

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR ORREGO

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGIA



**“ADAPTACIÓN Y ESTANDARIZACIÓN DEL CUESTIONARIO DE VIVENCIAS
ACADEMICAS PARA JÓVENES UNIVERSITARIOS: UN ANÁLISIS
PSICOMÉTRICO”**

AUTOR:

Br. Alva Flores, Juan Daniel

ASESOR:

Dra. Iris Palacios Serna

Trujillo - Perú

2015

**“ADAPTACIÓN Y ESTANDARIZACIÓN DEL CUESTIONARIO DE VIVENCIAS
ACADEMICAS PARA JÓVENES UNIVERSITARIOS: UN ANÁLISIS
PSICOMÉTRICO”**

DEDICATORIA

Le dedico este trabajo a mi esposa y a mi hija.

AGRADECIMIENTOS

**Agradezco a Dios, a mis padres y mis abuelos.
Así como a toda mi familia que siempre estuvo para apoyarme.**

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo adaptar, estandarizar y normalizar la adaptación que Diana Márquez, Sally Ortiz y María Rendón (2009), hicieron del test original: Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA -R) de Leandro S. Almeida.

El proceso de adaptación y estandarización se llevó a cabo bajo los procedimientos técnicos y metodológicos. En el trabajo, se contó con una muestra de 314 universitarios hombres y mujeres, cuyas edades oscilan entre los 16 años de edad en adelante.

La validez y confiabilidad fueron demostradas por medio de diferentes técnicas estadísticas que arrojan coeficientes lo suficientemente buenos para aseverar la pertinencia y las cualidades psicométricas del instrumento.

Finalmente se elaboraron baremos con normas T tanto uno general, como otro por género para la población de estudiantes universitarios evaluados.

Palabras Clave: Vivencias académicas, adaptación, estandarización, universitarios, baremos.

ABSTRACT

The present study aimed to adapt, standardize and normalize the adaptation of Diana Márquez, Sally Ortiz and Maria Rendon (2009), made in Colombia of the original test: Academic Experiences Questionnaire (QVA -R) of Leandro S. Almeida.

The process of adaptation and standardization was carried out under the technical and methodological procedures. At work, he had a sample of 314 college men and women, aged between 16 years and older.

The validity and reliability were demonstrated by means of different statistical techniques that yield coefficients good enough to assert the relevance and psychometric qualities of the instrument.

Finally was made the percentiles scales: a general one, as another gender were developed.

Keywords: Academic experiences, adaptation, standardization, university scales.

I. Introducción

El acercamiento a la perspectiva del alumno en relación a su proceso estudiantil durante la universidad, es un tema altamente discutido, promocionado y necesario. Dado que abarca no sólo la esfera del área psicológica en la interacción del educando; sino que también, abarca áreas aparentemente lejanas como la económica y la percepción de la calidad del servicio de la universidad para con el consumidor final: el alumno.

En ese sentido, la universidad como ente económico y prestador de formación humana, se interesa en el proceso completo de adaptación del alumno a esta nueva etapa vivencial; que generalmente marca el devenir de su vida laboral posterior.

El estudio expone el aporte de adaptación y estandarización de la variable adaptación a la vida universitaria a través de los principios de la metodología de la investigación del comportamiento. Esto con la intención de generar bases para promover la investigación de la adaptación a la etapa universitaria, y se puedan implementar así, mejores programas que los promuevan y mejoren el servicio prestado al alumno.

El presente documento se ha estructurado en 5 Capítulos que se describen a continuación:

En el primer capítulo referido al Planteamiento del Problema, se enfocó el trabajo en describir la problemática de las vivencias académicas en la universidad, así como del proceso de adaptación a la vida universitaria. Finalmente, se aborda el problema de la deserción universitaria, poniendo especial énfasis en el contexto socio cultural del

adolescente y la universidad. Así mismo se describen los objetivos generales y específicos del presente trabajo; como también, las limitaciones del mismo.

En el segundo capítulo "Metodología" abarca la temática de la población con la cual se trabajó, siendo ésta alumnos universitarios de la ciudad de Trujillo, alcanzando un total de 16,789 estudiantes y obteniendo una muestra de 314 sujetos. Posteriormente se abarcan otros aspectos como son el ambiente del examen, las instrucciones del mismo, la ficha técnica del instrumento, así como sus normas y demás componentes aplicativos.

En el tercer capítulo de "Marco Teórico" el trabajo se enfoca en describir los aspectos académicos y descriptivos del trabajo. Yendo desde los trabajos realizados como antecedentes, las bases teóricas del estudio, así como los fundamentos de la adaptación y estandarización de las pruebas psicológicas.

En el cuarto capítulo denominado "Resultados" se describe el trabajo realizado para la modificación de los ítems de la prueba, las etapas del desarrollo de adaptación y estandarización, las justificaciones estadísticas, así como las diferentes tablas de baremación, estandarización y validez.

En el quinto capítulo de Conclusiones desemboca el trabajo descriptivo de la presente tesis, así como un análisis sesudo de los resultados del mismo.

INDICE DEL CONTENIDO

TÍTULO	Página
INTRODUCCIÓN _____	7
CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA _____	11
Formulación del problema_____	15
Objetivos_____	15
Justificación e importancia de la prueba a adaptar_____	16
Limitaciones_____	17
CAPITULO II: METODOLOGÍA _____	19
Población_____	20
Muestra_____	22
CAPITULO III: MARCO TEÓRICO _____	32
Antecedentes de la investigación_____	33
Bases teóricas de la variable de estudio _____	35
Marco Conceptual _____	53
CAPÍTULO IV: RESULTADOS _____	54
Adaptación de la prueba _____	55
Justificación estadística _____	62
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS _____	75
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES _____	80
CAPÍTULO VII: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	84
ANEXOS _____	98

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de los ítems QVA - R, según indicadores	26
Tabla 2 Análisis interpretativo según los niveles y puntuaciones Eneatípicas en el QVA -R	31
Tabla 3 Escala de valoración del índice de discriminación u homogeneidad	38
Tabla 4 Muestra comparativa de la modificación de los ítems del QVA -R, en el estudio, según indicadores.	56
Tabla 5 Tamaño muestral de los estudiantes según género	62
Tabla 6 Tamaño muestral de las estudiantes universitarios por rango de edad	62
Tabla 7 Tamaño muestral de las estudiantes universitarios por escuela profesional	63
Tabla 8 Estadísticos de Confiabilidad del Cuestionario de Vivencias Académicas versión reducida QVA-r	64
Tabla 9 Estadísticos por escala del Cuestionario de Vivencias Académicas versión reducida QVA-r	65
Tabla 10 Índices de validez de constructo escala –test del Cuestionario de Vivencias Académicas versión reducida QVA-r	66
Tabla 11 Prueba de Normalidad de las dimensiones del Cuestionario de Vivencias Académicas versión reducida QVA-r según sexo	67
Tabla 12 Prueba de Normalidad de las dimensiones del Cuestionario de Vivencias Académicas versión reducida QVA-r según edad	68
Tabla 13 Prueba U de Mann Whitney de las diferencias en las dimensiones del Cuestionario de Vivencias Académicas versión reducida QVA-r según sexo	69
Tabla 14 Prueba H de Kruskal Wallis de las diferencias en las dimensiones del Cuestionario de Vivencias Académicas versión reducida QVA-r según edad	70
Tabla 15 Normas generales tipo T	71
Tabla 16 Normas específicas tipo T para Varones	72
Tabla 17 Normas específicas tipo T para Mujeres	73
Tabla 18 Categorías diagnósticas	74

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Delimitación del problema

Las vivencias académicas en la universidad, como constructo estudiado, es un aspecto que va de la mano con diferentes aspectos que pueden incentivar o desalentar el cumplimiento efectivo de la experiencia universitaria en los alumnos. Así mismo, tomando la información de Mori (2012); tan sólo durante el 2011, entre 40 y 50 mil jóvenes abandonaron sus estudios universitarios. Lo que representa aproximadamente un monto de cien millones de dólares desperdiciados para los padres de familia. Este dato es alarmante, dado que consideramos que del 100% de universitarios en la situación, un 70% corresponde a estudiantes de universidades privadas (Plasencia, 2011).

Por otro lado, uno de los problemas a los que se enfrentan los psicólogos y educadores del nivel superior, es que existen escasos instrumentos que aborden los temas de la educación universitaria, o si existe instrumentos para elaborar perfiles, realizar selección u orientación vocacional, estas evalúan aspectos parciales; y en el peor de los casos son instrumentos elaborados en otras realidades. En tal sentido, la adaptación de este cuestionario, será sin lugar a dudas un gran aporte a la educación superior porque permite explorar las vivencias académicas en el mundo universitario de los jóvenes desde que ingresan hasta que egresan a través de las dimensiones como las percepciones del estudiante en el bienestar físico y psicológico, sus relaciones con los pares y aspectos relativos al involucramiento extracurricular, del mismo modo su adaptación, proyectos y perspectivas de la carrera que

estudian, sus competencias académicas; así como la percepción que tiene de la institución en la que estudian en cuanto a la calidad de sus servicios, estructura, entre otros.

En ese sentido, es importante rescatar lo señalado por (Márquez Rodríguez, Ortiz Urazán, & Rendón Arango, 2009) ‘‘La adaptación de instrumentos de una cultura es un proceso complejo y sujeto a múltiples fuentes de error, razón por la cual resulta esencial acoger buenas prácticas en aras de la validez, especialmente si se tiene en cuenta que con base en los resultados de la aplicación de instrumentos, suelen tomarse decisiones sobre individuos, grupos e instituciones’’; en relación a ello, se pone en evidencia una consideración ética adicional: no solo deben valorarse las propiedades psicométricas de los instrumentos, sino también las posibles consecuencias de su administración, como parte integral del proceso de validación.

Por otro lado, la transición en la vida universitaria supone un reto frecuente para el alumno. Tanto durante el proceso del mismo como finalizados los estudios de pregrado. Dado que el alumno no sólo debe adaptarse social y académicamente, si no también psicológica individualmente a los cambios que suponen un mayor número de responsabilidades. (La Verdad, 2015).

La transición a la educación superior, entonces, se entiende como una discontinuidad con respecto a la experiencia educativa y social anterior, por los cambios que se presentan en distintos niveles, lo que conlleva un nuevo estilo de vida, con nuevas demandas e influencias (Márquez Rodríguez, Ortiz Urazán, & Rendón Arango, 2009).

Otros aspectos a considerar, abordando las sub-escalas del QVA-r, es lo analizado por Torres (2003), donde explica como el bienestar psicológico en universitarios peruanos, es de vital importancia para su normal desenvolvimiento en la trayectoria universitaria que se le presenta. Trayectoria que se entiende por su estudio de carrera, la proyección que maneja de esta y los métodos y estrategias para alcanzarla con éxito. Así mismo, a nivel Interpersonal, los estudiantes al iniciar una carrera comienzan a enfrentarse a una serie de demandas sociales y académicas, para las que debe tener un repertorio favorable de conductas asertivas y bienestar subjetivo que les permita un adecuado manejo interpersonal de situaciones sociales. Ello aportará sentimientos de tranquilidad y optimismo suficientes para desarrollar estrategias de afrontamiento. (Velázquez, Montgomery, Montero, Pomalaya, & Dioses, 2008).

Finalmente para Oré Ortega, (2012), en la realidad peruana, los universitarios no practican los más elementales hábitos de estudio como son: Distribución del tiempo, tomar notas en clase, optimización de la lectura, preparar un examen, eliminación de distractores, y por consecuencia una actitud de indiferencia al estudio. Estos aspectos complican en el estudiante universitario peruano, el alcanzar sus objetivos de manera de adecuada, por lo que generalmente optar por la procrastinación y demás costumbres negativas en el estudiantado.

