



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

Adaptación y Validación de la Escala de autoconcepto académico en
universitarios de Lima Metropolitana, 2022

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE:

Licenciado en Psicología

AUTORES:

Carrillo Gonzalo, Yheims Yeracko (orcid.org/0000-0003-2372-9657)

Martinez Echavarria, Diana Sayuri (orcid.org/0000-0001-6853-180X)

ASESOR:

Mgtr. Artica Martinez, Juan Jose Gabriel (orcid.org/0000-0002-2043-4944)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Psicométrica

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Promoción de la salud, nutrición y salud alimentaria

LIMA-PERÚ

2022

Dedicatoria

Esta investigación se la dedicamos a nuestros padres, quienes nos brindaron su apoyo incondicional y nos guiaron en este arduo camino, de modo que nos motivaron a alcanzar un objetivo más en nuestra vida.

Agradecimiento

Agradecemos a nuestro asesor por brindarnos sus conocimientos en todo el proceso de la investigación. A nuestros jueces expertos, quienes se dieron el tiempo de revisar el instrumento y direccionarnos mejor hacía la consecución del objetivo.

Índice de contenidos

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I.INTRODUCCIÓN	1
II.MARCO TEÓRICO	4
III.METODOLOGÍA	11
3.1. Tipo y diseño de investigación	11
3.2. Variables y operacionalización	11
3.3. Población, muestra, muestreo	12
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	13
3.5. Procedimientos	14
3.6. Método de análisis de datos	15
3.7. Aspectos éticos	15
IV.RESULTADOS	16
V.DISCUSIÓN	25
VI.CONCLUSIONES	29
VII.RECOMENDACIONES	30
REFERENCIAS	31
ANEXOS	39

Índice de tablas

Tabla 1: Datos sociodemográficos	13
Tabla 2: Validez de contenido de la EAA	17
Tabla 3: Ítems modificados	18
Tabla 4: Análisis descriptivo de los ítems	19
Tabla 5: Prueba de KMO y esfericidad de Bartlett	20
Tabla 6: Matriz de componente rotado	20
Tabla 7: Medidas de bondad de ajuste de la EAA	22
Tabla 8: índices de ajuste del modelo bifactor	22
Tabla 9: índices estadísticos de modelos bifactor	23
Tabla 10: Confiabilidad por coeficiente Omega de McDonald's ω	23
Tabla 11: Percentiles de la EAA	24

Índice de figuras

Figura 1: Modelo propuesto

21

Resumen

El presente estudio se elaboró con el objetivo de adaptar y desarrollar las evidencias de validez de la escala de Autoconcepto académico en universitarios de Lima Metropolitana. La metodología correspondió a una investigación de enfoque cuantitativo, de tipo instrumental con un diseño no experimental y de corte transversal (Ato, López y Benavente, 2019). Por otro lado, la muestra estuvo compuesta por 310 estudiantes que reciben clases mediante la modalidad virtual, cuyas edades están comprendidas entre 18 y 42 años. Con relación a los resultados se analizaron 5 modelos, eligiendo así el de 2 factores y 9 ítems, ya que, reflejó una razón de verosimilitud X^2/df de 1.86, CFI de .97, RMSEA de .66 y una fiabilidad de Omega de .85, denotando valores aceptables. Finalmente, no se demostró una estructura bifactorial del instrumento.

Palabras clave: Adaptación, validación, universitarios, autoconcepto académico.

Abstract

The present study was elaborated with the objective of adapting and developing the evidence of validity of the Academic Self-Concept scale in university students in Metropolitan Lima. The methodology corresponded to a quantitative approach research, of instrumental type with a non-experimental and cross-sectional design (Ato, López, & Benavente, 2019). On the other hand, the sample was composed of 310 students who receive classes through the virtual modality, whose ages are between 18 and 42 years old. In relation to the results, 5 models were analyzed, thus choosing the one with 2 factors and 9 items, since, they reflected a likelihood ratio χ^2/df of 1.86, CFI of .97, RMSEA of .66 and an Omega reliability of .85, denoting acceptable values. Finally, a bifactor structure of the instrument was not demonstrated.

Keywords: Adaptation, validation, university, academic self-concept.

I. INTRODUCCIÓN

Con el pasar del tiempo el autoconcepto académico ha tomado mayor relevancia dentro del ámbito universitario, ya que, algunos estudiantes de los primeros ciclos presentan un menor desempeño en los cursos asignados, motivo por el que, deciden inhabilitar o en el peor de los casos cambiarse de carrera. Por ende, es importante comprender que este término hace referencia a la percepción que tiene una persona sobre sí misma, aspecto que engloba el grado de seguridad, motivación y confianza que posee para realizar las actividades de manera exitosa, lo cual, se verá reflejado en su rendimiento académico. (Carranza y Apaza, 2015)

El Banco Mundial (2017) señaló que la tasa de graduación en Estados Unidos se representa con un 67%, en América Latina y el Caribe con un porcentaje de 46%, lo cual evidencia que menos de la mitad de los jóvenes logran terminar sus estudios superiores, más aún, si es que se encuentran cursando los primeros ciclos. Asimismo, el Sistema para la prevención y análisis de la deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES, 2020) refirió que en Colombia los programas universitarios reflejaron que en el año 2017 el 9,15% y en el 2018 el 8,79% de estudiantes abandonaron las carreras que habían elegido.

En el Perú, según el Ministerio de Educación (MINEDU, 2020) la cantidad de deserción universitaria en el año 2019 se representó con un 19.3% a nivel nacional, y con un porcentaje de 24.6% dentro de Lima Metropolitana. Asimismo, Chilca (2017) en su investigación reportó que el 41.9 % de alumnos de la facultad de ingeniería que cursan la materia de matemática básica I en la universidad Tecnológica, evidencian un rendimiento bajo.

Existen diferentes estudios de instrumentos psicométricos que miden el autoconcepto académico, en individuos que se encuentran cursando el nivel secundario o superior, sin embargo, en el Perú solo se registran aportes enfocados en estudiantes que pertenecen a escuelas de enseñanza básica. Por lo cual, se evidencia una carencia de investigaciones a nivel nacional de corte instrumental que permitan evaluar dicho constructo de manera específica en una población universitaria. (Flores, 2020)

Es así como, algunos investigadores peruanos al realizar un estudio cuantitativo o descriptivo se ven obligados a utilizar escalas de autoconcepto que en lugar de evaluar solo el ámbito académico miden otras dimensiones, tal es el caso de Carranza y Apaza (2015), Cahuana, Mamani y Carranza, (2020) quienes emplearon el instrumento de Autoconcepto AF5 de García y Musitu para el recojo de información, acto que les brindó la oportunidad de concretar su trabajo.

El proceso de adaptación consiste en ajustar un instrumento de medición a una realidad diferente conservando sus propiedades psicométricas y semánticas auténticas, además, pretende analizar y describir frecuentemente la confiabilidad, validez y equivalencia con el propósito de comprobar que el test funciona en distintas poblaciones de manera satisfactoria. (Marcilla et al., 2020)

Es por ello, que para diseñar un plan de intervención que tenga como propósito mejorar el autoconcepto académico de los estudiantes del nivel superior, es relevante contar con una escala de medición que se caracterice por ser válido y confiable. (Lobos et al., 2018)

Es importante, contribuir con investigaciones vinculadas al desarrollo de herramientas e instrumentos que al ser utilizados en los diferentes contextos permitan conocer la capacidad que tienen los estudiantes para lograr un buen desempeño académico y así poder concluir sus estudios de forma exitosa. (Corengia et al., 2013)

Teniendo en cuenta todo lo expuesto en este estudio se formuló la siguiente interrogante ¿Cuáles son las evidencias de adaptación y validación de la Escala de Autoconcepto Académico en Universitarios de Lima Metropolitana, 2022?

En cuanto, a la justificación a nivel teórico, contribuirá con la revisión del constructo y de las dimensiones que la componen. Asimismo, permitirá el incremento de nuevas investigaciones en este campo. Según Ñaupas et al. (2018) refirieron que la justificación teórica tiene relevancia en el estudio de una problemática cuando su propósito se centra en proporcionar aportes científicos, siendo este fundamental para elaborar un análisis de lo que se indaga y manifestar

si va a funcionar para rebatir conclusiones de las demás investigaciones en discusiones o amplificar una referencia teórica.

A nivel metodológico, contribuirá a desarrollar evidencias de validez del instrumento, el mismo que será adaptado al contexto peruano con el propósito de que otros investigadores interesados en el tema puedan evaluar dicho constructo (autoconcepto académico) haciendo uso de esta Escala. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) añaden que, en esta justificación se deben responder algunas interrogantes relacionadas a la contribución de nuevos conceptos, técnicas, métodos, instrumentos o mejoras de la temática estudiada.

A nivel práctico, las propiedades psicométricas de este instrumento servirán para evaluar el Autoconcepto académico en universitarios, cuyas edades oscilan entre 18 y 36 años, que residan en Lima Metropolitana con el fin promover estrategias que permitan incrementar los niveles de autoeficacia. Es así como, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) mencionan que, este tipo de justificación invita al investigador a cuestionar, si su estudio permitirá la resolución de conflictos reales, la evolución de sistemas, procesos o medios tecnológicos, con el propósito de contribuir en la calidad de vida.

Por lo descrito con anterioridad, se planteó como objetivo general, adaptar y desarrollar las evidencias de validez de la escala de Autoconcepto académico en universitarios de Lima Metropolitana, 2022. Y como objetivos específicos, desarrollar evidencias de validez centrada en el contenido del instrumento en universitarios de Lima Metropolitana, 2022. Desarrollar la adaptación lingüística y cultural de la escala de Autoconcepto académico en universitarios de Lima Metropolitana, 2022. Desarrollar evidencias de validez apoyadas en la estructura interna de la escala de Autoconcepto académico en universitarios de Lima Metropolitana, 2022. Desarrollar evidencias de una estructura bifactorial de la escala de Autoconcepto académico en universitarios de Lima Metropolitana, 2022. Determinar la confiabilidad por consistencia interna del instrumento en universitarios de Lima Metropolitana, 2022 y, elaborar los baremos con categorías percentilares de la escala en universitarios de Lima Metropolitana, 2022.

II. MARCO TEÓRICO

Schmidt, Messoulam y Molina (2008), en su investigación se plantearon como propósito construir y validar una escala de Autoconcepto académico a partir de fundamentos conceptuales y operacionales. Fue un estudio de tipo instrumental, el mismo que, contó con una población de estudiantes de ambos sexos, de 12 a 20 años, pertenecientes a las instituciones educativas de Buenos Aires. Su muestra quedó constituida por 591 personas de dicho grupo etario. Mientras que, su muestreo se caracterizó por ser no probabilístico y por conveniencia. Obtuvieron como resultado, adecuados índices de consistencia interna en ambos factores, ya que, el primer factor denominado, rendimiento académico denotó un Alfa de .68 y el segundo llamado, autoeficacia un α .75. Asimismo, encontraron una correlación positiva moderada de $r = .46$; $p .0001$. Por lo que, concluyeron que habían estructurado una prueba válida, eficaz y sencilla de aplicar e interpretar.

