



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

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

**Escala de expectativas de futuro en la adolescencia (EEFA):  
adaptación, validación y datos normativos en estudiantes de  
secundaria, Lima Metropolitana, 2021**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE:**

Licenciado en Psicología

**AUTOR:**

Layza Aponte, Diego Víctor (ORCID: 0000-0002-0621-8057)

**ASESOR:**

Mg. Olivas Ugarte, Lincol Orlando (ORCID: 0000-0001-7781-7105)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Psicométrica

LIMA – PERÚ

2021

## Dedicatoria

A mis padres: Víctor y Cecilia, por ser fuente inagotable de amor, unión y perseverancia en todo momento.

A mi pequeña Maria Fe, que con su llegada iluminó mi vida de un amor infinito. Eres parte de mí hoy, mañana y siempre

### Agradecimiento

A mis padres, por cada una de las enseñanzas impartidas hasta el día de hoy y el amor incondicional que me brindan.

A mi asesor Lincol Olivas, por ser el generador idóneo de nuevos conocimientos, además de ser una fuente de motivación constante para enfrentar nuevos retos académicos,

## Índice de Contenidos

	<b>Pág.</b>
Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento .....	iii
Índice de contenidos .....	iv
Índice de tablas .....	v
Índice de figuras.....	vi
Resumen .....	vii
Abstract.....	viii
<b>I. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>II. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>5</b>
<b>III. METODOLOGÍA .....</b>	<b>12</b>
3.1 Tipo y Diseño de investigación.....	12
3.2 Variables y operacionalización.....	12
3.3 Población, muestra y muestreo.....	13
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	15
3.5 Procedimientos .....	16
3.6 Método de análisis de datos .....	17
3.7 Aspectos éticos.....	18
<b>IV. RESULTADOS.....</b>	<b>20</b>
<b>V. DISCUSIÓN .....</b>	<b>32</b>
<b>VI. CONCLUSIONES .....</b>	<b>37</b>
<b>VII. RECOMENDACIONES .....</b>	<b>39</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>40</b>
<b>ANEXOS</b>	

## Índice de Tablas

Tabla 1.	Composición de la muestra por datos sociodemográficos	14
Tabla 2	Versión inicial de la Escala EEFA-R	20
Tabla 3	Evidencias de validez basadas en el contenido de la EEFA-R (n=100)	21
Tabla 4	Evidencias de confiabilidad por consistencia interna de la EEFA-R (n=100)	22
Tabla 5	Análisis descriptivo de los ítems de la EEFA-R (n=200)	23
Tabla 6	Evidencias de validez basadas en la estructura interna de la EEFA-R (n= 200)	24
Tabla 7	Evidencias de confiabilidad por consistencia interna de la EEFA-R (n= 200)	26
Tabla 8	Índices de ajuste para los modelos de la estructura factorial de la EEFA- R (n=707)	27
Tabla 9	Relación de la EEFA- R con respecto a la escala CD RISC 10 y la EAR (n=707)	28
Tabla 10	Evidencias de confiabilidad por consistencia interna de la EEFA- R (n=707)	29
Tabla 11	Índices de ajuste de invarianza factorial según sexo y gestión educativa para la EEFA- R (n=707)	30
Tabla 12	Percentiles para la clasificación de la escala EEFA- R	31
Tabla 13	Evidencias de validez basada en la estructura interna de la EAR (n= 200)	74
Tabla 14	Evidencias de confiabilidad por consistencia interna de la EAR (n= 200)	75
Tabla 15	Evidencias de validez basada en la estructura interna de la Escala CD- RISC 10 (n= 200)	75
Tabla 16	Evidencias de confiabilidad por consistencia interna del CD-RISC 10 (n= 200)	76

## Índice de Figuras

Figura 1.	Análisis Factorial Confirmatorio de la EEFA ( $n=200$ )	25
Figura 2	Análisis Factorial Confirmatorio de la EAR ( $n=200$ )	74
Figura 3	Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala CD-RISC 10 ( $n=200$ )	75

## Resumen

La presente investigación de tipo aplicada y diseño instrumental tuvo como objetivo adaptar y evaluar las evidencias psicométricas de la Escala de expectativas de futuro en la adolescencia EEFA en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. Participaron 707 adolescentes, entre 12 a 17 años. Se confirmó la validez basada en el contenido por medio de 5 jueces expertos, obteniéndose valores superiores a .93 en todos los ítems. Asimismo, se analizó la validez basada en la estructura interna por medio de un AFC, encontrándose adecuados índices de ajuste:  $\chi^2/gl= 3.87$ , RMSEA= .057, SRMR= .038, CFI= .959 y TLI= .949, bajo la estructura multidimensional de segundo orden. Luego, se analizó la validez en relación con otras variables, hallándose correlaciones directas fuertes con autoestima ( $r=.549$ ) y resiliencia ( $r=.562$ ), y un tamaño del efecto grande ( $r^2>.25$ ). Además, se evaluó la confiabilidad mediante el coeficiente omega ordinal, obteniéndose  $\omega=.94$  para la escala general, además de valores superiores a  $\omega=.70$  para los factores. Seguidamente, se analizó la equidad y los resultados confirmaron que la escala es invariante a nivel de sexo y gestión educativa. Finalmente, se elaboraron los datos normativos para la interpretación de las puntuaciones, recomendando el uso del instrumento en ámbitos específicos de la psicología.

**Palabras claves:** expectativas de futuro, adaptación, validez, equidad

## Abstract

The objective of this applied type research and instrumental design was to adapt and evaluate the psychometric evidence of the scale of expectations of the future in the adolescents of the EEFA in high school students of Lima Metropolitan. There were 707 adolescents, between 12 and 17 years of age. Content-based validity was confirmed by 5 expert judges, with values higher than .93 for all items. In addition, the validity based on the internal structure was analyzed by means of an AFC, with adequate adjustment indices:  $\chi^2/df = 3.87$ , RMSEA = .057, SRMR = .038, CFI = .959 and TLI = .949, under the second order multidimensional structure. Validity was then analyzed in relation to other variables, with strong direct correlations with self-esteem ( $r = .549$ ) and resilience ( $r = .562$ ), and a large effect size ( $R^2 > .25$ ). In addition, reliability was evaluated by the ordinal omega coefficient, obtaining  $\omega = .94$  for the general scale, and values greater than  $\omega = .70$  for the factors. Equity was then analyzed and the results confirmed that the scale is invariant at the level of sex and educational management. Finally, normative data for the interpretation of scores were developed, recommending the use of the instrument in specific areas of psychology.

**Keywords:** future expectations, adaptation, validity, equity



## I. INTRODUCCIÓN

La adolescencia es una etapa del desarrollo que implica una transición entre la infancia y la adultez (Navarro, 2014). Así, la vida de cada persona está llena de situaciones nuevas, las cuáles determinan las decisiones que influyen de manera significativa en su futuro y en la consolidación de su propia identidad (Snyder, 2002). Es considerada la etapa más difícil, porque cada adolescente la percibe de manera distinta y los cambios a nivel físico, social y cognitivo, pueden generar conflictos, contradicciones a nivel maduracional, que podrían repercutir en años futuros (Güemes-Hidalgo, 2017).

En ese sentido, Orcasita y Uribe (2010) refieren que la adolescencia empieza con algunos cambios que resultan de la interacción entre variables individuales, interpersonales y familiares, que pueden augurar el éxito o fracaso. Aunque la habilidad para imaginarse en un futuro se evidencia desde la niñez, su verdadero objetivo varía según la edad y será determinante para autodirigirse en la adolescencia (Lewin, 1939). Por tanto, se infiere que, la forma en la que los adolescentes se imaginan en los próximos años, guía la planificación de objetivos y metas que puedan establecerse. En otras palabras, la preparación para la vida adulta no es otra cosa que una responsabilidad evolutiva que manifiesta la notable importancia de orientarse al futuro (Dreher y Oerter, 1986).

Asimismo, las repercusiones que devienen del proceso de desarrollo en la sociedad traen consigo cambios, nuevos desafíos que apertura la competencia y ocasiona una inestabilidad en el campo laboral (Zabaleta, 2005). Al respecto, la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2020) determinó que 23 millones de jóvenes entre 18 y 24 años en América Latina, no cuentan con un empleo y tampoco estudian luego de haber culminado los estudios en la escuela. De hecho, algunos expertos aseguran que es el sector que más repercusiones desfavorables experimenta, caracterizadas por la falta de empleo, salarios bajos, informalidad y una casi nula estabilidad laboral (Castro y Sánchez, 2000).

Adicionalmente, D'Alessandre (2014) plantea que los jóvenes que no laboran y tampoco se encuentran en la universidad evidencian una falta de oportunidades para su desarrollo; además, la doble inactividad de este grupo etario es un reflejo de la crisis socioeducativa y laboral que en los últimos años se ha ido

agravando, además, el escenario de desempleo juvenil se ha ido complicando mucho más aún con el impacto de la pandemia sobre la economía internacional (Turián & Avila, 2012; OIT, 2020).

Ahora bien, existen evidencias de que las expectativas positivas sobre el futuro son imprescindibles para progresar y se perciben como un medio adecuado para llegar de buena manera a la vida adulta (Snyder, 2002); sin embargo, según el Instituto de Economía y Desarrollo Empresarial (IEDEP, 2019) en el Perú hay un total de 1 millón 365 mil jóvenes que cumplen la condición de no estudiar ni trabajar y representan el 18.9% de desempleo total a nivel nacional, además, el 18,6% aduce haber buscado trabajo activamente y no lo encontró, debido a la falta de oportunidades y por no cumplir con los requisitos solicitados para el puesto.

De hecho, en el Perú son 10 los departamentos que superan el promedio nacional de 18.9% de personas jóvenes que no laboran ni estudian. Solo entre Lima y Callao suman un total de 576 mil 659, lo que representa un 42.3% del total (IEDEP, 2019). Al mismo tiempo, nuestra realidad exige una alta necesidad de acompañar y orientar a los educandos que cursen los últimos grados de nivel secundario, preparar sus capacidades para nuevos retos, logrando la consolidación de su identidad (Papalia, 2012). En ese sentido, los adolescentes necesitan organizar, planificar y regular conductas, además, el apoyo de la familia y relaciones interpersonales juegan un papel importante (Sanz de Acedo Lizárraga et al., 2003).

Todo esto parece confirmar que resulta vital para el adolescente plantearse objetivos y metas incorporando una planificación para su cumplimiento (Seginer, 2000), no obstante, en muchas ocasiones las escasas oportunidades académicas y laborales van a estar sujetas al contexto y región en la que se desenvuelve la persona. Un pendiente por resolver, de suma importancia, es la orientación vocacional, ya que en muchos casos cuenta con planes estupendos, pero no son llevados a la práctica (Amorós et al., 2002).

Entre tanto, se sabe que la crisis mundial desatada por la pandemia por Covid-19, enfrenta a las personas a restricciones y limitaciones que afectan las condiciones para generar salud mental y física adecuada, sobre todo, en los adolescentes (Neves, 2020). Así pues, se abruma de información a los

adolescentes con mensajes desalentadores y contradictorios, refiriéndose a contextos y ámbitos que se vinculan con su desarrollo personal orientado hacia unos 5 a 10 años, como el académico, laboral y sociocultural (Barboza et al., 2020). En esa línea de pensamiento, se desprende que los adolescentes interactúan en un entorno que fluctúa entre nuevos estímulos y proporciona experiencias a diario, por ende, la progresiva forma de visualizarse hacia el futuro y el desarrollo de ciertos ideales sociales resulta positivo para generar sus propias expectativas (Aisenson, 2011).

Por todo lo antes citado, resulta necesario priorizar el estudio de las expectativas que tienen los adolescentes en cuanto a su futuro. Además, se debe tener en consideración para su evaluación, condiciones como los cambios históricos y socioculturales (Bengston et al., 2012). Si bien se han reportado algunos instrumentos para evaluar variables similares como las metas de vida y orientación hacia el futuro (López et al., 2017), estos son muy extensos. Este es el caso de la Escala de metas de vida para adolescentes (Cattaneo y Schmidt, 2014), un instrumento actual, que cuenta con un sustento teórico adecuado, pero consta de 87 ítems, demasiado extenso para su aplicación y que puede presentar sesgo en su aplicación.

En el contexto nacional no se evidencian estudios que hayan adaptado el instrumento, por ende, es pertinente adaptar y validar la Escala de expectativas de futuro en la adolescencia (EEFA) en adolescentes de Lima Metropolitana, la cual cuenta con 14 ítems agrupados en cuatro dimensiones que son expectativas económico-laborales, académicas, personales y familiares. Por lo tanto, se busca obtener un instrumento válido, confiable y equitativo que permita evaluar este constructo. Respecto a ello, surge la siguiente interrogante: ¿La Escala de expectativas de futuro en adolescentes (EEFA), versión adaptada, reúne evidencias de validez, confiabilidad y equidad para su uso en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana, 2021?

Asimismo, la investigación se justifica a nivel teórico porque permitió poner en discusión la distribución de los factores del constructo teniendo en cuenta el modelo teórico. Además, podrá ser utilizada como antecedente para futuras investigaciones. Por otro lado, a nivel metodológico, la investigación permitió

verificar las propiedades de confiabilidad, equidad, además, puso a prueba el ajuste de un modelo de medida multidimensional mediante un análisis factorial confirmatorio, Finalmente, a nivel práctico, los resultados obtenidos brindan un instrumento a los profesionales de psicología educativa, que va a permitir la evaluación de las expectativas de futuro en población adolescente.

De acuerdo con lo antes mencionado, el objetivo general de la investigación es adaptar y analizar las propiedades psicométricas de la Escala de expectativas de futuro en la adolescencia (EEFA) en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana, 2021. Los objetivos específicos son: 1) Analizar las evidencias de validez basadas en el contenido de la Escala EEFA; 2) Analizar los ítems de la Escala EEFA; 3) Analizar las evidencias de validez basadas en la estructura interna; 4) Analizar las evidencias de validez en relación con otras variables; 5) Analizar las evidencias de confiabilidad mediante la consistencia interna; 6) Analizar las evidencias de equidad; 7) Elaborar datos normativos para la interpretación de las puntuaciones de Escala de expectativas de futuro en la adolescencia (EEFA) en adolescentes de Lima Metropolitana, 2021.

