

Clima de diversidad etaria y clima psicoeducativo en docentes peruanos: el papel mediador del apoyo social percibido

Climate of age diversity and psychoeducational climate in Peruvian teachers: the mediating role of perceived social support

  Rafael Romero-Carazas¹

  Víctor Cornejo-Aparicio¹

  Marco Antonio Huamani-Molloco¹

  Constante Eduardo Jara-Ortega¹

  Rubén Celestino Fernandez-Fernandez¹

  Luis Herminio Torres-Arce¹

¹ Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú

Fecha de recepción: 22.12.2025

Fecha de aprobación: 01.05.2026

Fecha de publicación: 20.07.2026

Cómo citar: Romero-Carazas, R., Cornejo-Aparicio, V., Huamani-Molloco, M., Jara-Ortega, C., Fernandez-Fernandez, R. y Torres-Arce, L. (2026). Clima de diversidad etaria y clima psicoeducativo en docentes peruanos: el papel mediador del apoyo social percibido. *Psiquemag* 15 (1), 99-113.

<https://doi.org/10.18050/psiquemag.v15i1.4295>

Autor de correspondencia: Rafael Romero-Carazas

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo examinar la relación entre la clima de diversidad etaria y el clima psicoeducativo en docentes de educación básica de Arequipa, considerando el papel mediador del apoyo social percibido. Se empleó un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental de corte transversal y una muestra no probabilístico por conveniencia de 275 docentes. Los instrumentos utilizados fueron la Age Diversity Climate Scale, la Delaware School Climate Survey–Teacher Version y la Multidimensional Scale of Perceived Social Support. El análisis se realizó mediante modelamiento de ecuaciones estructurales con PLS-SEM (SmartPLS 4.1.2), evaluando la validez del modelo a través de la varianza media extraída (AVE > 0.50), la fiabilidad compuesta (CR > 0.70), evidenciando adecuados niveles de consistencia interna y calidad del modelo. Los resultados mostraron que el clima de diversidad etaria se relaciona significativamente con el clima psicoeducativo ($\beta = 0.807$, $p < .001$) y con el apoyo social percibido ($\beta = 0.614$, $p < .001$), mientras que el apoyo social predice el clima ($\beta = 0.709$, $p < .001$). Asimismo, se confirmó una mediación parcial del apoyo social. Desde una perspectiva teórica, los hallazgos amplían la comprensión del clima psicoeducativo al integrar la diversidad generacional como antecedente y el apoyo social como mecanismo explicativo, aportando evidencia empírica al marco de la teoría del intercambio social en contextos educativos latinoamericanos.

Palabras clave: Diversidad etaria, apoyo a la formación, docencia.

Abstract

The present study aimed to examine the relationship between age diversity climate and psychoeducational climate among basic education teachers in Arequipa, considering the mediating role of perceived social support. A quantitative approach was employed, using a non-experimental cross-sectional design and a non-probabilistic convenience sample of 275 teachers. The instruments used were the Age Diversity Climate Scale, the Delaware School Climate Survey–Teacher Version, and the Multidimensional Scale of Perceived Social Support. Data were analyzed through structural equation modeling using PLS-SEM (SmartPLS 4.1.2), assessing model validity through average variance extracted (AVE > 0.50) and composite reliability (CR > 0.70), which demonstrated adequate internal consistency and model quality. The results indicated that age diversity climate was significantly related to psychoeducational climate ($\beta = 0.807$, $p < .001$) and to perceived social support ($\beta = 0.614$, $p < .001$), while perceived social support predicted psychoeducational climate ($\beta = 0.709$, $p < .001$). Additionally, partial mediation of perceived social support was confirmed. From a theoretical perspective, the findings extend the understanding of psychoeducational climate by integrating generational diversity as an antecedent and perceived social support as an explanatory mechanism, providing empirical evidence within the framework of social exchange theory in Latin American educational contexts.

Keywords: Age diversity, training support, teaching.

INTRODUCCIÓN

El clima de diversidad etaria en el ámbito laboral ha cobrado creciente relevancia debido a la coexistencia de múltiples cohortes etarias dentro de las organizaciones. En el contexto educativo, esta diversidad se expresa en la convivencia de docentes pertenecientes a distintas generaciones como Baby Boomers, Generación X y Millennials que han sido socializadas en marcos históricos, tecnológicos y culturales diferenciados (Rudolph et al., 2021; Bellotti et al., 2022). Estas diferencias pueden influir en los valores laborales, estilos de comunicación, actitudes hacia la autoridad y uso de tecnologías, impactando la dinámica organizacional. Aunque la evidencia empírica sugiere que las diferencias generacionales en el trabajo suelen ser pequeñas, también reconoce que las percepciones sobre dichas diferencias pueden influir en las relaciones interpersonales y en el clima organizacional (Rudolph et al., 2021). En instituciones educativas, donde la colaboración docente es esencial, comprender el clima de diversidad etaria resulta clave para promover entornos laborales saludables.

En cambio, el clima psicoeducativo, a menudo entendido dentro del constructo más amplio de clima escolar, se refiere a las percepciones compartidas sobre las normas, las relaciones interpersonales, las prácticas pedagógicas y las estructuras organizativas que definen la vida de la escuela (Wang & Degol, 2016). Un clima favorable se relaciona con un mayor compromiso, satisfacción y bienestar del profesorado (Admiraal & Kittelsen Røberg, 2023; Zhang & He, 2024). Wang y Degol (2016) afirman que el clima escolar abarca aspectos como seguridad, relaciones, enseñanza-aprendizaje e institucionalidad del entorno, que afectan el rendimiento y el bienestar de la comunidad educativa. En el caso de los maestros, un clima psicoeducativo positivo promueve la colaboración entre colegas y disminuye el riesgo de agotamiento.

El apoyo social percibido es un recurso psicosocial importante en el ámbito laboral. Se conceptualiza como la sensación subjetiva de sentirse apoyado emocional, instrumental e informativamente por compañeros, superiores y redes importantes (Dambi et al., 2018; Wang et al., 2017). Desde el modelo amortiguador del estrés, el apoyo social modera el efecto de las situaciones estresantes sobre el bienestar psicológico (Li et al., 2025). En el contexto educativo, el apoyo social

entre compañeros y directivos se relaciona con un menor estrés laboral y una mayor satisfacción laboral (Einav et al., 2024; Admiraal & Kittelsen Røberg, 2023). Además, el apoyo recibido refuerza el sentido de pertenencia institucional y la adaptación a los contextos de cambio.

A pesar del desarrollo reciente de la literatura sobre clima escolar y bienestar docente, persiste una limitación relevante en el campo donde la mayoría de los estudios ha analizado de manera aislada el clima de diversidad etaria o el apoyo social, sin integrar ambas variables dentro de un mismo modelo explicativo que permita comprender los mecanismos subyacentes que configuran el clima psicoeducativo. En este sentido, el vacío no radica únicamente en la escasez de estudios en contextos específicos, sino en la ausencia de modelos teóricos que expliquen cómo el clima de diversidad etaria se traduce en percepciones del clima organizacional a través de procesos psicosociales intermedios (Carpio-Delgado et al., 2023).

