

# Cuestionario de Vivencias Académicas en su versión reducida (QVA-r): un análisis psicométrico\*

*Academic Experiences Questionnaire, reduced version (QVA-r): A psychometric analysis*

DIANA PAOLA MÁRQUEZ RODRÍGUEZ\*\*

SALLY CATHERINE ORTIZ URAZÁN

MARÍA ISABEL RENDÓN ARANGO

Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia

---

## Resumen

En el presente estudio se adaptó y validó el Cuestionario de Vivencias Académicas versión reducida (QVA-r) (Almeida, Ferreira & Soares, 2001) en una muestra de 297 estudiantes universitarios de una facultad de psicología de la ciudad de Bogotá, con una edad promedio de 20 años. La consistencia interna en todas las escalas, estimada a partir del alfa de Cronbach, fue mayor o igual a .60 y la estructura factorial obtenida explica el 40.5% de la varianza total, en una conformación similar a la reportada para el instrumento original, aunque algunos ítems se agruparon de manera diferente. Se discuten las propiedades psicométricas del instrumento y se indican algunos usos potenciales del mismo.

**Palabras clave:** adaptación, validación, vida universitaria, educación superior, deserción escolar.

## Abstract

This study intends to adapt and validate the reduced version of the Academic Experiences Questionnaire (QVA-r) (Almeida, Ferreira & Soares, 2001) in a sample of 297 university students of a Psychology Faculty in Bogotá, with an average age of 20 years. The internal consistency for all scales, estimated using Cronbach Alfa, was  $\geq .60$ , and the resulting factorial structure explained 40.5% of total variance with a similar structure to the one reported for the original instrument, although some of the items grouped in a different way. The instrument's psychometric properties are discussed and some of its potential uses are indicated.

**Keywords:** adaptation, validation, university life, higher education, college drop out.

---

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

RECIBIDO: 4 DE AGOSTO DEL 2008

ACEPTADO: 22 DE AGOSTO DEL 2008

\* Las autoras agradecen al docente Juan Carlos Espinosa por su colaboración en la realización de esta investigación.

\*\* Correspondencia

politamarquez@hotmail.com

**LA ADAPTACIÓN** de instrumentos de una cultura a otra es una práctica común (Balluerka, Gorostiaga, Alonso-Arbiol & Aramburu, 2007; Gómez & Hidalgo, 2003; Marco, González-Romá & Gómez, 2000). Es un proceso complejo y sujeto a múltiples fuentes de error (Balluerka et al., 2007), 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, con lo cual se pone en evidencia una consideración ética adicional: no sólo deben valorarse las propiedades psicométricas de los instrumentos, sino también las posibles consecuencias de su administración, como parte integral del proceso de validación (Messick, 1980; Padilla, Gómez, Hidalgo & Muñoz, 2006).

La adaptación de un test es un proceso más amplio que la traducción de un idioma a otro (Gómez & Hidalgo, 2003). Para mejorar la calidad en la adaptación de instrumentos, Hambleton y Patsula (1999) proponen como criterios: a) seleccionar traductores cualificados, b) hacer las correcciones necesarias en la primera adaptación lingüística del instrumento, c) realizar un estudio piloto con el instrumento adaptado, d) aplicar el instrumento a una muestra amplia y representativa y e) comprobar la equivalencia de los ítems en las versiones original y adaptada, en caso de que se pretenda hacer comparaciones interculturales.

Así, 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 adaptó 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.

La relevancia del fenómeno radica en que el ingreso a la educación superior constituye una etapa crucial del proceso evolutivo de los adolescentes, en la que se presentan cambios personales e interpersonales significativos, determinados en buena medida por las características del contexto universitario, el cual implica nuevas demandas en el estilo de vida (Bessa & Tavares, 2004).

La transición a la educación superior implica la superación de un conjunto complejo de desafíos (Almeida, Soares & Ferreira, 2000, 2002; Almeida et al., 2001; Almeida, Guisande, Soares & Saavedra, 2006; Araújo, Almeida & Paul, 2003; Ferreira, Almeida & Soares, 2001; Fernandes et al., 2005; Santos & Almeida, 2001; López, Vivanco & Mandioca, 2006; Rodríguez, Espinosa & Granados, 2006; Soares, Guisande, Diniz & Almeida, 2006b), relacionados con los cambios de desarrollo propios del final de la adolescencia y el inicio de la vida adulta (Rodríguez et al., 2006). 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 (Araújo et al., 2003; Saavedra, Almeida, Gonçalves & Soares, 2004).

Los múltiples y complejos desafíos a los que los jóvenes se enfrentan en este momento de transición educativa involucran no sólo 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 (Righi, Jorge & Dos Santos, 2006).

En conjunto, todos estos factores influyen en el desarrollo de los estudiantes (Almeida et al., 2000, 2002; Araújo et al., 2003; Santos &

Almeida, 2001; Righi et al., 2006; Rodrigues, Almeida & Paul, 2003), quienes, para adaptarse, deben aprender nuevos comportamientos o modificar algunos de los existentes en su repertorio, ya que de este proceso depende, entre otras cosas, su rendimiento académico (Soares, Guisande, Diniz & Almeida, 2006b).

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 (Beltrán & Torres, 2000); 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 (Beltrán & Torres, 2000).

La adaptación, además, puede ser *integrativa*, es decir, aquella que no sólo 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 (Beltrán & Torres, 2000). Así, la adaptación puede verse facilitada u obstaculizada por factores de diversa índole, cuya interacción incrementa la probabilidad de fracaso escolar y deserción (Beltrán & Torres, 2000).

Para comprender este proceso de adaptación, la investigación se ha desarrollado básicamente desde dos perspectivas (Almeida et al., 2000; Ferreira et al., 2001; Pascarella & Terenzini, 1991; Soares et al., 2006a, 2006b; Wintre & Sugar, 2000). La *perspectiva de desarrollo*, que ha procurado explicar los cambios evolutivos propios de esta etapa, y la *perspectiva contextual*, a partir de la cual se ha intentado explicar cómo las características de los contextos universitarios afectan la calidad de la adaptación.

