



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

**Adaptación de la Escala de Barreras de la escucha en
universitarios de Lima**

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE:

Licenciado en Psicología

AUTOR:

Vega Palomino, Luis Angel (orcid.org/0000-0003-0595-4463)

ASESOR:

Dr. Murillo Vega, Reynaldo (orcid.org/0000-0003-0515-5987)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Psicométrica

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Promoción de la salud, nutrición y salud alimentaria

LIMA - PERÚ

2023

Dedicatoria

Este recurso de investigación se la dedico a mis padres, José y Cecilia, quienes estuvieron presente en cada duda y en el compartimiento de pensamientos e ideas para seguir adelante. También, a mi hermana Yelsi, quien diariamente me brinda su energía espiritual por medio de perspectivas bíblicas. De igual importancia, para mi pequeño Balto, quien lucho día a día con su enfermedad; sin embargo, tuvo que cruzar el arcoíris allá en lo alto del cielo.

Agradecimiento

Agradezco al Dr. Reynaldo Murillo Vega, quien con su apoyo, tiempo, paciencia y dedicación se llegó a concluir esta investigación. Asimismo, agradezco a mis padres, José y Cecilia, a mi hermana Yelsi por su apoyo constante en promover la educación en una atmósfera de amor y fe a cada oportunidad que se me ha presentado en la vida. Finalmente, gracias a Dios por bendecirme de tantas maneras.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DEL ASESOR

Yo, MURILLO VEGA REYNALDO, docente de la FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD de la escuela profesional de PSICOLOGÍA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA ESTE, asesor de Tesis titulada: "Adaptación de la Escala de Barreras de la Escucha en universitarios de Lima.", cuyo autor es VEGA PALOMINO LUIS ANGEL, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 5.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

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

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

LIMA, 01 de agosto del 2023

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
MURILLO VEGA REYNALDO DNI: 08494108 ORCID: 0000-0003-0515-5987	Firmado electrónicamente por: RMURILLOV el 02- 08- 2023 15:31:46

Código documento Trilce: TRI - 0634834





UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD DEL AUTOR

Yo, VEGA PALOMINO LUIS ANGEL estudiante de la FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD de la escuela profesional de PSICOLOGÍA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA ESTE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "Adaptación de la Escala de Barreras de la Escucha en universitarios de Lima.", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

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

Nombres y Apellidos	Firma
LUIS ANGEL VEGA PALOMINO DNI: 46431672 ORCID: 0000-0003-0595-4463	Firmado electrónicamente por: LAVEGAP el 01-08- 2023 18:18:24

Código documento Trilce: TRI - 0634833



Índice de contenidos

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Declaratoria de autenticidad del asesor	iv
Declaratoria de originalidad de autores	v
Índice de contenidos	vi
Índice de tablas	vii
Índice de figuras	viii
Resumen	ix
Abstract	x
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	3
III. METODOLOGÍA	12
3.1. Tipo y diseño de investigación	12
3.2. Variable y operacionalización	12
3.3. Población, muestra y muestreo	13
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	15
3.5. Procedimientos	16
3.6. Método de análisis de datos	17
3.7. Aspectos éticos	18
IV. RESULTADOS	19
V. DISCUSIÓN	28
VI. CONCLUSIONES	32
VII. RECOMENDACIONES	33
REFERENCIAS	34
ANEXOS	

Índice de tablas

Tabla 1. Características sociodemográficas	14
Tabla 2. Ficha técnica	15
Tabla 3. Traducción de los ítems de la Escala de Barreras de la Escucha	19
Tabla 4. Evidencia de validez de contenido de los ítems	21
Tabla 5. Evidencia de la exploración descriptiva de los ítems	23
Tabla 6. Análisis de la validez de estructura interna de los ítems, según análisis factorial exploratorio	24
Tabla 7. Análisis de la validez de estructura interna de los ítems, según análisis factorial confirmatorio	25
Tabla 8. Análisis de confiabilidad de los ítems	27

Índice de figuras

Figura 1. Diagrama de seguimiento del análisis factorial confirmatorio	26
------------------------------------------------------------------------	----

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo adaptar la Escala de Barreras de la Escucha en universitarios de Lima. La metodología utilizada fue de tipo aplicada, de enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, de corte transversal, y de estudio instrumental. La muestra estuvo conformada por 300 universitarios de Lima. En base a los resultados, el instrumento de la Escala de Barreras de la Escucha se adaptó culturalmente a través de la traducción lingüística realizada por el Colegio de Traductores del Perú; también, se identificó una validez de contenido por cinco jueces expertos con valores de coeficiente V de Aiken de ,990; asimismo, en la validez de estructura interna, en el análisis factorial exploratorio se evidenció un KMO de ,936 y un valor de significancia de Bartlett de ($p < ,001$); sin embargo, en el resultado de análisis factorial confirmatorio no fue consistente con las expectativas previas de ajuste, obteniendo resultados de ($\chi^2/df= 1.86$; CFI= ,893; TLI= ,884; SRMR= 0,049; RMSEA= 0,053); y en la confiabilidad se estableció un coeficiente de Alfa de Cronbach y Omega de McDonald valores de $\alpha= ,90$ y $\omega= ,91$. En conclusión, a pesar de que el análisis factorial confirmatorio no obtuvo resultados satisfactorios, se logró la adaptación de la Escala de Barreras de la Escucha en estudiantes universitarios de Lima, respaldada por evidencia aceptable de validez de contenido y confiabilidad.

Palabras clave: Adaptación; barreras; escucha; universitarios; psicometría.

ABSTRACT

The present research aimed to adapt the Listening Barriers Scale for university students in Lima. The methodology used was applied, quantitative in approach, non-experimental in design, cross-sectional, and instrumental in study. The sample consisted of 300 university students from Lima. Based on the results, the Listening Barriers Scale instrument was culturally adapted through linguistic translation performed by the College of Translators of Peru; also, content validity was identified by five expert judges with Aiken's V coefficient values of .990; likewise, in internal structure validity, exploratory factor analysis showed a KMO of .936 and a Bartlett's significance value of ($p < .001$); however, the result of confirmatory factor analysis was not consistent with the expected fit, yielding results of ($\chi^2/df = 1.86$; CFI = .893; TLI = .884; SRMR = 0.049; RMSEA = 0.053); and reliability was established with Cronbach's Alpha coefficient and McDonald's Omega values of $\alpha = .90$ and $\omega = .91$. In conclusion, despite the unsatisfactory results of confirmatory factor analysis, the adaptation of the Listening Barriers Scale in university students from Lima was achieved, supported by acceptable evidence of content validity and reliability.

Keywords: Adaptation; barriers; listen; college students; psychometry.

I. INTRODUCCIÓN

En el contexto universitario, las barreras de la escucha representan obstáculos que limitan la capacidad de los estudiantes para aprovechar al máximo la información oral presentada en el entorno académico. Estas barreras pueden ser desde dificultades físicas o cognitivas hasta factores ambientales y de comunicación (Katrancı y Melanlıoğlu, 2022). A pesar de que la escucha es una de las cuatro formas de comunicación (junto con escribir, hablar y leer), es la que menos se enseña, pero la que más se utiliza a diario (Kohl-Hamilton, 2022).

En Turquía, se identificó una problemática relacionada con las habilidades de escucha académica insuficientes en estudiantes universitarios, viéndose afectada por diversos factores, tanto ambientales como personales; es decir, entre los factores ambientales se incluyeron el ruido, los movimientos no verbales inapropiados y las características del entorno físico, y en los factores personales abarcaron la percepción del estudiante y los hábitos de escucha negativa adquiridos previamente (Melanlıoğlu, 2019).

En Colombia, Águila y Linares (2020) destacaron la importancia de prestar atención y escuchar con detenimiento para comprender el mensaje desde la perspectiva de la otra persona; a pesar de esto, en el contexto universitario aún no se ha abordado de manera sistemática el desarrollo de habilidades de escucha. Por lo tanto, se destaca la importancia fundamental de la escucha en la comprensión, aunque puede resultar sencillo como difícil, ya que la tendencia natural es centrarse en uno mismo (Guillén-Chávez et al., 2021).

En Ecuador, Cornejo et al. (2022) analizaron sobre un indicador de habilidad de escucha de la inteligencia emocional en universitarios; en respuesta, revelaron que un 33,1% de los estudiantes afirmaron prestar atención a sus compañeros en ocasiones para comprender sus sentimientos, y un 17,5% mostraron interés en escuchar las opiniones de sus compañeros en relación a proyectos de investigación, mientras que un 26,2% demostraron tener cierta facilidad para escuchar y resolver desacuerdos dentro del grupo.

En el Perú, más de 532,000 personas experimentan pérdida auditiva y dificultades para escuchar y comprender conversaciones; además, alrededor de 506,000 personas enfrentan limitaciones permanentes en la comprensión, resolución de problemas y aprendizaje independiente (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2022).

A pesar de que, la falta de datos específicos sobre universitarios en relación con las limitaciones de comprensión o aprendizaje y las barreras de escucha crea una oportunidad para explorar cómo esta población se ve podría verse afectada en su entorno educativo. En efecto, la capacidad de escuchar desempeña un papel esencial en la educación, abarcando tanto la habilidad auditiva como la disposición a escuchar, ambas cruciales (Cova, 2020). En tal sentido, se despertó un interés genuino por la necesidad de desarrollar una adaptación específica de la Escala de Barreras de la Escucha. Por tanto, se buscó responder a la siguiente pregunta: ¿Es posible adaptar la Escala de Barreras de la Escucha en universitarios de Lima?

Se justificó teóricamente que, el conocimiento de las barreras de la escucha, como lo plantean Katrancı y Melanlıoğlu (2022), resulta esencial para abordar los obstáculos que impactan en la comunicación efectiva dentro del entorno universitario. Metodológicamente, el instrumento generó una actualización de variable a estudiar acerca de las barreras de la escucha al contexto universitario. Prácticamente, esta investigación aportó el aumento de un instrumento de medición acerca de las barreras de la escucha en universitarios. Socialmente, la aportación al implemento de una percepción diferente acerca de transformar una barrera a una habilidad de escuchar refleja una fuente de aprendizaje a la comprensión auditiva.

Considerando ahora, se presentó el siguiente objetivo general: Adaptar la Escala de Barreras de la Escucha en universitarios de Lima; y cómo objetivos específicos: 1. Adaptar lingüísticamente los ítems de la Escala de Barreras de la Escucha, 2. Identificar la validez de contenido de los ítems de la Escala de Barreras de la Escucha, 3. Identificar la exploración descriptiva de los ítems de la Escala de Barreras de la Escucha, 4. Determinar la validez de estructura interna de los ítems de la Escala de Barreras de la Escucha, 5. Establecer la confiabilidad de los ítems de la Escala de Barreras de la Escucha.

II. MARCO TEÓRICO

En este orden, se describió una investigación realizada acerca de la Escala de Barreras de la Escucha en un contexto internacional.

Katrançı y Melanlıoğlu (2022) desarrollaron una escala para determinar las barreras de la escucha encontradas en los estudiantes universitarios de Turquía. La investigación estuvo representada por 587 estudiantes de la Universidad de Kırıkseki. En el resultado de validez de contenido, acudiendo a 11 jueces expertos, determinando un coeficiente V de Aiken de ,87; en cuanto a un AFE el valor de KMO fue ,904 y el resultado de la prueba de Bartlett presentó valores de ($p < ,000$); además, en el AFC evidenciaron ajustes adecuados en los valores trifactoriales de ($\chi^2/df= 2.87$; CFI= ,92; NLI= ,93; RMSEA= 0,066); por otro lado, indicaron confiabilidad aceptable, relacionadas con el docente un $\alpha= ,88$, relacionadas con el estudiante un $\alpha= ,85$, relacionadas con el ambiente de clase y curso un $\alpha= ,78$ y en global de $\alpha= ,93$. En conclusión, la Escala de Barreras de la Escucha para universitarios tendrá un efecto orientador y facilitador en la determinación de estas barreras. Aportaron que, se pueden desarrollar escalas de barreras de la escucha para diferentes niveles educativos o se pueden realizar estudios de adaptación para que la escala desarrollada sea adecuada para el nivel deseado.

En cuanto a investigaciones nacionales, hasta el momento existe un vacío de registro de investigaciones acerca de evidencias psicométricas de barreras de la escucha; ni enfatizado en investigaciones de pregrado y posgrado ni mucho menos en artículos científicos nacionales. Por lo cual, la importancia de contar con un instrumento con evidencias psicométricas adecuadas que mida las barreras de la escucha en universitarios; servirá como una forma de apoyo y de ayuda a reconocer los problemas o dificultades de la escucha del estudiante; además, en desarrollar habilidades de comprensión auditiva para una mayor recepción de información adquirida (Katrançı y Melanlıoğlu, 2022).

En una investigación de enfoque fenomenológico sobre las habilidades auditivas presentado por Melanlıoğlu (2019) acerca de la comprensión y la percepción de estudiantes universitarios, la autora describió que, existen factores determinantes que afectan los procesos de escucha y se expresan como el origen

del oyente, el origen del hablante, la velocidad de comprensión auditiva y el entorno; determinó factores que afectan el proceso de escucha del oyente como, por ejemplo: la distracción, interés, docente, proceso del curso, necesidades físicas, estado psicológico y entorno. Dicho lo anterior, las barreras de escucha implican el impedimento de las habilidades de escucha académica relacionados con el entorno, docente, compañeros, necesidades físicas, materia del curso y prácticas extracurriculares.

Para Cova (2019) la escucha es un proceso cognitivo, receptivo y avanzado que incorpora la decodificación y comprensión lingüística de la cadena fónica hasta la valoración e interpretación personal de la conversación hablada por parte del oyente activo, receptor u oyente en el que interviene factores lingüísticos, no lingüísticos, sociales, contextuales, afectivos, y perceptivos. En esta misma línea, una forma de aprender a escuchar es la preparación y el entrenamiento en el momento de la escucha; además, uno de los que pueden ayudar a conseguirlo es un docente que utilice las estrategias más adecuadas para ayudar a no fracasar en los estudios.

Escuchar no es solo la primera de las habilidades de las artes del lenguaje que se desarrolla, sino que también es la habilidad que se usa con más frecuencia tanto en el entorno diario de vida o en el aula de clase (Stepanoviené, 2012). Por tanto, escuchar es una habilidad innata dada, y escuchar necesita atención para captar el significado del texto (Rahmawati y Rakhmawati, 2022). A pesar de que existe un proceso de educación e interacción basados en dos medios de comunicación como el oral y el escrito, es decir, la comunicación oral tiene lugar en el enfoque de escuchar y hablar, mientras que la comunicación escrita tiene lugar en el enfoque de leer y escribir (Katrancı y Melanlıoğlu, 2022).

Según Goleman (2002) el enfoque del arte de saber escuchar y la habilidad de escuchar es una habilidad que toda persona posee con altos niveles de inteligencia emocional; ya que, se encuentra influenciado por aspectos emocionales que incluyen perspectivas ajenas, percibir sentimientos e interesarse por las preocupaciones de otros.

No obstante, la habilidad de escuchar se pone en práctica para favorecer o no la interpretación de mensajes y emociones emitidos por las personas; sino, la habilidad de escuchar es la capacidad de prestar atención o de escuchar algo (Budi y Malang, 2020). Dicho brevemente, la habilidad de escuchar se relaciona con los manejos interpersonales que permite comprender a otras personas, percibir perspectivas y sentimientos ajenos, e interesarse enérgicamente por las preocupaciones de uno mismo o de otras personas (Águila y Linares, 2020). En efecto, la habilidad de escuchar es de vital importancia, no solo para el manejo de las relaciones interpersonales, sino proporciona interacción en el aula y es una fuente importante de aprendizaje (Katrancı y Melanlıoğlu, 2022).

En el entorno universitario, la escucha es una habilidad comunicativa para lograr participar activamente en clase, el rol de la escucha resulta eficaz y eficiente en la medida que el tema que se aborde sea de interés y agrado para quien esté escuchando (Cova, 2019). En realidad, escuchar es una habilidad que requiere que los estudiantes sean conscientes de sí mismos, incluso en qué momento están luchando debido a un prejuicio o barrera que sienten; entonces, necesitan averiguar lo que necesitan escuchar (Kohl-Hamilton, 2022).