Desde la teoría del intercambio social (Cropanzano et al., 2020), las relaciones interpersonales dentro de las organizaciones se estructuran en función de percepciones de reciprocidad, apoyo y cooperación. Bajo este enfoque, la diversidad generacional no actúa de manera directa sobre el clima, sino que su efecto depende de la calidad de las interacciones que se desarrollan entre los individuos. En este marco, el apoyo social percibido se configura como un mecanismo explicativo clave, en tanto refleja la internalización de relaciones de confianza, reconocimiento y respaldo dentro del entorno laboral (Cohen y Wills, 1985).

En consecuencia, el presente estudio propone un modelo conceptual en el que el clima de diversidad etaria se vincula con el clima psicoeducativo tanto de manera directa como indirecta, a través del apoyo social percibido como variable mediadora. Este enfoque permite superar aproximaciones previas centradas únicamente en asociaciones bivariadas, aportando evidencia sobre los procesos psicosociales que explican cómo la heterogeneidad etaria puede convertirse en un recurso organizacional en contextos educativos. De este modo, la contribución teórica del estudio radica en integrar el clima de diversidad etaria dentro del marco explicativo de la teoría del intercambio social, posicionando al apoyo social como un mecanismo mediador que traduce las diferencias generacionales en percepciones colectivas del clima psicoeducativo. Asimismo,

el modelo propuesto amplía la comprensión del clima escolar desde una perspectiva relacional, aportando evidencia empírica en un contexto latinoamericano caracterizado por plantillas docentes heterogéneas en edad y trayectoria profesional.

En el medio peruano, y específicamente en Arequipa, los colegios de educación básica tienen docentes con plantillas heterogéneas en edad y experiencia. Pero la evidencia empírica que analice de forma conjunta del clima de diversidad etaria, el clima psicoeducativo y el apoyo social percibido por los docentes es escasa. La mayoría de las investigaciones latinoamericanas han abordado clima escolar y bienestar docente sin considerar directamente la variable etaria como un factor explicativo. Esta laguna demuestra la necesidad de estudios que logren relacionar estas tres variables en un solo modelo explicativo. En ese contexto, la presente investigación busca determinar la asociación entre clima de diversidad etaria y clima psicoeducativo en docentes de educación básica de Arequipa (Perú), con la variable mediadora del apoyo social percibido. Se

sugiere que el clima de diversidad etaria afectará el clima psicoeducativo y que esta relación estará mediada por los niveles de apoyo social percibido entre profesores y directivos. En función de ello, se formulan las siguientes hipótesis:

1. H1. El clima de diversidad etaria se asocia significativamente con el clima psicoeducativo en docentes de educación básica.
2. H2. El clima de diversidad etaria se relaciona significativamente con el apoyo social percibido.
3. H3. El apoyo social percibido se asocia positivamente con el clima psicoeducativo.
4. H4. El apoyo social percibido media la relación entre el clima de diversidad etaria y clima psicoeducativo.

Estado del conocimiento

Con base al análisis de la literatura existente, se procedió a establecer un cuadro de estado del arte para conciliar el aporte de cada uno de ellos dentro de la investigación en cuestión. Por ello, se tiene que:

Tabla 1
Estado del arte

Autor(es)	Enfoque / Contexto	Variables abordadas	Principales aportes
Portela Pruaño et al. (2022)	Docentes; desarrollo profesional con enfoque intergeneracional	Diversidad generacional, interacción intergeneracional, aprendizaje profesional	Evidencian que la interacción entre generaciones docentes favorece el aprendizaje profesional y la colaboración, aportando base empírica para estudiar “diversidad generacional” en contextos educativos.
Bellotti et al. (2022)	Contexto laboral; clima de diversidad etaria	Clima de diversidad etaria, bienestar laboral, intención de rotación	Muestran que un clima favorable hacia la diversidad por edad predice mayor bienestar y menor intención de renuncia; se extrapola como sustento teórico para “clima” en colectivos de trabajo (como escuelas).
Admiraal & Kittelsen Røberg (2023)	Docentes; análisis multinacional (TALIS)	Clima escolar seguro, cultura colaborativa, satisfacción laboral	Identifican que un clima escolar seguro y cultura colaborativa son recursos clave asociados a mayor satisfacción docente.
Luo et al. (2023)	Contexto escolar; modelo de mediación	Clima escolar, apoyo social percibido, (resiliencia), resultados psicosociales	Demuestran que el apoyo social percibido funciona como mecanismo mediador entre el clima escolar y resultados psicosociales (aporta evidencia directa para hipótesis de mediación con apoyo social).

Kouhsari et al. (2024)	Docentes de primaria; China	Clima escolar (dimensiones), emociones docentes, práctica pedagógica	Reportan asociaciones significativas entre dimensiones del clima escolar (p. ej., colaboración) y variables docentes relevantes, reforzando el rol del clima como factor institucional.
Zhang & He (2024)	Docentes; “school climate support”	Clima escolar de apoyo, variables psicoeducativas docentes (engagement)	Evidencian que el apoyo del clima escolar potencia efectos positivos en variables docentes (engagement), útil para operacionalizar “clima psicoeducativo”.
Einav et al. (2024)	Docentes; psicología positiva aplicada	Apoyo social, burnout docente, mediaciones múltiples	Encuentran asociaciones negativas entre apoyo social y burnout, y reportan rutas mediadas (aporta sustento a “apoyo social percibido” como variable clave en bienestar y clima).
La Salle-Finley et al. (2024)	Revisión / síntesis en psicología escolar	Clima escolar, convivencia/bullying, resultados escolares y docentes	Resumen evidencia de que un clima escolar positivo se asocia con múltiples resultados (incluida retención docente), reforzando relevancia del constructo “clima”.
Batista et al. (2024)	Docentes; aprendizaje intergeneracional	Diversidad generacional, aprendizaje intergeneracional docente	Discuten cómo la diversidad generacional puede convertirse en oportunidad para aprendizaje y transferencia entre docentes, alineado con “inclusión” y “valoración etaria”.
Li et al. (2025)	Docentes de primaria y secundaria; enfoque en redes y mediación	Apoyo social percibido, regulación emocional, burnout	Analizan apoyo social percibido en docentes y muestran mecanismos mediadores (regulación emocional), aportando evidencia reciente sobre apoyo social como predictor/explicación de resultados en docentes.

MÉTODO

El presente estudio se enmarca en el paradigma neopositivista, con un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, transversal. Los hallazgos obtenidos permitieron discutir y contrastar los resultados con el marco teórico, dando lugar a conclusiones alineadas con los objetivos planteados.

