



Facultad de Psicología, Magister en Psicología Clínica

**Propiedades psicométricas del Cuestionario aceptación y compromiso en estudiantes
|universitarios (AAQ-US) en el contexto colombiano**

ANDREA JULIETH BARBOSA GÜIZA

Dirigida por:

Ángela María Henao Gallego

Juan Carlos Rincón- Asesor metodológico

Bogotá, D.C.

2020

SE INSERTA EN ESTA PÁGINA EL ACTA DE APROBACIÓN DE LA TESIS

SE INSERTA EN ESTA PÁGINA EL ACTA DONDE SE OTORGA DISTINCIÓN SI ES EL CASO, YA SEA DEL CONSEJO SUPERIOR O DEL CONSEJO ACADÉMICO DEPENDIENDO SI ES LAUREADA O MERITORIA RESPECTIVAMENTE

Agradezco a:

A Dios, a mis amados padres Héctor Barbosa y Yolanda Güiza. A mi hermana Erika Barbosa por ser los artífices de mis logros, mi apoyo constante y mi gran orgullo.

A mi adorado esposo Fernando Aponte por siempre creer en mí y brindarme su amor, entrega, y compañía.

Doy un especial agradecimiento a la docente Angela Henao y el docente Juan Carlos Rincón por su compromiso, profesionalismo y dirección.

“El agradecimiento es la memoria del corazón” Lao Tse.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen.....	1
Abstract.....	2
Justificación y planteamiento del problema.....	3
Referente teórico y empírico.....	7
Deserción académica.....	7
Rendimiento académico.....	8
Flexibilidad psicológica.....	9
Escala de medición de la flexibilidad psicológica.....	11
Conceptos psicométricos.....	11
Aspectos metodológicos.....	12
Objetivos.....	15
Objetivo general.....	15
Objetivos específicos	15
Método.....	15
Diseño.....	15
Participantes.....	15

Instrumentos.....	17
Cuestionario de aceptación y compromiso para estudiantes universitarios (AAQ-US)	17
Aceptación y Acción Cuestionario - II (AQQ-II)	18
Escala de depresión, ansiedad y estrés (DASS 21).....	18
Análisis de datos.....	18
Procedimiento.....	18
Fase I: Evaluación por jueces expertos.....	18
Fase II: Pilotaje.....	19
Fase III: Validación de la prueba.....	20
Consideraciones éticas.....	20
Resultados.....	21
Fase I: Evaluación por jueces expertos.....	21
Fase II: Aplicación del instrumento	22
Análisis de fiabilidad.....	22
Análisis factorial.....	23
Análisis correlacional.....	24
Discusión.....	25
Referencias.....	29
Apéndices	42

Lista de tablas

Tabla 1- Características demográficas de la muestra.....	16
Tabla 2 - Análisis de confiabilidad AQQ-II	23
Tabla 3 - Prueba de KMO y Bartlett del Trait Meta-Mood Scale	23
Tabla 4 - Matriz de componentes	24
Tabla 5 - Correlaciones entre las pruebas AQQ-II Y DASS-21para la prueba AQQ-US ..	25

Lista de Apéndices

Apéndice A - Instrumento original	42
Apéndice B - Instrumentos adaptado.....	43
Apéndice C- Encuesta de prueba piloto	44
Apéndice D- Documentos concepto de jurados	45
Apéndice E- Consentimiento informado	46
Apéndice F- Cuestionario de datos demográficos	47

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo identificar las propiedades psicométricas del Cuestionario aceptación y compromiso en estudiantes universitarios (AAQ-US) en contexto colombiano. Este instrumento originalmente creado por Levin, Kraff, Pistorello y Seeley (2018) mide la flexibilidad psicológica en estudiantes universitarios. El estudio tuvo un diseño instrumental (Montero y León, 2002) en el que se realizó la adaptación idiomática del instrumento, con un tipo de muestreo por conveniencia. Se aplicó a un grupo de 352 estudiantes, mayores de edad, con una representación de 61% en mujeres y 39% en hombres, participantes voluntarios de 25 instituciones de educación superior de Bogotá, procurando una relación de más de 25 participantes por ítem. El coeficiente alfa de Cronbach fue de $\alpha = .90$ siendo evidencia de una alta consistencia interna. El análisis factorial exploratorio con la técnica de componentes principales identificó la existencia de un solo factor, finalmente se evaluaron las fuentes de evidencia externa de la prueba mediante el análisis de las correlaciones con la prueba DASS-21 y el AAQ-II, y se encontraron correlaciones positivas entre las escalas.

Palabras clave: Validación psicométrica, flexibilidad psicológica, estudiantes universitarios.

Abstract

The purpose of this research was to identify the psychometric properties of the Acceptance and Commitment Questionnaire in university students (AAQ-US) in a Colombian context. This instrument originally created by Levin, Kraff, Pistorello and Seeley (2018) measures psychological flexibility in university students. The study had an instrumental design (Montero and León, 2002) in which the idiomatic adaptation of the instrument was performed, with a type of sampling for convenience. It was applied to a group of 352 students, of legal age, with a representation of 61% in women and 39% in men, volunteer participants from 25 universities in Bogotá, seeking a relationship of more than 25 participants per item.

Reliability analysis was performed with the calculation of Cronbach's alpha coefficient, finding a reliability index $\alpha = .90$ showing a high internal consistency. Additionally, the exploratory factor analysis was developed with the main component technique in which the existence of a single factor was identified, finally the sources of external evidence of the test were evaluated by analyzing the correlations with the DASS-21 test and the AAQ-II, finding positive correlations between the scales.

Keywords: Psychometric validation, psychological flexibility, university students

Propiedades psicométricas del Cuestionario aceptación y compromiso en estudiantes universitarios (AAQ-US) en el contexto colombiano.

La deserción académica es uno de los componentes de análisis más importante en los estudios de la educación, el informe sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2000-2005), sostiene que los impactos negativos de la deserción en la educación superior tienen repercusiones sociales, pues contribuyen a la creación del círculo de la pobreza y la gestación de una capa social de profesionales frustrados. Dentro de los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) Estados Unidos y Suecia presentan una tasa de deserción aproximada de 40% para el año 2013, mientras que en países como Dinamarca que cuenta con uno de los estándares en educación más altos en el mundo, la deserción es de menos del 25%, en Latino América la tasa de deserción se encuentra en un promedio de 57% contando con la representación de Chile y México dentro de la OCDE (Umerenkova & Flores, 2017).

En el caso colombiano los datos administrativos muestran un índice de deserción universitario del 42% en estudiantes que comienzan programas de ciclos (Ferreira, Avitabile, Botero, Paz & Urzúa, 2017; Banco mundial, 2018), lo que evidencia que las cifras de deserción se asemejan a los de la región, sin embargo, se alejan de los países que presentan mejores indicadores a nivel educativo como Dinamarca u otros países de continente europeo, por esta razón es importante que se realicen acciones que contribuyan a la disminución o mejora de estas cifras.

Dentro de los principales factores que influyen en la deserción universitaria se encuentra el rendimiento académico (Canales & De los Ríos, 2018; García, 2014), entendiéndolo éste como el

conjunto de distintos factores que ha sido atribuido a los logros alcanzados por los estudiantes teniendo en cuenta los objetivos planteados desde cada una de las áreas estudiadas, convirtiéndose en una evaluación cuantitativa que permite evidenciar la evolución y aprendizaje de los alumnos (Garbanzo, 2007; Pérez, Ramón & Sánchez 2000; Vélez & Roa, 2005). Umerenkova y Flores, (2017) y Himmel (2002), mencionan que el bajo rendimiento académico y las dificultades en la interacción social son una de las fuentes más importantes asociadas a la deserción, además de factores personales relacionados con la procrastinación; igualmente, Dezcallar, Clariana, Gotzens, Badia & Cladellas (2015), encontraron que el ingreso económico, el rendimiento académico y las actividades extra-curriculares de los estudiantes universitarios influyen en la ausencia estudiantil.

Por tal motivo, estudiar las variables que se relacionan con el rendimiento académico contribuye a la comprensión de la deserción estudiantil y a la creación de estrategias que disminuyan los índices de la problemática (Fanelli, 2014). Dentro de la investigación de las variables asociadas al rendimiento académico se encuentran aspectos institucionales, sociodemográficos, psicosociales y pedagógicos (Montero & Villalobos, 2007; Ortega, Martínez & Trisancho, 2016). En 2008, Contreras, Caballero, Palacio y Pérez, observaron que los factores que inciden en el bajo desempeño académico son muy diversos, entre los que se encuentran los procesos cognitivos y los componentes inherentes a la personalidad. Adicionalmente, Tonconi (2009) identificó como factores asociados al rendimiento académico, la manera en la que cada uno de los estudiantes aprende, así como elementos relacionados con variables personales, sociales e institucionales, que darían como consecuencia el fracaso académico y el abandono de los estudios.