Según Katrancı y Melanlıoğlu (2022) barreras de la escucha se refiere a cualquier obstáculo que impida a una persona comprender y responder adecuadamente a los sonidos que escucha durante el proceso de comunicación. A continuación, los autores describieron tres dimensiones:

a. Barreras de la escucha relacionada con el docente: están ausentes aquellas formas de presentar el tema, el lenguaje corporal, los gestos y mímicas, el tono de voz, el conocimiento y la habilidad para hablar (Kayaoğlu y Özbay, 2009). En otras palabras, los universitarios perciben una aceptación más alta sobre la necesidad de evaluar la comprensión de competencia auditiva otorgadas por el docente, buscando el deseo de mejora en los medios y aplicaciones de escucha en contenidos de materiales didácticos (Septyanti y Kurniaman, 2019). Del tal forma, puede interpretarse como barrera a los docentes que tienen dificultades para crear las condiciones necesarias debido a su desgaste ocupacional a lo largo del tiempo que lleva enseñando (Katrancı y Melanlıoğlu, 2022).

b. Barreras de la escucha relacionada con el estudiante: los indicadores como nuestra propia actitud y rasgos de personalidad impiden la escucha, tales obstáculos ya sean internos, requieren soluciones para eliminar estas barreras de la escucha (Al-qudah, 2007). En otras palabras, si los estudiantes no reciben instrucción sobre cómo escuchar activamente, sería un obstáculo para una efectiva comunicación; por tanto, la mala comunicación puede llevar a la polarización de personas con diferentes puntos de vista y lo que naturalmente hará que sea más difícil interactuar con otras personas (Schwaben, 2019). En este orden de ideas, el comportamiento de escucha indeseable impiden que el estudiante aprenda a escuchar y convierta la escucha activa en un hábito negativo, si se combina con el estado psicológico y fisiológico del oyente durante la escucha, la velocidad de comprensión auditiva, el nivel de conocimiento previo del contenido y la indiferencia hacia el tema serán indicadores de incrementar barreras de la escucha en el oyente (Katrancı y Melanlıoğlu, 2022).

c. Barreras de la escucha relacionada con el ambiente de clase y curso: en relación al ambiente de clase, en este tipo de escucha determina el propósito de escuchar, encontrar ideas principales y secundarias (Tompkins, 2014). Sin embargo, las distracciones en el ambiente de clase ya sean sonidos externos, cantidades excesivas de estudiantes en el aula o estudiantes haciendo ruido serán indicadores de barrera de la escucha para los estudiantes. De tal forma, el entorno de escucha es un indicador que afecta el proceso de escucha de los oyentes y orientada al curso se requiere escuchar para obtener información (Lundsteen, 1979; Katrancı y Melanlıoğlu, 2022).

La presente escala declara un acercamiento a la representación de la teoría constructivista del aprendizaje, explica el sentido de la autoevaluación en el reflejo de la evaluación a los aprendices como participantes activos en el procesamiento de construcción de su proceso de aprendizaje en evaluarse a sí mismo para conocer sus debilidades y fortalezas (Ortiz, 2015). Llegando a este punto, el constructivismo cognitivo representado por Piaget refiere que, la cognición se produce en el estudiante a través de la mente, mientras organiza sus experiencias y estructuras cognitivas; y, por otro lado, el constructivismo sociocultural representado por Vygotsky considera que, el conocimiento se produce a través de

interacciones sociales y culturales (Khadidja, 2020). Por tanto, Piaget se centró en la interacción de experiencias e ideas en la creación de nuevos conocimientos; y Vygotsky exploró la importancia de aprender junto a compañeros de clase y cómo la cultura afecta la acomodación y asimilación del conocimiento percibido por el entorno (Zhang, 2022).

Considerando ahora, existe diversos autores que reivindican diferentes modelos teóricos que muestran valor de conocimiento para comprender a la variable escucha, las cuales fueron:

La teoría de modelo de enseñanza de la escucha por Underwood y Wald (1995), resaltan que los problemas potenciales de la comprensión auditiva es la velocidad de entrega, está más allá del control de los oyentes, no siempre es posible que los alumnos repitan las palabras y el pequeño tamaño del vocabulario del alumno frecuentemente impide la comprensión auditiva. Por ello, el hablante no siempre usa palabras que el oyente conoce, a veces, cuando los oyentes encuentran una palabra nueva, se detienen para averiguar el significado de esa palabra y, por lo tanto, se pierden la siguiente parte del discurso.

La teoría del modelo de contexto por Van Dijk (2001), plantean que la comprensión de situaciones y eventos específicos se realiza con la ayuda de modelos mentales, enfatizan la representación subjetiva de un evento/situación de un individuo en la memoria episódica, que forma parte de la memoria a largo plazo; también, es conocido por ser un esquema de escenario lugar o tiempo, de participantes diferencia de roles, y una acción, además se representa como un contexto o experiencia. Por tanto, el contexto se relaciona con la persona según su propia interpretación situacional de la sociedad donde participa.

La teoría del modelo de habilidad de escuchar del Coaching Co-Activo por Kimsey-House et al. (2012), refieren que existen tres niveles de dominio, uno “escucha interna”, dos “escucha enfocada” y tres “escucha global”; en el primer nivel se logra cuando uno escucha su interior de diálogo; el segundo se logra cuando uno escucha atentamente a la voz de otra persona; y el tercero se requiere que el individuo lea la energía en el entorno y examine cómo eso impacta la relación entre ellos y la persona que habla.

La teoría del modelo de la escucha extensiva e intensiva por Kurniaman y Huda (2018), sostienen que la escucha extensiva es un tipo de actividad auditiva sobre cosas que es más general y más clara en un enunciado, no es necesaria bajo la guía directa de un maestro; esta actividad de escucha también brinda una oportunidad para que los estudiantes escuchen y escuchen los puntos del vocabulario y las estructuras que aún no conocen o que los estudiantes acaban de escuchar. Por otro lado, la escucha intensiva se dirige a una actividad que está más supervisada, controlada por una cosa en particular; por tanto, un buen oyente que tiene un amplio conocimiento y experiencia y si el oyente tiene amplios conocimientos y experiencia, puede realizar bien las actividades de escucha.

La teoría de la escucha propuesta por Katrancı y Melanlıoğlu (2022) es una perspectiva que busca comprender cómo la comunicación puede ser efectiva a través de la escucha activa, se basa en la premisa de que la escucha es una habilidad que se puede mejorar y aprender, y que es esencial para la comunicación efectiva. Es decir, la escucha activa es un proceso que implica prestar atención, comprender y responder a lo que se está diciendo. Por tanto, la clave para una escucha efectiva es la atención plena, lo que significa estar completamente presente en el momento y enfocado en lo que se está diciendo.

Hasta este punto, la investigación consideró los siguientes parámetros: La adaptación lingüística conocida también como adaptación transcultural de un instrumento para su uso en un nuevo país, cultura y/o idioma requiere el uso de un método único para alcanzar la equivalencia entre la fuente original y las versiones de destino del instrumento (Yasir, 2016). Además, la traducción lingüística es un aspecto importante de la adaptación de pruebas y debe realizarse cuidadosamente para verificar la equivalencia lingüística de las versiones originales y adaptadas de la prueba; esto implica considerar no solo la traducción literal de las palabras, sino también las diferencias culturales y contextuales en la interpretación de los términos y conceptos evaluados por la prueba (Hernández et al., 2020).

Según Muñiz et al. (2013) para que una prueba sea adaptada debe componer los siguientes elementos como el constructo, idioma, marco legal, medida, cultura y uso para el procedimiento analítico racional y empírico; asimismo,

la traducción de un instrumento posee directrices; empezando por la directriz previa que verifica el registro de propiedad intelectual de la escala y examinar las propiedades del constructo que se está midiendo; la directriz de desarrollo de la prueba que considera los factores lingüísticos y culturales a considerar y la importancia de las pruebas piloto; directriz de la confirmación que analiza los aspectos técnicos de las propiedades psicométricas de la prueba adaptada y su equivalencia con la prueba original; la directriz de aplicación en la forma que se administra la prueba afecta las propiedades psicométricas de los puntajes obtenidos; la directriz de la puntuación e interpretación que advierte sobre los riesgos de utilizar escalas personalizadas para puntuaciones obtenidas en diferentes contextos; y la directriz de la documentación que debe estar disponible una documentación extensa para los procesos adaptativos.

Seguidamente, se describe la teoría de la psicometría, definición de conceptos básicos que acompañan a la contribución de solucionar los problemas de medición de un proceso de investigación psicométrica.

La TCT, conocida como Teoría Clásica de los Test, explica que, las pruebas son herramientas falibles e imprecisas, supone que cada individuo tiene una puntuación real que se obtendría si no hubiera errores en la medición; es decir, la puntuación alcanzada por un individuo rara vez es la verdadera puntuación (Magno, 2009).

Por otro parte, la TRI, conocida como Teoría de Respuesta al Ítem, considera la posibilidad de acertar o equivocarse con ciertos ítems; en respuesta, es un enfoque psicométrico que permite una forma alternativa a la perspectiva clásica de legitimar el vínculo entre el puntaje observado de un individuo en una prueba y la cantidad de características que se tiene (Aune y Attorresi, 2019; Vincent y Shanmugam, 2020).

La psicometría es el campo que se ocupa de desarrollar y analizar pruebas psicológicas, mientras que las propiedades psicométricas son los atributos que definen la calidad y confiabilidad de esas pruebas en la medición de aspectos psicológicos (Hughes, 2018).

Por otra parte, la validez es la medida que evidencia a través de la teoría la que pone en manifiesto los resultados recolectados de una prueba de evaluación para el uso previsto de la prueba (American Educational Research Association et al., 2018).

No obstante, la validez de contenido es la capacidad de las preguntas de un cuestionario o escala para medir de manera precisa y completa el concepto que se está investigando (Soriano, 2015). Según el coeficiente de V de Aiken permite cuantificar evaluaciones de criterios de jueces expertos para responder a la validez de contenido; es una técnica que cuantifica y se procesa por evaluación de N jueces, donde asume valores de 0 a 1, donde la máxima magnitud posible es el valor 1, indicando un perfecto acuerdo entre los jueces (Robles, 2018).

Por otro lado, la evaluación descriptiva de los elementos del estudio se utiliza con la finalidad de estimar la calidad de ítems en un instrumento de medición; esta técnica se utiliza para establecer ítems que son demasiado fáciles o demasiado difíciles, o que no están relacionados con el constructo que se desea medir (Hughes, 2018). Además, permite demostrar su eficacia en el esfuerzo de mejorar y probar la calidad de los ítems de opciones múltiples, mediante un proceso realizado en base a ciertos pasos y procedimientos de identificar que los ítems de prueba sean efectivos y tengan una calidad óptima para posteriormente sean utilizados como herramienta de evaluación (Hartati y Supra, 2019).

Según Garson (2012) la validez de estructura interna representa una medida que mide una escala, la misma estructura subyacente en diferentes grupos de personas. Asimismo, se acude a un análisis factorial confirmatorio (AFC) para determina las cargas factoriales, cuanto más cerca estén de uno, mayor será la correlación; es decir, las cargas deben ser $\geq 0,70$ (Escobedo et al., 2016). Por tanto, se busca obtener evidencia sólidas, lo que brinda una mayor confianza en los resultados obtenidos a través de su aplicación (Robinson, 2018). Por otra parte, el AFC es una herramienta para identificar la validez de constructo de una escala y garantizar que mide de manera adecuada los constructos subyacentes; y, además, un análisis factorial exploratorio (AFE) descubre la estructura o las dimensiones subyacentes dentro de un conjunto de variables observadas (Anuniação, 2018).

La bondad de ajuste es un procedimiento importante para probar qué tan bien se ajusta un modelo a un conjunto de observaciones; están compuestos por “ χ^2 ”= chi cuadrado y “ gl ”= grados de libertad, que evalúan la diferencia entre los datos que se han observado y los que se esperan según un modelo teórico; además, SRMR y RMSEA evalúan el error de aproximación y la discrepancia entre correlaciones observadas y predichas, respectivamente; también, TLI y CFI proporcionan medidas de ajuste comparativo del modelo teórico usando un modelo nulo como punto de referencia para la evaluación su ajuste relativo, siendo valores cercanos a 1 indicativos de un mejor ajuste (Escobedo, 2016).

Finalmente, la confiabilidad de una medida que refiere a la capacidad de un cuestionario para determinar que una medición produce resultados reproducibles y consistentes (Yasir, 2016). Mientras tanto, el Coeficiente de Omega de McDonald permite considerar una alternativa práctica al coeficiente Alfa para estimar la confiabilidad de medición de puntuaciones totales de una prueba o cuestionario (Deng y Chan, 2017). Finalmente, un coeficiente de Alfa de Cronbach que presenta un valor de $\alpha \geq 0,70$ es considerado como significativo (Taber, 2018).

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

La investigación fue de tipo aplicada; porque aplica los conocimientos adquiridos para encontrar estrategias y resolver problemas planteados en el cuerpo de una investigación (Consejo Nacional de ciencia, Tecnología e innovación tecnológica [CONCYTEC], 2020).

Siguió un diseño no experimental; contrasta la variable independiente no tiene fundamento para ser manipulable; sino, analiza las acciones y fenómenos de la realidad después de su acontecimiento (Arias, 2018). Asimismo, fue de corte transversal, incluye investigaciones realizadas en un determinado acontecimiento (Ñaupas et al., 2018).

La investigación fue de enfoque cuantitativo; considerándose la recolección de análisis de datos numéricos en función de responder objetivos o preguntas generadas en el cuerpo de un análisis (Ñaupas et al., 2018). En síntesis, representó un estudio instrumental, es una categoría que incluye todo análisis de evidencias psicométricas de medición de una escala de instrumento de evaluación (Ato et al., 2013).

3.2. Variable y operacionalización

Variable: Barreras de la escucha (ver anexo 4)

Definición conceptual

Según Katrancı y Melanlıoğlu (2022) barreras de la escucha se refiere a cualquier obstáculo que impida a una persona comprender y responder adecuadamente a los sonidos que escucha durante el proceso de comunicación.

Definición operacional

El impedimento del proceso de escucha podrá medirse por medio de la aplicación de la Escala de Barreras de la Escucha construido por (Katrancı y Melanlıoğlu, 2022).

Dimensiones e indicadores

Relacionadas por el docente incluye indicadores de (velocidad al hablar, claridad de la explicación y actitud hacia los estudiantes); relacionada por el estudiante incluye indicadores de (capacidad de concentración, distracciones y motivación); y en relacionadas por el ambiente de clase y curso incluye indicadores de (ruido en el aula, tamaño del aula y calidad del equipo de audio).

3.3. Población, muestra y muestreo

La población es un universo que cumple con una cadena de singularidades similares (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En este contexto, la población estuvo representada por 654 512 estudiantes de universidades privadas y públicas de Lima (INEI, 2020). Es decir, la población de interés se define como el conjunto de todos los estudiantes de universidades privadas y públicas de Lima, y la cifra proporcionada indica cuántos individuos conforman esta población en particular.

Se incluyeron únicamente a universitarios que registren una edad mayor a 18 años, que sean de ambos sexos, que pertenezcan a una universidad de Lima sea privada o pública, que sean de cualquier carrera universitaria y que acepten participar voluntariamente. Por otra parte, se excluyeron a universitarios que registren tener 17 años o menos, que no pertenezcan a una universidad de Lima sea privada o pública, que padezcan discapacidad auditiva o visual, que no acepten a participar voluntariamente y que no completen correctamente el cuestionario.

El término muestra se utiliza para describir un grupo de personas, elementos o unidades de análisis seleccionados de manera representativa de una población (Ñaupas et al., 2018). No obstante, la muestra se basó, según el criterio de Arafat et al. (2016) que recomiendan las siguientes órdenes muestrales para adaptaciones de un instrumento de medición: una muestra de 100 participantes es considerado pobre, de 200 participantes considerado justo, 300 participantes considerado bueno, 500 participantes considerado muy bueno y una cantidad de más de 1000 participantes considerado excelente. En este sentido, la investigación consideró una cantidad de muestra de 300 estudiantes universitarios, diferenciándose como bueno según el criterio antes mencionado.