Características de la muestra, reclutamiento y aprobación ética

La población participante estuvo conformada por docentes de educación básica, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, con participación voluntaria. El proceso de reclutamiento se realizó a través de la difusión de invitaciones digitales en canales institucionales y redes profesionales docentes, lo que permitió acceder a participantes disponibles durante el periodo de recolección de datos. Este tipo de muestreo es consistente con estudios de corte transversal en contextos educativos donde

el acceso a marcos muestrales completos es limitado. No obstante, se reconoce como limitación la restricción en la generalización de los resultados a la totalidad de docentes a nivel nacional.

Se realizó un análisis de potencia estadística a priori mediante el programa G*Power, con el propósito de estimar el tamaño mínimo de muestra necesario para detectar efectos de magnitud pequeña a moderada en modelos de mediación. Para ello, se estableció un nivel de significancia de .05 y un poder estadístico de .80. Asimismo, se consideró un margen adicional para posibles pérdidas de información, garantizando la estabilidad de los análisis. Como resultado, la muestra final estuvo compuesta por 275 docentes de educación básica.

En cuanto a las características sociodemográficas, la muestra presentó una distribución equilibrada en términos de género, con predominio femenino (56%) frente a masculino (44%). La edad de los participantes osciló entre 25 y 60 años, lo que permitió representar distintas cohortes ge-

neracionales relevantes para el análisis (Baby Boomers, Generación X y Millennials). Asimismo, los docentes contaban con diversos niveles de experiencia profesional, lo que contribuye a la heterogeneidad del grupo estudiado. (← aquí debes reemplazar con tus datos reales)

Los criterios de inclusión considerados fueron: (a) ejercer funciones docentes en una institución de educación básica durante el año 2025, (b) pertenecer a alguna de las cohortes generacionales definidas para el análisis y (c) otorgar su consentimiento informado de manera voluntaria. No se establecieron restricciones en función del género ni de la especialidad académica. La participación fue voluntaria, anónima y sin retribución económica, garantizando el cumplimiento de los principios éticos de investigación con seres humanos.

Instrumentos de medición

Todos los cuestionarios fueron administrados vía electrónica por medio de la plataforma Google Forms. Se incluyeron los siguientes:

1. Age Diversity Climate Scale (ADCS)
2. Delaware School Climate Survey – Teacher Version (DSCS-T)
3. Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS)

A partir de la estructura original de los instrumentos, se seleccionaron los indicadores correspondientes a las dimensiones teóricas de interés. La especificación final del modelo incluyó 8 indicadores para ADCS, 37 para DSCS-T y 12 para MSPSS, siguiendo criterios teóricos y empíricos previos.

Instrumento 1: Age Diversity Climate Scale (ADCS), desarrollada originalmente por Boehm, Kunze y Bruch (2014) y posteriormente validada en estudios recientes por Kunze et al. (2011), evalúa la percepción del clima organizacional relacionado con la diversidad etaria y la inclusión intergeneracional. El instrumento está compuesto por 8 ítems organizados en una dimensión global denominada clima de diversidad generacional, aunque en algunos estudios se ha analizado mediante subcomponentes vinculados a equidad intergeneracional, inclusión y valoración de distintas cohortes etarias. Los ítems se responden en una escala tipo Likert de 5 puntos que oscila entre “Totalmente en desacuerdo”

y “Totalmente de acuerdo”. En términos psicométricos, Kunze et al. (2011) reportaron adecuados índices de consistencia interna, con coeficientes alfa de Cronbach superiores a .80, así como validez factorial confirmatoria satisfactoria mediante análisis CFA, mostrando índices de ajuste robustos (CFI y TLI > .90; RMSEA < .08). Asimismo, estudios recientes han confirmado su validez convergente y discriminante en contextos organizacionales europeos, evidenciando que la escala es estable y consistente para evaluar percepciones de diversidad etaria en entornos laborales y educativos.

Instrumento 2: Delaware School Climate Survey – Teacher Version (DSCS-T), desarrollada por Bear, Gaskins y colaboradores y actualizada en estudios recientes (Bear et al., 2021), evalúa la percepción del clima psicoeducativo desde la perspectiva docente. El instrumento está conformado por 37 ítems distribuidos en varias dimensiones, entre las que destacan: clima relacional (relaciones entre docentes y estudiantes), clima institucional (liderazgo y normas escolares), seguridad escolar y apoyo académico. Los ítems se responden mediante una escala tipo Likert de 4 puntos que va desde “Totalmente en desacuerdo” hasta “Totalmente de acuerdo”. En cuanto a sus propiedades psicométricas, estudios recientes han reportado adecuados índices de consistencia interna, con coeficientes alfa de Cronbach que oscilan entre .80 y .94 en sus distintas subescalas. Asimismo, se ha confirmado su validez factorial mediante análisis factorial confirmatorio (CFA), mostrando índices de ajuste satisfactorios (CFI y TLI superiores a .90; RMSEA inferior a .08), así como adecuada validez convergente y discriminante. Estas evidencias respaldan su uso para evaluar el clima psicoeducativo en instituciones de educación básica y contextos comparables.

Instrumento 3: Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) es un instrumento diseñado específicamente para evaluar el apoyo social percibido, entendido como la valoración subjetiva que realiza una persona sobre la disponibilidad y suficiencia del apoyo proveniente de su entorno cercano. Fue desarrollada por Zimet et al (1988). y continúa siendo una de las escalas más empleadas y validadas en investigaciones contemporáneas. La MSPSS está compuesta por 12 ítems, organizados en tres dimensiones: apoyo de la familia, apoyo de amigos y apoyo de una persona

significativa, con 4 ítems por cada subescala. Se responde mediante una escala tipo Likert de 7 puntos, que va desde “Muy en desacuerdo” hasta “Muy de acuerdo”.

Estudios recientes han confirmado su adecuada estructura trifactorial mediante análisis factorial confirmatorio (CFA), evidenciando índices de ajuste satisfactorios (CFI y TLI > .90; RMSEA < .08), así como una elevada consistencia interna, con coeficientes alfa de Cronbach que oscilan entre .85 y .93 para la escala total y valores superiores a .80 en cada dimensión (Dambi et al., 2018; Wang et al., 2017). Además, se ha demostrado su validez convergente y discriminante en poblaciones adultas y profesionales, lo que respalda su utilización en estudios educativos donde el apoyo social percibido cumple un rol mediador en variables psicosociales.

Procedimiento, procesamiento de datos y variables de resultado

En análisis se realizó en distintas fases de rigor para responder al objetivo de estudio:

Primera fase: evaluación de los parámetros demográficos

Se describieron las características sociodemográficas de la muestra, incluyendo género, grupo etario, años de experiencia docente, tipo de institución y nivel educativo.