Por su parte, Toscano y colaboradores (2015) mostraron cómo la ansiedad que presentan los estudiantes al momento de ser evaluados perjudica su respuesta y desarrollo académico, así mismo, Eisenberg, Golberstein y Hunt (2009) y Conley, Durlak y Kirsch (2015), reconocen una

asociación en estudiantes con diagnósticos como depresión, ansiedad y estrés y los resultados en la academia. En 2010, Hunt, Einsenberg y Kilbourne, plantearon que los distintos procesos psiquiátricos tienen un rol significativo en la posibilidad de que los estudiantes universitarios puedan desertar del proceso educativo, por tal motivo su evaluación e intervención podría favorecer la vinculación al ambiente académico. De otro lado, Goodman (2017) y Keyes et al. (2012) afirman que los problemas psicológicos y emocionales generan un impacto importante en el rendimiento académico.

Ahora bien, los problemas emocionales y psicológicos pueden explicarse desde el punto de vista de la terapia de aceptación y compromiso, una terapia fundamentada en la teoría de marcos relacionales, como la carencia de flexibilidad psicológica, (Blarrina & Guitierrez, 2012; Levin, Haeger, Pierce, & Twohig, 2017) puesto que implica que las personas mantengan un patrón rígido de pensamientos y acciones que sobrepasan sus propios valores (Bond et al., 2011), con el objetivo de disminuir la exposición ante eventos privados que generan malestar (Levin et al., 2014). En 2015, Hayes señala cómo la inflexibilidad psicológica y la evitación experiencial favorecen el inicio y mantenimiento de distintas dificultades psicológicas ya que parten de funciones psicológicas comunes, expone cómo el evitar estas situaciones que generan malestar y el actuar bajo un patrón rígido de pensamientos favorece las conductas de escape, tales como, consumo excesivo de alimentos, aislarse e incluso el consumo de sustancias logrando de esta manera una disminución momentánea del malestar (Hayes et al., 2014), esta constante búsqueda de disminuir pensamientos no deseados incluso más allá de sus valores pertenece a una de las categorías relacionadas con trastornos como ansiedad o depresión (Levin et al., 2014).

En 2017, Asikainen, Hailikari y Mattsson encontraron correspondencia entre la inflexibilidad psicológica y el bajo rendimiento académico. Estos autores demostraron el efecto de

la flexibilidad psicológica en los pensamientos y emociones positivas en los procesos de aprendizaje adecuados en estudiantes universitarios.

Asikainen (2018) también estableció la asociación entre la inflexibilidad con la incapacidad de generar estrategias dirigidas a valores; en esa misma dirección, Glick, Millstein y Orsillo (2015) establecieron el vínculo entre la procrastinación en la entrega de las tareas académicas y la falta de conexión con acciones valiosas con la incapacidad de la adaptación al cambio, siendo este un elemento definitorio de la flexibilidad psicológica.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, es de gran utilidad contar con instrumentos que permitan medir la flexibilidad psicológica en relación con el rendimiento académico en estudiantes de educación superior. Levin, Kraff, Pistorello y Seeley (2018) crearon el cuestionario de aceptación y compromiso para estudiantes universitarios (AAQ-US), esta prueba permite la evaluación de la variable inflexibilidad psicológica en relación con el rendimiento académico y nació de la necesidad de tener un instrumento más sensible al contexto académico (Levin et al., 2018), validada en Estados Unidos. Actualmente, en Colombia no se cuenta con un instrumento que permita medir este constructo para la población estudiantil universitaria, por tal razón, esta investigación tiene como objetivo identificar las propiedades psicométricas del cuestionario de aceptación y compromiso para estudiantes universitarios (AAQ-US) (Levin et al., 2018) en el contexto colombiano, respondiendo así a la necesidad de trabajar en la disminución de la deserción como una problemática social (Rojas, 2009); así como a la validación de instrumentos psicométricos que contribuyan a mejorar la evaluación e intervención de los procesos psicológicos en población colombiana, ya que la ausencia de escalas validadas y estandarizadas es uno de los vacíos en el campo de la atención e investigación en psicología clínica.

Referente Teórico y Empírico

Deserción Académica

La deserción académica es definida por Suárez y Díaz (2015), como un abandono al proceso educativo que puede ser explicado por diferentes categorías dentro de las que se mencionan: socioeconómicas, individuales, institucionales y académicas; en Colombia el Ministerio de Educación Nacional (MEN) la define como, “Situación bajo la cual el estudiante de manera voluntaria o forzada no registra matrícula por dos periodos académicos consecutivos, excluyendo a estudiantes graduados o que se retiran por decisiones disciplinarias” (MEN, 2013).

Al respecto se han identificado distintas variables asociadas a la deserción dentro de las que se encuentran características preuniversitarias, institucionales, familiares, individuales y las expectativas laborales (Díaz, 2008; Díaz y Tejedor, 2016; Díaz, y Tejedor, 2018). Así también, Atal, Hernández, Rojas y Albornoz (2016) aportan evidencia a partir de la clasificación por dimensiones: económica, ámbito institucional y personal; así mismo, López, Salcedo, Casaravilla y Diconca (2016) adicionan factores como bajo rendimiento académico, falta de conocimientos previos requeridos en los estudios superiores, inconformidad con el programa o plan de estudios y falta de motivación personal por los estudios.

Por su parte, Himmel (2002); Balmori, De la Garza & Guzmán (2013) clasifican la deserción en dos categorías, voluntaria cuando el estudiante decide retirarse de la institución por situaciones personales, como el bajo rendimiento académico, e involuntaria cuando la institución decide que por el incumplimiento del reglamento el estudiante no puede continuar en su proceso de formación.

En relación con el impacto de la deserción, Adducchio, Escobar, Larrosa y Salvio (2012) y Cáceres, Álvarez, Ortiz y Collado (2019), identifican la afectación social en las áreas

económicas, políticas e individuales y resaltan la importancia de generar estrategias que favorezcan la culminación de los estudios superiores, reconociendo la formación educativa como el reflejo del desarrollo, avance científico y formación en valores de cada país.

Teniendo en cuenta que uno de los factores que influye en que se presente deserción académica es el bajo rendimiento académico, es pertinente mencionar a que hace referencia este concepto.

Rendimiento académico

Se entiende por rendimiento académico como la estrategia que permite evaluar los logros alcanzados por el estudiante teniendo en cuenta las metas planteadas tanto por la institución como por el educando, utilizando como método de medición modelos cualitativos y cuantitativos y evidenciándose a partir de las materias aprobadas, aplazadas o reprobadas (Nuñez, Hernández, Jerez, Rivera & Nuñez, 2018). En 2008 Kirschman, Johnson y Roberts, definieron el rendimiento académico como un indicador de los aprendizajes adquiridos que permite organizar el proceso de adquisición del conocimiento por etapas y se ve reflejado en conductas de resolución de conflictos y estructuración del pensamiento.

Nuñez et al (2018), agregan como una de las cualidades de la medición del rendimiento académico la capacidad que tiene de reconocer los cambios y la evolución de los educandos respecto a los aprendizajes que van adquiriendo, sintetizando adicionalmente el proceso educativo.

En 2015, Zapata y Velásquez agrupan en cuatro modelos los factores asociados al rendimiento, estos son, el modelo psicológico en el que se evalúan las características individuales de cada uno de los estudiantes (inteligencia, personalidad, motivación, entre otras); el modelo sociológico, que busca identificar los factores que se encuentran en contextos distintos al educativo pero que interfieren en el aprendizaje y resultados del estudiante; el modelo psicosocial dando

prioridad a aspectos interpersonales como autoestima, auto concepto, entre otros, y finalmente, el modelo ecléctico de interacción que relaciona los otros modelos favoreciendo la predictibilidad de las interrelaciones.

También se relacionan las dificultades psicológicas y emocionales como uno de los principales factores asociados al rendimiento académico (Brown et al., 2011; Guzmán, 2012) favoreciendo la búsqueda y análisis de la relación entre la flexibilidad psicológica y el rendimiento académico ya que desde el modelo de terapia de aceptación y compromiso, la inflexibilidad psicológica es un componente transversal a diversas problemáticas emocionales como la depresión, la ansiedad, las cuales se han encontrado asociadas al bajo rendimiento académico en los estudiantes universitarios (Levin et al., 2014; Masuda, Muto, Tully, Morgan, & Hill, 2014).

Flexibilidad Psicológica

Luciano (2016) define la flexibilidad psicológica como la capacidad de enmarcar las acciones o las conductas hacia una vida deseada teniendo en cuenta factores adicionales a los pensamientos; este modelo surge de la teoría de marcos relacionales, definida como el conjunto de habilidades lingüísticas que favorecen la adaptación de las personas a los distintos contextos y se adquieren con entrenamiento, dentro de los marcos relacionales se encuentran, las relaciones de coordinación, distinción, oposición, comparación, condición, jerarquía y deícticos, estas relaciones simbólicas permiten responder a los distintos eventos según las claves contextuales aprendidas con anterioridad. (Hayes, Barnes-Holmes, & Roche, 2001; Villatte, Villate & Hayes, 2015).