Tabla 1*Características sociodemográficas*

Variables sociodemográficas		<i>f</i>	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sexo:	Hombres	155	51,7%	51,7%	51,7%
	Mujeres	145	48,3%	48,3%	100%
	Total:	300	100%	100%	
Edad:	18 años hasta los 25	99	33%	33%	33%
	26 años hasta los 30	111	37%	37%	70%
	31 años hasta los 35	90	30%	30%	100%
	Total:	300	100%	100%	
Universidad que pertenece:	Universidad privada	132	44%	44%	44%
	Universidad pública	169	56%	56%	100%
	Total:	300	100%	100%	
Carreras universitarias:	Administración	15	5%	5%	5%
	Arquitectura	13	4,3%	4,3%	9,3%
	Comunicación	26	8,7%	8,7%	18%
	Contabilidad	14	4,7%	4,7%	22,7%
	Derecho	11	3,7%	3,7%	26,3%
	Educación	42	14%	14%	40,3%
	Enfermería	18	6%	6%	46,3%
	Farmacia	15	5%	5%	51,3%
	Ingeniería ambiental	24	8%	8%	59,3%
	Ingeniería civil	26	8,7%	8,7%	68%
	Obstetricia	18	6%	6%	74%
	Odontología	7	2,3%	2,3%	76,3%
	Psicología	71	23,7	23,7	100%
Total:	300	100%	100%		

Nota: f = frecuencia; %= porcentaje

Del total de 300 estudiantes universitarios, un 155 (51,7%) fueron hombres y 145 (48,3%) mujeres; asimismo, entre edades de 26 a 30 años fueron 111 (37%), 18 a 25 años un 99 (33%), y 31 a 35 años un 90 (30%); también, 169 (56%) pertenecían a una universidad pública y 132 (44%) privada; además, los universitarios estudiaban psicología 71 (23,7%), educación 42 (14%), comunicación 26 (8,7%), ingeniería civil 26 (8,7%), ingeniería ambiental 24 (8%), enfermería 18 (6%), obstetricia 18 (6%), administración 15 (5%), farmacia 15 (5%), contabilidad 14 (4,7%), arquitectura 13 (4,3%), derecho 11 (3,7%), y odontología 7 (2,3%).

Se tuvo en consideración un tipo conveniente de muestreo no probabilístico, implica la selección de participación de manera conveniente o accesible para el investigador (Arias, 2018). En este caso, se consideró universitarios como muestra

debido a su disponibilidad y facilidad de acceso para el estudio. El criterio principal de selección fue que los participantes fueran estudiantes universitarios en el área geográfica específica de Lima; aunque no permite generalizar los resultados a toda la población de universitarios, pero proporciona una muestra práctica y conveniente para el propósito del estudio en cuestión.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La encuesta es una forma de representar la técnica, ya que posibilita la recopilación de información al plantear preguntas a un grupo específico de individuos (Arias, 2018). A su vez, un instrumento es una herramienta que contribuye a la utilidad para medir, recopilar y analizar información relacionada con los intereses investigativos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). No obstante, se utilizó la Escala de Barreras de la Escucha construida por (Katrancı y Melanlıoğlu, 2022). (ver anexo 5).

En tal sentido, se consideró que el uso de la encuesta y la selección cuidadosa del instrumento adecuado fueron elementos fundamentales en la investigación para recopilar y analizar datos relevantes de manera rigurosa y sistemática.

Tabla 2

Ficha técnica

Nombre:	The Listening Barriers Scale
Autor original:	Katrancı y Melanlıoğlu
Año de publicación:	2022
Procedencia:	Turquía
Administración	Individual o colectivo
Población:	Estudiantes universitarios
Características del instrumento:	El cuestionario consta de 30 ítems e incluyen tres dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relacionadas por el docente. ▪ Relacionadas por el estudiante. ▪ Relacionadas con el ambiente de clase y curso.

Nota: Elaboración propia

La Escala de Barreras de la Escucha fue construida Katrancı y Melanlıođlu (2022) representada por 30 ítems y fundamentada por 3 factores, el primer factor relacionada por el docente fue compuesta por 13 ítems (1-4-5-7-10-11-16-17-18-21-22-27-29), el segundo factor relacionada por el estudiante fue compuesta por 10 ítems (2-3-6-8-9-14-19-23-26-30) y el tercer factor relacionada por el ambiente de clase y curso fue compuesta por 7 ítems (12-13-15-20-24-25-28); además, la calificación mínima posible en la escala es 30, mientras que la calificación máxima alcanza los 150 puntos. No obstante, es importante tener en cuenta las anotaciones de los ítems al revés del (6-12-13-15-16-23-25), dichos ítems se califican en sentido inverso; y un incremento en la puntuación de la escala indica una reducción en las barreras de la escucha experimentada. En síntesis, la escala fue representada por ser una medición ordinal con valores de alternativas múltiples.

En la validez de contenido, se involucraron 11 expertos que llevaron a cabo un análisis minucioso de los elementos del instrumento; a su vez, obtuvieron un valor aceptable de coeficiente V de Aiken de ,87. Por otra parte, realizaron un análisis factorial exploratorio, identificaron un KMO de ,904 y en la prueba de Bartlett un nivel de significancia de ($p < ,001$). Adicionalmente, presentaron un análisis factorial confirmatorio, el cual arrojó resultados favorables en cuanto a los ajustes trifactoriales ($\chi^2/df= 2.87$; CFI= ,92; NLI= ,93; RMSEA= 0,066).

La Escala de Barreras de la Escucha obtuvo un valor de confiabilidad global de $\alpha= ,93$; además, aceptables relacionadas con el docente un $\alpha= ,88$, relacionadas con el estudiante un $\alpha= ,85$, relacionadas con el ambiente de clase y curso un $\alpha= ,78$. No obstante, estos resultados demostraron una consistencia interna satisfactoria en términos de confiabilidad por Alfa de Cronbach.

3.5. Procedimientos

En primer lugar, el área de investigación aprobó el tema de propuesto, lo cual se procedió a solicitar el permiso del instrumento a los autores originales de Turquía Katrancı y Melanlıođlu; para este proceso se remitió un mensaje de correo electrónico mencionando sobre la utilización y adaptación de la Escala de Barreras de la Escucha (ver anexo 2). Se solicitó la doble traducción digital correspondiente del instrumento, ya que este estuvo en el idioma inglés; en este proceso se acudió

al colegio de traductores del Perú, con la finalidad de traducir lingüísticamente el instrumento al español, con la finalidad de llevar a cabo la adaptación cultural de los ítems (ver anexo 3). El instrumento se sometió a la revisión de cinco jueces expertos para responder la validez de contenido (ver anexo 6); una vez realizado este procedimiento, se realizó una prueba piloto en un subconjunto muestral de 30 universitarios de Lima para contar con la confiabilidad del instrumento (ver anexo 7). Finalmente, la aplicación del instrumento se realizó de forma virtual, donde se empleó el uso de un formulario en Google Forms e incluido un consentimiento informado (ver anexo 8 y 9).

3.6. Método de análisis de datos

En este proceso, se desarrolló por medio de las herramientas Microsoft Excel, SPSS v25, SPSS Amos, y Jamovi. Es decir, se examinó la validez contenido del coeficiente V de Aiken en la determinación de la claridad, relevancia y pertinencia reflejada por los ítems de la escala. Luego, la fórmula matemática utilizada para calcular la V de Aiken se expresa como: $V = (x - l) / k$; es decir, en esta fórmula, "x" corresponde a la media aritmética de las respuestas proporcionadas por los jueces y "l" representa el valor mínimo en la escala valorativa utilizada en el instrumento de medida, mientras que "k" se trata de la brecha o la variación entre el valor máximo y el valor mínimo en una escala (Ventura-León, 2019). Asimismo, se realizó una prueba piloto a 30 universitarios; incluye simulaciones que se realizan para que se conozca los primeros resultados psicométricos de la escala (Muñiz et al., 2013). También, se analizó la exploración descriptiva de los ítems, dando respuesta el índice discriminante, la comunalidad, el índice de homogeneidad corregida, el coeficiente de curtosis y asimetría, desviación estándar y la media. Por otro lado, inicialmente, se planteó una muestra prevista de 1000 participantes, considerado como un tamaño de muestra excelente según la opinión de Arafat et al. (2016). Posteriormente, se optó por reducir la muestra a 300 participantes. Esta decisión se basó en la consideración de que un tamaño de muestra de 300 seguía siendo bueno y adecuado para abordar los objetivos específicos de la adaptación psicométrica del instrumento de investigación, y permitió lograr un buen balance entre la representatividad y la viabilidad de la recopilación de datos.

No obstante, la validez de estructura interna fue evaluada mediante un análisis factorial exploratorio y confirmatorio e incluyó la presentación de un diagrama de seguimiento que reflejó sus especificaciones particulares. En respuesta, la necesidad de aplicar el AFE se basó en la importancia de comprender cómo se manifestaban las barreras de la escucha en la población de universitarios después de la adaptación, y en evaluar si la estructura subyacente era coherente y válida en este nuevo contexto. Además, se procedió a identificar la confiabilidad mediante la estimación de coeficientes de Alfa de Cronbach (α) y de Omega de McDonald (ω). Estos coeficientes evalúan la precisión con la que cada parte del test mide el atributo deseado, lo que indica la calidad de la construcción y selección de los ítems de la prueba (Ramos, 2018).

3.7. Aspectos éticos

Según el Consejo Universitario de la Universidad César Vallejo (2017) los sujetos que participen en un estudio deben ser informados acerca del propósito de lo que se está investigando. Por otra parte, para el Colegio de psicólogos del Perú (2017) el código de ética profesional del apartado de investigación del artículo 24 ubicado en el capítulo III, indica que toda investigación humana requiere necesariamente un consentimiento informado. Por lo tanto, se enfatizó que el cumplimiento de esta norma ha sido seguido rigurosamente durante el desarrollo de la investigación en cuestión. Finalmente, Doe y Beverly (2020) mencionaron que, la American Psychological Association (APA) presentó modelos éticos en el ámbito de la investigación, los cuales abarcan tres objetivos principales: Asegurar la salvaguardia de los derechos de integridad de los involucrados, preservar la diversidad del conocimiento científico, y garantizar la integridad de los activos y la prevención del plagio (ver anexo 10).

IV. RESULTADOS

Tabla 3

Traducción de los ítems de la Escala de Barreras de la Escucha

N° de ítems	Ítems de la versión adaptada
1.	Las motivaciones que usan los docentes para la enseñanza contribuyen en mi escucha positivamente.
2.	Escucho con más atención los cursos que creo que necesitaré en mi profesión.
3.	Escucho con más atención los temas que creo puedan preguntar en el examen.
4.	Escucho mejor cuando la enseñanza se explica con ejemplos.
5.	Escucho mejor las enseñanzas en las que los docentes hacen contacto visual.
6.	Evito escuchar temas que no atraen mi atención.
7.	Me gusta escuchar cuando los docentes usan en su discurso lenguaje corporal.
8.	Disfruto escuchando conferencias con contenidos que me hacen pensar.
9.	Me gusta escuchar a las personas que tienen perspectivas diferentes sobre un tema.
10.	Escucho mejor si los docentes tienen una actitud positiva hacia mí.
11.	El uso regular de la pizarra por los docentes influye en mi escucha positivamente.
12.	La interrupción constante de la clase influye en mi escucha negativamente.
13.	Evito escuchar en situaciones tensas.
14.	Me gusta escuchar conferencias que me interesan.
15.	La duración de la clase afecta negativamente mi proceso de escucha.
16.	No deseo escuchar la enseñanza de los docentes cuando no pueden dominar la clase.
17.	Si mi actitud es positiva hacia los docentes, me gusta escuchar la clase.
18.	Escucho mejor las clases impartidas en estilo conversacional.
19.	Creo que aprendo mejor cuando escucho y tomo notas.
20.	Prefiero hablar con mis amigos durante la clase que escuchar sermones.
21.	Si el tema se explica con relación a la vida diaria, me gustaría escuchar.
22.	Me gustaría escuchar conferencias que usen material audio-visual.
23.	No me gusta escuchar conferencias fuera del campo.

-
24. Disfruto escuchar lo que enseñan en el ambiente de clase, especialmente preparadas para el curso (clases de laboratorio, historia y lenguaje).
 25. Cuando estoy ausente de la clase, evito escuchar porque creo que no entenderé los siguientes temas.
 26. Cuando me siento psicológicamente bien, escucho con más atención la clase.
 27. Me gusta escuchar clases que usen elementos humorísticos.
 28. El hecho de que la clase sea demasiado temprano o tarde influye en mi escucha negativamente.
 29. Me gusta escuchar clases que usen diferentes métodos y técnicas.
 30. No deseo escuchar sermones que me provocan ansiedad ante los exámenes.
-

Nota: Traducción al español de la Escala de Barreras de la Escucha

Se adaptó culturalmente la Escala de Barreras de la Escucha por medio de la traducción lingüística del Colegio de Traductores del Perú. Es importante traducir un instrumento de forma precisa y cuidadosa para asegurar que la versión traducida sea equivalente a la versión original en términos de contenido, estructura, formato, propiedades psicométricas y adecuación cultural (Muñiz et al., 2013). En este sentido, se realizó la traducción a los 30 ítems adecuándolos al contexto peruano, con el fin de lograr una comprensión óptima y redactar cada ítem de manera adecuada para los universitarios.

Tabla 4*Evidencia de validez de contenido de los ítems*

N° de ítems	Aspecto	J-1	J-2	J-3	J-4	J-5	M	DE	Coefficiente V de Aiken
1.	P.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	R.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	C.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
2.	P.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	R.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	C.	3	4	4	4	4	3.8	0.4	0.930
3.	P.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	R.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	C.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
4.	P.	3	4	3	4	4	3.6	0.5	0.870
	R.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	C.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
5.	P.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	R.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	C.	3	4	4	4	4	3.8	0.4	0.930
6.	P.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	R.	4	4	3	4	4	3.8	0.4	0.930
	C.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
7.	P.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	R.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	C.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
8.	P.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	R.	3	4	4	4	4	3.8	0.4	0.930
	C.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
9.	P.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	R.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	C.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
10.	P.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	R.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	C.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
11.	P.	3	4	4	4	4	3.8	0.4	0.930
	R.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	C.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
12.	P.	4	4	3	4	4	3.8	0.4	0.930
	R.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	C.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
13.	P.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	R.	4	4	3	4	4	3.8	0.4	0.930
	C.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
14.	P.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	R.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	C.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
15.	P.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	R.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	C.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
16.	P.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	R.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	C.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
17.	P.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	R.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	C.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
18.	P.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	R.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000

19.	C.	3	4	4	4	4	3.8	0.4	0.930
	P.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	R.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
20.	C.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	P.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	R.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
21.	C.	4	4	3	4	4	3.8	0.4	0.930
	P.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	R.	3	4	4	4	4	3.8	0.4	0.930
22.	C.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	P.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	R.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
23.	C.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	P.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	R.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
24.	C.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	P.	3	4	4	4	4	3.8	0.4	0.930
	R.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
25.	C.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	P.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	R.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
26.	C.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	P.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	R.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
27.	C.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	P.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	R.	4	4	3	4	4	3.8	0.4	0.930
28.	C.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	P.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	R.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
29.	C.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	P.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	R.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
30.	C.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	P.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	R.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
	C.	4	4	4	4	4	4.0	0.0	1.000
Total:									0,990

Nota: N°= Número; J= Juez experto M= Media; DE= Desviación estándar; P= Pertinencia, R= Relevancia; C= Claridad

Se identificó las respuestas de los cinco jueces expertos que revisaron y evaluaron cada pregunta del cuestionario, demostrando por la prueba de coeficiente V de Aiken un valor global de ,990; cuando una puntuación presenta igual o mayor que ,800 es considerado como válido y aceptable (Aiken, 1985). De esta manera, el instrumento fue representado como adecuado y válido para medir las barreras de la escucha en universitarios.