De esta forma, se presenta en este trabajo los procedimientos de adaptación y validación del QVA-R como una forma de responder a la demanda de abordar este fenómeno tomando en consideración el estilo y manejo del idioma español en nuestro contexto.

1.2. Formulación del problema

¿En qué medida la adaptación y estandarización del Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA-R), servirá como instrumento diagnóstico altamente válido y confiable para estudiantes universitarios de la ciudad de Trujillo?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Adquirir, estandarizar y normalizar el Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA –R), para jóvenes universitarios, para el uso y aplicación en la ciudad de Trujillo.

1.3.2. Objetivos Específicos

1.3.2.1. Adaptar, el Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA –R), a las características idiomáticas, socioculturales e idiosincrasias de los sujetos del estudio.

1.3.2.2. Determinar la confiabilidad y validez del Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA –R).

1.3.2.3. Elaborar las normas interpretativas en los factores género y edad.

1.4. Justificación e Importancia de la prueba a adaptar

Este trabajo se justifica desde diversas perspectivas. Desde el punto de vista metodológico, es sin lugar a dudas un aporte a la psicología y especialmente al campo de la psicometría, porque propone un instrumento de evaluación y diagnóstico acerca de las vivencias académicas de los jóvenes universitarios, tan escasamente abordados en nuestra realidad.

Del mismo modo, a través del estudio se promueve la investigación tecnológica, a través de la adaptación y estandarización de un instrumento psicológico que ayude a realizar un diagnóstico más preciso, de manera que se pueda contar con pruebas psicológicas adaptadas a nuestra realidad.

Desde el punto de vista teórico el trabajo es útil porque aborda una temática escasamente tratada en nuestro medio; en la exploración de antecedentes no se han encontrado estudios similares o con la variables que es materia de este trabajo. Es decir, resulta importante abordar las vivencias académicas en una población de jóvenes, que desde el punto de vista sociocultural se asume como sujetos “maduros” o que ya no requieren mayor supervisión. Se justifica también, porque a partir de este instrumento se podrán realizar más investigaciones actualizadas y técnicas en el campo de la psicología educativa y universitaria, que ayudará a elaborar los perfiles de ingreso de los alumnos en las diferentes facultades y especialidades de la universidad.

En cuanto al criterio de la relevancia social de la adaptación y estandarización de la prueba, esta investigación es útil dado que otorga una mirada a cómo se presentan las vivencias

académicas en los universitarios en nuestro contexto. Logrando de esta manera. el poder prestar atención de una manera más objetiva las carencias sociales, personales y educativas que se están presentando en el entorno universitario, y lograr cambios a mediano y largo plazo en estos.

1.5. Limitaciones

- Los resultados de la presente investigación son aplicables únicamente con las mismas características del que fue adaptado. Es decir, para sujetos que pertenecen a la misma realidad sociocultural a la cual fue aplicado.

- Como todo proceso de investigación tecnológica los resultados alcanzados en el estudio hacen referencia al análisis psicométrico de una prueba psicológica, y se sabe que en toda evaluación psicológica es imposible medir al por completo la característica del individuo, sólo puede aproximarse a un nivel de confianza (95%), más aun si se trata de una variable que está sujeto a variaciones debido al estado de ánimo, las circunstancias del examen, las características personales, entre otras; en tal sentido debe tomarse en cuenta que la validez del instrumento implica considerar la pericia del evaluador y el manejo de las variables que afecten los resultados.

- Para alcanzar un buen nivel de validez externa, los sujetos fueron seleccionados al azar dentro de la muestra escogida, por lo que se puede decir que los resultados pueden ser generalizados. Así mismo, este detalle se muestra en los resultados obtenidos en el nivel de

confiabilidad alcanzado, donde se puede observar que el instrumento tiene un nivel altamente significativo.

- Para controlar la limitación de la validez interna de la presente investigación, se procedió a efectuar un documento de consentimiento informado el cual fue llenado por cada uno de los participantes. En este documento se especifica la libertad y decisión de ser parte de ésta investigación; así como su misma libertad para poder abandonarle cuando así lo deseen.

- La escasa información bibliográfica respecto al tema, lo que obligó la búsqueda de información vía internet y de otras realidades.

- La adaptación y estandarización de este instrumento requiere la aplicación de pruebas en distintos momentos y a distintas muestras –aunque sean propias de la misma población- y muchas veces está sujeto a los procesos de gestión y autorización por parte de las facultades y escuelas profesionales.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

2.1. Población

La población del estudio lo conforman todos los estudiantes de la Universidad Privada Antenor Orrego, que se encuentran matriculados en los semestres académicos 2012 I – 2012 II, y que asisten regularmente a clases entre los ciclos del I al X ciclo; en todas las escuelas profesionales que integran la universidad, en el caso de los estudiantes de medicina, estos fueron tomados de los ciclos que oscilan entre el I al XII ciclo. La población fue de un total de 16,789 alumnos entre hombres y mujeres. Cuyas características se exponen a continuación:

Cuadro N° 1

Distribución poblacional de los sujetos de estudio de la Universidad Privada Antenor

Orrego, según la carrera profesional:

Escuela profesional	F	%
Administración	1764	10,5
Arquitectura	1294	7,7
Ciencias de la comunicación	501	2,9
Contabilidad	982	5,8
Derecho	2019	12.0
Economía	182	1,1
Educ. Inicial	216	1.3
Educ. Primaria	56	0.3
Ing. Electrónica	384	2.3
Enfermería	573	3.4
Estomatología	839	5.0
Ing. Alimentarias	308	1.8
Ing. Sistemas	783	4.6
Ing. Industrial	545	3.2
Ing. Agrónoma	367	2.2
Ing. Civil	2120	12.6
Ing. Software	84	0.5
Ing. Telecomunicaciones	100	0.6
Medicina	2704	16.1
Veterinaria y Zootecnia	318	1.9
Obstetricia	243	1.4
Psicología	407	2.4
TOTAL	16,789	100

Fuente: datos alcanzados por la unidad de registro técnico de la institución (2012)

Se lee en el cuadro n° 1, que el mayor volumen de los sujetos de estudio se ubican tanto en la Escuela de Medicina Humana como en la Escuela de Ingeniería Civil, haciendo en ambos casos un total de 16.1% y 12.6% respectivamente. En este caso el porcentaje se separa únicamente por 3.5%. Por otra parte, la Escuela de Educación Primaria con un 0.3% del total de los sujetos de estudio.

2.2. Muestra

Para determinar la muestra, se llevó a cabo a través de un proceso polietápico que incluyen los siguientes pasos:

1. Para el estudio piloto, se encuestó a 30 sujetos (15 varones – 15 mujeres), escogidos aleatoriamente y de acuerdo a la disposición y compromiso con la tarea.
2. Para los estudios de validez y confiabilidad, así como para la normalización, se procedió a través de la fórmula de Cochram:

$$n_0 = \frac{z^2 * p * q}{e^2} \quad y \quad n_f = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

Donde:

z: Nivel de confianza

p: Probabilidad a favor

q: Probabilidad en contra

e: Error

n: Número de entrevistados

3. Luego de aplicar la fórmula, se determinó el tamaño de la muestra, haciendo un total de **314** sujetos entre varones y mujeres, de diferentes escuelas profesionales.

2.3.1. Ambiente del Examen

Las evaluaciones se llevaron a cabo en las aulas donde los alumnos tuvieron horarios de clase, previamente se realizaron las coordinaciones con los decanos y directores de escuela a quienes se les solicitó el acceso a los estudiantes.

Se tomaron en cuenta los horarios y la disponibilidad de los estudiantes, a quienes luego de explicárseles el motivo del examen y la solicitud del consentimiento informado, se procedió a realizar las evaluaciones. Estas evaluaciones fueron colectivas en tamaños que oscilaban entre 10 a 30 sujetos por aula, tanto para los estudios de validez y confiabilidad, así como para la elaboración de las normas.

2.3.2. Instrucciones

Las instrucciones para la aplicación de la escala figuran en cada uno de los cuestionarios.

Al aplicarse en forma colectiva, se indicaron leyendo las instrucciones y solicitándoles que consignen todos los datos que se solicitan en la hoja de respuestas.

2.4. Instrumento: Cuestionario de Vivencias Académicas

2.4.1. Ficha Técnica del Instrumento a validar

1. Información General:

El nombre original de la prueba es "Questionário de Vivencias Académicas" (QVA), cuyo autor es Leandro S. Almeida. Almeida elaboró el instrumento en el año 1997; en la Universidad Do Minho. (Portugal). La administración del instrumento puede ser tanto de manera colectiva como individual, con una duración en ambos casos de 15 a 20 minutos aproximadamente. El objetivo general del test, es poder otorgar y explicar el nivel de adaptación que el alumnado tiene a la vida universitaria, basándose en la teoría del autor del mismo test. Esto se logra por la medición de cada una de las áreas, donde los ítems se presentan en una escala Likert de 5 puntos, en la que "1" expresa desacuerdo total con la afirmación y "5" acuerdo total.

En la prueba original, se obtuvo un buen índice de consistencia interna general en las subescalas de la prueba. Así, se pueden ver que los alfa obtenidos son iguales o superiores a 0.75.

Posteriormente, Márquez Rodríguez, Ortiz Urazán, & Rendón Arango (2009), revisan el instrumento en la Universidad Santo Tomás de Bogotá, Colombia. Adaptando el instrumento al idioma español y reduciéndolo a 5 escalas con un total de 60 ítems.

Continuando con la calificación Likert, logran validar y estandarizar el instrumento.

La nueva prueba se denomina QVA –R, la cual consistió en una adaptación y reajusto del QVA original. **En cuanto al aspecto de validez y confiabilidad del QVA –R**, se generó un análisis psicométrico que incluyó estimar la confiabilidad mediante el índice alfa de Cronbach y la validez con base a un análisis factorial exploratorio con el procedimiento

de componentes principales. Lo que se pudo encontrar es que el Alfa de Cronbach es superior a 0.60. Posteriormente, para evaluar la validez de constructo se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio con rotación Varimax. Para incluir un ítem en una dimensión se estableció como criterio un nivel de saturación mayor o igual a .3. Los cinco factores explican el 40.5% de la varianza total.

Se realizaron pruebas de comparación de medias para identificar posibles diferencias en la adaptación a la vida universitaria en función de género, edad y estrato socioeconómico. Se realizó una prueba t para muestras independientes en la variable género y se encontró que únicamente se presentan diferencias significativas entre hombres y mujeres en la dimensión estudio. La variable edad se agrupó en dos rangos teniendo en cuenta la mediana de 20 años. De este modo, se conformó un grupo con los menores de 20 años y otro con participantes de 20 años o más. Hubo diferencias en la dimensión institucional en lo que respecta a edad. Posteriormente, se generaron los baremos, los puntajes brutos fueron convertidos a puntuaciones t. Dichos puntajes se organizaron en rangos que van de 0 a 19 (nivel de desadaptación); 20 a 39 (nivel de adaptación bajo); 40 a 50 (nivel de adaptación medio) y 60 a 80 (nivel de adaptación alto).

2. Descripción de la Prueba por áreas

- **Personal (P):** Evalúa las percepciones del estudiante en cuanto a su bienestar físico y psicológico.
- **Interpersonal (I):** Evalúa la relación con los pares en general así como las relaciones significativas del evaluado. Así como también, aspectos relativos al involucramiento en actividades extracurriculares.

- **Carrera (C):** Evalúa la adaptación al pregrado, al proyecto vocacional y las perspectivas de carrera.
- **Estudio (E):** Evalúa competencias de estudio, hábitos de trabajo, organización del tiempo, uso de la biblioteca y de otros recursos de Aprendizaje.
- **Institucional (N):** Evalúa intereses hacia la institución, deseos de continuar los estudios, conocimiento y percepciones sobre la calidad de los servicios y estructuras existentes.

