



Universidad Nacional
Federico Villarreal

**Vicerrectorado de
INVESTIGACIÓN**

Facultad de Psicología

ADAPTACIÓN UNIVERSITARIA Y AUTOEFICACIA GENERAL EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGIA DE UNA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LIMA METROPOLITANA

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología

AUTORA:

Curi Noreña, Raquel Abigail

ASESOR:

Mendoza Huamán, Vicente Eugenio

JURADO:

Silva Flores, Belizardo

Mayorga Falcón, Elizabeth

Espíritu Álvarez, Fernando

Lima – Perú

2019

Pensamiento

“Confiar en ti mismo no garantiza el éxito, pero no hacerlo garantiza el fracaso”.

Albert Bandura

Dedicatoria

A Dios, por ser mi principal soporte y guía todos los días, incluso en los más difíciles.

A mi familia, por el constante apoyo brindado a lo largo de mi vida, principalmente durante mi formación profesional.

A todas las personas y amistades que me apoyaron en el transcurso de mi vida universitaria y hasta ahora continúan a mi lado.

Agradecimientos

Mi especial agradecimiento a mi alma mater, la Universidad Nacional Federico Villarreal la cual me acogió y brindó seis años de constante aprendizaje y formación profesional en la facultad de psicología.

Agradezco a los profesores que me brindaron sus conocimientos en estos seis años, especialmente a los de la especialidad de psicología educativa los cuales contribuyeron en mi desarrollo integral al brindarme su sabiduría y valores mediante el ejemplo.

Agradezco a mi asesor el Dr. Mendoza Huamán Vicente Eugenio, el cual me guío y apoyó constantemente mediante sus asesorías, brindándome su tiempo y conocimientos, para poder lograr la construcción de esta tesis la cual es una meta importante en mi vida y carrera profesional.

Índice de contenido

PORTADA.....	I
PENSAMIENTO.....	II
DEDICATORIA.....	III
AGRADECIMIENTOS.....	IV
RESUMEN	XI
ABSTRAC	XII
ÍNDICE DE CONTENIDO	V
LISTA DE TABLAS.....	VIII
LISTA DE FIGURAS	X
I. INTRODUCCIÓN.....	13
1.1 Descripción y formulación del problema.....	15
1.2. Antecedentes.....	20
1.2.1 Antecedentes nacionales	20
1.2.2 Antecedentes internacionales	24
1.3 Objetivos.....	27
1.3.1. Objetivo general.....	27
1.3.2 Objetivos específicos	27
1.4 Justificación.....	28
1.5. Hipótesis.....	30
1.5.1 Hipótesis general.....	30
1.5. 2 Hipótesis específicas	31
II. MARCO TEORICO	32
2.1 Bases teóricas sobre el tema de investigación.....	32
2.1.1 Adaptación	32
2.1.1.1 Definición de Adaptación.....	32
2.1.1.2 Definición de adaptación a la vida universitaria	33

2.1.1.3. Dimensiones de la adaptación universitaria	36
2.1.2 Autoeficacia	39
2.1.2.1. Definición de la Autoeficacia.....	39
2.1.2.2. Funciones y efectos de la Autoeficacia	41
2.1.2.3 Fuentes de la información de la autoeficacia	42
2.1.2.4 Autoeficacia general.....	45
2.1.2.5 La autoeficacia en la elección y desarrollo de carreras profesionales	46
2.1.3 Adultez emergente	47
2.1.3.1 Definición de la adultez emergente	47
2.1.3.2 La etapa universitaria en la adultez emergente	49
III. MÉTODO.....	51
3.1. Tipo de investigación	51
3.2. Ámbito temporal y espacial	51
3.3. Variables.....	51
3.3.1 Variables de estudio.....	51
3.3.2 Variables de control	52
3.4. Población y muestra.....	52
3.4.1 Criterio de inclusión.....	54
3.4.2 Criterios de exclusión.....	54
3.5. Instrumentos.....	54
3.5.1 Cuestionario de vivencias académicas (QVA-R).....	54
3.5.2 Escala de Autoeficacia Generalizada	56
3.6. Procedimientos	58
3.7. Análisis de datos.....	59
IV. RESULTADOS.....	61

4.1	Análisis exploratorio de las variables de estudio	61
4.2	Análisis de la relación entre adaptación universitaria y autoeficacia general	62
4.3	Análisis de las propiedades psicométricas de los instrumentos	63
4.3.1	Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA-R).....	63
4.3.2	Escala de Autoeficacia Generalizada	68
4.4	Análisis de los percentiles y baremos de los instrumentos	70
4.4.1	Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA-R).....	70
4.4.2	Escala de Autoeficacia Generalizada	71
4.5	Descripción de las variables de estudio por niveles	72
4.6	Análisis de la relación por dimensiones entre la adaptación universitaria y la autoeficacia general	75
V.	DISCUSION DE RESULTADOS.....	81
VI.	CONCLUSIONES	89
VII.	RECOMENDACIONES	90
VIII.	REFERENCIAS	91
IX.	ANEXOS	98

Lista de tablas

Tabla 1:	Distribución de la muestra según año de instrucción.....	53
Tabla 2:	Caracterización psicométrica del QVA-r.....	56
Tabla 3:	Prueba de normalidad de las variables del Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA-R) y la Escala de Autoeficacia Generalizada.....	61
Tabla 4:	Correlación de Rho de Spearman de las variables de Adaptación universitaria y Autoeficacia General.....	62
Tabla 5:	Análisis de confiabilidad por Alfa de Cronbach (QVA-r)	63
Tabla 6:	Análisis de confiabilidad de las dimensiones del Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA-R)	63
Tabla 7:	Índices de correlación total elemento del Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA-R)	64
Tabla 8:	Correlación ítem-test del Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA-R).....	65
Tabla 9:	Correlación de los ítems por dimensión del Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA-R).....	66
Tabla 10:	Correlación por dimensión del Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA-R).....	68
Tabla 11:	Análisis de confiabilidad por Alfa de Cronbach de la Escala de Autoeficacia generalizada.....	68
Tabla 12:	Índices de correlación total elemento de la Escala de Autoeficacia Generalizada.....	69
Tabla 13:	Correlación ítem-test de la Escala de Autoeficacia Generalizada.....	69
Tabla 14:	Percentiles para el Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA-R).....	70
Tabla 15:	Baremos del Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA-R).....	71

Tabla 16:	Percentiles para la Escala de Autoeficacia Generalizada.....	71
Tabla 17:	Baremos de la Escala de Autoeficacia Generalizada.....	72
Tabla 18:	Distribución por niveles del cuestionario que evalúa la Adaptación Universitaria.....	72
Tabla 19:	Distribución por niveles de dimensiones del cuestionario que evalúa la Adaptación Universitaria.....	73
Tabla 20:	Distribución por niveles de Autoeficacia General.....	74
Tabla 21:	Correlación de la dimensión personal de la Adaptación universitaria con la variable de Autoeficacia General.....	75
Tabla 22:	Correlación de la dimensión interpersonal de la Adaptación universitaria con la variable de Autoeficacia General.....	76
Tabla 23:	Correlación de la dimensión carrera de la Adaptación universitaria con la variable de Autoeficacia General.....	77
Tabla 24:	Correlación de la dimensión estudio de la Adaptación universitaria con la variable de Autoeficacia General.....	78
Tabla 25:	Correlación de la dimensión institucional de la Adaptación universitaria con la variable de Autoeficacia General.....	79

Lista de figuras

Figura 1:	Dispersigrama entre las puntuaciones adaptación universitaria y autoeficacia general.....	62
Figura 2:	Porcentajes por niveles de adaptación universitaria.....	73
Figura 3:	Frecuencia por dimensiones de adaptación universitaria.....	74
Figura 4:	Porcentajes por niveles de autoeficacia general.....	75
Figura 5:	Dispersigrama entre las puntuaciones de la dimensión personal de la adaptación universitaria con la autoeficacia.....	76
Figura 6:	Dispersigrama entre las puntuaciones de la dimensión interpersonal de la adaptación universitaria con la autoeficacia.....	77
Figura 7:	Dispersigrama entre las puntuaciones de la dimensión carrera de la adaptación universitaria con la autoeficacia	78
Figura 8:	Dispersigrama entre las puntuaciones de la dimensión estudio de la adaptación universitaria con la autoeficacia	79
Figura 9:	Dispersigrama entre las puntuaciones de la dimensión institucional de la adaptación universitaria con la autoeficacia.....	80

**ADAPTACIÓN UNIVERSITARIA Y AUTOEFICACIA GENERAL EN
ESTUDIANTES DE PSICOLOGIA DE UNA UNIVERSIDAD NACIONAL DE
LIMA METROPOLITANA**

Curi Noreña, Raquel Abigail

Universidad Nacional Federico Villarreal

Resumen

La presente investigación tuvo como principal objetivo determinar la relación entre la adaptación universitaria y la autoeficacia general, para lo cual se utilizó el Cuestionario de vivencias académicas (QVA-r) de Almeida, Soares y Ferreira y la Escala de Autoeficacia Generalizada de Baessler y Schwarzer. La muestra estuvo conformada por 353 estudiantes entre varones y mujeres, de 19 a 25 años pertenecientes al 2do y 3er año de la facultad de psicología de una universidad nacional de Lima Metropolitana. Se empleó un diseño no experimental, transversal de tipo correlacional. Los resultados evidencian que los instrumentos presentan validez de constructo, por otra parte, los niveles de adaptación universitaria encontrados en los estudiantes mostraron que un 1% se ubicó en el nivel de desadaptación, un 7% en el nivel bajo, mientras que el 73% poseen un nivel de medio y el 19% presentan un alto nivel, asimismo los niveles de autoeficacia general encontrados mostraron un 1% en el nivel bajo, un 52% en un nivel medio, un 47% en un nivel alto. Al relacionar ambas variables se encontró que están relacionadas positivamente, de manera directa y en una proporción moderada ($r = .547$, $p = .000$), de la misma forma se evidenció que las cinco dimensiones de la adaptación universitaria se relacionan con la unidimensionalidad de la autoeficacia general en proporciones bajas por parte de las dimensiones personal e institucional ($r = .393$ y $r = .256$) y moderada por parte de las dimensiones interpersonal, carrera, estudio y vocacional ($r = .451$, $r = .528$ y $r = .483$).

Palabras clave: Adaptación universitaria, autoeficacia general, adultez emergente, estudiantes de psicología.

**UNIVERSITY ADAPTATION AND GENERAL SELF-EFFICIENCY IN
PSYCHOLOGICAL STUDENTS OF A NATIONAL UNIVERSITY OF LIMA
METROPOLITANA**

Curi Noreña, Raquel Abigail

National University Federico Villarreal

Abstrac

The main objective of this research was to determine the relationship between university adaptation and general self-efficacy, for which the Questionnaire of academic experiences (QVA-r) of Almeida, Soares and Ferreira and the Generalized Self-efficacy Scale of Baessler and Schwarzer were used . The sample consisted of 353 students between men and women, from 19 to 25 years belonging to the 2nd and 3rd year of the psychology faculty of a national university of Metropolitan Lima. A non-experimental, cross-sectional design of the correlational type was used. The results show that the instruments present construct validities, on the other hand, the levels of university adaptation found in the students showed that 1% was located at the level of maladaptation, 7% at the low level, while 73% they have a medium level and 19% have a high level, also the levels of general self-efficacy found showed 1% at the low level, 52% at a medium level, 47% at a high level. When relating both variables it was found that they are positively related, directly and in a moderate proportion ($r = .547$, $p = .000$), in the same way it was shown that the five dimensions of university adaptation are related to uni-dimensionality of the general self-efficacy in low proportions by the personal and institutional dimensions ($r = .393$ yr =, 256) and moderate by the interpersonal, career, study and vocational dimensions ($r = .451$, $r = .528$ yr =, 483).

Keywords: University adaptation, general self-efficacy, emerging adulthood, psychology students.

I. INTRODUCCIÓN

El estudiante al desarrollarse en un contexto universitario se enfrenta a nuevos retos los cuales exigirán por parte de este que haga empleo de los recursos que posea para poder continuar y concluir sus estudios. El proceso de permanencia y adaptación a la vida universitaria no es fácil, puede ser que la edad y otros factores incidan altamente en el hecho de que en un gran número de casos el estudiante se vea obligado abandonar sus estudios Londoño (2009). Según Papalia, Wendokos y Duskin (2010) dentro de la etapa de la adultez emergente, el que la persona concluya la universidad muchas veces también depende de factores económicos, interacciones sociales y académicas, así como de lo que la universidad ofrece ante las necesidades del estudiante.

Debido a que el proceso de adaptación a la vida universitaria implica diversos factores en la presente investigación esta se entiende y se define como la confrontación y ajuste del estudiante a múltiples desafíos del entorno universitario donde interactúan tanto variables académicas, sociales, personales y vocacionales (Almeida, Soares & Ferreira, 2000; Soares, Almeida & Ferreira, 2006; Soares, Almeida & Guisande, 2010).

Dentro del contexto de la educación universitaria donde el estudiante se enfrenta a múltiples factores para lo cual debe emplear sus propios recursos también se ha hallado que los alumnos con alta autoeficacia general son más capaces de alcanzar el éxito académico, la autorregulación y la persistencia frente a las dificultades. Asimismo, esta variable se presenta como una característica interna asociada al bienestar psicológico que surge como un elemento protector o favorable para la permanencia del estudiante en la universidad (Komarraju & Nadler, 2013; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens & Grau, 2005, citado por Borzone, 2017).

Entiendo a la autoeficacia general dentro de esta investigación como un sentido amplio y estable de competencia personal para enfrentar efectivamente una variedad de situaciones estresantes (Schwarzer, 1992; Schwarzer et al., 1999, citado por Scholz, et al., 2002). En el presente estudio se pretende conocer si existe relación entre la adaptación universitaria y la autoeficacia general en jóvenes de una universidad nacional, buscando que de existir relación esta se dé de manera que a mayor adaptación universitaria sea mayor la autoeficacia general en estos participantes.

En el primer capítulo se encontrará el planteamiento del problema, antecedentes nacionales e internacionales, objetivos, así como la justificación e hipótesis general y específicas.

El segundo capítulo está conformado por las bases teóricas de las variables a investigar y así como la teoría de la etapa del desarrollo en la que se encuentran los participantes.

En el tercer capítulo se encuentra el tipo de investigación, el ámbito temporal y espacial, la descripción de las variables, la población y muestra de la investigación, así como los instrumentos empleados, el procedimiento y la explicación del análisis de los datos.

En el cuarto capítulo se exponen los resultados encontrados en la investigación en base a los objetivos e hipótesis planteadas; en el quinto capítulo se sustenta la discusión de los resultados en base a la teoría y reforzado por los antecedentes.

En el sexto capítulo se brindan las conclusiones de la investigación; asimismo en el séptimo capítulo se exponen las recomendaciones que se sugieren en pro de la mejora de la problemática encontrada para dar apertura a la investigación; en el octavo capítulo se muestran las referencias citadas y en el último capítulo encontramos los anexos empleados.

1.1 Descripción y formulación del problema

Cuando el estudiante comienza una carrera superior se enfrenta a una responsabilidad mayor, cursos y docentes que le exigen y asignan diversas actividades, como sustentar trabajos grupales, presentar informes, llevar a cabo prácticas, trabajos de investigación y exámenes con una exigencia elevada, para poder aprobar cursos y culminar los semestres de carrera. Todo esto demanda gran cantidad de recursos físicos y psicológicos (Caballero, Abello & Palacios, 2007). Lo cual hace que actualmente el pasar de la secundaria a la universidad constituya una etapa crítica para miles de jóvenes, ya que, en este proceso de separación, transición e incorporación a un nuevo mundo social y académico, muchos estudiantes experimentan ansiedades y dificultades (Medrano & Olaz, 2008, citado en Medrano, Galleano, Galera & Valle, 2010). Por lo que es importante conocer e investigar el modo de como los estudiantes perciben y experimentan este proceso.

Según Soares, Almeida y Ferreira (2006) las experiencias y proceso de transición que experimentan los estudiantes en un contexto de enseñanza superior, hace referencia a la adaptación de este al contexto universitario. Según Beltrán y Torres (2000), la adaptación se refiere a como la persona se acomoda y se ajusta a las circunstancias, dentro del ámbito académico es el grado de concordancia que existe entre las motivaciones y aptitudes fundamentales del estudiante, así como de su accionar ante las exigencias de este contexto. Se han realizado varios estudios, los cuales defienden en general, que el proceso de adaptación al contexto universitario se define como un proceso complejo y multidimensional, involucrando múltiples factores tanto de naturaleza intra e interpersonal como de naturaleza contextual, dentro del cual también implica la confrontación del individuo ante este proceso por lo que se entiende y se define a la adaptación universitaria como la confrontación y

ajuste del estudiante a múltiples desafíos del entorno universitario donde interactúan tanto variables académicas, sociales, personales y vocacionales (Almeida, Soares & Ferreira, 2000; Soares, Almeida & Ferreira, 2006; Soares, Almeida & Guisande, 2010).

El proceso de permanencia y adaptación a la vida universitaria no es fácil; puede ser que la edad y así como otros factores incidan altamente en el hecho de que en un gran número de casos el estudiante se vea obligado abandonar sus estudios. Puesto que según Sandoval (2012) un factor que se debe tomar en cuenta es que el joven que se encuentra en la etapa de la adultez emergente (19 a 25 años) aún se encuentra explorando intereses y oportunidades por lo que muchos de ellos pueden encontrarse indecisos por la carrera que decidieron retirándose al poco tiempo de haberla iniciado. Por lo que es muy común que durante los tres primeros semestres en la universidad se presente un alto índice de deserción asociado a diversos factores entre los que se encuentran problemas económicos, desorientación en relación con la carrera, bajo rendimiento, embarazo adolescente y dificultades familiares (Londoño, 2009).

Dentro de este contexto, nos hacemos la siguiente pregunta ¿Los estudiantes universitarios peruanos, se sienten capaces de lidiar con todos estos factores propios del contexto? Aquí entra a tallar la interpretación y valoración que realice el mismo estudiante acerca de su propia capacidad, para poder realizar todas estas actividades que demanda la vida universitaria. Según (Fernández, 1997, citado por Medrano et al., 2010) desde este enfoque teórico, se otorga una gran importancia a los fenómenos que ocurren en la mente del individuo, considerando especialmente, el papel que

tienen las creencias como agentes causales del comportamiento y las reacciones emocionales de las personas.

Aquellas creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción necesarios para manejar situaciones futuras, son las expectativas de eficacia personal (Bandura, 1977, citado por Anicama, Caballero, Cirilo, Aguirre, Briceño & Tomás, 2012). Bandura (1987) define la autoeficacia propiamente dicha como los “juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado”. Algunos investigadores también han conceptualizado un sentido generalizado de auto-eficacia el cual se refiere a la confianza global en la propia capacidad de afrontamiento a través de una amplia gama de exigencia o situaciones nuevas (Sherer & Maddux, 1982; Skinner et al., 1988; Schwarzer & Jerusalén, 1999; citado por Scholz, Doña, Sud & Schwarzer, 2002). Tomando en cuenta las posturas anteriores la autoeficacia general (GSE, por sus siglas en inglés) se define como un sentido amplio y estable de competencia personal para enfrentar efectivamente una variedad de situaciones estresantes (Schwarzer, 1992; Schwarzer et al., 1999; citado por Scholz, et al., 2002)

Las personas con altos niveles de eficacia personal, tienden a contar con mejores herramientas para enfrentarse a situaciones amenazantes, ya sea modificando las metas que se proponen, planificando acciones que les permita desempeñarse adecuadamente o perseverando en el fracaso (Medina, 2016). La autoevaluación de las propias capacidades, recursos y competencias afecta la motivación y el comportamiento, puesto que el adecuado desempeño de la persona no sólo estará definido por el empleo de las habilidades necesarias sino también por

la autoeficacia percibida para utilizar dichos recursos (Sánchez, Castañeiras & Posada, 2012).