Tabla 5*Evidencia de la exploración descriptiva de los ítems*

Ítems	M	DE	g1	g2	IHC	h2	Id	Aceptable
1	3,91	,693	-,550	,699	,263	,083	,000	SI
2	4,25	,655	-,598	1,04	,054	,005	,184	REVISAR
3	4,29	1,03	-,890	-,832	,371	,164	,000	SI
4	3,94	,679	-,252	,412	,322	,124	,000	SI
5	3,78	,677	,033	,003	,512	,299	,000	SI
6	3,21	1,25	,046	-1,12	-,252	,082	,084	REVISAR
7	3,96	,779	-,229	-,631	,396	,176	,000	SI
8	3,54	1,23	-,240	-1,58	,208	,050	,033	SI
9	3,88	,796	-,261	-,463	,347	,137	,000	SI
10	3,88	1,10	-,995	,573	,264	,078	,000	SI
11	3,79	,748	-1,04	2,39	,308	,125	,000	SI
12	3,50	1,12	,105	-1,37	,564	,363	,000	SI
13	3,22	,704	-,285	-,854	,655	,501	,000	SI
14	3,50	1,02	,245	-1,04	,736	,638	,000	SI
15	3,34	,682	,097	-,152	,653	,521	,000	SI
16	3,65	1,00	,044	-1,00	,631	,478	,000	SI
17	3,52	,945	,028	-,900	,616	,439	,000	SI
18	3,52	,867	,181	-,672	,654	,519	,000	SI
19	3,79	1,09	,062	-1,64	,640	,496	,000	SI
20	3,49	1,00	,321	-,965	,743	,637	,000	SI
21	3,55	,947	-,109	-,583	,604	,421	,000	SI
22	3,60	1,24	,021	-1,62	,602	,427	,000	SI
23	3,50	,945	,249	-,893	,653	,518	,000	SI
24	3,55	,922	,419	-,928	,736	,617	,000	SI
25	3,20	1,07	,257	-,712	,366	,170	,000	SI
26	3,41	,926	,494	-,675	,730	,601	,000	SI
27	3,30	1,02	,447	-,907	,661	,482	,000	SI
28	3,76	1,18	-,094	-1,62	,627	,469	,000	SI
29	4,15	1,07	-1,10	-,124	,145	,025	,002	SI
30	3,37	,950	,458	-,513	,462	,253	,000	SI

Nota: M= Media; DE= Desviación Estándar; g1= Coeficiente de Simetría; C2= Coeficiente de Curtosis; IHC= Índice de homogeneidad corregida; h2= Comunalidad; Id= Índice de discriminación

Se evidenció una media con valores entre 3,20 y 4,29; en la simetría valores ± 1.5 , y en la curtosis ± 1.5 excepto en los ítems 8, 11, 19, 22, 28; sin embargo, no implica necesariamente que la distribución sea anómala o incorrecta (George y Mallery, 2021). Asimismo, en el IHC describió en los ítems 1, 2, 6, 8, 10, 29 fueron inferiores a 0,30; y en la h2 los ítems 1 al 11, 25, 29, 30 fueron inferiores a 0,30; indicando que, si los valores del IHC y el h2 son menores a 0,30 ligeramente serán permisibles (Bologna, 2010; Lloret-Segura et al., 2014). A su vez, en el Id, los ítems fueron adecuados con valores de ($p < 0,05$), excepto el ítem 2 y 6 (Ortiz et al., 2015). Dato importante, se incluyeron los 30 ítems sin importar sus puntuaciones individuales para minimizar el riesgo de sesgos en el análisis de factorización.

Tabla 6

Análisis de la validez de estructura interna de los ítems, según análisis factorial exploratorio

		Resultados
Medida de Idoneidad del Muestreo KMO		,936
	χ^2	3431
Prueba de Esfericidad Bartlett	gl	435
	p	< ,001

Nota: KMO= Kaiser-Meyer-Olkin; χ^2 = Chi cuadrado; gl = Grados de libertad; p = significancia

De acuerdo al AFE para examinar las afirmaciones presentadas por los autores de la escala, se evidenció un KMO de ,936, lo cual indicó que supera el umbral propuesto de 0,8 (Kaiser, 1974). Este valor alto sugiere que los datos fueron adecuados para un análisis factorial, lo que significa que los elementos o variables de la escala están correlacionados lo suficiente como para proceder con un análisis de factores. A su vez, se evidenció un valor de significancia de Bartlett de ($p < ,001$); demostrando resultados aceptables; ya que, el valor p asociado a la escala fue menor que un umbral predeterminado de significancia menor a 0,05 (Bartlett, 1950). En otras palabras, la prueba de Bartlett mostró correlaciones significativas, lo que respalda la realización de un análisis factorial exploratorio.

Tabla 7

Análisis de la validez de estructura interna de los ítems, según análisis factorial confirmatorio

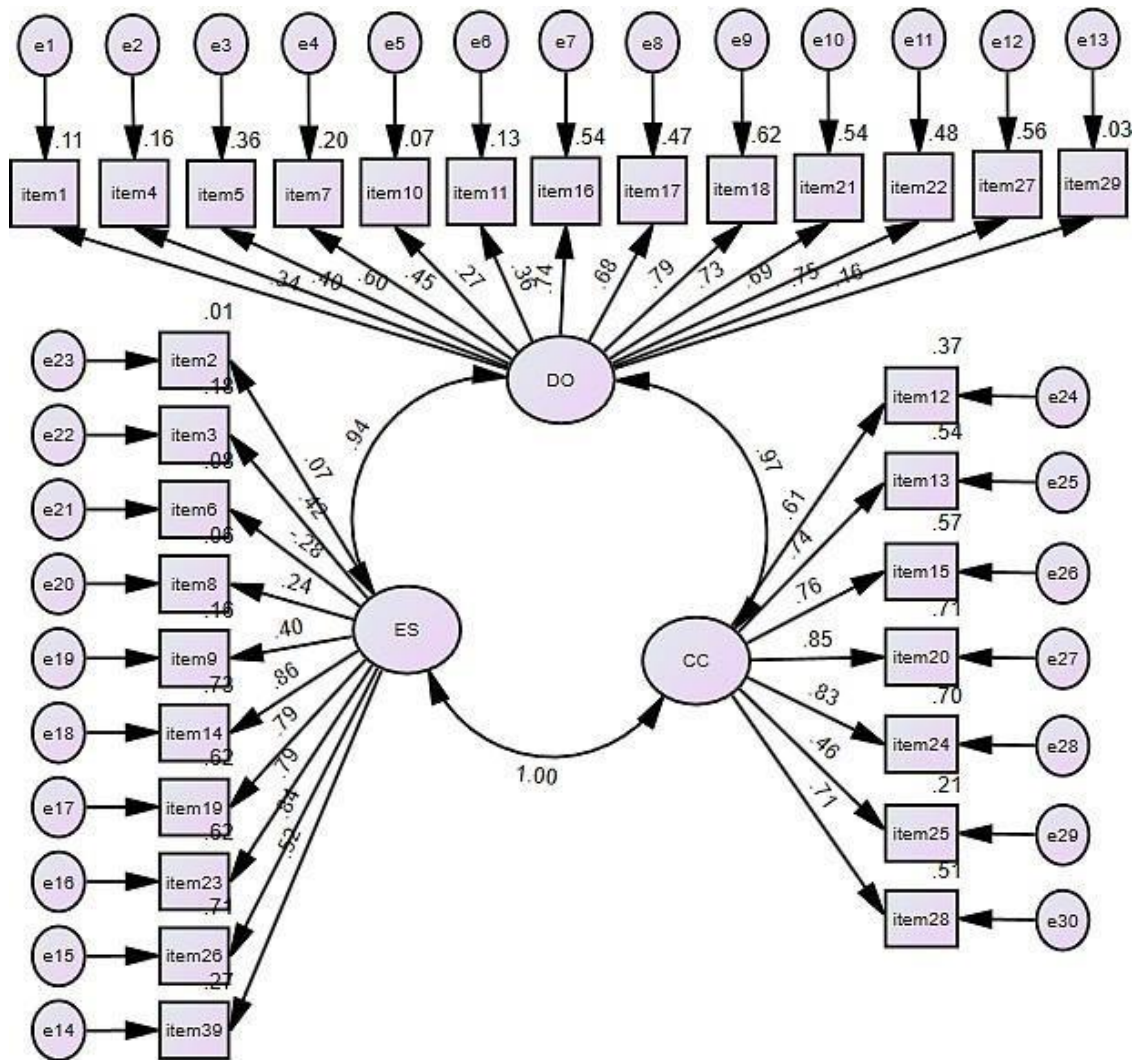
	Índices de bondad de ajuste					
	Ajuste de parsimonia		Ajuste comparativo		Ajuste absoluto	
	χ^2	"gl"	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
Escala de Barreras de la Escucha	750	402	,893	,884	0,049	0,053

Nota: RMSEA= Error cuadrático medio de aproximación; SRMR= Residual cuadrático medio; TLI= Índice de Tucker-Lewis; CFI= Índice de ajuste comparativo; gl= Grados de libertad; χ^2 = Chi cuadrado

De acuerdo al resultado del AFC, el ajuste de parsimonia determinó valores de $\chi^2/gl= 1.86$, ubicándose en un buen ajuste; ya que, se considera adecuadamente ajustado si los resultados de la relación entre χ^2/gl oscilan entre 1 y 3, y se toleran valores de hasta 5 como límite máximo (Hair et al., 1999). Asimismo, en el ajuste comparativo determinó valores de CFI= ,893; TLI= ,884, indicando un ajuste ligeramente inferior al umbral recomendado, pero razonablemente no ajustable; ya que, un valor de CFI y TLI igual o mayor a 0,90 es señal de que el modelo propuesto tiene un buen ajuste (Marsh et al., 2004). A su vez, en el ajuste absoluto determinó valores de SRMR= 0,049; RMSEA= 0,053, indicando un ajuste aceptable; ya que, un SRMR inferior a 0,08 es indicativo de un buen ajuste y un RMSEA con valores intermedios de 0,05 y 0,08 indican un buen ajuste (Barrett, 2007). Finalmente, los resultados del AFC identificaron un conjunto de medidas de ajuste de ($\chi^2/gl= 1.86$; CFI= ,893; TLI= ,884; SRMR= 0,049; RMSEA= 0,053). Sin embargo, estos resultados no fueron consistentes con las expectativas previas; es decir, no se ajustaban adecuadamente a los datos recopilados. Esto podría sugerir la necesidad de revisar y ajustar el modelo para mejorar su ajuste a los datos observados.

Figura 1

Diagrama de seguimiento del análisis factorial confirmatorio



Nota: DO= Relacionada por el docente; ES= Relacionadas por el estudiante; CC= Relacionadas por el ambiente de clase y curso

En la figura 1, se mostró el diagrama de seguimiento de las cargas factoriales estandarizadas por tres factores adquiridas de la Escala de Barreras de la Escucha para universitarios de Lima.

Tabla 8*Análisis de confiabilidad de los ítems*

	Números de ítems	α	ω
Relacionadas por el docente	13	,79	,81
Relacionadas por el estudiante	10	,62	,70
Relacionadas por el ambiente de clase y curso	7	,82	,84
Barreras de la escucha	30	,90	,91

Nota: α = Alfa de Cronbach; ω = Omega de McDonald

Se evidenció valores aceptables en las dimensiones relacionadas por el docente, el estudiante, el ambiente de clase y curso con valores de $\alpha = ,79$; $\alpha = ,62$; $\alpha = ,82$; y en la variable general barreras de la escucha valores de $\alpha = ,90$. De igual manera, en las dimensiones relacionadas por el docente, el estudiante, el ambiente de clase y curso con valores de $\omega = ,81$; $\omega = ,70$; $\omega = ,84$; y en la variable general barreras de la escucha valores de $\omega = ,91$. En síntesis, los resultados de confiabilidad presentaron ser aceptables; tal y como lo respalda, Taber (2018) considera que, un $\alpha = ,70$ es una puntuación mínima para mostrar confiabilidad en un instrumento.

V. DISCUSIÓN

En esta investigación, el objetivo general consistió en adaptar la Escala de Barreras de la Escucha en universitarios de Lima. Al finalizar el estudio, se encontró que la adaptación presentó evidencias psicométricas adecuadas y significativas de validez de contenido y confiabilidad; sin embargo, no se alcanzó una aceptación de validez de estructura interna esperada.

En el primer paso hacia el objetivo específico uno, se desarrolló un análisis lingüístico de los ítems por medio del Colegio de Traductores del Perú para demostrar la adaptación de la Escala Barreras de la Escucha. En esta etapa del estudio, se reformuló los 30 ítems del idioma inglés al español con el objetivo de garantizar que las expresiones y términos utilizados reflejen de manera verídica el significado original. Afianzándose teóricamente, la teoría clásica de los test sostiene que una prueba sea confiable y válida cuando implique una medida de manera consistente y precisa la característica que se desea evaluar (Magno, 2009). De acuerdo con Muñiz et al. (2013) es importante traducir un instrumento de forma precisa y cuidadosa para asegurar que la versión traducida sea equivalente a la versión original en términos de contenido, estructura, formato, propiedades psicométricas y adecuación cultural. No obstante, no solo implica una traducción literal de las palabras, sino también tener en cuenta las diferencias culturales y contextuales en la interpretación de los términos y conceptos evaluados por la prueba (Hernández et al., 2020).

En el primer paso hacia el objetivo específico dos, se llevó a cabo la validez de contenido de los ítems a través de cinco jueces expertos para demostrar la validez la Escala de Barreras de la Escucha. En el resultado, se identificó valores de coeficiente V de Aiken de 0,990. En este sentido, resultado similar se apreció en la investigación de Katrancı y Melanlıoğlu (2022), quienes llevaron a cabo una validez de contenido de los ítems mediante 11 expertos; y, a su vez, presentaron valores de coeficiente V de Aiken de ,87 de la Escala Barreras de la Escucha. Afianzándose teóricamente, cuando una puntuación de coeficiente V de Aiken presenta igual o mayor que ,800 es considerado como válido y aceptable (Aiken, 1985).

En el primer paso hacia el objetivo específico tres, se realizó la exploración descriptiva de los ítems por medio de un análisis descriptivo de la Escala de Barreras de la Escucha. En el resultado, se evidenció una media con valores entre 3,20 y 4,29; en la simetría valores ± 1.5 , y en la curtosis ± 1.5 excepto en los ítems 8, 11, 19, 22, 28; sin embargo, no implica necesariamente que la distribución sea anómala o incorrecta (George y Mallery, 2021). Asimismo, en el IHC describió en los ítems 1, 2, 6, 8, 10, 29 fueron inferiores a 0,30; y en la comunalidad los ítems 1 al 11, 25, 29, 30 fueron inferiores a 0,30; indicando que, si los valores del IHC y el h^2 son menores a 0,30 no son permisibles (Bologna, 2010; Lloret-Segura et al., 2014). A su vez, en el Id los ítems fueron adecuados por tener valores de ($p < 0,05$), excepto el ítem 2 y 6 (Ortiz et al., 2015). En este sentido, se consideró incluir los ítems mencionados, sin importar sus puntuaciones individuales para minimizar el riesgo de sesgos en el análisis factorial. Afianzándose teóricamente, el análisis descriptivo es una técnica utilizada para estimar la calidad de los ítems en un instrumento de medición (Hughes (2018). Además, permite demostrar su eficacia en el esfuerzo de mejorar y probar la calidad de los ítems de opciones múltiples (Hartati y Supra, 2019). Según la Teoría de Respuesta al Ítem al analizar las respuestas de los ítems proporciona información detallada que permite identificar ítems problemáticos que no se ajustan bien al modelo de respuesta y podrían requerir revisiones o eliminación (Vincent y Shanmugam, 2020).

En el primer paso hacia el objetivo específico cuatro, se realizó la estructura interna de los ítems para demostrar la validez de constructo de la Escala de Barreras de la Escucha. En el resultado, se determinó un KMO de ,936 y un valor de significancia de Bartlett de ($p < ,001$) en el AFE; y, un AFC de ($\chi^2/gl = 1.86$; CFI= ,893; TLI= ,884; SRMR= 0,049; RMSEA= 0,053). Sin embargo, el resultado del AFC no fue consistente con las expectativas previas; por tal motivo, esto podría sugerir la necesidad de revisar y ajustar el modelo para mejorar su ajuste a los datos observados. En este aspecto, resultado similar se apreció en la investigación de Katrancı y Melanlıoğlu (2022), en las puntuaciones de KMO de ,904 y un valor de significancia de Bartlett de ($p < ,000$) en el AFE; sin embargo, diferente en los resultados encontrados en el AFC, ya que presentó índices de bondad de ajustes adecuados de ($\chi^2/gl = 2.873$; CFI= ,92; NLI= ,93; RMSEA= 0,066).