Gálvez-Nieto, Polanco y Salvo (2016) realizaron la primera validación a otro contexto con el objetivo de desarrollar la invarianza factorial, la validez y fiabilidad de la escala de Autoconcepto académico. Estudio de tipo instrumental. La población estuvo conformada por 20,971 estudiantes inherentes a los establecimientos municipales y particulares de la Región de la Araucanía del país de Chile. La muestra quedó compuesta por 761 estudiantes adolescentes, utilizaron un muestreo probabilístico estratificado. Se obtuvo como resultado el 47.41% de la varianza del constructo. Asimismo, presentó un CFI de .963; $SB-\chi^2$ ($gl=64$) =153.927; TLI con un valor de .955; mientras que, un RMSEA que es igual a .061 ($IC90\%=.049 - .073$). Y un α de .739 para el factor rendimiento académico y de .739 para el segundo factor autoeficacia. Se concluyó que la Escala obtuvo adecuados índices de fiabilidad.

Méndez y Gálvez (2018) realizaron un estudio donde el objetivo consistió en determinar las propiedades psicométricas de la escala. Fue una investigación de tipo instrumental. La población estuvo constituida por 6 facultades de la universidad de Chile, por ende, la muestra quedó conformada por 1290 estudiantes. El muestreo se distinguió por ser probabilístico estratificado. Los resultados principales demostraron que el instrumento posee valores aceptables para este

contexto, asimismo, que mantiene la estructura original de dos dimensiones e indicadores de ajuste, tales como: $SB-\chi^2$ ($gl = 53$) = 237.949; CFI = .956; RMSEA = .071. La fiabilidad del primer factor denominado Rendimiento Percibido alcanzó un puntaje de $\omega = .787$ y $\alpha = .753$, mientras que, en la segunda autoeficacia académica un valor de $\omega = .867$. y $\alpha = .802$. En conclusión, la escala tiende a ser válida y confiable para medir dicho constructo.

Flores (2020) tuvo como propósito determinar las propiedades psicométricas de la escala. Su estudio se caracterizó por ser de tipo instrumental. La población estuvo conformada por 700 adolescentes que se encontraban estudiando en un colegio del distrito de Independencia, por lo que, la muestra quedó establecida por 350 alumnos. En cuanto al muestreo fue no probabilístico autoelegido. Los datos obtenidos refieren que para la validación se necesitó la aprobación de cuatro jueces expertos, se llevó a cabo la V de Aiken, el cual denotó un valor de .80. Asimismo, se empleó el método promax para el AFE, el mismo que, evidenció la presencia de tres dimensiones y el AFC, confirmó la existencia de 3 factores con valores aceptables en los índices de ajuste, tales como: Chi cuadrado = 2.139 y RMSEA = .057, los índices de CFI y TLI reflejaron puntajes mayores a .90. Por otro lado, para la fiabilidad se halló un $\alpha .767$ y $\omega .892$. En síntesis, el instrumento cuenta con buenas características psicométricas para su administración dentro del contexto descrito con anterioridad.

Díaz (2021) analizó las propiedades psicométricas del instrumento. Su estudio fue de tipo instrumental, contando así, con una población de 633 estudiantes, quienes se encuentran cursando el nivel secundario en centros educativos de Apurímac, por ende, la muestra quedó conformada por 253 alumnos de 12 a 20 años. Asimismo, tuvo un muestreo no probabilístico autoelegido. Dentro de los resultados el autor encontró los índices de ajuste con valores aceptables: X^2/gl menor a 3.00, RMSEA inferior a .05, CFI= .92, TLI= .93, además, confirmó el modelo de dos dimensiones. Por otro lado, la dimensión de rendimiento arrojó un puntaje de $\alpha=.83$ y $\omega=.93$, y la de autoeficacia académica $\alpha=.82$ y $\omega=.82$ considerando valores buenos. Por último, demostró adecuados resultados de validez y confiabilidad.

De este modo, tras la verificación de los antecedentes de investigación de la escala de Autoconcepto académico, resulta esencial describir teorías y conceptos que sirvan de cimiento o sustento para los estudios de corte instrumental o psicométrico.

Los psicólogos se apoyan en instrumentos de medición para corroborar ciertas inferencias y en base a estas tomar decisiones correctas que brinden la oportunidad de abordar aspectos esenciales de los individuos que acuden en busca de ayuda. Por ello, las teorías estadísticas de los test permiten analizar de forma rigurosa y científica las propiedades psicométricas que facilitan el análisis de fiabilidad y validez de la escala. (Muñiz, 2010). Dentro de estas se encuentra la Teoría Clásica de los Test, aquella que se construyó tomando en cuenta los aportes de personajes como Spearman, Thirndike, Thurstone y Gulliksen, llegando a consolidar un principal postulado, el cual consiste en que la puntuación empírica de una persona está compuesta o conformada por dos elementos denominados “puntaje verdadero y “error de medición”, donde la primera también es conocida como la presentación del atributo en esencia ($O = V + e$). (Ramos, 2018)

Es importante saber que aquellos que siguen la teoría Clásica de los Test para elaborar o construir un instrumento se plantean como propósito, conseguir un margen de error mínimo, puesto que, si esto se cumple la puntuación empírica u observada se encontraría más cerca de la puntuación verdadera. (Ramos, 2018)

Esta teoría presenta tres grandes limitaciones donde, la primera, se centra en el hecho que el instrumento no cuenta con la capacidad de medir con la misma precisión a todos los individuos, ya que, esto dependerá del nivel que cada uno tenga respecto al atributo evaluado. La segunda, se relaciona con la invariabilidad, puesto que, al existir dos escalas distintas que miden un mismo constructo, la evaluación será diferente para ambas a pesar de haber sido aplicadas a un solo sujeto. Por último, las propiedades de un instrumento pueden cambiar según la persona a la que se le aplique, ya que, para algunos los ítems poseen mayores grados de dificultad y para otros tienden a ser más simples, todo ello dependerá de sus conocimientos y experiencias propias que han adquirido a lo largo de su vida. (Ramos, 2018)

Por otro lado, la validez es entendida como el nivel de precisión, en el cual, una escala mide la variable para la que fue elaborada y no otro constructo. (Ramos, 2018). Asimismo, es aquella que permite la interpretación de los puntajes que se obtienen, lo que significa que, los resultados de un instrumento que ha sido aplicado a una población específica, no pueden generalizarse en otro entorno. Los investigadores deben comprender que este procedimiento se realiza con la intención de alcanzar menos o más evidencia. En la actualidad, existen diversas formas de determinar dicho aspecto, pero las más usuales se enmarcan en, la validez de criterio, contenido y de estructura interna. (Valdés et al., 2019). Donde, el segundo consiste en determinar la relación que se manifiesta en lo que se desea medir con el instrumento, es decir entre el constructo y los ítems que lo conforman. (Meneses et al., 2013). El método más empleado para analizar este criterio es el juicio de expertos, el mismo que, brinda la oportunidad de recurrir a sujetos preparados y con experiencia en el tema, para que evalúen de manera cuantitativa y cualitativa la pertinencia de los ítems y el contenido de las definiciones. (De Vellis, 2012; Escobar-Pérez y Cuervo, 2008). En cambio, el tercero se centra en clarificar la cantidad de dimensiones, precisar el vínculo entre los factores y determinar la relación de estos con los ítems. Las técnicas más ejecutadas son el AFC y el AFE. (Valdés et al., 2019)

El análisis factorial exploratorio (AFE), es un método estadístico que facilita el reconocimiento de los factores de las variables observadas. Se aplica con la finalidad de corroborar que los ítems que conforman una escala representan apropiadamente a los constructos latentes de interés o distintas dimensiones de la misma variable. Por otro lado, para llevar a cabo este procedimiento es recomendable realizarlo en una muestra mayor a 100 casos, con el propósito de minimizar la equivocación de los estimadores poblacionales. (Mavrou, 2015)

El análisis factorial confirmatorio tiene la finalidad de comprobar la estructura del modelo construido por una teoría establecida. Por lo que, seleccionar el procedimiento correcto en esta fase contribuirá enormemente en el análisis de ajuste del modelo teórico, ya que, si este representa un indicador aceptable se empleará dicha estructura con la intención de interpretar los datos psicométricos,

de lo contrario, se pasará a modificar y nuevamente se realizará el mismo procedimiento. (Morata-Ramírez et al., 2015)

La confiabilidad de un instrumento hace referencia a la estabilidad de las puntuaciones alcanzadas por uno o varios sujetos en diferentes ocasiones de medida. (Reidl-Martínez, 2013). Dentro de una investigación esto no puede percibirse como un todo o un nada, ya que, un cuestionario o escala no alcanza la fiabilidad en un cien por ciento. Para conocer dicho criterio, quien se encuentre a cargo del estudio tiene la posibilidad de aplicar diferentes métodos estadísticos, los cuales se caracterizan por poseer un procedimiento denominado varianza explicada u otro llamado correlación entre los ítems de un instrumento. (Valdés et al., 2019). Al tomar este último como referencia se puede emplear el análisis por consistencia interna, aquella que determina la relación de puntajes verdaderos y observados bajo el empleo de distintos estadísticos como el Omega de McDonald, Theta Ordinal, Alfa de Cronbach, etc., los mismos que consideran que 1 es el valor que refleja una confiabilidad perfecta, mientras que .70 o más un valor aceptable. (George y Mallery, 2003; Martínez, Hernández y Hernández, 2006)

El coeficiente de Alfa presenta limitaciones que se encuentran afectadas por las cifras de los ítems, la cantidad de opciones de respuesta y la proporción de la varianza de la escala. (Domínguez-Lara y Merino-Soto, 2015). Asimismo, Lozano, García y Muñiz (2008) demostraron que, al reducir las opciones de respuesta, disminuye la variabilidad del instrumento, lo cual afecta de manera significativa al coeficiente alfa, quien tiene complicaciones al trabajar con variables continuas, generando así poca confiabilidad.