## II. MARCO TEÓRICO

Sobre la Escala de expectativas de futuro en la adolescencia (EEFA) se han realizado algunos estudios tanto en el contexto internacional como en el nacional. Tal es el caso de Sánchez y Verdugo (2016) quienes diseñaron la escala. Participaron 1125 adolescentes españoles con edades comprendidas entre los 11 y 15 años, donde el 51% eran varones. Asimismo, tras el análisis de ítems se eliminaron 6 de ellos, quedando la versión definitiva con 14 ítems. Por otro lado, se analizó la estructura interna mediante análisis factorial confirmatorio, obteniéndose adecuados índices de ajuste con la estructura de 4 factores (SRMR= 0.40; RMSEA= 0.047; CFI= .96; TLI= .95). Se obtuvo una adecuada consistencia interna mediante coeficiente Alfa ( $\alpha=.85$ ). Por otro lado, la escala se correlacionó directamente con las variables satisfacción con la vida ( $r=.45$ ) y autoestima ( $r=.48$ ). En conclusión, el instrumento demostró buenas evidencias psicométricas.

Posteriormente, Verdugo et al. (2018) en su investigación psicométrica, analizaron la Escala de expectativas de futuro en la adolescencia (EEFA). Tuvieron como muestra 534 adolescentes, entre españoles y portugueses con edades comprendidas entre 12 y 16 años ( $M=12,5$ ). La estructura de 4 factores evidenció una adecuada estructura interna con índices adecuados (CFI= .97; TLI= .96, NNFI= .96, RMSEA= .03). Por otro lado, la escala se correlacionó de manera directa y significativa con las variables autoestima ( $r= .51$ ) y autoeficacia ( $r= .40$ ). Asimismo, la escala global mostró una fiabilidad aceptable mediante coeficiente Alfa ( $\alpha=.84$ ) y Omega ( $\Omega=.89$ ). En cuanto a la equidad, la prueba de invarianza determinó que la escala funciona de igual manera en adolescentes españoles que portugueses ( $\Delta CFI= .01$ ). Se concluye que el instrumento posee adecuadas evidencias de validez y confiabilidad.

A su vez, Arribasplata (2019) analizó las evidencias de validez y confiabilidad de la Escala de expectativas de futuro en la adolescencia (EEFA), en adolescentes peruanos con edades entre 11 a 15 años. En cuanto al análisis factorial confirmatorio, los índices de ajuste obtenidos bajo la estructura de 4 dimensiones fueron adecuados ( $\chi^2/gf=2.73$ ; RMSEA=.05; CFI=.94; TLI=.92). Asimismo, se analizó la consistencia interna mediante coeficiente Omega, donde los valores oscilaban entre .71 y .74 para las dimensiones. En conclusión, la escala con la

estructura de cuatro factores correlacionados posee adecuadas evidencias psicométricas.

En cuanto a la variable de estudio, resulta necesario conceptualizarla. Es así como el término *expectativa*, en su etimología, según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2019) proviene del vocablo latín “*expectatum*”, que significa visto u observado y lo define como “la posibilidad razonable de que algo suceda o la esperanza de conseguir algo”. Ahora bien, según Galimberti (2002), *expectativa* significa “anticipación y actuación imaginaria de sucesos futuros capaces de realizar las aspiraciones” (p. 471). Lo dicho hasta aquí, evidencia la estrecha relación entre el término *expectativa* e imaginar situaciones futuras, donde se va a mantener la esperanza de realizar o alcanzar algo.

Por otro lado, dentro de la literatura científica se han acuñado términos que hacen referencia a conceptos similares al de *expectativas de futuro* (Del Río y Nidia, 2006). Por ejemplo, el de *perspectiva de tiempo futuro*, definido por Herrera (2019) como “una variable psicológica motivacional que permite explicar el comportamiento partiendo de metas establecidas en el futuro” (p. 11). Esta última definición busca explicar el accionar presente en función del establecimiento de objetivos a mediano plazo (Díaz y Sánchez, 2002). Asimismo, para conceptualizar ambos constructos, se tomaron en cuenta otros tales como, el de *perspectiva temporal* (Zimbardo, 2006) y *orientación futura* (Seginer, 2009), los cuales van a permitir organizar experiencias del pasado y presente, así como erigir nuevos objetivos en escenarios futuros. Se infiere entonces que, el concepto *expectativas a futuro* se refiere a la medida razonable de alcanzar una meta, previa planificación y toma de decisiones (Sánchez y Verdugo, 2016).

Algunos investigadores han desarrollado el constructo de *expectativas de futuro*, en cuánto a su definición. Es así como Locatelli et al. (2007) la definieron como “la anticipación a metas futuras en el presente, refiriéndose al grado y la forma en que el futuro cronológico de un individuo se integra al espacio vital presente a través de procesos motivacionales” (p. 95). Estos objetivos pueden encontrarse en años cercanos, como terminar la etapa escolar, o también, más distantes e inciertos, como conseguir un empleo que garantice una adecuada calidad de vida

(Toda, 1983). De igual manera, resulta importante precisar que los jóvenes al desarrollar mayor autoconocimiento redefinirán sus metas u objetivos (Beal y Crockett, 2010).

A su vez, Goncalves et al. (2013) la conceptualiza como “un factor protector, importante para el desarrollo saludable durante la adolescencia, motivando el comportamiento cotidiano e influyendo en las elecciones y actividades futuras” (p. 92). Cabe resaltar que, para estos autores, prevalece una tendencia de catalogar la adolescencia como una etapa de conflictos y estados de ánimo inestables (Senna y Dessen, 2012), sin embargo, las expectativas de futuro se han considerado como un elemento protector para esta etapa, prestando atención al comportamiento diario de acuerdo con las aspiraciones, logros y objetivos que pretendan alcanzarse (Nurmi, 1991).

Por su parte, Seginer (2000) las define como “un elemento base para establecer metas, explorar, planificar y tomar decisiones” (p. 112). Todos estos procesos se enmarcan en la adolescencia, periodo del desarrollo de vital importancia, que va a permitir la edificación de un proyecto de vida único, irreplicable y que obedece a sus expectativas; contemplada como una de las tareas a realizar en esta etapa (Díaz Morales y Sánchez López, 2002). Es así como, a partir de los 12 años, el individuo comienza a preocuparse por la toma de decisiones que involucren su futuro (Jiménez, 2011). El sujeto va a adquirir un sentido gradual de lo que esto implica para su vida, en años próximos (Oppenheimer, 1987).

Son varios los autores que han conceptualizado las expectativas de futuro, estos tomaron en cuenta ciertos criterios encontrados en la literatura que se aproximan a una explicación (Del Río-González y Nidia Herrera, 2006), sin embargo, se percibe un poco imprecisa la definición conceptual del constructo. Por su parte, Sánchez y Verdugo (2016) la definen como “la medida en que la persona espera que ocurra un evento, influyendo en la planificación y establecimiento de objetivos, guiando así la conducta y el desarrollo” (p.545). En tal sentido, las expectativas de futuro son aquellas creencias de que una situación determinada

sucedan, las cuales van a motivar, planear y programar la conducta del adolescente, para la realización de los objetivos propuestos en un futuro próximo.

Por otro lado, desde la psicología, el enfoque de la psicología positiva ofrece una mirada distinta, uno que no sólo se preocupa por abordar los sucesos negativos en la vida de las personas (Alpizar y Salas. 2010). Este paradigma centra su atención en la construcción de características positivas, en busca de acrecentar las fortalezas, destrezas y promover el potencial humano (Domínguez e Ibarra, 2017). Al enfocarse en las motivaciones, el sujeto puede proyectar un proyecto de vida, que involucre aspectos académicos, profesionales y familiares, adentrándose en alcanzar un nivel adecuado de desarrollo personal (Apiquián, 2014). Este enfoque proyecta un futuro positivo, exitoso, motivado por pasiones intrínsecas perennes, lo que deviene en estados de bienestar personal.

Durante la adolescencia, se acrecienta la necesidad de planificar y diseñar un futuro auspicioso, se desarrolla así la identidad y la autodeterminación, que busca impulsar una vida adulta adecuada (Coté, 2009). De acuerdo con esto, la teoría de representaciones futuras indica que las expectativas en los adolescentes se dan en función a las aspiraciones que pueda tener, siendo relevante en la construcción del futuro bienestar y comportamiento del individuo (Iovu et al. 2006).

Las metas que la persona elabora se cimientan en condiciones sociales, familiares y de aprendizaje, que pueden ser idóneas o disruptivas (Dávila y Ghiardo, 2005). Las creencias positivas acerca del futuro se vinculan con establecer objetivos a largo plazo en cuanto a la educación universitaria, ideas positivas acerca de un puesto laboral, adecuado ajuste socioemocional y autopercepciones eficaces (Catalano et al. 2004), sin embargo, cuando los adolescentes crecen en condiciones negativas, anticipan un futuro incierto, propensos a manifestar comportamientos inadecuados, como cometer actos delincuenciales, abuso de psicoactivos y comportamiento sexual de riesgo (Sipsma et al., 2012).

Durante esta etapa, los adolescentes crean representaciones, orientadas hacia una imagen, idea o pensamiento que se forma en la mente, siendo de varios tipos como la reproducción cognitiva de hechos pasados, la interpretación de un objeto presente o la anticipación de sucesos futuros (Jodelet, 1986). Es un proceso donde se van a interiorizar situaciones, objetivos y expectativas, que conlleva a la



atribución de un grado de afecto y significación de la representación, buscando la interpretación de la situación. Cabe resaltar que las representaciones se encuentran en todos los contextos en los que se desenvuelve el individuo (Moscovici, 1984).

De esta manera, Jodelet (1997) sostiene que las representaciones sociales van a permitir al adolescente interpretar la realidad, interiorizar la información que se acumula del medio y plantear acciones para llevarlas a cabo (Castorina, Barreiro & Toscano, 2005). Por ejemplo, cuando el individuo interactúa de forma dinámica con personas cercanas a su círculo social y percibe estas interacciones de manera cálida, confiable e involucran afecto recíproco, desarrolla conductas positivas que con el tiempo incorporan al propio concepto de sí mismos, lo que va a generar expectativas de futuro mucho más alentadoras (Barnett y McCabe, 2000). Además, cuando los jóvenes participan de manera activa en actividades comunitarias, sus expectativas de futuro aumentan (Pierce y Stoddard, 2015).

Por otro lado, la teoría en la que se basa el presente estudio es la de perspectiva de tiempo u orientación futuros. La misma presenta un diseño integrador, donde se proyectan aquellas imágenes que de manera consciente y subjetiva crean los adolescentes con respecto a su futuro (Seginer y Lens, 2015). Estas imágenes no son otra cosa que las metas, las mismas van a conceder la posibilidad de planificar diversas estrategias para alcanzarlas. Es así como, los comportamientos en el presente, basados en un componente motivacional van a conducir a los individuos a la consecución de sus metas y objetivos futuros (Lens et al. 2012).

Asimismo, la orientación futura implica una motivación de acuerdo con el futuro anticipado que el individuo espera lograr, de esta manera su presente se direcciona con determinadas acciones (Nuttin y Lens, 1985). Por ende, se infiere que las ideas y representaciones que se producen otorgan el sustento para erigir las metas y objetivos individuales que el adolescente va a plantearse (Husman & Lens, 1999). Estas imágenes son elaboradas de manera consciente por la persona, propias de su motivación y se encuentran estrechamente ligadas a sus esperanzas y temores futuros, dejando en claro la interrelación de los tres componentes del

modelo teórico que son el motivacional, cognitivo y comportamental (Seginer & Lens, 2015).

En efecto, se ha logrado corroborar de manera científica que las personas, convierten cognitivamente sus motivos o necesidades en metas y proyectos específicos (Herrera y Lens, 2009). Estas metas motivacionales y los planes se enmarcan en el contexto educativo, familiar o laboral, sin embargo, los contenidos de estos dependerán del nivel evolutivo de las personas (Nuttin y Lens, 1985). En otras palabras, los adolescentes tienen distintas motivaciones que van a ser la base para la edificación de sus planes, proyectos y metas, las que a su vez van a guiar su comportamiento presente.

Al mismo tiempo, la perspectiva de tiempo futuro está influenciada por diversos factores de la vida de la persona: profesión, oportunidades laborales, inestabilidad política del país; también por el sistema de valores y las condiciones de vida (Seginer, 2009). Además, existe la certeza de que el ámbito sociocultural es determinante sobre la orientación futura, provocando que los individuos que recibieron una educación de mala calidad o experimentaron problemas económicos y sociales, tendrán una perspectiva del futuro negativa (Nuttin, 1985), repercutiendo en el adolescente, al momento de plantearse metas futuras.

De este modo, sus postulados están orientados a: a) la representación de posibles imágenes del futuro se da en el presente, b) la orientación hacia el futuro deviene de una interacción de las áreas donde el adolescente se desenvuelve, c) el contenido de las metas futuras puede involucrar un sentido personal o social, y estar basado en la realidad o en un ideal que establezca la persona (Seginer, 2003). Se infiere así, que el poder e influencia motivacional permite dirigir, orientar y regular el comportamiento en el presente, con la única finalidad de alcanzar objetivos predefinidos.

También, resulta importante hacer hincapié en la influencia que ejercen algunos constructos personales como la autovaloración, autoestima y la propia estabilidad, para que el adolescente pueda orientarse hacia el futuro (Seginer, 2009). Es decir, aquellos individuos con autovaloraciones más positivas tendrán un grado mayor de confianza para la consecución de sus proyectos personales y

metas establecidas (Seginer y Shoyer, 2012). En síntesis, las expectativas de futuro se elaboran en relación con otras autopercepciones: un adolescente que confíe en sus capacidades en el presente visualizará un futuro idóneo, por consiguiente, estará a la espera de sucesos satisfactorios (Sánchez y Verdugo, 2016).