Dentro del contexto de la educación universitaria, se ha hallado que los alumnos con alta autoeficacia general son más capaces de alcanzar el éxito académico, la autorregulación y la persistencia frente a las dificultades. A esto se agrega que esta variable se presenta como una característica interna asociada al bienestar psicológico que surge como un elemento protector o favorable para la permanencia del estudiante en la universidad (Komarraju & Nadler, 2013; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens & Grau, 2005, citado por Borzone, 2017). Según González, González, Rodríguez, Núñez y Valle (2005) si él estudiante llega a dudar de su capacidad, puede abandonar abiertamente una determinada actividad o dejar de esforzarse por realizarla. Llevando esto al contexto universitario, el estudiante podría no esforzarse lo suficiente en los cursos de la carrera o hasta abandonarla. Según Zaragoza (2017) el 30% del total de estudiantes universitarios que desertan de sus estudios, pertenecen a universidades estatales siendo uno de los factores el bajo rendimiento académico.

Si bien la autoeficacia como variable cognitiva en el desempeño no es un concepto nuevo, la psicología se ha ido interesando cada vez más por ella hallando un campo sumamente amplio de estudio y aplicación. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados hasta ahora no han alcanzado a cubrir todas las líneas de investigación (Gómez, Guillen & Barreal, 2010). Siendo su teoría mayormente relacionada con éxito a las distintas áreas vinculadas a la salud (Bandura, 1999; citado por Anicama et al., 2012).

De la misma forma, la adaptación universitaria ha sido mayormente relacionada en nuestro país con variables vinculadas a la salud como salud percibida por Chau y Saravia (2014) y calidad de sueño por Benjamín (2016), por otra parte, se hallaron escasas investigaciones correlacionando esta variable en nuestro contexto, siendo la mayoría investigaciones de tesis que se han realizado en estudiantes de universidades privadas e investigaciones de países como Portugal y Brasil donde la variable ha sido la estudiada.

Pontes (2011) realizó una investigación en Portugal con estudiantes universitarios analizando la relación entre las variables que se proponen en este estudio (adaptación universitaria y autoeficacia) encontrando en los resultados que ambas variables presentan una correlación estadísticamente significativa positiva y alta, es decir, los estudiantes pertenecientes a su muestra que poseen un alto nivel de autoeficacia tienden a tener un alto nivel de adaptación a la vida universitaria. Este estudio es el único encontrado donde se analiza la relación entre estas variables, por lo que genera expectativas de encontrar dentro de este estudio resultados similares, empero tomando en cuenta las diferencias tanto curriculares como contextuales entre ambos países (Portugal y Perú) pertenecientes a diferentes continentes, así como los diferentes instrumentos empleados en el caso de la variable autoeficacia.

Dentro de América Latina Medrano, Galleano, Galera y Valle (2010) realizaron un estudio sobre creencias irracionales, rendimiento y deserción académica en una muestra de 31 ingresantes a la carrera de psicología de la ciudad de Córdoba (Argentina), se encontró que entrenarlos en el control y gestión de creencias, favorece su adaptación universitaria y persistencia en los estudios. Dato el cual despierta mayor interés para analizar una posible relación entre estas variables tomando en

cuenta que las creencias de la persona es un factor fundamental dentro de la autoeficacia.

Por otra parte, Borzone (2017), exploró la variable de autoeficacia en el ámbito académico y las experiencias académicas de universitarios de Chile, centrándose específicamente en hallar la relación entre las dimensiones de los instrumentos empleados, por lo que menciona que una de las limitaciones de su estudio es su carácter exploratorio siendo necesario examinar a fondo ambas variables.

Tomando en cuenta los datos antes mencionados, aún falta realizar investigaciones que exploren acerca de la posible relación entre las variables de adaptación universitaria y autoeficacia general dentro de América Latina y sobretodo en estudiantes de universidades públicas dentro contexto peruano. Por lo que se plantea la siguiente interrogante:

¿Existirá relación entre la adaptación universitaria y la autoeficacia general de los estudiantes de la facultad de psicología de una universidad pública de Lima Metropolitana?

1.2. Antecedentes

1.2.1 Antecedentes nacionales

Anicama et al. (2012), realizaron una investigación sobre autoeficacia y salud mental positiva, con el objetivo de determinar la relación entre ambas variables y comparar cada una de estas por edad, sexo y año de estudios, participaron 250 estudiantes de psicología de una universidad pública de Lima, se emplearon la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer, modificado por Anicama y Cirilo, así como la Escala de Salud Mental positiva de Lluich adaptada por Alcalde, los resultados

reportaron una correlación moderada entre autoeficacia y salud mental positiva ($p < .01$), así como entre autocontrol con autoeficacia ($p < .001$) y, resolución de problemas con autoeficacia ($p < .001$), con respecto al constructo de salud mental positiva se encontró diferencia por edad y año de estudios en algunas dimensiones ($p < .001$), autocontrol ($p < .001$) y autonomía ($p < .001$).

Chau y Saravia (2014), realizaron una investigación con el propósito de analizar la relación entre la salud percibida y la adaptación a la vida universitaria de un grupo de jóvenes estudiantes de Lima. Para ello, aplicaron el Cuestionario de Adaptación Universitaria (QVA -R) adaptado por Márquez, Ortiz y Rendón (2009) y una medida de salud percibida, a una muestra de 281 estudiantes universitarios, el 73.2% de los participantes llevaba un máximo de tres ciclos estudiando en la universidad, el 23.9% había estudiado entre cuatro y cinco ciclos, y el 2.9% había culminado seis ciclos. En los resultados encontraron una relación positiva entre la salud percibida y las cinco áreas que miden la adaptación universitaria. El área personal presentó la mayor relación con la salud percibida. Esto evidenció la importancia de la relación que existe entre la habilidad para adaptarse a la vida universitaria y la percepción de salud de los alumnos. Dentro del análisis de los estadísticos descriptivos los autores obtienen los índices de alfa de Cronbach total .84 y por dimensión (personal .89; interpersonal .87; carrera .86; estudio .83 e institucional .69)

Benjamín (2016) realizó una investigación para optar la Licenciatura en psicología, este estudio tuvo por objetivo examinar la relación entre la calidad de sueño y la adaptación a la vida universitaria en un grupo de 103 estudiantes de las facultades de letras y ciencias de una universidad privada de Lima de segundo semestre en adelante. Se empleó como instrumentos el índice de Calidad de Sueño de Pittsburgh (ICSP) y el

Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA-r) adaptado por Márquez et al. (2009) para evaluar la adaptación a la vida universitaria. Dentro de los resultados se menciona el coeficiente de fiabilidad de alfa de cronbach total del QVA-r (.67) y por dimensión (personal .87; interpersonal .89; carrera .89; estudio .82 e institucional .78). Por otra parte, se encontró una relación significativa entre la calidad de sueño y cuatro dimensiones de la adaptación a la vida universitaria: personal .52, interpersonal .38, estudio .39 e institucional .31, concluyéndose que la calidad de sueño está deteriorada en los estudiantes universitarios y que está relacionada con la adaptación a la vida universitaria.

Aquino (2016) realizó una investigación la cual tuvo como finalidad identificar si existe una relación entre la adaptación a la vida universitaria y las características de resiliencia en un grupo de 122 becarios universitarios de condición socio-económica de pobreza o pobreza extrema. Para ello se emplearon el Cuestionario de vivencias académicas (QVA-r) y la Escala de resiliencia para adultos (RSA). Los resultados dan cuenta de una relación directa entre todas las áreas de adaptación y la resiliencia total, siendo las más altas las halladas entre el área de personal ($r = .64$) y estudio ($r = .57$) con resiliencia total. También, se encontró que las sub-escalas de futuro planeado y competencia social estuvieron relacionadas con todas las áreas de adaptación, encontrándose las más altas, para el primer caso, con el área de estudio ($r = .53$) y para el segundo caso, con el área interpersonal de adaptación ($r = .69$). Los hallazgos son discutidos en cuanto a sus implicancias para la detección y prevención temprana de dificultades para la adaptación a la vida universitaria considerando el uso y desarrollo de características de resiliencia.

Chávez (2017) realizó un estudio para optar Licenciatura en psicología, teniendo por objetivo determinar la relación entre bienestar psicológico y autoeficacia en estudiantes de la escuela profesional de psicología de la Universidad Peruana Unión Filial Juliaca. El estudio fue de diseño no experimental de corte transversal y de tipo descriptivo correlacional. La muestra estuvo conformada por 142 estudiantes, se empleó como instrumentos la escala de bienestar psicológico de Ryff y la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer, los resultados evidenciaron que existe una relación directa y significativa entre bienestar psicológico y autoeficacia ($r = .448$, $p < 0.01$), de la misma forma en sus dimensiones: autoaceptación ($r = .395$, $p = 0.000$), autonomía ($r = .311$, $p = 0.000$), dominio del entorno ($r = .453$, $p = 0.000$), crecimiento personal ($r = .419$, $p = 0.000$), propósito en la vida ($r = .426$, $p = 0.000$) y en relaciones positivas ($r = .154$, $p = 0.067$) existe relación pero no significativa. Por lo tanto, se concluye que cuanto mayor sea el bienestar psicológico mayor será el nivel de autoeficacia.

Ponte (2017) realizó un estudio correlacional entre adaptación a la vida universitaria y resiliencia en estudiantes de psicología en una universidad privada de Trujillo. Empleó una muestra de 133 estudiantes de ambos sexos, entre 17 y 19 años, del 1er y 2do ciclo, para su evaluación empleo el Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA – R) y la Escala de Resiliencia para Adolescentes (ERA). Dentro de los resultados se menciona el coeficiente de fiabilidad de alfa de cronbach total del QVA–R fue .84 y por dimensión (personal .78; interpersonal .76; carrera .80; estudio .78 e institucional .80). En cuanto al nivel de adaptación universitaria presentó un nivel medio, asimismo halló una correlación significativa, positiva y moderada, entre adaptación universitaria y resiliencia. Asimismo, presenta una correlación significativa, positiva y moderada, entre la dimensión personal y las dimensiones insight, independencia, interacción, humor y creatividad; así como, entre las dimensiones interpersonal y carrera con las dimensiones

independencia y moralidad; de la misma forma entre la dimensión estudio y las dimensiones interacción y moralidad; y por último entre dimensión institución y las dimensiones independencia, moralidad e iniciativa.

1.2.2 Antecedentes internacionales

Pontes (2011) realizó una investigación en Portugal para obtener el grado de magister en psicología, este estudio buscó analizar la relación entre la adaptación académica y la percepción de autoeficacia de los alumnos de la Universidad Fernando Pessoa, para lo cual empleo el cuestionario de Vivencias Académicas QVA-r y la Escala de Autoeficacia General “Como eu sou” de Ribeiro en 1995. La muestra estuvo compuesta por 264 estudiantes de 1er, 2do y 3er año de las facultades de ciencias de la salud, ciencias tecnológicas y ciencias humanas. En los resultados se halló correlación estadísticamente significativa positiva y elevada entre la adaptación universitaria y la autoeficacia de 0.739, de la misma forma se encontró relación entre la autoeficacia con las dimensiones de la adaptación universitaria (personal $r = 0,595$; interpersonal $r = 0,632$; carrera $r = 0,472$; estudio $r = 0,517$; institucional $r = 0,365$). Por otra parte, se obtuvo los niveles de alfa de Cronbach del QVA-r por dimensión (personal .88, interpersonal .86, carrera .87, estudio .82 e institucional .73), de la misma forma se hallaron los niveles de alfa de la escala de autoeficacia por dimensión (iniciación y persistencia .83, eficacia frente a la adversidad .83, eficacia social .56).

Carvalho, Pereira y García (2015) realizaron una investigación con el objetivo de hallar las posibles relaciones entre las estrategias de coping y la adaptación académica en estudiantes universitarios. Participaron del estudio 412 estudiantes, como instrumentos se utilizó el Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA-r), la Escala Maneras de Enfrentamiento de Problemas (EMEP) y un cuestionario de datos

sociodemográficos. Dentro de los resultados también se menciona el coeficiente de fiabilidad de alfa de cronbach por dimensión del QVA-r (personal .78; interpersonal .76; carrera .80; estudio .78 e institucional .80). Asimismo, se pudo observar que las estrategias enfocadas en el problema y en el apoyo social se correlacionaron positivamente con la adaptación universitaria. Las estrategias enfocadas en la emoción y en las prácticas religiosas/pensamiento fantasioso, a su vez, estuvieron relacionadas negativamente con la adaptación universitaria.

Benevides, De Almeida, De Andrade y Siqueira (2017) realizaron un estudio en Brasil con el objetivo de relacionar las habilidades sociales (HS), expectativas académicas y la adaptación a la universidad. Participaron 177 estudiantes universitarios de instituciones públicas y privadas de varios cursos y períodos, edades que van de 17 a 44 años. Se utilizaron como instrumentos, el Inventario de Habilidades Sociales (IHS), el Cuestionario de Participación Académica (CPA), y el Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA-r). Los resultados demostraron una débil correlación positiva entre la puntuación total del CPA con la puntuación total del QVA-r, ($r = 0.215$, $p < .01$), pero no hubo correlación entre la puntuación total del IHS con las puntuaciones totales de del CPA y QVA-r. La subescala de utilización de recursos del CPA se correlacionó con la dimensión institucional ($r = 0.200$, $p < .05$) del QVA-r y la de participación social se correlacionó con las dimensiones interpersonal ($r = 0.192$, $p < 0.01$) y estudio ($r = 0.177$, $p < .01$) del QVA-r.

Borzzone (2017) realizó una investigación sobre autoeficacia y experiencias académicas en Chile, con el objetivo de analizar la relación entre las dimensiones de los instrumentos empleados, los participantes fueron 405 estudiantes de pregrado (51% mujeres y 49% hombres) de psicología, ingeniería y pedagogía de varias universidades

de la ciudad de Concepción, los cuales habían completado al menos tres semestres académicos, su muestreo fue no probabilístico, los instrumentos que empleo fueron la Escala de autoeficacia en los comportamientos académicos (EACA) y el Cuestionario de experiencias académicas (QVA-R). Encontrando como resultado relaciones directas entre las dimensiones de ambos constructos, excepto en la autoeficacia académica y las dificultades personales, donde se encontró una relación inversa. Asimismo, se realizó el análisis de tres dimensiones canónicas que describían a los estudiantes de acuerdo con sus estudios universitarios: autoeficacia real vs. experiencia académica; estilo de comunicación y excelencia vs. estilo personal e interpersonal, y atención general vs. evaluación de los estudios y la institución.

Piergiovanni y Depaula (2018) realizaron una investigación con el objetivo de analizar la relación entre los niveles de autoeficacia presentes en estudiantes universitarios de Argentina y sus estilos de afrontamiento al estrés utilizados para hacer frente a demandas internas y externas. Se empleó una muestra de 126 estudiantes de la Licenciatura de psicología a quienes se les administró la Escala de Autoeficacia General, el Cuestionario de Estilos de Afrontamiento al Estrés y un cuestionario sociodemográfico. Los resultados indicaron que quienes presentan un mayor nivel de Autoeficacia utilizan los Estilos de Afrontamiento al Estrés Focalizado en la solución del problema y Reevaluación positiva ($\rho = .347$; $p = .000$). Por otro lado, quienes presentaron menor nivel de Autoeficacia recurren al estilo de afrontamiento Autofocalización negativa ($\rho = -.412$; $p = .000$).

Pérez, Molero, Barragán, Martos, Simón y Gázquez (2018) realizaron un estudio en España, con el objetivo de analizar la relación de la autoeficacia general y las dimensiones del engagement o grado de implicación/compromiso con la carrera, y la

importancia de estas variables como predictores de un alto nivel de autoestima, concretamente, en estudiantes de ciencias de la salud. La muestra fue de 188 alumnos de diferentes titulaciones del campo de la salud, se administraron la Escala de Autoestima de Rosenberg, la Escala de Autoeficacia General y la Escala de Bienestar en el Contexto Académico (UWES-S). En los resultados se halló una correlación positiva de la autoestima con la autoeficacia ($r=,53$, $p<,001$), así mismo la autoeficacia se correlacionó positivamente con las tres dimensiones del engagement (vigor $r=,44$; $p<,001$, dedicación $r=,55$; $p<,001$ y absorción $r=,15$; $p<,05$) y también con la edad. A partir de los resultados, discuten la necesidad de continuar con el análisis de variables implicadas en el óptimo desarrollo y bienestar de los estudiantes.

1.3 Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación entre la adaptación universitaria y la autoeficacia general en estudiantes de psicología de una universidad nacional de Lima Metropolitana.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) Analizar las propiedades psicométricas del cuestionario de vivencias académicas y la escala de autoeficacia general.
- b) Conocer el nivel de adaptación universitaria en estudiantes de la facultad de psicología de una universidad nacional de Lima Metropolitana.
- c) Conocer el nivel de autoeficacia general en estudiantes de la facultad de psicología de una universidad nacional de Lima Metropolitana.

- d) Identificar la relación entre la dimensión personal de la adaptación universitaria con la autoeficacia general en estudiantes de la facultad de psicología de una universidad nacional de Lima Metropolitana.
- e) Identificar la relación entre la dimensión interpersonal de la adaptación universitaria con la autoeficacia general en estudiantes de la facultad de psicología de una universidad nacional de Lima Metropolitana.
- f) Identificar la relación entre la dimensión carrera de la adaptación universitaria con la autoeficacia general en estudiantes de la facultad de psicología de una universidad nacional de Lima Metropolitana.
- g) Identificar la relación entre la dimensión estudio de la adaptación universitaria con la autoeficacia general en estudiantes de la facultad de psicología de una universidad nacional de Lima Metropolitana.
- h) Identificar la relación entre la dimensión institucional de la adaptación universitaria con la autoeficacia general en estudiantes de la facultad de psicología de una universidad nacional de Lima Metropolitana.

1.4 Justificación

Tomando en cuenta los criterios de Hernández, Fernández y Baptista (2010) para evaluar la importancia de una investigación se expone lo siguiente:

La investigación es conveniente, ya que servirá para dar a conocer si dentro del contexto peruano hay algún tipo de relación que posee la adaptación a la vida universitaria de los estudiantes con respecto a su autoeficacia general y por consiguiente si esta interviene de alguna manera en la permanencia que pueda demostrar el alumno a lo largo de su carrera para poder culminar sus estudios.

Este estudio cuenta con relevancia social ya que puede aportar a la situación actual de deserción en el Perú, pues según el Censo Nacional Universitario del 2010 realizado por el Instituto Nacional de Estadística e informática (2011) se registró una deserción de 6.789 mil estudiantes del 2do para el 3er año de carrera en universidades públicas, dentro de esto se debe tener en cuenta que en la universidad sobretodo en la carrera de psicología el rendimiento académico se basa en una evaluación no solo de los conocimientos teóricos sino también del desenvolvimiento del estudiante al aplicarlos, entrando a tallar aquí cuan eficaces crean que son para la ejecución de estas las actividades.