Por lo mencionado anteriormente, el coeficiente de Omega es una alternativa para estimar la fiabilidad de una escala, ya que, se caracteriza por no depender del número de ítems y trabajar con las cargas factoriales que llegan hacer la suma ponderada de las variables estandarizadas, el cual lo caracteriza por mostrar cálculos más estables con el objetivo de tener un nivel de fiabilidad más preciso. (Timmerman, 2005), además, se considera aceptable entre los valores de .70 y .90. (Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017)

El baremo es un criterio de gran significancia en el desarrollo y uso de un instrumento de medida, ya que, este generaliza los resultados, es decir, transforma la puntuación obtenida de una escala medida y permite al evaluador darle una atribución a cada una de ellas y a través de esta es posible corregir e interpretar un determinado valor que alcance un sujeto al desarrollar el instrumento. (Ramos, 2018)

Después de la presentación de párrafos relacionados a la parte instrumental de la investigación, es necesario realizar una revisión de la literatura con el fin de dar a conocer la teoría sobre la cual se centra la escala de Autoconcepto académico, así como también, comprender los conceptos básicos de la misma.

Las personas poseen la capacidad para generar representaciones mentales sobre sí mismas. A este proceso se le conoce como autoconocimiento, el mismo, que para estructurarse tiene como punto central a la retroalimentación que un sujeto adquiere de manera cotidiana por parte del exterior, quien se encarga de develar características, preferencias personales, cualidades, fortalezas, etc. Por otro lado, presentan un gran potencial para realizar construcciones hipotéticas que incluyan a otros sujetos, al mundo y a situaciones significativas. (Palacios-Caray y Coveñas-Lalupú, 2019)

De acuerdo a Bandura (1997) el autoconcepto académico asume un rol imprescindible en el control de las técnicas que guardan una estrecha relación con el desempeño de los estudiantes y el aprendizaje que van adquiriendo. Con ello, hace referencia a las estrategias cognitivas y motivacionales.

Martínez-Núñez, Ramos-Angeles y Martínez-Catillo (2017) consideraron algunas comparaciones dentro de la formación del autoconcepto académico: Personal, el cual induce al estudiante a la reflexión, acerca de las conductas que llevó a cabo o dejó de ejercer para que propiciará una respuesta desfavorable, denominada reprobación. Social, donde los mismos alumnos construyen su autoconcepto tomando en cuenta a sus amistades, a los grupos donde pertenecen y al exterior, ya que, estos elementos desempeñan funciones relevantes o necesarias. Y las percepciones de compañeros, docentes y padres, que apoyan en

gran medida al juicio de valor que se atribuye una persona que se encuentra estudiando.

Bandura (1977-1993) quien postuló la teoría de Aprendizaje social, así como también la de Autoeficacia, la cual se encuentra establecida dentro de la primera y consiste en dar a conocer la importancia que tienen los procesos cognitivos en el comportamiento que puede presentar una persona y en la regulación de dicha conducta. Asimismo, refiere que la autoeficacia percibida interviene en la manera en cómo un sujeto es capaz de elaborar sus propios pensamientos, sentimientos mediante elementos selectivos, afectivos, cognoscitivos y motivacionales. Por otro lado, sostiene que para alcanzar un rendimiento académico adecuado es necesario y muy relevante que el estudiante confíe en sus capacidades poniendo en práctica las autopercepciones de eficacia tanto en su comportamiento como en su motivación, además de contar con las habilidades y conocimientos precisos.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

Este estudio fue de tipo instrumental, puesto que, según Ato, López y Benavente (2013), pretendía traducir y adaptar una escala ya existente en otro contexto a una realidad diferente, asimismo, buscaba determinar las propiedades psicométricas de instrumentos que midan constructos o temas relacionados a la psicología.

El diseño fue no experimental, ya que, no se llegó a modificar la variable, es decir que, esta permaneció en su estado natural durante todo el proceso. Del mismo modo, esta investigación se caracterizó por ser de corte transversal, debido a que, se aplicó en un tiempo determinado o en una sola ocasión. (Ato, López y Benavente, 2013)

3.2. Variables y operacionalización

Variable: Autoconcepto académico.

En cuanto a la definición conceptual Méndez y Gálvez (2018) manifestaron que el autoconcepto académico hace referencia a la evaluación que realiza un individuo acerca de sus propias acciones, cualidades y habilidades relacionadas a determinado ámbito, donde también es capaz de medir su rendimiento actual y desarrollar el sentido de autoeficacia.

Respecto a la definición operacional Méndez y Gálvez (2018) sostuvieron que la Escala estuvo compuesta por dos factores y se operacionalizó a través del comportamiento constante, el cual es reflejado en las puntuaciones adquiridas del instrumento.

Indicadores

La Escala quedó constituida por dos factores: Rendimiento percibido, que comprende los ítems: 6,7,8,9,12 y Autoeficacia académica que abarca los ítems: 1,2,3,4,5, 10,11.

Escala de medición

El instrumento empleado fue de tipo ordinal, ya que, quedó conformado por cinco alternativas que van desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo, las mismas que brindan la posibilidad de proporcionar una respuesta. Ante esto, Covarrubias (2017), refirió que, esta forma de medición permite la asignación de números a determinados objetos con el propósito de señalar la magnitud relativa y analizar si estos poseen características similares a otro elemento.

3.3. Población, muestra, muestreo

La población estuvo compuesta por universitarios residentes en Lima Metropolitana. Este término hace referencia a un grupo definido, reducido y accesible, del cual se tomará una pequeña proporción llamada muestra. Asimismo, este conjunto presenta características que les permite ser parte del grupo. (Arias-Gómez et al., 2016)

Criterios de inclusión

Estudiantes de ambos sexos de 18 a 36 años que estén de acuerdo en participar en la investigación, aceptando el consentimiento informado y se encuentren cursando algún ciclo académico en universidades públicas y privadas de Lima Metropolitana.

Criterios de exclusión

Universitarios que no se encuentran dentro del grupo de edad establecido y aquellos que no están estudiando actualmente o viven fuera de Lima Metropolitana.

La muestra de esta investigación quedó constituida por 310 universitarios de Lima Metropolitana, que oscilaban entre las edades de 18 y 36 años. Por lo que, Ato, López y Benavente (2013) manifestaron que este grupo se encuentra compuesto por aquellos que han sido seleccionados para representar a la población, en especial cuando la cantidad total es muy amplia para ser estudiada. Asimismo, Lloret-Segura et al., (2014) refirieron que, a mayor tamaño muestral, la

confianza respecto a la solución adquirida también pasará a incrementarse mientras exteriorice una mejor estabilidad, sobre todo cuando existe la posibilidad de obtener muchos factores, pocos ítems por dimensión o al evidenciar que las comunalidades se caracterizan por ser bajas.

Tabla 1

Datos sociodemográficos

		Recuento	Porcentaje
Rango de edad	18 - 23	137	44.2
	24 - 29	90	29.0
	30 a 36	83	26.8
Sexo	Femenino	199	64.2
	Masculino	111	35.8
	Total	310	100.0

Muestreo

Se utilizó el muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que, suele ser un método rápido que permite elegir a los sujetos más cercanos que desean ser parte del estudio. Esta técnica permite realizar la selección de individuos de la muestra total de la población. (Otzen y Manterola, 2017)

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La encuesta se caracterizó por ser una técnica que brinda la oportunidad de adquirir las medidas relacionadas con conceptos o constructos que emergen del conflicto de investigación. La recopilación de datos en este caso se da bajo la interrogación, de manera anónima y se lleva a cabo mediante una escala, un instrumento o cuestionario que tenga como propósito la medición al momento de ser aplicado a una muestra determinada. (López-Roldán y Fachelli, 2015)

Instrumentos de recolección de datos

Se empleó la escala de Autoconcepto académico (EAA) en su versión chilena a cargo de Méndez y Gálvez (2018), la misma que, cuenta con 12 ítems divididos en dos dimensiones, las cuales son, rendimiento percibido de 5 ítems (6,7,8,9 y12) y autoeficacia académica de 7 ítems (1,2,3,4,5, 10,11). Asimismo, las respuestas son de tipo Likert y van desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo.

La muestra que le otorgó validez al cuestionario estuvo conformada por 1290 estudiantes de las 6 facultades de la universidad de Temuco, Chile. La fiabilidad fue determinada por el coeficiente alfa y omega, obteniendo un puntaje de $\alpha = .753$ y $\omega = .787$, en el factor de rendimiento percibido, mientras que, en la segunda autoeficacia académica, un valor de $\alpha = .802$ y $\omega = .867$. Además, se mantiene el modelo de dos dimensiones que dan a conocer el 53.77% de la varianza total del constructo.

3.5. Procedimientos

En esta investigación se realizó el siguiente procedimiento: Primero, a través de una exhaustiva búsqueda se identificó la escala, después se contactó al autor principal para solicitar la autorización y adaptación del instrumento por medio del correo institucional.

Segundo, se seleccionó a 7 profesionales expertos en el tema, para que formen parte del análisis del criterio de jueces. Tercero, se procedió con la verificación de los ítems con la finalidad de identificar si el lenguaje empleado en la redacción es comprensible dentro del entorno peruano, seguidamente, se eligieron algunos términos para reemplazar y hacer de estos ítems, unos más entendibles. Cuarto, se redactó el consentimiento informado, el mismo que conjuntamente con la escala fueron trasladados a un formulario virtual denominado Google Form con el propósito de difundir el cuestionario a través de: WhatsApp y Messenger, de manera que, se logre concretar la prueba piloto y posteriormente utilizar los estadísticos necesarios que brinden la oportunidad de determinar la fiabilidad y el análisis factorial confirmatorio, para luego ser aplicado en la muestra total elegida de la investigación. Quinto, se recopilaron los datos durante 30 días

aproximadamente, los cuales, permitieron llevar a cabo el vaciado y la depuración de la información mediante programas estadísticos. Sexto, se redactaron los resultados, la discusión, conclusión y las recomendaciones respectivas con la intención de sustentar el informe final del estudio.

3.6. Método de análisis de datos

Para la validación de contenido se recurrió a 7 jueces expertos con el propósito de analizar las propiedades de pertinencia, relevancia y claridad de los ítems, posteriormente, se utilizó la técnica V de Aiken para medir el acuerdo inter jueces. Asimismo, se realizaron estudios para evaluar la validez interna a través del análisis factorial exploratorio y confirmatorio de la estructura del instrumento, se utilizaron estadísticos como KMO y el test de Barlet con la finalidad de conocer si la data era pertinente para realizar un análisis factorial. Finalmente, se elaboraron los baremos a modo de percentil indicando los niveles de alto, medio y bajo de manera que se pueda determinar las categorías de la variable en medición.

3.7. Aspectos éticos

En la investigación se tomó en consideración los criterios éticos de compromiso y responsabilidad, es decir no se recurrieron a conductas basadas en el plagio y en la falsedad, ya que, se respetó el aporte de cada uno de los autores que se han empleado durante todo el proceso de recopilación de información, tal y como se describe en el Manual de la Sociedad Americana de Psicólogos (APA, 2020). Asimismo, el Colegio de Psicólogos del Perú (2017), en el Art. 24 indica que, el profesional de la salud mental debe recurrir al consentimiento informado si desea realizar una investigación en seres humanos. En el Art. 25 sostiene que, al realizar un estudio se hará prevalecer la salud psicológica del sujeto y no los intereses científicos o sociales. Por otro lado, en el Art. 26 refiere que, no es pertinente o ético recurrir a la falsificación y al plagio. Finalmente, Helsinki (2017) mediante la Asociación Médica Mundial manifiesta la importancia que tiene el hecho de respetar la privacidad de los datos del individuo.