En tanto, las expectativas de futuro, luego de una revisión de la literatura y en concordancia con trabajos previos que abordaron variables similares (Seginer, 2003), quedó compuesto por cuatro dimensiones, sin embargo, desde la creación y aplicación del instrumento en el contexto europeo en general, han pasado algunos años. Las condiciones actuales, caracterizadas por la pandemia mundial, han modificado la percepción de las personas respecto a su futuro (Mejía et al, 2020) , y el contexto latinoamericano no es la excepción. Tomando en cuenta estas características, se propone una nueva estructura para el instrumento, la cuál se verificó a través de una técnica de análisis factorial confirmatorio.

Por consiguiente, Sánchez y Verdugo (2016) definen las dimensiones de la escala como: a) Expectativas económicas: este factor hace referencia a la obtención de recursos económicos por parte del individuo para el cumplimiento de necesidades básicas y otras adquisiciones materiales; b) expectativas laborales: se refiere a las perspectivas que experimenta el sujeto en el ámbito laboral, orientándose por un trabajo acorde a sus metas e intereses; c) expectativas académicas: indica el grado de nivel educativo que el adolescente espera lograr de acuerdo a los objetivos que se haya establecido; d) expectativas de bienestar personal: se refiere a la posibilidad de generar relaciones sociales positivas, experimentar seguridad y una adecuada salud personal y e) expectativas familiares: indica la posibilidad de lograr constituir una familia que involucre tener una pareja estable e hijos.

Por todo lo antes mencionado, se utilizó la Escala de expectativas de futuro en la adolescencia (EEFA), la cual se aplicó bajo la técnica de autoreporte, lo que quiere decir que se le preguntó al sujeto sobre su percepción del futuro que prevee. De esta forma se busca que los resultados del estudio se apoyen en técnicas de investigación adecuadas para nuestro contexto.

### **III. METODOLOGÍA**

#### **3.1 Tipo y Diseño de investigación**

##### **Tipo**

Es una investigación de tipo aplicado, pues está orientado a determinar, por medio del conocimiento científico, los medios (metodología, protocolo y tecnologías) con los cuales se puede cubrir cierta necesidad en particular (Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación [CONCYTEC], 2018). A su vez, es tecnológico, dado que busca demostrar la validez de ciertos criterios y técnicas (Sánchez & Reyes, 2015), y concretamente, se enmarca en la tecnología social (Ñaupas et al., 2014).

##### **Diseño**

El estudio es de diseño instrumental, pues tuvo el propósito de examinar las propiedades psicométricas de una prueba psicológica (Ato et al., 2013; Carretero et al., 2007). Asimismo, es una investigación psicométrica, pues tuvo la finalidad de proveer a los psicólogos un instrumento útil como predictor de la conducta (Alarcón, 2008).

#### **3.2 Variables y operacionalización**

##### **Definición conceptual**

Las expectativas de futuro se definen según Sánchez y Verdugo (2016) como “la medida en que la persona espera que ocurra un evento, influyendo en la planificación y establecimiento de objetivos, guiando de esta manera la conducta y el desarrollo de la persona” (p. 545)

##### **Definición operacional**

Además, se define operacionalmente mediante las puntuaciones obtenidas en la Escala de expectativas de futuro en la adolescencia (EEFA), que cuenta con 20 ítems en su versión adaptada dividida en cinco dimensiones: 1) expectativas

académicas, que se vincula con el nivel educativo que espera alcanzar el adolescente (ítems 1,6,11 y 16); 2) expectativas laborales, las cuales hacen referencia a la probabilidad de encontrar trabajo estable (ítems 2,7,12,17); 3) expectativas económicas, indican el nivel adquisitivo y económico esperados (ítems 3,8,13,18); 4) expectativas familiares, las cuales se relacionan con la posibilidad de tener pareja, formar una familia y tener hijos (ítems 4,9,14,19); 5) expectativas de bienestar, estas hacen referencia a la probabilidad de desarrollar sentimientos de seguridad y establecer adecuadas relaciones interpersonales (ítems 5,10,15,20).

### **Escala de medición**

Por otro lado, los reactivos cuentan con 5 opciones de respuesta en escala categórica ordenada: estoy seguro de que no ocurrirá (1), es difícil que ocurra (2), puede que sí, puede que no (3), probablemente ocurra (4) y estoy seguro de que ocurrirá (5). Por último, la sumatoria del puntaje total de la escala puede oscilar entre 20 y 100, donde obtener un alto puntaje indica tener mejores expectativas hacia el futuro.

## **3.3 Población, muestra y muestreo**

### **Población**

La población es un conjunto de elementos con características comunes que son objeto de estudio, en un momento y contexto determinado (Alarcón, 2008; Bologna, 2013). Así, la población en la presente investigación estuvo conformada por 673 133 estudiantes de nivel secundario de Lima Metropolitana (MINEDU, 2019).

### **Muestra**

La muestra es una parte de la población de la que se extrae datos e información, para conseguir los objetivos de la investigación (Guillén y Valderrama, 2015; Otzen y Manterola, 2017). De esta manera, en el estudio, se determinó la cantidad de 700 participantes, la cual es una cantidad conveniente para validar un instrumento de medición en ciencias sociales y de la salud (Comrey y Lee, 1992).

Tabla 1.

*Composición de la muestra por datos sociodemográficos*

	<i>f</i>	%
<i>Sexo</i>		
Hombre	342	39%
Mujer	365	61%
<i>Gestión Educativa</i>		
Pública	345	48,8%
Privada	362	51,2%

**Muestreo**

El muestreo es un proceso que tiene como finalidad seleccionar un subconjunto de la población, con la consigna de conocer rasgos y características de estos elementos (Bologna, 2013). Se usará un muestreo no probabilístico por conveniencia, lo que significa que se considerará a todos los adolescentes que se tendrá acceso (Otzen y Manterola, 2017), los mismos que aceptaron de manera voluntaria ser parte del estudio y cumplirán con determinados requisitos, hasta alcanzar la muestra necesaria.

Asimismo, se consideró como criterios de inclusión a los participantes que tengan un rango de 12 a 17 años, además, que cuenten con la autorización de sus padres y acepten participar voluntariamente de la investigación. Por último, llenaron correctamente los protocolos que se les suministró de manera virtual.

En cuanto a los criterios de exclusión, no se tomaron en cuenta a las personas fuera del rango de 12 a 17 años, que no contaron con la autorización de sus padres o no aceptaron participar de manera voluntaria del estudio. Finalmente, no se consideró a los participantes que llenaron de manera incorrecta el formulario virtual.

### 3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

#### Técnicas

Se usó la técnica cuantitativa de la encuesta, ya que permite obtener información de una muestra sobre un tema en particular (Fidias, 2012). Esta encuesta fue aplicada en la modalidad de cuestionario escrito autoadministrado, puesto que, los participantes respondieron por sí mismos luego de las indicaciones del investigador (De Canales et al., 1994). Finalmente, se compartió mediante medios electrónicos, específicamente, formularios de Google.

#### Instrumentos

**Escala de expectativas de futuro en la adolescencia (EEFA):** elaborada por Sánchez y Verdugo (2016), originalmente con 14 reactivos. La EEFA es un instrumento de autoinforme, que se usa en el ámbito psicoeducativo, puede ser de aplicación individual y colectiva, con un tiempo estimado de 15 minutos. En el estudio inicial, se analizaron las evidencias psicométricas en adolescentes españoles, donde se reportaron evidencias de validez de constructo por análisis factorial confirmatorio: CFI= .96, TLI= .95, SRMR= .040, RMSEA= .047 y de criterio, encontrándose correlaciones directas con autoestima:  $r = .48$   $p < .001$  y satisfacción con la vida:  $r = .42$   $p < .001$ . Además, se analizó la confiabilidad por el método de consistencia interna con el coeficiente  $\alpha = .85$ .

**Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR):** elaborada por Rosenberg (1979), adaptada al español por Atienza et al., (2002), es un instrumento de autoinforme con una duración aproximada de 10 minutos, usada con frecuencia en el ámbito de la psicología clínica y educativa. Asimismo, su aplicación puede ser de manera individual o colectiva dependiendo del investigador. La EAR cuenta con 10 ítems entre directos e indirectos, distribuidos en dos dimensiones: autoestima positiva y negativa. Estos reactivos poseen cuatro opciones de respuesta en escala categórica ordenada: muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo. Asimismo, la sumatoria del puntaje total de la escala puede encontrarse entre 10 y 40, donde una mayor puntuación señala un nivel más alto de autoestima. Por otro lado, se efectuó un estudio sobre sus evidencias psicométricas en

adolescentes limeños, donde se obtuvieron datos sobre su validez: CFI= .95, TLI=.95, RMSEA=.04 y SRMR= .03. También se reportó la confiabilidad por el método de consistencia interna mediante coeficiente alfa= .82 y omega=.85 (Ventura-León et al., 2018).

**Escala de Resiliencia de Connor Davidson (CD-RISC 10):** creada por Connor y Davidson (2003), adaptada al español por Notario-Pacheco et al., (2011), es un instrumento de autoinforme, el cual se ejecuta en un tiempo estimado de 10 a 15 minutos. Además, se utiliza en el ámbito psicoeducativo y puede ser de aplicación individual o colectiva. Por otro lado, la escala CD-RISC cuenta con 10 ítems directos en su versión adaptada y tiene una estructura unidimensional. A su vez, los ítems del instrumento cuentan con cinco opciones de respuesta: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo. A su vez, la suma del puntaje obtenido puede encontrarse en el rango de 10 a 50, donde una mayor cantidad indica una capacidad de resiliencia más desarrollada. En la investigación se reportaron índices de ajuste adecuados mediante análisis factorial confirmatorio: CFI= .95, GFI=.95, RMR= .04 y RMSEA= .05. En cuanto a la consistencia interna, se analizó la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente alfa= .87.

### **3.5 Procedimientos**

Se elaboró un formulario mediante Google Drive para la recolección de información, en el que se incluyó en un principio el consentimiento informado, detallándose los objetivos de la investigación y se les pidió a los padres de los participantes su afirmación para la colaboración de sus hijos. Posteriormente, se aplicó una ficha de datos sociodemográficos, considerándose el sexo, zona de residencia, grado de estudio y edad del participante. También, se incluyó los instrumentos con los que se recolectó datos sobre las variables. Finalmente, se descargó en una hoja de cálculo en Microsoft Excel y se depuraron los datos, para luego exportarlos al programa SPSS 25, donde se realizó el procesamiento de estos.



### **3.6 Método de análisis de datos**

#### **Estudio 1**

Una vez recopilados los datos, no se tomaron en cuenta formularios que incumplieron las condiciones establecidas en el estudio. En primera instancia, se planteó una versión preliminar de la escala con 20 ítems, distribuidos en 5 dimensiones teóricas tras el análisis de la literatura científica. En seguida, se examinaron las evidencias de validez basadas en el contenido de la prueba por el método de juicio de expertos, y se cuantificó el grado de acuerdo entre 5 especialistas con el coeficiente V de Aiken (Escurra, 1998).

#### **Estudio 2**

En la siguiente etapa se analizaron los estadísticos descriptivos de los reactivos, lo que proporcionó información acerca de la frecuencia de respuesta, media aritmética, desviación estándar, asimetría, curtosis, comunalidad e índices de homogeneidad y discriminación (Bologna, 2013).

Posteriormente, con la finalidad de conocer los primeros índices de validez de constructo se usó un modelo de análisis factorial confirmatorio (AFC), utilizando el método de estimación de máximo verosimilitud. Asimismo, para evaluar la estructura del modelo, se utilizó un grupo de índices de bondad de ajuste con los valores propuestos por Hu y Bentler (1999), tales como:  $RMSEA \leq .08$  ,  $SRMR \leq .05$ ,  $CFI \geq .95$  y  $TLI \geq .95$ , siendo estos los más reportados en investigaciones psicométricas (Hooper et al., 2008).

Por último, se analizaron las evidencias de confiabilidad de manera preliminar, por el método de consistencia interna mediante el coeficiente omega (Mc Donald, 1999; Caycho y Ventura, 2017).

#### **Estudio 3**

En el último estudio, se probaron distintos modelos teóricos mediante el AFC. Para ello, se implementó el uso de matrices policóricas y un estimador más potente llamado mínimos cuadrados ponderados robusto (Brown, 2006). Estos procedimientos tuvieron factibilidad tomando como referencia la naturaleza ordinal

de los reactivos (Holgado et al., 2010) y el uso del programa Rstudio, que brinda mejores condiciones para este tipo de análisis.

Luego, se determinó el coeficiente de correlación de Pearson para obtener la validez de criterio en relación con otras variables, obedeciendo un principio teórico (Martínez-Arias, 2018).

Seguidamente, se analizó la fiabilidad sobre la muestra final de la escala por el coeficiente de consistencia interna omega ordinal. Se calculó este coeficiente teniendo en cuenta el uso de matrices policóricas, adecuada para estimar la confiabilidad cuando los datos son ordinales (Frías, 2021).

A su vez, se analizó la equidad del instrumento, que toma en cuenta restricciones continuas para identificar el deterioro del modelo (Chen, 2007). Se ejecutó el análisis de invarianza de la medición según sexo y gestión educativa a nivel configural, escalar y métrico, tomándose en cuenta las variaciones en el CFI ( $\Delta < .01$ ) y el RMSEA ( $\Delta < .015$ ), para saber si el instrumento es o no invariante (Byrne, 2008; Putnick y Borstein, 2018).

Finalmente, se elaboraron datos normativos de la escala EEFA-R, para ello, en primera instancia se realizó una prueba de normalidad mediante la prueba Shapiro Wilk para conocer la distribución de los datos. Luego, se calcularon los rangos percentilares considerando: PC 10, PC 25, PC 50, PC 75 y PC 90. Se verificó la confiabilidad para cada uno de estos puntos de corte mediante el coeficiente K2 (Livingston. 1972). Por último, se elaboró una tabla de referencia con la interpretación cuantitativa y cualitativa para las puntuaciones de la escala (Valderrama, 2011).