En 2014, Ruiz y Odriozola identificaron la flexibilidad psicológica como una habilidad que se refleja en *“presencia de experiencias privadas difíciles de manejar para la persona y que esta se relaciona con la capacidad de tomar distancia de los pensamientos, sensaciones, repuestas fisiológicas y actuar en base aquello que realmente se desea.”*

Por otro lado, la inflexibilidad psicológica hace referencia al patrón de conductas rígidas dirigidas desde un marco de coordinación, en donde las acciones son encaminadas por los pensamientos, llevando al individuo a realizar acciones que lo alejan de sus valores. (Luciano, 2016; Törneke, Luciano, Barnes-Holmes, & Bond, 2015). Levin et al. (2018) definen la inflexibilidad psicológica como la tendencia a comportarse de manera rígida siguiendo sus experiencias internas, sus pensamientos, aun cuando esto signifique ir en contra de sus propios valores teniendo en cuenta las situaciones actuales a las que se está enfrentando.

Luciano (2016) agrega como una de las características de la inflexibilidad, “*la incapacidad de centrarse en lo que realmente desea la persona*”, debido a que su comportamiento se encuentra gobernado por la relación emoción-pensamiento generando una interpretación errada acerca de la discriminación de la persona y su propia conducta. Lo anterior podría explicar porque ante la presencia de respuestas de ansiedad o depresión, los estudiantes disminuyen su rendimiento académico y terminan en ocasiones abandonando sus estudios, ya que se enmarcarían estas conductas como una forma de escapar a los eventos privados que le generan malestar alejándolos de lo que realmente es importante o desean en su vida.

Escalas de medición de la flexibilidad psicológica.

La flexibilidad psicológica ha sido medida mediante the Acceptance and Action Questionnaire–II (AAQ-II) que fue creada en Estados Unidos y validada en Colombia, (Ruiz et al., 2016). Este instrumento posee una consistencia interna con un coeficiente medio alfa a través de las seis muestras de 0.84 (0.78 -. 88) y una estructura de un factor en los participantes clínicos y no clínicos, y la prueba de 3 y 12 meses – post-test fiabilidad es de 0.81 y 0.79, respectivamente”. (Bond et al., 2011), sin embargo, es un instrumento que evalúa la flexibilidad psicológica en la

salud mental convirtiéndolo en una estrategia de medición con una muy baja sensibilidad a contextos diferentes al clínico (Levin et al., 2018).

Como respuesta a las necesidades relacionadas con la medición de la flexibilidad psicológica en el contexto educativo se generó la escala The Acceptance and Action Questionnaire for University Students (AAQ-US) creada por Levin y colaboradores (2018) en Estados Unidos, como una medida de la inflexibilidad psicológica en estudiantes universitarios y su relación con el rendimiento (Levin et al.,2018), esta escala obtuvo las propiedades psicométricas necesarias para su validación, es decir, que alcanzó una “validez convergente con correlaciones de moderadas a grandes entre AAQ-US y medidas de resultados académicos, contó con un fuerte apoyo a la validez divergente de la nueva medida relativo al AAQ genérico: el AAQ-US fue un predictor más fuerte de resultados académicos.” (Levin et al., 2018, p 6). Sin embargo, esta prueba no ha sido traducida para su aplicación en otros países lo que favorecería su validez y adicionalmente permitiría el uso de una escala más sensible a la medición de la flexibilidad psicológica en este caso la población estudiantil en países como Colombia.

Conceptos psicométricos

Confiabilidad

La confiabilidad es definida como el grado en que la aplicación de un instrumento o procedimiento al repetirse al mismo sujeto produce resultados similares teniendo en cuenta componente del contexto determinados como lugar, hora, entre otras. Este índice se ve afectado de manera positiva al aumentar el número de ítems (Silva & Brain, 2016; Domínguez & Merino, 2015; Hidalgo,2016).

El coeficiente alfa de cronbach es una de las herramientas más utilizadas para la medición de la fiabilidad y este es delimitado por Vecillas & Lozano (2016) como la correlación que existe entre los ítems, lo que hace referencia a que los ítems miden el mismo constructo. Teniendo en cuenta la siguiente calificación *“valores alfa superiores a .7 son considerados aceptables para constructos psicológicos, coeficientes de .80 y mayores serían equivalentes a un 9/10 de calificación, valores superiores a .9 valorarían a los ítems como redundantes”* (Oviedo, H., & Campo 2005).

En 2012, Martínez clasificó la fiabilidad en cuatro tipos partiendo de la teoría clásica de los test, en primer lugar, menciona la estabilidad temporal, después el índice de confiabilidad y equivalencia, como tercer elemento establece la división por mitades y para terminar la consistencia interna pura.

Análisis factorial

El análisis factorial permite la evaluación entre un grupo de variables y puede explicarse a partir de factores que son variables no observables, este análisis se obtiene por medio de los modelos de regresión lineal o correlación parcial (Ferrando & Anguiano, 2010).

El análisis factorial exploratorio le permite al investigador analizar un conjunto de datos sin tener hipótesis previa acerca de su estructura y tiene como propósito principal identificar grupo de variables que presenten una alta correlación. (Martínez & Sepúlveda, 2012).

Es necesario tomar medidas de adecuación muestral antes de realizar el análisis factorial exploratorio con el objetivo de evaluar si las correlaciones obtenidas son adecuadas para realizarlo, para corroborar la presencia de las correlaciones se utiliza test de esfericidad de Bartlett. Y finalmente se usa el KMO de Kaiser, el cual arroja puntuaciones entre 0 y 1 (Pere & Angiano, 2010).

Validez

La validez psicométrica se podría definir como *“el grado en el que la evidencia empírica y la teoría apoyan la interpretación de las puntuaciones de los test aplicados en un contexto determinado y con un fin específico”*. (Lesmes & Mahady, 2018)

En relación con los tipos de validez se puede encontrar la validez de contenido, validez de criterio y validez de constructo. A partir de cada una de ellas se pueden determinar conclusiones distintas teniendo en cuenta su propósito. Argibay (2006), delimitó los tipos de validez según su objetivo, inicialmente describió la validez de contenido como un análisis que permite conocer si los ítems elegidos se encuentran dentro del mismo constructo objetivo, además de identificar si los ítems son representativos dentro de un conjunto de elementos que podrían identificar el atributo evaluado; así mismo, menciona la utilidad de la validez de criterio como una estrategia que permite relacionar las puntuaciones específicas de un instrumento con respecto a una variable específica y finalmente en relación a la validez de criterio establece que su objetivo está orientado a probar si las puntuaciones de un test son una forma válida de las manifestaciones del constructo evaluado.

Aspectos Metodológicos

Objetivos

Objetivo general: Identificar las propiedades psicométricas del cuestionario de aceptación y compromiso para estudiantes universitarios (AAQ-US) en el contexto colombiano.

Objetivos específicos

- Verificar la adaptación idiomática de la Escala AAQ-US.
- Estimar la fiabilidad del Cuestionario por medio de la prueba (Alpha Cronbach).
- Obtener la estructura interna de la escala a través de un análisis factorial exploratorio.
- Estimar las fuentes de evidencia externa de la prueba a través de las correlaciones con las Escalas de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21) y el AAQ-II.

Método

Diseño

Estudio descriptivo instrumental: Se busca el desarrollo y creación de pruebas e instrumentos teniendo en cuenta las propiedades psicométricas de las escalas (Montero y León, 2007). En esta investigación se busca evaluar las propiedades psicométricas del Cuestionario inflexibilidad psicológica en estudiantes universitarios (AAQ-US) (Levin y colaboradores, 2018)

Participantes

La muestra estuvo conformada por 352 estudiantes universitarios, mayores de edad de Bogotá. En la tabla 1 se observa la distribución de la muestra por algunas características demográficas. Con este tamaño de muestra se guarda una relación de 25 participantes por ítem evaluado.

Tabla 1

Características demográficas de la muestra

Sexo	
Hombre	138
Mujer	214
Universidad	
Universidad Santo Tomás	1
Universidad Católica de Colombia	1
Universidad del Tolima	1
Universidad EAN	1
Universidad Externado de Colombia	1
Universidad Javeriana	1
Politécnico Gran Colombiano	1
Santo Tomás (Tunja)	1
Universidad Libre	1
Universidad Militar Nueva Granada	1
UNAD	2
Universidad de la sabana	2
Universidad de América	2
Universidad del Bosque	2
Universidad Distrital Francisco José de caldas	2
Escuela de Artes y Letras	4
Fundación Universitaria Los Libertadores	4

Universidad de Cundinamarca	4
Corporación Universitaria Minuto de Dios	6
Universidad Nacional de Colombia	7
Universidad Jorge Tadeo Lozano	8
Fundación Universitaria del Área Andina	53
UNITEC	53
Universidad Pedagógica Nacional	56
Fundación universitaria Konrad Lorenz	137

Instrumentos

Cuestionario de aceptación y compromiso para estudiantes universitarios (AAQ-US).