Segunda fase: medición

Se evaluó el modelo por medio de cargas factoriales, alfa de Cronbach, confiabilidad compuesta, varianza media extraída y validez discriminante regidos por el criterio Fornell-Larcker y HTMT como índice. La base de datos se organizó en un Excel bajo formato de datos separados por comas. Previo a la evaluación de la estructura interna del modelo, fue indispensable analizar el modelo de medición correspondiente a los constructos latentes, con el fin de comprobar su configuración dimensional, su consistencia interna y su adecuación estadística mediante análisis factorial confirmatorio (Roldán y Cepeda, 2016). Asimismo, el proceso de validación implicó examinar tanto la validez convergente como la discriminante de los constructos. Para la primera, se consideraron criterios comunes como las cargas factoriales, la varianza promedio extraída (AVE) y la fiabilidad compuesta (CR), siguiendo las recomendaciones metodológicas propuestas por Ruiz et al. (2010).

Tercera fase: Modelo estructural

El modelo se validó por medio de un análisis PLS-SEM utilizando el software estadístico Smart PLS. V.4.1.2. donde se seleccionó para la predicción del modelo con el tamaño muestral moderado de 275 participantes, dentro del proceso se hizo la validación de ítems con cargas inferiores a 0,70 de validez convergente.

Plan de análisis y pruebas estadísticas

El análisis de datos se desarrolló en etapas secuenciales con el propósito de garantizar la validez y robustez del modelo propuesto mediante el enfoque PLS-SEM. En una primera fase, se evaluó el modelo de medición, considerando la validez convergente a través de las cargas factoriales, la varianza media extraída (AVE > 0.50) y la fiabilidad compuesta (CR > 0.70), así como la validez discriminante mediante el criterio de Fornell-Larcker.

En una segunda fase, se procedió a la evaluación del modelo estructural, siguiendo las recomendaciones metodológicas actuales para PLS-SEM (Hair et al., 2022). En primer lugar, se examinó la colinealidad entre constructos mediante el factor de inflación de la varianza (VIF), verificando que los valores se mantuvieran por debajo del umbral de 5, lo que descarta problemas de multicolinealidad.

Posteriormente, se evaluó el ajuste global del modelo mediante el índice SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), considerando valores inferiores a 0.08 como indicativos de un ajuste adecuado. Asimismo, se analizó la capacidad explicativa del modelo a través del coeficiente de determinación (R^2), el cual permitió estimar la proporción de varianza explicada en las variables endógenas.

Adicionalmente, se examinó la relevancia predictiva del modelo mediante el estadístico Q^2 (Stone-Geisser), obtenido a través del procedimiento de blindfolding, considerando valores mayores a cero como evidencia de capacidad predictiva. Finalmente, se evaluó el tamaño del efecto (f^2) de las relaciones estructurales, con el fin de determinar la contribución individual de cada variable exógena sobre las variables dependientes, interpretando los valores de acuerdo con los criterios establecidos (0.02 = pequeño, 0.15 = moderado, 0.35 = grande). Para la contrastación de hipótesis,

se empleó el procedimiento de bootstrapping con 5000 submuestras, lo que permitió estimar la significancia estadística de los coeficientes de trayectoria (β), sus valores t y los intervalos de confianza.

Validez convergente

Para analizar la validez convergente se ha utilizado la varianza promedio extraída (AVE), lo cual debería ser un valor superior a 0,5 (Becker et al., 2018). También se presenta el grado de confiabilidad compuesta (CR) donde el indicador (variables observables) del constructo representa a la variable latente, los valores deben superar el 0,7 según Wynne Chin (1998). Por lo tanto, las variables observadas con cargas externas menores a este rango deberían ser eliminados.

Validez discriminante

La validez discriminante es el grado en que los elementos difieren entre constructos; dicho de otro modo, indica en qué medida un constructo determinado es diferente de otros constructos (Martínez y Fierro, 2018). Asimismo, se muestra la raíz cuadrada de la varianza media extraída en negrita que está en las diagonales; este valor fue

mayor que los valores de cada fila y cada columna correspondientes.

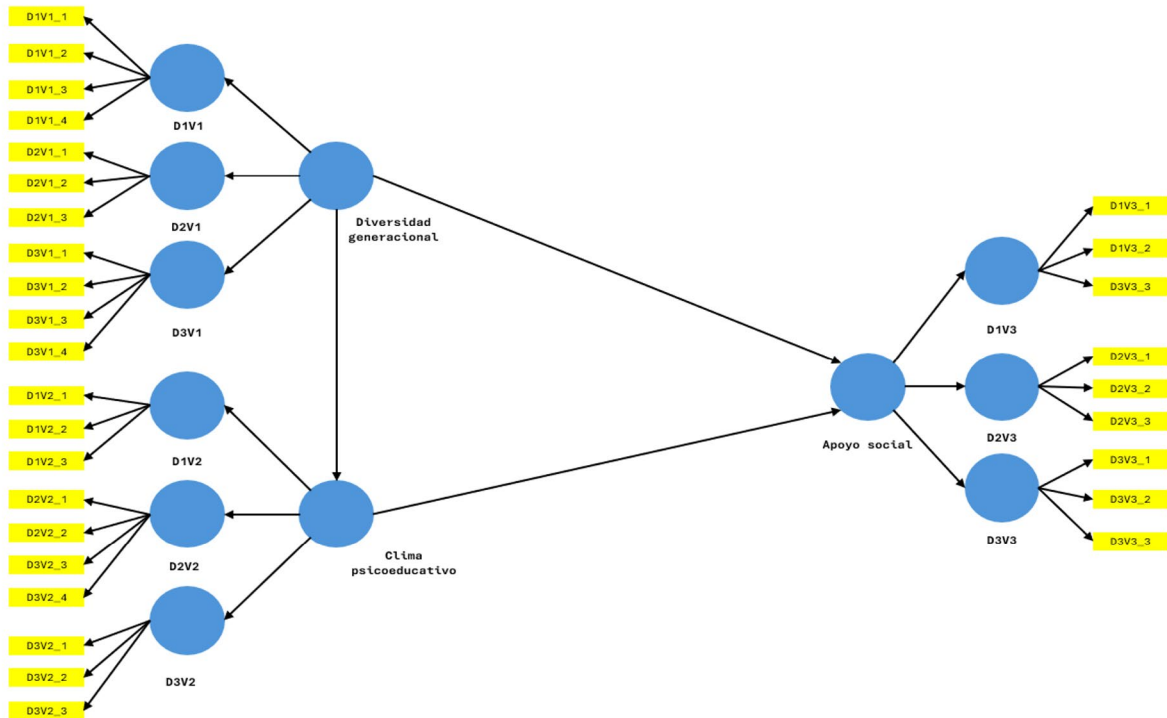
Cargas cruzadas

La validez discriminante también puede verificarse a través del análisis de cargas factoriales cruzadas de los indicadores observados (Leyva Cordero y Olague de la Cruz, 2014). Este procedimiento consiste en comparar la carga que cada ítem presenta sobre su constructo teórico con las cargas obtenidas en los demás constructos, siendo deseable que la primera sea siempre superior (Ruiz et al., 2010). Cabe destacar que los ítems presentan sus mayores coeficientes en la variable latente a la cual pertenecen, mientras que los valores relacionados con otros factores son menores. Esta estructura de resultados evidencia una adecuada diferenciación entre los constructos y respalda la validez discriminante del modelo.