La investigación reciente ha mostrado que la adaptación a la vida universitaria puede ser comprendida mediante tres dimensiones fundamentales. En primer lugar, la *dimensión personal*, que involucra niveles adecuados de disciplina, planeación y manejo del tiempo, afrontamiento

de nuevos métodos y rutinas académicas que demandan mayor exigencia y autonomía por parte de los estudiantes, así como construcción de la identidad y proyección de vida en función de los cambios socioculturales que condicionan la toma de decisiones y conllevan alteraciones en el estilo de vida (Almeida, Santos, Dias, Botelho & Ramalho, 1998; Almeida et al., 2002; Almeida et al., 2006; Ferreira et al., 2001; López et al., 2006; Righi et al., 2006; Rodrigues et al., 2003; Santos & Almeida, 2001; Soares et al., 2006b).

En segundo lugar, la *dimensión interpersonal*, que incluye las relaciones con figuras de autoridad en general, la familia, los pares y la pareja, entre otros, y cuya valoración en términos de soporte incrementa la probabilidad de que las vivencias universitarias constituyan un factor protector de amplio espectro (Batista, Monteiro, Rodrigues, Simões & Rodrigues, 2005; Peixoto, 2004; Pereira et al., 2006).

En tercer lugar, la *dimensión contextual*, que incluye aspectos como las nuevas formas de comunicación que emergen en las relaciones pedagógicas y con los miembros de la institución en general, los métodos de estudio, las motivaciones en el proceso de aprendizaje y las características y servicios de la institución (Almeida et al., 2001; Almeida & Soares, 2002; Araújo et al., 2003; Soares et al., 2006a, 2006b; Ferreira, 1999; Machado, Almeida & Soares, 2001; Morais, Almeida & Montenegro, 2006).

En síntesis, la transición a la educación superior se convierte en 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. No obstante, como afirman Soares et al. (2006a), “[...] a pesar del reconocimiento de la importancia de dichos factores, la teoría y la investigación que en este ámbito han sido producidas revelan dificultades en integrarlos” (p. 16).

Como se mencionó anteriormente, una limitación importante en la investigación de los

factores que inciden en la adaptación a la vida universitaria en nuestro medio es la carencia de instrumentos validados que permitan estudiar la incidencia de dificultades de adaptación específicas, que podrían estar relacionadas con la deserción escolar. En consecuencia, considerando la relevancia del tema en los servicios de bienestar universitario, en este estudio se planteó como objetivo la adaptación y validación de un instrumento para medir la adaptación a la vida universitaria.

El Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA-r) es uno de los instrumentos más completos para evaluar este fenómeno en términos de las dimensiones que aborda (Almeida & Ferreira, 1999). Dicho instrumento cuenta con cualidades psicométricas satisfactorias en cuanto a consistencia y validez interna reportadas en estudios previos (Almeida, Ferreira & Soares, 2001; Santos & Almeida, 2001; Almeida & Soares, 2002; Almeida et al., 2002; Saavedra et al., 2004; Batista et al., 2005; Cunha & Carrilho, 2005; Diniz & Almeida, 2005; 2006; Almeida et al., 2006; Morais, Almeida & Montenegro, 2006; Pereira et al., 2006; Righi et al., 2006; Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006a, 2006b; Moreira, 2007; Almeida, Guisande & Soares, s. f.; Morgado & Almeida, s. f.), aunque dichas cualidades atañen únicamente a la versión original (en portugués) del instrumento, y no existen datos sobre propiedades de la versión traducida al español por Abello, Díaz y Pérez (2007).

Dado que la versión completa del instrumento contiene un número elevado de ítems (170), lo cual dificulta su aplicación ágil, se eligió la versión reducida, que integra en cinco dimensiones las 17 subescalas de la versión completa (Almeida et al., 2001).

De esta forma, se presentan en este trabajo los procedimientos de adaptación al español y validación del QVA-r como una forma de responder a la demanda de abordar este fenómeno tomando en consideración la lengua materna de los po-

tenciales evaluados, así como las características culturales de su grupo de referencia.

## **Método**

### ***Diseño***

Se llevó a cabo un estudio psicométrico clásico para especificar las propiedades y características psicométricas del QVA-r (Almeida et al., 2001) en una muestra de universitarios bogotanos.

### ***Participantes***

Se empleó una muestra intencional conformada por 297 estudiantes de segundo a noveno semestre de la facultad de psicología de una universidad bogotana. Participaron 249 mujeres (84%) y 48 hombres (16%), con edades entre los 17 (19 estudiantes) y 38 (1 estudiante) años, con un promedio de edad de 20 años; en su mayoría pertenecientes a estrato socioeconómico medio (95%).

Esta muestra presenta una composición similar a la del estudio original de Almeida et al. (2001), en el cual se emplearon datos de aplicaciones previas de la versión completa del QVA entre 1997 y 1999 en la Universidad de Minho (n=1273), además de nuevas aplicaciones a estudiantes de primer año de distintas facultades (no especificadas en el manuscrito), con el fin de garantizar variedad de orientaciones vocacionales. La muestra final de dicho estudio estuvo conformada por 1889 estudiantes, con edades entre los 18 y los 25 años, el 59.1% eran mujeres.

Al igual que el estudio de Almeida et al. (2001), en el presente trabajo los participantes se incluyeron en función de su disponibilidad de tiempo y atendiendo a dos criterios: que fueran estudiantes activos y que hubieran cursado al menos un semestre, dado que era necesario garantizar que hubieran tenido un tiempo mínimo de vivencias universitarias en la institución educativa en donde se aplicó el instrumento.