Sobre todo, en jóvenes que se encuentran en la etapa de la adultez emergente (19 a 25) ya que según Sandoval (2012) para estos jóvenes la universidad se convierte en un periodo de descubrimiento intelectual y de crecimiento personal, ya que dentro de este se dará la oportunidad de cuestionar suposiciones sostenidas de años pasados para de esta forma ir estableciendo la identidad de la persona como adulta. Asimismo, dará a conocer cifras actuales sobre la adaptación universitaria en estudiantes de una universidad nacional puesto que hasta el momento estas variables han sido mayormente evaluadas en estudiantes de universidades privadas.

Los resultados obtenidos en este estudio contribuirán a favorecer un eje muy importante en la actualidad como lo es el proceso de calidad educativa, ya que según la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) (2017) dentro de la calidad que brinda la universidad a los jóvenes, esta debería brindar las herramientas para que el estudiante se responsabilice de las decisiones que afectan su proceso de cambio. Por lo que los resultados servirán a las instituciones universitarias para tomar las medidas correctivas, preventivas y promocionales para que de este modo se pueda implementar diversas estrategias

como programas, consejerías y tutorías desde los servicios que se brindan a los estudiantes.

Por otro lado, se pretende reforzar el conocimiento científico en relación a la adaptación universitaria y la autoeficacia general en los jóvenes estudiantes, puesto que los resultados de este estudio se compararan con los hallados en la única investigación encontrada que ha relacionado estas variables la cual se llevó a cabo en Portugal, por lo que mediante este estudio se podrá construir una información actualizada y confiable tomando en cuenta las diferencias propias del contexto y curricular entre ambos países, de modo que sirva como fuente de referencia para futuras investigaciones dentro del contexto peruano, tomando en cuenta que en el Perú no hay investigaciones que hayan relacionado ambas variables.

Por lo antes mencionado los resultados permitirán que se analice la posible relación entre la adaptación universitaria y la autoeficacia general en jóvenes de 2do a 3er año de la facultad de psicología de una universidad nacional, con lo cual se podrá dar a conocer si la autoeficacia general entra a tallar de forma relevante en la adecuada adaptación del universitario a su entorno educativo sobre todo los cuales se encuentran en la etapa de desarrollo de la adultez emergente, pudiendo generar en el estudiante pensamientos que lo lleven a sentirse capaz de lograr el éxito al realizar diversas actividades y la permanencia a través de los años de estudios en la carrera.

1.5. Hipótesis

1.5.1 Hipótesis general

Existe relación entre la adaptación universitaria y la autoeficacia general de los estudiantes de la facultad de psicología de una universidad nacional de Lima Metropolitana.

1.5. 2 Hipótesis específicas

- a) Existe relación entre la dimensión personal de la adaptación universitaria con la autoeficacia general en estudiantes de la facultad de psicología de una universidad nacional de Lima Metropolitana.
- b) Existe relación entre la dimensión interpersonal de la adaptación universitaria con la autoeficacia general en estudiantes de la facultad de psicología de una universidad nacional de Lima Metropolitana.
- c) Existe relación entre la dimensión carrera de la adaptación universitaria con la autoeficacia general en estudiantes de la facultad de psicología de una universidad nacional de Lima Metropolitana.
- d) Existe relación entre la dimensión estudio de la adaptación universitaria con la autoeficacia general en estudiantes de la facultad de psicología de una universidad nacional de Lima Metropolitana.
- e) Existe relación entre la dimensión institucional de la adaptación universitaria con la autoeficacia general en estudiantes de la facultad de psicología de una universidad nacional de Lima Metropolitana.

II. MARCO TEORICO

2.1 Bases teóricas sobre el tema de investigación

2.1.1 Adaptación

2.1.1.1 Definición de Adaptación

Según Mahner y Bunge (citado por Emiro, 2008) este término se desprende del campo de la biología, el cual definen como el proceso fisiológico por el cual un organismo puede vivir en un hábitat cambiante, denominando a la capacidad de este proceso como adaptabilidad. Este proceso consiste en vincularse con el hábitat, variar en consonancia con un cambio ambiental y coexistir recíprocamente por medio del ajuste a las variaciones del entorno. Un organismo capaz de realizar estas tres condiciones puede considerarse adaptado.

Según Piaget (citado por Rafael, 2009) menciona a la adaptación como un principio del desarrollo, pues refiere que todos los organismos nacen con la capacidad de ajustar sus estructuras mentales o conducta a las exigencias del ambiente. Así mismo el desarrollo de estos esquemas en el caso de las personas se da a través de la asimilación y acomodación.

Beltrán y Torres (2000) refieren que la raíz etimológica de la adaptación muestra dos formas de concebir el término la primera es cuando se aplica a cosas, significa acomodar, ajustar una cosa a otra, o arreglar, apropiarse algo para un uso distinto y la segunda aplicado a personas, se refiere a que la persona se acomoda, se ajusta a las circunstancias, por lo que el concepto solo tiene sentido cuando está haciendo referencia a algo. Siendo adecuado señalar si alguien está adaptado a que, en que, y por qué se adapta o no. Asimismo, los autores mencionan que

podría afirmarse que un proceso normal de adaptación involucra cuatro etapas, las cuales son las siguientes:

- Aparición de una necesidad o motivo bajo la forma de un estímulo persistente.
- Presencia de obstáculos al no puede satisfacer esta necesidad de modo inmediato.
- Ensayo de diversas respuestas para eliminarla la necesidad.
- Funcionalidad de alguna de estas respuestas para eliminar o reducir la tensión de la necesidad.

2.1.1.2 Definición de adaptación a la vida universitaria

Según Beltrán y Torres (citados por Márquez et al., 2009), no existe consenso en cuanto a la definición de adaptación, la mayoría de los autores coinciden en comprenderla como la acomodación o ajuste a unas circunstancias, por otra parte, define a la adaptación en el ámbito académico, como el equilibrio existente entre las motivaciones y aptitudes del alumno, evidenciado en su comportamiento frente a las exigencias del contexto.

Se han realizado varios estudios los cuales defienden, en general, que el proceso de adaptación al contexto universitario se define como un proceso complejo y multidimensional, involucrando múltiples factores tanto de naturaleza intra e interpersonal como de naturaleza contextual, dentro del cual también implica la confrontación del individuo ante este proceso por lo que se entiende y se define a la adaptación universitaria como la confrontación y ajuste del estudiante a múltiples desafíos del entorno universitario donde interactúan tanto variables académicas, sociales, personales y vocacionales (Almeida,

Soares & Ferreira, 2000; Soares, Almeida & Ferreira, 2006; Soares, Almeida & Guisande, 2010). Esta investigación se basará en este concepto para dar explicación al constructo de adaptación universitaria tomando la postura de los autores antes mencionados como válida para este estudio.

Dentro del postulado de Almeida et al. (2000), se plantea que para poder investigar la calidad de la adaptación del estudiante al contexto universitario se debe evaluar las percepciones que los estudiantes poseen acerca de sus experiencias académicas para lo cual propone primeramente integrar estas en tres grandes variables:

a) Personal

Esta variable se encuentra directamente asociada al self y al desarrollo psicosocial de los estudiantes, la cual desarrolla un papel fundamental en la comprensión y explicación de la adaptación, del rendimiento y del desarrollo experimentado por los jóvenes a lo largo de su frecuencia de la enseñanza superior. Dentro de esta variable resaltan los siguientes puntos: autonomía (incluye la independencia emocional de padres, colegas y otros, la gestión de proyectos de vida, la toma de iniciativa); autoconfianza (incluye las imágenes y las expectativas personales en relación al rendimiento académico o en relación a la conclusión del curso, inferencia de las expectativas de colegas y profesores a su respecto); percepción personal de competencia (incluye percepción de capacidades, capacidades de resolución de problemas, flexibilidad y profundidad de pensamiento); desarrollo de la carrera (incluye la inversión en el curso, la elaboración de proyectos, las

perspectivas de realización profesional, la indecisión vocacional); bienestar psicológico (incluye la satisfacción con la vida, el equilibrio emocional, la estabilidad afectiva, la felicidad, el optimismo); y bienestar físico (incluye aspectos relacionados con el sueño y la alimentación, la salud y el consumo de sustancias).

b) Curso

Esta variable está relacionada al proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de la cual entra a tallar los profesores, así como la organización curricular. Incluye las percepciones de los alumnos en relación a los siguientes puntos: bases de conocimientos para el curso (incluye la preparación para las exigencias del curso, las capacidades de lectura y escritura); métodos de estudio (incluye el seguimiento de las clases, la consulta de la bibliografía, la organización de los apuntes); realización de exámenes (incluye comportamientos de tipo ansioso en la preparación y realización de las pruebas, exámenes u otras formas de evaluación); gestión del tiempo (incluye elementos sobre la planificación del tiempo, el ritmo de continuación de las actividades, la realización de los trabajos en los plazos fijados, la gestión equilibrada del tiempo de estudio y de ocio); relación con los profesores (incluye el diálogo con los profesores, la posibilidad de contactos dentro y fuera de las aulas, la percepción de la disponibilidad de tiempo de los profesores para los alumnos, la apreciación de sus procesos de enseñanza-evaluación).

c) Contexto

Esta variable nos explica acerca del propio campus o institución la cual dentro de la cual se desarrolla el aprendizaje y a la cual el estudiante debe también adaptarse, dentro de esta variable los aspectos más relevantes son los siguientes: adaptación a la institución (incluye el sentirse bien o mal en la institución, adaptación a los horarios y el funcionamiento de los servicios, gusto por la institución que frecuenta y por el ambiente circundante); adaptación al curso (incluye el gusto y la satisfacción por el curso, la percepción de su organización y de la calidad de sus disciplinas, la conexión posible entre los contenidos curriculares y las salidas profesionales); participación en actividades extracurriculares (incluye la participación en iniciativas asociativas, en actividades culturales y recreativas, la pertenencia en órganos asociativos); relación con los colegas (incluye las amistades, la expresión de sentimientos, la tolerancia intercultural, la cooperación con los pares); relación con la familia (incluye la relación con los padres, el apoyo recibido, la necesidad de ir a casa, el diálogo familiar en función de los proyectos personales y de las elecciones vocacionales); y gestión de los recursos económicos (incluye referencias a la situación económica del alumno, problemas en la gestión de los fondos obtenidos, situaciones de compromiso entre fondos disponibles y participación en actividades extracurriculares, necesidad de trabajo a tiempo parcial)

2.1.1.3. Dimensiones de la adaptación universitaria

Almeida, Soares y Ferreira (2002) tomando en cuenta las tres variables antes mencionadas, proponen cinco dimensiones las cuales

consideran que abarca de una forma más completa el análisis del proceso de transición y adaptación de los estudiantes a la enseñanza superior.

a) Dimensión Personal

Esta dimensión se desprende de la variable antes mencionada personal y compone lo que es la percepción del bienestar psicológico y físico, así como la autoconfianza y ansiedad ante las evaluaciones, esta dimensión toma un carácter más personal y emocional de la adaptación universitaria. Los años universitarios deben concurrir para el establecimiento de un fuerte sentido de identidad, para el desarrollo de la autoestima, un mayor conocimiento de sí mismo y para el desarrollo de una visión personal del mundo.

b) Dimensión interpersonal

Esta dimensión se desprende de la variable antes mencionada contexto y hace referencia sobre establecimiento de relaciones con pares, así como con otras personas, de la misma forma involucra la realización de actividades extracurriculares. Toma un carácter más social o interpersonal dentro de la adaptación universitaria. La experiencia universitaria requiere el desarrollo de modelos de relación interpersonal más maduros en relación con la familia, los profesores y los colegas, con el sexo opuesto y con las figuras de autoridad

c) Dimensión carrera

En esta dimensión se desprende de la variable antes mencionada curso, aquí entra a tallar la adaptación a los cursos y al desarrollo de la

carrera, es la parte de la adaptación universitaria referente al curso, pero guardando referencia con la carrera y el proyecto vocacional del estudiante lo cual mantiene relación con los cursos. La universidad constituye una etapa fundamental para el desarrollo de una identidad vocacional, donde la especificación, la aplicación y el compromiso con determinados objetivos vocacionales parecen asumir particular importancia

d) Dimensión estudio

En esta dimensión también se desprende de la variable antes mencionada curso y está ligada a los métodos de estudio, así como a la gestión del tiempo. Aquí también entran a tallar el curso académico, pero solo en el aspecto curricular de estudio y aprendizaje. La enseñanza universitaria requiere nuevos ritmos y estrategias de aprendizaje, frente a los nuevos sistemas de enseñanza y de evaluación

e) Dimensión institucional

En esta dimensión también se desprende de la variable antes mencionada contexto y se basa en la adaptación a la institución donde se estudia, refiriéndose al funcionamiento, estructura de sus instalaciones y otros aspectos referidos a los servicios brindados por esta.

2.1.2 Autoeficacia

2.1.2.1. Definición de la Autoeficacia

Según Bandura (1987) la eficacia se constituye de una capacidad generativa en la que es necesario integrar las sub competencias cognitivas, sociales y conductuales en cursos de acción con el fin de conseguir distintos propósitos. De esta misma forma menciona que no es lo mismo poseer capacidades que ser capaz de emplearlas en situaciones diversas, sumado a esto se agrega que, dentro de los distintos aspectos del autoconocimiento, quizá ninguno influya tanto en la vida diaria de una persona como la opinión que este posea sobre su eficacia personal.

Villamarín (1994), menciona que la teoría de la autoeficacia propuesta por Bandura parte de la distinción conceptual entre expectativa de eficacia o autoeficacia a la cual se refiere como la capacidad percibida para ejecutar con éxito un determinado comportamiento; y las expectativas de resultados las cuales conforman la probabilidad percibida de que un comportamiento produzca determinados resultados. Las expectativas, tanto de eficacia como de resultados, se conciben no como variables globales y estables, sino como cogniciones específicas y cambiantes, que se forman y se reelaboran constantemente a partir del procesamiento y la integración de la información procedente de diferentes orígenes. En este sentido, las expectativas vendrían a ser creencias actuales, que reflejan la historia individual y que se proyectan hacia el futuro.

Schwarzer, BaBler, Kwiatek, Schröder y Zhang (1997) mencionan que mientras que las expectativas de los resultados se refieren a la percepción de

las posibles consecuencias de la propia acción, las expectativas de autoeficacia se refieren al control o agencia de acción personal, por lo que una persona que cree en poder causar un evento puede llevar una vida más activa y autodeterminada. Este "cando" -cognición refleja una sensación de control sobre el entorno. Refleja la creencia de poder controlar demandas ambientales desafiantes mediante la adopción de medidas de adaptación. Se puede considerar como una visión segura de sí misma de la capacidad de uno para lidiar con ciertos factores estresantes de la vida.

De aquí desprende el concepto de autoeficacia, para Bandura (1987) el cual para se define como los “juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado”. Esta funciona como un conjunto de determinantes próximos en la conducta de la persona, de sus patrones de pensamiento y de las reacciones emocionales que experimenta ante las situaciones difíciles. Asimismo, Garrido (citado por Oliva, Antolín, Pertegal, Ríos, Parra, Hernando & Reina, 2011) define la autoeficacia como el juicio autorreferente por el que el sujeto se considera capaz de ejecutar una tarea determinada en unas circunstancias concretas con el propósito de conseguir algún fin.

Con respecto a la autoeficacia vista dentro de un contexto académico Zimmerman (citado por Anicama et al. 2012) define la autoeficacia como referida a la realización de las tareas propias del ambiente educativo, como los juicios personales acerca de las capacidades para organizar y realizar conductas que sirvan para obtener determinados tipos de desempeño

educativo. En este sentido, la autoeficacia para el ambiente educativo es un concepto muy específico que se refiere a la evaluación que el estudiante hace con respecto a sus capacidades para realizar las actividades propuestas y demandadas en el proceso del aprendizaje.

2.1.2.2. Funciones y efectos de la Autoeficacia

Según Bandura (1987) las creencias de la persona sobre sus capacidades funcionan como un conjunto que determinantes próximos principalmente en tres aspectos su conducta, patrones de pensamiento y reacciones que experimenta en situaciones difíciles.

a) Elección de conductas

La elección de actividades se determina en parte por los juicios de eficacia personal. La persona tiende a evitar las actividades que considera que están por sobre su capacidad, pero realiza las que se cree capaz de dominar. Las percepciones positivas de eficacia promueven a la realización de actividades por tanto se adquiere mayor experiencia y competencia. Por otra parte, sobreestimar o subestimar las propias capacidades puede ser perjudicial debido a las consecuencias, puesto que en el primer caso la credibilidad de la persona podría verse reducida y en el segundo la persona podría privarse de experiencias gratificantes. Debido a esto, lo más adecuado es hacer un juicio de autoeficacia equilibrado y en el mejor de los casos estos juicios son las útiles cuando exceden ligeramente las propias capacidades.

b) Esfuerzo empleado y persistente

En el juicio de la propia eficacia también intervienen en el esfuerzo que empleará la persona y el tiempo que le dedicará a una determinada tarea o actividad, viéndose condicionado de esta forma el esfuerzo al grado de seguridad que la persona posee en sus capacidades. Por otra parte, para realizar una actividad, es probable que por considerarse muy apta la persona no se prepare correctamente cayendo en un actuar negligente por lo que al prepararse es recomendable otorgar cierto grado de inseguridad guiado a la dificultad de la tarea más no a las propias capacidades.

c) Patrones de pensamiento y reacciones emocionales

Esta función se refiere a la influencia de la autoeficacia en los patrones de pensamiento y en las reacciones emocionales que se dan en las interacciones reales y anticipadas con el entorno. Las personas que se consideran ineficaces para afrontar demandas de su entorno, suelen agrandar la magnitud de sus deficiencias y de las dificultades que se les presentan a diferencia de las personas con alta autoeficacia las cuales ven los obstáculos como estímulos para esforzarse más. De la misma forma al buscar soluciones las personas con alta eficacia atribuyen su fracaso aparte del esfuerzo que falta para ejecutar la actividad, mientras que los de baja autoeficacia lo atribuyen a la deficiencia de sus capacidades.

2.1.2.3 Fuentes de la información de la autoeficacia

Según Bandura (1987) menciona que el conocimiento de la propia eficacia se basa en cuatro fuentes principales de información.

a) Logros de ejecución

Esta fuente se reconoce como la mayor fuente de información sobre la eficacia personal pues parte de las experiencias reales de la persona. El tener éxito en el rendimiento cuando se presentan determinadas situaciones, aumenta las evaluaciones positivas que percibe de la propia eficacia mientras que si se fracasa de forma constante estas suelen disminuir, sobre todo si estos logros se dan en los comienzos de la realización de la actividad. Cuando se alcanza una creencia firme de autoeficacia basada en los éxitos personales es poco probable que los fracasos ocasionales cambien la percepción de la persona sobre sus capacidades.

Si la persona está segura de sí misma considera como motivo de sus fracasos ocasionales a factores externos, falta de esfuerzo por su parte o estrategias inadecuadas. Los fracasos que son superados incrementando el esfuerzo, pueden llevar a generar creencias de autoeficacia firmes pudiendo estas generalizarse para otro tipo de situaciones.

b) Experiencia vicaria

Esta fuente influye de un modo parcial puesto que está basada en el rendimiento observado en otras personas. Al observar el desempeño exitoso de otras personas es posible que aumente la autoeficacia de la persona que se encuentra como observador, formándose en ella la creencia de que posee la capacidad suficiente para realizar actividades similares, sin embargo, de la misma forma el observar los fracasos de otros puede influir disminuyendo la opinión las propias capacidades. Estas experiencias vicarias influyen en mayor grado cuando la persona ha tenido pocas experiencias previas en las cuales poder basar las evaluaciones de sus capacidades, por lo que al faltar

datos o experiencias reales que permitan juzgar a la persona su propio rendimiento eficaz, este se verá estimado en base al rendimiento de lo observado en otras personas.

c) Persuasión verbal

Esta fuente se basa en inducir en la persona mediante la persuasión verbal la creencia de que posee la capacidad suficiente para lograr un adecuado rendimiento. Las personas que son persuadidas verbalmente de poseer la capacidad necesaria para realizar una actividad poseen mayor probabilidad de mantener un nivel de esfuerzo alto.