Tabla 1.

Distribución de los ítems QVA - R, según indicadores

P	I	C	E	N
4	1	2	10	3
9	6	5	25	12
11	19	7	29	15
13	24	8	31	16
17	27	14	32	46
21	30	18	34	48
23	33	20	35	50
26	36	22	41	58
28	38	37	44	
39	40	51	47	
45	42	54	49	
52	43	56	53	
55	59	60	57	
13	13	13	13	8

Nro. Total de ítems por escala

Fuente: Márquez Rodríguez, Ortiz Urazán, & Rendón Arango, (2009).

3. Utilidad teórica y práctica del QVA –R

Esta prueba es de utilidad para los profesionales que ocupen jefaturas de las instituciones educativas de nivel superior, dado que se pueda asignar a un especialista que tenga como fin poder realizar un primer ejercicio diagnóstico del alumnado en el aula de clase. Lo cual podrá facilitar que posteriormente se generen estrategias que promuevan la adaptación en el alumno: así como también, poder elevar propuestas de mejora del campus a sus superiores ya teniendo un conocimiento previo de las perspectivas del alumnado.

Así mismo, el psicólogo que ejerza su profesión en universidades, tendrá acceso a un instrumento útil para generar informes a la plana docente y administrativa de su centro de trabajo. De la misma manera, podrá comunicar eficientemente de alguna situación anómala a los padres de familia llegado el caso.

Hilando el anterior punto, es importante considerar que los profesionales de la Salud Mental suelen evaluar al alumnado ingresante a las universidades, donde dentro del espectro de la salud, se considera la salud mental como un área más a evaluar. En ese sentido, el QVA –R, servirá para poder contrastar otros instrumentos que se hayan tomado al evaluado al momento de su ingreso.

Aunque la presente investigación denota el último aspecto a considerar, el QVA –R, servirá como instrumento de investigación para futuras y más amplios trabajos.

4. Normas de Aplicación

4.1. Sujetos y tiempo de aplicación

Los sujetos de aplicación son estudiantes universitarios de la ciudad de Trujillo, con edades entre 16 y 25 años a más; pueden ser evaluados tanto individualmente como de manera grupal. Se recomienda que en casos de ser evaluados de manera grupal, el aula no supere los 50 alumnos por salón. Así mismo, el tiempo de aplicación promedio es de 15 a 20 minutos.

4.2. Normas generales de aplicación

- Para una efectiva realización de la prueba, promover la motivación de los alumnos.
- Tomar en cuenta la disposición horaria para el desarrollo del test.
- Trabajar en un ambiente dentro de lo posible libre de ruidos y bien iluminado.
- Facilitar los universitarios lápices y demás herramientas necesarias para poder desarrollar la prueba con tranquilidad.

4.3. Normas específicas de aplicación

- La aplicación puede ser colectiva o individual
- Se puede utilizar lápiz o lapicero para el desarrollo de la prueba.
- No existe límite de tiempo de aplicación, pero el tiempo promedio es de 10 a 20 minutos para el desarrollo de la prueba, incluyendo el intervalo de tiempo para brindar las instrucciones.
- El ámbito de aplicación es para universitarios o estudiantes de formación superior.
- Antes de iniciar la evaluación se debe entregar primeramente el protocolo de respuestas para que consignen sus datos.

- Cada evaluado debe trabajar con una copia del cuestionario que contenga el protocolo de evaluación y las instrucciones generales.
- El evaluador debe realizar la explicación clara y concisa de las instrucciones, recalcando que se deben seleccionar solo una de las cinco opciones que aparecen en cada ítem. Yendo de una valoración gradual de 1 a 5, la misma que representará si la expresión tiene una mayor valoración e importancia para el evaluado, así como si es que el enunciado encajaría más o menos con su manera de pensar o sentir.
- Mientras los sujetos realizan la tarea, el evaluador comprobará de que desarrollen correctamente la evaluación.
- Al finalizar la prueba, verificar que el evaluado haya respondido correctamente todos los ítems.

5. Normas de corrección

- La corrección de la prueba es manual.
- La puntuación oscila entre 1 y 5 según el tipo de respuesta. Se asigna un puntaje directo según lo que el evaluado respondiera, por cada una de las áreas evaluadas.
- Una vez corregidas las áreas, se suman las cantidades resultantes y se busca la normal general tipo T, según corresponda.
- Las PD, se transfieren a puntajes de normas T, de acuerdo a los baremos elaborados para la población.
- Seguidamente los puntajes T, se grafican en el perfil correspondiente al nivel de adaptación a la vida universitaria del evaluado, que puede ser considerada como un informe gráfico, en ésta se otorgan significado a los valores que alcancen niveles altos, con un

puntaje T de 61 a +; medios, con un puntaje T de 41 a 60; bajos, con un puntaje T de 31 a 40; y finalmente, de desadaptación, con un puntaje hasta 30.

6. Perfil interpretativo de las normas T del QVA –R

Tabla 2.

Análisis interpretativo según los niveles y puntuaciones de normas T en el QVA -R

ESCALA	ALTO	MEDIO	BAJO	DESADAPTACIÓN
Puntuación:	61 a +	41 - 60	31 – 40	1 a 30
Personal	El estudiante se percibe alta o medianamente saludable, con un buen nivel físico y un estado de sosiego producto de su estabilidad psicológica.		El evaluado se percibe escasamente saludable, se siente inestable físicamente y psicológicamente.	
Interpersonal	El evaluado mantiene relaciones adecuadas con las demás personas que los circundan. Así mismo, denota alta o moderada inclinación por actividades extra curriculares.		Se muestra indiferente y/o evidencia malestar frente a situaciones de interacción social. No se inclina por actividades extra curriculares.	
Carrera	Nivel alto de adaptación del evaluado a la vida universitaria de pregrado. Se observa una perspectiva clara de un proyecto vocacional a futuro.		Nivel bajo de adaptación del evaluado a la vida universitaria. Carece de un proyecto vocacional, se le denota desanimado e indiferente en ese aspecto.	
Estudio	El evaluado se muestra sumamente competente en relación al orden mantenido para poder estudiar y alcanzar sus objetivos académicos.		Poco uso de habilidades y hábitos de trabajo y organización del tiempo. Del mismo modo, desusa herramientas y recursos para su aprendizaje.	
Institucional	Se denota un alto interés y gusto por la institución en la cual el educando se desenvuelve. Así mismo, se observa un buen nivel de conocimiento de la institución y una buena apreciación de la calidad del servicio brindado.		Actitud de rechazo, parece haber cierta indiferencia hacia la institución en la cual estudia. Desconoce la historia del centro así como denota un desagradado por el servicio y la calidad del establecimiento.	

Fuente: Juan Alva, adaptado de Diana Márquez, et. al (2009)

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

3.1. Antecedentes de la investigación

3.1.1. A nivel internacional

Márquez Rodríguez, Ortiz Urazán, & Rendón Arango, (2009). En Colombia, realizaron el análisis psicométrico del cuestionario de vivencias académicas en su versión reducida, en una muestra de 297 estudiantes universitarios de una facultad de psicología de la ciudad de Bogotá, con una edad promedio de 20 años, demostrando la consistencia interna en todas las escalas, estimada a partir de Alpha de Crombach, con coeficientes igual o mayor a 0,60. Así mismo la consistencia factorial obtenida, explica el 40,5% de la varianza total en una conformación similar a la reportada por el instrumento original, aunque algunos ítems se agruparon de manera diferente. En este trabajo se discuten las propiedades psicométricas y se indican algunos usos potenciales del mismo.

Abello Riquelme, y otros, (2012), en Chile, realizaron el estudio “Vivencias e implicación académica en estudiantes universitarios: adaptación y validación de escalas para su evaluación”, para estudio se aplicaron dos cuestionarios a 261 estudiantes pertenecientes a la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, Chile. En lo relacionado a los resultados del QVA –R, se encontró que a nivel general de escala, alcanzó un Alfa de Crombach de 0.78. Mientras que alcanzó, en la sub-escala dificultades personales (personal), 0.82; en la sub-escala de relaciones interpersonales, 0.85; en la de Carrera, 0.81; en la sub-escala de Estrategias de Estudio, 0.74; y finalmente, en la sub-escala de institución, 0.68. Por otro lado, la Desviación Estándar, en las sub-escalas fue: Dificultades personales, 0.63;

Relaciones Interpersonales, 0.66; Carrera, 0.60; Estrategias de estudio, 0.45; Valoración de la institución, 0.69.

Jacobo Castelo, (2013), en México, realizó el estudio "Propiedades psicométricas del cuestionario de Vivencias Académicas Revisado (QVA -r), en universitarios del sur de Sonora", para realizar el estudio se aplicó el instrumento a 397 estudiantes de dos instituciones, una pública y otra privada, de nivel superior de Ciudad de Obregón, Sonora. En lo relacionado a los resultados, a nivel de todo el instrumento se alcanzó un Alfa de Cronbach de 0.93; mientras que, en la dimensión personal, un Alfa de Cronbach de 0.88; en la dimensión interpersonal, 0.87; en la dimensión de carrera, 0.79; por otro lado, en la dimensión de estudio, 0.86; finalmente, en el área institucional, un Alfa de Cronbach de 0.72. En cuanto a la Adaptabilidad General, usaron el estadígrafo de Kolmogorov-Smirnov, rechazándose la hipótesis acerca de la normalidad de la población de donde proviene la muestra, dado que la probabilidad es menor que 0.05 ($K-S = 0.56$, gl 394, $p = 0.004$).

3.1.2. A nivel nacional

Chau & Saravia, (2014), en su trabajo denominado "Adaptación Universitaria y su Relación con la Salud Percibida en Una Muestra de Jóvenes de Perú"; para ello usó el QVA -r, a una muestra de 281 universitarios. Los datos alcanzados en el Alfa de Cronbach en el área Personal, es de 0.89; en el área Interpersonal, de 0.87; en el área Institucional, 0.69; en Estudio, 0.83; y finalmente, en el área Carrera, alcanzó un Alfa de Cronbach de 0.86. Así mismo, para la Desviación Estándar, el área Personal alcanzó un puntaje de 8.61; la Interpersonal, 8.24; la Institucional, 3.90; el área de Estudio, un puntaje de 7.30; mientras

que en el área de Carrera, 7.00. No se analiza la data a nivel general de la prueba, ni en el Alfa de Cronbach ni en la Desviación Estándar.

-No se han encontrado otras investigaciones a nivel nacional con esta variable-.

3.2. Bases teóricas de la variable de estudio

3.2.1. Investigación tecnológica

La investigación tecnológica responde a los problemas técnicos, está orientada a demostrar la validez de ciertas técnicas bajo las cuales se aplican principios científicos que demuestran su eficacia en la modificación o transformación de un hecho o fenómeno. Este tipo de investigación, menciona (Sánchez Carlessi & Reyes Meza, 2009) aprovecha del conocimiento teórico científico producto de la investigación básica o sustantiva, y organiza reglas técnicas cuya aplicación posibilita cambios en la realidad.

La psicología, al considerarse una ciencia fáctica, se genera una serie de métodos para medir la magnitud de una propiedad o atributo (inteligencia, extraversión, etc.)

3.2.1.1. Validez psicométrica

Se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir (Sánchez Carlessi & Reyes Meza, 2009).

En base a lo afirmado por Sánchez y Reyes, se puede pensar que si un instrumento puede gozar de la suficiente confiabilidad, no se puede descartar el hecho de que no esté midiendo lo que se propuso de origen, es decir, quizá carezca de Validez. Ante esa incógnita, la validez de un instrumento, se vuelve imperiosa en el trabajo realizado por el investigador.