La necesidad de aplicar el AFE se basó en la importancia de comprender cómo se manifestaban las barreras de la escucha en la población de universitarios después de la adaptación al español. A pesar de que los resultados del AFE no coincidieron con la estructura original en términos de las cargas factoriales, es importante destacar que mostró valores aceptables tanto en el KMO como en la prueba de Bartlett. Estos resultados positivos en el KMO y en la prueba de Bartlett respaldaron la adecuación y viabilidad de aplicar el AFE en la investigación.

De lo antes mencionado, la información obtenida y consolidada respalda teóricamente la afirmación que, cuando se supera el umbral propuesto de 0,8 se acepta la medida de KMO (Kaiser, 1974); además, si el valor p asociado es menor que un umbral predeterminado de significancia menor a 0,05 se acepta la prueba de Bartlett (Bartlett, 1950). También, fue aceptable el ajuste de parsimonia, ya que el χ^2/gl osciló entre puntuaciones de 1 y 3; sin embargo, no fue aceptable en el ajuste comparativo, porque el CFI y TLI no alcanzaron la puntuación igual o mayor que ,90; asimismo, aceptable en el ajuste absoluto, ya que, el SRMR presentó un valor inferior a 0,08 y RMSEA presentó valores intermedios entre 0,05 y 0,08 (Hair et al., 1999; Marsh et al., 2004; Barrett, 2007).

En el primer paso hacia el objetivo específico quinto, se determinó la confiabilidad de los ítems por medio de un Alfa de Cronbach y Omega de McDonald para demostrar la confiabilidad de la Escala de Barreras de la Escucha. En el resultado, se evidenció en las dimensiones relacionadas por el docente, el estudiante, el ambiente de clase y curso valores de $\alpha = ,79$; $\alpha = ,62$; $\alpha = ,82$; y en la variable general barreras de la escucha valores de $\alpha = ,90$. De igual manera, en las dimensiones relacionadas por el docente, el estudiante, el ambiente de clase y curso con valores de $\omega = ,81$; $\omega = ,70$; $\omega = ,84$; y en la variable general barreras de la escucha valores de $\omega = ,91$. En este orden, resultado similar se apreció en la investigación de Katrancı y Melanlıoğlu (2022), quienes llevaron a cabo una confiabilidad por un Alfa de Cronbach, presentando en las dimensiones relacionadas por el docente, el estudiante, el ambiente de clase y curso con valores de $\alpha = ,88$; $\alpha = ,85$; $\alpha = ,78$; y en la variable general barreras de la escucha valores de $\alpha = ,93$.

De lo antes mencionado, la información adquirida afianzada por el antecedente permite respaldar desde una perspectiva teórica que, según la Teórica Clásica de los Test considera la confiabilidad como una forma de evaluar la coherencia interna de una prueba; es decir, la capacidad de los ítems para medir de manera coherente la misma característica (Magno, 2009). De acuerdo con Taber (2018) cuando un $\alpha/\omega = ,70$ se considera una puntuación mínima para mostrar confiabilidad en un instrumento. A su vez, Yasir (2016) respalda la idea de que la confiabilidad es una capacidad de un cuestionario para generar resultados que sean reproducibles y consistentes en diferentes ocasiones; mientras que, Deng y Chan (2017) sugieren el uso del coeficiente de Omega como una alternativa al coeficiente Alfa para estimar la confiabilidad de las puntuaciones totales de una prueba o cuestionario.

En las limitaciones detectadas en esta investigación, no se logró alcanzar la meta inicial de encuestados establecida en 1000 participantes; sin embargo, se consideró que la muestra de 300 participantes resultó suficiente para obtener una validez y confiabilidad aceptable, tal como se menciona Arafat et al. (2016) indicando que, 300 participantes es considerado una muestra buena para investigaciones de adaptación y validación de instrumentos. Otra limitación importante de este estudio fue la falta de estudios internacional y nacional validados para medir las barreras de la escucha. Es decir, esta carencia dificultó la comparación de los resultados hallados con investigaciones previas y la contextualización de los resultados en un marco más amplio.

Finalmente, esta investigación aporta evidencia psicométrica sobre la adaptación de la Escala de Barreras de la Escucha en este grupo demográfico específico; sin embargo, dadas las limitaciones identificadas en uno de los resultados de ajuste del AFC, se sugiere un análisis más detenido y posibles ajustes antes de su utilización definitiva para evaluar y abordar las barreras de la escucha en el contexto universitario. Es importante tener en cuenta que, la utilización de esta escala adaptada permite identificar y comprender las barreras específicas que afectan la escucha en el contexto universitario; esto brinda una mayor conciencia y comprensión de los obstáculos que pueden dificultar la comunicación efectiva entre estudiantes, profesores y otros actores involucrados en el ámbito educativo.

VI. CONCLUSIONES

PRIMERA: A pesar de que el análisis factorial confirmatorio no obtuvo resultados satisfactorios, se logró la adaptación de la Escala de Barreras de la Escucha en estudiantes universitarios de Lima, respaldada por evidencia aceptable de validez de contenido y confiabilidad.

SEGUNDA: Se logró la adaptación lingüística de los ítems de la Escala de Barreras de la Escucha a través de la traducción por el Colegio de Traductores del Perú.

TERCERA: Se logró identificar la validez de contenido de los ítems de la Escala de Barreras de la Escucha, alcanzando un coeficiente V de Aiken de ,990.

CUARTA: Se logró identificar la exploración descriptiva de los ítems de la Escala de Barreras de la Escucha; donde se incluyeron los 30 ítems sin tener en cuenta sus puntuaciones individuales.

QUINTA: Se logró determinar la validez de estructura interna de los ítems de la Escala de Barreras de la Escucha, alcanzando un KMO de ,936 y un valor de significancia de Bartlett de ($p < ,001$) en el AFE; sin embargo, el resultado del AFC no fue consistente con las expectativas previas de ajuste ($\chi^2/gl= 1.86$; CFI= ,893; TLI= ,884; SRMR= 0,049; RMSEA= 0,053).

SEXTA: Se logró establecer la confiabilidad de los ítems de la Escala de Barreras de la Escucha, obteniendo valores de $\alpha= ,90$ y $\omega= ,91$ en la variable general de barreras de la escucha.

VII. RECOMENDACIONES

Se sugiere la realización de investigaciones psicométricas adicionales en relación a la Escala de Barreras de la Escucha, con el propósito de reforzar y perfeccionar su validez de estructura interna por medio de un análisis factorial confirmatoria.

Se recomienda investigar la Escala de Barreras de la Escucha utilizando diferentes niveles de investigación, como estudios comparativos, descriptivos o correlacionales. Esta práctica permitirá obtener una visión más completa y detallada de este constructo para brindar información relevante a los profesionales de psicología y educación.

Se recomienda generar estándares de calificación basados en percentiles para la Escala de Barreras de la Escucha en futuras investigaciones para que pueda ser una herramienta valiosa en la evaluación y comprensión en diferentes poblaciones. Esto permitirá una interpretación más precisa de los resultados, adaptar las intervenciones a las necesidades específicas de cada grupo y fomentar la investigación comparativa en este campo.

Se recomienda llevar a cabo la recolección de datos de manera presencial, ya que esto brindará un mayor control sobre las condiciones de aplicación. Al interactuar directamente con los participantes, teniendo la oportunidad de despejar cualquier duda que pueda surgir, asegurando así una comprensión completa de los ítems y obteniendo respuestas más precisas.

REFERENCIAS

- Águila, A., y Linares, D. (2020). La habilidad escuchar: Fundamentos para su desarrollo en los docentes de la Educación Superior. *Revista Científico - Educativa de La Provincia Granma.*, 16(1), 1356-1367. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8372416>
- Aiken, L. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings, Educational and Psychological Measurement. *Journal Articles; Reports - Research; Numerical/Quantitative Data*, 45(1), 131-142. <https://scihub.ru/https://doi.org/10.1177/0013164485451012>
- Al-qudah, K. (2007). Barriers to effective listening to lectures as perceived by undergraduate students at al al-Bayt University in Jordan. *University in Jordan*, 3(3), 317-329. <http://repository.yu.edu.jo/bitstream/123456789/3941/1/443053.pdf>
- American Educational Research Association, American Psychological Association, y National Council on Measurement in Education. (2018). *Estándares para pruebas educativas y psicológicas*. Educational Research Association. https://www.testingstandards.net/uploads/7/6/6/4/76643089/spanish_standards_pdf.pdf
- Anuniação, L. (2018). An overview of the history and methodological aspects of psychometrics. *Journal for ReAttach Therapy and Developmental Diversities*, 1(1), 44-58. <https://doi.org/10.26407/2018jrtd.1.6>
- Arafat, Y., Rahman, H., Qusar, S., y Hafez, M. (2016). Cross cultural adaptation and psychometric validation of research instruments: A methodological review. *Journal of Behavioral Health*, 5(3), 129-136. <https://doi.org/10.5455/jbh.20160615121755>
- Arias, J. (2018). *Proyecto de tesis: guía para la elaboración*. Agogocursos. <http://hdl.handle.net/20.500.12390/2236>

- Ato, M., López, J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Aune, S., y Attorresi, H. (2019). Teoría de la respuesta al ítem: Su utilización en América Latina. Supuestos de unidimensionalidad e independencia local. *Evaluación y Diagnóstico Tomo*. <https://www.academica.org/000-111/116>
- Barrett, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 815-824. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.018>
- Bartlett, M. (1950). Tests of Significance in Factor Analysis. *British Journal of Statistical Psychology*, 3(2), 77-85. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1950.tb00285.x>
- Bologna, E. (2010). *Estadística para psicología y educación*. Editorial Brujas. https://www.academia.edu/download/67481375/ESTADISTICA_PARA_PSI COLOGIA_Y_EDUCACION._1_.pdf.
- Budi, I., y Malang, U. (2020). Listening difficulties faced by the first semester students at basic listening class. *Journey: Journal of English Language and Pedagogy*, 3(1), 57-61. <https://doi.org/10.33503/journey.v3i1.710>
- Colegio de psicólogos del Perú. (2017). *Código de ética y deontología*. Concejo directivo nacional. <https://doi.org/10.5294/pebi.2018.22.2.3>.
- Consejo Nacional de ciencia, Tecnología e innovación tecnológica, [CONCYTEC]. (2020). *Guía práctica para la formulación y ejecución de Proyectos de investigación y desarrollo (I + D)*. 1-11. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1423550/GUÍA PRÁCTICA PARA LA FORMULACIÓN Y EJECUCIÓN DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO-04-11-2020.pdf.pdf>

- Consejo Universitario de la Universidad César Vallejo. (2017). *Resolución de Consejo Universitario N° 0126-2017/UCV* (pp. 1-12). <https://www.ucv.edu.pe/wp-content/uploads/2020/09/Código de ética-1.pdf>
- Cornejo, Y., Morán, D., y García, S. (2022). Análisis de la inteligencia emocional de los estudiantes universitarios en el aula de clases. *Revista Científica Arbitrada de La Fundación MenteClara*, 7(267), 1-31. <https://doi.org/10.32351/rca.v7.267>
- Cova, Y. (2019). La escucha en el contexto universitario. Una visión de los estudiantes para su teorización. *Revista de Investigación*, 43(98), 1-13. <https://www.redalyc.org/journal/3761/376168604003/376168604003.pdf>
- Cova, Y. (2020). La escucha en situaciones de enseñanza: Concepción, dificultades y estrategias. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(3), 30-49. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1389>
- Deng, L., y Chan, W. (2017). Testing the difference between reliability coefficients alpha and omega. *Educational and Psychological Measurement*, 77(2), 185-203. <https://doi.org/10.1177/0013164416658325>
- Doe, J., y Beverly, S. (2020). *American psychological association formatting*. 1-6. https://www.mtmercy.edu/_documents/MMU-model-student-APA-paper.pdf
- Escobedo, M., Hernández, J., Estebané, V., y Martínez, G. (2016). Modelos de ecuaciones estructurales: Características, fases, construcción, aplicación y resultados. *Revista Ciencia y Trabajo*, 18(55), 16-22. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttextpid=S0718-24492016000100004
- Garson, D. (2012). Testing statistical assumptions. *Blue Book Series*, 1-52. <http://www.statisticalassociates.com/assumptions.pdf>
- George, D., y Mallery, P. (2021). IBM SPSS Statistics 27 Step by Step: A simple guide and reference. In *Routledge* (17th ed.). <https://doi.org/10.4324/9781003205333>

- Goleman, D. (2002). La práctica de la inteligencia emocional. *Educación XX1*, 5, 77-96. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600505.pdf>
- Guillén-Chávez, S., Carcausto, W., Quispe-Cutipa, W., Mazzi-Huaycucho, V., y Rengifo-Lozano, R. (2021). Communication skills and social interaction in university students from Lima. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), 1-10. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nspe1.895>
- Hair, J., Anderson, R., y Tatham, R. (1999). *Análisis multivariante* (5th ed.). Prentice Hall. <https://www.scribd.com/document/436344341/Analisis-Multivariante>
- Hartati, N., y Supra, H. (2019). Item analysis for a better quality test. *English Language in Focus (ELIF)*, 2(1), 59-69. <https://doi.org/10.24853/elif.2.1.59-70>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf
- Hernández, A., Hidalgo, M., Hambleton, R., y Gómez-Benito, J. (2020). International test commission guidelines for test adaptation: A criterion checklist. *Psicothema*, 32(3), 390-398. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.306>
- Hughes, D. (2018). Psychometric validity: Establishing the accuracy and appropriateness of psychometric measures. *The Wiley Handbook of Psychometric Testing: A Multidisciplinary Reference on Survey, Scale and Test Development*, 2(2), 1-57. <https://doi.org/10.1002/9781118489772.ch24>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2020). *Educación universitaria*. <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/university-tuition/#url>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2022). *En el Perú 1 millón 575 mil personas presentan algún tipo de discapacidad*. Correo Institucional. <https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/en-el-peru-1-millon-575-mil-personas-presentan-alg/>

- Kaiser, H. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
<https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Katrancı, M., y Melanlıoğlu, D. (2022). The listening barriers scale for university students: A study of validity and reliability. *International Journal of Progressive Education*, 18(3), 165-182.
<https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.439.12>
- Kayaoğlu, N., y Özbay, A. (2009). Exploring comprehension strategies of low y high ability listeners with a focus on the effect of explicit strategy instruction. *In International Symposium on Sustainable Development*, 9, 94-100.
<https://core.ac.uk/download/pdf/153447089.pdf>
- Khadidja, K. (2020). Constructivist theories of Piaget and Vygotsky: Implications for pedagogical practices. *Psychological y Educational Studies*, 13(3), 359-372.
<https://dirasat-nafsiyat-wa-tarbawiyat.com/index.php/DNWT/article/view/88>
- Kimsey-House, H., Kimsey-House, K., Sandahl, P., y Whitworth, L. (2012). Coaching co-activo: cambiar empresas transformar vidas. *Acción Empresarial*.
https://training.crecimiento.ws/wp-content/uploads/2020/06/EBOOK_COACHING-CO-ACTIVO.pdf
- Kohl-Hamilton, J. (2022). *Efecctive listening practices for college students* [Doctoral dissertation, Morehead State University].
<https://www.proquest.com/openview/dc457ad108c0156ee6523d19f3243ce4/1?pq-origsite=gscholarycbl=18750ydiss=y>
- Kurniaman, O., y Huda, M. (2018). Penerapan strategi bercerita untuk meningkatkan keterampilan menyimak siswa kelas lii Sd Muhammadiyah 6 Pekanbaru. *Primary: Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar*, 7(2), 249-255.
<https://doi.org/10.33578/jpfkip.v7i2.6284>
- Lundsteen, S. (1979). Attention to: Listeing and calls for greater systemization. *National Council of Teachers of English y ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills*. <http://eric.ed.gov/?id=ED169537>

- Magno, C. (2009). Demonstrating the difference between classical test theory and item response theory using derived test data. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 1(1), 1-11. <https://www.researchgate.net/publication/228299950>
- Marsh, H., Hau, K., y Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling*, 11(3), 320-341. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1103_2
- Melanlioğlu, D. (2019). Üniversite Öğrencilerinin akademik dinleme becerileri Üzerine bir Araştırma: ders ne zaman bitecek? sıkıldım! *Dil ve Edebiyat Araştırmaları/Journal of Language and Literature Studies*, 20, 311-348. <https://doi.org/10.30767/diledeara.635543>
- Muñiz, J., Elosua, P., y Hambleton, R. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: Segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.24>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación. Cualitativa - cuantitativa y redacción de la tesis* (5ta ed.). Ediciones de la U. <https://universoabierto.org/2021/03/30/metodologia-de-la-investigacion-cuantitativa-cualitativa-y-redaccion-de-la-tesis/>
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia*, 19(2), 93-110. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04>
- Ortiz, G., Díaz, P., Llanos, O., Pérez, S., y González, K. (2015). Difficulty and discrimination of the items of the exams of reasearch methodology and statistics. *Edumecentro*, 7(2), 19-35. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=56348>
- Rahmawati, V., y Rakhmawati, I. (2022). Impact of short story on the listening skills of the first year tertiary students in Indonesia. *SALEE: Study of Applied Linguistics and English Education*, 3(1), 45-55.