Esta fuente influirá con mayor fuerza en las personas que cuenten con algún motivo que afiance su pensamiento en que es posible realizar su objetivo a través de sus acciones, por el contrario, aquellas personas a las que se les ha persuadido de su ineficacia suelen evitar aquellas actividades que les resulta desafiantes y se rinden con facilidad ante las dificultades.

d) Estado fisiológico

La persona basa parte del juicio de su capacidad en la información que emite su estado fisiológico, interpretando su activación somática ante diversas situaciones y considerando un nivel elevado de actividad somática en situaciones estresantes como un signo de encontrarse más vulnerable a realizar un desempeño deficiente.

El individuo al juzgar sus capacidades toma en cuenta su estado fisiológico, por lo que muestra mayor confianza en el éxito de su rendimiento cuando no se siente abrumado por el grado de activación somática que cuando

se siente tenso a nivel físico. Este al sentir miedo al enfrentarse a una situación puede evocar pensamientos cuestionando su aptitud, lo cual pudiendo generar niveles de diestres elevado.

2.1.2.4 Autoeficacia general

Según Sanjuán, Pérez y Bermúdez (2000) por lo general al hablar de autoeficacia en un sentido concreto, se hace referencia a la eficacia percibida en una situación específica, ya sea aprobar un examen de matemáticas, saber estar en una reunión social o mejorar de un problema concreto de salud.

Sin embargo, algunos investigadores también han conceptualizado un sentido generalizado de autoeficacia que se refiere a la confianza global en la propia capacidad de afrontamiento a través de una amplia gama de exigencias o situaciones nuevas (Sherer & Maddux, 1982; Skinner et al, 1988; Schwarzer & Jerusalén, 1999; citado por Scholz et al., 2002).

Tomando en cuenta las posturas anteriores la autoeficacia general (GSE, por sus siglas en inglés) apunta a un sentido amplio y estable de competencia personal para enfrentar efectivamente una variedad de situaciones estresantes (Schwarzer, 1992; Schwarzer et al., 1999; citado por Scholz, et al., 2002) estos autores están de acuerdo con la teoría y postulados de Bandura el cual percibe que la autoeficacia debe ser conceptualizada de manera específica para cada situación. Sin embargo, el grado de especificidad de generalidad varía según el contexto. Partiendo de esta definición la investigación toma esta postura como válida y se basa en ella para explicar el constructor de autoeficacia general.

Según Schwarzer, 1994 (citado por Schwarzer et al., 1997) mencionan que la autoeficacia generalizada, está restringida a las creencias de recursos

personales, buscando centrarse exclusivamente en la competencia y haciendo caso omiso de otras fuentes o motivos de optimismo.

2.1.2.5 La autoeficacia en la elección y desarrollo de carreras profesionales

Betz y Hackett (citado por Bandura, 1987) menciona que según su análisis del papel de la autoeficacia en el desarrollo profesional de alumnos universitarios, los varones se perciben igual de eficaces para las ocupaciones tanto masculinas como femeninas, sin embargo las mujeres se juzgan muy eficaces para los tipos de trabajo que tradicionalmente desempeña una mujer en base a conceptos sociales, considerándose así ineficaces para alcanzar requisitos académicos y habilidades laborales que les exigen normalmente en ocupaciones típicas de hombres, analizado esto se llega a la conclusión de que las diferencias no se deben a las capacidades que posee cada género, sino en cómo las perciben y emplean, independientemente del sexo cuanto mayor es el nivel de autoeficacia percibida mayor es el número de opciones de carrera seriamente consideradas y mayor el interés demostrado en ellas.

Por otra parte, Carrasco y Del Barrio (citado por Anicama et al., 2012) señalan que se ha demostrado que un elevado nivel de autoeficacia percibida es un elemento protector que aumenta la motivación y el rendimiento académico, disminuyendo las alteraciones emocionales, al mismo tiempo que mejora las conductas saludables en el cuidado físico, la prevención de conductas de riesgo y la mayor tolerancia al fracaso, así como también en el descenso de conductas antisociales.

Dentro de este contexto, Aguirre, Blanco, Rodríguez-Villalobos y Ornelas (2015) plantean que es importante mejorar la percepción de las

propias capacidades, bajo el supuesto implícito de que su potenciación servirá como vehículo para la mejora de otros resultados tales como el logro académico y la autoestima. Tomando en cuenta que la continua conciencia de fracaso reduce las expectativas de éxito y no favorece en ningún modo ni el aprendizaje ni el desarrollo personal.

Chávez (2017) plantea que el bienestar psicológico también es un factor que guarda relación con la autoeficacia general, esto dentro del contexto universitario a través de su investigación realizada con jóvenes de la facultad de psicología en Juliaca, lo cual nos refuerza que esta variable es de importancia dentro del contexto universitario.

2.1.3 Adulthood emergente

2.1.3.1 Definición de la adulthood emergente

Según Papalia, Wendokos y Duskin (2010) esta es una etapa exploratoria y una oportunidad para probar nuevas y diferentes formas de vida, un momento en que los jóvenes ya no son adolescentes, pero todavía no se han establecido totalmente en los roles adultos, este periodo comprende entre las edades de 19 hasta los 25 años.

a) Desarrollo físico

Durante esta etapa se completa la base del funcionamiento físico, la salud estará condicionada de forma fisiológica gracias a los genes, sin embargo, influirá grandemente los hábitos alimenticios, la calidad de sueño, la cantidad de actividad física y el consumo de sustancias psicoactivas.

b) Desarrollo cognoscitivo

Según Schale (citado por Papalia et al., 2010) considera esta como una etapa de logro para el desarrollo cognoscitivo puesto que refiere que los jóvenes ya no adquieren el conocimiento en aras del conocimiento mismo, sino que lo emplean para alcanzar sus metas, como pueden ser el éxito profesional y una familia. Dentro de esta etapa también se desarrollan dos tipos de pensamiento.

- *Pensamiento reflexivo*: Este es un pensamiento se basa en la lógica la cual involucra una evaluación activa continua de la información y las creencias teniendo en cuenta las evidencias y consecuencias.
- *Pensamiento posformal*: Este pensamiento involucra madurez, es flexible, abierto, adaptable e individualista, se basa en la propia experiencia subjetiva, la intuición, emoción y la lógica; es útil para lidiar con la ambigüedad, la incertidumbre, la inconsistencia, imperfección y el compromiso.

Dentro del aspecto de la educación en esta etapa las decisiones vocacionales después de la secundaria pueden ser una oportunidad de crecimiento cognoscitivo, sin embargo, actualmente en la etapa emergente aún no se tiene con seguridad una trayectoria profesional clara, puesto que mientras que algunos jóvenes son financiados por sus padres, otros alternan su educación con el trabajo y de la misma forma algunos tienen mayor responsabilidad como la crianza de sus hijos.

c) *Desarrollo psicosocial*

Según Neugarten, Moore y Lowe (1965, citado por Papalia et al., 2010) explica el desarrollo de la personalidad como un descriptor del desarrollo psicosocial adulto, el cual se expresa como una respuesta al acontecimiento esperado o inesperado y al momento de los eventos importantes de la vida.

En la adultez emergente, se da la aparición gradual de la identidad adulta estable en el caso de las minorías raciales y étnicas la tarea de formar una identidad tiende a acelerarse.

Dentro de esta etapa los jóvenes aun no suelen establecer rápidamente compromisos duraderos, sin embargo, algunos de estos no suelen superar esta fase quedándose así de forma permanente mostrando gran inmadurez. Otro de los aspectos a los que se enfrentan los adultos emergentes es a la capacidad de independizarse y abandonar el hogar familiar, pero seguir manteniendo una adecuada relación con sus padres.

2.1.3.2 La etapa universitaria en la adultez emergente

Según Sandoval (2012) dentro de esta etapa la cual corresponde a la transición de la adolescencia a la vida adulta, la universidad se convierte en un periodo de descubrimiento intelectual y de crecimiento personal, ya que dentro de este se dará la oportunidad de cuestionar suposiciones sostenidas de años pasados para de esta forma ir estableciendo la identidad de la persona como adulta. La vida universitaria puede traer muchos beneficios ya que le brinda una mayor estabilidad de forma independiente al joven, asimismo reafirma su identidad desarrollando valores y compromisos que se plantea

para sí con meta del éxito profesional, por otra parte, amplía su mente al aprender a respetar y reconocer diferentes personas con culturas y perspectivas diferentes.

Dentro de eso también debemos tomar en cuenta factores que se formaran como obstáculo para desarrollar una vida profesional como la oportunidad de acceder a una carrera universitaria ya que no todas las personas que llegan a esta etapa de la adultez emergente pueden optar por una carrera universitaria, según las estadísticas de calidad educativa del Ministerio de Educación (2017) sólo 3 de cada 10 jóvenes de 15 años a más puede acceder a la educación superior, es decir un 16% de la población del país la cual comprende estas edades no puede acceder fácilmente a una carrera universitaria interviniendo aquí factores como pobreza áreas rurales.

Otro factor que se debe tomar en cuenta dentro de la adultez emergente es que el joven aún se encuentra explorando intereses y oportunidades por lo que muchos de ellos pueden encontrarse indecisos por la carrera que decidieron retirándose al poco tiempo de haberla iniciado.

III. MÉTODO

3.1. Tipo de investigación

Según Hernández et al., (2010) por la naturaleza del problema y los objetivos de estudio, el presente trabajo de investigación se fundamenta en el enfoque cuantitativo, es de diseño no experimental ya que no habrá manipulación de variables, asimismo es transversal de tipo correlacional puesto que los datos fueron tomados en un momento determinado y porque busca estudiar la relación entre las variables de adaptación universitaria y autoeficacia general.

3.2. Ámbito temporal y espacial

La investigación se llevó a cabo en el año 2018 específicamente durante el mes de noviembre, dentro de las instalaciones del Anexo 7, facultad de psicología de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

3.3. Variables

3.3.1 Variables de estudio

a) Adaptación universitaria

- Definición conceptual:

Se entiende y se define a la adaptación universitaria como la confrontación y ajuste del estudiante a múltiples desafíos del entorno universitario donde interactúan tanto variables académicas, sociales, personales y vocacionales (Almeida, Soares & Ferreira, 2000; Soares, Almeida & Ferreira, 2006; Soares, Almeida & Guisande, 2010).

- Definición operacional:

Según los postulados de Kerlinger y Lee (2002), definimos operacionalmente a esta variable como la puntuación del cuestionario de

vivencias académicas (QVA-r) de Almeida et al. (2002) adaptado por Márquez et al. (2009) de 59 enunciados de cinco puntos distribuidos en cinco dimensiones (personal, interpersonal, carrera, estudio e institucional).

b) Autoeficacia General

- Definición conceptual:

Según Schwarzer (1992) la autoeficacia general se comprende como un sentido amplio y estable de competencia personal para enfrentar efectivamente una variedad de situaciones estresantes.

- Definición operacional:

Según los postulados de Kerlinger y Lee (2002), definimos operacionalmente a esta variable como la puntuación en la Escala de Autoeficacia general de Baessler y Schwarzer (1996) de 10 enunciados con una escala de cuatro puntos. Los reactivos incluyen “Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente”; “venga lo que venga soy capaz de manejarlo”; “si me encuentro en una situación difícil generalmente se me ocurre qué debo hacer”.

3.3.2 Variables de control

- a) Indicadores de edad obtenidos en la ficha sociodemográfica que refieran encontrarse dentro de los 19 a 25 años.
- b) Indicadores de grado de instrucción obtenidos en la ficha sociodemográfica que refieran estar matriculados en al menos 3 cursos del 2do o 3er año en el actual año 2018.

3.4. Población y muestra

Según el postulado de Hernández et al. (2010) la población comprende a los jóvenes estudiantes de 2do a 3er año de la carrera de psicología de la Universidad

Nacional Federico Villarreal en la provincia de Lima, de los cuales corresponden 238 estudiantes al 2do año y 242 al 3er año, haciendo un total de 580 estudiantes que se encuentran matriculados en el año lectivo 2018.

La muestra es de tipo no probabilística puesto que no depende de la probabilidad sino de causas relacionadas con las características de la investigación; estuvo conformada por 353 estudiantes (72,7% mujeres y 27,8% hombres) pertenecientes al 2do y 3er año específicamente entre 4to a 6to ciclo (véase en Tabla 1), ciclos considerados por la investigadora debido a que los alumnos de psicología de años académicos mayores se encuentran separados por especialidades, por lo que a pesar de estar en un mismo año no llevan todos las mismas asignaturas, pudiendo entrar en su perspectiva de las variables estudiadas aspectos propios de su especialidad, por otra parte los alumnos de 2do a 3er año (específicamente de 4to y 6to ciclo) han culminado 3 ciclos académicos, siendo culminación de ciclos un factor importante para que hayan podido experimentar diversas situaciones y vivencias académicas (Almeida et al., 2001; Márquez et al., 2009). Para este estudio se seleccionará de manera intencional a los jóvenes cuyas edades oscilen entre (19 a 25 años) por encontrarse dentro de la etapa de adultez emergente.

Tabla 1

Distribución de la muestra según año de instrucción

Año	Cantidad de estudiantes	Porcentaje
2do	185	52%
3er	168	48%
Total	353	100%

En la tabla 1 se observa la distribución de la muestra por año académico, para este estudio de manera intencional a aquellos jóvenes que se encuentren cursando el 2do y 3er año.

3.4.1 Criterio de inclusión

- a) Jóvenes estudiantes de 2do a 3er año de la carrera de psicología que cuyas edades oscilen entre 19 a 25 años.
- b) Jóvenes estudiantes de la carrera de psicología que se encuentren matriculados como mínimo en 3 cursos del 2do o 3er año del 2018.

3.4.2 Criterios de exclusión

- a) Jóvenes estudiantes de 2do a 3er año de la carrera de psicología que no asistan los días programados para la evaluación.
- b) Jóvenes estudiantes de 2do a 3er año de la carrera de psicología que no respondan la totalidad de los enunciados de los instrumentos.

3.5. Instrumentos

3.5.1 Cuestionario de vivencias académicas (QVA-R)

El cuestionario (QVA) fue elaborado por Leandro S. Almeida y Ferreira en la Universidad Do Minho (Portugal) en el año 1997. Es un instrumento de autoinforme conformado inicialmente por 170 ítems de tipo Likert repartidos en 17 sub escalas las cuales tenían por objetivo evaluar la adaptación de los estudiantes al contexto universitario. Se realizó una versión abreviada del cuestionario (QVA-R) por Almeida, Ferreira y Soares (citado por Chau & Saravia, 2014), buscando superar las dificultades en la aplicación, esta versión consta de 60 ítems, las anteriores 17 sub escalas las distribuyo en cinco grandes dimensiones de la adaptación universitaria (personal, interpersonal, carrera,

estudio e institucional) (véase en tabla 2), posee una escala tipo likert de cinco puntos (1 desacuerdo total, 2 bastante en desacuerdo, 3 algunas veces de acuerdo, 4 muy de acuerdo y 5 acuerdo total). La aplicación del instrumento puede darse tanto de forma colectiva como individual, con un tiempo de desarrollo de 15 a 20 minutos aproximadamente. (Almeida et al., 2001; Márquez et al., 2009; Flores, 2015).

Márquez et al. (2009) realizan una adaptación del instrumento en una muestra de 297 estudiantes de la carrera de psicología, con una edad promedio de 20 años en la ciudad de Bogotá, tomando la traducción al español realizada por Abello, Díaz y Pérez (2007). Para esto se realizó un análisis psicométrico que incluyó estimar la confiabilidad mediante el índice alfa de Cronbach siendo este superior a 0.60 en cada una de las dimensiones. Para evaluar la validez de constructo se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio con rotación Varimax. Para incluir algún ítem en una dimensión se estableció como criterio un nivel de saturación mayor o igual a 0,30. Los cinco factores explican el 40.5% de la varianza total, en una conformación similar a la reportada para el instrumento original, aunque algunos ítems se agruparon de manera diferente y se excluyó al ítem 50 debido a su baja saturación.

Para la presente investigación se empleó la adaptación realizada por Márquez et al. (2009) de 60 enunciados, excluyendo el ítem 50 en el análisis de resultados debido a su baja saturación encontrada en el presente estudio (0,15) y respetando los criterios de Márquez et al. (2009) para la ubicación de los ítems, esto debido a que no se encuentra adaptación del instrumento en el contexto peruano.

Tabla 2*Caracterización psicométrica del QVA-r*

Dimensión	N° de ítems	Ítems	Alfa del instrumento
Personal			
Evalúa las percepciones del estudiante en cuanto a bienestar físico y psicológico	13	4i, 9i, 11i, 13i, 17i, 21i, 26i, 28i, 31i, 39i, 45i, 52i, 55i	0,88
Interpersonal			
Evalúa la relación con pares en general y relaciones significativas, así como aspectos relativos al involucramiento en actividades extracurriculares	13	1, 6i, 19, 24, 27, 30i, 33, 36, 38, 40, 42, 43, 59i	0,82
Carrera			
Evalúa la adaptación al pregrado, al proyecto vocacional y las perspectivas de carrera.	12	2, 5, 7, 8, 14, 20, 22, 23, 37, 51i, 54, 56i	0,77
Estudio			
Evalúa competencias de estudio, hábitos de trabajo, organización del tiempo, uso de la biblioteca y de otros recursos de aprendizaje.	14	10, 15, 18, 25, 29, 32, 34, 35i, 41, 44, 47, 49, 53, 57	0,81
Institucional			
Evalúa intereses hacia la institución, deseos de continuar los estudios, conocimiento y percepciones sobre la calidad de los servicios y estructuras existentes.	7	3, 12, 16, 46i, 48, 58, 60	0,65

Nota: (*) Los ítems que están acompañados por la letra “i” minúscula son ítems con valores inversos, Tabla tomada de Márquez et al. (2009).

3.5.2 Escala de Autoeficacia Generalizada

La versión original de la escala general de Autoeficacia fue desarrollada originalmente por Matthias Jerusalén y Ralf Schwarzer (1979). Este instrumento contiene 20 artículos. En 1981 se redujo a 10 artículos y posteriormente fue adaptado para 28 idiomas dentro de ellos al español por Baessler y Schwarzer (citado por Schwarzer et al., 1997) siendo esta última versión la empleada para

esta investigación. La escala evalúa el sentimiento estable de competencia personal para manejar de forma eficaz una gran variedad de situaciones estresantes (Schwarzer, 1992).

La autoeficacia percibida general es un constructo unidimensional y universal. La evidencia de su universalidad origina a partir de la evaluación de la escala en 25 países. Además, estos análisis se replican los resultados anteriores por Schwarzer y Born (1997), quien estudió las propiedades psicométricas de la escala general auto-eficacia con muestras de 13 naciones. Consistencias internas, las correlaciones ítem-total, factor de cargas, y los índices de ajuste del análisis factorial confirmatorio indican que la escala de GSE es fiable, homogénea y unidimensional a través de 25 naciones (Scholz et al., 2002)

La escala está dirigida para personas a partir de los 12 años, la demora mínima de la aplicación es de 5 minutos aproximadamente con cuatro opciones de respuesta cada una en un formato tipo Likert: 1(incorrecto), 2 (apenas cierto), 3 (más bien cierto) y 4 (cierto). El puntaje mínimo total de la prueba es de 10 puntos y el puntaje máximo total es de 40 puntos (Medina, 2016).