### **3.7 Aspectos éticos**

Esta investigación cumplió con la finalidad de preservar los derechos y la fidelidad de las respuestas de los participantes, puesto que se les preguntó a los padres de los adolescentes sobre la participación de sus menores hijos, para contribuir de manera voluntaria con el estudio, además, se les detalló que los datos

que se recabaron tuvieron fines netamente académicos, cumpliendo con el código de ética del Colegio de Psicólogos del Perú (2017). Por otro lado, se tuvo en cuenta las normas internacionales sobre derechos de autor, a través de la solicitud de permiso para el uso del instrumento y el empleo adecuado de información bibliográfica, citando a los autores acorde a la forma de redacción del manual de la American Psychology Association (APA, 2020). Finalmente, no se manipularon ni falsearon los datos recabados, con el objetivo de asegurar la credibilidad del estudio y cumpliendo con el principio A de beneficencia y no maleficencia de la APA (2017).

## IV. RESULTADOS

### 4.1 Estudio 1

Se realizó un primer estudio con la finalidad de analizar las evidencias de validez basadas en el contenido de la escala. En ese sentido, se propuso inicialmente una lista de 20 reactivos, a razón de 5 por cada una de las dimensiones teóricas identificadas tras la revisión de los antecedentes de investigación y la literatura científica escrita sobre este tema (Sánchez y Verdugo. 2016). En la tabla 2 se presenta la versión preliminar de la prueba, que se denominó: Escala de expectativas de futuro en la adolescencia-versión revisada (EEFA-R).

Tabla 2

*Versión inicial de la Escala EEFA-R*

Nº	Ítem	Dimensión
1	Terminaré bien los estudios de secundaria.	Expectativas académicas
2	Encontraré un trabajo que me guste.	Expectativas laborales
3	Tendré mucho dinero.	Expectativas económicas
4	Encontraré una persona con quien formar una pareja estable.	Expectativas familiares
5	Me sentiré seguro y viviré tranquilo.	Expectativas personales
6	Ingresaré a las fuerzas armadas o la policía nacional.	Expectativas académicas
7	Encontraré un trabajo bien pagado.	Expectativas laborales
8	Compraré un carro propio.	Expectativas económicas
9	Me casaré y viviré con mi pareja.	Expectativas familiares
10	Seré admirado y respetado por los demás.	Expectativas personales
11	Estudiaré en la universidad o un instituto superior técnico.	Expectativas académicas
12	Conseguiré un empleo estable.	Expectativas laborales
13	Tendré una casa grande y bonita.	Expectativas económicas
14	Tendré hijos.	Expectativas familiares
15	Seré una persona exitosa.	Expectativas personales
16	Terminaré mis estudios superiores, técnicos o universitarios.	Expectativas académicas
17	Tendré mi propio negocio.	Expectativas laborales
18	Viajaré por el mundo y conoceré muchos lugares.	Expectativas económicas
19	Seré un/a buen/a padre/madre.	Expectativas familiares
20	Seré muy feliz.	Expectativas personales

En segundo lugar, se analizó el contenido de la EEFA-R por el método de juicio de expertos, consultando a 5 especialistas. De esta forma, se cuantificó el grado de concordancia entre estos profesionales con el coeficiente V de Aiken =.99 (Robles, 2018), y se verificó la pertinencia, relevancia y claridad de los ítems. De esta manera se determinó que el cuestionario exhibe evidencias de validez basadas en el contenido (Escurra, 1987)

Tabla 3

*Evidencias de validez basadas en el contenido de la EEFA-R (n=100)*

Ítem	1º Juez			2º Juez			3º Juez			4º Juez			5º Juez			Aciertos	V. de Aiken	Aceptable
	P	R	C	P	R	C	P	R	C	P	R	C	P	R	C			
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
6	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	15	93%	Sí
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	100%	Sí

*Nota:* No está de acuerdo = 0, sí está de acuerdo = 1; P = pertinencia, R = relevancia, C = claridad

En tercer lugar, se procedió a aplicar esta versión del instrumento sobre una muestra de 100 adolescentes, 38 hombres y 62 mujeres, entre 12 a 17 años, para verificar la comprensibilidad del encabezado, las instrucciones, los enunciados, y las

alternativas de respuesta, así como su impresión sobre la variable de estudio (Muñiz y Fonseca, 2019).

Tabla 4

*Evidencias de confiabilidad por consistencia interna de la EEFA-R (n=100)*

<b>Variable</b>	<b>Alfa (<math>\alpha</math>)</b>	<b>N° de elementos</b>
Expectativas de futuro	.93	20

En la tabla 3 se encontraron evidencias preliminares de confiabilidad de la escala total ( $\alpha = .93$ ), considerado como muy bueno (Hoekstra et al., 2018) , lo que indica que, en términos generales, los reactivos son entendibles para la población adolescente de Lima Metropolitana. Por lo tanto, se decidió continuar con el estudio 2, para la adaptación de la escala.

## 4.2 Estudio 2

Se efectuó un segundo estudio sobre una muestra de 200 adolescentes, 71 hombres y 129 mujeres, entre 12 y 17 años, con la finalidad de realizar un análisis estadístico preliminar de los ítems, analizar las evidencias de validez basadas en la estructura interna y evidencias adicionales de confiabilidad.

### 4.2.1 Análisis estadístico de ítems

Tabla 5

*Análisis descriptivo de los ítems de la EEFA-R (n=200)*

Dimensiones	Ítems	FR					M	DE	g <sup>1</sup>	g <sup>2</sup>	IHC	h <sup>2</sup>	Aceptable
		1	2	3	4	5							
E. Académicas	E1	3.0	5.5	12	26.5	53	4.49	0.94	-1.41	1.28	0.46	0.39	Sí
	E6	32	30	17.5	12.5	8.0	2.35	1.27	0.66	-0.63	0.16	0.71	No
	E11	2.5	3.0	12.5	22.5	59.5	4.34	0.98	-1.36	-1.36	0.57	0.47	Sí
	E16	4.0	4.0	9.5	23.0	59.5	4.30	1.06	-1.44	-1.44	0.55	0.48	Sí
E. Laborales	E2	2.0	2.0	18.0	30.0	48.0	4.20	0.94	-1.14	1.11	0.66	0.54	Sí
	E7	0.5	5.5	22.5	36.0	35.5	4.01	0.92	-0.59	-0.35	0.69	0.57	Sí
	E12	4.0	5.0	13.0	25.0	53.0	4.30	0.88	-1.07	0.24	0.76	0.69	Sí
	E17	3.0	13	23.0	35.0	26.0	3.68	1.09	-0.52	-0.51	0.54	0.49	Sí
E. Económicas	E3	2.0	4.5	29.5	34.5	29.5	3.85	0.97	-0.54	-0.05	0.67	0.62	Sí
	E8	3.0	7.0	21.0	32.5	36.5	3.93	1.06	-0.82	0.06	0.66	0.52	Sí
	E13	1.5	4.0	22.0	30.5	42.0	4.08	0.97	-0.83	0.14	0.68	0.60	Sí
E. Familiares	E18	1.5	4.5	21.5	29.0	43.5	4.09	0.98	-0.85	0.10	0.58	0.58	Sí
	E4	7.0	10.0	31.0	23.0	29.0	3.57	1.21	-0.44	-0.63	0.62	0.63	Sí
	E9	10.0	11.0	28.5	24.5	26.0	3.46	1.30	-0.82	-0.75	0.59	0.76	Sí
	E14	11.5	14.5	28.5	21.0	24.5	3.33	1.30	-0.26	-0.97	0.47	0.79	Sí
E. Bienestar	E19	8.5	7.0	13.5	23.0	48.0	3.95	1.29	-1.07	-0.01	0.55	0.67	Sí
	E5	3.0	3.5	15.0	27.5	51.0	4.20	1.02	-1.31	1.29	0.70	0.55	Sí
	E10	2.5	4.5	22.0	34.0	37.0	3.99	1.00	-0.85	0.36	0.65	0.53	Sí
	E15	2.0	5.0	14.5	26.0	52.5	4.22	1.00	-1.25	0.92	0.79	0.75	Sí
	E20	2.5	3.5	16.5	24.5	53.0	4.22	1.01	-1.26	1.06	0.73	0.62	Sí

*Nota:* FR: Formato de respuesta; M: Media; DE: Desviación estándar; g<sup>1</sup>: coeficiente de asimetría de Fisher; g<sup>2</sup>: coeficiente de curtosis de Fisher; IHC: Índice de homogeneidad corregida; h<sup>2</sup>: Comunalidad

En la tabla 5 se analizaron los ítems de la EEFA-R. En primer lugar, se evidenció que, en los 20 ítems, ninguna alternativa superaba el 80%, por lo que se infiere que poseen adecuada frecuencia. En cuanto a la media aritmética, se observa que, en la mayoría de los reactivos, tienden a marcar entre 3 y 5. Del mismo modo, se presentan valores adecuados en cuanto a la asimetría y curtosis, teniendo como

referencia 1.5 valor absoluto (Forero et al., 2009). El índice de homogeneidad corregida supera el .30 en la mayoría de los reactivos, lo que evidencia que tienden a medir un mismo constructo (Shieh Wu, 2014; Pérez et al., 2008), sin embargo, el ítem 6 presenta un valor de .16. En cuanto a las comunalidades, se encuentran dentro del parámetro de la condición mínima de 0.30 en todos los casos (Lloret et al., 2014), lo que indica que los ítems y sus dimensiones se encuentran relacionados (Lozano y Turbany, 2013).

#### 4.2.2 Evidencias de validez basadas en la estructura interna

Se ejecutó un análisis factorial confirmatorio en el programa AMOS de SPSS versión 26, con matrices de correlaciones Pearson y el estimador de máxima verosimilitud (ML) (Domínguez Lara, 2014).

Tabla 6

*Evidencias de validez basadas en la estructura interna de la EEFA-R (n= 200)*

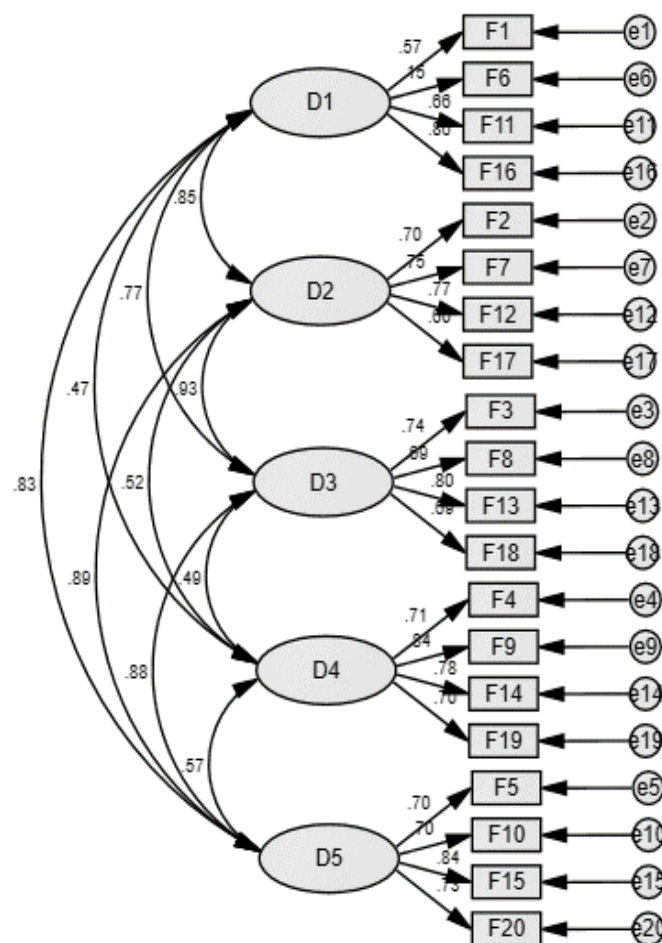
Ajuste	Empírico	Teórico	Interpretación
$X^2/df$	2.232	< 3	Ajuste
CFI	.910	>.95	No ajuste
TLI	.893	>.95	No juste
RMSEA	.079	<.080	Ajuste
SRMR	.059	<.080	Ajuste

La tabla 8 evidencia los resultados del AFC de la EEFA-R, bajo la estructura oblicua de 5 factores correlacionados. Este modelo obtuvo valores adecuados en cuanto al  $X^2/df= 2.232$  y los índices de ajuste absoluto como el  $RMSEA= .044$  y  $SRMR=.053$ . A su vez, se obtuvieron los valores para el  $CFI=.918$  y  $TLI= .903$ . Estos índices, de manera general, se aproximan a lo aceptable (Escobedo et al., 2016; Hu y Bentler, 1998), sin embargo, el ítem 6 presentó una carga factorial por debajo de .30 (Kline, 1982), por lo que se eliminó, ya que afectó la estructura del modelo. Además, el programa sugirió covariar los términos de error, ya que algunos reactivos



presentaban complejidad factorial que afectaban la parsimonia del modelo (Domínguez Lara, 2017; Ruiz et al., 2010), por ende, se decidió excluir los reactivos 3, 5, 6, 12 y 14, uno por cada factor. Cabe resaltar qué, con estas modificaciones los índices de ajuste mejoraron significativamente y el modelo final de la escala quedó conformado por 15 ítems, conservándose los 5 factores propuestos inicialmente.