<https://doi.org/10.35961/salee.v3i1.408>

Ramos, Z. (2018). *Psicometría básica*. Fundación Universitaria del Área Andina. <https://doi.org/10.33132/9789585462793>

Robinson, M. (2018). Using multi-item psychometric scales for research and practice in human resource management. *Human Resource Management*, 57(3), 739-750. <https://doi.org/10.1002/hrm.21852>

Robles, B. (2018). Índice de validez de contenido: coeficiente V de Aiken. *Pueblo Continente*, 29(1), 193-197. <http://200.62.226.189/PuebloContinente/article/view/991>

Schwaben, N. (2019). Are you listening? how listening skills help students become informed and engaged citizens in a culturally diverse world. *Honors Prohects*, 1-33. <https://scholarworks.bgsu.edu/honorsprojects/435>

Septyanti, E., y Kurniaman, O. (2019). Students' perception of listening lesson at university of Riau. *ELS Journal on Interdisciplinary Studies on Humanities*, 2(3), 368-377. <https://doi.org/10.34050/els-jish.v2i3.7154>

Soriano, A. (2015). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Diá-Logos*, 14, 19-40. <https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i14.2202>

Stepanoviené, A. (2012). Barriers to academic listening: Research perspective. *Sustainable Multilingualism*, 1, 134-141. <http://dx.doi.org/10.7220/2335-2027.1.13>

Taber, K. (2018). The use of cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>

Tompkins, G. (2014). *Language arts: patterns of practice*. Prentice-Hall Inc. https://compress-pdf.obar.info/#google_vignette

Underwood, M., y Wald, R. (1995). Conference-style learning: A method for fostering critical thinking with heart. *Teaching of Psychology*, 22(1), 17-21.

https://doi.org/10.1207/s15328023top2201_6

Van Dijk, T. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto. *Revista Latinoamericana de Estudios Del Discurso*, 1(1), 69-81. <https://doi.org/10.35956/v.1.n1.2001.p.69-81>

Ventura-León, J. (2019). De regreso a la validez basada en el contenido. *Adicciones*, 34(4), 323-325. <https://doi.org/10.20882/adicciones.1213>

Vincent, W., y Shanmugam, K. (2020). The role of classical test theory to determine the quality of classroom teaching test items. *Pedagogia: Jurnal Pendidikan*, 9(1), 5-34. <https://doi.org/10.21070/pedagogia.v9i1.123>

Yasir, A. (2016). Cross cultural adaptation y psychometric validation of instruments: Step-wise description. *International Journal of Psychiatry*, 1(1), 6-9. <https://doi.org/10.33140/ijp/01/01/00001>

Zhang, J. (2022). The influence of Piaget in the field of learning science. *Higher Education Studies*, 12(3), 162-168. <https://doi.org/10.5539/hes.v12n3p162>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

Problema general	Objetivo general	Variable	Dimensiones	Ítems	Metodología
¿Es posible adaptar la Escala de Barreras de la Escucha en universitarios de Lima?	Adaptar la Escala de Barreras de la Escucha en universitarios de Lima.				
Problemas específicos	Objetivos específicos				
¿Es posible adaptar lingüísticamente los ítems de la Escala de Barreras de la Escucha en universitarios de Lima?	Adaptar lingüísticamente los ítems de la Escala de Barreras de la Escucha en universitarios de Lima.		Relacionadas por el docente	1,4,5,7,10,11,16,17,18,21,22,27,29	Diseño: No experimental, transversal
¿Cuál es la evidencia de la validez de contenido de los ítems de la Escala de Barreras de la Escucha en universitarios de Lima?	Identificar la validez de contenido de los ítems de la Escala de Barreras de la Escucha en universitarios de Lima.	Barreras de la escucha	Relacionadas por el estudiante	2,3,6,8,9,14,19,23,26,30	Enfoque: Cuantitativo
¿Cuál es la evidencia de la exploración descriptiva de los ítems de la Escala de Barreras de la Escucha en universitarios de Lima?	Identificar la exploración descriptiva de los ítems de la Escala de Barreras de la Escucha en universitarios de Lima.				Tipo: Aplicada
¿Cuál es la evidencia de la validez de estructura interna de los ítems de la Escala de Barreras de la Escucha en universitarios de Lima?	Determinar la validez de estructura interna de los ítems de la Escala de Barreras de la Escucha en universitarios de Lima.		Relacionadas por el ambiente de clase y curso	12,13,15,20,24,25,28	Estudio: Instrumental
¿Cuál es la evidencia de la confiabilidad de los ítems de la Escala de Barreras de la Escucha en universitarios de Lima?	Establecer la confiabilidad de los ítems de la Escala de Barreras de la Escucha en universitarios de Lima.				

Anexo 2: Autorización del instrumento de medición

San Juan de Lurigancho, 8 de octubre de 2022.

CARTA N° 104-2022-UCV-CCP/PSI

Señores:

Mehmet Katranci

Deniz Melanlioğlu

Presente:

De mi consideración:

Es grato dirigirnos a usted para expresarle mi cordial saludo y a la vez presentarle al joven:



Luis Angel Vega Palomino DNI: 46431672 Código: 6500077614

Matriculado en el X ciclo de la Carrera Profesional de Psicología de la Universidad César Vallejo-Campus San Juan de Lurigancho, quien realizará su trabajo de investigación titulado: "ADAPTACIÓN DE LA ESCALA DE BARRERAS DE LA ESCUCHA EN UNIVERSITARIOS DE LIMA", el mismo que solo tiene fines académicos y no de lucro. Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una Cartade Autorización para el uso del instrumento:

THE LISTENING BARRIERS SCALE

Sea propicia la oportunidad para reiterarle nuestra más alta consideración y estima, y reconocer vuestro apoyo al Departamento de Investigación de esta casa de estudios.

Atentamente,

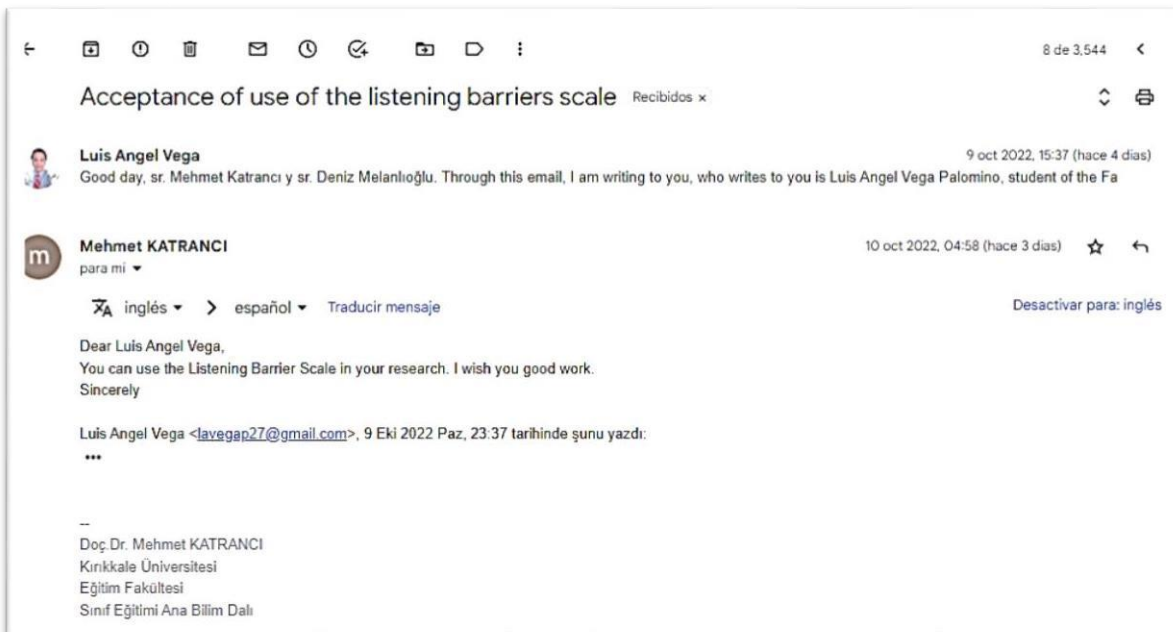


Mgtr. Melisa Sevillano Gamboa
Coordinadora de la C.P. de Psicología UCV -Campus San Juan de Lurigancho

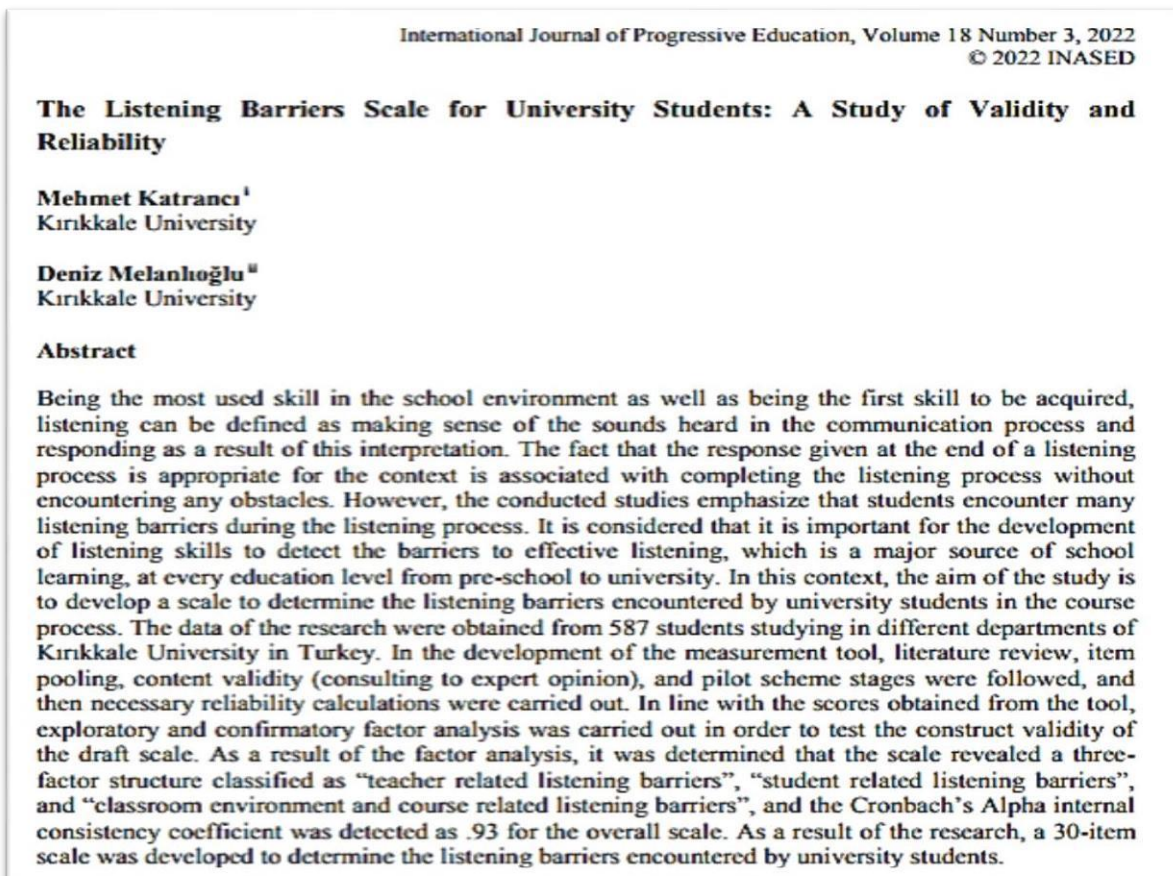
Somos la universidad de los
que quieren salir adelante.



▪ Permiso otorgado por el autor del instrumento de medición



▪ Artículo original de la Escala de Barreras de la Escucha



Link de descarga: <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.439.12>

Anexo 3: Traducción certificada digital del instrumento de medición

COLEGIO DE TRADUCTORES DEL PERÚ
Creado por Ley N° 26684

VILMA ARACELI CÁMERO ROOM
CTP 0035
TRADUCTORA COLEGIADA CERTIFICADA
Español - Francés - Inglés

Av. Alameda del Corregidor 735 - 1 La Molina
+51 996298740
aracelicamero@yahoo.com

TRADUCCIÓN CERTIFICADA DIGITAL
TCD 0171-2022

Anexo 03: Escala de Barreras de la Escucha



La Decana Nacional del Colegio de Traductores del Perú certifica que la firma de la derecha corresponde a un miembro hábil y activo de la Orden que cuenta con la autorización del Colegio de Traductores del Perú para realizar traducciones certificadas digitales. Se legaliza únicamente la firma, no el contenido de los documentos adjuntos.



Mary Ann Elsa Montenegro Medina
Decana Nacional del Colegio de Traductores del Perú



COLEGIO DE TRADUCTORES DEL PERÚ
Fecha: 10/11/2022 9:33:36 UTC-05:00
ID: 0035708640
https://sig.magna.com/documentos/validar/20220103_0035708640_0035708640/FPC



Vilma Araceli Cámara Room
Fecha: 10/11/2022 9:33:36 UTC-05:00
ID: 0035708640

La copia impresa de este documento es válida según el D.S. N° 008-2016-PCM.

Traducción directa (original)

The listening barriers scale	
Factors:	
Teacher related listening barriers	
Student related listening barriers	
Classroom environment and course related listening barriers	
1.	Teacher's motivation for the lesson affects my listening positively.
2.	I more carefully listen to the courses that I think I will need in my profession.
3.	I listen to the topics that I think can be asked in the exam better.
4.	I listen better when the lesson is supported by examples.
5.	I listen better in lessons in which the teacher makes eye contact.
6.	I avoid listening to topics that do not attract my attention.
7.	I like listening when my teacher supports his/her speech with body language.
8.	I enjoy listening to lectures with contents that make me think.
9.	I like to listening to people who have different perspectives on a the subject.
10.	I listen better if the teacher has a positive attitude towards me.
11.	Teacher's regular use of board in the class affects my listening positively.
12.	The constant interruption of the lesson affects my listening negatively.
13.	I avoid listening in tense situations.
14.	I like listening to lectures that I am interested in.
15.	The length of the lesson affects my listening process negatively.
16.	I do not want to listen to the lecture when the teacher cannot achieve class dominance.
17.	If my attitude towards the teacher is positive, I like listening to the lecture.
18.	I listen to lectures taught in conversational style better.
19.	I think I learn better when I listen by taking notes.
20.	I prefer talking with my friends during to daily life, I would like to listen.
21.	If the subject is explained in relation to daily life, I would like to listen.
22.	I would like to listen to lectures using audio-visual material.
23.	I don't like listening to out-of-field lectures.
24.	I enjoy listening to lectures in classrooms which are specially arranged for the course (Laboratory, history, language classes, etc.).
25.	When I am absent from the class, I avoid listening because I think that I will not understand the following lectures.
26.	When I feel better psychologically, I listen to the lecture more carefully.
27.	I like listening to lectures supported with humorous elements.
28.	The fact that the class is too early or too late affects my listening negatively.
29.	I like to listen to classes that use different methods and techniques.
30.	I do not want to listen to lectures that I have test anxiety about.