La versión española fue aplicada en estudiantes universitarios limeños por Alcade (citado por Anicama et al., 2012), quien empleo el análisis factorial y encontró dos factores dominantes: el primero con un 36% de carga factorial, por lo cual se decidió la unidimensionalidad de la escala. De la misma forma se utilizó el coeficiente Alpha de Cronbach para establecer la confiabilidad, obteniéndose un índice de 0.7955, lo cual satisface el criterio de aceptación establecida.

Grimaldo (2005) un estudio de las propiedades psicométricas para determinar la validez y confiabilidad de este instrumento en Lima. Para el análisis de los datos

se utilizó el análisis factorial y el coeficiente rho de pearson, se encontró que en el caso de la confiabilidad el coeficiente alfa de cronbach posee un índice de (.75), el número de factores se circunscribió a 1 debido a que ya se conocía la estructura del instrumento basado en que es un constructo unidimensional, los ítems pueden ser explicados por su relación con un solo factor, en las que las cargas factoriales superan el límite establecido ($\geq .3$), por lo que en el presente estudio se empleará este instrumento respetando su unidimensionalidad.

3.5.3 Ficha sociodemográfica

Esta ficha fue diseñada exclusivamente para la investigación y está destinada a la recolección de datos de los participantes para corroborar que cumplan con los criterios de inclusión.

3.6. Procedimientos

El procedimiento se realizará en base a los siguientes pasos:

- a) Se analizó la problemática en base a la literatura y a sus bases teóricas, tomando en cuenta estos aspectos se seleccionó los instrumentos adecuados y acordes a la teoría, después se ubicó la institución (universidad) y la población (estudiantes de psicología)
- b) Se solicitó a la oficina de decanato el permiso correspondiente.
- c) Con la autorización respectiva, se acudió a los cinco salones pertenecientes al 2do y 3er año de carrera de psicología, durante el mes de noviembre, se pidió el permiso del docente a cargo y seguidamente se procedió a explicar brevemente el motivo de la evaluación a los estudiantes.
- d) En la aplicación se les entregó el cuadernillo con los instrumentos, los cuales comprenderán los dos protocolos de las pruebas, la ficha sociodemográfica y un

consentimiento informado. Asegurando a los estudiantes que los datos serán utilizados para fines exclusivamente investigativos. Por lo que la información brindada sería de modo anónimo y si desean participar deberán firmar este consentimiento, en línea con los principios éticos en investigación psicológica según American Psychological Association, 1992; Richaud, 2007 (citado por Piergiovanni & Depaula, 2018).

3.7. Análisis de datos

Se procedió a realizar el procesamiento de los datos con el programa SPSS 25, para realizar los análisis, primero se realizará un control de calidad de la base de datos, seguidamente se efectuó la prueba de bondad de ajuste, mediante la prueba de Kolmogoroz-Smirnov (K-S) donde se determinó si las variables que presentaban distribución normal o no y luego se procedió a realizar los análisis estadísticos con el fin de analizar cada objetivo planteado dentro de la investigación

Posteriormente se realizó el análisis de las propiedades psicométricas de los instrumentos tomando en cuenta lo propuesto por Gamarra, Rivera, Wong y Pujay (2008) para la confiabilidad mediante el coeficiente de alfa de cronbach y la validez de constructo mediante el análisis lógico de los elementos del test por medio de correlaciones ítem-test, ítem-dimensión y dimensión-test, seguidamente se efectuó las normas percentilares, lo que permitió establecer los percentiles de las dos variables. Con esto se pasó a establecer los niveles de ambas variables en los estudiantes de la muestra

Seguidamente se procedió a comprobar la hipótesis general de correlación y las hipótesis específicas, para lo cual se empleó el coeficiente de correlación de Spearman, esto para comprobar si las variables están relacionadas. Teniendo en cuenta los siguientes criterios para el nivel de correlación de acuerdo con Gamarra et al. (2008).

$0 < r < 0.20$	Muy bajo
$0.21 < r < 0.40$	Baja
$0.41 < r < 0.60$	Moderada
$0.61 < r < 0.80$	Buena
$0.81 < r < 1.00$	Alta

Finalmente se contrastó estos resultados con las teorías planteadas dentro de la discusión, seguidamente se realizarán las conclusiones y recomendaciones.

IV. RESULTADOS

4.1 Análisis exploratorio de las variables de estudio

Previamente al análisis de correlación se analizó la normalidad de los datos a través del estadístico de bondad de ajuste Kolmogorov-Smirnov (K-S), cuyos resultados son mostrados en la tabla a continuación:

Tabla 3

Prueba de normalidad de las variables del Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA-R) y la Escala de Autoeficacia Generalizada.

VARIABLES	DIMENSIONES	K-S	Sig.
Cuestionario de Vivencias Académica (QVA-R)	Personal	,042	,200*
	Interpersonal	,077	,000
	Carrera	,075	,000
	Estudio	,053	,020
	Institucional	,071	,000
	Total	,036	,200*
Escala de Autoeficacia Generalizada	Total	,063	,002

*Paramétrico

En la tabla 3, se observa que el total del Cuestionario de Vivencias Académica (QVA-R) y la dimensión personal de este presentan una distribución normal ($p > 0.05$); con respecto a las otras dimensiones como interpersonal, carrera, estudio e institucional, así como la Escala de Autoeficacia Generalizada presentan una distribución no normal. Por lo que, se utilizará para estas la prueba no paramétrica Rho de Spearman y Pearson para las de distribución normal.

4.2 Análisis de la relación entre adaptación universitaria y autoeficacia general

Tabla 4

Correlación de Rho de Spearman de las variables de Adaptación universitaria y Autoeficacia General.

Adaptación universitaria	Autoeficacia General	
	Rho	p
	,547**	,000

Nota: **. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

En la tabla 4, se observa el índice de correlación entre la variable de adaptación universitaria y la de autoeficacia general, el valor de Rho oscila entre .40 y .60 ($r = .547$, $p = .000$) considerándose la correlación entre las variables como positiva y moderada.

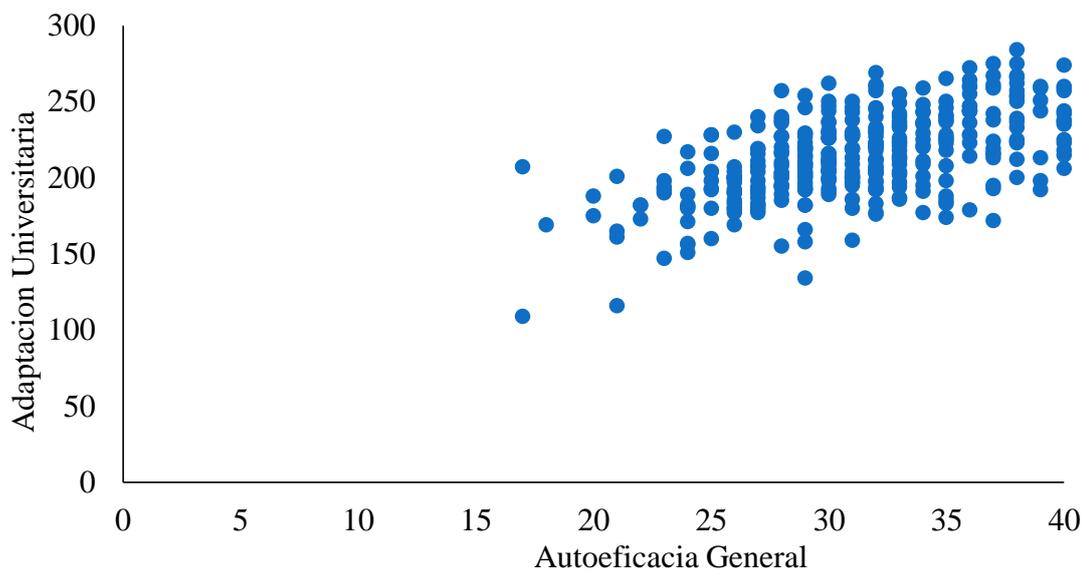


Figura 1. Dispersigrama entre las puntuaciones adaptación universitaria y autoeficacia general

4.3 Análisis de las propiedades psicométricas de los instrumentos

El análisis de las propiedades psicométricas de los instrumentos empleados para la investigación se realizó por medio de la exploración de la confiabilidad y validez de constructo de ambos instrumentos.

4.3.1 Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA-R)

Confiabilidad

Se recurrió al análisis de fiabilidad por medio del coeficiente de Alfa de Cronbach.

Tabla 5

Análisis de confiabilidad por Alfa de Cronbach (QVA-r)

Instrumento	Alfa de Cronbach	Nº de Ítems
Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA-R)	,944	59

En la tabla 5 se puede observar la confiabilidad por medio del análisis de consistencia interna con el coeficiente de Alfa de Cronbach, el cual tiene una confiabilidad muy alta para el propósito de la investigación puesto que su valor es superior a ,90.

Tabla 6

Análisis de confiabilidad de las dimensiones del Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA-R)

Dimensiones	Alfa de Cronbach	Nº de Ítems
Personal	,907	13
Interpersonal	,871	13
Carrera	,862	12
Estudio	,835	14
Institucional	,731	7

En la tabla 6, se observa que las confiabilidades de las dimensiones del instrumento son altas y apropiadas para el propósito de la investigación, debido a que su coeficiente de alfa de cronbach es superior a ,70.

Tabla 7

Índices de correlación total elemento del Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA-R)

Ítems	Correlación total -elemento	α	Ítems	Correlación total -elemento	α
1	,508	,943	31	,489	,943
2	,474	,943	32	,330	,944
3	,345	,944	33	,581	,942
4	,494	,943	34	,525	,943
5	,225	,944	35	,366	,944
6	,358	,944	36	,286	,944
7	,537	,943	37	,648	,942
8	,572	,943	38	,552	,943
9	,631	,942	39	,648	,942
10	,383	,943	40	,457	,943
11	,442	,943	41	,528	,943
12	,515	,943	42	,353	,944
13	,515	,943	43	,595	,942
14	,561	,943	44	,467	,943
15	,354	,944	45	,480	,943
16	,423	,943	46	,502	,943
17	,593	,942	47	,595	,942
18	,542	,943	48	,270	,944
19	,418	,943	49	,513	,943
20	,600	,943	51	,432	,943
21	,459	,943	52	,450	,943
22	,554	,943	53	,548	,943
23	,653	,942	54	,449	,943
24	,566	,942	55	,522	,943
25	,426	,943	56	,279	,944
26	,577	,942	57	,326	,944
27	,570	,943	58	,312	,944
28	,565	,942	59	,512	,943
29	,240	,944	60	,217	,945
30	,388	,943			

En la tabla 7, se observa que los valores de los coeficientes de correlación oscilan entre ,217 y ,653 con carga positiva, siendo el ítem que más aporta el 23 y los que poseen

los coeficientes más bajos son el 5, 29, 36, 48, 56 y 60, sin embargo, basándonos en el criterio de Kline (1995) estos ítems aportan ya que él refiere que un ítem es consistente si supera el valor de 0,20.

Validez

Para determinar la validez de constructo del Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA-R), se recurrió al análisis lógico de los elementos del test a través del método de correlación del ítem- test, ítems – dimensión y dimensión- test.

Tabla 8

Correlación ítem-test del Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA-R)

Ítems	R	p	Ítems	r	p
1	,532**	,000	31	,516**	,000
2	,493**	,000	32	,360**	,000
3	,382**	,000	33	,603**	,000
4	,522**	,000	34	,547**	,000
5	,257**	,000	35	,400**	,000
6	,391**	,000	36	,321**	,000
7	,557**	,000	37	,664**	,000
8	,591**	,000	38	,574**	,000
9	,652**	,000	39	,671**	,000
10	,410**	,000	40	,484**	,000
11	,472**	,000	41	,550**	,000
12	,539**	,000	42	,387**	,000
13	,542**	,000	43	,616**	,000
14	,580**	,000	44	,493**	,000
15	,383**	,000	45	,511**	,000
16	,450**	,000	46	,531**	,000
17	,617**	,000	47	,614**	,000
18	,564**	,000	48	,303**	,000
19	,445**	,000	49	,536**	,000
20	,617**	,000	51	,455**	,000
21	,490**	,000	52	,480**	,000
22	,571**	,000	53	,569**	,000
23	,669**	,000	54	,474**	,000

24	,589**	,000	55	,551**	,000
25	,452**	,000	56	,317**	,000
26	,605**	,000	57	,364**	,000
27	,591**	,000	58	,343**	,000
28	,591**	,000	59	,541**	,000
29	,277**	,000	60	,263**	,000
30	,421**	,000			

Nota: **. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

En la tabla 8, se observa la correlación ítems-test mediante el Coeficiente de Correlación de Pearson, todos los ítems presentan una correlación significativa ($p = 0.000$), por ende, presentan validez de constructo.

Tabla 9

Correlación de los ítems por dimensión del Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA-R)

Dimensión	Ítem	r	p
Personal	4	,669**	,000
	9	,746**	,000
	11	,641**	,000
	13	,706**	,000
	17	,755**	,000
	21	,623**	,000
	26	,700**	,000
	28	,804**	,000
	31	,552**	,000
	39	,813**	,000
	45	,633**	,000
	52	,579**	,000
	55	,714**	,000
Interpersonal	1	,655**	,000
	6	,558**	,000
	19	,563**	,000
	24	,687**	,000
	27	,688**	,000
	30	,426**	,000
	33	,708**	,000
	36	,440**	,000
	38	,641**	,000

	40	,638**	,000
	42	,546**	,000
	43	,744**	,000
	59	,670**	,000
Carrera	2	,582**	,000
	5	,521**	,000
	7	,770**	,000
	8	,805**	,000
	14	,738**	,000
	20	,646**	,000
	22	,751**	,000
	23	,632**	,000
	37	,744**	,000
	51	,550**	,000
	54	,660**	,000
	56	,538**	,000
Estudio	10	,625**	,000
	15	,404**	,000
	18	,627**	,000
	25	,508**	,000
	29	,395**	,000
	32	,572**	,000
	34	,648**	,000
	35	,453**	,000
	41	,672**	,000
	44	,584**	,000
	47	,695**	,000
	49	,625**	,000
	53	,634**	,000
	57	,509**	,000
Institucional	3	,700**	,000
	12	,758**	,000
	16	,643**	,000
	46	,658**	,000
	48	,491**	,000
	58	,528**	,000
		60	,582**

Nota: **. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

En la tabla 9, se observa la correlación de los ítems con sus respectivas dimensiones mediante el Coeficiente de Correlación de Spearman (ρ) y el coeficiente de correlación de Pearson para la dimensión personal la cual es de distribución normal, todos los ítems presentan una correlación muy significativa ($p = 0.000$) con sus dimensiones, lo cual refuerza la validez de estas.

Tabla 10

Correlación por dimensión del Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA-R)

Dimensión	r	p
Personal	,808**	,000
Interpersonal	,782**	,000
Carrera	,785**	,000
Estudio	,771**	,000
Institucional	,605**	,000

Nota: **. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

En la tabla 10, se observa la correlación por dimensiones del cuestionario mediante el coeficiente de correlación de Pearson para la dimensión personal la cual es de distribución normal y con el Coeficiente de Correlación de Spearman (rho) para el resto de dimensiones, en todos los casos se correlacionan con el cuestionario de una manera muy significativa ($p = 0,000$), por ende, afirma la validez de constructo.

4.3.2 Escala de Autoeficacia Generalizada

Confiabilidad

Se recurrió al análisis de fiabilidad por medio del coeficiente de Alfa de Cronbach.

Tabla 11

Análisis de confiabilidad por Alfa de Cronbach de la Escala de Autoeficacia generalizada

Instrumento	Alfa de Cronbach	Nº de Ítems
Escala de Autoeficacia Generalizada	,874	10

En la tabla 11, se puede observar la confiabilidad por medio del análisis de consistencia interna con el coeficiente de Alfa de Cronbach, el cual tiene una

confiabilidad muy alta para el propósito de la investigación puesto que su valor es superior a ,80.

Tabla 12

Índices de correlación total elemento de la Escala de Autoeficacia Generalizada

Ítems	Correlación total -elemento	α
1	,345	,883
2	,621	,860
3	,552	,865
4	,641	,858
5	,698	,854
6	,602	,861
7	,662	,856
8	,650	,858
9	,618	,860
10	,617	,860

En la tabla 12, se observa que los valores de los coeficientes de correlación oscilan entre ,345 y ,698 con carga positiva por lo que poseen buen índice de discriminación.

Validez

Para determinar la validez de constructo de la Escala de Autoeficacia Generalizada, se recurrió al método de análisis del ítem- test, mediante el Coeficiente de Correlación de Spearman (ρ) debido a la unidimensionalidad de la escala.

Tabla 13

Correlación ítem-test de la Escala de Autoeficacia Generalizada

Ítems	ρ	p
1	,472**	,000
2	,700**	,000
3	,641**	,000
4	,717**	,000
5	,749**	,000

6	,693**	,000
7	,731**	,000
8	,728**	,000
9	,706**	,000
10	,696**	,000

Nota: **. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

En la tabla 13, se observa la correlación ítems-test mediante el Coeficiente de Correlación de Spearman (ρ), lo cual indica que todos los ítems presentan una correlación significativa ($p = 0,000$), por ende, la escala cuenta con validez de constructo.

4.4 Análisis de los percentiles y baremos de los instrumentos

4.4.1 Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA-R)

Tabla 14

Percentiles para el Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA-R)

Percentil	Personal	Interpersonal	Carrera	Estudio	Institucional	Total
5	28.70	34.70	39.00	36.00	18.00	171.70
10	32.00	38.00	42.00	40.00	19.40	181.40
15	34.00	40.00	44.00	41.00	21.00	188.00
20	36.00	41.00	45.00	42.00	21.00	192.00
25	37.50	42.50	46.00	43.00	22.00	197.00
30	39.00	44.00	47.00	44.00	23.00	200.00
35	40.00	45.00	47.00	45.00	24.00	203.00
40	41.00	46.00	48.00	46.00	24.00	206.00
45	42.00	47.00	49.00	47.00	25.00	209.30
50	43.00	48.00	50.00	48.00	26.00	213.00
55	45.00	49.00	51.00	49.00	26.00	218.00
60	46.00	50.00	52.00	49.00	27.00	220.40
65	47.00	51.00	53.00	51.00	27.00	225.00
70	48.00	51.00	54.00	51.00	28.00	228.00
75	50.00	52.00	55.00	53.00	29.00	233.50
80	51.00	53.00	56.00	54.00	29.00	238.00
85	55.00	55.00	57.00	56.00	30.00	244.00
90	56.00	57.00	58.00	58.00	31.00	250.00
95	60.00	59.30	59.00	61.00	32.00	260.00
99	65.00	64.00	60.00	64.00	33.00	274.46

En la tabla 14, se presentan los percentiles del cuestionario para los jóvenes pertenecientes a la muestra de la facultad de psicología, con edades entre 19 y 25 años, de ambos sexos.

Tabla 15

Baremos del Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA-R)

Niveles	Personal	Interpersonal	Carrera	Estudio	Institucional	Total
Alto	55 - 65	55 - 65	51 - 60	59 - 70	31 - 35	239 - 295
Medio	41 - 54	41 - 54	38 - 50	44 - 58	23 - 30	179 - 238
Bajo	27 - 40	27 - 40	25 - 37	29 - 43	15 - 22	119 - 178
Desadaptación	13 - 26	13 - 26	12 - 24	14 - 28	7 - 14	59 - 118

En la tabla 15, se observan los baremos y puntaje directo de los niveles de adaptación universitaria para lo cual previamente se ha tomado en cuenta los valores percentilares ($P_c = 5$ y $P_c = 80$) (véase en tabla 14).