Figura 1. *Análisis factorial confirmatorio de la EEFA-R (200)*



### 4.2.3 Evidencias de confiabilidad

Tabla 7

*Evidencias de confiabilidad por consistencia interna de la EEFA-R (n=200)*

<b>Variable</b>	<b>Omega (<math>\omega</math>)</b>	<b>N° de elementos</b>
Expectativas	.91	15
Académicas	.75	3
Laborales	.73	3
Económicas	.78	3
Familiares	.80	3
Bienestar Personal	.81	3

En la tabla 7 se presentan las evidencias de confiabilidad de la EEFA- R y sus dimensiones mediante el coeficiente omega (McDonald, 1999). Se obtuvo un coeficiente de  $\omega = .91$  para la escala general y valores mayores a  $\omega = .70$  para sus 5 factores. Estos índices son considerados como aceptables e idóneos para ciencias sociales (Caycho y Ventura, 2017)

### 4.3 Estudio 3

#### 4.3.1 Evidencias de validez basadas en la estructura interna

Se realizó un análisis factorial confirmatorio sobre una muestra final compuesta por 707 estudiantes de secundaria de ambos sexos. Para ello, se utilizó el programa estadístico Rstudio por presentar mayor potencia estadística, se tomó cuenta el uso de matrices de correlaciones policóricas y el método de estimación de mínimos cuadrados ponderados con media y varianza ajustada (WLSMV) (Asparouhov & Muthén, 2010; Brown, 2006).

Tabla 8

*Índices de ajuste para los modelos de la estructura factorial de la EEFA-R (n= 707)*

Modelos	$\chi^2$	gl	$\chi^2/\text{gl}$	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	AIC
Modelo 1	361.894	77	4.69	.831	.855	.104	.064	25315.131
Modelo 2	258.010	80	3.22	.981	.975	.056	.037	24795.096
Modelo 3	281.967	85	3.87	.959	.949	.057	.038	24795.229
Modelo 4	408.059	140	2.914	.948	.930	.058	.031	33083.488

En la tabla 8 se efectuó el análisis factorial confirmatorio. Se constató que el modelo de segundo orden reflectivo y el oblicuo de 5 factores correlacionados obtuvieron los mejores índices de ajuste. En ese sentido, se tomó en cuenta el modelo de segundo orden:  $\chi^2= 281.96$ ,  $\chi^2/\text{gl}= 3.87$ ; CFI= .959; TLI= .949; RMSEA= .057 y SRMR=.038 (Hu & Bentler, 1999; Williams & O'Boyle, 2011), dado que la magnitud de las cargas interfactoriales  $>.50$  hipotetizan la presencia de un factor latente conformado por la interacción de las dimensiones propuestas, que justifica la puntuación general de la escala, tomando en cuenta la evidencia empírica y la teoría del constructo (Domínguez Lara, 2017; Reise, 2012).

### 4.3.2 Evidencias de validez en relación con otras variables

Se realizó el análisis de las relaciones entre la EEFA-R y dos escalas externas que evalúan las variables autoestima y resiliencia (Loevinger, 1957), de esta manera se indagó sobre la direccionalidad de los puntajes.

Tabla 9

*Relación de la EEFA-R con respecto a la escala CD-RISC 10 y la EAR*

		CD-RISC 10	EAR
	Correlación de Pearson	.549**	.562**
EEFA-R	r <sup>2</sup>	.301	.316
	Sig. (bilateral)	.000	.000
	n	707	707

*Nota:* \*\*la correlación es estadísticamente significativa en el nivel .01 (bilateral).

En la tabla 9 se presentan los resultados de la correlación entre la EEFA-R con las variables de autoestima y resiliencia en una muestra de 707 estudiantes. Para ello, se utilizó el coeficiente de Pearson, obteniéndose correlaciones directas y fuertes de .549 y .562, respectivamente (Cohen, 1988). De esta forma, la evidencia empírica hace suponer que una persona con altas expectativas de futuro posee de igual manera, un adecuado nivel de autoestima y resiliencia (Sánchez y Verdugo, 2016). Asimismo, se observa que el tamaño del efecto es fuerte en ambos casos, llegando a ser mayores a .30 (Cohen, 1988).

### 4.3.3 Evidencias de confiabilidad

Una vez corroborada la validez de la prueba, se procedió a analizar la consistencia interna.

Tabla 10

*Evidencias de confiabilidad por consistencia interna de la EEFA-R (n= 707)*

<b>Variable</b>	<b>Omega ordinal (<math>\omega</math>)</b>	<b>N° de elementos</b>
Expectativas	.94	15
Académicas	.85	3
Laborales	.79	3
Económicas	.84	3
Familiares	.85	3
Bienestar Personal	.87	3

En la tabla 10 se evidencia la confiabilidad de las puntuaciones de la EEFA- R mediante el coeficiente omega ordinal. Se obtuvo un coeficiente de  $\omega = .94$  para la escala total. En tanto, los 5 factores de la prueba superaron el  $\omega = .70$ , valores que son considerados como adecuados y que precisa la fiabilidad del instrumento (Trizano, 2017)

#### 4.3.4 Evidencias de equidad

Con la finalidad de obtener evidencias de equidad para los puntajes recabados de la EEFA- R, se realizó el análisis de invarianza factorial sobre el modelo de segundo orden reflectivo, tomando en cuenta las variables sociodemográficas de sexo y tipo de gestión educativa.

Tabla 11

*Índices de ajuste del análisis de invarianza factorial según sexo y gestión educativa para la EEFA-R*

Según sexo	X <sup>2</sup>	Δ X <sup>2</sup>	gl	Δ gl	p	CFI	Δ CFI	RMSEA	Δ RMSEA
1.-Configural	382.87	...	160	...	***	.953	...	.063	...
2.-Métrica	412.66	26.797	170	10	***	.950	.003	.064	.000
3.-Fuerte	427.20	14.534	180	10	***	.949	.001	.062	.001
4.-Estricta	482.42	18.359	195	15	**	.940	.008	.065	.002
Gestión Educativa	X <sup>2</sup>	Δ X <sup>2</sup>	gl	Δ gl	p	CFI	Δ CFI	RMSEA	Δ RMSEA
1.-Configural	382.87	...	160	...	***	.953	...	.063	...
2.-Métrica	412.66	26.797	170	10	***	.950	.003	.064	.000
3.-Fuerte	427.20	14.534	180	10	***	.949	.001	.062	.001
4.-Estricta	482.42	18.359	195	15	**	.940	.008	.065	.002

En la tabla 9 se visualiza que no se evidenciaron cambios significativos en los valores del CFI ( $\Delta CFI < .01$ ) y el RMSEA ( $\Delta RMSEA < .015$ ) en los 4 niveles de invarianza analizados (Cheung & Rensvold, 2002; Chen, 2007), dando cuenta de la equivalencia de la EEFA- R. Por lo tanto, se infiere que los reactivos de la escala son entendidos de forma similar tanto en hombres como mujeres y de igual manera, en estudiantes de instituciones públicas y privadas (Webster y Jonason, 2013). La evidencia obtenida, permitiría establecer comparaciones válidas y confiables entre estos grupos (Messick, 1995)

#### 4.3.5 Datos Normativos

Se elaboraron los datos normativos para la interpretación de la EEFA- R. En primer lugar, se determinó la ausencia de normalidad en los datos mediante la prueba de Shapiro Wilk, por ende, se optó por el uso de percentiles, los cuales sirvieron como puntos de corte para las puntuaciones de los evaluados. Estos procedimientos permitieron clasificar e interpretar los niveles de la variable

Tabla 12

##### *Percentiles para la clasificación de la escala EEFA- R*

Percentiles	Coefficiente de confiabilidad K-2	Punto de corte	Puntuación directa	Niveles
25	.926	75	20- 75	Expectativas negativas
50	.913	83	76-89	Expectativas promedio
75	.941	90	90 a más	Expectativas positivas

En la tabla 12 se aprecia los baremos para la clasificación por niveles de los evaluados. De esta manera, los adolescentes que puntúen entre 20 y 75 se ubican en la categoría de expectativas negativas, caracterizándose por presentar menores esperanzas de conseguir un trabajo estable, ve con cierto pesimismo su emancipación y alcanzar un nivel educativo superior o técnico que les abra las puertas a nuevas oportunidades. Asimismo, percibe las relaciones sociales como innecesarias, sin mayor influencia en su sentido de bienestar personal y la idea de tener pareja estable y formar una familia no tienen mayor relevancia. Por otro lado, una persona que puntúa de 90 a más se encuentra dentro de la categoría de expectativas positivas. Este adolescente percibe una mayor probabilidad de terminar satisfactoriamente los estudios superiores, apoyado en la idea inherente de conseguir un empleo bien remunerado que le permita una solvencia económica y adquisitiva adecuada. Además, se va a caracterizar por crear relaciones interpersonales duraderas y productivas, que generan sensación de bienestar a nivel personal, ofreciendo al sujeto recursos y oportunidades para su desarrollo. Finalmente, en el aspecto familiar, tener buenas expectativas se vincula a la posibilidad de tener una pareja estable y formar una familia.

## V. DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo adaptar y analizar las evidencias psicométricas de la escala EEFA en una muestra de 707 estudiantes de ambos sexos y edades comprendidas entre 12 a 17 años de Lima- Metropolitana, puesto que brindarle relevancia al desarrollo de las expectativas de futuro durante la adolescencia permite que la persona se visualice en unos años, planificando y orientando objetivos que guían la conducta de forma positiva (Aienson, 2011; Sánchez y Verdugo, 2016) . En ese sentido, se logró adaptar y demostrar que el instrumento posee evidencias psicométricas y se afianza como una alternativa idónea para evaluar las expectativas de futuro en adolescentes, para lo cual se realizaron tres estudios sucesivos. A continuación, se discuten los resultados de manera específica, comparándolos con los antecedentes citados.

En el estudio uno, se tuvo en cuenta como uno de los objetivos, establecer la validez de contenido en una muestra de 100 estudiantes de secundaria, lo que permitió evaluar la pertinencia, relevancia y claridad de los reactivos a través de 5 jueces expertos, obteniéndose valores mayores a .93 en la V de Aiken, demostrando que los ítems presentan una gramática e ilación coherente (Escrura, 1987 ;Robles, 2018), acorde a la teoría y se vincula con las dimensiones del instrumento (Muñiz y Fonseca, 2019). A su vez, dentro de la investigación de Sánchez y Verdugo (2016), la escala fue revisada por un grupo de expertos, los cuales decidieron mantener los 20 ítems de la versión preliminar del instrumento.

Posteriormente, se realizó el estudio dos, sobre una muestra de 200 adolescentes, el cual tuvo como objetivo analizar los 20 ítems preliminares, la estructura interna y las evidencias de confiabilidad de la escala. En primer lugar, se hallaron adecuados valores para la asimetría y curtosis, teniendo en cuenta el +/- 1.5 (Forero et al., 2009). En tanto, los índices de homogeneidad reportan valores superiores a .40 en todos los casos, a excepción del ítem 6 que posee .16, lo que podría deberse a la poca relación que posee el reactivo con el resto de la prueba (Pérez et al., 2008). Además, las comunalidades presentan valores superiores a .30 (Shieh Wu, 2014), de esta forma se puede afirmar que los reactivos representan el constructo que se pretende medir (Lozano y Turbany, 2013). Así pues, el estudio de Sánchez y Verdugo (2016), se contrasta de forma adecuada con la investigación, puesto que



los índices reportados de la desviación típica, comunalidades y correlación ítem total corregida con la versión final de 14 reactivos, son semejantes a lo reportado en el presente estudio.

A continuación, se indagó de manera preliminar sobre la evidencia de validez basada en la estructura interna, mediante un el análisis factorial confirmatorio. Se utilizó matrices de correlación Pearson y el estimador de máxima verosimilitud, buscando replicar una estructura similar a la original de factores correlacionados (Sánchez y Verdugo). Los índices de ajuste:  $X^2/df= 2.232$ ,  $RMSEA= .044$ ,  $SRMR=.053$ ,  $CFI=.918$  y  $TLI= .903$ , se acercaban a lo que se considera aceptable (Escobedo et al., 2016), teniendo en cuenta la estructura compleja de la escala, sin embargo, las cargas y complejidad factorial de algunos ítems parecía afectar la simplicidad del modelo propuesto inicialmente (Ruiz et al., 2010). Es así, que para el último estudio se decidió excluirlos, tomando en cuenta criterios metodológicos, teóricos y prácticos (Domínguez Lara, 2017)

Seguidamente, se analizaron las evidencias de confiabilidad por consistencia interna, se obtuvo un coeficiente Alfa total de .91, considerado como muy bueno (Hoekstra et al., 2018). Asimismo, Arribasplata (2019), en su estudio reporta índices de confiabilidad por encima de .70 para la escala total y sus dimensiones, lo que confirma la adecuada consistencia interna que posee (Campos-Árias y Oviedo, 2008).

Finalmente, se llevó a cabo un último estudio, que tuvo como primer objetivo analizar la estructura interna de la escala sobre una muestra final de 707 estudiantes, tomando en cuenta las modificaciones sugeridas para la escala en el estudio dos.

Cabe resaltar que para este estudio se utilizó el programa estadístico de uso libre Rstudio, el cual presenta mayor potencia estadística y estimadores más robustos para el AFC. De esta manera, se probaron cuatro modelos con la escala definitiva, la cual quedó conformada por 15 ítems, tres por cada una de las 5 dimensiones teóricas. Por ende, se hizo uso de matrices de correlaciones policóricas y el método de WLSMV (Asparouhov & Muthén, 2010; Brown, 2006).

Los análisis compuestos por esta muestra obtuvieron los mejores valores tanto en el modelo oblicuo propuesto inicialmente por las autoras de la escala, y el de segundo orden. En el primero, los índices obtenidos fueron;  $X^2/df= 3.22$ ,  $RMSEA=.0560$ ,  $SRMR=.037$ ,  $CFI=.981$  y  $TLI= .975$ , además de tener cargas interfactoriales superiores a  $.70$ , lo que indicó un efecto de sinergia entre los factores, proporcionando mayor evidencia para la suma de las puntuaciones de la escala para su interpretación. De igual manera, en el estudio de Verdugo (2018), los investigadores encontraron índices similares sobre una muestra de 534 adolescentes portugueses y españoles, sin embargo, solo reportaron  $X^2= 87.86$ ,  $CFI=.97$  y  $RMSEA=.030$ . Volviendo al estudio, se corroboró la estructura multidimensional de segundo orden, la cual presentó adecuados índices luego del análisis factorial:  $X^2/df= 3.87$ ,  $RMSEA= .057$ ,  $SRMR=.038$ ,  $CFI=.959$  y  $TLI= .949$ , tomando en cuenta el modelo complejo propuesto para la escala (Hu y Bentler, 1998).