Este cuestionario diseñado por Levin y colaboradores (2018) busca evaluar a partir de una medida de auto informe algunos componentes de la flexibilidad psicológica en estudiantes universitarios a la luz de la terapia de aceptación y compromiso, cuenta con 12 ítems que miden: a) respuesta del estudiante ante los pensamientos de preocupación, b) fusión con pensamientos relacionados a la universidad, c) falta de conexión entre los valores y las acciones asociadas a la universidad, d) dificultad para centrarse en el presente. Utiliza una escala tipo Likert de 7 puntos que va desde 1 ("Nunca verdadero") a 7 ("Siempre verdadero"). Esta prueba cuenta con 12 elementos de un solo factor que presentan buena consistencia interna, respecto a la validez convergente se encontraron correlaciones de moderadas a grandes entre la AQQ-US (Apéndice A.) y las pruebas de salud mental y psicológica, la prueba además evidenció validez divergente teniendo en cuenta las correlaciones entre AQQ-US y AQQ-II y finalmente el instrumento conto con una consistencia interna de 0,89-0,91 (Levin et al, 2018)

Aceptación y Acción Cuestionario - II (Ruiz et al., 2016).

El AAQ-II es una escala que mide la flexibilidad psicológica a partir de una escala tipo Likert en donde 1 hace referencia a nunca y 7 a siempre. Cuenta con 7 ítems que evalúan, la incapacidad para estar en el momento presente teniendo en cuenta las acciones que va dirigidas a los valores y dificultad para expresar, en esta investigación se usara la versión validada en Colombia por Ruiz et al. (2016), con respecto a la consistencia interna del instrumento se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach entre .88 y .91.

Escala de depresión, ansiedad y estrés - DASS 21 (Ruiz, García, Suárez, Odriozola, 2017)

Esta prueba cuenta con 21 ítems que miden tres subescalas: ansiedad, depresión y estrés, cuenta con 4 alternativas con escala tipo Likert, enfocándose en estados emocionales negativos., la versión traducida alcanzó un alfa de Cronbach de 0.90. (Ruiz, García, Suárez, Odriozola, 2017) Construcción y evaluación cualitativa de ítems: (Carretero & Pérez, 2005; Nova, Hernández, Tobón, 2016).

Análisis de datos

Procedimiento

Fase I: Evaluación por jueces expertos

Dentro de esta fase se realizó la evaluación por parte de jueces de la escala AAQ-US. Inicialmente, se envió a 5 jueces expertos afiliados a instituciones de educación superior con formación profesional en doctorado y maestría en psicología y conocimientos en las áreas educativa, clínica, psicométrica y terapias de tercera generación. Cada uno de los jurados recibió dos documentos, el primero correspondiente a la escala AAQ-US (Apéndice C), y el archivo en Excel que contenía la matriz con los elementos de evaluación de la prueba, esta matriz se basó en la de Escobar y Cuervo, 2008.

En el documento de evaluación (Apéndice D) se encontraba la descripción del criterio evaluado para cada uno de los ítems y el formato de calificación. La categoría escogida fue equivalencia semántica que medía la correspondencia entre el ítem traducido y el original, es decir, la adecuada traducción de los ítems del idioma del inglés al español.

Los indicadores utilizados fueron: (1) el ítem no está traducido correctamente, (2) el ítem presenta varios términos que no corresponden con el ítem original, (3) el ítem presenta un término que no corresponde con el ítem original, y (4) el ítem está correctamente traducido, respeta el sentido del ítem original.

Para la identificación de la validez de contenido se empleó el Coeficiente de concordancia W de Kendall, el cual mide el nivel de asociación entre los distintos rangos o números indeterminados de individuos. Este estadístico “*permite el análisis de datos en estudios interjuicios y confiabilidad entre pruebas*” (Escobar & Cuervo, 2008).

Fase II: Pilotaje

La fase de pilotaje se realizó con un total de 30 estudiantes universitarios de 2 instituciones de educación superior, los cuales respondieron la versión adaptada de AQQ-US. Después del desarrollo de la prueba, se aplicó la encuesta “Percepción de la estructura del Cuestionario de acción y compromiso en estudiantes universitarios.” (Apéndice B), en la que se evaluaron conceptos específicos de la prueba (Exploración lingüística) y se recolectaron observaciones de la misma. De igual forma, se realizaron las modificaciones correspondientes teniendo en cuenta la revisión de la comprensión de los ítems.

El protocolo de aplicación tuvo la siguiente estructura: presentación de la investigadora y de la prueba por realizar, socialización y diligenciamiento del consentimiento informado (Apéndice

E) e instrucciones generales. Al finalizar el diligenciamiento por cada participante se dio a conocer la encuesta como elemento de retroalimentación de la claridad lingüística de los ítems de la prueba, se respondieron las inquietudes pertinentes a los formatos y finalmente se recolectaron los documentos verificando el diligenciamiento completo de los mismos. El tiempo en promedio del desarrollo de la escala y la encuesta fue de cinco minutos.

Fase III: Validación de la prueba

Para la aplicación de la escala AQQ-US se realizó la transcripción a medio magnético a través de google forms, adicionalmente se adjuntaron el consentimiento informado, el cuestionario de datos demográficos (Apéndice F), la escala de Ansiedad, Depresión y Estrés (Dass-21) y la escala de aceptación y compromiso (AQQ-II).

Cada uno de los apartados contó con las instrucciones generales del diligenciamiento y finalmente se indagaba por el interés y el correo de los participantes que deseaban recibir los resultados.

El link fue publicado por varias plataformas de redes sociales y adicionalmente se buscó mediante correos electrónicos los permisos para la distribución de las pruebas en dos universidades de educación superior las cuales pidieron en contraprestación informes de los resultados grupales.

El total de la muestra recogida fue de 352 estudiantes universitarios mayores de edad de educación superior (pregrado) correspondientes a 26 universidades de la ciudad de Bogotá de 41 carreras distintas.

Consideraciones éticas

Dentro de la investigación se tuvieron en cuenta aspectos legales y éticos relacionados con la praxis psicológica.

Durante el desarrollo de esta investigación se tuvo en cuenta aspectos relacionados con la ley 1090 de 2006, manejo de la confidencialidad de los participantes (Cuestionario de datos personales de los participantes cifrado para evitar ruptura en la confidencialidad), entrega de respuesta a participantes de manera oportuna y clara si así lo deseaban. Finalmente se buscó y se contó con la autorización de los autores de la prueba para la validación de la misma en Colombia.

Resultados

A continuación, se muestran los resultados de la evaluación de los jueces expertos y los análisis correspondientes a la aplicación de la prueba: Fiabilidad el cuestionario, análisis factorial exploratorio, correlación entre las Escalas de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21) y el AAQ-II.

Fase I: Evaluación por jueces expertos

Al evaluar el nivel de acuerdo entre los jueces expertos sobre la escala en general por medio de la prueba W de Kendall, se encontró un nivel de acuerdo del $W(352) = 0.120$, $P = .217$, evidenciando igualdad entre las condiciones de evaluación y concordación de los jueces para el criterio de equivalencia semántica. En relación con el índice de validez de contenido (IVC), se obtuvo un valor de $IVCG = 0.88$, lo que refleja que los ítems del cuestionario miden adecuadamente un dominio específico (Polit y Hungler, 2000).

Dentro de la revisión cualitativa de cada uno de los ítems se identificaron errores gramaticales asociados a la traducción literal del texto, específicamente en los ítems 2 y 12 en donde se realizaron las correcciones que se presentan a continuación, el ítem número 2 se tradujo como

“Siento que me comporto de una manera mecánica en la Universidad” y se modificó a “Parece como si solo me dejara llevar por la corriente en la Universidad” debido a que a nivel cultural podía presentar dificultades en su interpretación siendo confusa para los participantes. Así mismo, se realizaron cambios en el ítem número 12 traducido como “Me enredo tanto en mis preocupaciones durante los exámenes que tengo problemas concentrándome en la prueba que estoy presentando” y se modificó a “Me centro tanto en mis preocupaciones durante los exámenes que tengo problemas focalizándome en el examen que estoy realizando.” Respondiendo a las sugerencias de los jueces del cambio específico de los verbos buscando una mejor redacción del ítem.