**Tabla 1.** Caracterización psicométrica del QVA-r

Dimensión	Descripción	N.º de ítems	Ítems que la conforman	Alfa del instrumento original
Personal	Evalúa las percepciones del estudiante en cuanto a bienestar físico y psicológico.	13	4, 9, 11, 13, 17, 21, 23, 26, 28, 39, 45, 52 y 55	.87
Interpersonal	Evalúa la relación con pares en general y relaciones significativas, así como aspectos relativos al involucramiento en actividades extracurriculares.	13	1, 6, 19, 24, 27, 30, 33, 36, 38, 40, 42, 43 y 59	.86
Carrera	Evalúa la adaptación al pregrado, al proyecto vocacional y las perspectivas de carrera.	13	2, 5, 7, 8, 14, 18, 20, 22, 37, 51, 54, 56 y 60	.91
Estudio	Evalúa competencias de estudio, hábitos de trabajo, organización del tiempo, uso de la biblioteca y de otros recursos de aprendizaje.	13	10, 25, 29, 31, 32, 34, 35, 41, 44, 47, 49, 53 y 57	.82
Institucional	Evalúa intereses hacia la institución, deseos de continuar los estudios, conocimiento y percepciones sobre la calidad de los servicios y estructuras existentes.	8	3, 12, 15, 16, 46, 48, 50 y 58	.71

Nota: En esta tabla se incluye estructura factorial, tipología de los ítems por factor e índices de consistencia interna del instrumento original (Almeida et al., 2001)

### **Instrumento**

El QVA-r está constituido por 60 ítems divididos en cinco dimensiones que explican el 50.2% de la varianza (Almeida et al., 2001). La Tabla 1 presenta la descripción de cada dimensión y la información sobre la estructura factorial, así como la tipología de los ítems por factor y los índices de consistencia interna reportados en el estudio original (Almeida et al., 2001)

Las respuestas a cada uno de 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.

### **Procedimiento**

Inicialmente se llevó a cabo una revisión de antecedentes teóricos y metodológicos del tema con base en la cual se seleccionó el instrumento. Se obtuvo el QVA-r tanto en su idioma original (portugués) como su traducción al español, realizada por Abello, Díaz & Pérez (2007).

Teniendo en cuenta las diferencias en el uso de términos y expresiones entre Chile (país en donde se adaptó el QVA-r original) y Colombia, se realizaron modificaciones en cuanto a forma y redacción. Como parte de esta fase, se realizó

una validación de contenido por medio de nueve jueces expertos en la temática, todos psicólogos investigadores, dos de ellos traductores calificados bilingües (español-portugués).

Los jueces hicieron observaciones sobre los ítems en cuanto a pertinencia, relevancia y forma. Con base en dichas observaciones se realizaron algunas modificaciones de redacción, con respecto a términos que no son frecuentes o son desconocidos en nuestro medio; posteriormente se llevó a cabo una aplicación preliminar con diez estudiantes voluntarios para establecer si las instrucciones eran claras, si los ítems eran comprensibles y el tiempo empleado para responder a la totalidad del cuestionario (véase Apéndice A para conocer la versión adaptada del instrumento).

La aplicación final del instrumento se concertó en horarios de clase. A los participantes se les presentó el propósito de la investigación y se solicitó consentimiento informado. La aplicación fue anónima con el fin de garantizar confidencialidad y todos los participantes tuvieron la posibilidad de obtener un informe de su prueba.

El análisis psicométrico consistió en estimar la confiabilidad mediante el índice alfa de

Cronbach y la validez con base en un análisis factorial confirmatorio con el procedimiento de componentes principales y rotación Varimax.

### Resultados

Como se puede observar en la Tabla 2, el coeficiente  $\alpha$  de Cronbach para todas las dimensiones es superior a .60. Al compararse estos coeficientes con los obtenidos en el estudio original (Almeida et al., 2001), se observa que son similares, excepto para las escalas carrera e institucional, cuyos coeficientes fueron más bajos en el presente estudio.

**Tabla 2.** Coeficientes de consistencia interna del QVA-r en el presente estudio y en el estudio original

Dimensiones	N	N.º de ítems	Coficiente $\alpha$ del presente estudio	Coficiente $\alpha$ del estudio original
Personal	287	13	.88	.87
Interpersonal	292	13	.82	.86
Carrera	292	13	.77	.91
Estudio	292	13	.81	.82
Institucional	294	8	.65	.71

Para evaluar la validez de constructo se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio con rotación Varimax. Para incluir un ítem en una dimensión se estableció como criterio un nivel de saturación mayor o igual a .3. En la Tabla 3 se muestra la composición de los factores obtenidos en el presente estudio y el porcentaje de varianza explicada por factor en comparación con el estudio original. En conjunto, los cinco factores explican el 40.5% de la varianza total.

La estructura factorial obtenida incluyó las mismas dimensiones reportadas en el estudio original, aunque se presentaron diferencias en la varianza explicada por los factores 2 (*interpersonal*) el cual corresponde en este estudio al factor 4; y el 4 (*estudio*) se ubica en el factor 2. En cuanto a la saturación de algunos ítems en los facto-

**Tabla 3.** Estructura factorial rotada del QVA-r obtenida en el estudio de validación

Componente	Ítem	Saturación	% acumulado de varianza explicada del presente estudio	% acumulado de varianza explicada del estudio original
Personal	39	.75	10.6	7.6
	28	.74		
	9	.71		
	55	.68		
	17	.67		
	4	.65		
	13	.63		
	45	.63		
	11	.63		
	26	.54		
	21	.54		
	52	.46		
	31	.43		
Estudio	10	.64	8.4	5.1
	32	.63		
	34	.62		
	49	.58		
	44	.58		
	25	.54		
	53	.53		
	41	.51		
	18	.50		
	47	.50		
	35	.46		
	29	.46		
	57	.40		
15	.31			
Carrera	37	.70	8.0	19.0
	22	.68		
	8	.68		
	7	.66		
	14	.62		
	54	.56		
	51	.56		
	20	.50		
56	.43			
23	.41			

Componente	Ítem	Saturación	% acumulado de varianza explicada del presente estudio	% acumulado de varianza explicada del estudio original
Interpersonal	42	.68		
	1	.65		
	43	.65		
	40	.64		
	27	.62		
	38	.60		
	24	.57	7.8	5.9
	33	.57		
	59	.51		
	6	.50		
	19	.43		
	30	.27		
	36	.32		
Institucional	12	.75		
	3	.66		
	58	.62		
	16	.59	5.4	3.3
	46	.58		
	60	.39		
	48	.35		

res, se modificó la composición de los factores *estudio*, *carrera*, *interpersonal* e *institucional*.