Es así que, el modelo multidimensional de segundo orden es el idóneo para el estudio, ya que además de presentar adecuados índices de ajuste (Escobedo et al., 2016), evidencia sustento teórico apropiado ya que la estructura factorial compuesta por los 5 factores tiene alta coherencia entre sí y miden dentro de su interacción, un macro constructo que son las expectativas de futuro (Sánchez y Verdugo, 2016; Seginer, 2000)

En cuanto a la validez en relación con otras variables, se tuvo en cuenta la revisión de la literatura científica para determinar los constructos para la validez convergente (Seginer, 2009). Por tanto, se utilizaron escalas que miden autoestima y resiliencia, obteniéndose correlaciones directas y fuertes de  $r=.562$  y  $r=.549$  respectivamente. Estos resultados, se asemejan a lo reportado por Verdugo et al. (2018) en su investigación, encontrando una correlación de  $.51$  entre las expectativas de futuro y autoestima en la muestra de adolescentes españoles, además de reportar correlaciones con satisfacción con la vida y otras autopercepciones (Nurmi, 1991; Reyna et al., 2010)

Por otra parte, la fiabilidad de la escala se analizó a través de los coeficientes omega (Mc Donald, 1999) y omega ordinal. Los coeficientes por el método de consistencia interna para todas los factores y la escala total superaron el  $\omega=.70$ . De

igual manera, Sánchez y Verdugo (2016), alcanzaron dentro de su estudio índices de fiabilidad superiores a lo establecido por la comunidad científica para ser considerados aceptables, demostrando ser una herramienta fiable (Ventura León & Caycho León, 2017).

La evaluación de la equidad demostró la ausencia del funcionamiento diferencial de la prueba a nivel del sexo y el tipo de gestión educativa. De esto se infiere que el instrumento es interpretado de forma equivalente en hombres y mujeres, además, los adolescentes de instituciones públicas y privadas no evidencian una diferencia importante en cuanto a la interpretación de los indicadores de la escala (Webster y Jonason, 2013). En tanto, en la investigación de Verdugo et al. (2018), se realizó la invarianza configural multigrupo, tomando en cuenta la nacionalidad de los participantes (españoles y portugueses), encontrándose que el  $\Delta$  CFI fue menor al punto de corte de .01 (Cheung & Rensvold, 2002). Se demostró así que el instrumento es invariante, y puede ser utilizado en ambos países.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, destacamos el uso de autoinformes que pueden haber originado un sesgo en las respuestas de los evaluados, guiados por la deseabilidad social. Además, el tamaño muestral pudo haber sido mayor, sin embargo, el contexto actual y la aplicación de las encuestas virtuales mediante formularios de Google Drive resultaron contraproducentes. Por otro lado, los escasos antecedentes de la escala representan otra limitación, teniendo en cuenta la revisión exhaustiva realizada durante el desarrollo del estudio. Dentro del contexto nacional, antes de esta investigación, no se había adaptado el instrumento para su aplicación en adolescentes peruanos. Por último, la naturaleza transversal del estudio no permitió evaluar la estabilidad y confiabilidad del instrumento mediante un test- retest por el escaso periodo de tiempo disponible.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, resulta idóneo en futuras investigaciones revisar la literatura científica para analizar la relación de la EEFA adaptada con otros constructos psicosociales en muestras más amplias y heterogéneas. De igual manera, para minimizar el sesgo en las respuestas de los evaluados, resulta necesario implementar escalas de veracidad cortas y de breve resolución dentro de los protocolos que se aplican a los participantes.

Para concluir, se recomienda poner a prueba distintos modelos, basado en antecedentes y un sustento teórico adecuado, que permitan conocer la estructura factorial de la escala. Asimismo, analizar nuevamente la equidad basándose en variables sociodemográficas distintas, tales como nivel socioeconómico, grado de estudio y edad

En síntesis, los resultados mostraron adecuadas evidencias psicométricas de la EEFA- R adaptada, concluyéndose que el instrumento posee validez, confiabilidad y equidad, sin embargo, es pertinente seguir con las investigaciones con el fin de ampliar las evidencias psicométricas y generalidad del instrumento, que aporte en la investigación de las expectativas de futuro.

## **VI. CONCLUSIONES**

### **PRIMERA**

Se adaptó y analizaron las propiedades psicométricas de la EEFA- R, encontrándose evidencias adecuadas para su aplicación en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana.

### **SEGUNDA**

Se encontraron evidencias de validez basadas en el contenido por medio del método de juicio de expertos, tomándose en cuenta los criterios de pertinencia, relevancia y claridad.

### **TERCERA**

Se ejecutó el análisis descriptivo de los reactivos, hallándose valores adecuados en cuanto a la variabilidad de las respuestas, asimetría, curtosis, índice de homogeneidad y comunalidad.

### **CUARTA**

Se determinó la validez basada en la estructura interna por medio del AFC, encontrándose adecuados índices de ajuste bajo el modelo multidimensional de segundo orden.

### **QUINTA**

Se hallaron evidencias de validez en relación con otras variables, evidenciando una correlación directa y fuerte con las variables de autoestima y resiliencia

### **SEXTA**

Se encontraron evidencias de fiabilidad por consistencia interna de la escala a través de los coeficientes Alfa y Omega. Se obtuvieron valores muy buenos, confirmando la confiabilidad del instrumento.

### **SÉPTIMA**

Se determinó la equidad de la escala a nivel de las variables sociodemográficas de sexo y gestión educativa, para ello se usó el análisis de invarianza factorial.

## OCTAVA

Se elaboraron datos normativos para la interpretación de las puntuaciones de la escala en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana.

## **VII. RECOMENDACIONES**

### **PRIMERA**

Se recomienda en próximos estudios, agregar variables sociodemográficas como estructura familiar y edad para determinar la equidad del instrumento en esos niveles.

### **SEGUNDA**

Resulta necesario replicar el estudio en muestras más heterogéneas y en diferentes partes del contexto nacional.

### **TERCERA**

En próximas investigaciones, se recomienda instaurar el uso de nuevas escalas de veracidad breves, que reduzcan el sesgo de las respuestas de los evaluados.

### **CUARTA**

Se recomienda revisar la literatura científica especializada del constructo, con el fin de relacionarla con otras variables psicosociales.

### **QUINTA**

Se recomienda evaluar la estabilidad de la escala mediante la confiabilidad test-retest en estudios próximos, si se dispone del tiempo y condiciones necesarias.

## REFERENCIAS

- Aiken, R. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and psychological measurement*, 40(4), 955-959. <https://doi.org/10.1177/001316448004000419>
- Aisenson, D. (2011). Representaciones sociales y construcción de proyectos e identitaria de jóvenes escolarizados. *Revista de educación* 21, 155-182. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803007.pdf>
- Alarcón, R. (2008), *Métodos y Diseños de la Investigación del Comportamiento* (2.<sup>a</sup> ed.). Universidad Ricardo Palma
- Alpizar, H. y Salas, D. (2010). El papel de las emociones positivas en el desarrollo de la Psicología Positiva. *Revista Electrónica de estudiantes de la Escuela de psicología*, Universidad de Costa Rica. <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/wimblu/article/view/1188/1251>
- Arribasplata, P. (2019). Análisis psicométrico de la Escala de Expectativas de Futuro en Adolescentes de Instituciones Educativas, El Porvenir. (Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo). <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/28336>
- Apiquián, A. (2014). Perma, un modelo para tener colaboradores felices. <https://www.altonivel.com.mx/47486-perma-un-modelo-para-tener-colaboradores-felices>
- American Psychological Association. (2020). Normas APA séptima edición. <https://normasapa.org/etiqueta/normas-apa-2020/>
- American Psychological Association. (2017). Ethical principles of psychologists and code of conduct. American Psychological Association. 0003-066X. <https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>
- Asparouhov, T. & Muthén, B. (2010). Weighted Least Squares Estimation with Missing Data. <https://www.statmodel.com/download/GstrucMissingRevision.pdf>



- Atienza, F., Moreno, Y y Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología* 23 (2), 29-42.
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013), Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología* 3 (29). 1038-1059. <http://www.redalyc.org/pdf/167/16728244043.pdf>
- Banco Mundial (2016). Ninis en América Latina: 20 millones de jóvenes en busca de oportunidades. <https://www.bancomundial.org/es/events/2016/01/07/out-of-school-and-out-of-work>
- Barnett, D. y McCabe, K. Primero viene el trabajo, luego el matrimonio: orientación futura entre los jóvenes adolescentes afroamericanos. *Relaciones familiares* 49, 63-70
- Barboza, M.,García, G., Morais, M y Souza, A. (2020). Atención psicosocial y pandemia de Covid 19: Reflexiones sobre la atención a la infancia y adolescencia que vive en contextos socialmente vulnerables. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*. 10 (2), 180-191.
- Bengston, S., Dornhaus, A. y Powell, S. (2012). Group size and its effects on collective organization. *Annual Review of Entomology* 57 (1), 123-141.
- Bologna, E. (2013). *Estadística para psicología y educación*. Editorial Brujas. [https://issuu.com/elpapaupa/docs/bologna\\_eduardo\\_-\\_estadistica\\_para\\_](https://issuu.com/elpapaupa/docs/bologna_eduardo_-_estadistica_para_)
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed). Guildford Press.
- Byrne, B. (2008). Testing for multigroup equivalence of a measuring instrument: a walk through the process. *Psicothema* 20 (4), 872-882. <https://www.redalyc.org/pdf/422/42210515.pdf>

- Campos, A y Oviedo, H. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista de Salud Pública* 10 (5) 831-839. <https://www.redalyc.org/pdf/422/42210515.pdf>
- Castorina, J., Bareiro, A y Toscano, A. (2005). Las representaciones sociales y las teorías implícitas: una comparación crítica. *Educacao e realidade* 30 (1), 201-222
- Castro, A. y Sánchez-López, M. (2000). Objetivos de vida y satisfacción auto percibida en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (1), 87-92.
- Carretero, D y 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* 15 (3), 863 – 882.
- Cattaneo y Schmidt. (2014). *Escala de Metas de Vida para adolescentes*. Editorial Paidós.
- Caycho, T. y Ventura, J. (2017). El coeficiente omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 15 (1), 625-627. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627039.pdf>
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14, 464-504. doi: 10.1080/10705510701301834
- Cheung, G. y Rensvold, R. (2002). Evaluación de índices de bondad de ajuste para probar la invarianza de medición. *Scielo*. 9 (2), 55.
- Colegio de Psicólogos del Perú. (2017). Código de ética del Colegio de Psicólogos del Perú. [https://www.cpsp.pe/documentos/marco\\_legal/codigo\\_de\\_etica\\_y\\_deontologia.pdf](https://www.cpsp.pe/documentos/marco_legal/codigo_de_etica_y_deontologia.pdf)

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed)*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Connor, K. y Davidson, J. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depress Anxiety*, 18 (2), 76-82.
- Comrey, A. y Lee, H. (1992). *A first course in factor analysis (2nd ed)*. Psychology Press
- Coté, J. (2009). Formación de identidad y autodesarrollo en la adolescencia. *Manual de psicología del adolescente*, 3, 266-304.
- Dávila, O. y Ghiardo, F. (2005). De los herederos a los desheredados: Juventud, capital escolar y trayectorias de la vida. *Temas Sociológicos*, 11. [www.archivochile.cl/Ideas\\_Autores/davilal\\_o/davila\\_o0001.pdf](http://www.archivochile.cl/Ideas_Autores/davilal_o/davila_o0001.pdf)
- D'Alessandre, V., Edee, L., Marino, F., Ricci, G., Sánchez, P. y Villanueva, C. (2013). Soy lo que ves y no es: Adolescentes y jóvenes que no estudian ni trabajan en América Latina. *SITEAL*, 1-44. [http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal\\_cuaderno\\_17\\_soy\\_lo\\_que\\_ves\\_y\\_no\\_es.pdf](http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_cuaderno_17_soy_lo_que_ves_y_no_es.pdf)
- De Canales, F., De Alvarado, E. y Pineda, E. (1994). *Metodología de la investigación: Manual para el desarrollo del personal de salud (2da ed)*. Organización Panamericana de la Salud. 187.191.86.244/rceis/registro/Metodologia de la Investigacion Manual para el Desarrollo de Personal de Salud.pdf
- Del Río-González, A. y Herrera, N. (2006). Desarrollo de un instrumento para evaluar perspectiva de tiempo futuro en adolescentes. *Avances en Medición*. 4 (2), 47-60.
- Díaz, J. (2006). Estructura factorial y fiabilidad del inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo. *Psicothema*, 18 (3). 575-581. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72718336.pdf>
- Díaz, J. y Sánchez-López, M. (2002). Metas personales y satisfacción autopercebida. *Motivación animal y humana*. 359-380. [https://www.researchgate.net/publication/235707776\\_METAS\\_PERSONALES\\_Y\\_SATISFACCION\\_AUTOPERCIBIDA](https://www.researchgate.net/publication/235707776_METAS_PERSONALES_Y_SATISFACCION_AUTOPERCIBIDA)