Fase II: Aplicación del instrumento:

Análisis de fiabilidad

Se realizó el análisis de la confiabilidad por medio del Alpha de Cronbach (Tabla 2), en el que se obtuvo un puntaje de $\alpha = .90$. Estos resultados indican que la prueba muestra un bajo nivel de error, es decir, se identifica la consistencia interna esperada (Gutiérrez & Marín, 2017). Según George y Mallery (2003), esta puntuación refleja un resultado excelente respecto a la relación que existe entre los ítems.

Tabla 2

Análisis de confiabilidad AQQ-II

Escala	Alfa de Cronbach	No. Items	Clasificación (George & Mallery, 2003)
The acceptance and action questionnaire for university students	.905	12	Excelente

Análisis factorial

Con el objetivo de evaluar la adecuación muestral y confirmar la relación entre variables se realiza la prueba Kaiser, Meyer y Olkin (KMO), en la que se obtiene un valor de .91, (tabla 3) lo que indica una notable relación de las variables. Así mismo, se les aplicó a los datos el test de esfericidad de Bartlett para comprobar si la matriz de correlación permitía desarrollar el análisis factorial y mostraron un valor de .00 mostrando que la matriz no es idéntica ($\chi^2 = 1984.543$ $p < .000$), de tal manera que el modelo factorial sería adecuado para explicar los datos.

Tabla 3

Prueba de KMO y Bartlett del Trait Meta-Mood Scale

Kaiser- Meyer- Olkin Measure of Sampling Adequacy	.904
Bartlett's Test of Sphericity	
Approx. Chi-square	1984.543
Df	66
Sig.	.000

Respecto a la varianza de la prueba, el análisis factorial evidencia un solo factor con un valor propio de 5.921 que explica el 49.34% de la varianza explicada. La Tabla 4 da cuenta de los componentes obtenidos por ítem en el factor encontrado.

Tabla 4

Matriz de componentes

Item	Factor 1
------	----------

Ítem 1	.614
Ítem 2	.684
Ítem 3	.693
Ítem 4	.571
Ítem 5	.687
Ítem 6	.751
Ítem 7	.693
Ítem 8	.783
Ítem 9	.778
Ítem 10	.729
Ítem 11	.633
Ítem 12	.776

Análisis correlacional

En relación con la validez convergente, como se evidencia en la tabla 4 se evaluaron las escalas obtenidas en AQQ-II, DASS 21 y AQQ-US. El coeficiente de correlación de Pearson tomó un valor $r=.630$ ($p=0.000$) para el AQQ-II y valor $r=.605$ ($p=0.00$) para DASS 21 con respecto a la prueba AQQ-US, los valores obtenidos en ambas pruebas tienen una correlación positiva. Para obtener los intervalos de confianza (IC) se empleó una técnica de remuestreo por Bootstrap, allí se obtuvo el rango de valores superiores e inferiores que permitían poner a prueba la hipótesis nula. Con un nivel de confianza del 95% y un re-muestreo de 1000 veces se identificó un coeficiente de correlación de $[.532, .672]$ con la prueba DASS-21 y $[.552, .700]$ con la prueba AQQ-US lo que permite rechazar la hipótesis nula asociada a no evidenciar diferencias en el área de equivalencia semántica respecto a las pruebas de Aceptación y Acción Cuestionario (AAQ-II) y (DASS 21) Escala de depresión, ansiedad y estrés.

Tabla 5

Correlaciones entre las pruebas AQQ-II Y DASS-21 para la prueba AQQ-US

AQQUS	AQQII	Dass21	AQQUS
Correlación de Pearson	.630**	.605**	1
Sig. (bilateral)	.000	.,000	352
N	352	352	

Nota: La correlación es significativa en el nivel 0,01

Interpretación de resultados de la escala AQQ-US

Teniendo en cuenta los datos recogidos se organizaron cuartiles en los cuales se identificó que el primer cuartil, es decir, Q1: fue de 22, lo que representaría que el 25% de la muestra puntuó 22 o menos, en el Q2: fue de 30, lo que significa que el 50% de la muestra punto 30 o menos y el Q3 fue de 42 lo que indica 75% de la muestra puntuó 42 o menos.

Tomando como referencia los elementos estadísticos utilizados en pruebas validadas en el país como AQQ-II se tomó como punto de corte el cuartil número 3, lo que significa que la población que presente puntuaciones mayores o iguales a 42 presenta dificultades de corte clínico asociadas a la universidad

Discusión

El objetivo principal del presente estudio fue identificar las propiedades psicométricas del cuestionario de aceptación y compromiso en estudiantes universitarios creado por Levin y colaboradores (2018), en la población colombiana. También se busca contribuir con la generación de instrumentos válidos y fiables que permitan medir la flexibilidad psicológica en la población de interés y adicionalmente favorecer la creación o validación de técnicas de intervención basadas en la ACT.

Con el objetivo de dar cumplimiento a los objetivos planteados, en primer lugar, verificar la adaptación idiomática de la prueba, la cual se realizó a través de la evaluación por jueces expertos, se identificó un total de acuerdo de $W(352) = .120$, $p = .217$ en el coeficiente de Kendall indicando concordancia entre las evaluaciones de los jueces para el criterio de equivalencia semántica (Picado, 2008). Así mismo, se evaluó el índice de validez de contenido general (IVCG), dando un valor de $IVCG = 0.88$, lo que según Polit y Hungler (2000), es categorizado como un indicativo de validez de contenido elevada, mostrando que los ítems miden el mismo concepto específico.

El segundo objetivo estaba enfocado en la evaluación de la fiabilidad de la prueba a través del alfa de Cronbach, el cual arrojó como coeficiente $\alpha = .905$ que se encuentra dentro de lo esperado en los estudios psicométricos, demostrando que los ítems miden el mismo constructo (Ventura & Rodríguez, 2017; Domínguez & Merino, 2015). Estos resultados son consistentes con los obtenidos por Levin, et al. (2018), quienes obtuvieron un $\alpha = .91$, en la prueba original.

Siguiendo con los objetivos propuestos, en la evaluación del análisis factorial se encontró que la escala está compuesta por un solo factor, comprobando la hipótesis de los autores de la prueba respecto a la validez de constructo.

Finalmente, en relación con el cuarto objetivo enfocado en la validez convergente, se encontraron correlaciones positivas entre las escalas aplicadas (Dass-21 y AQQ-II) con respecto a prueba objetivo del presente estudio, comprobando que las escalas guardan relación conceptual (Tangarife, & Arias, 2015; Acuña, Michelini, Guzmán & Godoy, 2017).

Resulta relevante resaltar que tal y como sucedió en la aplicación original, la correlación más alta fue entre las pruebas AQQ-II y AQQ-US mostrando que comparten el mismo constructo en común (Tangarife, & Arias, 2015), en este caso, la flexibilidad psicológica. En la literatura relacionada con la terapia de aceptación y compromiso se ha comprobado en numerosas ocasiones que la flexibilidad psicológica está asociada con los trastornos emocionales y afectivos y como consecuencia de ello se ven afectadas las distintas áreas de ajuste del sujeto, entre ellas la educativa o académica (Vaca, 2009; Shokoohi, Hossein, Mohammadi, Ahmadi, Mojtahedzadeh, 2014; Hayes, Luoma, Bond, Masuda & Lillis, 2006; Glick, Millstein, & Orsillo, 2014).

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente y a la luz de los resultados encontrados se reconoce la importancia de examinar las dificultades socio-afectivas en los estudiantes además de las variables sociales y académicas (Levin, 2018), ya que de no hacerlo se pueden ver perjudicados los procesos de aprendizaje además de limitar las posibilidades de generar habilidades de afrontamiento aumentando las posibilidades de presentar fracaso académico. (Herrera, Delgado, Fonseca, & Vargas, 2012; Abuid, D., & Abello, F. 2017).

Adicionalmente, la validación científica de la escala AQQ-US permitirá contar con un instrumento que mida de manera precisa el efecto de la ACT en los estudiantes universitarios, dado

que en los estudios realizados en esta población acerca de los efectos de la terapia en relación con la flexibilidad psicológica se ha encontrado que la escala AQQ-II no es tan sensible en la medición de los efectos causados por la ACT (Levin, Pistorello, Seeley & Hayes, 2014; Levin, Haeger, Pierce, & Twohig, 2017). Por consiguiente, la escala no sólo favorecerá la medición de las conductas asociadas a la inflexibilidad psicológica, sino que también permitirán evaluar las intervenciones creadas para su mejora (Levin et al, 2018).

En consecuencia, la AQQ-US aporta a la psicología clínica una herramienta técnica para detectar la presencia de inflexibilidad psicológica en la población universitaria, facilitando la detección de los factores asociados a la problemática en el área académica, así como la evaluación de los efectos de la terapia de Aceptación y compromiso como estrategia de intervención.