Como puede observarse en la Tabla 4, tanto en el reporte del instrumento original como en el presente estudio, el factor que explica un mayor porcentaje de varianza es el *personal*, cuya composición en ambos estudios es idéntica. El factor *interpersonal* también presenta la misma composición, mientras que los tres factores restantes (*carrera*, *estudio* e *institucional*) muestran diferencias en la ubicación de los ítems. El ítem 18 del estudio original estaba incluido en el factor *carrera*, mientras que en el presente estudio se incluyó en la dimensión *estudio*. El ítem 15 del reporte original saturaba en el factor *institucional*, mientras que en esta aplicación saturó en *estudio*; y el ítem 31, que originalmente contribuía a la composición del factor *estudio*, en esta investigación formó parte de la dimensión

*personal*. Los ítems 5 (*carrera*) y 50 (*institucional*) no se ubican dentro de ningún factor debido a que su nivel de saturación fue menor a .2.

La principal diferencia en la estructura obtenida radica en el orden de los factores, puesto que en el estudio original el factor 2 (*interpersonal*) se ubica en el presente estudio como factor 4 según el porcentaje de varianza explicada; y el factor 4 (*estudio*), siguiendo el mismo criterio, se ubica en este estudio como factor 2. Los demás factores conservan su ubicación original (véase Apéndice B en donde aparece la agrupación de los ítems por dimensión tanto en el estudio original como en el actual).

Por otra parte, 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* (véase Tabla 5), en donde las mujeres presentan una puntuación mayor en comparación con los hombres.

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. En la Tabla 6 se muestran los resultados de la prueba *t* para muestras independientes, según los cuales sólo hubo diferencia significativa en la dimensión *institucional* en lo que respecta a edad. En otras palabras, los estudiantes menores de 20 años obtuvieron un puntaje mayor en esta dimensión en comparación con los de 20 ó más, lo que significa que quienes obtuvieron mayor puntuación (menores de 20 años) presentan mayor satisfacción tanto con los medios educativos como de infraestructura, con los que cuenta la universidad.

Para la variable *estrato socioeconómico* se realizó un análisis de varianza de un factor

**Tabla 4.** Comparación de la estructura factorial original del QVA-r con la obtenida en el estudio de validación

Factores originales	Ítems	Factores en el presente estudio				
		1. Personal	2. Estudio	3. Carrera	4. Interpersonal	5. Institucional
1. Personal	4	.65				
	9	.71				
	11	.63				
	13	.63				
	17	.67				
	21	.54				
	23	.36				
	26	.54				
	28	.74				
	39	.75				
	45	.63				
	52	.46				
	55	.68				
2. Interpersonal	1				.65	
	6				.50	
	19				.43	
	24				.57	
	27				.62	
	30				.37	
	33				.57	
	36				.32	
	38				.60	
	40				.64	
	42				.68	
43				.65		
59				.51		
3. Carrera	2			.41		
	5					
	7			.66		
	8			.68		
	14			.62		
	18		.50			
	20			.50		
	22			.68		
	37			.70		
	51			.56		
	54			.56		
56			.50			
60					.39	

Factores originales	Ítems	Factores en el presente estudio				
		1. Personal	2. Estudio	3. Carrera	4. Interpersonal	5. Institucional
4. Estudio	10		.64			
	25		.54			
	29		.46			
	31	.43	.39			
	32		.63			
	34		.62			
	35		.46			
	41		.51			
	44		.58			
	47		.50			
	49		.58			
	53		.53			
	57		.40			
5. Institucional	3					.66
	12		.40			.75
	15		.31			
	16					.58
	46					.57
	48					.35
	50					
	58					.62

(ANOVA) para la comparación de más de dos medias, y no se encontraron diferencias significativas (véase Tabla 7).

Dado que en la comparación de medias las diferencias halladas sólo se presentaron en una de las dimensiones, se construyó una única tabla de conversión para todos los grupos socioeconómicos, etarios y de género (véase Tabla 8). Para la creación de los baremos, los puntajes brutos fueron convertidos a puntuaciones  $t$ <sup>1</sup>. Dichos puntajes se organizaron en rangos que van de 0 a 19 (nivel de desadaptación); 20 a 39 (nivel de adaptación bajo); 40 a 59 (nivel de adaptación medio) y 60 a 80 (nivel de adaptación alto). Dicha distribución se realizó a criterio de los autores, debido a que no fue posible el

acceso a baremos del estudio original (Almeida et al., 2001). Por tanto, es importante señalar que los baremos que se presentan a continuación se construyeron exclusivamente para la muestra, por lo que su uso es restringido.

### Discusión y Conclusiones

Aunque se contaba con una versión en español del QVA-r (Abello et al., 2007), la adaptación realizada para población bogotana resulta ser pertinente para el contexto sociocultural característico de nuestros jóvenes. Además, el instrumento muestra una buena consistencia interna, según lo indican los índices alfa de Cronbach para los diferentes factores; no obstante, para afirmar que se trata de una herramienta confiable para la medición de la adaptación a la vida universitaria, en estudios posteriores podría examinarse dicha confiabilidad mediante otros

<sup>1</sup> No se cuenta con información sobre el procedimiento de construcción de baremos para la prueba original, ya que en el manuscrito no publicado de Almeida et al. (2001) no se describe dicho procedimiento.