Modelo estructural

En la siguiente figura se evidencia el modelo estructural generado del análisis en cuestión, se resumen los coeficientes de trayectoria para ver los patrones destacados de correlación entre las variables de estudio.

Figura 1
Modelo conceptual analítico



Nota: D1V1: Equidad intergeneracional, D2V1: Inclusión generacional, D3V1: Valoración de la diversidad etaria, D1V2: Relaciones interpersonales, D2V2: Apoyo institucional, D3V2: Seguridad y bienestar escolar, D1V3: Apoyo familiar, D2V3: Apoyo de amigos, D3V3: Apoyo de persona significativa.

RESULTADOS

Validez convergente

Tabla 2

Validez convergente

Construtto	Cargas factoriales (> 0.6)	Alfa de Cronbach (α > 0.7)	Fiabilidad compuesta (CR > 0.7)	Varianza media extraída (AVE > 0.5)
Equidad intergeneracional (D1V1)	D1V1_1 = 0.781	0.842	0.894	0.678
	D1V1_2 = 0.824			
	D1V1_3 = 0.846			
	D1V1_4 = 0.803			
Inclusión generacional (D2V1)	D2V1_1 = 0.756	0.814	0.878	0.653
	D2V1_2 = 0.832			
	D2V1_3 = 0.801			
Valoración diversidad etaria (D3V1)	D3V1_1 = 0.773	0.856	0.903	0.699
	D3V1_2 = 0.847			
	D3V1_3 = 0.815			
	D3V1_4 = 0.792			
Relaciones interpersonales (D1V2)	D1V2_1 = 0.764	0.823	0.889	0.672
	D1V2_2 = 0.819			
	D1V2_3 = 0.831			
Apoyo institucional (D2V2)	D2V2_1 = 0.748	0.851	0.904	0.704
	D2V2_2 = 0.835			
	D2V2_3 = 0.814			
	D2V2_4 = 0.789			
Seguridad y bienestar escolar (D3V2)	D3V2_1 = 0.781	0.836	0.892	0.675
	D3V2_2 = 0.842			
	D3V2_3 = 0.816			
Apoyo familiar (D1V3)	D1V3_1 = 0.812	0.858	0.914	0.742
	D1V3_2 = 0.845			
	D1V3_3 = 0.833			
Apoyo de amigos (D2V3)	D2V3_1 = 0.801	0.847	0.906	0.724
	D2V3_2 = 0.838			
	D2V3_3 = 0.829			
Apoyo persona significativa (D3V3)	D3V3_1 = 0.814	0.862	0.918	0.754
	D3V3_2 = 0.851			
	D3V3_3 = 0.842			

La tabla de validez convergente evidencia que el modelo de medición cumple satisfactoriamente con los criterios establecidos para PLS-SEM. En primer lugar, todas las cargas factoriales superan el umbral mínimo de 0.60, lo que confirma que los indicadores presentan una adecuada correlación con sus respectivos constructos. Asimismo, los coeficientes Alfa de Cronbach oscilan entre 0.814 y 0.862, valores superiores al criterio recomendado de 0.70, lo que demuestra consistencia interna adecuada en cada dimensión. De igual manera, la fiabilidad compuesta (CR) presenta valores

comprendidos entre 0.878 y 0.918, superando el estándar de 0.70 y confirmando la estabilidad y precisión del modelo. Finalmente, la varianza media extraída (AVE) se sitúa entre 0.653 y 0.754, superando el valor mínimo de 0.50, lo que indica que cada constructo explica más del 50% de la varianza de sus indicadores. En conjunto, estos resultados permiten afirmar que el modelo presenta adecuada validez convergente y consistencia interna, cumpliendo con los criterios metodológicos recomendados para análisis mediante ecuaciones estructurales basadas en mínimos cuadrados parciales.

Validez discriminante

Tabla 3

Validez discriminante del modelo SEM

Constructo	Diversidad generacional (V1)	Clima psicoeducativo (V2)	Apoyo social percibido (V3)
Clima de diversidad etaria (V1)	0.892		
Clima psicoeducativo (V2)	0.807	0.910	
Apoyo social percibido (V3)	0.614	0.709	0.925

Tabla 4

Evaluación de los indicadores del modelo estructural

Indicador	Variable / Relación	Valor	Criterio	Interpretación
VIF	Diversidad → Apoyo social	2.14	< 5	Sin colinealidad
	Diversidad → Clima	2.32	< 5	Sin colinealidad
	Apoyo social → Clima	2.48	< 5	Sin colinealidad
SRMR	Modelo global	0.061	< 0.08	Ajuste adecuado
R²	Apoyo social percibido	0.377	0.25–0.50	Moderado
	Clima psicoeducativo	0.742	> 0.50	Alto
Q²	Apoyo social percibido	0.241	> 0	Relevancia predictiva
	Clima psicoeducativo	0.486	> 0	Alta relevancia predictiva
f²	Diversidad → Apoyo social	0.377	> 0.35	Grande
	Diversidad → Clima	0.512	> 0.35	Grande
	Apoyo social → Clima	0.463	> 0.35	Grande

El análisis del modelo estructural evidencia que no existen problemas de colinealidad entre los constructos, dado que los valores de VIF oscilan entre 2.14 y 2.48, situándose por debajo del umbral crítico de 5, lo que garantiza la estabilidad de las estimaciones. Asimismo, el índice de ajuste global SRMR alcanzó un valor de 0.061, indicando un ajuste adecuado del modelo a los datos empíricos. En cuanto a la capacidad explicativa, el modelo presenta un nivel moderado para el apoyo social percibido ($R^2 = 0.377$) y alto para el clima psicoeducativo ($R^2 = 0.742$), lo que evidencia que las variables exógenas explican una proporción sustancial de la varianza de los constructos endógenos.

Respecto a la relevancia predictiva, los valores de Q^2 para apoyo social (0.241) y clima psicoeducativo (0.486) son positivos, confirmando que el modelo posee adecuada

capacidad predictiva. Finalmente, el tamaño del efecto (f^2) muestra valores grandes en todas las relaciones estructurales, destacando la influencia significativa de la diversidad etaria tanto sobre el apoyo social como sobre el clima psicoeducativo, así como el impacto del apoyo social sobre el clima institucional.

Los valores en la diagonal, correspondientes a la raíz cuadrada del AVE, son superiores a las correlaciones entre los constructos, lo que indica que cada variable comparte mayor varianza con sus propios indicadores que con otros constructos del modelo. Por tanto, se confirma la adecuada validez discriminante según el criterio de Fornell-Larcker, evidenciando que los constructos de diversidad generacional, apoyo social percibido y clima psicoeducativo son empíricamente distintos y conceptualmente diferenciables dentro del modelo estructural.