Para posteriores investigaciones se recomienda ampliar la muestra en relación con las distintas regiones del país debido a que los participantes residían en Bogotá y no son representativos de los estudiantes universitarios en general de Colombia (Cutrera, 2016). Adicionalmente, se sugiere realizar con otro tipo de muestra un análisis factorial confirmatorio con el objetivo de contrastar la relación existente entre el factor encontrado y la información previa acerca de los datos en función de la teoría, buscando explicar la variabilidad en las puntuaciones de los ítems (Herrero, 2010). En relación a la confiabilidad la aplicación de un nuevo índice como W de McDonald permitiría obtener resultados precisos y validos relacionados con el instrumento.

Ahora, con respecto a las limitaciones se identificó que la recolección de datos de tipo sociodemográfico como variables académicas podría favorecer el desarrollo de distintos análisis relacionados con la flexibilidad psicológica en los estudiantes universitarios, sin embargo, por ser este un estudio de tipo instrumental la información obtenida buscaba la validación y adaptación

del instrumento. Por tanto, se sugiere para próximas investigaciones establecer los elementos asociados a las variables académicas y estudiar su relación con el instrumento AAQ-US.

La validación psicométrica del cuestionario AAQ-US genera la apertura a la evaluación y reconocimiento de la relación entre las variables educativas y clínicas desde el enfoque de la terapia de Aceptación y Compromiso en Colombia. Así mismo, el uso del este instrumento brindará nuevos elementos de investigación y estrategias de intervención en las problemáticas encontradas.

Referencias

- Abuid, D., & Abello, F. (2017). Estrés académico y estilos de afrontamiento en estudiantes de psicología de una universidad privada de Arequipa. Recuperado de http://54.213.100.250/bitstream/UCSP/15533/1/ABUID_TRAVERSO_DAN_EST.pdf
- Acuña, I., Michelini, Y., Guzmán, J., & Godoy, J. (2017). Evaluación de validez convergente y discriminante en tests computarizados de toma de decisiones. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, *16*(3), 375-383. doi: <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2017.1603.12952>
- Adducchio, P., Escobar, M., Larrosa, J. & Salvio, J. (2012). Proyecto Mutual de Crédito Universitario. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Matanza. Recuperado de <https://economicas.unlam.edu.ar/index.php?seccion>
- Argibay, J. C. (2006). Técnicas psicométricas. Cuestiones de validez y confiabilidad. *Subjetividad y procesos cognitivos*, (8), 15-33. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3396/339630247002.pdf>
- Asikainen, H., Hailikari, T., & Mattsson, M. (2017). The interplay between academic emotions, psychological flexibility and self-regulation as predictors of academic achievement. *Journal of further and Higher Education*. *4*, 439-453. doi:10.1080/0309877X.2017.1281889
- Asikainen, H. (2018). Examining indicators for effective studying—The interplay between student integration, psychological flexibility and self-regulation in learning. *Psychology, Society, & Education*, *10*(2), 225-237. doi:10.25115/psye.v10i2.1873

Atal, D., Hernández, L., Rojas, A., & Albornoz, P. (2016). causas de deserción de estudiantes de primer año de la universidad central de chile. Congresos CLABES. Recuperado de: <http://file:///C:/Users/usuario/Downloads/1360-5750-1-SM.pdf>

Avecillas, D., & Lozano, C. (2016). Medición de la confiabilidad del aprendizaje del programa RStudio Mediante Alfa de Cronbach. *Revista Politécnica*, 37(1), 68. Recuperado de http://revistapolitecnica.epn.edu.ec/ojs2/index.php/revista_politecnica2/article/view/469

Banco mundial (2018). Graduarse: solo la mitad lo logra en América Latina. Recuperado de <https://www.worldbank.org/en/search?q=desercion+universitaria>

Balmori, E., De la Garza, M., & Guzmán, E. (2013). Diseño y Validación de un instrumento para determinar las variables de deserción en los Instutos Tecnológicos. *Pistas Educativas*, 33,291-302. Recuperado de <http://pistaseducativas.itc.mx/wp-content/uploads/2013/06/26-BALMORI-PE-101-291-302.pdf>

Blarrina M. & Guitierrez O. (2012) ACT en su contexto. Múltiples aplicaciones de la terapia de aceptación y compromiso. Madrid. Ediciones pirámide

Brown, A., Forman, M., Herbert, D., Hoffman, L., Yuen, K., & Goetter, E., (2011) A randomized controlled trial of acceptance-based behavior therapy and cognitive therapy for test anxiety: a pilot study. *Behavior Modification*. 35, 31–53. doi: 10.1177/0145445510390930.

Brown, J., Johnson, J., & Roberts, M. (2008). Positive psychology for children and adolescent: Development, prevention, and promotion. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=6IyqCNBD6oIC&oi=fnd&pg=PA133&>

dq=Positive+psychology+for+children+and+adolescent:+Development,+prevention,+and+promotion&ots=IMJ5QHY8sz&sig=zPUdu_ifjsOY0pFeoBR9dZLsY0#v=onepage&q=Positive%20psychology%20for%20children%20and%20adolescent%3A%20Development%2C%20prevention%2C%20and%20promotion&f=false

Bond, W., Hayes, C., Baer, A., Carpenter, M., Guenole, N., Orcutt, K., Waltz, T., & Zettle, D. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire – II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior Therapy* 42(4) ,676-688. doi: 10.1016/j.beth.2011.03.007

Cáceres, S., Alvarez, P., Ortiz, M, & Collado, L. (2019). CI Deserción universitaria: La epidemia que aqueja a los sistemas de educación superior. doi: <https://doi.org/10.33198/rp.v20i1.00017>

Canales, A., & De los Ríos, D. (2018). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la Educación*, 26. Recuperado de http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1341266791_2599.pdf

Carretero, H., & Pérez, C. (2007). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales: consideraciones sobre la selección de tests en la investigación psicológica. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 863-882. Recuperado de http://aepec.es/ijchp/NDREI07_es.pdf

Conley, S., Durlak, A., & Kirsch, A. (2015). A meta-analysis of universal mental health prevention programs for higher education students. *Prevention Science*, 16(4), 487-507. doi: 10.1007 / s11121-015-0543-1.

- Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J., & Pérez, A. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes de Barraquilla Colombia. *Revista Psicología del Caribe*, 22, 110-135. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21311866008>
- Cutrerera, A. (2016). Estudio psicométrico del cuestionario de estilos defensivos (dsq-88) en adultos en el área metropolitana de caracas. Recuperado de <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAT2167.pdf>
- Dezcallar, T., Clariana, M., Gotzens, C. Badia, M. & Cladellas R. (2015) Conciencia y trabajo continuo como predictores del rendimiento académico en estudiantes españoles. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 367-384. doi:10.5209/rev_rced. 2015.v26. n2.43229
- Díaz, P., & Tejedor De León, A. (2018). Programas De Análisis Y Prevención De La Deserción Estudiantil Universitaria Dirigidos Al Contexto Panameño. Congresos CLABES. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1966>
- Díaz, C., (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 65-86. doi: .org/10.4067/S0718-07052008000200004.
- Domínguez, D. & Merino, M. (2015). ¿Por qué es importante reportar los intervalos de confianza del coeficiente alfa de Cronbach? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1326-132. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2030/629>

- Eisenberg, D., Golberstein, E., & Hunt, J. (2009). La salud mental y el éxito académico en Universidad. *SER Revista de Análisis y Política económica*, 9, 1-37. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6113749>
- Escobar, J., & Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36. doi.org/10.18381/ap. v9n2.993
- Fanelli, A. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 8, 9-38. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4753763>
- Ferrando, P., & Anguiano, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 18-33. Recuperada de <https://www.redalyc.org/pdf/778/77812441003.pdf>
- Ferreya, A., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F., & Urzúa, S. (2017). Momento decisivo La educación superior en América Latina y el Caribe. Resumen. *Banco mundial*. doi: 10.1596/978-1-4648-1014-5
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31 (1), 43-63. doi 10.15517/revedu. v31i1.1252
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Glick, D. M., Millstein, D. J., & Orsillo, S. M. (2014). A preliminary investigation of the role of psychological inflexibility in academic procrastination. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 3, 81–88. doi: 10.1016 / j.jcbs.2014.04.002

- Goodman, L. (2017). Mental Health on University Campuses and the Needs of Students They Seek to Serve. *Building Healthy Academic Communities Journal*, 1(2), 31-44. Recuperado de <https://library.osu.edu/ojs/index.php/BHAC/article/view/6056>
- Gutiérrez, E., & Marín, G. (2017). Conductas apropiadas en Educación Física y el deporte en la escuela y validación de la escala. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 99–110. Recuperado de <http://revistas.um.es/cpd>
- Hayes, S., Barnes-Holmes, D. & Roche, B. (2001). Relational frame theory: A post Skinnerian account of human language and cognition. New York Plenum. 141-154. doi 10.1016 / s0065-2407 (02) 80063-5
- Hayes, S., Luoma, B., Bond, W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour research and therapy*, 44(1), 1-25. doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006
- Hayes, S., Strosahl, K. & Wilson, K. (2014). Fundamentos y modelo. *Terapia de Aceptación y Compromiso. Proceso y práctica del cambio consciente (Mindfulness)*. Bilbao, España: *Desclée de Brouwer*.
- Hayes, S. C. (2015). *Terapia de aceptación y compromiso*. Desclée De Brouwer.
- Hayes, S. (2016). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy*. 47 (6): 869-885. doi: 10.1016 / j.beth.2016.11.006