**Tabla 5.** Comparación de medias entre hombres y mujeres en las diferentes dimensiones

Dimensión	Género	N	Media	Desviación típica	Valor de prueba t	Nivel de significancia (p)
Personal	Femenino	249	49.9	9.9	-0.1	.883
	Masculino	48	50.1	10.5		
Interpersonal	Femenino	249	50.0	9.9	0.3	.743
	Masculino	48	49.5	10.2		
Carrera	Femenino	249	50.3	9.8	1.2	.217
	Masculino	48	48.3	10.5		
Estudio	Femenino	249	50.7	9.7	2.9	.004*
	Masculino	48	46.1	10.4		
Institucional	Femenino	249	50.4	9.6	1.8	.071
	Masculino	48	47.6	11.5		

\*p&lt;.05

**Tabla 6.** Comparación de medias entre mayores y menores de 20 años en las diferentes dimensiones

Dimensión	Edad	N	Media	Desviación típica	Valor de prueba t	Nivel de significancia (p)
Personal	Menores de 20	156	49.7	10.4	-0.7	.487
	20 años o más	140	50.5	9.5		
Interpersonal	Menores de 20	156	50.2	10.0	0.4	.650
	20 años o más	140	49.7	10.0		
Carrera	Menores de 20	156	49.7	9.6	-0.4	.680
	20 años o más	140	50.2	10.4		
Estudio	Menores de 20	156	50.7	9.8	1.2	.226
	20 años o más	140	49.3	10.1		
Institucional	Menores de 20	156	51.2	9.3	2.1	.038
	20 años o más	140	48.8	10.6		

\*p&lt;.05

procedimientos, tales como el test-retest o la aplicación de formas paralelas, entre otros.

En cuanto a la validez de constructo, se observa una estructura factorial similar a la reportada para el instrumento original. En ambos reportes la estructura está compuesta por cinco factores, y el porcentaje de varianza explicado (40.5% en el estudio actual y 41.7% en el estudio original), cerca del 50% de la varianza total, indica que el fenómeno de adaptación a la vida universitaria puede ser explicado por los factores propuestos por Almeida et al. (2001), razón por la cual se puede concluir que el QVA-r cuenta con las propiedades necesarias para estimar niveles confiables y válidos del fenómeno.

No obstante, se evidencia como una limitación del instrumento no abarcar otras variables que pueden intervenir en el proceso de adaptación a la vida universitaria, puesto que en la revisión conceptual se identificaron algunas otras que pueden influir en dicho fenómeno como el estado salud, referido a problemas genéticos o enfermedades graves, la composición familiar y su relación con la misma, lugar de procedencia y factores económicos (Rodríguez et al., 2006).

La presente investigación constituye un aporte metodológico efectivo en el estudio de la adaptación a la vida universitaria cuyo abordaje en nuestro medio se ha visto limitado, en alguna medida, por la carencia de instrumentos

**Tabla 7.** ANOVA para comparación de más de dos medias en la variable estrato socioeconómico en las diferentes dimensiones

Dimensión	Estrato socioeconómico	Media	Desviación estándar	Valor de prueba F	Nivel de significancia (p)
Personal	1	35.8	11.3	1.3	.244
	2	47.9	12.6		
	3	50.2	9.2		
	4	50.1	10.3		
	5	51.1	12.2		
	6	63.0	8.4		
Interpersonal	1	47.8	3.8	0.8	.646
	2	46.9	12.7		
	3	50.2	9.9		
	4	50.4	9.9		
	5	49.7	9.7		
	6	38.5	11.2		
Carrera	1	52.8	5.6	0.5	.758
	2	50.6	6.9		
	3	49.7	9.5		
	4	50.3	11.1		
	5	49.8	12.8		
	6	64.7	7.4		
Estudio	1	42.0	1	0.6	.694
	2	47.3	8.4		
	3	50.1	10		
	4	50.6	10.1		
	5	49.2	12.4		
	6	48.7	10.2		
Institucional	1	56.4	9.4	1.7	.116
	2	51.2	10.1		
	3	50.8	9.8		
	4	48.3	10.4		
	5	52.2	7.6		
	6	32.2	10.2		

\*p&lt;.05

pertinentes. Sin embargo, es importante señalar que aunque el QVA-r permite una aproximación a la adaptación a la vida universitaria en un momento dado, la información que arroja puede ser insuficiente si se requiere una evaluación detallada de las dificultades precisas de un estudiante o grupo de estudiantes, ya que el instrumento permite establecer el nivel de adaptación en un factor determinado, pero no permite especificar en qué aspectos de dicha dimensión se presenta

la dificultad. Esto implica que la información arrojada por el instrumento no debe ser tomada como único criterio para establecer las dificultades de adaptación, sino que debe complementarse con otras estrategias de evaluación, tales como entrevistas u observaciones diseñadas con base en los resultados del cuestionario, de modo que se pueda indagar en las características específicas de las dificultades de adaptación.

**Tabla 8.** Baremos con puntaje T del QVA-r para estudiantes universitarios

Puntaje T	Puntaje directo					Nivel de adaptación
	Personal	Interpersonal	Carrera	Estudio	Institucional	
74				65	40	
73						
72		65		64	39	
71				63		
70		64			38	Mantenimiento
69		63		62		de
68	65	62		61		conductas
67	64				37	Alto adaptativas
66	63	61	65	60		
65	62	60	64	59	36	
64	61	59				
63	60		63	58	35	
62	59	58	62	57		
61	58	57		56	34	
60	57	56	61			
59	56			55	33	
58	55	55	60	54		
57	54	54	59			
56	53	53		53	32	
55			58	52		
54	52	52	57		31	
53	51	51		51		
52	50	50	56	50	30	Promoción
51	49					de
50	48	49	55	49	29	conductas
49	47	48	54	48		Medio adaptativas
48	46	47			28	
47	45		53	47		
46	44	46	52	46		
45	43	45			27	
44	42	44	51	45		
43	41			44	26	
42	40	43	50			
41	39	42	49	43	25	
40	38	41		42		

Puntaje T	Puntaje directo					Nivel de adaptación
	Personal	Interpersonal	Carrera	Estudio	Institucional	
39		40	48		24	
38	37		47	41		
37	36	39		40	23	
36	35	38	46			
35	34	37		39		
34	33		45	38	22	
33	32	36	44			
32	31	35		37	21	
31	30	34	43	36		
30	29		42		20	
29	28	33		35		Bajo
28	27	32	41	34	19	
27	26	31		33		
26	25		40		18	
25	24	30	39	32		
24		29		31		
23	23	28	38		17	
22	22		37	30		
21	21	27		29	16	
20	20	26	36			
19	19	25		28	15	
18	18		35	27		
17	17	24	34		14	
16	16	23		26		
15	15	22	33	25		
14	14		32		13	
13	13	21		24		
12		20	31	23	12	
11		19	30			
10				22	11	
9		18	29	21		Desadaptación
8		17			10	Intervención inmediata
7		16	28	20		
6			27	19	9	
5						
4		15	26	18		
3		13	25	17	8	
2						
1			24	16		
0			13-23	13-15		

Adicionalmente, el QVA-r resulta ser una herramienta pertinente por sus propiedades psicométricas, derivadas de una construcción basada en análisis conceptuales y empíricos rigurosos, lo cual, como afirman Soares et al. (2006b), constituye el sentido del diseño de instrumentos de diagnóstico e intervención en psicología y salud.