Existen varios medios reconocidos, por medio de los cuales es posible resguardar la validez de las pruebas. Sin embargo, para enfocarse en las

A. Validez nominal

Para Coolican (2014), es el grado en que una medición se relaciona de manera consistente con otras mediciones, de acuerdo con hipótesis derivadas teóricamente y que concierne los conceptos que se está midiendo.

Es decir, la validez de una prueba se enfoca en la contrastación clara de lo que se está midiendo. Esto a su vez, maneja un alto potencial de motivar a los examinados a percibir con claridad que la prueba es importante, en tanto que su debilidad radica en que se presta al falseamiento, dada la claridad del constructo mismo.

B. Validez de contenido

Este elemento de la validez, según Hernández Sampieri et al., (2014), la validez de contenido se enfoca en recurrir a un experto o especialista que pueda generar algún criterio externo al investigador y su labor en la investigación.

Es lo que comúnmente se denomina como "juicio de expertos". En ese sentido, un investigador quizá pida a sus colegas que evalúen el contenido de una prueba para garantizar que es representativa del área que propone abarcar, ellos llevarían a cabo esta tarea utilizando sus conocimientos acerca del tema. Logrando así, una mayor validez del contenido teórico del área a abarcar.

C. Validez de constructo

Para Hernández Sampieri, et al., (2014) ésta evidencia es la más importante desde una perspectiva científica, y se refiere a que tan útil es un instrumento para representar y medir un concepto teórico. A esta validez le concierne específicamente el significado de instrumento (test); es decir, qué está midiendo y cómo lo hace.

Esto guarda relación con el trabajo del psicólogo en lo referido a la proposición de constructos hipotéticos, así como a la discusión a si lo propuesto es válido o no. Así mismo, a como si lo observado, guarda una válida relación con el constructo propuesto por el investigador.

Así mismo, para el presente trabajo, se usó el análisis ítem-test, el cual es considerado un estadístico de validez de constructo.

C.1. Validez de constructo a través del análisis ítem – test de Pearson.

Según Abad, Garrido, Olea, y Ponsoda (2006), se define como la correlación de Pearson entre las puntuaciones de los "n" sujetos de la muestra en el ítem "i" y las

puntuaciones “x” del total del test o subtest. Es utilizado para medir la relación entre el ítem analizado y la puntuación total de la escala que lo contiene. El índice de homogeneidad de un ítem informa el grado en que dicho ítem está midiendo lo mismo que el test o subtest (globalmente). Es decir, el grado en que contribuye a la homogeneidad o consistencia interna del test o subtest. Los ítems con bajos índices de homogeneidad miden algo diferente a lo que refleja la prueba en su conjunto. Si con el test se pretende evaluar un rasgo o constructo unitario, deberían eliminarse los que tienen un $r_{i,t}$ próximo a cero.

En ocasiones un test está formado por diferentes subtest con contenidos distintos. En este caso los $r_{i,t}$ deben obtenerse con relación a las puntuaciones directas del subtest concreto. Como es el caso de los test de personalidad.

Tabla 3.

Escala de valoración del índice de discriminación u homogeneidad

$r_{i,t}$	Nivel de discriminación
0.40 a más	Muy Bueno
0.30 - 0.39	Bueno
0.20 - 0.29	Deficiente
0 – 0.19	Insuficiente

Fuente: Elosua & Bully (2012)

3.2.1.2. Estandarización psicométrica

Coolican (2014), entiende el proceso de la estandarización de una prueba, por el ajuste realizado, utilizando pruebas de confiabilidad y validez para la eliminación y/o modificación de reactivos, hasta que ésta llegue a ser útil como medición para la población meta y permita comparar individuos de manera justa y confiada.

Para llegar a este fin, la prueba se debe utilizar con una gran muestra de la población meta, para quienes se establecerán puntuaciones y medidas estándar, lo cual revelará el promedio general y el grado de variación alrededor de este promedio. Es decir, que basados en una muestra totalmente representativa, es posible estimar el porcentaje probable de personas que obtendrán puntuaciones diversas entre el rango de criterios establecidos.

Finalmente, es importante recalcar que los instrumentos psicológicos no sólo se utilizan en la investigación, sino que también son aplicadas en las oportunidades vitales de las personas (Educación, reclutamiento, etc.). Es por ello, que es totalmente relevante que estas pruebas no discriminen en contra de ciertos grupos étnicos (aunque ello pueda conllevar a reducir su valor científico). Es por ello que la adaptación tiene tanto importancia científica como ética en su proceso.

3.2.1.3. Confiabilidad

Siguiendo con el postulado de Coolican (2014), la confiabilidad tiene que ver con la consistencia de una medición ya sea a lo largo de diferentes aplicaciones de prueba (externa) o dentro de sí misma (interna).

La confiabilidad interna, se pueden analizar en cuanto al grado de consistencia consigo misma. En general, una elevada consistencia interna implica que los examinados contestan reactivos relacionados de maneras similares. Es decir, la consistencia interna es elevada, cuando la prueba está midiendo más de una sola variable. En la confiabilidad externa (estabilidad a lo largo del tiempo) cualquier medida, en especial la que se acaba de inventar, debe ser analizada en cuanto a la estabilidad de sus resultados en diversas ocasiones.

Diferentes autores refieren como, una alta consistencia interna de la prueba, genera un elevado nivel de uso práctico de la prueba. Caso contrario, se consideraría totalmente falsable o proclive al desuso.

Dentro de los estadísticos más usados por el cálculo de la confiabilidad de una prueba, está el Alfa de Cronbach. Tal como lo menciona Coolican (2014), es un método aplicable a variables en escala de likert, y a variables en intervalo o razón. Cronbach depende en gran medida de la manera en que las personas varían en reactivos individuales. Si tienden a variar en gran medida en los reactivos individuales con relación a qué tanto cambian en general dentro de la prueba, entonces la prueba se evalúa como poco confiable y se obtiene un valor bajo de alfa.

Alfa es equivalente al promedio de todos los valores posibles de confiabilidad derivados de división por mitades que se podrían estimar a partir del conjunto de datos; por tanto, la buena confiabilidad se representa por medio de valores alfa alrededor de .75 y hasta 1.

3.2.1.4. Adaptación.

La adaptación es que el test mida el mismo constructo de la misma forma, pero ajustándose a las peculiaridades de la nueva población. La primera decisión difícil es la selección de los traductores. Es fundamental que los traductores no sólo conozcan ambos idiomas, sino que estén familiarizados también con ambas culturas. En numerosas situaciones hay que cambiar los ítems casi completamente, y eso sólo se puede hacer desde un conocimiento profundo de la cultura objetivo del nuevo ítem. Es también necesario que los traductores tengan un cierto conocimiento de la tecnología para la construcción de tests, y de la materia a traducir, para lo cual han de recibir algún tipo de formación. Si no disponen de esos conocimientos tienden a traducir literalmente, lo cual obviamente no siempre es lo más adecuado.

Así mismo, según (Carretero-Dios & Pérez, 2005) para la adaptación de un test se recomienda:

- A. Justificación del estudio.
- B. Delimitación conceptual del constructo a evaluar.
- C. Construcción y evaluación cualitativa de ítems.
- D. Análisis estadístico de los ítems.
- E. Estudio de la dimensionalidad del instrumento (estructura interna).

F. Estimación de la fiabilidad.

G. Obtención de evidencias externas de validez.

Carretero-Dios & Pérez (2005) han planteado los métodos de adaptación de los test, considerando que actualmente se reconoce que la adaptación de un Test es un proceso mucho más complejo que la mera traducción de ese test en un idioma diferente. Una adaptación implica considerar no sólo las palabras utilizadas al traducir la prueba sino también las variables culturales involucradas. Así una correcta traducción no asegura un significado unívoco.

En ese sentido, cualquier estudio cuyo propósito sea adaptar un instrumento debe tomar en consideración estos elementos mínimos que permitirán un uso razonado de dicha herramienta. En el presente estudio se intenta adaptar el QVA-R, o para su uso en lengua castellana un instrumento de evaluación de la adaptación a la vida universitaria, fenómeno prioritario en las instituciones de educación superior, cuya medición se ha visto limitada por la carencia de instrumentos válidos y confiables ajustados a las características de nuestro medio.

3.2.1.5. Normalización.

Explicado por Herrans (2000) se refiere a la ejecución típica realizada en ese examen por la muestra de estandarización.

La normalización, de manera general entonces, implica la uniformidad de los procedimientos en la administración y valoración del test. Esto le da a los test el rigor científico requerido.

Aritméticamente, la normalización consiste en el promedio o la media y la desviación estándar derivados de la muestra de estandarización que permiten efectuar la conversión de las puntuaciones brutas o directas de la prueba a una escala de puntuaciones derivadas (Z, Percentiles, T, etc.)

Asimismo, es menester mencionar la importancia de utilizar normas que se adapten a nuestra cultura pues, de lo contrario, los resultados de la prueba no serían adecuados para el evaluado. Otro punto importante que se debe tomar en cuenta, es que en la adaptación hay que mantener la renovación, dados los cambios en el ámbito cultural.

3.2.1.5.1. Proceso de Normalización.

Según Álvarez (2007), el proceso de normalización consiste en una serie de pasos que se describen a continuación:

A. Determinar para la Normalidad de las muestras, si las pruebas son o no paramétricas. Las pruebas paramétricas son aquellas que siguen una distribución normal (cuando la variable sigue una tendencia central y una distribución simétrica). En la gráfica común de la campana, se vería que los datos son parecidos en relación a su distribución.

Así, una prueba paramétrica, según Álvarez, son las que manifiestan haber asumido muestras obtenidas aleatoriamente, una distribución normal de las observaciones o si existe un parámetro de interés que se busque estimar. Mientras que las no paramétricas, son las que no cumplen con lo anterior mencionado sea total o parcialmente. Para determinar si las pruebas son o no paramétricas, se usa el

estadístico de Kolmagorov – Smirnov si el número de sujetos es mayor que 50, y el estadístico de Shapir-Wilk si el número de sujetos es mayor que 50.

B. Sabiendo si las pruebas son o no son paramétricas. Si se sabe la naturaleza del instrumento en este aspecto, se comenzaría usando en caso de ser paramétrica, la Fórmula de T de student, si son 2 grupos los que se pretende medir, y el estadístico de ANOVA si son más de 2 grupos los que se pretenden medir.

Si las pruebas son no paramétricas, se usa entonces la fórmula de U de Mann Whiteney si son 2 grupos los que se medirán, y la prueba H de Kruskal Wallis si son más de 2 grupos los que se pretenden medir.

Ambas situaciones, si las pruebas son paramétricas o no, se establecen con la finalidad de determinar posteriormente la manera en que se realizarán las normas según las variables que se evalúan. Es decir, cuantas normas se harán según lo grupos poblacionales de cada variable.

3.2.2. Estudio de la Adulthood Temprana

Según lo propuesto por Diane Papalia (2006) se considera los siguientes aspectos dentro de la etapa de la adulthood temprana:

3.2.4.1. Desarrollo físico

a. Salud y condición física. Según lo rescatado, en esta etapa se generan diferentes cambios a este nivel, entre los cuales se tiene:

- Los adultos jóvenes por lo general, se encuentran en la cima de la salud, fuerza energía y resistencia.