4.4.2 Escala de Autoeficacia Generalizada

Tabla 16

Percentiles para la Escala de Autoeficacia Generalizada

Percentiles	Autoeficacia
5	23.00
10	25.00
15	26.00
20	27.00
25	28.00
30	29.00
35	29.00
40	30.00
45	30.00
50	31.00
55	32.00
60	32.00
65	33.00
70	33.00
75	34.00
80	35.00
85	36.00

90	38.00
95	39.00
99	40.00

En la tabla 16 se presentan los percentiles del cuestionario para jóvenes de 2do y 3er año de la facultad de psicología, con edades entre 19 a 25 años de ambos sexos.

Tabla 17

Baremos de la Escala de Autoeficacia Generalizada

Niveles de Autoeficacia	Puntajes directos
Alto	32 - 40
Medio	21 - 31
Bajo	10 - 20

En la tabla 17, se observan los baremos y puntaje directo de los niveles de autoeficacia general para lo cual previamente se ha tomado en cuenta los valores percentilares (Pc=5, Pc=50 y Pc=99) los niveles de autoeficacia quedaron establecidos de la siguiente manera (véase en tabla 16).

4.5 Descripción de las variables de estudio por niveles

Tabla 18

Distribución por niveles del cuestionario que evalúa la Adaptación Universitaria

Niveles	Frecuencia
Alto	68
Medio	259
Bajo	24
Desadaptación	2
Total	353

En la tabla 18, se observan la frecuencia de los niveles de adaptación universitaria dentro del cual se puede observar que el nivel medio predomina en los jóvenes pertenecientes a la muestra.

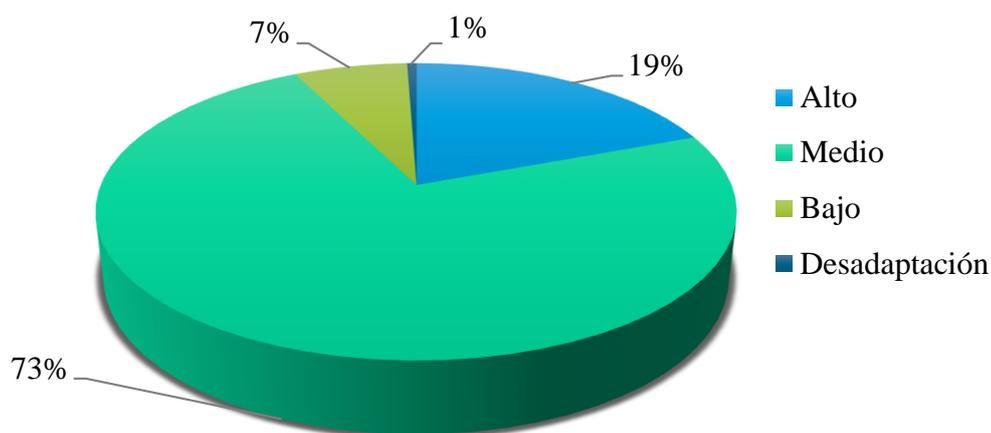


Figura 2. Porcentajes por niveles de adaptación universitaria.

En la figura 2 se puede observar que el nivel medio de adaptación universitaria es el que prevalece en la mayoría de los participantes 73%, asimismo el 19% de los jóvenes presentan un nivel de adaptación alto, mientras que un 7% y 1% se ubicaron en un nivel bajo y de desadaptación correspondientemente.

Tabla 19

Distribución por niveles de dimensiones del cuestionario que evalúa la Adaptación Universitaria

Niveles	Personal	Interpersonal	Carrera	Estudio	Institucional
Alto	54	59	160	33	45
Medio	163	232	180	225	215
Bajo	126	58	13	91	85
Desadaptación	10	4	0	4	8

En la tabla 19, se observan la frecuencia de los niveles de adaptación universitaria por cada dimensión dentro del cual se puede observar que el nivel medio predomina en todas las dimensiones.

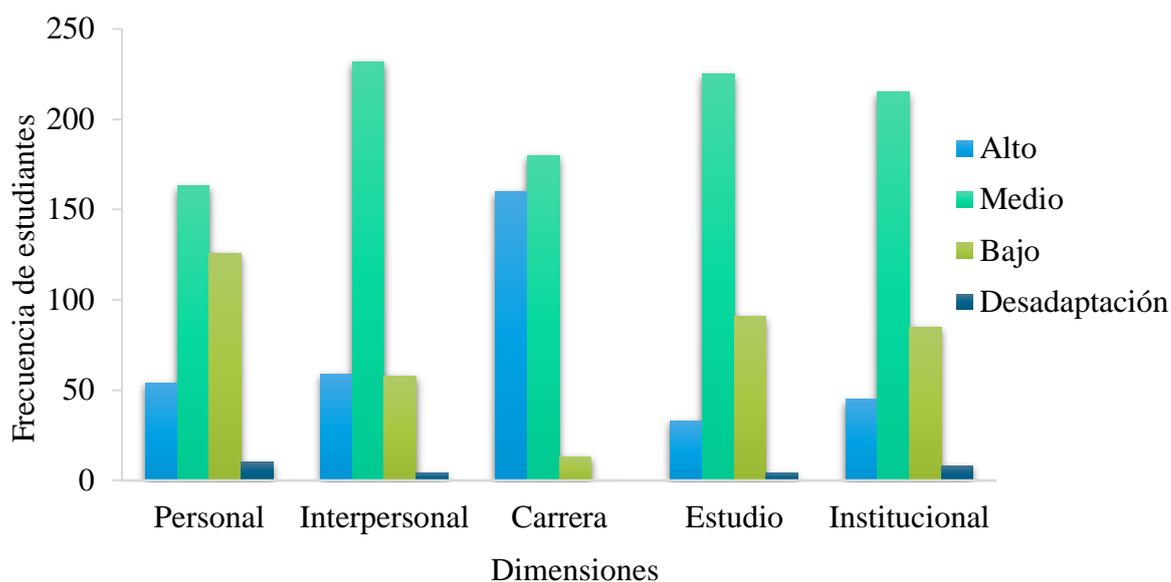


Figura 3. Frecuencia por dimensiones de adaptación universitaria.

En la figura 3 se puede observar que el nivel bajo y de desadaptación tienen mayor frecuencia en la dimensión personal obteniendo una obteniendo una cifra de 126 y 10 estudiantes correspondientemente, el nivel medio obtiene su mayor frecuencia con una cifra de 232 en la dimensión interpersonal y el nivel alto llega a su mayor frecuencia obteniendo una cifra de 160 estudiantes en la dimensión carrera.

Tabla 20

Distribución por niveles de Autoeficacia General

Niveles	Frecuencia
Alto	166
Medio	182
Bajo	5
Total	353

En la tabla 20, se observan la frecuencia de los niveles de la autoeficacia general dentro del cual el nivel medio predomina en los jóvenes pertenecientes a la muestra.

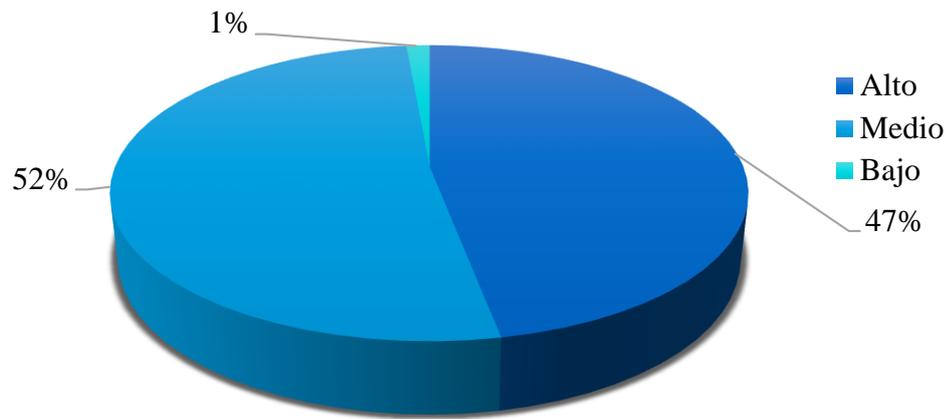


Figura 4. Porcentajes por niveles de autoeficacia general.

En la figura 4 se puede observar que el nivel medio de adaptación universitaria es el que prevalece en la mayoría de los participantes (52%) asimismo el 47% de los jóvenes presentan un nivel de adaptación alto, mientras que el nivel bajo obtuvo un 1%.

4.6 Análisis de la relación por dimensiones entre la adaptación universitaria y la autoeficacia general

Tabla 21

Correlación de la dimensión personal de la Adaptación universitaria con la variable de Autoeficacia General.

Dimensión	Autoeficacia General	
	rho	P
Personal	,393**	,000

Nota: **. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

En la tabla 21, se observa la correlación entre la dimensión personal de la adaptación universitaria con la variable de autoeficacia general mediante el coeficiente de Rho de Spearman, lo cual indica que ambas variables se relacionan de manera directa y positiva en una proporción baja ($r = .393$, $p = .000$).

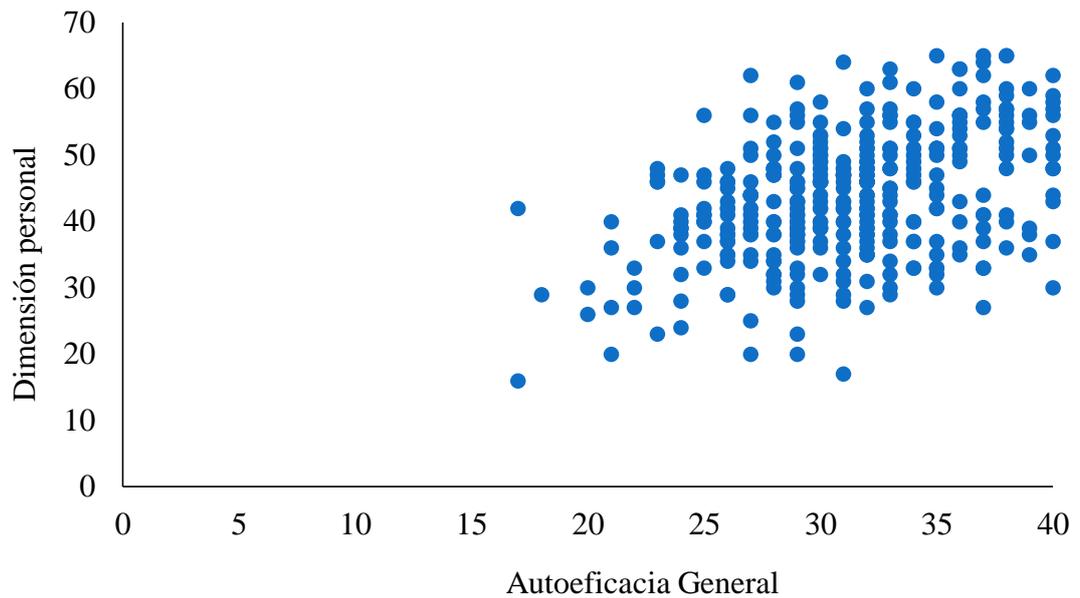


Figura 5. Dispersigrama entre las puntuaciones de la dimensión personal de la adaptación universitaria con la autoeficacia general.

Tabla 22

Correlación de la dimensión interpersonal de la Adaptación universitaria con la variable de Autoeficacia General.

Dimensión	Autoeficacia General	
	rho	p
Interpersonal	,451**	,000

Nota: **. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

En la tabla 22, se observa la correlación entre la dimensión interpersonal de la adaptación universitaria con la variable de autoeficacia general mediante el coeficiente de Rho de Spearman, lo cual indica que ambas variables se relacionan de manera directa y positiva en una proporción moderada ($r = .451$, $p = .000$).

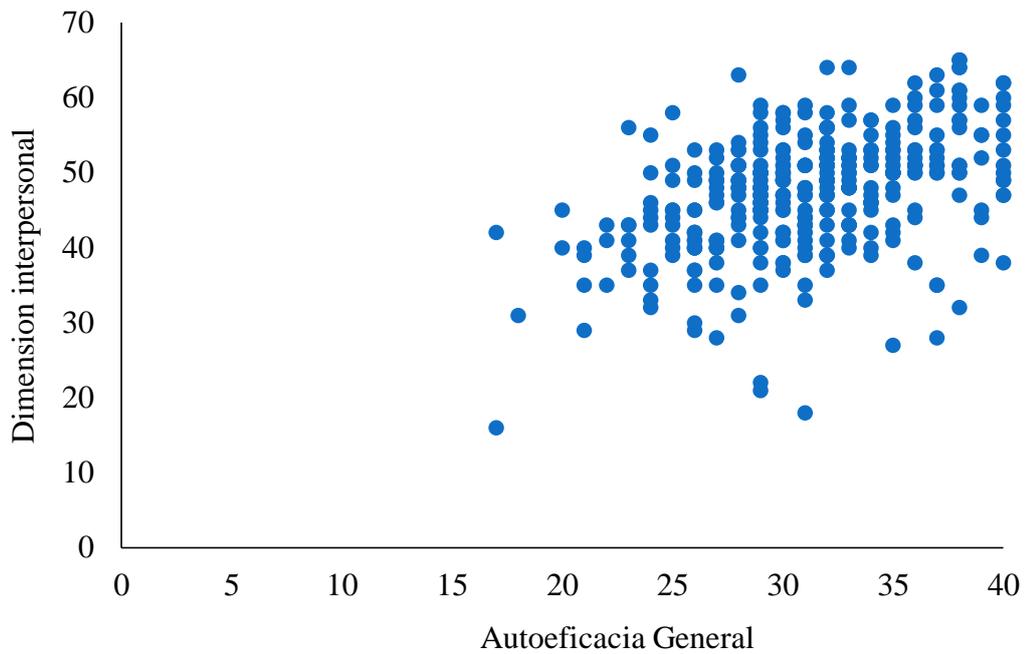


Figura 6. Dispersigrama entre las puntuaciones de la dimensión interpersonal de la adaptación universitaria con la autoeficacia general.

Tabla 23

Correlación de la dimensión carrera de la Adaptación universitaria con la variable de Autoeficacia General.

Dimensión	Autoeficacia General	
	rho	p
Carrera	,528**	,000

Nota: **. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

En la tabla 23, se observa la correlación entre la dimensión carrera de la adaptación universitaria con la variable de autoeficacia general mediante el coeficiente de Rho de Spearman, lo cual indica que ambas variables se relacionan de manera directa y positiva en una proporción moderada ($r = .528$, $p = .000$).

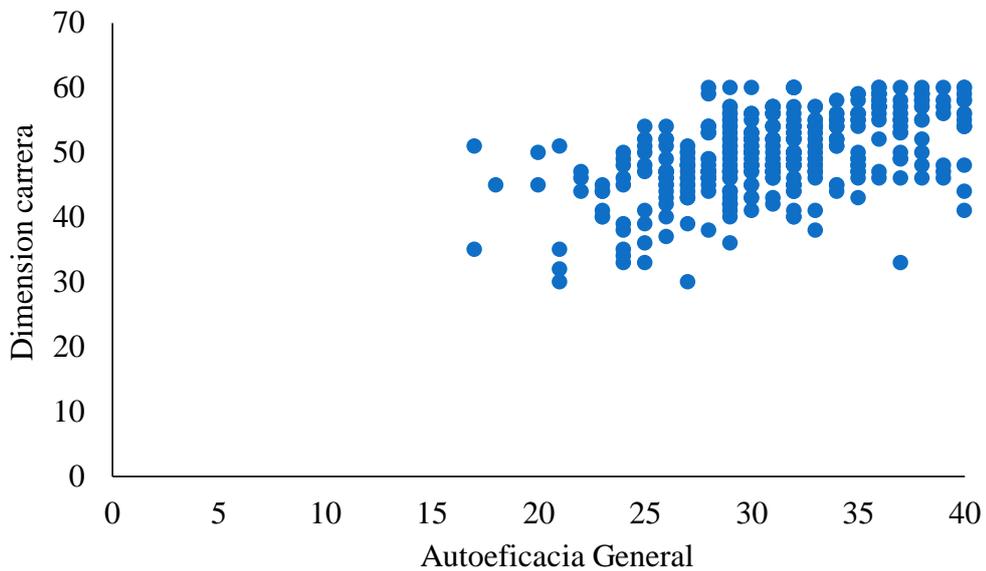


Figura 7. Dispersigrama entre las puntuaciones de la dimensión carrera de la adaptación universitaria con la autoeficacia general.

Tabla 24

Correlación de la dimensión estudio de la Adaptación universitaria con la variable de Autoeficacia General.

Dimensión	Autoeficacia General	
	rho	p
Estudio	,483**	,000

Nota: **. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

En la tabla 24, se observa la correlación entre la dimensión estudio de la adaptación universitaria con la variable de autoeficacia general mediante el coeficiente de Rho de Spearman, lo cual indica que ambas variables se relacionan de manera directa y positiva en una proporción moderada ($r = .483$, $p = .000$).

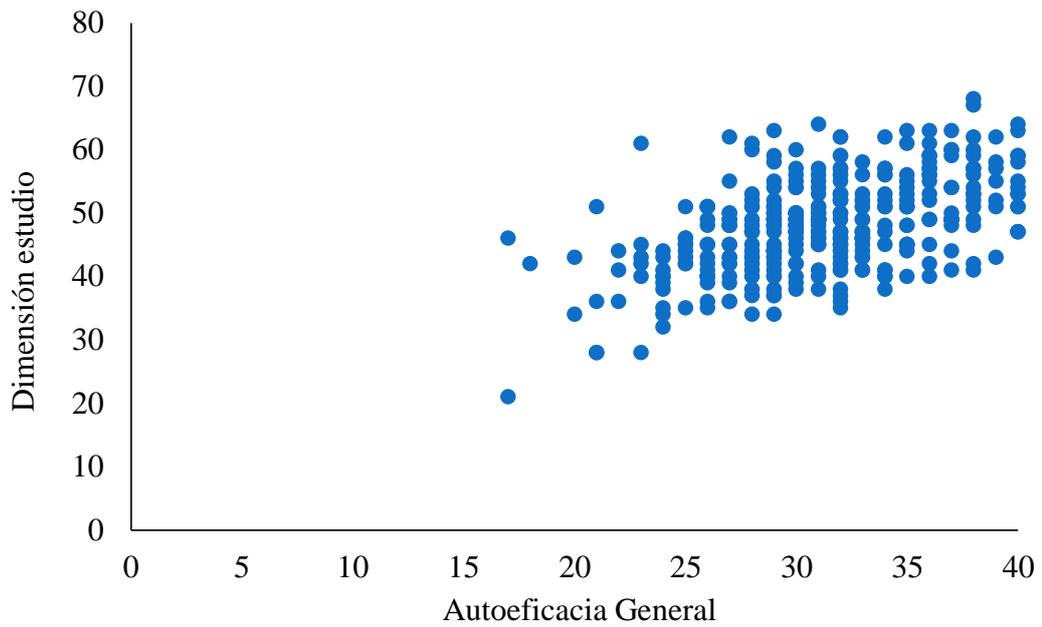


Figura 8. Dispersigrama entre las puntuaciones de la dimensión estudio de la adaptación universitaria con la autoeficacia general.

Tabla 25

Correlación de la dimensión institucional de la Adaptación universitaria con la variable de Autoeficacia General.

