantiles en dimensiones académicas y sociales, destacan por su aplicabilidad y alta confiabilidad. Validar la S-TRM en escolares peruanos ofrece una oportunidad para comprender mejor las dinámicas educativas locales y mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Este esfuerzo contribuirá al desarrollo de herramientas adaptadas al contexto cultural peruano, beneficiando tanto a estudiantes como a maestros.

El análisis factorial confirmatorio (AFC) realizado para la Escala de Medición de la Relación Estudiante-Profesor en Español (S-TRM-S) evidenció una estructura factorial sólida y consistente con los modelos teóricos planteados. En el Modelo 1, los índices de ajuste demostraron valores adecuados ($\chi^2 = 807.560$, $gl = 274$, $CFI = 0.96$, $TLI = 0.95$, $RMSEA = 0.06$, $SRMR = 0.05$), lo que refleja una correspondencia aceptable entre los datos observados y el modelo hipotetizado. Sin embargo, la eliminación de dos ítems (AR_LS_18 y AR_LS_23) con cargas factoriales inferiores a 0.50 mejoró ligeramente los índices de ajuste en el Modelo 2 ($\chi^2 = 721.670$, $gl = 229$, $CFI = 0.96$, $TLI = 0.95$, $RMSEA = 0.07$, $SRMR = 0.04$), optimizando la parsimonia del modelo sin comprometer su validez. Este proceso de depuración es consistente con los hallazgos de Aldhafri y Alhadabi (2019), quienes en su validación de la S-TRM identificaron una estructura factorial bidimensional (Relación Académica y Relación Social) con ajustes comparables ($CFI = 0.95$, $RMSEA = 0.05$, $SRMR = 0.03$), lo que subraya la aplicabilidad transcultural del modelo bidimensional para medir relaciones estudiante-profesor.

En cuanto a la confiabilidad, tanto el coeficiente alfa de Cronbach ($\alpha = 0.91$) como el coeficiente omega de McDonald ($\omega = 0.91$) en el Modelo 2 indican una alta consistencia interna, superando los estándares mínimos recomendados (Nunnally y Bernstein, 1994). Estos resultados son similares a los reportados para la S-TRM, donde se obtuvieron alfas de 0.92 para la dimensión académica y 0.89 para la social (Aldhafri & Alhadabi, 2019). Esto respalda la robustez del instrumento para evaluar las percepciones de los estudiantes sobre su relación con los profesores, tanto en términos académicos como sociales.

Finalmente, la evaluación de la invarianza factorial reveló que la escala cumple con los criterios de invarianza configuracional, métrica, escalar y estricta, permitiendo comparaciones válidas entre los grupos evaluados. Las diferencias mínimas en el índice comparativo de ajuste ($\Delta CFI \leq 0.01$) a lo largo de los modelos jerárquicos refuerzan la estabilidad de la medición en diferentes contextos y grupos, en línea con los criterios de Chen (2007). Estos hallazgos coinciden con los resultados de la S-TRM, donde también se observó una estructura factorial invariante entre distintos subgrupos (Aldhafri & Alhadabi, 2019). Esto subraya la capacidad del instrumento para ser utilizado en investigaciones interculturales que busquen analizar relaciones estudiante-profesor en contextos diversos.

Implicancias

Los hallazgos de este estudio subrayan la importancia de evaluar y fortalecer la relación estudiante-profesor como un componente clave en el éxito educativo. La estructura bifactorial de la Escala de Medición de la Relación Estudiante-Profesor en Español (S-TRM-S) proporciona una herramienta útil para los profesionales de la educación y la psicología, permitiéndoles identificar áreas específicas de mejora en las dinámicas entre estudiantes y docentes, como las dimensiones académica y social. La alta consistencia interna de la escala sugiere que puede ser utilizada para el monitoreo continuo del clima del aula, facilitando intervenciones basadas en evidencia dirigidas a mejorar el compromiso estudiantil y las habilidades socioemocionales. Para los docentes, estos resultados destacan la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que promuevan un entorno de confianza, apoyo mutuo y altas expectativas académicas. Esto incluye proporcionar retroalimentación significativa, mostrar entusiasmo por la enseñanza, y fomentar la participación activa de los estudiantes. Asimismo, se recomienda capacitar a los docentes en competencias socioemocionales y habilidades de gestión del aula, lo cual podría mejorar las relaciones interpersonales y, en consecuencia, los resultados educativos.