- El adulto joven típico se encuentra en buenas condiciones; las capacidades físicas y sensoriales por lo regular son excelentes.
- Los accidentes son la causa principal de muerte en los adultos jóvenes. Otras causas son el homicidio y el suicidio.
- El mapeo del genoma humano está permitiendo el descubrimiento de las bases genéticas de algunos trastornos.
- Los factores del estilo de vida como la dieta, la obesidad, el ejercicio, el tabaquismo y el consumo o abuso de drogas afectan la salud y la supervivencia.
- Los adultos que son físicamente activos reciben muchos beneficios. Además de ayudar a mantener un peso corporal deseable.
- La buena salud se relaciona con un mayor ingreso y educación. Los afroamericanos y algunas otras minorías tienden a ser menos saludables que otros estadounidenses, debido en parte a la menor PSE.
- Las mujeres tienden a vivir más que los hombres, en parte por razones biológicas, pero quizá también porque son más conscientes de la salud.
- Las relaciones sociales, en especial el matrimonio, suelen asociarse con la salud física y mental.

b. Temas sexuales y reproductivos

En general, la actividad sexual y reproductiva, además de producir placer en ocasiones conduce a la paternidad. Esas importantes funciones naturales también implican preocupaciones físicas. Que van desde enfermedades, esterilidad, etc.

Se ha visto como una adecuada autoestima y otros aspectos biopsicosociales, facilitan o dificultan el normal desenvolvimiento a este nivel; en el cual, el papel del bienestar psicológico juega un papel fundamental.

3.2.4.2. Desarrollo Cognoscitivo

Algunos investigadores proponen una etapa de cognición que, distintiva de la edad adulta va más allá de las operaciones formales, llamada pensamiento post formal. Por lo general se aplica en situaciones sociales e implica intuición, emoción y lógica. Los criterios incluyen la habilidad para cambiar entre el razonamiento y las consideraciones prácticas, conciencia de que los problemas tienen múltiples causas y soluciones, pragmatismo al elegir las soluciones, y conciencia del conflicto inherente.

Schaie, (2008) en propuso siete etapas del desarrollo cognoscitivo relacionada con la edad: de adquisición (niñez y adolescencia), de logros (edad adulta temprana), de responsabilidad y ejecutiva (edad adulta intermedia) y reorganizadora, reintegradora y de creación de legado (vejez). Este método sugiere la necesidad de desarrollar pruebas de inteligencia que tengan validez para los adultos.

De acuerdo con la teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg (1990) en Schaie (2008), los elementos experiencial y contextual se vuelven particularmente importantes en la edad adulta. Las pruebas que miden el conocimiento táctico son complementos útiles de las pruebas tradicionales de inteligencia.

La inteligencia emocional, también llamada IE se refiere a la habilidad para reconocer y tratar con los sentimientos propios y los sentimientos de otros. La inteligencia emocional juega una parte importante para obtener éxito en la vida. Sin embargo, la inteligencia emocional se considera controvertida y difícil de medir.

3.2.4.3. Desarrollo moral

Para Lawrence Kohlberg, (referido por Barraza et al., 2012) el desarrollo moral en la edad adulta se relaciona fundamentalmente con la experiencia; sin embargo, este no puede exceder los límites establecidos por el desarrollo cognoscitivo. Las 7 etapas del desarrollo moral de Kohlberg son:

1ero. Etapa de Moralidad Heterónoma.

2do. Etapa de Moral Instrumental e Individualista.

3ero. Etapa Moral Normativa Interpersonal.

4to. Etapa Moral del Sistema Social.

5to. Etapa Moral del contrato y de los derechos humanos.

6to. Etapa Moral de Principios éticos universales.

7ma. Etapa Moral "cósmica".

3.2.4.3.1. Educación y trabajo

La investigación ha encontrado una relación entre la complejidad sustantiva del trabajo y el crecimiento cognoscitivo. Además, la gente que realiza un trabajo más complejo tiende a involucrarse en actividades de tiempo libre que intelectualmente son más exigentes. (Papalia, 2006).

Dependiendo de su campo de especialización, los estudiantes universitarios a menudo muestran tipos específicos de progreso en las habilidades de razonamiento, o en las demás áreas ligadas a la inteligencia. El pensamiento de los estudiantes universitarios tiende a

progresar de la rigidez a la flexibilidad y a los compromisos elegidos libremente. La educación en el lugar de trabajo ayuda a los adultos a desarrollar habilidades básicas para el trabajo de las cuales muchos trabajadores carecen.

3.2.4.4. Desarrollo psicosocial

El que la personalidad cambie en la edad adulta y la forma en que lo hace es un tema importante entre los teóricos del desarrollo. Cuatro perspectivas importantes sobre la personalidad adulta son ofrecidas por los modelos de etapas normativas, el modelo del momento de los eventos, los modelos de rasgos y los modelos tipológicos.

Los modelos de las etapas normativas sostienen que los cambios sociales y emocionales relacionados con la edad emergen en periodos sucesivos que en ocasiones son marcados por crisis.

Cornachione (2006) habla sobre las diferentes teorías que se enfocan en las diferentes etapas. Es así que:

- En la teoría de Erikson el problema principal de la edad adulta temprana es el de la intimidad frente al aislamiento.
- En la teoría de Levinson las transiciones conducen a la reevaluación y modificación de la estructura vital.
- Mientras que en el estudio Grant, los mecanismos maduros de adaptación se asocian con un mayor bienestar.
- El modelo del momento de los eventos, impulsado por Neugarten, propone que el desarrollo psicosocial adulto es influido por la ocurrencia y el momento en que se presentan los eventos normativos de la vida. Sin embargo, en la medida que la

sociedad se vuelve menos consiente de la edad, el reloj social tiene menos significado.

Por su parte (Fernández Sánchez, 2012), señala que en la adultez temprana los humanos cambian y crecen en muy diversos aspectos durante el período de los 20 a los 40 años, edades límite aproximadas que la mayoría de los estudiosos han establecido para definir al joven adulto. Durante estas 2 décadas se toman muchas de las decisiones que han de afectar al resto de la vida, con respecto a la salud, la felicidad y el éxito del individuo. Es en esta etapa de la vida cuando la mayoría de las personas dejan el hogar paterno, obtienen el primer empleo, se casan, tienen hijos y los crían, es decir, tiene las principales transiciones. Para la sociedad, estos años son los más importantes de toda la vida.

3.2.5. La experiencia de la vida universitaria

Fernández Sánchez, (2012), menciona como actualmente los salones de la universidad o de escuelas de estudios técnicos - profesionales incluyen muchas diferentes clases de estudiantes provienen de diversos estratos socios económicos, culturales, religiosos: incluyéndose aquí el incremento de mujeres en la matrícula de carreras que anteriormente estaban tipificadas para mujeres.

Un buen número de estudiantes van a facultades o universidades durante cuatro o cinco años; un número más pequeño, generalmente estudiantes de desempeño académico y nivel socioeconómico más bajos, asisten a escuelas vocacionales o técnicas. Las instituciones públicas atraen a la mayoría de los estudiantes por las bajas cuotas de colegiatura, pero existen instituciones de renombre que son codiciadas por algunos estudiantes (en algunos

casos es más motivante por sus padres quienes prevén situaciones futuras). La universidad ofrece entonces, la oportunidad de cuestionar suposiciones sostenidas en la niñez, que pueden de otra manera interferir con el establecimiento de la identidad del adulto. Relacionando lo anteriormente por lo señalado por Morris (2005) citado en Sánchez (2012); el ingresar a la universidad, y pasar por esta transición, es a menudo un periodo de descubrimiento intelectual y de crecimiento personal. Es así como la universidad se muestra como un contexto enriquecedor de experiencias para fortalecer su personalidad y aclarar sus objetivos. Así mismo, la universidad genera la posibilidad de cuestionar suposiciones sostenidas en la niñez, que pueden de otra manera interferir con el establecimiento de la identidad del adulto.

Los estudiantes cambian en respuesta a la diversidad del conjunto de los estudiantes, que pueden plantear retos a opiniones y valores sostenidos por largo tiempo a la cultura misma del estudiante, que está estructurada de manera diferente por la cultura de la sociedad, a la larga; por el programa, que puede ofrecer discernimientos y nuevas maneras de pensar y por los miembros de la facultad que pueden tomar un interés personal en el estudiante y proveerle nuevos modelos; situación muy relacionado con el denominado “currículum oculto”. Los retos académicos y sociales que se encuentran en la universidad a menudo llevan al crecimiento moral e intelectual. Es por esta razón que en nuestra comunidad se rechaza a los egresados de algunas instituciones educativas y se prefiere a otras.

En ese sentido, para (Sandoval Mora, 2012), la universidad es, a menudo, un período de descubrimiento intelectual y de crecimiento personal. La edad tradicional del estudiante de universidad está en transición de la adolescencia a la vida adulta. La universidad ofrece la

oportunidad de cuestionar suposiciones sostenidas en la niñez, que pueden de otra manera interferir con el establecimiento de la identidad del adulto.

La vida del adulto joven, es la época en que la mayoría de la gente se embarca en sus primeros trabajos de tiempo completo y labran así un aspecto importante de su identidad, al lograr la independencia financiera y .mostrar su habilidad para asumir responsabilidades de adulto. Mucho antes de esta época, sin embargo, y mucho después de ella, el trabajo ha jugado y continuará jugando un papel importante en el desarrollo.

El trabajo está fuertemente ligado con todos los aspectos del desarrollo intelectual, físico, social y emocional. Los factores en todos estos dominios afectan la clase de trabajo que la gente hace y su trabajo puede afectar otra área de su vida.

3.2.6. Adaptación del universitario a las vivencias académicas:

Debido a la limitación conceptual que existe respecto al término complejo vivencias académicas, éste se reconstruyó a partir de la definición de cada una de las palabras que lo componen, logrando así un sentido preciso de apropiación para efectos de esta investigación.

Entre las múltiples definiciones del término vivencias, se encontró adecuada la idea de vivencia como experiencia consciente del sujeto dentro de un contexto vital. En este caso, el contexto vital son espacios académicos directamente relacionados con procesos de enseñanza-aprendizaje referidos a la evaluación; y la experiencia consciente se refiere a la capacidad de expresar a través del lenguaje aquello que le ha ocurrido.

En ese sentido, Righi Schleich, Jorge Polydoro, & dos Santos (2006), explican cómo los múltiples y complejos desafíos a los que los jóvenes se enfrentan en este momento de transición educativa involucran no solo aspectos académicos e institucionales tales como nuevos sistemas de enseñanza y evaluación, toma de decisiones vocacionales y aprovechamiento de recursos institucionales en general, sino también, la exigencia de nuevos patrones de relación interpersonal con la familia, los profesores y los pares, así como la consolidación de un fuerte sentido de identidad, autonomía y estrategias de afrontamiento efectivas.

Aunque no existe consenso en cuanto a la definición de adaptación, la mayoría de los autores coinciden en comprenderla como la acomodación o ajuste a unas circunstancias y, en el ámbito educativo, se define como el equilibrio existente entre las motivaciones y aptitudes del alumno, evidenciado en su comportamiento frente a las exigencias del contexto. Por otro lado, a adaptación, además, puede ser integrativa, es decir, aquella que no solo satisface las demandas presentes, sino que también facilita la solución de problemas posteriores, o no integrativa, en el sentido en que reduce la ansiedad de la situación actual, pero en el futuro puede generar mayor tensión Righi Schleich, Jorge Polydoro, & dos Santos (2006). Así, la adaptación puede verse facilitada u obstaculizada por factores de diversa índole, cuya interacción incrementa la probabilidad de fracaso escolar y deserción.

3.3. Marco Conceptual

Vivencias Académicas:

Conjunto complejo de desafíos, relacionados con los cambios de desarrollo propios del final de la adolescencia y el inicio de la vida adulta. Dichos cambios incluyen el afrontamiento del estrés que se puede generar por las expectativas de personas significativas para el estudiante con respecto a su desempeño o por las expectativas personales sobre los proyectos y metas (Márquez, et. Al, 2009)

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Adaptación de la Prueba

4.1.1. Modificación de los elementos

El cuestionario QVA –R, luego del proceso de adaptación con arreglo a las características de los sujetos del estudio piloto, la opinión de expertos y el análisis de validez y confiabilidad, ha quedado modificado, tal como se presenta en las siguientes tablas:

Tabla 4.