IV. RESULTADOS

4.1. Análisis de la validez basada en el contenido de la EAA

En este proceso, inicialmente se recurrió a 7 jueces, de los cuales 5 de ellos son especialistas en el ámbito educativo, ya que, poseen grado de maestría y doctorado en psicología y psicopedagogía, además, se destacan por tener amplia experiencia como docentes en universidades públicas y privadas. En cuanto a los otros dos, es relevante mencionar que no solo conocen a la variable en su totalidad, sino que también son expertos en el área de investigación. A cada uno, se le proporcionó un documento denominado “Certificado de validez de contenido de la escala de Autoconcepto académico” con el propósito de que puedan evaluar los criterios de pertinencia, relevancia y claridad, considerando el 1 como “Sí” es aceptable y el 0 como “No” es aceptable. Asimismo, se agregó una columna de observaciones para que tengan la oportunidad de brindar sus sugerencias con relación a la redacción de los ítems. **(Anexo 07)**. Posteriormente, se procedió con el tratamiento de los datos, mediante la V de Aiken.

Tabla 2*Validez de contenido de la EAA*

ITEM	Pertinencia	Relevancia	Claridad	Puntuación total	Aceptable
1	1	1	1	1	Si
2	1	1	1	1	Si
3	1	1	1	1	Si
4	1	1	1	1	Si
5	1	1	1	1	Si
6	1	1	1	1	Si
7	1	1	1	1	Si
8	1	1	1	1	Si
9	1	1	1	1	Si
10	1	1	1	1	Si
11	1	1	1	1	Si
12	1	1	1	1	Si

En la tabla 2, se observó que la V de Aiken denotó un valor de 1 en los indicadores de evaluación de pertinencia, relevancia y claridad, los mismos que han sido obtenidos tras el criterio de 7 jueces expertos en el manejo del constructo. Dicho puntaje evidencia un acuerdo perfecto entre los especialistas al alcanzar el valor máximo (Aiken,1985).

Tabla 3*Ítems modificados*

ÍTEMS ORIGINALES (Méndez y Gálvez, 2018)	ÍTEMS MODIFICADOS
1 Soy capaz de hacer bien los trabajos y tareas, aunque sean difíciles.	
2 Si me esforzara lo suficiente, podría aprobar las asignaturas de este semestre.	Si me esforzara lo suficiente, podría aprobar las asignaturas de este (ciclo académico).
3 Creo que podré obtener buenas notas este semestre.	Creo que podré obtener buenas notas este (ciclo académico).
4 Aunque me esfuerce, siempre me va a ir mal en la universidad.	
5 Soy capaz de mantener un buen rendimiento a lo largo de todo un semestre.	Soy capaz de mantener un buen rendimiento a lo largo de todo un (ciclo académico).
6 Soy lento para aprender.	
7 Cometo muchos errores cuando hago trabajos y tareas de la universidad.	
8 Me olvido fácilmente de lo que aprendo.	
9 Me cuesta entender lo que leo.	
10 Soy capaz de realizar buenos trabajos en clase.	
11 Si me dedico a fondo, puedo estudiar cualquier materia.	Si me dedico a fondo, puedo estudiar cualquier (curso).
12 Me resulta difícil estudiar.	

En la tabla 3, se observó que los ítems 2, 3,5 y 11 fueron modificados, ya que, en los tres primeros reactivos se reemplazó la palabra “semestre” por “ciclo académico”, mientras que, en el último, el término “materia” por “curso” con el propósito de que los participantes estén más familiarizados al momento de resolver cada uno de los enunciados.

4.2. Análisis descriptivo de los ítems

Tabla 4

Análisis descriptivo de los ítems

Ítem	Media	Desv. Estandar	Asimetría	Curtosis	Índice de homogeneidad corregida o índice de discriminación	Comunalidad
AA1	4.05	.97	-1.28	1.74	.61	.67
AA2	4.17	.82	-1.51	3.75	.62	.65
AA3	3.91	.96	-1.12	1.27	.38	.27
AA4	4.2	.96	-1.42	1.93	.26	.49
AA5	4.3	.94	-1.66	2.91	.46	.34
AA6	3.98	.95	-.77	.14	.58	.62
AA7	3.95	.85	-.60	.21	.54	.60
AA8	3.71	.96	-.62	.18	.50	.69
AA9	3.83	.99	-.73	.13	.59	.70
AA10	4.34	.85	-1.76	4.01	.51	.58
AA11	4.28	.89	-1.62	3.26	.53	.67
AA12	3.74	1.03	-.66	-0.01	.56	.60

La tabla 4, evidenció que la media más alta se encuentra representada por un valor de 4.34, mientras la desviación estándar osciló entre .82 y 1.03, siendo puntajes aceptables al ubicarse entre +/-2. (Salazar y Del Castillo, 2018). Asimismo, la asimetría y la curtosis no describieron una aproximación a la normalidad al no ubicarse entre valores de +/-2. (Bandalos y Finney, 2010). En cuanto a la homogeneidad se visualizaron puntajes adecuados al ser superiores al .20 (Gómez et al., 2017). La comunalidad que representa la variabilidad explicada del reactivo por las dimensiones extraídas, en este caso denotó valores adecuados en casi todos los ítems, menos en los reactivos 3 y 5, puesto que, no alcanzaron puntajes +40. (Detrinidad, 2016)

4.3. Validez de estructura interna de la EAA

Tabla 5

Prueba de KMO y esfericidad de Bartlett

Prueba de KMO y Bartlett	
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	.85
Prueba de esfericidad de Bartlett	.00

La tabla 5, denotó una medida de KMO = .85, por ende, se entiende que se ubica entre el 0.5 y mayormente cerca al 1, caracterizándose como un valor adecuado que permite llevar a cabo el AFE. (Montoya, 2007). En relación a la Prueba de Bartlett, evidenció un valor de .00, que al ser menor a .05 considera pertinente la realización de dicho análisis. (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2013)

Tabla 6

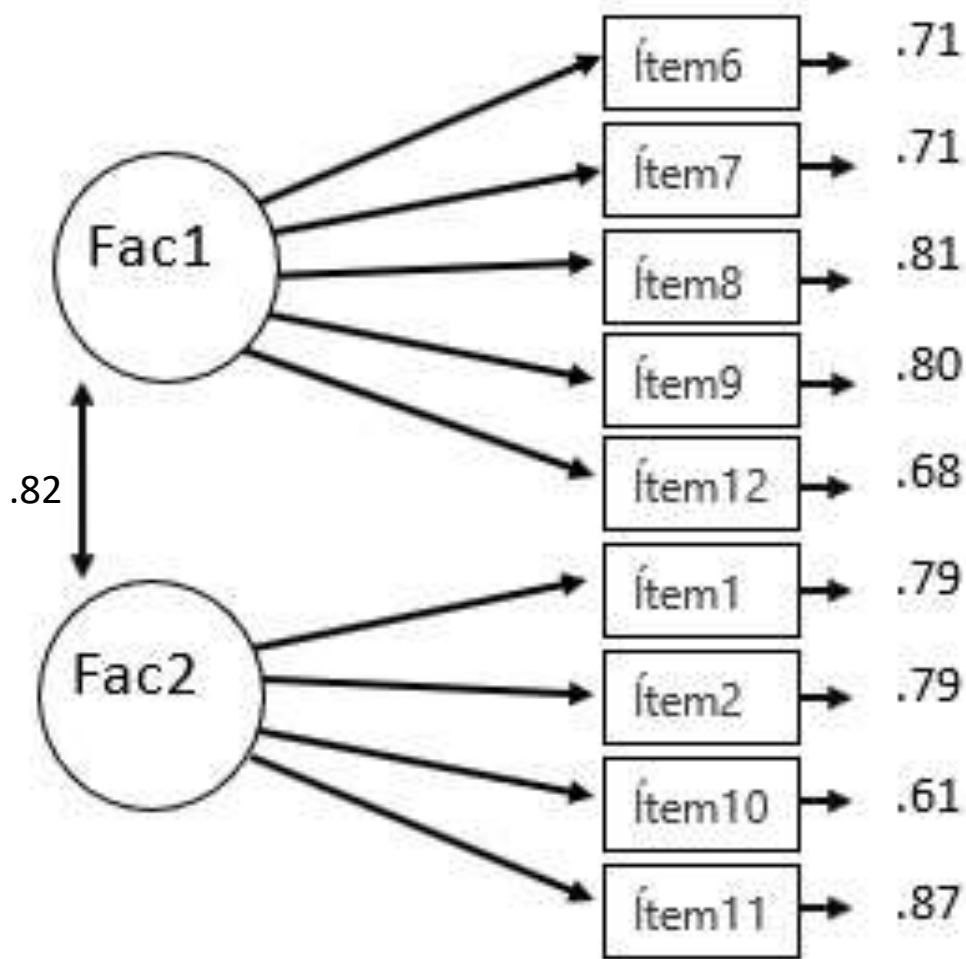
Matriz de componente rotado

Ítems	Factor	
	1	2
AA 1		.76
AA 2		.73
AA 3		.40
AA 4		.61
AA 5	.39	
AA 6	.71	
AA 7	.71	
AA 8	.82	
AA 9	.80	
AA 10		.69
AA 11		.81
AA 12	.69	

En la tabla 6, se apreció la presencia de dos factores, donde la dimensión 1 “Rendimiento percibido” está compuesta por los reactivos 5,6,7,8,9,12 y la dimensión 2 “Autoeficacia académica” por los ítems 1,2,3,4,10 y 11. Es relevante mencionar que en el instrumento original el reactivo 5 se hallaba dentro del segundo factor, por lo que, esta estructura contradice al primer modelo del autor.

Figura 1

Modelo propuesto con 9 ítems



En la figura 1, se visualizó la presencia de dos dimensiones, las mismas que conforman la escala de Autoconcepto académico, donde el primer factor “Rendimiento percibido” se encuentra compuesto claramente por 5 reactivos (6,7,8,9, y 12) y el segundo “Autoeficacia Académica” por 4 ítems (1,2,10 y 11).