COLEGIO DE TRADUCTORES DEL PERÚ

Fecha: 10/11/2022 9:54:20 UTC-05:00

ID: 20376744940

<https://ctp.thsigne.com/documento/validar/1D85BBC2-3670-4686-8CA0-24035A5AFCEC>



Vilma Araceli Cámero Room
 Fecha: 10/11/2022 9:53:39 UTC-05:00 ID:
 IDCPE-07900391

Traducción directa

Escala de Barreras de la Escucha	
Factores:	
Barreras de la escucha relacionadas con el docente	
Barreras de la escucha relacionadas con el estudiante	
Barreras de la escucha relacionadas con el ambiente de clase y curso	
1.	Las motivaciones que usan los docentes para la enseñanza contribuyen en mi escucha positivamente.
2.	Escucho con más atención los cursos que creo que necesitaré en mi profesión.
3.	Escucho con más atención los temas que creo puedan preguntar en el examen.
4.	Escucho mejor cuando la enseñanza se explica con ejemplos.
5.	Escucho mejor las enseñanzas en las que los docentes hacen contacto visual.
6.	Evito escuchar temas que no atraen mi atención.
7.	Me gusta escuchar cuando los docentes usan en su discurso lenguaje corporal.
8.	Disfruto escuchando conferencias con contenidos que me hacen pensar.
9.	Me gusta escuchar a las personas que tienen perspectivas diferentes sobre un tema.
10.	Escucho mejor si los docentes tienen una actitud positiva hacia mí.
11.	El uso regular de la pizarra por los docentes influye en mi escucha positivamente.
12.	La interrupción constante de la clase influye en mi escucha negativamente.
13.	Evito escuchar en situaciones tensas.
14.	Me gusta escuchar conferencias que me interesan.
15.	La duración de la clase afecta negativamente mi proceso de escucha.
16.	No deseo escuchar la enseñanza de los docentes cuando no pueden dominar la clase.
17.	Si mi actitud es positiva hacia los docentes, me gusta escuchar la clase.
18.	Escucho mejor las clases impartidas en estilo conversacional.
19.	Creo que aprendo mejor cuando escucho y tomo notas.
20.	Prefiero hablar con mis amigos durante la clase que escuchar sermones.
21.	Si el tema se explica con relación a la vida diaria, me gustaría escuchar.
22.	Me gustaría escuchar conferencias que usen material audio-visual.
23.	No me gusta escuchar conferencias fuera del campo.
24.	Disfruto escuchar lo que enseñan en el ambiente de clase, especialmente preparadas para el curso (clases de laboratorio, historia y lenguaje, etc.).
25.	Cuando estoy ausente de la clase, evito escuchar porque creo que no entenderé los siguientes temas.
26.	Cuando me siento psicológicamente bien, escucho con más atención la clase.
27.	Me gusta escuchar clases que usen elementos humorísticos.
28.	El hecho de que la clase sea demasiado temprano o tarde influye en mi escucha negativamente.
29.	Me gusta escuchar clases que usen diferentes métodos y técnicas.
30.	No deseo escuchar sermones que me provocan ansiedad ante los exámenes.



COLEGIO DE TRADUCTORES DEL PERÚ

Fecha: 10/11/2022 9:54:20 UTC-05:00

ID: 20376744940

<https://ctp.its.igne.com/documento/validar/1D85BHC2-3670-4686-8C-A0-24035A5AFCEC>



Vilma Araceli Cámero Room
Fecha: 10/11/2022 9:53:39 UTC-05:00 ID:
IDCPE-07900391

Retrotraducción

The listening barriers scale	
Factors:	
• Teacher related listening barriers	
• Student related listening barriers	
• Classroom environment and course related listening barriers	
1.	The motivations used by teachers for teaching contribute positively to my listening.
2.	I listen more carefully to the courses that I think I will need in my profession.
3.	I listen more carefully to the topics that I think may be asked in the exam.
4.	I listen better when the teaching is explained with examples.
5.	I listen better to teachings in which the teacher makes eye contact.
6.	I avoid listening to topics that do not attract my attention.
7.	I like to listen when the teacher uses body language in his speech.
8.	I enjoy listening to lectures with content that makes me think.
9.	I like to listen to people who have different perspectives on a topic.
10.	I listen better if the teacher has a positive attitude towards me.
11.	The regular use of the blackboard by the teacher influences my listening positively.
12.	The constant interruption of the class influences my listening negatively.
13.	I avoid listening in tense situations.
14.	I like to listen to lectures that interest me.
15.	The duration of the class negatively affects my listening process.
16.	I don't want to hear the teaching when the teacher can't dominate the class.
17.	If my attitude is positive towards the teacher, I like to listen to the class.
18.	I listen better to classes taught in a conversational style.
19.	I think I learn best when I listen and take notes.
20.	I'd rather talk with my friends during class than listen to sermons.
21.	If the topic is explained in relation to daily life, I would like to listen.
22.	I would like to listen to lectures that use audio-visual material.
23.	I don't like listening to lectures off the field.
24.	I enjoy listening to what they teach in the classrooms specially prepared for the course (laboratory, history and language classes).
25.	When I am absent from class, I avoid listening because I think I will not understand the following terms.
26.	When I feel psychologically well, I listen more attentively to the class.
27.	I like listening to classes that use humorous elements.
28.	The fact that the class is too early or too late influences my listening negatively.
29.	I like to listen to classes that use different methods and techniques.
30.	I don't want to listen to lectures that give me test anxiety.



COLEGIO DE TRADUCTORES DEL PERÚ

Fecha: 10/11/2022 9:54:20 UTC-05:00

ID: 20376744940

<https://ctp.thsign.com/documento/validar/1D85BBC2-3670-4686-8CA0-24035A5AFCEFC>



Vilma Araceli Cámero Room
 Fecha: 10/11/2022 9:53:39 UTC-05:00 ID:
 IDCPE-07900391

Anexo 4: Variable y operacionalización

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	
Barreras de la escucha	Según Katrancı y Melanlıoğlu (2022) las barreras de la escucha se refiere a cualquier obstáculo que impida a una persona comprender y responder adecuadamente a los sonidos que escucha durante el proceso de comunicación.	El impedimento del proceso de escucha podrá medirse por medio de la aplicación de la Escala de Barreras de la Escucha construido por (Katrancı y Melanlıoğlu, 2022).	Relacionadas por el docente	Velocidad al hablar	1,4,5,7,10,11,16,17,18,21,22,27,29	Ordinal	
			Relacionadas por el estudiante	Claridad de la explicación			Actitud hacia los estudiantes
				Motivación			Ruido en el aula
			Relacionadas por el ambiente de clase y curso	Tamaño del aula	12,13,15,20,24,25,28		
				Calidad del equipo de audio			

Anexo 5: Instrumento de medición

Escala de Barreras de la Escucha

(Katranci y Melanlioğlu, 2022)

Indica con qué frecuencia te suceden las siguientes situaciones que tiene relación con las barreras de la escucha, tomando como criterio las siguientes preguntas.

Edad: _____

Sexo: _____

Universidad a la que pertenece: _____

Carrera universitaria: _____

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo/ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

N°	Preguntas:	1	2	3	4	5
1.	Las motivaciones que usan los docentes para la enseñanza contribuyen en mi escucha positivamente.					
2.	Escucho con más atención los cursos que creo que necesitaré en mi profesión.					
3.	Escucho con más atención los temas que creo puedan preguntar en el examen.					
4.	Escucho mejor cuando la enseñanza se explica con ejemplos.					
5.	Escucho mejor las enseñanzas en las que los docentes hacen contacto visual.					
6.	Evito escuchar temas que no atraen mi atención.					
7.	Me gusta escuchar cuando los docentes usan en su discurso lenguaje corporal.					
8.	Disfruto escuchando conferencias con contenidos que me hacen pensar.					
9.	Me gusta escuchar a las personas que tienen perspectivas diferentes sobre un tema.					
10.	Escucho mejor si los docentes tienen una actitud positiva hacia mí.					
11.	El uso regular de la pizarra por los docentes influye					

	en mi escucha positivamente.					
12.	La interrupción constante de la clase influye en mi escucha negativamente.					
13.	Evito escuchar en situaciones tensas.					
14.	Me gusta escuchar conferencias que me interesan.					
15.	La duración de la clase afecta negativamente mi proceso de escucha.					
16.	No deseo escuchar la enseñanza de los docentes cuando no pueden dominar la clase.					
17.	Si mi actitud es positiva hacia los docentes, me gusta escuchar la clase.					
18.	Escucho mejor las clases impartidas en estilo conversacional.					
19.	Creo que aprendo mejor cuando escucho y tomo notas.					
20.	Prefiero hablar con mis amigos durante la clase que escuchar sermones.					
21.	Si el tema se explica con relación a la vida diaria, me gustaría escuchar.					
22.	Me gustaría escuchar conferencias que usen material audio-visual.					
23.	No me gusta escuchar conferencias fuera del campo.					
24.	Disfruto escuchar lo que enseñan en el ambiente de clase, especialmente preparadas para el curso (clases de laboratorio, historia y lenguaje).					
25.	Cuando estoy ausente de la clase, evito escuchar porque creo que no entenderé los siguientes temas.					
26.	Cuando me siento psicológicamente bien, escucho con más atención la clase.					
27.	Me gusta escuchar clases que usen elementos humorísticos.					
28.	El hecho de que la clase sea demasiado temprano o tarde influye en mi escucha negativamente.					
29.	Me gusta escuchar clases que usan diferentes métodos y técnicas.					
30.	No deseo escuchar sermones que me provocan ansiedad ante los exámenes.					

Anexo 6: Certificados de Validación del instrumento

Validez de contenido del instrumento que mide las barreras de la escucha.

Experto 1: Dr. Ignacio de Loyola Pérez Díaz



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ESCALA DE BARRERAS DE LA ESCUCHA

N°	DIMENSIONES / ítems propuestos	Pertinencia ¹				Relevancia ²				Claridad ³				Sugerencias
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	BARRERAS DE LA ESCUCHA													
1	Las motivaciones que usan los docentes para la enseñanza contribuyen en mi escucha positivamente.				X				X					X
2	Escucho con más atención los cursos que creo que necesitare en mi profesion.				X				X				X	
3	Escucho con más atención los temas que creo puedan presentarse en el examen.				X				X				X	
4	Escucho mejor cuando la enseñanza se aplica con ejemplos.		X						X				X	
5	Escucho mejor las enseñanzas en las que el docente hace contacto visual.				X				X				X	
6	Evito escuchar temas que no atraen mi atención.				X				X				X	
7	Me gusta escuchar cuando el docente usa en su discurso lenguaje corporal.				X				X				X	
8	Disfruto escuchando conferencias con contenidos que me hacen pensar.				X			X					X	
9	Me gusta escuchar a las personas que tiene perspectivas diferentes sobre un tema.				X				X				X	
10	Escucho mejor si el docente tiene una actitud positiva hacia mi.				X				X				X	
11	El uso regular de la pizarra por el docente influye en mi escucha positivamente.			X					X				X	
12	La interrupción constante de la clase influye en mi escucha negativamente.				X				X				X	
13	Evito escuchar en situaciones tensas.				X				X				X	
14	Me gusta escuchar conferencias que me interesan.				X				X				X	
15	La duración de la clase afecta negativamente mi proceso de escucha.				X				X				X	
16	No deseo escuchar la enseñanza del docente cuando no puede dominar la clase.				X				X				X	
17	Si mi actitud es positiva hacia el docente, me gusta escuchar la clase.				X				X				X	
18	Escucho mejor las clases impartidas en estilo conversacional.				X				X			X		
19	Creo que aprendo mejor cuando escucho y tomo notas.				X				X				X	
20	Prefiero hablar con mis amigos durante la clase que escuchar sermones.				X				X				X	
21	Si el tema se aplica con relación a la vida diaria, me gustaría escuchar.				X			X					X	
22	Me gustaría escuchar conferencias que usen material audio-visual.				X				X				X	
23	No me gusta escuchar conferencias fuera del campo.				X				X				X	
24	Disfruto escuchar lo que enseñan en los salones de clase especialmente preparadas para el curso (clases de laboratorio, historia y lenguaje).				X				X				X	
25	Cuando estoy ausente de la clase, evito escuchar porque creo que no entenderé los siguientes temas.				X				X				X	
26	Cuando me siento psicológicamente bien, escucho con más atención la clase.				X				X				X	
27	Me gusta escuchar clases que usen elementos humorísticos.				X				X				X	
28	El hecho de que la clase sea demasiado temprano o tarde influye en mi escucha negativamente.				X				X				X	
29	Me gusta escuchar clases que usen diferentes métodos y técnicas.				X				X				X	
30	No deseo escuchar sermones que me provocan ansiedad ante los exámenes.				X				X				X	



Observaciones: Ninguna

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador Dr. / Mg: Pérez Diaz, Ignacio de Loyola

DNI: 08341128

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	Universidad Cesar Vallejo	Dr. En educación	2008 - 2010
02	Universidad Cesar Vallejo	Dr. En Psicología	2017-2020

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	Universidad Cesar vallejo	Docente	Lima	2013 - Continua	DTP
02	Universidad Nacional Federico Villarreal	Docente	Lima	2011 - Continua	DTP

20 de marzo del 2023

Dr. Ignacio de Loyola Pérez Díaz
PSICOLOGO CLINICO ASOCIADO
C.P.P. 2633

Firma del experto informante

Experto 2: Dr. Jaime Reynaldo Vicuña Parra



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ESCALA DE BARRERAS DE LA ESCUCHA

N°	DIMENSIONES / ítems propuestos	Pertinencia ^a				Relevancia ^a				Claridad ^a				Sugerencias
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
BARRERAS DE LA ESCUCHA														
1	Las motivaciones que usan los docentes para la enseñanza contribuyen en mi escucha positivamente.				X				X					X
2	Escucho con más atención los cursos que creo que necesitaré en mi profesión.				X				X					X
3	Escucho con más atención los temas que creo puedan preguntarse en el examen.				X				X					X
4	Escucho mejor cuando la enseñanza se explica con ejemplos.				X				X					X
5	Escucho mejor las enseñanzas en las que el docente hace contacto visual.				X				X					X
6	Evito escuchar temas que no atraen mi atención.				X				X					X
7	Me gusta escuchar cuando el docente usa en su discurso lenguaje corporal.				X				X					X
8	Disfruto escuchando conferencias con contenidos que me hacen pensar.				X				X					X
9	Me gusta escuchar a las personas que tienen perspectivas diferentes sobre un tema.				X				X					X
10	Escucho mejor si el docente tiene una actitud positiva hacia mí.				X				X					X
11	El uso regular de la pizarra por el docente influye en mi escucha positivamente.				X				X					X
12	La interrupción constante de la clase influye en mi escucha negativamente.				X				X					X
13	Evito escuchar en situaciones tensas.				X				X					X
14	Me gusta escuchar conferencias que me interesan.				X				X					X
15	La duración de la clase afecta negativamente mi proceso de escucha.				X				X					X
16	No deseo escuchar la enseñanza del docente cuando no puedo dominar la clase.				X				X					X
17	Si mi actitud es positiva hacia el docente, me gusta escuchar la clase.				X				X					X
18	Escucho mejor las clases impartidas en estilo conversacional.				X				X					X
19	Creo que aprendo mejor cuando escucho y tomo notas.				X				X					X
20	Prefiero hablar con mis amigos durante la clase que escuchar sermones.				X				X					X
21	Si el tema se explica con relación a la vida diaria, me gustaría escuchar.				X				X					X
22	Me gustaría escuchar conferencias que usen material audio-visual.				X				X					X
23	No me gusta escuchar conferencias fuera del campo.				X				X					X
24	Disfruto escuchar lo que enseñan en los salones de clase especialmente preparados para el curso (clases de laboratorio, historia y lenguaje).			X					X				X	
25	Cuando estoy ausente de la clase, evito escuchar porque creo que no entenderé los siguientes temas.			X					X				X	
26	Cuando me siento psicológicamente bien, escucho con más atención la clase.				X				X					X
27	Me gusta escuchar clases que usen elementos humorísticos.				X				X					X
28	El hecho de que la clase sea demasiado temprano o tarde influye en mi escucha negativamente.			X					X				X	
29	Me gusta escuchar clases que usen diferentes métodos y técnicas.				X				X					X
30	No deseo escuchar sermones que me provocan ansiedad ante los exámenes.				X				X					X



Observaciones: Ninguna

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador Dr. /Mg: Vicuña Parra, Jaime Reynaldo

DNI: 21549235

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	Universidad César Vallejo	Maestro en problemas de aprendizaje	2015-2017
02	Universidad César Vallejo	Doctor en educación	2018-2021

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	I.E. 145 "IA"	Docente del nivel primaria	Lima Este	2000-2020	Docente
02	I.E. "AOE"	Subdirector del nivel primaria	Lima Este	2021	Subdirector
03	I.E. 0069 "MP"	Subdirector del nivel secundaria	Lima Este	2022	Subdirector