Muestra comparativa de la modificación de los ítems del QVA -R, en el estudio, según indicadores.

Personal		
Ítem	Versión original	Nueva versión
4	Presento cambios en mi estado de ánimo (inestabilidad emocional).	Suelo sentir que mi estado de ánimo cambia con facilidad.
9	Suelo sentirme triste o abatido(a).	(*)
11	Últimamente me he sentido confundido(a) y desorientado(a).	(*)
13	Hay situaciones en las que, estoy a punto de perder el control.	Hay situaciones en las que creo estar a punto de perder el control de mis emociones.
17	Últimamente me he sentido pesimista.	(*)
21	Siento cansancio y somnolencia durante el día.	Me siento cansado y con sueño a lo largo del día.
23	Siento confianza en mí mismo(a).	(*)
26	Me he sentido solo(a) durante el último tiempo (meses o semestre).	Me he sentido solo(a) durante el último tiempo
28	Suelo tener momentos de angustia.	(*)
39	Pienso en muchas cosas que me ponen triste.	(*)
45	Me siento físicamente débil.	(*)
52	Tengo dificultad para tomar decisiones.	(*)
55	Me he sentido ansioso(a).	Últimamente, suelo sentirme ansioso(a).

(*) Reactivos que han quedado intactos luego de la adaptación

Interpersonal		
Ítem	Versión original	Nueva versión
1	Hago amistades con facilidad en mi universidad.	(*)
6	Habitualmente tengo la sensación de no tener los suficientes amigos o compañeros que deseo en la universidad.	(*)
19	Mis compañeros de curso son importantes para mí crecimiento personal.	(*)
24	Siento que tengo un buen grupo de amigos en la universidad.	(*)
27	He establecido buenas relaciones con mis compañeros de curso.	(*)
30	Se me dificulta encontrar un compañero(a) de estudio que me ayude a resolver un problema personal.	(*)
33	Tengo relaciones de amistad cercana con compañeros de universidad de ambos sexos.	Tengo amigos y amigas cercanos en la universidad.
36	Se me facilita iniciar una conversación con nuevos compañeros.	(*)
38	Se me conoce como una persona amigable y simpática.	(*)
40	Procuró compartir con mis compañeros de curso fuera de los horarios de clase.	Me gusta compartir momentos con mis compañeros cuando no estamos en clase.
42	Considero que soy una persona sociable y tengo facilidad para salir con amigos.	Tengo facilidad para reunirme con amigos(as) porque soy una persona sociable.
43	Mis relaciones de amistad son cada vez más estables, duraderas e independientes.	(*)
59	Se me dificulta establecer relaciones cercanas con mis compañeros de curso.	Se me dificulta hacer amigos en el aula de clase.

(*) Reactivos que han quedado intactos luego de la adaptación

Carrera		
Ítem	Versión original	Nueva versión
2	Considero que puedo desarrollar otros aspectos personales (prestigio, estabilidad, solidaridad) a través de la carrera que elegí.	Mi carrera me permite desarrollar otras fortalezas como prestigio o solidaridad, en mi forma de ser.
5	Tengo las razones que me llevaron a elegir esta carrera.	Escogí esta carrera porque mis gustos y preferencias encajan con ella.
7	Elegí bien la carrera que estoy estudiando.	(*)
8	Tengo capacidades y vocación para el área profesional que elegí.	(*)
14	Me siento comprometido(a) con la carrera que elegí.	(*)
18	Las notas que he obtenido han sido buenas y me han permitido avanzar en la carrera.	(*)
20	Cuento con las capacidades suficientes de aprendizaje como para responder a mis expectativas académicas.	(*)
22	Creo que la carrera que elegí permite desarrollarme profesionalmente.	(*)
37	Elegí una carrera de acuerdo con mis aptitudes y capacidades.	(*)
51	Me siento decepcionado(a) de mi carrera.	(*)
54	Mis gustos personales fueron decisivos para elegir mi carrera.	(*)
56	Estoy estudiando una carrera diferente a la que siempre quise.	(*)
60	Aunque fuera posible no me cambiaría de carrera.	(*)

(*) Reactivos que han quedado intactos luego de la adaptación

Estudio		
Ítem	Versión original	Nueva versión
10	Considero que tengo bien organizado mi tiempo.	(*)
25	Me siento a gusto con un alto ritmo de trabajo.	Me siento a gusto cuando tengo trabajo constante.
29	Utilizo la biblioteca de la universidad.	(*)
31	Se me dificulta concentrarme en una tarea durante mucho tiempo.	(*)
32	Planifico las actividades que debo realizar diariamente.	(*)
34	Mantengo al día mis deberes académicos.	Suelo realizar con calma y tiempo las tareas de la universidad.
35	Tengo problemas para organizar bien mi tiempo, y esto hace que tenga bajo desempeño académico.	(*)
41	Sé establecer prioridades con respecto a las actividades en las que invierto mi tiempo.	(*)
44	Logro tomar buenos apuntes en las clases.	(*)
47	Siento que voy a lograr ser eficaz en la preparación de mis exámenes.	(*)
49	Procuro organizar la información obtenida en las clases.	(*)
53	Tengo buenas capacidades para el estudio.	(*)
57	Soy puntual para llegar al inicio de las clases.	(*)

(*) Reactivos que han quedado intactos luego de la adaptación

Institucional		
Ítem	Versión original	Nueva versión
3	Aunque fuera posible no me cambiaría de universidad.	(*)
12	Me gusta la universidad en la que estudio.	(*)
15	Conozco bien los diferentes servicios que brinda mi universidad.	(*)
16	Me gustaría terminar mis estudios en la universidad en la que me encuentro actualmente.	(*)
46	Mi universidad no me genera interés.	(*)
48	La biblioteca de la universidad se encuentra bien dotada.	(*)
50	Me gusta el sector donde está ubicada mi universidad.	(*)
58	Mi universidad posee buena infraestructura.	(*)

(*) Reactivos que han quedado intactos luego de la adaptación

4.1.2. Etapas en el Proceso de Adaptación y Estandarización:

La adaptación y estandarización del QVA –R, se llevó a cabo a través de un proceso polietápico, que ha incluido las siguientes fases:

Primera fase: Planeación

1. Coordinación con las autoridades de la universidad, para solicitar el acceso a los sujetos de estudio.
2. Revisión y reproducción del instrumento.

3. Análisis de los reactivos, según indicadores para la modificación y/o reestructuración de la prueba.
4. Adaptación del instrumento al uso del idioma español en nuestro contexto.

Segunda fase: Aplicación y ensayo de la prueba

5. Se seleccionaron a 5 jueces de los cuales 3 fueron psicólogos con experiencia en la docencia universitaria, y 2 fueron profesores que contaban con experiencia docente universitaria.
6. Presentación del instrumento a los jueces según protocolo.
7. Adaptación y análisis de los elementos de la escala para realizar el estudio piloto, con ítems modificados según opinión de jueces.
8. Se realizó el estudio piloto en una muestra aleatoriamente seleccionada en un número de 30 sujetos entre varones y mujeres.
9. Ensamblaje final de la prueba para la fase de validación.
10. Análisis estadístico para determinar el tamaño y relación de la muestra, así como para determinar validez, confiabilidad y normalización.
11. Análisis estadístico para determinar los índices de confiabilidad y validez.
12. Determinación de los datos normativos.
13. Determinación de los factores género, edad y facultad según lo encontrado.
14. Elaboración de las normas interpretativas.

Tercera fase: Elaboración del manual técnico de la prueba

15. Elaboración del manual de la prueba.
16. Revisión del manual por parte de una especialista en lingüística.

4.2. Justificación Estadística

4.2.1. Población y Muestra

Para el análisis psicométrico, se seleccionaron los 314 sujetos varones y mujeres. A continuación se detalla la distribución de los mismos según género, rango de edad y escuela profesional.

Tabla 5.

Tamaño muestral de los estudiantes universitarios según género

Edad	F	%
Varones	133	42.4
Mujeres	181	57.6
Total	314	100%

Fuente: Datos alcanzados en el estudio

Tabla 6.

Tamaño muestral de las estudiantes universitarias por rango de edad

Edad	F	%
16 – 18	114	36.3
19 – 21	145	46.2
22 a más	54	17.5
Total	314	100%

Fuente: Datos alcanzados en el estudio

Tabla 7.*Tamaño muestral de las estudiantes universitarios por escuela profesional*

Escuela profesional	Muestra	%
Administración	31	9,9
Arquitectura	22	7,0
Ciencias de la comunicación	9	2,9
Contabilidad	18	5,7
Derecho	36	11,6
Economía	4	1,2
Educ. Inicial	4	1,2
Educ. Primaria	5	1,7
Ing. Electrónica	5	1,7
Enfermería	27	8,7
Estomatología	33	10,4
Ing. Alimentarias	8	2,6
Ing. Sistemas	14	4,5
Ing. Industrial	10	3,1
Ing. Agrónoma	7	2,1
Ing. Civil	22	7,0
Ing. Software	4	1,2
Ing. Telecomunicaciones	5	1,7
Medicina	29	9,3
Veterinaria y Zootecnia	8	2,6
Obstetricia	4	1,2
Psicología	9	2,8
Total	314	100

Fuente: Datos alcanzados en el estudio

4.2.3. Confiabilidad

Se entiende por confiabilidad al grado de consistencia con que la prueba mide, es decir la aplicación del instrumento en dos o más oportunidades deben generar similares resultados.

Tabla 8.

Estadísticos de Confiabilidad del Cuestionario de Vivencias Académicas versión reducida

QVA-r

Dimensión	Alfa de Cronbach	N de ítems
Personal	,804	13
Interpersonal	,748	13
Carrera	,760	13
Estudio	,746	13
Institucional	,715	8

En la tabla 8 se aprecia una buena confiabilidad en la dimensión personal, una confiabilidad muy respetable en la dimensión carrera y una confiabilidad respetable en las dimensiones interpersonal, estudio e institucional, evidenciando la consistencia interna de cada dimensión y del Cuestionario de Vivencias Académicas versión reducida QVA-r.

Tabla 9.

Estadísticos por escala del Cuestionario de Vivencias Académicas versión reducida QVA-r

Estadístico	Personal	Interpersonal	Carrera	Estudio	Institucional
Media	26,24	25,14	46,73	26,09	24,22
Var.	46,63	40,47	40,63	42,80	13,66
DE	6,83	6,36	6,37	6,54	3,70
EEM	3,02	3,20	3,13	3,29	1,98

En la tabla 9, se observa una desviación estándar (DE) superior al error estándar de medición (EEM) en las dimensiones personal, interpersonal, carrera, estudio e institucional del Cuestionario de Vivencias Académicas versión reducida QVA-r.

4.2.5. Validez

La validez consiste en que el instrumento logre medir lo que se propuso desde un origen de su creación

Tabla 10.

Índices de validez de constructo escala –test del Cuestionario de Vivencias Académicas versión reducida QVA-r

Dimensión	Test	R	Sig.
Personal	Total	,851	,000 **
Interpersonal	Total	,820	,000 **
Carrera	Total	,522	,000 **
Estudio	Total	,833	,000 **
Institucional	Total	,596	,000 **

**p<.01

En la Tabla 10, se aprecia un índice de validez que varía entre ,522 y ,851, evidenciando un grado de validez muy bueno en las dimensiones del Cuestionario de Vivencias Académicas versión reducida QVA-r.