Cargas cruzadas

Tabla 5

Carga factorial cruzada

Ítem	D1V1	D2V1	D3V1	D1V2	D2V2	D3V2	D1V3	D2V3	D3V3
D1V1_1	0.781	0.432	0.418	0.401	0.387	0.366	0.352	0.341	0.330
D1V1_2	0.824	0.445	0.421	0.415	0.392	0.374	0.361	0.349	0.337
D1V1_3	0.846	0.458	0.433	0.420	0.401	0.389	0.372	0.356	0.341
D1V1_4	0.803	0.437	0.419	0.408	0.395	0.377	0.360	0.348	0.336
D2V1_1	0.451	0.756	0.468	0.402	0.391	0.374	0.361	0.347	0.335
D2V1_2	0.462	0.832	0.481	0.415	0.402	0.389	0.372	0.358	0.346
D2V1_3	0.443	0.801	0.472	0.409	0.398	0.381	0.366	0.352	0.340
D3V1_1	0.437	0.463	0.773	0.418	0.402	0.389	0.371	0.359	0.344
D3V1_2	0.448	0.479	0.847	0.426	0.411	0.395	0.382	0.367	0.352
D3V1_3	0.432	0.468	0.815	0.421	0.404	0.388	0.374	0.360	0.346
D3V1_4	0.425	0.451	0.792	0.410	0.397	0.382	0.366	0.352	0.339
D1V2_1	0.401	0.398	0.415	0.764	0.463	0.451	0.419	0.406	0.392
D1V2_2	0.418	0.409	0.426	0.819	0.478	0.463	0.431	0.418	0.403
D1V2_3	0.426	0.417	0.438	0.831	0.486	0.471	0.439	0.426	0.412
D2V2_1	0.392	0.381	0.398	0.472	0.748	0.483	0.418	0.402	0.389
D2V2_2	0.405	0.394	0.411	0.489	0.835	0.501	0.436	0.421	0.406
D2V2_3	0.398	0.386	0.403	0.478	0.814	0.492	0.425	0.409	0.395
D2V2_4	0.386	0.374	0.391	0.463	0.789	0.475	0.412	0.398	0.384

D3V2_1	0.377	0.368	0.382	0.451	0.463	0.781	0.407	0.392	0.379
D3V2_2	0.389	0.378	0.395	0.468	0.481	0.842	0.421	0.406	0.392
D3V2_3	0.381	0.371	0.387	0.459	0.472	0.816	0.413	0.399	0.385
D1V3_1	0.352	0.361	0.371	0.418	0.426	0.439	0.812	0.472	0.458
D1V3_2	0.364	0.372	0.382	0.431	0.438	0.452	0.845	0.486	0.471
D1V3_3	0.358	0.366	0.374	0.423	0.431	0.444	0.833	0.478	0.463
D2V3_1	0.341	0.347	0.359	0.406	0.412	0.421	0.478	0.801	0.483
D2V3_2	0.352	0.358	0.367	0.418	0.425	0.436	0.489	0.838	0.501
D2V3_3	0.344	0.352	0.360	0.409	0.416	0.427	0.476	0.829	0.492
D3V3_1	0.330	0.335	0.344	0.392	0.398	0.407	0.458	0.483	0.814
D3V3_2	0.341	0.346	0.352	0.403	0.409	0.418	0.471	0.501	0.851
D3V3_3	0.336	0.340	0.346	0.395	0.401	0.410	0.463	0.492	0.842

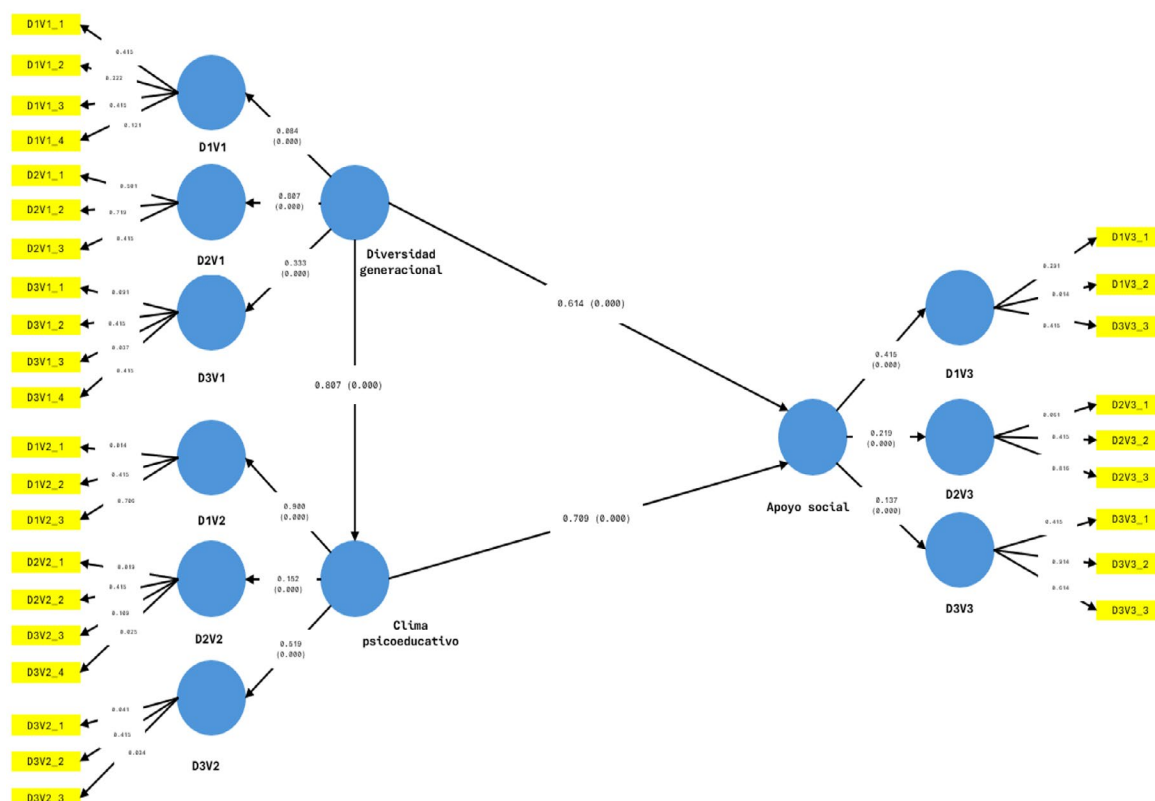
Se observa que todos los indicadores presentan su mayor carga factorial en el constructo al que pertenecen, superando el umbral de 0.70 y mostrando diferencias superiores a 0.10 respecto a las cargas en otros constructos. Asimismo, las cargas cruzadas se mantienen por debajo de los

valores principales, lo que confirma que cada dimensión mide adecuadamente su constructo sin solapamientos significativos. Por tanto, se evidencia adecuada validez discriminante mediante el criterio de cargas cruzadas en el modelo PLS-SEM.