- Domínguez, R. e Ibarra, Erick. (2017). La psicología positiva: Un nuevo enfoque para el estudio de la felicidad. *Revista Razón y Palabra* 21 (96), 660-679. <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199551160035.pdf>
- Domínguez- Lara, S (2014). ¿Matrices Policóricas/Tetracóricas o Matrices Pearson? Un estudio metodológico, 6 (1), 48. . [doi.org/10.32348/1852.4206.v6.n1.6357](https://doi.org/10.32348/1852.4206.v6.n1.6357)
- Domínguez- Lara, S. y Rodríguez, A. (2017). Índices de ajuste de modelo bifactor. *Interacciones*, 3 (2), 59-65. doi: 10.24016/2017.v3n2.51
- Escobedo, T., Hernández, J., Estebané, V. y Martínez, G. (2016). Modelos de ecuaciones estructurales: características, fases, construcción, aplicación y resultados. *Ciencia & trabajo*, 18(55), 16-22.
- Escurra, L. (1998). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología* 6 (1-2), 103-111. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555>
- Fidias, G. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6ta ed.). Editorial Episteme. [https://www.researchgate.net/publication/301894369\\_EL\\_PROYECTO\\_DE\\_INVESTIGACION\\_6a\\_EDICION](https://www.researchgate.net/publication/301894369_EL_PROYECTO_DE_INVESTIGACION_6a_EDICION)
- Freire, T., Verdugo, L. y Sánchez-Sandoval, Y. (2018). Las relaciones entre autopercepciones y expectativas futuras: un estudio en preadolescentes españoles y portugueses. *Revista de Psicodidáctica*, 23 (1), 39-47. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.07.005>
- Forero, C., Gallardo- Pujol, D y Maydeu, A. Factor analysis with ordinal indicators: A monte Carlo study comparing Dwls and ULS estimation. *Structural Equation Modeling*, 16 (1), 625- 641.
- Galimberti, U. (2002). *Diccionario de psicología*. Siglo Veintiuno. <https://saberespsi.files.wordpress.com/2016/09/galimberti-umberto-diccionario-de-psicologc3ada.pdf>

- Goncalves, J., Ferreir, J., Dalbosco, D y Castellá, J. (2013). Expectativas a futuro de adolescentes en diferentes contextos. *Acta colombiana de psicología*, 16 (1), 91-100. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-91552013000100009&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-91552013000100009&script=sci_abstract&tlng=es)
- Guemes, M., Ceñal, M., y Hidalgo, M. (2017). Desarrollo durante la adolescencia: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 04, 233-244. <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Desarrollo%20durante%20la%20Adolescencia.pdf>
- Guillén, O. y Valderrama, S. (2015). Guía para la elaboración de la tesis universitaria posgrado. [https://www.academia.edu/37024919/GUÍA\\_PARA\\_ELABORAR\\_LA\\_TESIS\\_UNIVERSITARIA\\_ESCUELA\\_DE\\_POSGRADO](https://www.academia.edu/37024919/GUÍA_PARA_ELABORAR_LA_TESIS_UNIVERSITARIA_ESCUELA_DE_POSGRADO)
- Herrera, D. (2019). Perspectiva de tiempo futuro y su relevancia en distintos contextos educativos. *Propósitos y Representaciones*, 7, 348-359. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7nSPE.348>
- Hoekstra, R., Vugteveen, J., Warrens, M., & Kruijen, P. (2018): An empirical analysis of alleged misunderstandings of coefficient alpha. *International Journal of Social Research Methodology*. <https://doi.org/10.1080/13645579.2018.1547523>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic journal of business research methods*, 6(1), 53-60.
- Holgado-Tello, F. P., Chacón-Moscoso, S., Barbero-García, I., y Vila-Abad, E. (2010). Polychoric versus Pearson correlations in exploratory and confirmatory factor analysis of ordinal variables. *Quality y Quanty*, 44(1), 153-166. . <https://doi: 10.1007/ s11135-008-9190-y>
- Hu, L. & Bentler, P. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3 (4), 424. <https://doi: 10.1037/1082-989x.3.4.424>

- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: *Conventional criteria versus new alternatives*. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1-55. [https://doi : 10.1080/10705519909540118](https://doi.org/10.1080/10705519909540118)
- Instituto de Economía y Desarrollo Empresarial (2019). ¿Jóvenes sin futuro? <https://apps.camaralima.org.pe/repositorioaps/0/0/par/iedep-revista/la%20camara-27-05-19.pdf>
- Iovu, M., Haragus, P. y Roth, M. (2006). Constructing future expectations in adolescence: relation to individual characteristics and ecological assets in family and friends. *International Journal of adolescence and youth*. 5, 1-11. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1247007>
- Jiménez, T. I. (2011). Autoestima de riesgo y protección: Una mediación entre el clima familiar y el consumo de sustancias en adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 53-61. doi: 10.5093/in2011v20n1a6
- Jodelet, D. (1989). Les représentations sociales. *Presses Universitaires de France*. [https://www.researchgate.net/publication/200457091\\_Les\\_representations\\_sociales](https://www.researchgate.net/publication/200457091_Les_representations_sociales)
- Lewin, K. (1939). Field theory and experiment in social psychology. *American Journal of Sociology*. 44, 868-896.
- Littlewood, H. F. y Bernal, E. R. (2014). Mi primer modelamiento de ecuaciones estructurales (2da ed.). Herman Frank Littlewood Zimmerman.
- Livingston, S. A. (1972). Criterion-referenced applications of classical test theory. *Journal of Educational Measurement*, 9 (1), 13-26.
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A. y Tomás, I. El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30 (3), 1151- 1169.
- Locatelli, A., Bzuneck, J y Guimaraes, S. (2007). La motivación de los adolescentes en relación a la perspectiva de futuro. *Psicología: Reflexión y crítica*, 20, 268-276.

- Loevinger, J. (1957). Objective tests as instruments of psychological theory. *Psychological Reports* 9, 3, 635-694.
- López-Mora, C., González, J., Garcés, E. y Portoles, A. (2017). Versión reducida del Cuestionario de metas para adolescentes (CMA-R). *Revista de Investigación Educativa*, 35 (2), 445-465. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283352041010>
- Lozano, L. y Turbany, J. (2013). Validez. Editorial UOC. [https://docplayer.es/93348472-Validez-luis-manuel-lozano-jaume-turbany-pid\\_.html](https://docplayer.es/93348472-Validez-luis-manuel-lozano-jaume-turbany-pid_.html)
- Manzano, A. y Zamora, S. (2010) Sistema de ecuaciones estructurales: una herramienta de investigación. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.
- Martínez-Árias, R. (2018). *Aproximaciones actuales a la validez de los test*. Editorial Pirámide.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah. Lawrence Erlbaum Associates.
- Ministerio de Educación (2015). Embarazo y deserción escolar. <https://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-297667.html>.
- Ministerio de Educación (2019). Magnitudes de la educación en el Perú. MAGNITUDES DE LA EDUCACIÓN EN EL PERÚ - 16. EBR-Secundaria: Matrícula en cada grado ([minedu.gob.pe](http://minedu.gob.pe)).
- Muñiz, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31(1), 7-16. doi: 10.7334/psicothema2018.291.
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E y Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa – cualitativa y redacción de la tesis*. Ediciones de la U.

- Navarro, F. (2014). Socialización familiar y adaptación escolar en adolescentes (Tesis de doctorado, Universidad de Castilla- La Mancha, España). <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/5452/TESIS%20Navarro%20Garc%C3%ADa.pdf?sequence=1>
- Neves, N. (2020). La clínica en adolescentes en pandemia. *Revista Desvalimiento Psicosocial* 7 (2), 1-10.
- Notario-Pacheco, B., Solera, M., Serrano, M., Bartolomé, R., García, J. y Martínez, V. (2011). Reliability and validity of the Spanish versión of the 10 item Connor – Davidson Resilience Scale (10 item CD-RISC) in young adults. *Health Quality Lif*
- Nurmi, J. (1991). How do adolescents see their Future? A review of the development of Future orientation and planning. *Developmental Review*, 11, 1-59. [http://doi.org/10.1016/0273-2297\(91\)90002-6](http://doi.org/10.1016/0273-2297(91)90002-6)
- Pierce, J. y Stoddard, S. (2015). Promover expectativas positivas de futuro durante la adolescencia: el papel de los activos. *Revista de Psicología Comunitaria* 56, 332-341
- Putnick, D. L., y Bornstein, M. H. (2018). Measurement invariance conventions and reporting: the state of the art and future directions for psychological research. *Developmental Review*, 41, 71-90.
- Organización Internacional del Trabajo. (2020). Desempleo, informalidad e inactividad asedian a los jóvenes de América Latina y El Caribe. [https://www.ilo.org/americas/sala-de-prensa/WCMS\\_738631/lang-es/index.htm](https://www.ilo.org/americas/sala-de-prensa/WCMS_738631/lang-es/index.htm)
- Oppenheimer, L. (1987). *Cognitive and social variables in the plan of action*. (Eds.), *Blueprints for thinking: The role of planning in cognitive development* (p. 356–392). Cambridge University Press.
- Orcasita, L. y Uribe, A. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psicología; Avances de la disciplina*, 4 (2). 69-82. <http://www.scielo.org.co/pdf/psych/v4n2/v4n2a07.pdf>



- Otzen, T y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población de estudio. *Int J. Morphol*, 35 (1), 227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Pérez, E., Olaz, F. y Tornimbeni, S. (2008). *Introducción a la psicometría*. Paidós. <https://filadd.com/doc/tornimbeni-introduccion-a-la-psicometria-pdf>
- Real Academia de la Lengua Española (2019). Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/expectativa>.
- Reise, S. (2012). The rediscovery of bifactor measurement models. *Multivariate Behavioral Research*, 47 (5), 667- 696. [doi.org/10.1080/00273171.2012.715555](https://doi.org/10.1080/00273171.2012.715555)
- Robles, B. (2018). Índice de validez de contenido: Coeficiente V de Aiken. *Pueblo Continente*, 29(1), 193-197. <http://journal.upao.edu.pe/PuebloContinente/article/viewFile/991/914>
- Ruiz, M., Pardo, A. y San Martín, R. (2010). Modelos de Ecuaciones Estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), 34-45.
- Sánchez-Sandoval, Y & Verdugo, L. (2016). Desarrollo y validación de la Escala de expectativas de futuro en la adolescencia (EEFA). *Anales de psicología*, 32 (2), 545-554. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.205661>
- Sánchez, H., Reyes, C. (2015). *Metodología y diseño de la investigación científica*. Edición Kindle
- Sanz de Acedo Lizarraga, M., Ugarte, M. D., & Lumbreras, M.V. (2003). Desarrollo y validación de un Cuestionario de Metas para Adolescentes. *Psicothema*, 15(3), 493-499. <http://www.unioviado.net/reunido/index.php/PST/article/view/8100>
- Seginer, R (2000). Optimism correlates of adolescent future orientation: A domain specific análisis. *Journal of Adolescent Research*, 15 (3), 307-326. <https://doi.org/10.1177/0743558400153001>

- Seginer, R. (2009). Future Orientation: A conceptual framework. *Future Orientation*, 1-27. [https://doi:10.1007/978-0-387-88641-1\\_1](https://doi:10.1007/978-0-387-88641-1_1)
- Shieh, J. y Wu, H-H. (2014). Measures of Consistency for DEMATEL Method. *Communications in Statistics - Simulation and Computation*, 45(3), 781–790. <https://doi.org/10.1080/03610918.2013.875564>
- Sipsma, H., Ickovics, J. Lin, H. y Kershaw, T. (2015). El impacto de las expectativas futuras sobre las conductas sexuales de riesgo de los adolescentes. *Revista de la juventud y la adolescencia*, 44, 170-183.
- Snyder, C. y López, J. (2002) *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press. [http://phd.meghan-smith.com/wp-content/uploads/2015/07/0006masten\\_reed\\_resilience\\_development\\_2002.pdf](http://phd.meghan-smith.com/wp-content/uploads/2015/07/0006masten_reed_resilience_development_2002.pdf)
- Snyder, C., Rand, K y Sigmon, D. (2017). Hope theory: A member of the positive psychology family. *Handbook of positive psychology*.1-36. <https://doi.org:10.1093/oxfordhb/9780199399314.013.3>
- Reina, M., Oliva, A., y Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society, & Education*, 2(1), 55–69.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Wesleyan University Press.
- Trizano, I. (2017). *Evaluación de la estimación de la fiabilidad en datos asimétricos, congénicos, categóricos y en presencia de multidimensionalidad*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid. Archivo digital. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/678525/trizano\\_hermosilla\\_italo\\_pietro\\_lucco.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/678525/trizano_hermosilla_italo_pietro_lucco.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Tuirán, R. y Ávila, J. (2012). Jóvenes que no estudian ni trabajan: ¿cuántos son? ¿Quiénes son? ¿Qué hacer? Secretaria de Educación de Guanajuato, México. <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CDocumental/Doctos/2012/Marzo/20032012/J%C3%B3venes.pdf>
- Valderrama, G. (2011). *Estadísticas aplicadas en psicología: Ciencias sociales y educación*. <https://docer.com.ar/doc/xsvec8>

- Webster, G. D., y Jonason, P. K. (2013). Putting the «IRT» in «Dirty»: Item Response Theory analyses of the Dark Triad Dirty Dozen—An efficient measure of narcissism, psychopathy, and Machiavellianism. *Personality and Individual Differences*, 54, 302-306. doi: 10.1016/j.paid.2012.08.027
- Williams, L. & O'Boyle, E. (2011). The myth of global fit indices and alternatives for assessing latent variable relations. *Organizational Research Methods*, 14(2), 350-369. doi: 10.1177/1094428110391472
- Zabaleta, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento Lógico*. 1 (5), 117-123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4800697>

## ANEXOS

### Anexo 1.

Tabla 1: *Matriz de operacionalización.*

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Expectativas de futuro	Sánchez y Verdugo (2016) definen las expectativas de futuro “como la medida en que la persona espera que ocurra un evento, influyendo en la planificación y establecimiento de objetivos, guiando de esta manera la conducta y el desarrollo de la persona” (p. 545). Además, son un elemento base para el establecimiento de metas y toma de decisiones futuras (Seginer, 2000)	Se medirá mediante las puntuaciones de Escala de expectativas de futuro en la adolescencia (EEFA), en la que un mayor puntaje indica mejores expectativas de futuro.	Expectativas académicas	Nivel educativo esperado	1,6,11,16	Ordinal
			Expectativas laborales	Probabilidad de encontrar trabajo estable	2,7,12,17	Estoy seguro de que no ocurrirá (1)
			Expectativas económicas	Nivel económico y adquisitivo esperado	3,8,13,18	Es difícil que ocurra (2)
			Expectativas familiares	Posibilidad de formar una familia y tener hijos	4,9,14,19	Puede que sí, puede que no (3)
			Expectativas de bienestar personal	Desarrollar relaciones sociales adecuadas, sentirse seguro.	5,10,15,20	Probablemente ocurra (4)
						Estoy seguro de que ocurrirá (5)

## ESCALA EEFA

### INSTRUCCIONES:

Nos gustaría conocer cómo crees que será tu futuro. Imagínate a ti mismo dentro de algún tiempo, por ejemplo, cuando pasen unos años; luego, contesta sinceramente a las siguientes cuestiones, marcando la respuesta que mejor representa lo que piensas que te sucederá.