4.2.6. Normalización

La normalización, implica la "uniformidad de los procedimientos en la administración y valoración del test", estipulando como esto es lo que le da el valor científico requerido. En ese sentido, se procedió a seguir el proceso de normalización según factores sexo, edad y para poder generar los baremos del QVA –r.

Tabla 11.

Prueba de Normalidad Kolgomorov – Smirnov de las dimensiones del Cuestionario de Vivencias Académicas versión reducida QVA-r según sexo

Dimensión	Sexo					
	Varones			Mujeres		
	Z	gl	Sig.	Z	gl	Sig.
Personal	,086	133	,018 *	,105	181	,000 **
Interpersonal	,087	133	,018 *	,089	181	,001 **
Carrera	,099	133	,003 **	,087	181	,002 **
Estudio	,075	133	,066	,100	181	,000 **
Institucional	,109	133	,000 **	,104	181	,000 **

**p<.01; *p<.05

En la tabla 11, se aprecian diferencias estadísticas con la distribución normal en la distribución de las dimensiones del Cuestionario de Vivencias Académicas versión reducida QVA-r en las muestras de varones y mujeres.

Tabla 12.

Prueba de Normalidad Kolgomorov – Smirnov de las dimensiones del Cuestionario de Vivencias Académicas versión reducida QVA-r según edad

Dimensión	Edad					
	16 a 18		19 a 21		22 a +	
	Z	Sig.	Z	Sig.	Z	Sig.
Personal	1,910	,028 *	2,430	,008 **	2,150	,016 *
Interpersonal	1,450	,074	1,580	,057	2,380	,009 **
Carrera	2,320	,010 *	1,510	,066	2,210	,014 *
Estudio	2,400	,008 **	2,400	,008 **	1,730	,042 *
Institucional	2,090	,018 *	1,470	,071	1,440	,075

**p<.01; *p<.05

En la tabla 12, se observan diferencias estadísticas con la distribución normal en la distribución de las dimensiones del Cuestionario de Vivencias Académicas versión reducida QVA-r en las muestras de estudiantes universitarios de edades entre 16 a 18 años, 19 a 21 años y 22 a más años.

Tabla 13.

Prueba U de Mann Whitney de las diferencias en las dimensiones del Cuestionario de Vivencias Académicas versión reducida QVA-r según sexo

Dimensión	Sexo				U de Mann-Whitney		
	Varones		Mujeres		U	Z	Sig.
	RP	SR	RP	SR			
Personal	136,9	10545,0	164,2	38910,0	7542,0	-2,3	,022 *
Interpersonal	118,6	9131,5	170,1	40323,5	6128,5	-4,3	,000 **
Carrera	181,6	13982,0	149,7	35473,0	7270,0	-2,7	,007 **
Estudio	131,6	10132,0	165,9	39323,0	7129,0	-2,9	,004 **
institucional	179,1	13790,0	150,5	35665,0	7462,0	-2,4	,016 *

**p<.01; *p<.05

En la tabla 13, se aprecia una diferencia altamente significativa ($p<.01$) en los rangos promedios (RP) las dimensiones interpersonal, carrera y estudio y una diferencia significativa ($p<.05$) en los rangos promedios (RP) de las dimensiones personal e institucional del Cuestionario de Vivencias Académicas versión reducida (QVA-r) según sexo.

Tabla 14.

Prueba H de Kruskal Wallis de las diferencias en las dimensiones del Cuestionario de Vivencias Académicas versión reducida QVA-r según edad

Dimensión	Rangos promedio por Edad			Prueba H de Kruskal Wallis		
	16 a 18 años	19 a 21 años	22 a + años	X2	gl	Sig.
Personal	152,75	164,05	154,70	,983	2	,612
Interpersonal	158,82	165,53	145,99	2,432	2	,296
Carrera	159,38	146,02	169,70	3,592	2	,166
Estudio	159,10	152,29	162,18	,665	2	,717
institucional	161,94	159,00	150,61	,826	2	,662

**p<.01

En la tabla 14, se observa un rango promedio por edad estadísticamente igual según rangos de edad en las dimensiones del cuestionario de vivencias académicas versión reducida.

Tabla 15.**Normas generales tipo T**

T	Personal	Interpersonal	Carrera	Estudio	Institucional	T
73	45	42	59	45	30	73
66	38	36	55	38	30	66
63	35	33	55	33	29	63
60	33	32	54	32	29	60
58	32	30	53	31	28	58
57	31	29	52	30	27	57
55	30	28	51	29	27	55
54	28	27	50	28	26	54
53	27	26	48	28	26	53
51	26	26	48	27	25	51
50	26	25	47	27	24	50
49	25	24	46	25	24	49
47	24	23	46	24	23	47
46	23	22	45	24	23	46
45	22	21	45	22	22	45
43	22	21	44	21	22	43
42	20	20	42	20	21	42
40	19	19	40	19	20	40
35	18	17	37	17	20	35
30	16	14	35	16	18	30
27	13	13	30	14	15	27
N	314	314	314	314	314	N
M	26,1	25,1	46,9	26,0	24,3	M
Mo	26	24	45	28	26	Mo
DE	6,73	6,30	6,35	6,50	3,68	DE
Mín.	13	13	30	14	15	Mín.
Máx.	46	42	59	45	30	Máx.

Tabla 16.**Normas específicas tipo T para Varones**

T	Personal	Interpersonal	Carrera	Estudio	Institucional	T
73	44	41	58	44	30	73
66	37	36	55	38	30	66
63	36	33	55	33	30	63
60	33	32	54	32	29	60
58	33	31	53	31	29	58
57	31	29	52	30	28	57
55	30	27	51	29	27	55
54	27	27	50	28	26	54
53	27	25	50	27	26	53
51	26	24	48	27	26	51
50	26	24	47	25	25	50
49	24	23	47	24	24	49
47	24	22	46	24	23	47
46	23	21	46	23	23	46
45	22	20	45	22	23	45
43	20	20	44	21	22	43
42	20	18	42	19	21	42
40	18	15	41	17	21	40
35	16	15	37	17	20	35
30	14	14	34	15	17	30
27	13	13	31	14	15	27
N	133	133	133	133	133	N
M	25,7	24,1	47,1	25,5	24,6	M
Mo	26	24	46	24	23	Mo
DE	6,97	6,63	6,22	6,71	3,83	DE
Mín.	13	13	30	14	15	Mín.
Máx.	46	41	59	45	30	Máx.

Tabla 17.**Normas específicas tipo T para Mujeres**

T	Personal	Interpersonal	Carrera	Estudio	Institucional	T
73	46	42	59	45	30	73
66	39	38	55	39	29	66
63	35	33	55	34	29	63
60	33	32	54	32	28	60
58	32	30	54	31	27	58
57	31	29	53	30	27	57
55	29	28	51	29	26	55
54	28	27	49	28	26	54
53	27	27	48	28	25	53
51	26	26	47	28	24	51
50	26	26	47	27	24	50
49	25	25	46	27	24	49
47	24	24	45	25	23	47
46	23	24	45	24	23	46
45	22	22	44	22	22	45
43	22	21	43	21	22	43
42	20	21	42	20	21	42
40	19	20	38	19	20	40
35	19	20	37	19	20	35
30	17	17	35	17	18	30
27	13	13	30	14	15	27
N	181	181	181	181	181	N
M	26,4	25,8	46,7	26,3	24,1	M
Mo	26	26	45	28	24	Mo
DE	6,54	5,95	6,46	6,33	3,56	DE
Mín.	13	13	30	14	15	Mín.
Máx.	46	42	59	45	30	Máx.

Tabla 18*Categorías diagnósticas*

Nivel de adaptación	Puntaje T	Acción
Alto	61 a +	Mantenimiento de conductas adaptativas
Medio	41 - 60	Promoción de conductas adaptativas
Bajo	31 - 40	Prevención de conductas desadaptativas
Desadaptación	Hasta 30	Intervención inmediata

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El estudio psicométrico realizado, cuyos resultados se ha podido apreciar, han tenido como objetivo determinar las propiedades psicométricas del cuestionario de vivencias académicas QVA – R en términos de un análisis dinámico y funcional de la variable, teniendo como objeto de estudio la población universitaria de distintas carreras, habiendo delimitado el número de población y muestra a aplicar.

La pertinencia de la variable estudiada, es decir, de las vivencias académicas, nos permite conocer el nivel de adaptación y patrón actitudinal frente a un nuevo entorno, que encierra desafíos y nuevas vicisitudes hacia el joven universitario. Haciendo un breve repaso por el significado de la variable y sus consecuentes resultados a discutir, podemos definir a este tipo de vivencia como la capacidad de expresar o traducir en lenguaje aquello que ha ocurrido en el entorno universitario (Righi Schleich, Jorge Polydoro, & dos Santos, 2006). Es decir, una nueva circunstancia que supone un cambio de actitud como de conducta por parte del sujeto, intentándose acomodar a dichas circunstancias. En el plano relacional podemos tomar la relevancia de la variable como un factor determinante para la consolidación de la identidad, así como de la autonomía del sujeto en este nuevo contexto (Papalia, 2006). Es decir, mediante una visión relacional de las vivencias académicas, considerando el aspecto interpersonal así como los procesos internos desarrollados en el sujeto, podremos conocer el sentido de orientación del joven universitario como prueba de adaptación hacia un nuevo contexto.

De esta manera, conociendo la relevancia del conocimiento de las vivencias académicas, se apertura el proceso de adaptación del cuestionario de vivencias académicas QVA – R, para lo cual se inició con la aplicación del estudio piloto, tal y como lo planeado, con la

participación de 30 sujetos entre mujeres y varones. Los resultados de la aplicación, pasando luego por el filtro de juicio de expertos, determinaron la modificación de una serie ítems que se han presentado en las tablas anteriores.

De este modo como se procedió con la evaluación, en una muestra de 314 universitarios, con un tipo de muestreo no probabilístico estratificado simple, abarcando un número representativo de la población por cada carrera y edad, eligiendo a los participantes de manera aleatoria.

Los resultados referentes a la validez de constructo, mostraron una discriminación muy buena y altamente significativa ($p < 0.01$), entre las escalas del test y el test propiamente dicho. Lo cual indica que cada factor mide el constructo que la prueba pretende medir. Empezando por la dimensión personal, que evalúa las percepciones del estudiante en cuanto a bienestar físico y psicológico se refiere, alcanzó un índice de .851 siendo un valor altamente significativo.

Siguiendo con las dimensiones, tenemos la dimensión de estudio, que pretende medir las competencias del estudio, hábitos del trabajo, organización del tiempo, uso de la biblioteca y de otros recursos de aprendizaje. Este factor, dentro del proceso de correlación escala – test, obtuvo un valor de .833 rindiendo de manera altamente significativa, implicando que este factor realmente mide lo que la prueba pretende medir.

La última dimensión con un valor altamente significativo es la dimensión interpersonal, que evalúa la relación con pares en general y relaciones significativas, así como aspectos relativos al involucramiento en actividades extra curriculares. El puntaje alcanzado fue .820 lo cual entra también dentro de los factores que obtuvieron un puntaje altamente significativo, indicando nuevamente, que esta dimensión mide lo que la prueba pretende medir.

Existen los dos últimos factores que, si bien no han obtenido un alto valor, obtienen un valor considerable, siendo la dimensión institucional y de carrera, las cuales han obtenido un puntaje de .596 y .52 respectivamente.