4.4. Análisis factorial confirmatorio

Tabla 7

Medidas de bondad de ajuste de la EAA

Modelo	X ² /gl	CFI	RMESA	AIC
Modelo original	3.26	.85	.107	5402
Modelo 1 AFE	3.09	.86	.102	5392
Modelo 2 (11 ítems -3)	3.65	.86	.115	4792
Modelo 3 (10 ítems -3 y 5)	3.12	.90	.103	4378
Modelo 4 (9 ítems -3,5 y 4)	1.86	.97	.66	3879

Nota. χ^2 /gl= Chi cuadrado sobre grados libertad; CFI= índice de bondad de ajuste; RMSEA= error cuadrático medio de aproximación; AIC= criterio de información de Akaike.

En la tabla 7, se visualizó en primera instancia que el modelo original conformado por 12 ítems no comprende valores aceptables, por lo que, se optó por el AFE, donde se percibió un cambio en la estructura, ya que, el reactivo 5 pasó a formar parte de la primera dimensión, sin embargo, los puntajes obtenidos no fueron estables, es así como, se eliminó el ítem 3, posteriormente el 5 y finalmente el reactivo 4, con el propósito de hallar un modelo con índices adecuados. De manera que, se alcanzó una razón de verosimilitud X^2 /gl de 1.86, puntaje adecuado, ya que, tiende a ser menor a 2 (Detrinidad, 2016), un CFI de .97, siendo aceptable al ser mayores que .95. Maiti y Mukherjee (1990); Steiger, (1989), un RMESA de .66, índice aceptable al ser menor al .80 (Steiger, 2007) y un AIC de 3879, valor adecuado al representarse por un puntaje menor, por lo tanto, tiende a ser más parsimonioso. (Váldez et al., 2019)

Tabla 8

Índices de ajuste del modelo bifactor

Modelo	X ² /gl	CFI	RMESA	AIC
Modelo Bifactor (9 ítem)	1.43	.99	.72	207.7

En la tabla 8, se observó que el modelo Bifactor presenta mejores índices de ajuste que los modelos descritos con anterioridad, en la tabla 7, ya que, posee un X^2 /gl = 1.43, CFI = .99, RMESA = .72 y AIC = 207.7.

Tabla 9*Índices estadísticos de modelos bifactor*

Modelo	Omega HS	H	PUC	ECV (Of General Factor)
Autoconcepto académico	.64	.87	.56	.53
Rendimiento académico	.64	.82		
Autoeficacia académica	.12	.42		

Nota. PUC= Porcentaje de correlaciones no contaminadas; ECV= Varianza común explicada.

En la tabla 9, se observó que el Omega jerárquico del factor general no supera un puntaje mayor al .70, por lo que, no cumple con el criterio esperado (Reise et al., 2013). En tanto, de los factores específicos solo la primera dimensión tiene un valor adecuado al superar el .30. (Smits et al., 2015). Asimismo, se obtuvo que en el coeficiente H, el FG y FE1 poseen valores adecuados al ser mayores que el .80. (Hancock y Mueller, 2001). El PUC y ECV al no ser mayores al .70 exteriorizan un sesgo relativo que no es considerado como leve y una varianza común que no conlleva a la unidimensionalidad. (Rodríguez, Reise y Haviland, 2016). Por todo lo mencionado con antelación se deduce que la escala no alcanza puntajes esperados para ser considerada como un instrumento jerárquico o de segundo de orden.

4.5. Análisis de confiabilidad

Tabla 10*Confiabilidad por coeficiente Omega de McDonald's ω*

	Omega de McDonald's ω
Fac.1	.87
Fac. 2	.85

En la tabla 10, se observó que el factor 1 denominado "Rendimiento percibido" alcanzó un valor de .87 en cuanto a la confiabilidad mediante el coeficiente de Omega, asimismo, se percibió que la dimensión 2 "Autoeficacia académica" obtuvo un puntaje de .85, por lo que, se considerarían aceptables al encontrarse en un rango mayor al .80. (Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017)

4.6. Baremos

Tabla 11

Percentiles de la EAA

D1	D2	Percentiles	Categorías
≤16	≤16	25	Nivel bajo
17-18	17-18	50	Nivel medio
≥19	≥19	75	Nivel alto

En la tabla 11, se apreciaron los percentiles, los mismos que han sido elaborados en relación a los puntajes directos de cada dimensión, donde el “Nivel bajo” abarca el valor de 25, mientras que el “Nivel medio” está compuesto por un percentil de 50 y el “Nivel alto” de 75.

V. DISCUSIÓN

En estos últimos años, resulta relevante comprender que el autoconcepto académico está ligado a la capacidad que tiene una persona para autoevaluarse, con el propósito de identificar el grado de seguridad, confianza y motivación que presenta al momento de enfrentarse a la resolución de determinadas actividades, proceso que determinaría de alguna u otra manera el nivel de rendimiento que estaría manifestado dentro de su centro de estudios. Dicho término ha pasado a convertirse en un elemento primordial, ya que, no solo abarca todo lo expuesto con anterioridad, sino que también ayuda a entender porque muchos educandos reflejan un menor desempeño, inhabilitan un curso o abandonan la profesión que habían elegido. (Carranza y Apaza, 2015). Es así que, para abordar esta situación es necesario contar con una escala de medición que estime el autoconcepto académico y se caracterice por poseer buenas propiedades psicométricas. (Lobos et al., 2018)

El informe de investigación tuvo como objetivo general, adaptar y desarrollar las evidencias de validez de la escala de Autoconcepto académico en universitarios de Lima Metropolitana. Para ello, se consideró una muestra de 310 estudiantes de ambos sexos de 18 y 36 años, además que se encuentren cursando algún ciclo académico, ya sea en una entidad pública o privada y que residan en el lugar referido.

Respecto al primer objetivo específico, se desarrollaron las evidencias de validez centrada en el contenido del instrumento, puesto que, los resultados indicaron un puntaje de 1, lo que significaría un acuerdo perfecto, tras el análisis de 7 jueces especialistas, que evaluaron los criterios de pertinencia, relevancia y claridad, además del empleo de la V de Aiken como método estadístico. (Aiken, 1985). Siendo similar, al trabajo de investigación de Flores (2020), quien recurrió a 4 jueces expertos en el tema, utilizó la V de Aiken y obtuvo un valor de .80 en todo el proceso, lo cual se consideraría como puntaje óptimo. Es así como, se puede afirmar que los ítems del instrumento guardan relación con el constructo, asimismo, que este tipo de validez no solo se observa en una población universitaria sino también en una que correspondería al nivel secundario.

Con relación al segundo objetivo específico, se desarrolló la adaptación lingüística y cultural de la escala con la finalidad de que los participantes se encuentren más familiarizados al momento de resolver cada enunciado, es así como, en los reactivos 2,3 y 5 la palabra “semestre” fue reemplazada por “ciclo académico”, mientras que, en el ítem 11 se modificó el término “materia” por “curso”. Siendo similar al estudio de Flores (2020), ya que, existió una variación de los reactivos 2 y 8, donde se consideró la palabra “materias” en lugar de “cursos”. Asimismo, Gálvez – Nieto, Planco y Salvo (2016) sustituyeron el concepto “materia” por “asignatura” en los reactivos 2 y 8. En contraste, Méndez y Gálvez (2018) en su investigación evidenciaron los siguientes cambios: en los reactivos 1,3 y 9 se incluyó el término “trabajo”, en los ítems 2 y 8 se sustituyó la palabra “materias” por “asignaturas”, en el 4 y 6 “año” por “semestre”, en el 5 “escuela” por “universidad” y en el reactivo 13 “cosa” por “materia”. Examinando todo lo redactado con anterioridad se puede deducir que en la mayoría de trabajos psicométricos enfocados en esta escala se ha creído conveniente la modificación de algunos ítems.

Con relación al tercer objetivo específico, se desarrollaron las evidencias de validez apoyadas en la estructura interna de la escala, donde los resultados reflejaron una medida de KMO de .85, valor adecuado al estar cerca al 1 (Montoya, 2007), y un puntaje de .00 en la Prueba de Bartlett, que al ser menor a .05, (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2013), permite la realización del AFE, conjuntamente con el otro método descrito. Asimismo, denotaron que para obtener un modelo que comprenda índices adecuados fue necesario primero la eliminación del reactivo 3, luego del 5 y finalmente del ítem 4, alcanzando así, una razón de verosimilitud de 1.86, valor adecuado al ser menor a 2 (Detrinidad, 2016), un RMSEA de .66, puntaje aceptable al ubicarse por debajo del .80 (Steiger, 2007) y un CFI de .97, caracterizándose como aceptable al ser mayor que .95, (Maiti y Mukherjee, 1990; Steiger, 1989), cabe resaltar que los ítems restantes quedaron comprendidos en dos dimensiones. En contraste, Gálvez – Nieto, Polanco y Salvo (2016), en su trabajo solo eliminaron el reactivo 5 para obtener una estructura idónea, de modo que reflejaron los siguientes valores: CFI = .96; RMSEA = .061 y Chi cuadrado = 153.9. Por otro lado, Méndez y Gálvez (2018) dentro de su estudio suprimieron los reactivos 3 y 8, asimismo, lograron un X^2 de 237.9; CFI de .95 y un RMSEA de .071.

Flores (2020), no solo halló la presencia de un tercer factor, sino que, eliminó los ítems 1,5 y 8, obteniendo una razón de verosimilitud = 2.139; RMSEA = .057 y un CFI mayor a .90. Examinando los resultados, nuestra investigación denota lo esencial que fue la eliminación de algunos reactivos, con el propósito de identificar un modelo conveniente, asimismo, se exterioriza la presencia de dos dimensiones como en la mayoría de trabajos de corte instrumental enfocados en dicha Escala.

En el cuarto objetivo específico, se desarrollaron las evidencias de una estructura bifactorial de la escala, donde el Omega jerárquico del factor general se caracterizó por no poseer un puntaje mayor al .70, por lo que, no cumple con el criterio esperado. En tanto, de los factores específicos solo la primera dimensión tiene un valor adecuado al superar el .30. Asimismo, se obtuvo que en el coeficiente H, el FG y FE1 comprenden valores adecuados al ser mayores que el .80. El PUC y ECV al no ser mayores al .70 exteriorizan un sesgo relativo que no es considerado como leve y una varianza común que no conlleva a la unidimensionalidad. Tras el análisis, se infiere que el modelo bifactor a pesar de presentar mejores índices de ajuste que todas las estructuras propuestas, denota índices específicos con puntajes no aceptables, por lo que, la escala solo se podría analizar desde las dimensiones que la componen. Cabe resaltar, que dicho proceso estadístico no ha sido realizado en ningún otro antecedente.