A nivel de políticas públicas, los resultados sugieren que la relación estudiante- profesor debe ser un indicador clave en las evaluaciones de calidad educativa. Dado que esta relación influye directamente en el rendimiento académico y el desarrollo socioemocional, las políticas educativas deben priorizar la creación de entornos escolares inclusivos y emocionalmente seguros, especialmente en contextos de vulnerabilidad como las áreas rurales y comunidades indígenas. En el contexto peruano, es crucial que el Ministerio de Educación incorpore herramientas como la S-TRM-S en programas de monitoreo y evaluación, particularmente en regiones con alta diversidad cultural y desigualdades sociales. Además, las políticas de formación docente deben incluir módulos dedicados al fortalecimiento de las relaciones interpersonales en el aula, reconociendo que estas son un pilar fundamental para una educación de calidad. La incorporación de incentivos para maestros que demuestren habilidades sobresalientes en la construcción de relaciones positivas con los estudiantes también podría ser una estrategia efectiva.

Desde una perspectiva teórica, los resultados fortalecen los postulados de las teorías del apego y la autodeterminación, que destacan la importancia de relaciones seguras y de apoyo en el contexto educativo. La validación de la S-TRM-S en el contexto peruano contribuye al entendimiento de las relaciones estudiante-maestro como un constructo multidimensional, enfatizando su relevancia tanto en el desarrollo académico como en el bienestar emocional. Además, este estudio abre nuevas líneas de investigación al resaltar la importancia de explorar la interacción entre las dimensiones académica y social en diferentes contextos culturales. Por ejemplo, futuras investigaciones podrían examinar cómo factores como el nivel socioeconómico, la diversidad lingüística y la exposición a la adversidad afectan la percepción de las relaciones estudiante-maestro. Igualmente, sería valioso investigar cómo estas relaciones influyen en otros resultados educativos a largo plazo, como la retención escolar y el desempeño profesional.

Limitaciones

Este estudio presenta varias limitaciones. El diseño transversal impide establecer relaciones causales entre las dimensiones medidas y los resultados educativos, sugiriendo que futuros estudios utilicen diseños longitudinales para explorar cambios a lo largo del tiempo. El muestreo por conveniencia limita la generalización de los hallazgos, por lo que se recomienda emplear estrategias de muestreo probabilístico para una representación más amplia de la población estudiantil peruana. Aunque la adaptación cultural de la escala siguió procedimientos rigurosos, podrían persistir sesgos lingüísticos que afecten la interpretación de los ítems. Estudios comparativos transculturales ayudarían a evaluar su equivalencia semántica y funcional. Además, el uso de cuestionarios autoinformados puede haber introducido sesgos de deseabilidad social, que podrían abordarse en futuros estudios mediante métodos complementarios como observaciones o entrevistas. Por último, la exclusión de ítems con bajas cargas factoriales pudo haber reducido la amplitud del constructo medido, lo que sugiere la necesidad de continuar refinando la escala para capturar de manera más integral la relación estudiante- profesor.

Conclusión

Este estudio contribuye significativamente al campo de investigación sobre las relaciones estudiante-profesor, proporcionando evidencia sólida de la validez, confiabilidad e invarianza factorial de la Escala de Medición de la Relación Estudiante-Profesor en Español (S-TRM-S). Los hallazgos del análisis factorial confirmatorio (AFC) resaltan que el modelo ajustado, tras la eliminación de dos ítems con cargas factoriales bajas, presenta índices de ajuste robustos y consistentes. Este resultado no solo valida la estructura bifactorial de la escala, sino que también refuerza su capacidad para medir con precisión las dimensiones académica y social de la relación estudiante-profesor en el contexto educativo peruano.

Referencias

Aldhafri, S., & Alhadabi, A. (2019). The Psychometric Properties of the Student–Teacher Relationship Measure for Omani Grade 7–11 Students. *Frontiers in Psychology, 10*.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02283>

- Amerstorfer, C. M., & Freiin von Münster-Kistner, C. (2021). Student Perceptions of Academic Engagement and Student-Teacher Relationships in Problem-Based Learning. *Frontiers in Psychology, 12*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713057>
- Ames, P. (2013). Constructing new identities? The role of gender and education in rural girls' life aspirations in Peru. *Gender and Education, 25*(3). <https://doi.org/10.1080/09540253.2012.740448>
- Ang, R. P., Ong, S. L., & Li, X. (2020). Student Version of the Teacher–Student Relationship Inventory (S-TSRI): Development, Validation and Invariance. *Frontiers in Psychology, 11*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01724>
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología, 29*(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Azañedo, S., Cueto, S., León, J., Neira Riquelme, E., Mena, M., Olivera, I., Ramírez, C., Rosales, J. L., & Ruiz Bravo, P. (2006). Los desafíos de la escolaridad en el Perú. In *Gade*.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. In *Educational Psychology Review* (Vol. 21, Issue 2). <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1). [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Brutti, Z., & Sánchez Torres, F. (2022). Turning around teacher quality in Latin America: Renewed confidence and lessons from Colombia. *Economic Analysis and Policy, 73*. <https://doi.org/10.1016/j.eap.2021.10.008>
- Caballero, J. (2010). *The Effects of the Teacher-Student Relationship, Teacher Expectancy, and Culturally-Relevant Pedagogy on Student Academic Achievement*. Ph.D.Thesis, University of Redlands, Redlands, CA.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of Goodness of Fit Indexes to Lack of Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 14*(3), 464–504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Esquerre, L. A., & Pérez, M. Á. (2021). Retos del desempeño docente en el siglo XXI: una visión del caso peruano. *Revista Educación*. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43846>
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology, 51*(1), 44–51. <https://doi.org/10.1037/a0038256>
- Fraire, M., Longobardi, C., & Sclavo, E. (2008). Contribución para la validación de la Escala de relaciones entre estudiantes-profesores (STRS versión italiana) en el entorno educativo italiano. *European Journal of Education and Psychology, 1*(3). <https://doi.org/10.30552/ejep.v1i3.12>
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher-student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education, 40*(3). <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2). <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2020). *Estado de la niñez y adolescencia*.

- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1). <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jorgensen, T. D., Pornprasertmanit, S., Schoemann, A. M., & Rosseel, Y. (2021). semTools: Useful tools for structural equation modeling. In *The Comprehensive R Archive Network*.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (Cuarta Ed.). Guilford Press.
- Laudadio, J., & Mazzitelli, C. (2018). Adaptación y validación del Cuestionario de Relación Docente en el Nivel Superior. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 35(1). <https://doi.org/10.16888/interd.2018.35.1.8>
- Li, X., Bergin, C., & Olsen, A. A. (2022). Positive teacher-student relationships may lead to better teaching. *Learning and Instruction*, 80. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101581>
- Longobardi, C., Settanni, M., Lin, S., & Fabris, M. A. (2021). Student-teacher relationship quality and prosocial behaviour: The mediating role of academic achievement and a positive attitude towards school. *British Journal of Educational Psychology*, 91(2). <https://doi.org/10.1111/bjep.12378>
- McDonald, R. P. (1999). *Test Theory: A United Treatment*. Lawrence Erlbaum.
- MINEDU. (2014). Marco del buen desempeño docente. In *Ministerio de Educación*.
- MINEDU. (2019). *El derecho a una educación inclusiva*.
- Moreno García, R., & Martínez-Arias, R. (2008). Adaptación española de la Escala de Relación Profesor-Alumno (STRS) de Pianta. *Psicología Educativa*, 14(1).
- Muthen, L., & Muthen, B. (2017). *MPlus user's guide* (8th ed.).
- Ong, S. G. T., & Quek, G. C. L. (2023). Enhancing teacher-student interactions and student online engagement in an online learning environment. *Learning Environments Research*, 26(3). <https://doi.org/10.1007/s10984-022-09447-5>
- Partin, R. L. (2009). The classroom Teacher's Survival Guide. *Jossey-Bass, An Imprint of Wiley*.
- Pastore, G., & Luder, R. (2021). Teacher-Student-Relationship Quality in Inclusive Secondary Schools: Theory and Measurement of Emotional Aspects of Teaching. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.643617>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48, 1–36. <https://doi.org/10.18637/JSS.V048.I02>
- RStudio Team. (2018). *RStudio: Integrated development environment for R*. RStudio, Inc.
- Saft, E. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16(2). <https://doi.org/10.1521/scpq.16.2.125.18698>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2016). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (4th ed.). Taylor & Francis.
- Settanni, M., Longobardi, C., Sclavo, E., Fraire, M., & Prino, L. E. (2015). Development and psychometric analysis of the student-teacher relationship scale - Short form. *Frontiers in Psychology*, 6(JUN). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00898>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. In *Educational Psychology Review* (Vol. 23, Issue 4). <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Stensen, K., Lydersen, S., Ranøyen, I., Klöckner, C. A., Buøen, E. S., Lekhal, R., & Drugli, M. B. (2023). Psychometric Properties of the Student-Teacher Relationship Scale-Short Form in a Norwegian

Early Childhood Education and Care Context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 41(5). <https://doi.org/10.1177/07342829231166251>

Thornberg, R., Forsberg, C., Hammar Chiriac, E., & Bjereld, Y. (2022). Teacher–Student Relationship Quality and Student Engagement: A Sequential Explanatory Mixed-Methods Study. *Research Papers in Education*, 37(6). <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1864772>

Unesco. (2014). TEACHING AND LEARNING: Achieving quality for All. *Unesco*.

UNICEF. (2020). *Estado de la Niñez en el Perú*.

Wang, X. (2023). Exploring positive teacher-student relationships: the synergy of teacher mindfulness and emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1301786>

Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2). <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>