Respecto a la confiabilidad, observamos que las dimensiones han alcanzado un alfa de Cronbach muy alto, evidenciando una consistencia interna de la prueba en general. Esto es debido a que los puntajes obtenidos oscilan desde .715 hasta .804. Podemos tomar como referencia en valor más bajo, que pertenece a la dimensión institucional, valiéndonos a su vez de las definiciones de (Coolican, 2014) quienes postulan que mientras el coeficiente alfa de cronbach sea mayor a 0.5 la escala muestra la consistencia suficiente. Ello guarda relación con lo alcanzado por (Chau & Saravia, 2014) donde obtuvieron data similar en las distintas áreas del test; curiosamente, también obteniendo un menor Alfa de Cronbach en la dimensión Institucional, con un 0.69. Caso similar se dio a nivel internacional, donde Abello Riquelme, y otros, (2012) y Jacobo Castelo, (2013) obtuvieron el menor Alfa en la dimensión Institucional, con un Alfa de Cronbach de 0.68 y 0.72 respectivamente. Siendo en ambos casos el menor puntaje alcanzado. En todos los antecedentes, se puede verificar como el mismo estadístico oscila también entre los resultados obtenidos en el presente trabajo. Esto además, dejaría en claro que la consistencia de la dimensión mencionada se ubica en valores altos, lo cual indica que existe concordancia con las opiniones vertidas a través de los ítems de cada una de las dimensiones.

Otro dato interesante en relación a los resultados, es la relación entre las pruebas de normalidad del presente trabajo y el de Jacobo Castelo (2013), en donde en ambos casos los estadísticos arrojan la no normalidad de los resultados. En el caso del autor, se uso la prueba de Kolmogorov-Smirnov, de la misma manera que en el presente trabajo, donde se

usó el estadístico de Kolmogorov-Smirnov, dado que se supera de 50 el número total de sujetos evaluados.

Finalmente, respecto a la construcción de normas para el instrumento, se observaron diferencias significativas en cuanto a la variable sexo ($p < 0.01$), por lo cual se procedió a elaborar baremos para cada sexo; caso contrario lo sucedió para la variable edad, donde no se encontraron diferencias significativas; por lo cual, no se generó un baremo de normas T para esta variable.

Debido a todo ello, podemos concluir que el presente instrumento, que ha atravesado el proceso de validación y estandarización, podrá ofrecer mucha más ayuda en cuando al conocimiento de las vivencias académicas de los universitarios, sirviendo ello de paradigma para la creación futura de nuevos programas enfocados a fortalecer cada uno de los aspectos medidos por la prueba, tomando en cuenta que todo lo dicho, contribuye a la construcción de la autonomía y la identidad del evaluado, en este caso, los jóvenes universitarios de la ciudad de Trujillo.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. Se realizó la adaptación y estandarización del cuestionario QVA -r, a las características de los estudiantes universitarios de la ciudad de Trujillo.
2. Se han modificado los reactivos del QVA -r de la prueba original, adecuándose a las características culturales, idiomáticas en los sujetos de estudio.
3. Los estudios de validez de contenido a través de la opinión de expertos han permitido rediseñar los reactivos mejorando su adecuación a la realidad de nuestra región.
4. Los coeficientes de fiabilidad de la prueba son bastante buenas cuyas oscilaciones van de 0,715 a 0,804 a través de alfa de cronbach. Estos hallazgos indican que la escala QVA -r, es consistente para nuestra realidad.
5. Se ha demostrado a través del análisis de constructo con el método de ítem-test que los 60 reactivos de la escala miden la variable vivencias académicas a través de los indicadores; toda vez que se han alcanzado coeficientes de validez mayores de ,522 y ,851 a través del método de Pearson.
6. En el análisis de diferencia de medias según género, se denota que los varones y mujeres se distinguen mínimamente en los resultados alcanzados. Siendo las áreas en las que se diferencian el área Interpersonal, y la de Estudio.
7. Se han elaborado tres baremos con normas T al haberse hallado diferencias significativas en el factor género.

1.2. Recomendaciones:

1. Proponer a los departamentos involucrados con el diagnóstico y seguimiento psicológico de los alumnos de las diferentes casas de estudio de la ciudad de Trujillo, el uso del test QVA-R para la detección temprana de éstas características en sus alumnos. Para lograr así, una mejor adaptación al alumno al medio universitario.
2. Realizar más investigaciones con el QVA-R de tal manera que el mismo sirva de fuente de comparación para futuras investigaciones, que contribuyan con el conocimiento científico psicopedagógico y psicológico.
3. Ampliar la cobertura de la investigación, abarcando más universidades de Trujillo (Universidad Privada del Norte, Universidad Nacional de Trujillo, Universidad César Vallejo).
4. Realizar la investigación dentro de los niveles educativos faltantes, aumentando el rango de aplicación del instrumento.
5. Mantener el estudio de la variable de valores interpersonales, con el fin de fortalecer y/o confrontar la validez de la escala, fomentando de esta manera la investigación científica.
6. Generar diferentes acciones para la promoción de los valores interpersonales; esto en conjunto entre los diferentes actores de la Universidad Privada Antenor Orrego y otras

casas superiores de estudio. En este tipo de programas de acción, se deberían tomar en cuenta los diferentes indicadores del QVA-R, para que así se puedan analizar y contrastar los efectos de los mismos programas.

7. Presentar los datos obtenidos a partir del estudio, de forma objetiva y concreta a las autoridades de la institución analizada, para poder así ejecutar mejoras de la cultura estudiantil universitaria en torno a temas de los valores interpersonales.

8. Así mismo, tomar en cuenta que los sujetos de estudio, son jóvenes que aún no han logrado la madurez necesaria, por lo que su escala de valores no está del todo establecida y se pueden generar diferencias entre individuos de manera independiente a su género o a su nivel de formación académica. Siguiendo este aspecto, es fundamental la promoción de los programas de orientación, tutoría y consejería para los estudiantes, a fin de que los valores que desarrollen el educando vayan de la mano con los valores de la casa de estudios a la cual pertenecen.

9. Ampliar la investigación de adaptación y estandarización del QVA-R, involucrando a los demás rangos de edad que la prueba permite evaluar. Así como logrando involucrar a los demás niveles educativos de la provincia de Trujillo.

CAPÍTULO VII

REFERENCIAS

7.1. Referencias:

- Abad, F. J., Garrido, J., Olea, J., & Ponsoda, V. (2006). *Introducción a la Psicometría: Teoría Clásica de los Test y Teoría de la Respuesta al Ítem*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Abello Riquelme, R., Díaz Mujica, A., Pérez Villalobos, M. V., Almeida, L., Lagos Herrera, I., González Puentes, J., & Stricklanda, B. (2012). Vivencias e implicación académica en estudiantes universitarios: adaptación y validación de escalas para su evaluación. *Estudios Pedagógicos*, 7-19. Obtenido de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v38n2/art01.pdf>
- Almeida, L. S. (1997). *Questionário de vivências académicas para jovens universitarios: estudos de Construção de validação*. Portugal: Universidade do Minho.
- Álvarez, R. (2007). *Estadística aplicada a las ciencias de la salud*. España: Ediciones Díaz de Santos. Recuperado de: <http://www.diazdesantosgargentina.com/wwwdat/pdf/9788479788230.pdf>
- Barraza, E., Galdames, M., Rosales, V., Vásquez, F. & Villar, E. (2012). *Desarrollo del juicio moral en el ámbito de la educación. Convergencia Educativa*. Recuperado de: <http://www.convergenciaeducativa.cl/principal/wp-content/uploads/01-desarrollo.pdf>
- Carretero-Dios, H., & Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 521-551. Obtenido de http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-158.pdf
- Chau, C., & Saravia, J. C. (2014). Adaptación Universitaria y Su Relación con la Salud Percibida en Una Muestra de Jóvenes de Perú. *Revista Colombiana de Psicología*, 269-284.
- Coolican, H. (2014). *Research Methods and Statistics in Psychology*. [Versión de Amazon Kindle]. USA: Psychology Press.
- Cornachione, M. (2006). *Psicología del desarrollo. Aspectos biológicos psicológicos y sociales*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Elosua, P., & Bully, P. (2012). *Prácticas de Psicometría: Manual de Procedimiento*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. País Vasco. Recuperado de: [ww.argitalpenak.ehu.es/.../Psicometria_Elosua%20Bully.pdf](http://www.argitalpenak.ehu.es/.../Psicometria_Elosua%20Bully.pdf)

- Fernández Sánchez, N. (28 de Junio de 2012). *La Edad Adulta*. Obtenido de Ite educación: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/124/cd/guia/documentacion%20complementaria/15_persona_adulta.pdf
- González López, I. (Junio de 2012). *Propuestas de evaluación insitucional universitaria en el ámbito internacional*. Obtenido de Rieoei.org: <http://www.rieoei.org/deloslectores/358Gonzalez.pdf>
- Hernández, J., Fernández, C. & Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill/Interamericana Editores.
- Herrans, L. (2000). *Psicología y medición*. México: McGraw-Hill
- Jacobo Castelo, A. (14 de Noviembre de 2013). *Propiedades Psicométricas del Cuestionario de Vivencias Académicas Revisado (QVA -r) en universitarios del sur de Sonora*. Obtenido de V Congreso Internacional de Educación, II Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación, IV Coloquio "Prácticas docentes con apoyo de las TICC": Inclusión, colaboración y transdisciplinariedad como potenciadores de saberes.: <http://fch.mx.l.uabc.mx/eventos/me5cie/cd/10059.PDF>
- La Verdad. (12 de Marzo de 2015). *La transición entre la vida universitaria y la laboral es muy complicada: La Verdad*. Recuperado el 2015, de La verdad.es: <http://www.laverdad.es/murcia/sef/201503/12/transicion-entre-vida-universitaria-20150309124942.html>
- Márquez Rodríguez, D. P., Ortiz Urazán, S. C., & Rendón Arango, M. I. (2009). *Cuestionario de Vivencias Académicas en su versión reducida (QVA -r): un análisis psicométrico*. Universidad Santo Tomás. Bogotá: Revista Colombiana de Psicología.
- Oré Ortega, R. Z. (2012). *Comprensión lectora, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos., Facultad de Psicología. Escuela de Posgrado. Lima : Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Obtenido de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2738/1/ore_or.pdf
- Papalia, D. (2006). *Psicología del desarrollo temprano*. México: Mussen
- Pineda Báez, C., Pedraza Ortiz, A., & Darío Moreno, I. (2011). *Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente*. Universidad de La Sabana, Facultad de Educación. Bogotá: Universidad de La Sabana. Obtenido de

<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1833/2411>

- Plasencia, R. (2011). *Logros Perú*. Obtenido de <http://www.logrosperu.com/noticias/actualidad/707-mas-de-200-millones-dedolares-se-perdieron-en-dos-anos-por-desercion-universitaria.html>
- Righi Schleich, A. L., Jorge Polydoro, S. A., & dos Santos, A. A. (2006). *Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica de estudantes do ensino superior*. Ribeirão Preto, Brasil: Avaliação Psicológica. Recuperado el 21 de Junio de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=335027179003>
- Sánchez Carlessi, H., & Reyes Meza, C. (2009). *Metodología y diseños en la investigación científica* (Cuarta ed.). Lima, Perú: Editorial Visión Universitaria.
- Sandoval Mora, S. A. (2012). *Psicología del Desarrollo Humano II*. Culiacán, Sinaloa: Dirección General de Escuelas Preparatorias. Obtenido de https://holismoplanetario.files.wordpress.com/2015/01/psicologia_del_desarrollo_humano_ii.pdf
- Schaie, W. (2008). Adult Cognitive Development from a Lifespan Developmental Perspective1. En W. Schaie, *The Handbook of emotional disorders in late life: Assessment and treatment* (págs. 021-035). Washington: University of Washington.
- Torres Acuña, W. J. (2003). *Utilización de internet y el Bienestar Psicológico en estudiantes universitarios de alto y bajo nivel de acceso a la tecnología de información por computadora*. Tesis para optar por el Título Doctor en Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Psicología, Lima.
- Velázquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., & Dioses, A. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *IIPSI*, 139-152. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3052965>

ANEXOS