Dimensión	Autoeficacia General	
	rho	p
Institucional	,256**	,000

Nota: **. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

En la tabla 25, se observa la correlación entre la dimensión personal de la adaptación universitaria con la variable de autoeficacia general, lo cual indica que ambas variables se relacionan de manera directa, positiva y posee un nivel de correlación bajo ($r = .256$, $p = .000$).

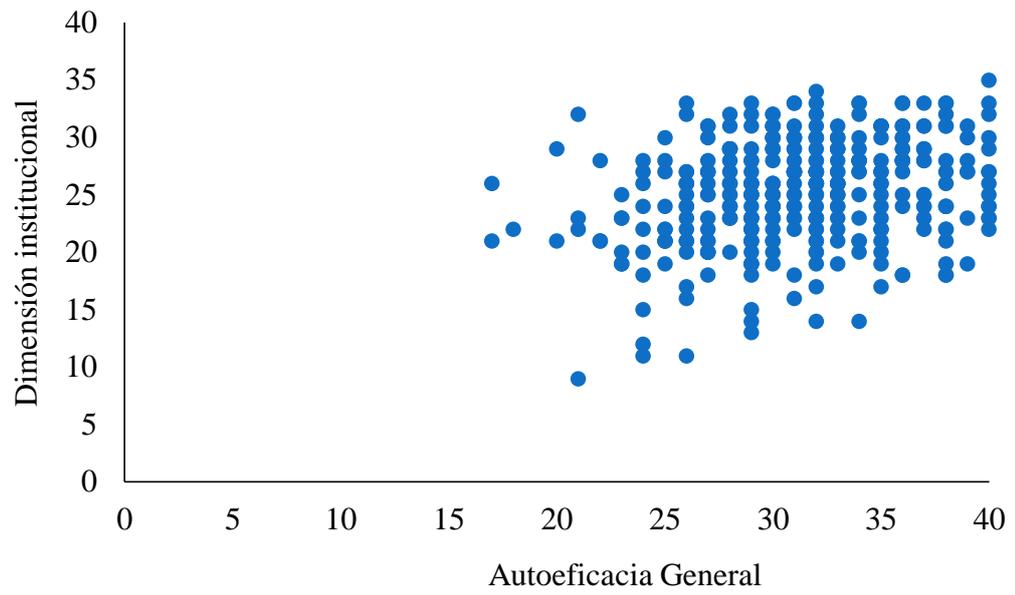


Figura 9. Dispersigrama entre las puntuaciones de la dimensión institucional de la adaptación universitaria con la autoeficacia general.

V. DISCUSION DE RESULTADOS

El presente estudio busca determinar la relación entre la adaptación universitaria y autoeficacia general, así como la relación entre las dimensiones de la primera variable con la segunda, así como dar a conocer los niveles de ambas en jóvenes universitarios, para lo cual se empleó el Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA-r) y la Escala de Autoeficacia General.

Con respecto al primer objetivo planteado al analizar las propiedades psicométricas de los instrumentos psicológicos, se halló un índice de .944 de Alfa de Cronbach para el Cuestionario de Vivencias Académicas (QVA-r) y para sus dimensiones (personal .907, interpersonal .871, carrera .862, estudio .835 e institucional .731), asimismo se obtuvo un índice de .874 para la Escala Generalizada de Autoeficacia, considerándose todos los índices como respetables y muy buenos, continuando con el análisis se obtuvo la validez de constructo mediante el método de análisis lógico de los elementos del test, donde para ambas variables los resultados indicaron que la correlación son muy significativas $p=0.000$, afirmando que cada ítem aporta a la explicación de sus instrumentos correspondientes, llegando a la demostrar que ambos instrumentos poseen confiabilidad y validez de constructo según De Velis (citado en Gamarra et al., 2008).

Continuando con el siguiente objetivo se encontró que la mayoría de los estudiantes de la muestra presentan un nivel adecuado de adaptación universitaria puesto que un 73% se ubicó en un nivel medio y un 19% se ubicó en el nivel alto, mientras que un menor porcentaje obtuvo niveles inferiores como un 7% en nivel bajo y un 1% en nivel de desadaptación. Chau y Saravia (2014) y Ponte (2017) muestran datos similares en su estudio con universitarios encontrando que la mayor parte de ellos se ubican en un adecuado nivel de adaptación universitaria. Por lo que se demuestra que la gran mayoría de los participantes presentan un

nivel adecuado de adaptación universitaria, debiéndose esto a que estos jóvenes se están confrontando y ajustando de forma adecuada a múltiples desafíos del entorno universitario donde están interactuando con variables académicas, sociales, personales y vocacionales (Almeida et al. 2002).

En cuanto a los niveles de adaptación universitaria hallados en las cinco dimensiones, el nivel medio alcanzó la mayor frecuencia en todas las dimensiones siendo su punto más álgido en la dimensión interpersonal con 232 estudiantes, seguidamente el nivel alto llegó a su mayor frecuencia en la dimensión carrera con 160 estudiantes, mientras que el nivel bajo y de desadaptación obtuvieron mayor frecuencia en la dimensión personal con 126 y 10 estudiantes correspondientemente, lo cual refuerza al resultado general obtenido de la variable.

Nos muestra que la mayoría de estudiantes poseen una buena percepción de su proyecto vocacional y perspectivas de la carrera de psicología, así como de su involucramiento con sus pares en actividades extracurriculares, mientras que una menor frecuencia de universitarios no posee una adecuada percepción del bienestar psicológico y físico, así como de su autoconfianza y ansiedad en el contexto universitario Márquez et al. (2009). Esto puede deberse a que aún les faltaría mayores experiencias académicas ya que a medida que cursan años universitarios el sentido de la identidad se va afianzando, así como el conocimiento de sí mismos para una visión personal ante el mundo (Almeida et al., 2002).

Respecto a los niveles de autoeficacia general, el 52% de estudiantes se encuentran en el nivel medio, asimismo el 47% se ubicó en un nivel alto a comparación de un 1% que se encuentra en un nivel bajo. Encontrando resultados similares en la investigación de Chávez (2017) en estudiantes universitarios de psicología ya que este halló un 37% y 60% en los niveles medio y alto respectivamente. Por lo que se afirma que la gran mayoría de los

estudiantes perciben un sentido amplio de su competencia sintiéndose capaces para enfrentarse eficazmente a una variedad de situaciones estresantes (Shwarzer, 1992).

Con respecto a la contrastación de hipótesis general, se determinó que sí existe relación entre la adaptación universitaria y la autoeficacia general, empleando la correlación de Spearman (rho) ($r = .547$, $p = .000$), el valor de Rho oscila entre 0.4 y 0.6 considerándose la correlación entre las variables como positiva, directa y moderada, explicando que a mayor adaptación universitaria se da mayor autoeficacia general en los estudiantes de que se ubican en la etapa de adultez emergente (19 a 25 años) de la facultad de psicología. Apoya a este resultado lo obtenido por Pontes (2011) al encontrar una correlación estadísticamente significativa positiva directa y elevada ($r = 0.739$, $p = .000$) entre la adaptación a la enseñanza superior y la autoeficacia en su investigación, las diferencias de niveles pueden radicar en varios factores pudiendo ser el contexto sociocultural que guardan ambos países como son Portugal y Perú así como la traducción de los instrumentos empleados, la cantidad y tipo de la muestra.

En base a esto podemos afirmar que la confrontación y ajuste del estudiante al contexto universitario guarda una relación importante con el sentido de competencia personal que este perciba de sí mismo para enfrentar eficazmente una variedad de situaciones que considere estresantes (Almeida et al., 2002; Schwarzer, 1992), este resultado puede fundamentarse en que la vida universitaria se considera un gran beneficio para el adulto emergente ya que le brinda mayor estabilidad asimismo le ayuda a reafirmar su identidad para desarrollar valores y compromisos se plantea a sí mismo con mira al éxito (Sandoval, 2012), asimismo puede sostenerse en que la variable de la autoeficacia se presenta como una característica interna la cual se asocia al bienestar psicológico el cual es un elemento que favorece la permanencia del estudiante y es encontrado en una de las dimensiones de la

adaptación universitaria (Komarraju & Nadler, 2013; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens & Grau, 2005, citado por Borzone, 2017).

Este resultado realza que los estudiantes que poseen un alto nivel de autoeficacia general son más capaces de alcanzar logros académicos, de autorregularse y persistir en medio de las dificultades (Komarraju y Nadler, 2013), en este caso esto se aplica dentro de la vida universitaria ya que según esta es vista como una transición e incorporación a un nuevo mundo social y académico, donde muchos estudiantes experimentan ansiedades y dificultades (Medrano y Olaz, 2008; citado en Medrano et al., 2010).

Por otra parte, es de importancia resaltar que la única investigación encontrada en la cual se relacionen ambas variables es la antes mencionada de Ponte (2011) en Portugal por lo que los hallazgos encontrados aquí son relevantes, asimismo los estudios encontrados de la variable de adaptación universitaria son escasos en comparación con los encontrados de la variable de autoeficacia general, por lo cual es conveniente mencionar los hallazgos de las investigaciones más resaltantes que se realizaron de ambas variables por separado puesto que guardan ciertas similitudes con el presente estudio.

Comenzando por Chau y Saravia (2014) que encontraron una relación positiva entre la salud percibida y la adaptación universitaria en una muestra de 281 estudiantes universitarios, asimismo Benjamín (2016) encontró una relación directa entre la calidad de sueño en universitarios con la adaptación universitaria. Internacionalmente Carvalho et al. (2015) hallaron que hay relación positiva entre las estrategias enfocadas en el problema y en el apoyo social con la adaptación universitaria en estudiantes universitarios, sin embargo, se halló una relación negativa entre las estrategias enfocadas en la emoción y en las prácticas religiosas/pensamiento fantasioso, con la adaptación universitaria.

Asimismo, Anicama et al. (2012) encontraron una correlación moderada entre autoeficacia y salud mental positiva en estudiantes de psicología. Pérez et al. (2018) analizaron la relación de la autoeficacia general y las dimensiones del engagement o grado de implicación/compromiso con la carrera, hallando una correlación positiva de la autoestima con la autoeficacia en alumnos. A partir de los resultados estos autores, discuten la necesidad de continuar con el análisis de variables implicadas en el óptimo desarrollo y bienestar de los estudiantes.

Con respecto a las hipótesis específicas comenzaremos por la primera donde se plantea que existe relación entre la dimensión personal de la adaptación universitaria con la autoeficacia general, aquí se determinó que sí existe relación ($r=.393$, $p=.000$) directa y baja; lo cual nos da a conocer que la percepción del bienestar general y físico, así como la autoconfianza y ansiedad, se encuentra relacionada con la percepción de competencia que posee el estudiante de sí mismo (Almeida et al., 2002).

Esto puede deberse a que esta dimensión se encuentra directamente relacionada a la percepción del bienestar propio del estudiante y la autoeficacia se encuentra asociada a este, sin embargo, su relación puede ser baja debido a que la dimensión personal es más comprendida desde la visión interna de uno mismo que de esta para responder a demandas ambientales (Almeida et al., 2002; Komarraju & Nadler, 2013; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens & Grau, 2005, citado por Borzone, 2017). Esta relación encuentra similitud con el estudio de Pontes (2011) donde se halló una relación moderada ($r = 0,595$) entre la dimensión y la variable de autoeficacia, asimismo se hace referencia de otros estudios donde se han hallado relaciones directas y positivas de esta dimensión con otras variables como salud percibida, resiliencia total, atención general y calidad de sueño (Chau y Saravia, 2014; Aquino, 2016; Borzone, 2017; Benjamín, 2016).

Continuando con la segunda hipótesis específica se determinó que sí existe relación ($r=.461$, $p=.000$) positiva, directa y moderada entre la dimensión interpersonal de la adaptación universitaria con la autoeficacia general, aseverando que las percepciones que tiene el estudiante de sus pares y de otras personas que lo rodean en el entorno universitario guarda relación con respecto a la competencia que percibe de sí mismo para enfrentar con éxito situaciones estresantes (Almeida et al., 2002; Schwarzer, 1992). Esto puede deberse a que tanto la dimensión como la variable se entra a tallar la percepción del individuo sobre su contexto en el caso de la autoeficacia para emplear sus capacidades y en la dimensión interpersonal para establecer relaciones con los que le rodean (Almeida et al., 2002; Bandura, 1987). Lo encontrado guarda relación con lo hallado por Pontes (2011) al relacionar esta dimensión con su variable de autoeficacia ($r = 0,632$) pues ambas relaciones pasan el nivel bajo; asimismo se encuentran otras variables relacionadas con esta dimensión, como participación académica Benevides et al. (2017) y calidad de sueño Benjamín (2016).

De la misma forma se procedió con la tercera hipótesis específica donde se determinó que sí existe relación ($r=.528$, $p=.000$) positiva, directa y moderada entre la dimensión carrera de la adaptación universitaria con la autoeficacia general para determinar. Demostrando que la adaptación a los cursos y a la carrera incluyendo la vocación por la misma, guarda relación con la percepción de la competencia personal para enfrentar eficazmente situaciones estresantes (Almeida et al., 2002; Schwarzer, 1992). Lo cual puede fundamentarse en que la dimensión carrera hace referencia a la capacidad que posee el estudiante para poder adaptarse y permanecer en la carrera que eligió, asimismo la autoeficacia está vinculada con la persistencia frente a las dificultades para lograr el éxito académico (Almeida et al., 2002; Borzone, 2017). Este dato guarda relación con lo encontrado por Pontes (2011) encontrar una relación positiva, directa y de igual forma a nivel moderado ($r = 0,472$) al relacionar la dimensión con la autoeficacia. Asimismo, es

relevante mencionar la información encontrada por otros autores al relacionar esta dimensión con otras variables como resiliencia total de forma directa y positiva Aquino (2016), así como con la calidad de sueño Benjamín (2016).

Continuando con la cuarta hipótesis específica se determinó que sí existe relación positiva, directa y moderada ($r = .483$, $p = .000$) entre la dimensión estudio de la adaptación universitaria con la autoeficacia general. Lo cual nos manifiesta que los métodos de estudio que pueda emplear el universitario también guarda una relación importante con la competencia que sienta para enfrentar eficazmente las diversas situaciones estresantes (Almeida et al., 2002; Schwarzer, 1992). Esto puede deberse a que la autoeficacia en un ambiente educativo emplea los juicios propios para organizar conductas que lleven a mejorar en desempeño académico y la dimensión estudio está ligada a que el estudiante desarrolle métodos de estudio, así como emplee la gestión del tiempo (Zimmerman, citado por Anicama et al., 2012; Almeida, et al., 2002). Lo hallado apoya al estudio de Pontes (2011) al encontrar una relación moderada ($r = 0,517$) entre la dimensión y la variable. Asimismo, en otras investigaciones han encontrado relación de esta dimensión con otras variables como resiliencia total Aquino (2016), participación académica Benevides et al. (2017) y calidad de sueño Benjamín (2016).

Finalmente se procedió con la quinta y última hipótesis específica donde se determinó que sí existe relación positiva, directa y baja ($r = .256$, $p = .000$) entre la dimensión institucional de la adaptación universitaria con la autoeficacia general. Lo cual nos muestra que poseer una adecuada percepción de la institución de estudio en funcionamiento, servicios e infraestructura guarda relación con el sentimiento de competencia para manejar eficazmente a una variedad de situaciones estresantes (Almeida et al., 2002; Schwarzer, 1992). Este resultado puede darse debido a que ambos tanto la dimensión como la variable toman en cuenta el contexto en el que se desarrolla e interactúa el individuo como los

servicios brindados por la institución y emplea sus competencias para adaptarse a estos, así mismo la relación puede darse en un nivel bajo debido a que en esta dimensión el individuo emplea sus experiencias para calificar de alguna manera los servicios que percibe, siendo estos ajenos a su propio control, mientras que la autoeficacia analiza el contexto en base a las propias competencias (Schwarzer, 1992)

Este resultado es igual al encontrado por Pontes (2011) en su estudio puesto halló una relación baja ($r = 0,365$) al relacionar la dimensión con la autoeficacia. Asimismo, se considera relevante mencionar otras investigaciones que han relacionado esta dimensión con otras variables como resiliencia total Aquino (2016) participación académica Benevides et al. (2017) y calidad de sueño Benjamín (2016).

Esto refuerza más aun la relación encontrada entre las variables de adaptación universitaria y autoeficacia general puesto que como se puede observar todas las dimensiones de la variable de adaptación universitaria se correlacionaron de forma directa y positiva con la autoeficacia general en diferentes niveles de bajo a moderado. Explicando que, a mayor adaptación universitaria en las dimensiones personal, interpersonal, carrera, estudio e institucional, se da mayor autoeficacia general en los estudiantes que se ubican en la etapa de la adultez emergente. Dando a conocer los resultados de la presente investigación, así como los resultados de otras investigaciones similares al estudio, nos permite corroborar la importancia del análisis de las variables de adaptación universitaria y la autoeficacia general en el contexto peruano.

VI. CONCLUSIONES

1. Al analizar las propiedades psicométricas de los instrumentos empleados, concluimos que tanto el Cuestionario de Vivencias Académicas QVA-r como la Escala de Autoeficacia Generalizada presentan niveles adecuados de confiabilidad y validez de constructo.
2. Los niveles del instrumento QVA-r el cual evalúa adaptación universitaria presentan que el 1% de la muestra se ubicó en el nivel de desadaptación, el 7% en el nivel bajo, mientras que el 73% de los estudiantes poseen un nivel de medio y finalmente el 19% presentan un alto nivel de adaptación universitaria, comprobando que la mayoría presenta un nivel adecuado de adaptación universitaria.
3. Los niveles del instrumento de la escala de autoeficacia generalizada el 1% de la muestra se ubicó en el nivel bajo, el 52% se poseen un nivel medio, mientras que un 47% de estudiantes alcanzó un nivel alto de autoeficacia general comprobando que la mayoría presenta un nivel adecuado de adaptación universitaria.
4. Con respecto al análisis de la relación entre las variables de estudio encontramos que la adaptación universitaria sí está relacionada con la autoeficacia general positivamente de manera directa y en una proporción moderada ($r = .547$, $p = .000$).
5. En cuanto a las dimensiones personal e institucional de la variable de adaptación universitaria, encontramos que sí se relacionan con la autoeficacia general de manera directa y positiva en una proporción baja ($r = .393$ y $r = .256$) respectivamente.
6. Con respecto a las dimensiones (interpersonal, carrera y estudio) de la variable de adaptación universitaria, encontramos que sí se relacionan con la autoeficacia general de manera directa y positiva en una proporción baja ($r = .451$, $r = .528$ y $r = .483$) respectivamente.

VII. RECOMENDACIONES

1. Realizar más investigaciones sobre adaptación universitaria dentro del contexto peruano relacionándola con la autoeficacia general para obtener información relevante que pueda ser comparada con la presente investigación.
2. Relacionar la adaptación universitaria con otras variables como deserción universitaria, estrategias de afrontación, habilidades sociales, con la finalidad de analizar en qué medida la posible relación de estas variables puede contribuir a que el estudiante pueda adaptarse mejor al contexto universitario.
3. Tomar las medidas correctivas, preventivas y promocionales sobre todo con los alumnos que presentan niveles bajos tanto en su adaptación universitaria como en su autoeficacia general, para que de este modo se pueda implementar diversas estrategias como programas, consejerías y tutorías, estas acciones ayudarán a que los estudiantes que presentaron niveles moderados y altos en ambas variables puedan mantenerse.
4. Informar acerca de los resultados de esta investigación a los estudiantes para que ellos tengan conocimiento acerca de los resultados obtenidos en el estudio y esto favorezca a la calidad educativa, puesto que SUNEDU (2017) dentro de este eje pide que la universidad brinde herramientas para que el estudiante se responsabilice de las decisiones que afectan su proceso de cambio.
5. Realizar la traducción y adaptación de los instrumentos por futuros investigadores al contexto limeño, ya que como se ha mencionado han sido empleados en otras investigaciones con traducción de países como Colombia y España.