En cuanto al quinto objetivo específico, se determinó la confiabilidad por consistencia interna del instrumento en universitarios de Lima Metropolitana, 2022, donde los resultados demostraron que la dimensión de Rendimiento percibido y el factor de autoeficacia académica, alcanzaron valores de .87 y .85, respectivamente, a través del coeficiente Omega, valores que se consideran aceptables al ser mayores a .80. (Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017). En contraste, Schmidt, Messoulam y Molina (2008) que en su estudio utilizaron el estadístico denominado Alfa de Cronbach y obtuvieron puntajes de .68 y .75 en el primer y segundo factor, en ese mismo orden, valores que tomaron como adecuados. Asimismo, Gálvez-Nieto, Polanco y Salvo (2016) consiguieron una confiabilidad por encima del .70 tanto para el factor 1, Rendimiento académico y la dimensión 2, Autoeficacia académica, bajo el Alfa de Cronbach. A diferencia, del presente trabajo y de las dos investigaciones descritas con anterioridad Méndez y Gálvez (2018), emplearon dos

estadísticos, es decir el Alfa y el Omega para analizar las dos dimensiones, por lo que, reflejaron los siguientes valores: Rendimiento percibido, $\omega = .787$ y $\alpha = .753$ y Autoeficacia académica, $\omega = .867$. y $\alpha = .802$. Siendo así, también para Flores (2020) y Díaz (2021). Tras el análisis, se pudo percibir que el instrumento tiende a ser confiable en Perú - Chile y en las distintas muestras utilizadas (universitarios, adolescentes) consideradas por cada autor.

Por último, se elaboraron los baremos con categorías percentilares de la escala en universitarios de Lima Metropolitana, los resultados demostraron que los percentiles han sido realizados en relación a los puntajes directos de cada factor, donde se definió lo siguiente: “Nivel bajo” comprende un valor de 25, “Nivel medio” abarca un puntaje de 50 y “Nivel alto” un valor de 75. Dentro, de los antecedentes hallados no se ha identificado este tipo de aporte a diferencia del estudio original.

Este trabajo de investigación presentó algunas limitaciones durante su realización, las cuales serán expuestas a continuación: no se pudo ejercer un completo control sobre las respuestas, ya que, la administración de la escala se llevó a cabo de manera remota, donde fácilmente los estímulos externos (ruido, elementos distractores, etc.) han podido influir al momento de contestar cada ítem. Asimismo, la muestra empleada tiende a ser menor si se compara con el estudio que desarrollaron Méndez y Gálvez (2018), puesto que, ellos tomaron en cuenta la participación de 1290 universitarios chilenos. Esto se debe a que, en ese año el mundo no enfrentaba una crisis sanitaria como la COVID-19, la misma que ha provocado un cambio en la rutina de los estudiantes, quienes mayormente siguen recibiendo sus clases bajo la modalidad virtual, acontecimiento que contribuyó para que el instrumento se aplique mediante el formulario de Google. Otra de las restricciones responde al muestreo, puesto que, fue no probabilístico, característica que no brinda la oportunidad de generalizar los resultados, por lo que, se considera pertinente realizar una investigación probabilística, de manera que se pueda minimizar el error estándar y así sea posible la generalización de los mismos.

VI. CONCLUSIONES

PRIMERA: en el presente informe de investigación se concretó el objetivo general, ya que, se adaptó y desarrolló las evidencias de validez de la escala de Autoconcepto académico en universitarios de Lima Metropolitana, 2022, haciendo uso de diferentes procedimientos y distintos métodos estadísticos.

SEGUNDA: con relación al desarrollo de la validez centrada en el contenido del instrumento, se cumplió el objetivo, puesto que, se empleó el juicio de expertos y se utilizó la V de Aiken, aspectos que determinaron un acuerdo perfecto al alcanzar un valor máximo.

TERCERA: se desarrolló la adaptación lingüística y cultural de la escala, donde en los reactivos 2,3 y 5 la palabra “semestre” fue sustituida por “ciclo académico”, mientras que, en el ítem 11 se reemplazó el término “materia” por “curso”.

CUARTA: respecto a la validez apoyada en la estructura interna se alcanzó una razón de verosimilitud de X^2/df de 1.86, CFI de .97, RMSEA de .66 y un AIC de 3879, los cuales se caracterizan por presentar valores adecuados. Por lo tanto, la estructura resultante quedó conformada por dos dimensiones y 9 ítems.

QUINTA: con relación al modelo jerárquico, no se demostraron evidencias de una estructura bifactor, por lo que, la escala solo se podría analizar desde las dimensiones que la constituyen.

SEXTA: se determinó la confiabilidad por consistencia interna bajo es coeficiente Omega el mismo que denotó un valor de .87 para el primer factor y un puntaje de .85 para la segunda dimensión.

SEPTIMA: se elaboraron los baremos con categorías percentilares, donde el “Nivel bajo” abarca el valor de 25, mientras que el “Nivel medio” está compuesto por un percentil de 50 y el “Nivel alto” de 75.

VII. RECOMENDACIONES

PRIMERA: considerar esta investigación como un primer aporte para evaluar el Rendimiento académico y la Autoeficacia académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

SEGUNDA: incrementar la cantidad de participantes que conforman la muestra de la investigación con el propósito de alcanzar mejores puntajes en las cargas factoriales de ambas dimensiones y realizar nuevamente el análisis para determinar las evidencias de una estructura bifactor.

TERCERA: analizar psicométricamente la variable dentro de otro contexto que además no responda a la modalidad virtual, de modo que se tenga un mayor control sobre las respuestas emitidas por cada uno de los participantes y se pueda verificar que cumplan verídicamente con los criterios de inclusión.

CUARTA: realizar un estudio con un muestreo probabilístico con el propósito de minimizar el error estándar de los participantes que forman parte de la muestra.

QUINTA: para estudios posteriores se sugiere continuar el proceso de desarrollo de validez centrándose en las fuentes externas de la misma.

REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association*. <https://www.amazon.com/-/es/American-Psychological-Association/dp/1433832178>
- Aiken, L. R. (1985). Three Coefficients for Analyzing the Reliability and Validity of Ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45(1), 131–142. <https://doi.org/10.1177/0013164485451012>
- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. A. y Miranda Novales, M. G. (2016). El protocolo de investigación III: La población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206. <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf>
- Asociación Médica Mundial. (21 de marzo de 2017). *Declaración de Helsinki de la AMM – Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1038 – 1059. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S02129728201300300043
- Banco mundial. (2017, 8 de setiembre). *Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe*. <https://blogs.worldbank.org/es/education/momento-decisivo-la-educacion-superior-en-am-rica-latina-y-el-caribe>
- Bandalos, D. L. y Finney, S. J. (2010). *Factor Analysis: Exploratory and Confirmatory*. En G. R. Hancock y R. O. Mueller. Reviewer's guide to quantitative methods.
- Bandura, A. (1977). Selfefficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>

- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Edit. Martínez Roca.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona.
- Cahuana Cuti, M., Mamani-Benito, O. y Carranza Esteban, R. F. (2020). Autoconcepto académico y motivación académica en jóvenes talento del departamento de Puno, Perú. *Propósitos y representaciones*, 8(3).
<http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v8n3/2310-4635-pyr-8-03-e788.pdf>
- Carranza, R. F. y Apaza, E. E. (2015). Autoconcepto académico y motivación académica en jóvenes talento de una universidad privada de Tarapoto. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 233-263.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5475219.pdf>
- Chilca Alva, M. L. (2017). Autoestima, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de psicología educativa, Journal of Educational Psychology*, 5(1), 71-127.
<https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/145/377>
- Colegio de psicólogos del Perú. (2017). *Código de ética y deontología*.
[https://www.cpsp.pe/documentos/marco legal/codigo de etica y deontologia.pdf](https://www.cpsp.pe/documentos/marco%20legal/codigo%20de%20etica%20y%20deontologia.pdf)
- Corengia, A., Pita, M., Mesurado, B., & Centeno, A. (2013). La predicción de rendimiento académico y deserción en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 19(1), 101-112.
http://ojs3.revistaliberabit.com/publicaciones/revistas/RLE_19_1_laprediccion-de-rendimiento-academico-y-desercion-en-estudiantes-universitarios.pdf
- Covarrubias, Á. (2017). *Medición y Comparación de Escalas*.
<https://www.mindmeister.com/es/854676639/medicion-y-comparacion-de-escalas>

- Detrinidad, E. (2016). *Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio aplicado al modelo de secularización propuesto por Inglehart-Norris. Periodo 2010-2014 (Estudio de caso España, Estados Unidos, Alemania, Holanda) WSV*. [Tesis de maestría, Universidad de Granada]. <https://cutt.ly/hnHpTRb>
- De Vellis, R. F. (2012). *Scale development. Theory and applications*. Sage.
- Díaz Sánchez, S. (2021). *Escala de autoconcepto académico (EAA): propiedades psicométricas en estudiantes de secundaria en Chincheros – Apurímac, 2021*. [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Ucv. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/70944/Diaz_S_S-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Domínguez-Lara, S. A. y Merino-Soto, C. (2015). ¿Por qué es importante reportar los intervalos de confianza del coeficiente alfa de Cronbach?. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 13 (2), 1326-1328. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77340728053.pdf>
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion
- Flores Requejo, L. D. (2020). *Evidencias psicométricas de la Escala de Autoconcepto Académico en adolescentes de Independencia, 2020*. [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Archivo digital. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/61700>
- Gálvez-Nieto, J. L., Polanco, K., y Salvo, S. (2016). Propiedades Psicométricas De La Escala De Autoconcepto Académico (EAA) en estudiantes chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación e Avaliação Psicológica. RIDEP*, 1(43), 5-16. <https://aidep.org/sites/default/files/articles/R43/Art1.pdf>
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update*. Allyn & Bacon.