En cuanto a los usos potenciales del QVA-r, es importante señalar que el hecho de que tanto en el estudio actual como en el original el factor personal haya explicado el mayor porcentaje de varianza indica que las percepciones de bienestar físico y psicológico son fundamentales en la adaptación a la vida universitaria. De aquí que las estrategias de prevención puedan estar encaminadas a favorecer el bienestar en sentido amplio. No obstante, es preciso tener en cuenta que la adaptación, tal como señalan Almeida et al. (2000, 2002), Araújo et al. (2003), Righi et al. (2006) y Soares et al. (2006b), está determinada por diversidad de variables tanto dentro como fuera de la institución educativa, razón por la cual el abordaje debe ser integral en el sentido de enmarcarse en una perspectiva de trabajo en factores protectores de amplio espectro, con el fin de evitar el asistencialismo propio de algunas estrategias institucionalizadas como parte del “bienestar universitario”.

En lo que respecta a las limitaciones psicométricas del instrumento, se puede señalar que la construcción de los baremos del presente estudio obedece a los datos obtenidos en la aplicación que se realizó del QVA-r a la muestra, lo que limita su uso para otros programas académicos, así como a otras instituciones educativas.

Por otro lado, no fue posible hacer la comparación entre las propiedades psicométricas del instrumento del estudio realizado por Abello et al. (2007) y el presente estudio, puesto que no se tuvo acceso a los datos de dichos autores. Por último, como el presente estudio es una adaptación local, es recomendable continuar

documentando las propiedades psicométricas del cuestionario en distintas poblaciones, así como su correlación con otras variables, con el fin de profundizar en el estudio de las diferencias en el fenómeno de la adaptación a la vida universitaria en función de características propias de distintos contextos; lo que a su vez puede contribuir al proceso de estandarización, para que de esta forma el QVA-r se convierta en un instrumento de utilidad para diferentes contextos de educación superior.

### Referencias

- Abello R. R., Díaz M. A. & Pérez V. M. (2007). *Traducción y adaptación del Cuestionario de Vivencias Académicas versión reducida (QVA-r) para la población chilena*. Manuscrito no publicado, Departamento de Psicología, Universidad de Concepción, Chile.
- Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. (1999). Adaptação e rendimento académico no ensino superior: Fundamentação de vivências académicas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 157-170.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. & Soares, A. P. (2001). *Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r)*. Manuscrito no publicado.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A. & Soares, A. P. (s. f.). Academic achievement on first year college students: The confluence of multiple variables. Manuscrito en preparación.
- Almeida, L. S., Guisande, A., Soares, A. P. & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19, 507-514.
- Almeida, L. S., Santos, A. C., Dias, P., Botelho, S. G. & Ramalho, V. M. (1998). Dificuldades de adaptación y de realización académica en la enseñanza superior: un análisis según las preferencias vocacionales y el nivel escolar. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología e Educación: revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 2, 41-48.
- Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2002). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento

- tamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. & Ferreira, J. A. (2000). Transição e adaptação à Universidade: Apresentação do Questionário de Vivências Académicas (QVA). *Psicologia*, 19, 189-208.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 1 (2), 81-93.
- Araújo, R. B., Almeida, L. S. & Paul, M. C. (2003). Transição e Adaptação académica dos estudantes a escola de enfermagem. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 5 (1), 56-64.
- Batista, S. G., Monteiro, C. M., Rodrigues, P. M., Simões, D. M. & Rodrigues, C. M. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: pontes e alçapões*. Recuperado el 20 de agosto del 2007, de <http://www.estg.ipleiria.pt/files/314654>
- Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I. & Aramburu, M. (2007). La adaptación de instrumentos de medida de unas culturas a otras: una perspectiva práctica. *Psicothema*, 19, 124-133.
- Beltrán F. & Torres I. (2000). Adaptación social, dificultad escolar y salud emocional. *Psicología y Salud*, 4, 111-118.
- Bessa, J. & Tavares, J. (2004). *Etapas: Experiências na transição académica P/ ensino superior: Construção e Validação de Inventário d@es - Docência e Aprendizagem no ensino superior*. Recuperado el 12 de agosto del 2007, de [http://www2.ii.ua.pt/uiccpsf/daes\\_cyberespaco.pdf](http://www2.ii.ua.pt/uiccpsf/daes_cyberespaco.pdf)
- Cunha, S. M. & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2). Recuperado el 15 julio del 2007, de <http://www.tecnicas-de-estudio.org/portugues/o-processo-de-adaptacao.htm>
- Diniz, A. M. & Almeida, L. S. (2005). Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES): Metodologia de construção e validação. *Análise Psicológica*, 23, 461-47. Recuperado el 22 de agosto del 2007, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v23n4/v23n4a09.pdf>
- Diniz, A. M. & Almeida, L. S. (2006). Adaptação à Universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrónico da interação entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 24, 29-38. Recuperado el 22 de agosto de 2007, de [http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So870-82312006000100004&lng=en&nrm=](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So870-82312006000100004&lng=en&nrm=)
- Fernandes, E., Maia, A., Meireles, C., Rios, S., Silva, D. & Feixas, G. (2005). Dilemas implicativos e ajustamento psicologico: um estudo com alumnos recém-chegados á universidade do Minho. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 285-304.
- Ferreira, J. A. (1999). *Desenvolvimento pessoal e aprendizagem auto regulada do estudante do ensino superior*. [Comunicação apresentada na comemoração dos 20 anos da Universidade do Algarve]. Faro: Universidade do Algarve.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2001). Adaptación académica en estudiantes de primer año: Diferencias de género, situación del estudiante y curso. *Psico-US.*, 6, 1-10.
- Gómez, J. & Hidalgo, M.D. (2003). Desarrollos recientes en psicometría. *Avances en Medición*, 1, 17-36.
- Hambleton, R. K. & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of Adapted Tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1, 1-11.
- López, I. M., Vivanco, B. Z. & Mandioca, M. (2006). Students perceptions about their first year at the university. *Educación Médica*, 9, 127-133.
- Machado, C., Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2001). Academic experience at the beginning and the end of university studies. *European Journal of Education*, 37, 387-394.
- Marco, I. T., González-Romá, V. & Gómez, J. (2000). Teoría de respuesta al ítem y análisis factorial confirmatorio: dos métodos para analizar la equivalencia psicométrica en la traducción de cuestionarios. *Psicothema*, 12, 540-544.