VIII. REFERENCIAS

- Aguirre, J. F., Blanco, J. R., Rodríguez-Villalobos, J. M. & Ornelas, M. (2015). Autoeficacia General Percibida en Universitarios Mexicanos, Diferencias entre Hombres y Mujeres. *Formación universitaria*, 8(5), 97-102. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000500011>
- Almeida, L., Soares, A. P. & Ferreira, J. A. (2000). Transição e adaptação à Universidade: Apresentação de um Questionário de Vivências Académicas (QVA). *Psicologia*, 14(2), 189-208. Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-20492000000200005&lng=pt&tlng=pt.
- Almeida, L., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de Vivências Académicas. Avaliação do ajustamento dos estudantes universitarios. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712002000200002
- Anicama, J., Caballero, G., Cirilo, I., Aguirre, M., Briceño, R. & Tomás, A. (2012). Autoeficacia y salud mental positiva en estudiantes de psicología de Lima. *Revista de psicología*, 14 (2), 144-163. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/rev_psicologia_cv/v14_2012_2/pdf/a02v14n2.pdf.
- Aquino, J (2016). *Adaptación a la vida universitaria y resiliencia en becarios*. Tesis para optar el título profesional de Licenciatura en Psicología. Pontífice Universidad Nacional Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7706>
- Baessler, J. & Schwarcer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8.
- Bandura, A (1987). *Pensamiento y Acción fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Beltrán F. & Torres I. (2000). *Adaptación social, dificultad escolar y salud emocional*. Recuperado de

<https://www.thefreelibrary.com/Adaptacion+social%2C+dificultad+escolar+y+salud+emocional.-a0116035844>.

Benevides, A., De Almeida, Z., Cleon, A. & Siqueirade, M. (2017). Expectativas acadêmicas e habilidades sociais na adaptação à universidade. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 77-88. Recuperado de <http://www.redalyc.org/jatsRepo/4595/459551482009/html/index.html>

Benjamin L. (2016). *Calidad de sueño y adaptación a la vida universitaria en estudiantes universitarios*. Tesis para optar el título de Licenciatura en Psicología. Pontífice Universidad Nacional Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/7703/PRETTY_ARCO_BENJAMIN_CALIDAD_DE_SUE%C3%91O.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Borzzone, M. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 20 (1), 266-274. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79849735013>.

Caballero D, C., & Abello LL, R., & Palacio S, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25 (2), 98-111. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79925207>.

Carvalho, R., Pereira, M., & Garcia, A. (2015). Adaptação Acadêmica e Coping em Estudantes Universitários. *Psico-USF*, 20 (3), 421-432. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401043290006>.

Chávez, E. (2017). *Bienestar Psicológico y Autoeficacia en Estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Peruana Unión Filial Juliaca*. Tesis para optar el título profesional de Licenciatura en Psicología. Universidad Peruana Unión, Juliaca, Perú. Recuperado de https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UEPU_73131cec12a7b7ece02e203340c53be1.

- Chau, C. & Saravia, J. C. (2014). Adaptación universitaria y su relación con la salud percibida en una muestra de jóvenes de Perú. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(2), 269-284. doi: 10.15446/rcp.v23n2.41106.
- Emiro, J. (2008). Biología evolutiva y psicología evolucionista. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 37(3), 428-451. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80611205012>.
- Gamarra, G., Rivera, T. A., Wong, F. J. y Pujay, O. E. (2015). *Estadística e investigación con aplicaciones del SPSS*. (2ª ed.) Perú: Editorial San Marcos.
- Gómez, J., Guillén, N., y Barreal, M. R. (2010). Estudio Correlacional de la Autoeficacia Filial y la Relación Filial en Adolescentes. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBS*, 8(1), 38-57. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612010000200003&lng=es&tlng=es.
- González, C. R., González, P. J. A., Rodríguez M. S., Núñez P. J.C. & Valle, A. A. (2005). *Estrategias y Técnicas de Estudio*. Madrid: Pearson. Recuperado de http://ladecanjose.mex.tl/blog_45186_TECNICAS-DE-ESTUDIO-RAMON-GONZALEZ-CABANACH.html
- Grimaldo, M. P. (2005). Propiedades Psicométricas de la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer. *Cultura*, 19, 213-230. Recuperado de http://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_19_1_propiedades-psicomtricas-de-la-escala-de-autoeficacia-general-de-baessler-schwarzer.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª ed.). México D.F.: Editorial McGraw Hill.
- INEI. (2011). *II Censo Nacional Universitario- 2010 (II CENAUN 2010)*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/865/503.%20II%20Censo%20Nacional%20Universitario%202010%20Principales%20resultados.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. México D.F.: Editorial McGraw Hill.

- Kline, P. (1995). *The handbook of psychological testing*. London: Routledge.
- Komarraju, M. & Nadler, D. (2013). Autoeficacia y logros académicos: ¿Por qué son importantes las creencias implícitas, los objetivos y la regulación del esfuerzo? *Aprendizaje y diferencias individuales*, 25, 67-72. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.005>
- Londoño, C. (2009). Optimismo y salud positiva como predictores de la adaptación a la vida universitaria. *Acta Colombiana de Psicología*, 12 (1), 95-107. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79814903009>.
- Márquez, D., Ortiz, S., & Rendón, M. (2009). Cuestionario de Vivencias Académicas en su versión reducida (QVA-r): un análisis psicométrico. *Revista Colombiana de Psicología*, 18(1), 33-53. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28321830_Cuestionario_de_Vivencias_Academicas_en_su_version_reducida_QVA-r_un_analisis_psicometrico
- Medina, A. S. (2016). *Autoeficacia y comunicación con los padres en adolescentes de un colegio particular de Huaycán*. Tesis para optar el título de Licenciatura en Psicología. Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú.
- Medrano, L., Galleano, C., Galera, M., & Valle Fernández, R. (2010). Creencias irracionales, rendimiento y deserción académica en ingresantes universitarios. *Liberabit. Revista de Psicología*, 16 (2), 183-191. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/686/68617161007/>.
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. Á., Ríos, M., Parra, Á., Hernando, Á. & Reina, M. C. (2011). Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. *Junta de Andalucía. Consejería de Salud*. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/32153>.
- Papalia, D. E., Duskin Feldman, R., & Wendkos Olds, S. (2010). *Desarrollo humano* (11ª ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Pérez, M., Molero, M., Barragán, A. B., Martos, A., Simón, M. & Gázquez, J. J. (2018). Autoeficacia y engagement en estudiantes de ciencias de la salud y su relación con

- la autoestima. *Publicaciones*, 48(1), 193 – 210. Recuperado de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/viewFile/7323/6420>.
- Perú. Ministerio de Educación (2017). *Perú ¿Cómo vamos en educación? (1ª ed)*. Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe/>
- Piergiovanni, L. F. & Depaula, P. D. (2018). Autoeficacia y estilos de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios. *Ciencias Psicológicas*, 12(1), 17 - 23. doi: <https://doi.org/10.22235/cp.v12i1.1591>
- Ponte, A. (2017). *Adaptación a la vida universitaria y resiliencia en estudiantes de psicología de una universidad privada de Trujillo*. Tesis para optar el título profesional de Licenciatura en Psicología. Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo, Perú. Recuperado de http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/3439/1/RE_PSICO_ADOLFO.PONTE_VIDA.UNIVERSITARIA_DATOS.PDF
- Pontes, V. (2011). *Adaptação académica e autoeficácia em estudantes universitários do 1º ciclo de estudos*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde. Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal. Recuperado de <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/2253>
- Rafael, L. (2009). Desarrollo cognitivo de las teorías de Piaget y Vigotsky. *Master en paidopsiquiatría bienio 07-08*. Recuperado de http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf
- Sandoval, S. A. (2012). *Psicología del Desarrollo Humano II. Culiacán, Sinaloa: Dirección General de Escuelas Preparatorias*. Recuperado de https://holismoplanetario.files.wordpress.com/2015/01/psicologia_del_desarrollo_humano_ii.pdf
- Sánchez, M., Castañeiras, C. E. & Posada, M. C. (2012). Autoeficacia y autopercepción de competencias para el ejercicio profesional del psicólogo. *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.academica.org/000-072/978.pdf>.

- Sanjuán, P., Pérez, A., & Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12 (Su2), 509-513. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72797116>.
- Scholz, U., Doña, B.G., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is General Self-Efficacy a Universal Construct?. *European Journal of Psychological Assessment*, 18 (3), 242-251. doi: 10.1027//1015-5759.18.3.242
- Schwarzer, R. (1992). *Self-Efficacy: Thought Control of Action*. Berlin. Recuperado de [https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=DjLJAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA195&dq=Schwarzer,+R.+\(1992\)&ots=nTXmNeS8T4&sig=nBdGklFtXyl9bo_UeWfwMR3t2fo#v=onepage&q=Schwarzer%2C%20R.%20\(1992\)&f=false](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=DjLJAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA195&dq=Schwarzer,+R.+(1992)&ots=nTXmNeS8T4&sig=nBdGklFtXyl9bo_UeWfwMR3t2fo#v=onepage&q=Schwarzer%2C%20R.%20(1992)&f=false)
- Schwarzer, R., Babler, J., Kwiatek, P., Schröder, K., & Zhang, J. X. (1997). The Assessment of Optimistic Self-beliefs: Comparison of the German, Spanish, and Chinese Versions of the General Self-efficacy Scale. *Applied psychology: an international review*, 46(1), 69-88. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/227846409_The_Assessment_of_Optimistic_Self-Beliefs_Comparison_of_the_German_Spanish_and_Chinese_versions_of_the_General_Self-Efficacy_Scale
- Schwarzer, R., & Born, A. (1997). Optimistic self-beliefs: Assessment of general perceived self-efficacy in thirteen cultures. *World Psychology*, 3, 177-190. Recuperado de <http://userpage.fu-berlin.de/health/world14.htm>.
- Soares, A. P., Almeida, L. S. Y Guisande, M. A. (2010) Ambiente académico y adaptación a la universidad. *Revista Iberoamericana de psicología y salud*. 2 (1), 99-121. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2451/245116403005.pdf>.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (2006). Questionário de Vivências Académicas: versão integral (QVA) e versão reduzida (QVA-r). *Avaliação psicológica: instrumentos validados para a população portuguesa* (vol. 1, pp. 101-120). Coimbra: Portugal.

SUNEDU (2017). *Informe bienal sobre la realidad universitaria peruana* (1ª ed.). Recuperado de <https://www.sunedu.gob.pe/informe-bienal-sobre-realidad-universitaria/>.

Villamarín, F. (1994). Autoeficacia: Investigaciones en psicología de la salud. *Anuario de Psicología*, 61, 9-18. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/download/61115/88849>

Zaragoza J. (08 de junio de 2017). *Educación universitaria: hay 30 % de deserción por falta de orientación y de recursos*. *Andina*. Recuperado de <https://andina.pe/agencia/noticia-educacion-universitaria-hay-30-desercion-falta-orientacion-y-recursos-670189.aspx>

IX. ANEXOS

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Para la investigación sobre

Adaptación universitaria y Autoeficacia General

Estimado(a) alumno o alumna su persona está siendo invitado(a) a participar en una investigación sobre la relación entre adaptación universitaria y autoeficacia. Esta investigación para optar el grado de Licenciatura es realizada por la bachiller Curi Noreña Raquel Abigail.

Usted está siendo invitado(a) para participar en esta investigación al encontrarse cursando el 2do o 3er año de estudios en una universidad pública de Lima.

Si desea participar, se le solicitará contestar un pequeño cuestionario sobre datos sociodemográficos, así como pruebas relacionadas con los temas arriba mencionados. Deberá tomar en cuenta que esta investigación no vulnerará de ninguna manera la información que proporcione por lo que los derechos con los que cuenta incluyen:

Anonimato: Todos los datos que usted ofrezca son absolutamente anónimos, por lo tanto no habrá manera de identificarlo individualmente.

Integridad: Ninguna de las pruebas que se le apliquen resultará perjudicial.

Participación voluntaria: Tiene el derecho a abstenerse de participar o incluso de retirarse de esta evaluación cuando lo considere conveniente.

En función a lo leído:

¿Desea participar en la investigación? SÍ _____ NO _____

FIRMA (OPCIONAL)

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

Sexo: varón: () mujer: () Edad: _____ Año académico: _____

Nº de semestres académicos cursados en la universidad: _____

¿Ha desaprobado algún(os) curso(s)? No: () Sí: () ¿Cuántos cursos?: _____

¿Lleva la totalidad de cursos que corresponde a su semestre?

No: () Sí: ()

En caso de marcar no por favor especifique el número de cursos del semestre que no está

llevando: _____

ESCALA DE AUTOEFICACIA GENERALIZADA

Nos gustaría conocer como sueles actuar cuando tienes dificultades o algún problema en general.

No hay respuestas ni buenas ni malas. Para ello, contesta a cada una de las frases que te presentamos, rodeando con un círculo el número que corresponde a la opción con la que mejor te identificas.

Incorrecto	Apenas cierto	Más bien cierto	Cierto
1	2	3	4

		Incorrecto	Apenas cierto	Más bien cierto	Cierto
1	Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga	1	2	3	4
2	Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente	1	2	3	4
3	Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas	1	2	3	4
4	Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados	1	2	3	4
5	Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas	1	2	3	4
6	Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles	1	2	3	4
7	Venga lo que venga por lo general soy capaz de manejarlo	1	2	3	4
8	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario	1	2	3	4
9	Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.	1	2	3	4
10	Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	1	2	3	4

CUESTIONARIO DE VIVENCIAS ACADÉMICAS (QVA-R)

Nos gustaría conocer algunas de tus experiencias en tu vida universitaria.

No hay respuestas ni buenas ni malas. Para ello, contesta a cada una de las frases que te presentamos, rodeando con un círculo el número que corresponde a la opción con la que mejor te identificas.

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

Nº		Valoración				
		1	2	3	4	5
1	Hago amistades con facilidad en mi universidad	1	2	3	4	5
2	Creo que puedo desarrollar nuevos aspectos personales (prestigio, estabilidad, solidaridad) por medio de la carrera que elegí.	1	2	3	4	5
3	Aunque fuera posible no me cambiaría de universidad.	1	2	3	4	5
4	Presento cambios en mi estado de ánimo (inestabilidad emocional).	1	2	3	4	5
5	Cuando pienso en mi pasado, consigo identificar las razones que me llevaron a elegir esta carrera.	1	2	3	4	5
6	Habitualmente me encuentro poco acompañado por otros compañeros de la universidad.	1	2	3	4	5
7	Elegí bien la carrera que estoy estudiando.	1	2	3	4	5
8	Tengo capacidades y vocación para el área profesional que elegí.	1	2	3	4	5
9	Me siento triste o abatido(a).	1	2	3	4	5
10	Organizo bien mí tiempo.	1	2	3	4	5
11	Últimamente me he sentido confundido(a) y desorientado(a).	1	2	3	4	5
12	Me gusta la universidad en la que estudio	1	2	3	4	5
13	Hay situaciones en las que siento que pierdo el control.	1	2	3	4	5
14	Me siento comprometido(a) con la carrera que elegí.	1	2	3	4	5
15	Conozco bien los servicios que presta mi universidad.	1	2	3	4	5
16	Me gustaría terminar mis estudios en la universidad en la que me encuentro actualmente.	1	2	3	4	5
17	Últimamente me he sentido pesimista.	1	2	3	4	5
18	Las notas que he obtenido han sido buenas y me han permitido avanzar en la carrera.	1	2	3	4	5
19	Mis compañeros de curso son importantes para mi crecimiento personal.	1	2	3	4	5
20	Cuento con capacidades de aprendizaje para responder a mis expectativas en el estudio.	1	2	3	4	5
21	Siento cansancio y somnolencia durante el día.	1	2	3	4	5
22	Creo que la carrera que elegí permite desarrollarme profesionalmente.	1	2	3	4	5
23	Siento confianza en mí mismo(a).	1	2	3	4	5
24	Siento que tengo un buen grupo de amigos en la universidad.	1	2	3	4	5
25	Me siento a gusto con un alto ritmo de trabajo.	1	2	3	4	5
26	Me he sentido solo(a) durante el último tiempo (meses o semestre).	1	2	3	4	5
27	He establecido buenas relaciones con mis compañeros de curso.	1	2	3	4	5
28	Tengo momentos de angustia.	1	2	3	4	5
29	Utilizo la biblioteca de la universidad.	1	2	3	4	5

30	Se me dificulta encontrar un compañero(a) de estudio que me ayude a resolver un problema personal.	1	2	3	4	5
31	Se me dificulta concentrarme en una tarea durante mucho tiempo.	1	2	3	4	5
32	Planifico las actividades que debo realizar diariamente.	1	2	3	4	5
33	Tengo relaciones de amistad cercana con compañeros de universidad de ambos sexos.	1	2	3	4	5
34	Mantengo al día mis deberes académicos.	1	2	3	4	5
35	Mi incapacidad para organizar bien el tiempo hace que tenga bajo desempeño académico.	1	2	3	4	5
36	Se me facilita iniciar una conversación con nuevos compañeros.	1	2	3	4	5
37	Elegí una carrera de acuerdo con mis aptitudes y capacidades.	1	2	3	4	5
38	Se me conoce como una persona amigable y simpática.	1	2	3	4	5
39	Pienso en muchas cosas que me ponen triste.	1	2	3	4	5
40	Procuro compartir con mis compañeros de curso fuera de los horarios de clase.	1	2	3	4	5
41	Sé establecer prioridades con respecto a las actividades en las que invierto mi tiempo.	1	2	3	4	5
42	Tomo la iniciativa para invitar a mis amigos a salir	1	2	3	4	5
43	Mis relaciones de amistad son cada vez más estables, duraderas e independientes.	1	2	3	4	5
44	Logro tomar buenos apuntes en las clases.	1	2	3	4	5
45	Me siento físicamente débil.	1	2	3	4	5
46	Mi universidad no me genera interés.	1	2	3	4	5
47	Siento que voy a lograr ser eficaz en la preparación de mis exámenes.	1	2	3	4	5
48	La biblioteca de la universidad se encuentra bien dotada (cantidad y variedad de bibliografía).	1	2	3	4	5
49	Procuro organizar la información obtenida en las clases.	1	2	3	4	5
50	Me gusta el sector donde está ubicada mi universidad.	1	2	3	4	5
51	Me siento decepcionado(a) de mi carrera.	1	2	3	4	5
52	Tengo dificultad para tomar decisiones.	1	2	3	4	5
53	Tengo buenas capacidades para el estudio.	1	2	3	4	5
54	Mis gustos personales fueron decisivos para elegir mi carrera.	1	2	3	4	5
55	Me he sentido ansioso(a).	1	2	3	4	5
56	Estoy estudiando una carrera diferente a la que siempre quise.	1	2	3	4	5
57	Soy puntual para llegar al inicio de las clases.	1	2	3	4	5
58	Mi universidad posee buena infraestructura.	1	2	3	4	5
59	Se me dificulta establecer relaciones cercanas con mis compañeros de curso.	1	2	3	4	5
60	Aunque fuera posible no me cambiaría de carrera.	1	2	3	4	5