- Gómez Mejías, A. E., Cerrada Valero, R. y Rangel Vasquez, R. E. (2017). Validez del material educativo de un programa de educación ambiental- sanitario no formal. *Educere*, 22(71), 131-152, <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35656002011/35656002011.pdf>
- Hancock, G. R., & Mueller, R. O. (2001). *Rethinking construct reliability within latent variable systems*. In R. Cudeck, S. du Toit, & D. Sörbom.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación, las rutas cuantitativa y mixta*. Mcgraw-hill Interamericana Editores. <http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/bitstream/54000/1292/1/Hern%C3%A1ndez%20Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n.pdf>
- Lobos Peña, K., Diaz Mujica, A., Bustos Navarrete, C., y Sáez Delgado, F. (2018). Construcción y características psicométricas de la Escala de Estrategias de Estimulación del Autoconcepto Académico. *Avaliação Psicológica*, 17(2), 213-222. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v17n2/08.pdf>
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Creative commons. https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2017/185163/metinvsoccua_cap2-4a2017.pdf
- Lorenzo-Seva, U. & Ferrando, P. (2013). FACTOR 9.2 A Comprehensive program for fitting exploratory and semiconfirmatory factor analysis and IRT models. *Applied Psychological Measurement*, 37(6), 497- 498. <https://doi.org/10.1177/0146621613487794>
- Lloret-Segura, S. Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30 (3), 1151-1169. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16731690031.pdf>
- Lozano, L. M., García-Cueto, E. & Muñoz, J. (2008). Effect of the number of response categories on the reliability and validity of rating scales. all Spain. *Methodology*, 4 (2), 73-79. https://www.researchgate.net/publication/236979916_Effect_of_the_Nu

mber of Response Categories on the Reliability and Validity of Rating Scales

- Maiti, S.S., y Mukherjee, B. N. (1990). A note on distributional properties of the Jöreskog–Sörbom fit indices. *Psychometrika*, 55, 721–726.
- Marcilla Vásquez, C., Vidal Company, A., Navarro Felipe, A., y Alfaro Ponce, B. (2020) Estandarización, Adaptación y validación de pruebas psicométricas: diferencias necesarias. *Elsevier España*, 93 (5), 353-354. <https://www.analesdepediatria.org/es-pdf-S1695403320301995>
- Martínez Arias, R., Hernández Lloreda, J., y Hernández Lloreda, V. (2006). *Psicometría*. Alianza Editorial. <https://www.alianzaeditorial.es/libro/manuales/psicometria-maria-rosario-martinez-arias-9788420664064/>
- Martínez-Núñez, L., Ramos-Angeles, H. y Martínez-Castillo, C. (2017). El autoconcepto, asociado al rendimiento escolar en estudiantes de la Universidad Tecnológica de Tecámac (UTTEC). *Revista de Educación Básica*, 1(11), 11-26. [https://www.ecorfan.org/republicofperu/research_journals/Revista de Educacion Basica/vol1num1/Revista de Educaci%C3%B3n B%C3%A1sica_V1_N1_4_2.pdf](https://www.ecorfan.org/republicofperu/research_journals/Revista_de_Educacion_Basica/vol1num1/Revista_de_Educaci%C3%B3n_B%C3%A1sica_V1_N1_4_2.pdf)
- Mavrou. I. (2015). Análisis factorial exploratorio: Cuestiones conceptuales y metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 19. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/283/248>
- Meneses, J., Maite Barrios, A. B., Antoni Cosculluela, L. M. L. y Jaume Turbany, S. V. (2013). *Psicometría*. Editorial UOC. https://www.researchgate.net/profile/Julio-Meneses/2/publication/293121344_Psicometria/links/584a694408ae5038263d9532/Psicometria.pdf
- Méndez Vera, J. y Gálvez Nieto, J. L. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoconcepto Académico (EAA) en estudiantes universitarios chilenos. *Liberabit*, 24(1), 131-

145. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272018000100009

Méndez Martínez, C. y Rondón Sepúlveda, M. A. (2012). Introducción al análisis factorial exploratorio. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(1), 197-207. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80624093014>

Ministerio de Educación [MINEDU]. (2020). *Valores para el período 2016 - 2020 de los indicadores de la educación en el Perú. Para obtener los valores provinciales y distritales, descargar el archivo MS Excel. Solo disponible con fuente Censo Educativo.* <http://escale.minedu.gob.pe/ueetendencias2016>

Montoya Suárez, O. (2007). Aplicación del análisis factorial a la investigación de mercados. Caso de estudio. *Scientia et Technica*, 35, 281-286. <https://revistas.utp.edu.co/index.php/revistaciencia/article/view/5443>

Morata-Ramírez, A., Holgado-Tello, F. P., Barbero-García, I. y Méndez, G. (2015). Análisis Factorial Confirmatorio. Recomendaciones sobre mínimos cuadrados no ponderados en función del error tipo I de Ji-Cuadrado Y Rmsea. *Acción psicológica*, 12 (1), 79-90. <https://scielo.isciii.es/pdf/acp/v12n1/articulo8.pdf>

Muñiz, J. (2010). Las teorías de los tests: teoría clásica y teoría de respuesta a los ítems. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 57-66. <http://www.papelesdel psicologo.es/pdf/1796.pdf>

Ñaupas Paitán, H., Valdivia Dueñas, M. R., Palacios Vilela, J. J. y Romero Delgado, H. E. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis.* Ediciones de la U. https://www.academia.edu/59660793/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INVESTIGACI%C3%93N_5TA_EDICI%C3%93N

Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Int. J. Morphol*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

Palacios-Garay, J. y Coveñas-Lalupú, J. (2019). Predominancia del autoconcepto en estudiantes con conductas antisociales del Callao. *Propósitos y*

Representaciones, 7(2), 325-352.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n2/a13v7n2.pdf>

Ramos Vega, Z. (2018). *Psicometría básica*. Fundación Universitaria del Área Andina.

<https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/1491/75%20PSI%20COMETR%C3%8DA%20B%C3%81SICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Sistema%20de%20proposiciones%20que%20se,%2D%20gencia%2C%20personalidad%2C%20etc%20>.

Reidl-Martínez, L. M. (2013). Confiabilidad en la medición. *Metodología de investigación en educación médica*, 2(6), 107-111.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n6/v2n6a7.pdf>

Reise, S.P., Scheines, R., Widaman, K.F., & Haviland, M.G. (2013). Multidimensionality and structural coefficient bias in structural equation modeling: A bifactor perspective. *Educational and Psychological Measurement*, 73 (1), 5-26.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013164412449831>

Rodriguez, A., Reise, S.P., & Haviland, M.G. (2016). Evaluating bifactor models: calculating and interpreting statistical indices. *Psychological Methods*, 21 (2), 137-150. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26523435/>

Salazar, C. y Del Castillo, S. (2018). *Fundamentos básicos de la estadística*. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/13720/3/Fundamentos%20B%C3%A1sicos%20de%20Estad%C3%ADstica-Libro.pdf>

Sistema para la prevención y análisis de la deserción en las Instituciones de Educación Superior [SPADIES]. (2020, abril). *Estadísticas de deserción*. <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-357549.html?noredirect=1>

Schmidt, V., Messoulam, N., Molina, F. (2008). Autoconcepto Académico En Adolescentes De Escuelas Medias: Presentación De Un Instrumento Para Su Evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*

- Smits, I.A.M., Timmerman, M.E., Barelds, D.P.H., & Meijer, R.R. (2015). The Dutch symptom checklist-90-revised: is the use of the subscales justified. *European Journal of Psychological Assessment*, 31 (4), 263-271. <https://psycnet.apa.org/record/2014-55404-001>
- Steiger, J.H. (1989). *Causal modeling*. SYSTAT. <https://www.statpower.net/Steiger%20Biblio/EzPath%20Manual.pdf>
- Steiger, J. (2007). Comprensión del límite de evaluación de ajuste global en el modelado de ecuaciones estructurales. *Personalidad y diferencias individuales*, 42 (5), 893-98.
- Timmerman, M. (2005). Factor analysis. *Learning Environments Research*, 4(3), 325-344.
- Valdés Cuervo, A. A., García Vásquez, F. I., Torres Acuña, G. M., Urías Murrieta, M. y Grijalva Quiñonez, C. S. (2019). *Medición en investigación educativa con apoyo del SPSS y el AMOS*. Clave Editorial. https://www.researchgate.net/publication/341622791_Medicion_en_Investigacion_Educativa_con_Apoyo_del_SPSS_y_el_AMOS
- Ventura-León, J. L. y Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*. 15(1), 625-627. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627039.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1: Reseña histórica de la Escala de Autoconcepto Académico (EAA)

AUTOR	AÑO	PAÍS	POBLACIÓN	MUESTRA	RESULTADO	ESTRUCTURA	ÍTEMS
Vanina Schmidt; Nadia Messoulam; Fernanda Molina.	2008	Argentina	Adolescentes de 12 a 20 años de escuelas públicas y privadas.	591 adolescentes de ambos sexos.	Se hallaron adecuados índices de consistencia interna en ambos factores, rendimiento académico con un α de .68 y autoeficacia con un α .75. Asimismo, encontraron una correlación positiva moderada de $r = .46$; $p .0001$.	2 factores (Rendimiento y Autoeficacia).	14 ítems F1 (3, 7, 8, 9, 10, 11, 14) F2 (1, 2, 4, 5, 6, 12, 13).
José Luis Gálvez Nieto; Karina Polanco y Sonia Salvo.	2016	Chile	20 971 estudiantes de establecimientos municipales y particulares de la región de Araucanía.	761 estudiantes.	Se obtuvo como resultado el 47.41% de la varianza del constructo. Asimismo, presentó un CFI de .963; $SB-\chi^2$ ($gl=64$) =153.927; TLI con un valor de .955; mientras que, un RMSEA que es igual a .061. Y un α de .739 para el factor rendimiento académico y de .739 para el segundo factor autoeficacia.	2 factores (Rendimiento y Autoeficacia).	13 ítems F1 (3, 7, 8, 9, 10, 11, 14) F2 (1, 2, 4, 6, 12, 13). Se eliminó el 5.
Juan Méndez Vera Y José Luis Gálvez Nieto.	2018	Chile	6 facultades de la universidad de Chile.	1290 estudiantes.	Se mantiene la estructura original de dos dimensiones e indicadores de ajuste, tales como: $SB-\chi^2$ ($gl = 53$) = 237.949; CFI = .956; TLI = .945; RMSEA = .071. La fiabilidad del primer factor, Rendimiento Percibido alcanzó un puntaje de $\omega = .787$ y $\alpha = .753$, mientras que, la autoeficacia académica, un valor de $\omega = .867$. y $\alpha = .802$.	2 factores (Rendimiento y Autoeficacia académica).	12 ítems F1 (7,9,10,11 y 14) F2 (1,2,4,5,6, 12 y 13). Se eliminaron los ítems 3 y 8.
Luis Daniel, Flores Requejo	2020	Perú	700 adolescentes de un colegio del distrito Independencia.	350 estudiantes.	La V de Aiken denotó un valor de .80. Asimismo, en el AFE, evidenció la presencia de tres dimensiones y en el AFC, confirmó la existencia de 3 factores con valores aceptables en los índices de ajuste: Chi cuadrado = 2.139 y RMSEA = .057, los índices de CFI y TLI reflejaron puntajes mayores a .90. Por otro lado, para la fiabilidad se halló un α .767 y ω .892.	3 factores (Rendimiento, autoeficacia y el tercero).	11 ítems F1 (3,7,9,10,11 y 14) F2 (4,6, 12) F3 (2,13) Se eliminaron los ítems 1, 5 y 8.
Díaz Sánchez Susana	2021	Perú	633 estudiantes de centros educativos de Apurímac.	253 estudiantes de 12 a 20 años.	Los índices de ajuste tienen valores aceptables: X^2/gl menor a 3.00, RMSEA inferior a .05, CFI= .92, TLI= .93, además, quedó confirmado el modelo de dos dimensiones. El primer factor arrojó un puntaje de $\alpha=.83$ y $\omega=.93$, y el segundo un $\alpha=.82$ y $\omega=.82$.	2 factores (Rendimiento y Autoeficacia académica).	14 ítems F1 (3,7,8,9, 10,11 y 14) F2 (1,2,4,5,6,12 y 13)

ANEXO 3: Protocolo del instrumento de evaluación

ESCALA DE AUTOCONCEPTO ACADÉMICO (EAA)

A continuación, debes de leer cada frase cuidadosamente y marcar con una X la respuesta que mejor te describa como alumno, según las siguientes indicaciones:

Marca **1** si estás **TOTALMENTE EN DESACUERDO** con la afirmación.