20 de marzo del 2023

DE REYNALDO VICUÑA PARRA
SUB DIRECTOR

Firma del experto informante

Experto 3: Mg. Segundo Rosario Díaz Paredes



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ESCALA DE BARRERAS DE LA ESCUCHA

N°	DIMENSIONES / ítems propuestos	Pertinencia ¹				Relevancia ²				Claridad ³				Sugerencias
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
BARRERAS DE LA ESCUCHA														
1	Las motivaciones que usan los docentes para la enseñanza contribuyen en mi escucha positivamente.				X				X					X
2	Escucho con más atención los cursos que creo que necesitaré en mi profesión.				X				X					X
3	Escucho con más atención los temas que creo puedan preguntarse en el examen.				X				X					X
4	Escucho mejor cuando la enseñanza se explica con ejemplos.			X					X					X
5	Escucho mejor las enseñanzas en las que el docente hace contacto visual.			X					X					X
6	Evito escuchar temas que no atraen mi atención.			X			X							X
7	Me gusta escuchar cuando el docente usa en su discurso lenguaje corporal.			X				X						X
8	Disfruto escuchando conferencias con contenidos que me hacen pensar.			X				X						X
9	Me gusta escuchar a las personas que tienen perspectivas diferentes sobre un tema.			X				X						X
10	Escucho mejor si el docente tiene una actitud positiva hacia mí.			X				X						X
11	El uso regular de la pizarra por el docente influye en mi escucha positivamente.			X				X						X
12	La interrupción constante de la clase influye en mi escucha negativamente.		X					X						X
13	Evito escuchar en situaciones tensas.			X				X			X			X
14	Me gusta escuchar conferencias que me interesan.			X				X						X
15	La duración de la clase afecta negativamente mi proceso de escucha.			X				X						X
16	No deseo escuchar la enseñanza del docente cuando no puedo dominar la clase.			X				X						X
17	Si mi actitud es positiva hacia el docente, me gusta escuchar la clase.			X				X						X
18	Escucho mejor las clases impartidas en estilo conversacional.			X				X						X
19	Creo que aprendo mejor cuando escucho y tomo notas.			X				X						X
20	Preferiría hablar con mis amigos durante la clase que escuchar sermones.			X				X			X			X
21	Si el tema se explica con relación a la vida diaria, me gustaría escuchar.			X				X						X
22	Me gustaría escuchar conferencias que usen material audio-visual.			X				X						X
23	No me gusta escuchar conferencias fuera del campo.			X				X						X
24	Disfruto escuchar lo que enseñan en los salones de clase especialmente preparadas para el curso (clases de laboratorio, historia y lenguaje).		X					X						X
25	Cuando estoy ausente de la clase, evito escuchar porque creo que no entenderé los siguientes temas.			X				X						X
26	Cuando me siento psicológicamente bien, escucho con más atención la clase.			X				X						X
27	Me gusta escuchar clases que usen elementos humorísticos.			X			X							X
28	El hecho de que la clase sea demasiado temprano o tarde influye en mi escucha negativamente.			X				X						X
29	Me gusta escuchar clases que usen diferentes métodos y técnicas.			X				X						X
30	No deseo escuchar sermones que me provocan ansiedad ante los exámenes.			X				X						X



Observaciones: Ninguna

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador Dr. / Mg: Díaz Paredes, Segundo Rosario

DNI: 42150362

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	Universidad San Martín de Porres	Psicología	1984- 1989
02	Universidad Nacional San Marcos	Educación	2002-2004

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	Universidad San Martín de Porres	Docente	Lima	2012-2014	Docente
02	Universidad Santo Domingo de Guzmán	Docente	Lima	2013-2014	Docente
03	Universidad César Vallejo	Docente	Lima-Esta	2017-2022	DTP

Lima, 20 de marzo del 2023

Firma del experto informante

Experto 4: Mg. Miguel Angel Suarez Sotomayor



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ESCALA DE BARRERAS DE LA ESCUCHA

N°	DIMENSIONES / ítems propuestos	Pertinencia ¹				Relevancia ²				Claridad ³				Sugerencias
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
BARRERAS DE LA ESCUCHA														
1	Las motivaciones que usan los docentes para la enseñanza contribuyen en mi escucha positivamente.				X				X					X
2	Escucho con más atención los cursos que creo que necesitare en mi profesion.				X				X					X
3	Escucho con más atención los temas que creo puedan preguntar en el examen.				X				X					X
4	Escucho mejor cuando la enseñanza se explica con ejemplos.				X				X					X
5	Escucho mejor las enseñanzas en las que el docente hace contacto visual.				X				X					X
6	Evito escuchar temas que no atraen mi atención.				X				X					X
7	Me gusta escuchar cuando el docente usa en su discurso lenguaje corporal.				X				X					X
8	Disfruto escuchando conferencias con contenidos que me hacen pensar.				X				X					X
9	Me gusta escuchar a las personas que tiene perspectivas diferentes sobre un tema.				X				X					X
10	Escucho mejor si el docente tiene una actitud positiva hacia mi.				X				X					X
11	El uso regular de la pizarra por el docente influye en mi escucha positivamente.				X				X					X
12	La interrupcion constante de la clase influye en mi escucha negativamente.				X				X					X
13	Evito escuchar en situaciones tensas.				X				X					X
14	Me gusta escuchar conferencias que me interesan.				X				X					X
15	La duración de la clase afecta negativamente mi proceso de escucha.				X				X					X
16	No deseo escuchar la enseñanza del docente cuando no puede dominar la clase.				X				X					X
17	Si mi actitud es positiva hacia el docente, me gusta escuchar la clase.				X				X					X
18	Escucho mejor las clases impartidas en estilo conversacional.				X				X					X
19	Creo que aprendo mejor cuando escucho y tomo notas.				X				X					X
20	Prefiero hablar con mis amigos durante la clase que escuchar sermones.				X				X					X
21	Si el tema se explica con relacion a la vida diaria, me gustaria escuchar.				X				X					X
22	Me gustaria escuchar conferencias que usen material audio-visual.				X				X					X
23	No me gusta escuchar conferencias fuera del campo.				X				X					X
24	Disfruto escuchar lo que enseñan en los salones de clase especialmente preparadas para el curso (clases de laboratorio, historia y lenguaje).				X				X					X
25	Cuando estoy ausente de la clase, evito escuchar porque creo que no entenderé los siguientes temas.				X				X					X
26	Cuando me siento psicológicamente bien, escucho con más atención la clase.				X				X					X
27	Me gusta escuchar clases que usen elementos humorísticos.				X				X					X
28	El hecho de que la clase sea demasiado temprano o tarde influye en mi escucha negativamente.				X				X					X
29	Me gusta escuchar clases que usen diferentes métodos y técnicas.				X				X					X
30	No deseo escuchar sermones que me provocan ansiedad ante los exámenes.				X				X					X



Observaciones: Ninguna

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador Dr. / Mg: Suarez Sotomayor, Miguel Ángel

DNI: 07025972

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	Universidad San Martín de Porres	Psicología	1980-1986
02	Universidad César Vallejo	Maestro en educación	2015-2017

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	Universidad César Vallejo	Docente	Lima-Este	2019-2020	DTP

Lima, 20 de marzo del 2023

Firma del experto informante

Experto 5: Mg. Gustavo Felipe Sifuentes Márquez



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ESCALA DE BARRERAS DE LA ESCUCHA

N°	DIMENSIONES / ítems propuestos	Pertinencia ^a				Relevancia ^a				Claridad ^a				Sugerencias
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	BARRERAS DE LA ESCUCHA													
1	Las motivaciones que usan los docentes para la enseñanza contribuyen en mi escucha positivamente.			X				X					X	
2	Escucho con más atención los cursos que creo que necesitare en mi profesión.			X				X					X	
3	Escucho con más atención los temas que creo puedan preguntarse en el examen.			X				X					X	
4	Escucho mejor cuando la enseñanza se explica con ejemplos.			X				X					X	
5	Escucho mejor las enseñanzas en las que el docente hace contacto visual.			X				X					X	
6	Evito escuchar temas que no atraen mi atención.			X				X					X	
7	Me gusta escuchar cuando el docente usa en su discurso lenguaje corporal.			X				X					X	
8	Disfruto escuchando conferencias con contenidos que me hacen pensar.			X				X					X	
9	Me gusta escuchar a las personas que tiene perspectivas diferentes sobre un tema.			X				X					X	
10	Escucho mejor si el docente tiene una actitud positiva hacia mí.			X				X					X	
11	El uso regular de la pizarra por el docente influye en mi escucha positivamente.			X				X					X	
12	La instrucción constante de la clase influye en mi escucha negativamente.			X				X					X	
13	Evito escuchar en situaciones tensas.			X				X					X	
14	Me gusta escuchar conferencias que me interesan.			X				X					X	
15	La duración de la clase afecta negativamente mi proceso de escucha.			X				X					X	
16	No deseo escuchar la enseñanza del docente cuando no puedo dominar la clase.			X				X					X	
17	Si mi actitud es positiva hacia el docente, me gusta escuchar la clase.			X				X					X	
18	Escucho mejor las clases impartidas en estilo conversacional.			X				X					X	
19	Creo que aprendo mejor cuando escucho y tomo notas.			X				X					X	
20	Prefero hablar con mis amigos durante la clase que escuchar sermones.			X				X					X	
21	Si el tema se explica con relación a la vida diaria, me gustaria escuchar.			X				X					X	
22	Me gustaria escuchar conferencias que usen material audio-visual.			X				X					X	
23	No me gusta escuchar conferencias fuera del campo.			X				X					X	
24	Disfruto escuchar lo que enseñan en los salones de clase especialmente preparadas para el curso (clases de laboratorio, historia y lenguaje).			X				X					X	
25	Cuando estoy ausente de la clase, evito escuchar porque creo que no entenderé los siguientes temas.			X				X					X	
26	Cuando me siento psicológicamente bien, escucho con mas atención la clase.			X				X					X	
27	Me gusta escuchar clases que usen elementos humorísticos.			X				X					X	
28	El hecho de que la clase sea demasiado temprano o tarde influye en mi escucha negativamente.			X				X					X	
29	Me gusta escuchar clases que usen diferentes métodos y técnicas.			X				X					X	
30	No deseo escuchar sermones que me provoquen ansiedad ante los exámenes.			X				X					X	



Observaciones: Ninguna

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador Dr. / Mg: Sifuentes Márquez, Gustavo Felipe

DNI: 25507842

Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	Universidad Inca Garcilaso de la Vega	Derecho y Ciencias Políticas	1990-1995
02	Universidad Inca Garcilaso de la Vega	Educación	1997- 2002
03	Universidad Inca Garcilaso de la Vega	Maestría en derecho penal	2004- 2009

Experiencia profesional del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	Ministerio Público – Fiscalía de la Nación del Perú	Catedrático	Lima	2014-2015	DTP
02	Universidad Peruana de las Américas	Fiscal	Lima	2017-2017	DTP
03	Ministerio de Educación	Director	Lima	2019-2020	DTP
04	I.E.P Antonio Moreno de Cáceres	Director	Lima	2023- actualmente	DTP

Lima, 24 de marzo del 2023

Mg. GUSTAVO SIFUENTES MÁRQUEZ

Firma del experto informante

Anexo 7: Confiabilidad por prueba piloto

a. Estadística de total de elementos

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Item 1	108,00	145,724	,225	,786
Item 2	107,77	146,461	,238	,784
Item 3	107,37	147,620	,225	,785
Item 4	107,40	144,317	,336	,780
Item 5	107,37	148,654	,173	,787
Item 6	107,90	148,852	,139	,789
Item 7	107,17	141,868	,451	,775
Item 8	107,03	149,689	,142	,788
Item 9	106,93	147,375	,243	,784
Item 10	107,10	145,266	,306	,781
Item 11	107,17	150,213	,081	,792
Item 12	107,57	140,254	,487	,773
Item 13	107,47	147,775	,208	,786
Item 14	107,37	139,275	,417	,775
Item 15	107,27	138,202	,416	,775
Item 16	107,33	137,747	,535	,770
Item 17	107,13	136,257	,563	,768
Item 18	106,80	144,441	,458	,777
Item 19	106,73	143,375	,427	,777
Item 20	106,80	148,786	,234	,784
Item 21	107,30	146,562	,187	,788
Item 22	106,93	138,685	,602	,769
Item 23	107,13	147,499	,196	,786
Item 24	107,23	143,840	,411	,777
Item 25	107,10	152,852	,010	,794
Item 26	107,23	157,220	-,155	,802
Item 27	107,00	138,345	,618	,768
Item 28	107,27	143,444	,376	,778
Item 29	107,10	143,334	,314	,781
Item 30	107,10	148,576	,134	,790

Nota: Elaboración propia

b. Estadística de fiabilidad

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,788	30

Nota: elaboración propia

En los resultados estadístico de total de elementos y las estadísticas de fiabilidad se muestra un valor aceptable de confiabilidad del coeficiente de Alfa de Cronbach de ,788. Tal y como lo respalda, Taber (2018) se considera ,70 como una puntuación mínima para tener un cuestionario confiable.

Anexo 8: Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Sr:

Soy el estudiante, Luis Angel Vega Palomino de la Universidad César Vallejo - Lima Este. Actualmente, me encuentro realizando una investigación titulada: “ADAPTACIÓN DE LA ESCALA DE BARRERAS DE LA ESCUCHA EN UNIVERSITARIOS DE LIMA”. Por este motivo solicito contar con su participación que consiste en desarrollar un formulario de manera anónima. Por lo cual, es preciso especificar que no recibirá información, retribución o respuesta por su participación, solo solicito su total atención. En este sentido, usted tiene la libertad de formar parte o no de la investigación. Por lo general contestar esta prueba no implica mayores inconvenientes; sin embargo, si lo tuviera y quisiera recibir alguna orientación al respecto, se le brindará la ayuda correspondiente al correo lavegap@ucvvirtual.edu.pe.

Gracias por su colaboración.

Atte. Luis Angel Vega Palomino

ESTUDIANTE DE LA EAP DE PSICOLOGÍA

UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO

De haber sido informado y estar de acuerdo, por favor rellene la siguiente parte.

Yo, acepto aportar en la investigación sobre la “adaptación de la Escala de Barreras de la Escucha en universitarios de Lima” del estudiante **Luis Angel Vega Palomino**, habiendo sido informado mi participación de forma voluntaria.

Día: /...../

Firma

Anexo 9: Presentación de la Escala Barreras de la Escucha de manera remota



The screenshot shows a Google Forms interface. At the top, there are navigation tabs: 'Preguntas', 'Respuestas' (with a count of 303), and 'Configuración'. On the right, it says 'Puntos totales: 0'. Below the navigation is a decorative header image featuring a desk with a yellow notepad, a yellow pencil, a green pen, an orange pen, a yellow cup of coffee, and several paper clips. Below the image, a dark brown bar indicates 'Sección 1 de 3'. The main title of the form is 'Adaptación de la Escala de barreras de la escucha en universitarios de Lima'. The body of the form contains the following text:

Soy el estudiante Luis Ángel Vega Palomino de la Universidad César Vallejo. Actualmente, me encuentro realizando una investigación titulada: "Adaptación de la escala barreras de la escucha en universitarios de Lima". Por este motivo solicito contar con su participación que consiste en desarrollar un formulario de manera anónima. Por lo cual, es preciso especificar que no recibirá información, retribución o respuesta por su participación, solo solicito su total atención. En este sentido, usted tiene la libertad de formar parte o no de la investigación. Por lo general contestar esta prueba no implica mayores inconvenientes; sin embargo, si lo tuviera y quisiera recibir alguna orientación al respecto, se le brindará la ayuda correspondiente al correo lavegap@ucvvirtual.edu.pe.

Las barreras de escucha es el impedimento de las habilidades de escucha académica relacionados con el entorno, docente, compañeros, necesidades físicas, materia del curso y prácticas extracurriculares.

Se consideró para la muestra total la participación de 300 universitarios, ya que los últimos tres participantes se registraron después de la fecha de finalización; por tanto, fueron excluidos en la muestra a considerar.

Link:

https://docs.google.com/forms/d/1bfmGUEgjNm4NiMw2subN3ELE93WqVVJV8pG_xCF4F2Y/edit