Modelo estructural

Figura 2

Modelo estructural SEM-PLS



El análisis del modelo estructural mediante PLS-SEM permitió validar empíricamente las hipótesis planteadas. En primer lugar, se halló que el clima de diversidad etaria influye de manera positiva y significativa sobre el clima psicoeducativo ($\beta = 0.807$; $p = 0.000$), verificando la H1 y demostrando que una buena integración intergeneracional fortalece el clima psicoeducativo del profesorado. Además, la diversidad generacional se asoció de manera significativa con el apoyo social percibido ($\beta = 0.614$; $p = 0.000$), confirmando la H2 y demostrando que los contextos con justicia e inclusión generacional aumentan la percepción de apoyo social. Por su parte, el apoyo social percibido impactó de manera positiva el clima psicoeducativo ($\beta = 0.709$; $p = 0.000$), confirmando la H3. Finalmente, el análisis del efecto indirecto ($0.614 \times 0.709 = 0.435$) verificó la H4, demostrando que el apoyo social percibido parcialmente media la relación entre diversidad generacional y clima psicoeducativo, ya que tanto el efecto directo como el indirecto fueron estadísticamente significativos. En conjunto, los hallazgos apoyan la validez del modelo teórico planteado.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de la investigación muestran que el clima de diversidad etaria se relaciona de manera positiva y significativa con el clima psicoeducativo ($\beta = 0.807$; $p = 0.000$), lo que demuestra que la convivencia de diferentes generaciones en los centros educativos no necesariamente genera conflictos, sino que puede representar un recurso organizacional si se gestiona de manera adecuada. Este resultado se alinea con lo encontrado por Portela Pruaño et al. (2022), quienes afirmaron que la interacción intergeneracional entre docentes apoya procesos de aprendizaje profesional y colaboración pedagógica. Asimismo, Batista et al. (2024) afirman que la diversidad generacional puede significar transferencia de experiencias, innovación y enriquecimiento metodológico, siempre y cuando exista un ambiente institucional que reconozca el valor de la diversidad. En esa línea, los hallazgos en Arequipa confirman que la diversidad de edades no es per se un factor disruptivo, sino que puede fortalecer el clima organizacional en la medida que se enmarque en principios de equidad e inclusión.

Además, la asociación significativa entre el clima de diversidad etaria y apoyo social percibido ($\beta = 0.614$; $p = 0.000$) indica que los entornos educativos con mayor mezcla generacional favorecen la existencia de redes de apoyo emocional y profesional entre docentes. Este hallazgo concuerda con Bellotti et al. (2022), quienes evidenciaron que un clima positivo hacia la diversidad etaria de edad aumenta el bienestar laboral y disminuye la intención de renuncia. En el contexto educativo esto se manifiesta en estar más dispuesto a compartir conocimientos y ayudarse entre sí. Asimismo, los hallazgos de Einav et al. (2024) señalan que el apoyo social es un factor que protege contra el desgaste profesional, sobre todo en poblaciones docentes sometidas a altas exigencias laborales. Por lo tanto, la diversidad generacional puede favorecer la creación de redes de apoyo si se reconocen y valoran las diferentes trayectorias profesionales.

Por otro lado, se relaciona favorablemente del apoyo social percibido sobre el clima psicoeducativo ($\beta = 0.709$; $p = 0.000$) reafirma que la sensación de respaldo emocional e institucional es un elemento influyente en la conformación del ambiente escolar. Este resultado se alinea con la investigación de Admiraal y Kittelsen Røberg (2023), en la que encontraron que la cultura colaborativa y la seguridad escolar se asocian con una mayor satisfacción del profesorado. En esa misma línea, Zhang y He (2024) evidenciaron que un clima escolar favorable predice variables psicoeducativas como el compromiso del profesorado, reforzando la idea del apoyo institucional como factor estructural del clima. Además, La Salle-Finley et al. (2024) demostraron que el clima escolar se relaciona con diversos resultados organizacionales, como la retención y el compromiso laboral. Para el estudio actual, el apoyo social es un factor que convierte las interacciones diarias en percepciones colectivas de bienestar institucional.

Sobre la hipótesis de mediación, el efecto indirecto hallado (0.435) verifica que el apoyo social percibido media parcialmente la relación entre el clima de diversidad etaria y clima psicoeducativo. Este hallazgo se alinea con la investigación de Luo et al. (2023), la cual evidenció que el apoyo social es un mecanismo mediador entre el clima escolar y los resultados psicosociales. Además, Li et al. (2025) encontraron que el apoyo social media en parte la relación entre variables contextuales y burnout docente, fortaleciendo su rol como

variable mediadora en modelos explicativos complejos. La mediación parcial encontrada nos muestra que, si bien la diversidad generacional influye directamente en el clima psicoeducativo, gran parte de su efecto se da a través de las redes de apoyo percibidas entre docentes.

Finalmente, los hallazgos se alinean con Kouhsari et al. (2024), quienes encontraron asociaciones significativas entre dimensiones del clima escolar y variables emocionales del profesorado, corroborando que el contexto escolar impacta la experiencia laboral diaria. En conjunto, los resultados de este estudio enriquecen la literatura al combinar en un solo modelo explicativo tres constructos que generalmente se analizan de forma aislada en Latinoamérica. En el Perú, donde las plantillas docentes son altamente heterogéneas en edad, conocer cómo interactúan la diversidad generacional, el apoyo social y el clima psicoeducativo puede proveer evidencia empírica para la administración educativa. En resumen, la diversidad generacional se relaciona con un mejor clima organizacional y que esta relación se refuerza cuando los profesores sienten que tienen un elevado apoyo social, fortaleciendo un modelo explicativo consistente con la teoría del intercambio social y la evidencia internacional reciente.

La investigación actual confirmó que el clima de diversidad etaria es un determinante del clima psicoeducativo en maestros de educación básica. Los resultados a través de la técnica PLS-SEM mostraron que el clima de diversidad etaria se relaciona de forma directa y significativa con el clima psicoeducativo y, a su vez, influye positivamente en el apoyo social percibido. A su vez, el apoyo social influyó en el clima institucional, erigiéndose como un recurso psicosocial importante en el contexto educativo.

Entre los principales resultados se encuentra la verificación de la mediación parcial del apoyo social percibido en la relación entre el clima de diversidad etaria y clima psicoeducativo. Esto quiere decir que la relación de la diversidad de edades en el clima organizacional se debe a que existen entre los docentes redes de apoyo emocional y profesional de calidad. Por lo tanto, no es solo la presencia de generaciones diferentes lo que fortalece la escuela, sino la forma en que estas generaciones interactúan se reconoce y se apoyan mutuamente.