- Messick, S. (1980). Test validity and the ethics of assessment. *American Psychologist*, 35, 1012-1027.
- Morais, N., Almeida, L. S. & Montenegro, M. I. (2006). Percepções do ensino pelos alunos: Uma proposta de instrumento para o ensino superior. *Revista Análise Psicológica*, 1, 73-86.
- Moreira, A. (2007). *O ensino superior*. Recuperado el 15 de enero del 2008, de <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/Ao362.pdf>
- Morgado, N. S., Almeida, L. S. (s. f.). *Transição e integração académica: estudo com os alunos do Instituto Politécnico de Castelo Branco*. Manuscrito en preparación.
- Padilla, J. L., Gómez, J., Hidalgo, M. D. & Muñiz, J. (2006). La evaluación de las consecuencias del uso de los tests en la teoría de la validez. *Psicothema*, 18, 307-312.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey- Bass Inc.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, autoestima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 1, 235-244.
- Pereira, A. M., Motta, E. D., Vaz, A. L., Pinto, C., Bernardino, O., Carvalhal, M. A. et al. (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico no ensino superior: Estratégias de intervenção. *Análise Psicológica*, 1, 51-59.
- Righi A. L., Jorge S. A. & Dos Santos, A. (2006). Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica de estudantes do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, 5, 11-20.
- Rodríguez, F., Espinosa, D. & Granados, M. I. (2006). La orientación en la etapa universitaria, evaluación inicial y medidas preventivas. *Escuela abierta*, 9, 75-97.
- Saavedra, L., Almeida, L. S., Gonçalves, A. & Soares, A. P. (2004). Pontos de partida, pontos de chegada: Impacto de variáveis sócio-culturais no ingresso ao ensino superior. *Sociedade e Cultura*, 22 (2), 63-84.
- Santos, L. & Almeida, L. S. (2001). Vivencias académicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitarios do 1º Ano. *Análise Psicológica*, 2, 205-217.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. M. & Guisande, M. A. (2006a). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema*, 18, 249-256.
- Soares, A. P., Guisande, A., Diniz, A. M. & Almeida, L. S. (2006b). Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitario (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologías versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 1, 15-27.
- Wintre, M. G., & Sugar, L. A. (2000). Relationships with parents, personality, and the university transition. *Journal of College Student Development*, 41, 202-214.

**APÉNDICE A****Cuestionario de Vivencias Académicas – versión reducida (QVA-r)<sup>1</sup>**

- ① No tiene ninguna relación conmigo; totalmente en desacuerdo; nunca sucede.
- ② Tiene poca relación conmigo; bastante en desacuerdo; pocas veces sucede.
- ③ Algunas veces de acuerdo y otras en desacuerdo; algunas veces sucede, otras no.
- ④ Muy relacionado conmigo; muy de acuerdo; sucede bastantes veces.
- ⑤ Siempre relacionado conmigo; totalmente de acuerdo; siempre sucede.

- |  |  |
|--|--|
| <p>1. Hago amistades con facilidad en mi universidad.<br/>① ② ③ ④ ⑤</p>  | <p>8. Tengo capacidades y vocación para el área profesional que elegí.<br/>① ② ③ ④ ⑤</p> |
| <p>2. Creo que puedo desarrollar nuevos aspectos personales (prestigio, estabilidad, solidaridad) por medio de la carrera que elegí.<br/>① ② ③ ④ ⑤</p> | <p>9. Me siento triste o abatido(a).<br/>① ② ③ ④ ⑤</p>                                   |
| <p>3. Aunque fuera posible no me cambiaría de universidad.<br/>① ② ③ ④ ⑤</p>   | <p>10. Organizo bien mi tiempo.<br/>① ② ③ ④ ⑤</p>  |
| <p>4. Presento cambios en mi estado de ánimo (inestabilidad emocional).<br/>① ② ③ ④ ⑤</p>  | <p>11. Últimamente me he sentido confundido(a) y desorientado(a).<br/>① ② ③ ④ ⑤</p>      |
| <p>5. Cuando pienso en mi pasado, consigo identificar las razones que me llevaron a elegir esta carrera.<br/>① ② ③ ④ ⑤</p>                             | <p>12. Me gusta la universidad en la que estudio.<br/>① ② ③ ④ ⑤</p>                      |
| <p>6. Habitualmente me encuentro poco acompañado por otros compañeros de la universidad.<br/>① ② ③ ④ ⑤</p>   | <p>13. Hay situaciones en las que siento que pierdo el control.<br/>① ② ③ ④ ⑤</p>        |
| <p>7. Elegí bien la carrera que estoy estudiando.<br/>① ② ③ ④ ⑤</p>  | <p>14. Me siento comprometido(a) con la carrera que elegí.<br/>① ② ③ ④ ⑤</p>             |
|  | <p>15. Conozco bien los servicios que presta mi universidad.<br/>① ② ③ ④ ⑤</p>           |

<sup>1</sup> Almeida, Ferreira & Soares, 2001; Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Traducido al español por: Abello, Díaz & Pérez, 2007; Departamento de Psicología, Universidad de Concepción, Chile. Adaptado al contexto universitario bogotano por: Márquez, Ortiz & Rendón, 2008; Universidad Santo Tomás.