- Herrero, J. (2010). El Análisis Factorial Confirmatorio en el estudio de la Estructura y Estabilidad de los Instrumentos de Evaluación: Un ejemplo con el Cuestionario de Autoestima CA-14. *Psychosocial Intervention*, 19(3), 289-300. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592010000300009.
- Herrera, E., Delgado, T., Fonseca, H. & Vargas, P. (2012). Factores socio-afectivos relacionados con las dificultades escolares en niñas y niños "estrella" del programa psicomotricidad e intervención. *MHSalud*, 9(1). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2370/237024355002>.
- Hidalgo, L. (2016). Confiabilidad y validez en el contexto de la investigación y evaluación cualitativas. *Sinopsis Educativa. Revista venezolana de investigación*, 5(1-2), 225-243. Recuperado de http://150.187.142.103/index.php/sinopsis_educativa/article/view/3583
- Himmel, E. (2002). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, 17, 91-108. doi: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n17.409>
- Hunt, J., Eisenberg, D., & Kilbourne, A. (2010). Consecuencias de la recepción de un Psiquiátrica. Diagnóstico para la terminación de la universidad. *Servicios de Psiquiatría*, 61, 399 – 404. doi: 10.1176 / ps.2010.61.4.399.
- International Institute for Higher Education in Latin America. (2007). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, La metamorfosis de la educación superior. *Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article1733>
- Keyes, C., Eisenberg, D., Perry, G., Dube, S., Kroenke, K., & Dhingra, S. (2012) The Relationship of Level of Positive Mental Health with Current Mental Disorders in Predicting

- Suicidal Behavior and Academic Impairment in College Students, *Journal of American College Health*, 60(2), 126-133. doi: 10.1080/07448481.2011.608393
- Lesmes, M., Mahady, F. (2018). Propiedades psicométricas de la escala de invalidación emocional en el entorno infantil (ices) en población adulta desescolarizada de la ciudad de Bogotá (tesis de Maestría en Psicología Clínica). Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá.
- Levin, M., Seeley, J., Hayed., Pistorello, J., & Belgian, A. (2012) Exploring the Relationship Between Experiential Avoidance, Alcohol Use Disorders, and Alcohol-Related Problems Among First-Year College Students, *Journal of American College Health*, 60:6, 443-448, doi: 10.1080/07448481.2012.673522
- Levin, M., Pistorello, J., Seeley J. & Hayes, S. (2014). Feasibility of a Prototype Web-Based Acceptance and Commitment Therapy Prevention Program for College Students, *Journal of American College Health*, 62:1, 20-30. doi: 10.1080/07448481.2013.843533
- Levin, M., MacLane, C., Daflos, S., Pistorello, J., Hayes, S. C., Seeley, J., & Biglan, A. (2014). Examining psychological inflexibility as a transdiagnostic process across psychological disorders. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 3, 155–163. doi: 10.1016 / j.jcbs.2014.06.003
- Levin, M., Haeger, A., Pierce, G., & Twohig, M (2017). Web-Based Acceptance and Commitment Therapy for Mental Health Problems in College Students: A Randomized Controlled Trial. *Behavior Modification*, 41 (1), 141-162. doi: 10.1177 / 0145445516659645.
- Levin, M., Krafft, J., Pistorello, J., & Seeley, J. (2018). Assessing psychological inflexibility in university students: Development and validation of the acceptance and action questionnaire

for university students (AAQ-US). *Journal of Contextual Behavioral Science*. doi 10.1016 / j. jcbs.2018.03.004

Ley N° 1090. Ministerio de la Protección Social, Colombia, 6 de septiembre de 2016.

López, N., Salcedo, A., Casaravilla, A., & Diconca, B. (2016). Percepción social del abandono en Latinoamérica y España. resultados de una encuesta-sondeo de opinión en línea. *Ponencias del Congreso Clabes*. Recuperado de: file:///D:/Descargas/887-1606-1-SM.pdf

Luciano, C. (2016). Evolución de ACT. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/handle/10272/12309>

Martínez, C., & Sepúlveda, M. (2012). Introducción al análisis factorial exploratorio. *Revista colombiana de psiquiatría*, 41(1), 197-207. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80624093014.pdf>

Masuda, A., Muto, T., Tully, E., Morgan, J., & Hill, M. (2014). Comparing Japanese college students' and U.S. college students' disordered eating, distress, and psychological inflexibility. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45, 162–174. doi :10.1177/0022022114534982

Montero, I. & León, O. (2007). Una guía para nombrar los estudios de psicología. *An International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (3), 847-862 Recuperado de http://www.psiencia.org/docs/GNEIP07_es.pdf

Nova, J., Hernández, J. & Tobón, S. (2016). Juicio de expertos para la validación de un instrumento de medición del síndrome de burnout en la docencia. *Ra Ximhai*, 12 (6), 327-346. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194023.pdf>

Núñez., Hernández., Jerez., Rivera D. & Núñez, M. (2018) Social skills in academic performance in teens. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 47. Doi <http://doi.org/10.15198/seeci.2018.47.37-49>

- Ortega., Martínez, J., & Trisancho, S. (2016). Factores asociados al bullying en instituciones de educación superior. *Revista Criminalidad*, 58(2), 197-208. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/crim/v58n2/v58n2a08.pdf>
- Oviedo, H., & Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n4/v34n4a09.pdf>
- Pere, F., & Angiano , C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en Psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/778/77812441003.pdf>
- Pérez, A., Ramón, J., & Sánchez, J. (2000). Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico. Sevilla, España: Universidad Pablo de Olavide, 34, 15-20. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000136&pid=S0120-5552201500010000800033&lng=en
- Picado, F. (2008). Análisis de concordancia de atributos. *Revista Tecnología en Marcha*, 21(4). Recuperado de https://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_marcha/article/view/222
- Polit, D.,& Hungler, P., (2000). Investigación científica en ciencias de la salud: principios y métodos. Sinopsis ObstActrico GinecolA3gica. Vol. 39, no. 1. Recuperado de <http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=UCC.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mf>
n= 100118

- Rojas, M. (2009) El abandono de los estudios: deserción y decepción de la juventud. *El abandono de los estudios*. 10, 75-94 Recuperado de :
http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319736384_13.pdf
- Ruiz F., J. & Odriozola, P. (2014). The Spanish version of the Work-related Acceptance and Action Questionnaire (WAAQ). *Psicothema*.26. doi: 10.7334 / psicothema2013.110
- Ruiz, F., Suarez, J., Cardenas, S., Duran, & Guerrero, K. (2016). Psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire – II in Colombia. *Psychometric*. 49 (1), 80-87. doi: org/10.1016/j.rlp.2016.09.006
- Ruiz, F., García, M., Suárez, J., & Odriozola, P. (2017). The hierarchical factor structure of the Spanish version of Depression Anxiety and Stress Scale - 21. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 17, 97-105 Recuperdo de <https://blogs.konradlorenz.edu.co/files/ruiz-f.-j.-garc%C3%ADa-mart%C3%ADn-m.-b.-su%C3%A1rez-falc%C3%B3n-j.-c.-odriozola-gonz%C3%A1lez-p.-2017-1.pdf>
- Silva A., & Brain, M. (2016). Validez y confiabilidad del estudio socioeconómico. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://www.librooa.unam.mx/xmlui/handle/123456789/349>
- Shokoohi, S., Hossein, A., Mohammadi, A., Ahmadi, S., Mojtahedzadeh R. (2014). Psychometric properties of the postgraduate hospital educational environment measure in an Iranian hospital setting. *Medical Teacher* 38 – 12. doi.org/10.3402/meo. v19.24546
- Tangarife, L., & Arias, C. (2015). Construcción y validación de escalas de medición en salud: *revisión de propiedades psicométricas*. *Archivos de medicina*, 11(3), 1. doi: 10.3823/1251

- Suárez, N., & Díaz, B. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública*, 17, 300-313. doi: [.org/10.15446/rsap.v17n2.52891](https://doi.org/10.15446/rsap.v17n2.52891)
- Tonconi, J. (2010). Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la facultad de ingeniería económica de la Una-puno, periodo 2009. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/11/jtq.htm>
- Toscano, J., Pacheco, H., González, P., & Polo, C. (2015). Relación entre ansiedad ante los exámenes, tipos de pruebas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14(26). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6113745>
- Törneke, N., Luciano, C., Barnes, Y., & Bond, W. (2015). RFT for clinical practice: Three core strategies in understanding and treating human suffering. *The Wiley handbook of contextual behavioral science*, 254-272. doi 10.1002/9781118489857.ch12
- Umerenkova, G., & Flores, G. (2016). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307-324. Doi https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682
- Vaca, E. (2019). Terapia de aceptación y compromiso para el trastorno de adaptación con ánimo depresivo en estudiantes universitarios entre 18 y 25 años. Bachelor's thesis. <http://repositorio.usfq.edu.ec/bitstream/23000/8112/1/142240.pdf>
- Vélez, A., & Roa, C. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica*. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v8n2/original1.pdf>

Ventura, L., & Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627039.pdf>.