Marca **2** si estás en **DESACUERDO**.

Marca **3** si **NO PUEDES DECIDIRTE O SI NO ESTÁS NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO**.

Marca **4** si estás de **ACUERDO**.

Marca **5** si estás **TOTALMENTE DE ACUERDO**.

DATOS PERSONALES:

EDAD: **SEXO:** (1) MASCULINO. (2) FEMENINO.

CICLO ACADEMICO:

ítems	Escala Likert				
	1	2	3	4	5
1.-Soy capaz de hacer bien los trabajos y tareas, aunque sean difíciles.					
2.-Si me esforzara lo suficiente, podría aprobar las asignaturas de este semestre.					
3.-Creo que podré obtener buenas notas este semestre.					
4.-Aunque me esfuerce, siempre me va a ir mal en la universidad.					
5.-Soy capaz de mantener un buen rendimiento a lo largo de todo un semestre.					
6.- Soy lento para aprender.					
7.-Cometo muchos errores cuando hago trabajos y tareas de la universidad.					
8.-Me olvido fácilmente de lo que aprendo.					
9.-Me cuesta entender lo que leo.					
10.-Soy capaz de realizar buenos trabajos en clase.					
11.-Si me dedico a fondo, puedo estudiar cualquier materia.					
12.-Me resulta difícil estudiar.					

ANEXO 4: Ficha de consentimiento informado

Link: <https://forms.gle/D5AB2YyYdreUSfj77>

"Escala de Autoconcepto Académico"

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado(a) participante:

Usted ha sido invitado(a) a participar en la siguiente investigación desarrollada por Yheims Yeracko Carrillo Gonzalo y Diana Sayuri Martínez Echavarría, alumnos del décimo ciclo de la carrera profesional de Psicología de la Universidad César Vallejo de la sede Lima-Este, con el fin de obtener el título profesional de Licenciatura en Psicología.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y confidencial, ya que, la información que se recolectará será empleada única y objetivamente para la investigación en cuestión. Es importante que usted tenga de conocimiento que responder dicha escala solo requiere aproximadamente 10 minutos de su tiempo.

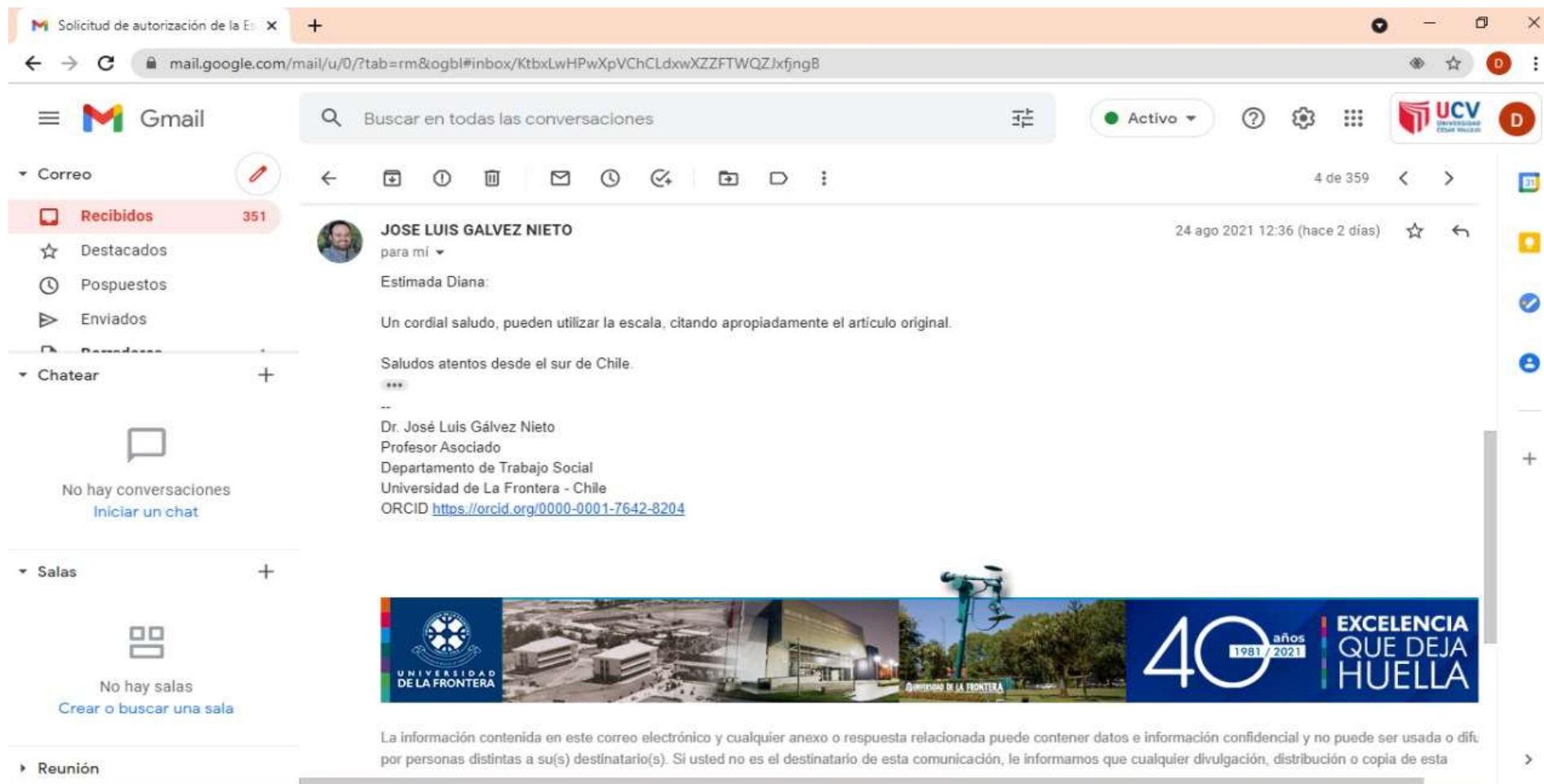
Asimismo, es indispensable que cuente con los siguientes requisitos:

- Estar de acuerdo en participar en la investigación, aceptando el consentimiento informado.
- Tener entre 18 a 36 años de edad.
- Estar cursando algún ciclo académico en una universidad pública o privada de Lima Metropolitana.

Si tiene alguna duda respecto a los enunciados o preguntas, puede comunicarse con nosotros mediante nuestros correos electrónicos: gcarrillo@ucvvirtual.edu.pe / dsmartinez@ucvvirtual.edu.pe

Muchas gracias por su participación e interés.

ANEXO 5: Autorización del uso del instrumento por parte del autor principal de la Escala (EAA)



Solicitud de autorización de la E... x

mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#inbox/KtbxLwHPwXpVChCLdxwXZZFTWQZJxfngB

Buscar en todas las conversaciones

Activo

UCV

Correo

Recibidos 351

Destacados

Pospuestos

Enviados

Chatear

No hay conversaciones
Iniciar un chat

Salas

No hay salas
Crear o buscar una sala

Reunión

JOSE LUIS GALVEZ NIETO
para mí

24 ago 2021 12:36 (hace 2 días)

Estimada Diana:

Un cordial saludo, pueden utilizar la escala, citando apropiadamente el artículo original.

Saludos atentos desde el sur de Chile.

Dr. José Luis Gálvez Nieto
Profesor Asociado
Departamento de Trabajo Social
Universidad de La Frontera - Chile
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7642-8204>

UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

40 años 1981 / 2021 EXCELENCIA QUE DEJA HUELLA

La información contenida en este correo electrónico y cualquier anexo o respuesta relacionada puede contener datos e información confidencial y no puede ser usada o difundida por personas distintas a su(s) destinatario(s). Si usted no es el destinatario de esta comunicación, le informamos que cualquier divulgación, distribución o copia de esta

ANEXO 7: Escala de autoconcepto académico (EAA) en estudiantes universitarios (versión peruana) (Carrillo y Martínez, 2022)

A continuación, debes de leer cada frase cuidadosamente y marcar con una X la respuesta que mejor te describa como estudiante universitario, según las siguientes indicaciones:

Marca **1** si estás **TOTALMENTE EN DESACUERDO** con la afirmación.

Marca **2** si estás en **DESACUERDO**.

Marca **3** si **NO PUEDES DECIDIRTE O SI NO ESTÁS NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO**.

Marca **4** si estás de **ACUERDO**.

Marca **5** si estás **TOTALMENTE DE ACUERDO**.

DATOS PERSONALES:

EDAD:

SEXO: (1) MASCULINO. (2) FEMENINO.

Ítems	Escala Likert				
	1	2	3	4	5
1.-Soy capaz de hacer bien los trabajos y tareas, aunque sean difíciles.					
2.-Si me esforzara lo suficiente, podría aprobar las asignaturas de este ciclo académico.					
3.- Soy lento para aprender.					
4.-Cometo muchos errores cuando hago trabajos y tareas de la universidad.					
5.-Me olvido fácilmente de lo que aprendo.					
6.-Me cuesta entender lo que leo.					
7.-Soy capaz de realizar buenos trabajos en clase.					
8.-Si me dedico a fondo, puedo estudiar cualquier curso.					
9.-Me resulta difícil estudiar.					



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

Declaratoria de Autenticidad de los Asesores

Nosotros, ARTICA MARTINEZ JUAN JOSE GABRIEL, docente de la FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD de la escuela profesional de PSICOLOGÍA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA ESTE, asesores de Tesis Completa titulada: "ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO ACADÉMICO EN UNIVERSITARIOS DE LIMA METROPOLITANA, 2022", cuyos autores son MARTINEZ ECHAVARRIA DIANA SAYURI, CARRILLO GONZALO YHEIMS YERACKO, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 10.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

Hemos revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis Completa cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumimos la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual nos sometemos a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 13 de Agosto del 2022

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
ARTICA MARTINEZ JUAN JOSE GABRIEL DNI: 45620749 ORCID: 0000-0002-2043-4944	Firmado electrónicamente por: JARTICAMA el 19- 08-2022 21:33:46

Código documento Trilce: TRI - 0413934