16. Me gustaría terminar mis estudios en la universidad en la que me encuentro actualmente.  
① ② ③ ④ ⑤
17. Últimamente me he sentido pesimista.  
① ② ③ ④ ⑤
18. Las notas que he obtenido han sido buenas y me han permitido avanzar en la carrera.  
① ② ③ ④ ⑤
19. Mis compañeros de curso son importantes para mi crecimiento personal.  
① ② ③ ④ ⑤
20. Cuento con capacidades de aprendizaje para responder a mis expectativas en el estudio.  
① ② ③ ④ ⑤
21. Siento cansancio y somnolencia durante el día.  
① ② ③ ④ ⑤
22. Creo que la carrera que elegí permite desarrollarme profesionalmente.  
① ② ③ ④ ⑤
23. Siento confianza en mí mismo(a).  
① ② ③ ④ ⑤
24. Siento que tengo un buen grupo de amigos en la universidad.  
① ② ③ ④ ⑤
25. Me siento a gusto con un alto ritmo de trabajo.  
① ② ③ ④ ⑤
26. Me he sentido solo(a) durante el último tiempo (meses o semestre).  
① ② ③ ④ ⑤
27. He establecido buenas relaciones con mis compañeros de curso.  
① ② ③ ④ ⑤
28. Tengo momentos de angustia.  
① ② ③ ④ ⑤
29. Utilizo la biblioteca de la universidad.  
① ② ③ ④ ⑤
30. Se me dificulta encontrar un compañero(a) de estudio que me ayude a resolver un problema personal.  
① ② ③ ④ ⑤
31. Se me dificulta concentrarme en una tarea durante mucho tiempo.  
① ② ③ ④ ⑤
32. Planifico las actividades que debo realizar diariamente.  
① ② ③ ④ ⑤
33. Tengo relaciones de amistad cercana con compañeros de universidad de ambos sexos.  
① ② ③ ④ ⑤
34. Mantengo al día mis deberes académicos.  
① ② ③ ④ ⑤
35. Mi incapacidad para organizar bien el tiempo hace que tenga bajo desempeño académico.  
① ② ③ ④ ⑤
36. Se me facilita iniciar una conversación con nuevos compañeros.  
① ② ③ ④ ⑤
37. Elegí una carrera de acuerdo con mis aptitudes y capacidades.  
① ② ③ ④ ⑤

38. Se me conoce como una persona amigable y simpática.  
① ② ③ ④ ⑤
39. Pienso en muchas cosas que me ponen triste.  
① ② ③ ④ ⑤
40. Procuero compartir con mis compañeros de curso fuera de los horarios de clase.  
① ② ③ ④ ⑤
41. Sé establecer prioridades con respecto a las actividades en las que invierto mi tiempo.  
① ② ③ ④ ⑤
42. Tomo la iniciativa para invitar a mis amigos a salir.  
① ② ③ ④ ⑤
43. Mis relaciones de amistad son cada vez más estables, duraderas e independientes.  
① ② ③ ④ ⑤
44. Logro tomar buenos apuntes en las clases.  
① ② ③ ④ ⑤
45. Me siento físicamente débil.  
① ② ③ ④ ⑤
46. Mi universidad no me genera interés.  
① ② ③ ④ ⑤
47. Siento que voy a lograr ser eficaz en la preparación de mis exámenes.  
① ② ③ ④ ⑤
48. La biblioteca de la universidad se encuentra bien dotada (cantidad y variedad de bibliografía).  
① ② ③ ④ ⑤
49. Procuero organizar la información obtenida en las clases.  
① ② ③ ④ ⑤
50. Me gusta el sector donde está ubicada mi universidad.  
① ② ③ ④ ⑤
51. Me siento decepcionado(a) de mi carrera.  
① ② ③ ④ ⑤
52. Tengo dificultad para tomar decisiones.  
① ② ③ ④ ⑤
53. Tengo buenas capacidades para el estudio.  
① ② ③ ④ ⑤
54. Mis gustos personales fueron decisivos para elegir mi carrera.  
① ② ③ ④ ⑤
55. Me he sentido ansioso(a).  
① ② ③ ④ ⑤
56. Estoy estudiando una carrera diferente a la que siempre quise.  
① ② ③ ④ ⑤
57. Soy puntual para llegar al inicio de las clases.  
① ② ③ ④ ⑤
58. Mi universidad posee buena infraestructura.  
① ② ③ ④ ⑤
59. Se me dificulta establecer relaciones cercanas con mis compañeros de curso.  
① ② ③ ④ ⑤
60. Aunque fuera posible no me cambiaría de carrera.  
① ② ③ ④ ⑤

**APÉNDICE B**  
**Agrupación de los ítems por dimensión**

Dimensión	Agrupación	Ítems que la integran	Total de ítems
Personal	Original	4i , 9i, 11i, 13i, 17i, 21i, 23, 26i, 28i, 39i, 45i, 52i, 55i	13
	Adaptación	4i , 9i, 11i, 13i, 17i, 21i, 26i, 28i, 31i, 39i, 45i, 52i, 55i	13
Interpersonal	Original	1, 6i, 19, 24, 27, 30i, 33, 36, 38, 40, 42, 43, 59i	13
	Adaptación	1, 6i, 19, 24, 27, 30i, 33, 36, 38, 40, 42, 43, 59i	13
Carrera	Original	2, 5, 7, 8, 14, 18i, 20, 22, 37, 51i, 54, 56i, 60	13
	Adaptación	2, 5, 7, 8, 14, 20, 22, 23, 37, 51i, 54, 56i	12
Estudio	Original	10, 25, 29, 31i, 32, 34, 35i, 41, 44, 47, 49, 53, 57	13
	Adaptación	10, 15, 18i, 25, 29, 32, 34, 35i, 41, 44, 47, 49, 53, 57	14
Institucional	Original	3, 12, 15, 16, 46i, 48, 50, 58	8
	Adaptación	3, 12, 16, 46i, 48, 58, 60	7

i = calificación invertida