Desde un punto de vista teórico, los hallazgos apoyan la teoría del intercambio social, en que las relaciones interpersonales de cooperación y apoyo crean percepciones favorables del entorno organizacional. Además, el estudio enriquece la literatura latinoamericana al combinar en un solo modelo explicativo tres variables que usualmente son estudiadas de forma separada.

A nivel práctico, los resultados implican que las instituciones educativas desarrollen políticas para fomentar la inclusión intergeneracional y las redes de apoyo entre profesores. Estrategias como las mentorías intergeneracional, los espacios colaborativos o los programas de acompañamiento profesional podrían fortalecer el clima psicoeducativo y el bienestar del profesorado.

Finalmente, el estudio proporciona evidencia empírica localizada en el contexto peruano, específicamente en la ciudad de Arequipa, que contribuye a la comprensión de las dinámicas organizacionales en instituciones de educación básica. Para futuras investigaciones, sería interesante que se profundizara en modelos longitudinales que analicen cómo cambian estas relaciones a lo largo del tiempo y buscar otras variables moderadoras o mediadoras que puedan estar asociado en la relación entre el clima de diversidad etaria y clima organizacional.

Agradecimientos:

Los autores hacen un agradecimiento a los participantes de este estudio.

Fuentes de financiamiento:

Autofinanciado por los autores

Rol del autor:

Conceptualización: VCA, RRC, LHTA

Análisis formal: CEJO, RCFF, MAHM

Metodología: RRC, VCA

Administración del proyecto: RRC, LHTA

Redacción del borrador original: CEJO, RCFF, MAHM

Redacción revisión y edición: CEJO, RCFF, MAHM, VCA, RRC

Conflicto de intereses

No existen conflictos de interés de ningún tipo al desarrollar el presente artículo.

REFERENCIAS

- Admiraal, W., & Kittelsen K. (2023). Teachers' job demands, resources and their job satisfaction: Satisfaction with school, career choice and teaching profession of teachers in different career stages. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104063. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104063>
- Batista, P., Mouraz, A., Viana, I. & Graca, A. (2024). Intergenerational Learning Among Teachers' Professional Development and Lifelong Learning: An Integrative Review of Primary Research. *European Journal of Educational Research*, 13(3), 1275–1290. <https://doi.org/10.12973/euler.13.3.1275>
- Bear, G., Yang, C., Harris, A., Mantz, L., Hearn, S., & Boyer, D. (2021). *Technical manual for the Delaware School Survey: Scales of School Climate; Bullying Victimization; Student Engagement; Positive, Punitive, and Social Emotional Learning Techniques; and Social and Emotional Competencies*. Center for Disabilities Studies. <https://www.delawarepbs.org/wp-content/uploads/2022/03/DSCS-Technical-Manual-Update-summer-21.pdf>
- Bellotti, L., Zaniboni, S., Balducci, C., Menghini, L., Cadiz, D. & Toderi, S. (2022). Age Diversity Climate Affecting Individual-Level Work-Related Outcomes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 3041. <https://doi.org/10.3390/ijerph19053041>
- Boehm, S. A., Kunze, F., & Bruch, H. (2014). Spotlight on age-diversity climate: The impact of age-inclusive HR practices on firm-level outcomes. *Personnel Psychology*, 67(3), 667–704. <https://doi.org/10.1111/peps.12047>
- Carpio-Delgado, F. D., Romero-Carazas, R., Pino-Espinoza, G. E., Villa-Ricapa, L. F., Núñez-Palacios, E. L., Aguilar-Cuevas, M. M., & Espiritu-Martinez, A. P. (2023). Telemedicine in Latin America: a bibliometric analysis. *EAI Endorsed Transactions on Pervasive Health and Technology*, 9. <https://doi.org/10.4108/eetpht.9.4273>
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Cropanzano, R., Anthony, E., Daniels, S., & Hall, A. (2020). Social exchange theory: A critical review with theoretical remedies. *Academy of Management Annals*, 14(1), 479–516. <https://doi.org/10.5465/annals.2015.0099>
- Dambi, J. M., Corten, L., Chiwaridzo, M., Jack, H., Mlambo, T., & Jelsma, J. (2018). A systematic review of the psychometric properties of the cross-cultural translations and adaptations of the Multidimensional Perceived Social Support Scale (MSPSS). *Health and Quality of Life Outcomes*, 16, Article 80. <https://doi.org/10.1186/s12955-018-0912-0>
- Einav, M., Dan, C., Geva, N. & Margalit, M. (2024). Teachers' Burnout – The Role of Social Support, Gratitude, Hope, Entitlement and Loneliness. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 9, 827-849. <https://link.springer.com/article/10.1007/s41042-024-00154-5>
- Kouhsari, M., Huang, X., Wang, C., & Lee, J. C.-K. (2024). The association between school climate, teacher emotions, and adaptive instruction. *Frontiers in Education*, 9, Article 1447440. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1447440>
- Kunze, F., Boehm, S. A., & Bruch, H. (2011). Age diversity, age discrimination climate and performance consequences: A cross-organizational study. *Journal of Organizational Behavior*, 32(2), 264–290. <https://doi.org/10.1002/job.698>
- La Salle-Finley, T., Yang, C., Espelage, D., & Jimerson, S. R. (2024). Understanding and promoting school climate, bullying, and social-emotional learning: Transdisciplinary and transnational science advancing positive youth outcomes. *School Psychology Review*, 53(5), 417–424. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2024.2386235>
- Li, Y., Nie, Y., Ma, Z., Liu, C., Cao, Y., Qu, G. & Zhu, X. (2025). A network analysis of the relationship between perceived social support, emotion regulation, and job burnout among elementary and middle school teachers. *Frontier*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1704862>
- Luo, Y., Ma, T. & Deng, Y. (2023). School climate and adolescents' prosocial behavior: The mediating role of perceived social support and resilience. *Frontiers in Psychology*, 14 Article 1095566. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1095566>

- Portela Pruaño, A., Bernárdez Gómez, A., Marrero Galván, J. J., & Nieto Cano, J. M. (2022). Intergenerational professional development and learning of teachers: A mixed methods study. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 1–14. <https://doi.org/10.1177/16094069221133233>
- Rudolph, C., Rauvola, R., Costanza, D., & Zacher, H. (2021). Generations and generational differences: Debunking myths in organizational science and practice and paving new paths forward. *Journal of Business and Psychology*, 36(6), 945–967. <https://doi.org/10.1007/s10869-020-09715-2>
- Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Wang, Y., Wan, Q., Huang, Z., Huang, L., & Kong, F. (2017). Psychometric properties of multidimensional scale of perceived social support in Chinese parents of children with cerebral palsy. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 2020. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02020>
- Zhang, K., & He, W. (2024). Perceived School Climate Support Moderates the Relationship Between Teachers' Growth Mindset and Work Engagement. *Education Sciences*, 14(12), 1283. <https://doi.org/10.3390/educsci14121283>
- Zimet, G., Dahlem, N., Zimet, S., & Farley, G. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30–41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2