Villatte, M., Villatte, J., & Hayes, SC (2015). *Dominar la conversación clínica: el lenguaje como intervención. Publicaciones de Guilford*. Zapata, A., & Velásquez, G. (2015). Factores institucionales incidentes en el rendimiento académico. *Ponencias del Congreso Clabes*. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1159>

Apéndices

Apéndice A. Instrumento original

AQQ-US

Below you will find a list of statements regarding experiences university students might have.

Please rate how true each statement is for you. Use the scale below to make your choice.

1	2	3	4	5	6	7
Never	very seldom	seldom	sometimes	frequently	almost	always
True	true	true	true	true	always true	true

1. I put off schoolwork when I feel bad	1	2	3	4	5	6	7
2. It seems like I'm just "going through the motions" at school	1	2	3	4	5	6	7
3. I struggle with my thoughts about school	1	2	3	4	5	6	7
4. I find myself avoiding going to classes when I feel anxious or depressed	1	2	3	4	5	6	7
5. When I think an assignment is too hard or confusing, I give up	1	2	3	4	5	6	7
6. It's hard for me to focus on what my professors are saying in classes	1	2	3	4	5	6	7
7. I get so worried about upcoming exams that I feel paralyzed and can't study	1	2	3	4	5	6	7
8. Worries get in the way of my success at school	1	2	3	4	5	6	7
9. My thoughts and feelings get in the way of studying	1	2	3	4	5	6	7
10. I don't get anything out of a class when I'm having negative thoughts	1	2	3	4	5	6	7
11. I often believe that I'm not smart enough to be in college or in this major	1	2	3	4	5	6	7
12. I get so caught up in my worries during tests that I have trouble focusing on the test itself	1	2	3	4	5	6	7

Apéndice B. Instrumento adaptado

Cuestionario aceptación y compromiso en estudiantes universitarios (adaptada)

A continuación, encontrará una lista de afirmaciones relacionadas con experiencias que los estudiantes universitarios pueden tener. Por favor califique que tan verdadera o cierta es cada afirmación en su caso particular Use la escala que se encuentra en la siguiente tabla para realizar su calificación.

1	2	3	4	5	6	7
Nunca cierto	Muy pocas veces cierto	Rara vez cierto	A veces cierto	Frecuentemente cierto	Casi siempre cierto	Siempre cierto
1.Pospongo los trabajos académicos cuando me siento mal						1 2 3 4 5 6 7
2. Cuando estoy en clase me dejo llevar por mis pensamientos.						1 2 3 4 5 6 7
3.Lucho con mis pensamientos relacionados con la universidad						1 2 3 4 5 6 7
4. Evito ir a clases cuando me siento ansioso o deprimido						1 2 3 4 5 6 7
5.Cuando pienso que una tarea es muy difícil o confusa, me rindo.						1 2 3 4 5 6 7
6. Se me dificulta concentrarme en lo que mis profesores están diciendo en las clases.						1 2 3 4 5 6 7
7.Me preocupo tanto acerca de los exámenes que están por venir, que me siento paralizado y no puedo estudiar.						1 2 3 4 5 6 7

8.Las preocupaciones impiden que me vaya bien en la universidad.	1 2 3 4 5 6 7
9.Mis pensamientos y sentimientos interfieren con mi estudio.	1 2 3 4 5 6 7
10. No puedo aprender nada en clase cuando estoy teniendo pensamientos negativos.	1 2 3 4 5 6 7
11.Considero que no soy lo suficientemente inteligente para estar en la universidad o en esta carrera.	1 2 3 4 5 6 7
12.Me enredo tanto en mis preocupaciones durante los exámenes que tengo problemas concentrándome en la prueba que estoy presentando.	1 2 3 4 5 6 7

Apéndice C. Encuesta de prueba piloto

Percepción de la estructura del “*Cuestionario de acción y compromiso en estudiantes universitarios.*”

Edad: _____

Sexo: M _____ F _____

Carrera universitaria: _____

Semestre: _____

A continuación, encontrará una serie de preguntas acerca de la estructura del cuestionario que acaba de diligenciar, le agradezco responder cada una de ellas. En caso de presentar alguna duda por favor indíquela al encuestador o escríbala en la parte de observaciones. Gracias por su colaboración.

1. ¿En el ítem 2 qué entendió con la expresión “me comporto de manera mecánica”?

2. ¿En el ítem 10 qué considera quiere decir la expresión “pensamientos negativos”?

3. ¿Encontró alguna dificultad con alguno de los ítems? ¿Cuál o cuáles? Explique su respuesta.

4. Observaciones.

Apéndice D.

Formato de evaluación por jueces.

Respetado juez

Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento Cuestionario de aceptación y compromiso para estudiantes universitarios (AAQ-US.) que hace parte de la investigación “Propiedades psicométricas del Cuestionario aceptación y compromiso en estudiantes universitarios (AAQ-US) en el contexto colombiano”.

-Objetivo de la investigación: Identificar las propiedades psicométricas del Cuestionario aceptación y compromiso en estudiantes universitarios (AAQ-US) en contexto colombiano

-Objetivo del juicio de expertos: Evaluar la validez del cuestionario teniendo la cuenta la suficiencia, coherencia y claridad de la versión traducida al español que se encuentra de manera adjunta al presente documento.

-Objetivo de la prueba: Este cuestionario diseñado por Levin y colaboradores (2018) busca evaluar a partir de una medida de auto informe algunos componentes de la flexibilidad psicológica en estudiantes universitarios a la luz de la terapia de aceptación y compromiso, cuenta con 12 ítems que miden en una sola dimensión la:

- a) respuesta del estudiante ante los pensamientos de preocupación
- b) fusión con pensamientos relacionados con la universidad.
- c) falta de conexión entre los valores y las acciones asociadas a la universidad.
- d) dificultad para centrarse en el presente.

A continuación, encontrará la siguiente información:

1. Indicadores de calificación
2. Prueba original
3. Prueba traducida
4. Formato de evaluación por jueces.

Indicadores de calificación

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda:

CATEGORIA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
EQUIVALENCIA	1. No cumple con el	El ítem no está traducido
SEMANTICA La	criterio	correctamente
traducción del ítem	2. Bajo Nivel.	El ítem presenta varios términos que
corresponde con el ítem		no corresponden con el ítem original
original	3. Moderado nivel.	El ítem presenta un término que no
		corresponde con el ítem original
	4. Alto nivel	El ítem está correctamente traducido,
		respetando el sentido del ítem original

Agradecemos su valiosa colaboración.

Apéndice E. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE INVESTIGACIÓN

He sido invitado(a) a participar en el estudio titulado “Propiedades psicométricas del Cuestionario aceptación y compromiso en estudiantes universitarios (AAQ-US) (Levin et al, 2018) en el contexto colombiano.” Esta investigación es conducida por Andrea Barbosa, estudiante de la Maestría en Psicología Clínica de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz.

Propósito del estudio

El propósito de este estudio es identificar las propiedades psicométricas del Cuestionario aceptación y compromiso en estudiantes universitarios (AAQ-US), entiendo que la información que pueda ser recolectada por mi participación en el estudio será usada para temas exclusivamente académicos.

Riesgos e Incomodidades

La participación en el estudio entraña un riesgo mínimo para el participante

Confidencialidad

Entiendo que cualquier información personal que haga parte de los resultados de la investigación será mantenida de manera confidencial. En ninguna publicación en la que se usen mis resultados se mencionará mi nombre a menos que lo consienta y autorice por escrito.

Participación voluntaria

La participación en este estudio es voluntaria. Entiendo que tengo la libertad de retirar mi consentimiento de participación en esta investigación en cualquier momento y que en tal caso no tendré ningún tipo de repercusión.

Información

Para obtener información acerca de esta investigación puedo comunicarme con: Andrea Barbosa.

Correo: andrea.j.barbosag@konradlorenz.edu.co

¿Comprendo y acepto mi participación en el presente estudio?

SI NO

Apéndice F.

Cuestionario de datos demográficos

1. Nombre
2. ¿Eres mayor de edad?
3. Lugar de residencia
4. Correo electrónico
5. Sexo: Hombre Mujer
6. Universidad
7. Carrera