### Opciones

- 1 = Estoy seguro/a de que no ocurrirá.  
 2 = Es difícil que ocurra.  
 3 = Puede que sí / puede que no.  
 4 = Probablemente ocurra.  
 5 = Estoy seguro/a de que ocurrirá.

Nº	¿Qué tan seguro estás de que ocurrirán las siguientes cosas?	Estoy seguro/a de que no	Es difícil que ocurra	Puede que sí, puede que no	Probablemente ocurra	Estoy seguro/a de que ocurrirá
1	Terminaré bien los estudios de secundaria.	1	2	3	4	5
2	Encontraré un trabajo que me guste.	1	2	3	4	5
3	Tendré mucho dinero.	1	2	3	4	5
4	Encontraré una persona con quien formar una pareja estable.	1	2	3	4	5
5	Me sentiré seguro y viviré tranquilo.	1	2	3	4	5
6	Ingresaré a las fuerzas armadas o la policía nacional.	1	2	3	4	5
7	Encontraré un trabajo bien pagado.	1	2	3	4	5
8	Compraré un carro propio.	1	2	3	4	5
9	Me casaré y viviré con mi pareja.	1	2	3	4	5
10	Seré admirado y respetado por los demás.	1	2	3	4	5
11	Estudiaré en la universidad o un instituto superior técnico.	1	2	3	4	5
12	Conseguiré un empleo estable.	1	2	3	4	5
13	Tendré una casa grande y bonita.	1	2	3	4	5
14	Tendré hijos.	1	2	3	4	5

15	Seré una persona exitosa.	1	2	3	4	5
16	Terminaré mis estudios superiores, técnicos o universitarios.	1	2	3	4	5
17	Tendré mi propio negocio.	1	2	3	4	5
18	Viajaré por el mundo y conoceré muchos lugares.	1	2	3	4	5
19	Seré un/a buen/a padre/madre.	1	2	3	4	5
20	Seré muy feliz.	1	2	3	4	5

***Gracias por completar correctamente el cuestionario.***

## ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG

Adaptación al español (Atienza et al., 2000)

### INSTRUCCIONES:

Por favor, lee las frases que figuran a continuación y señala el nivel de acuerdo o desacuerdo que tienes con cada una de ellas, marcando con un aspa la alternativa elegida.

### Opciones de respuesta:

- 1 = Muy en desacuerdo
- 2 = En desacuerdo
- 3 = De acuerdo
- 4 = Muy de acuerdo

1	Me siento una persona tan valiosa como las otras	1	2	3	4
2	Casi siempre siento que soy un fracaso	1	2	3	4
3	Creo que tengo algunas cualidades buenas	1	2	3	4
4	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás	1	2	3	4
5	Pienso que no tengo mucho de lo que estar orgulloso	1	2	3	4
6	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo	1	2	3	4
7	Casi siempre me siento bien conmigo mismo	1	2	3	4
8	No me respeto a mí mismo	1	2	3	4
9	Realmente me siento inútil en algunas ocasiones.	1	2	3	4
10	A veces pienso que no sirvo para nada	1	2	3	4

***Gracias por completar correctamente el cuestionario.***

## ESCALA DE RESILIENCIA CD- RISC 10

Adaptación al español (Notario-Pacheco et al, 2011)

### INSTRUCCIONES:

A continuación, se le presentan algunas frases relacionadas con algunas formas de ser, pensar y sentir. Marca la respuesta que más te identifique

### Opciones de respuesta:

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

1	Sé adaptarme a los cambios	1	2	3	4	5
2	Puedo manejar cualquier situación	1	2	3	4	5
3	Veó el lado positivo de las cosas	1	2	3	4	5
4	Me puedo manejar bien a pesar de la presión o el estrés	1	2	3	4	5
5	Después de un grave contratiempo, suelo "volver a la carga"	1	2	3	4	5
6	Consigo alcanzar mis metas a pesar de las dificultades	1	2	3	4	5
7	Puedo mantener la concentración, bajo presión	1	2	3	4	5
8	Difícilmente me desanimo por los fracasos	1	2	3	4	5
9	Me defino como una persona fuerte	1	2	3	4	5
10	Puedo manejar los sentimientos desagradables	1	2	3	4	5

***Gracias por completar correctamente el cuestionario.***



## Formulario virtual para la recolección de datos



# Escala de expectativas de futuro en la adolescencia (EEFA) en adolescentes de Lima Metropolitana, 2021

Le presento un cordial saludo, mi nombre es Diego Layza Aponte, estudiante del XI ciclo de la carrera de Psicología de la Universidad Privada Cesar Vallejo.

El presente formulario forma parte del recojo de información que se llevará a cabo para fines académicos y obtener el título de licenciado en psicología.

Desde ya, se agradece su participación

**\*Obligatorio**



Enlace del formulario:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSewZac3Bs250-AELbfDW0mvblrJjSH9eIDPYIDl6nSnrxqWQ/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0>

Anexo 3: Ficha sociodemográfica

**FICHA DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS**

Esta es una encuesta en la que Ud. participa voluntariamente, por lo que se le agradece encarecidamente que sea absolutamente sincero(a) en sus respuestas. Antes de iniciar, le pedimos que nos brinde los siguientes datos:

FECHA DE APLICACIÓN:

SEXO: \_\_\_\_\_

EDAD: \_\_\_\_\_

TIPO DE GESTIÓN EDUCATIVA: \_\_\_\_\_

GRADO DE ESTUDIO: \_\_\_\_\_

ZONA DE RESIDENCIA: \_\_\_\_\_

Anexo 4: Carta de solicitud de autorización de uso de instrumento remitida por la Universidad.



"Año de la universalización de la salud"

**CARTA N°1229 - 2020/EP/PSI.UCV LIMA NORTE-LN**

*Los Olivos 24 de octubre de 2020*

**Autor:**

- **Laura Verdugo Ramírez**

Presente.-

*De nuestra consideración:*

Es grato dirigirme a usted para expresarle mi cordial saludo y a la vez presentarle al joven Diego Víctor Layza Aponte, con 72223734 estudiante del último año de la Escuela de Psicología de nuestra casa de estudios; con código de matrícula N° 6700036856, quien realizará su trabajo de investigación para optar el título de licenciado en Psicología titulado: "Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA): adaptación, validación y datos normativos en adolescentes de Lima Metropolitana, 2021", este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se realizará una investigación, a través de la validez, la confiabilidad, análisis de ítems y baremos tentativos.

Agradecemos por antelación le brinde las facilidades del caso proporcionando una carta de autorización para el uso del instrumento en mención, para sólo fines académicos, y así prosiga con el desarrollo del proyecto de investigación.

En esta oportunidad hago propicia la ocasión para renovarle los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente,



---

**Dra. Roxana Cárdenas Vila**  
Coordinadora de la Escuela de Psicología  
Filial Lima - Campus Lima Norte

## Anexo 5: Autorización para el uso de instrumentos

### Autorización para el uso del instrumento EEFA



**diego victor layza aponte** <diegolayza27@gmail.com>

para laura.verdugo ▾

sáb, 17 oct 11:32



Buenas tardes estimada Dra Laura Verdugo, mi nombre es Diego Layza Aponte, estudiante de la Universidad Privada César Vallejo (Lima, Perú). El presente mensaje es para solicitarle permiso para el uso y/o adaptación de la Escala de expectativas de futuro en la adolescencia (EEFA) la misma que es de su creación junto a una colega y he considerado esencial para el desarrollo de mi tesis, por ser un instrumento breve y con adecuadas evidencias psicométricas. Sin más que agregar, quedo atento a su pronta respuesta, agradeciendo de antemano su amabilidad. Saludos cordiales



**Laura Verdugo Ramirez** <laura.verdugo@uca.es>

para mí ▾

dom, 18 oct 5:55



Estimado Diego:

En primer lugar, agradecerle su interés y, por otro lado, adjunto le envío el manual de esta medida. Espero le resulte de utilidad. Aprovecho para enviarle, también, el artículo donde aparece publicada la escala.

Le ruego que si publicaran datos al respecto citen la escala de la siguiente manera:

Sánchez-Sandoval, Y., & Verdugo, L. (2016). Desarrollo y validación de la Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia



**Laura Verdugo Ramirez** <laura.verdugo@uca.es>

para mí ▾

18 oct 2020 5:55



Estimado Diego:

En primer lugar, agradecerle su interés y, por otro lado, adjunto le envío el manual de esta medida. Espero le resulte de utilidad. Aprovecho para enviarle, también, el artículo donde aparece publicada la escala.

Le ruego que si publicaran datos al respecto citen la escala de la siguiente manera:

Sánchez-Sandoval, Y., & Verdugo, L. (2016). Desarrollo y validación de la Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA). *Anales de psicología*, 32(2), 545-554.

Le deseo todo lo mejor en su trabajo. Gracias.

Un cordial saludo,

Laura Verdugo.



## Autorización para el uso del instrumento EEFA



Departamento de Psicología  
Fac.Co.Educación  
Campus de Puerto Real

### Autorización

Laura Verdugo Ramírez, miembro del Departamento de Psicología de la Universidad de Cádiz, como autora de la Escala; *Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA)*, autorizo a **Diego Víctor Layza Aponte**, con Documento de Identidad: 72223734, utilizar la escala de medición para ser adaptada y aplicada a adolescentes de Lima Metropolitana, con la finalidad de desarrollar su trabajo de investigación titulado "Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA): adaptación, validación y datos normativos en adolescentes de Lima Metropolitana, 2021", para la obtención del título de licenciado en Psicología.

Es requisito para esta autorización que siempre que se utilice la adaptación de la escala en posibles publicaciones se cite también la escala original: Sánchez-Sandoval, Y. y Verdugo, L. (2016). Desarrollo y validación de la Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA). *Anales de Psicología*. 32, 545-554.

Y para que conste a los efectos oportunos firmo el presente certificado en Puerto Real a 29 de octubre de 2020

VERDUGO  
RAMIREZ LAURA  
- 75779941R

Firmado digitalmente  
por VERDUGO RAMIREZ  
LAURA - 75779941R  
Fecha: 2020.10.29  
16:54:05 +01'00'

---

Laura Verdugo Ramírez  
Doctora en Psicología  
DI: 75779941R

---

Fdo. Laura Verdugo Ramírez

## Autorización de uso del instrumento EAR.



**diego victor layza aponte** <diegolayza27@gmail.com>

para francisco.l.atienza ▾

jue, 22 oct 0:33 ☆ ↶ ⋮

Estimado Dr. **Francisco Atienza**:

Mi nombre es Diego Layza Aponte, estudiante de la Universidad César Vallejo (Lima, Perú). El presente mensaje tiene el objetivo de solicitar permiso para el uso de su adaptación al español de la Escala de Autoestima de Rosenberg, la cual he considerado esencial para el desarrollo de mi tesis para optar por el grado de Licenciado. Sin más que agregar, quedo atento a su pronta respuesta. Saludos cordiales.



**Francisco.L.Atienza@uv.es**

para mí ▾

jue, 22 oct 3:16 ☆ ↶ ⋮

Buenos días diego, la escala está disponible para su uso en el siguiente enlace:

<https://www.uv.es/uipd/>

Un saludo

## Autorización para el uso del instrumento CD RISC 10.

### Permiso para el uso de la Escala CD RISC 10 - ADAPTACIÓN AL ESPAÑOL

Recibidos x



**diego victor layza aponte** <diegolayza27@gmail.com>

sáb, 12 jun 3:58 (hace 3 días)



para Blanca.Notario ▾

Buenas tardes estimada Dra Blanca Notario Pacheco, mi nombre es Diego Layza Aponte, estudiante de la Universidad Privada César Vallejo (Lima, Perú). El presente mensaje es para solicitarle permiso para el uso de la versión española de la Escala de Resiliencia de Connor Davidson (CD RISC 10). Sin más que agregar, quedo atento a su pronta respuesta, agradeciendo de antemano su amabilidad. Saludos cordiales



**Blanca Notario Pacheco**

14 jun 2021 5:24 (hace 23 horas)



para mí ▾

Estimado Diego,  
Gracias por interesarte en nuestro trabajo.  
Adjunto remito la escala.  
Un saludo,  
Blanca



CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

**Blanca Notario Pacheco**

*Directora académica | Vicerrectorado de Cultura, Deporte y Responsabilidad Social  
Profesora contratada doctora interina*

Universidad de Castilla-La Mancha

FACULTAD DE ENFERMERÍA DE CUENCA | [Dirección web Centro](#) | Edificio Melchor Cano. C/Santa

Teresa Jornet s/n

16071 Cuenca

Tfno: [969 179 100](tel:969179100) | Ext: [4689](tel:4689) | [Blanca.notario@uclm.es](mailto:Blanca.notario@uclm.es)

[Mensaje Instantáneo](#)



Anexo 6: Consentimiento informado

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES EN INVESTIGACIÓN**

Estimado padre de familia:

.....

En la actualidad estamos realizando una investigación titulada: “Escala de expectativas de futuro en la adolescencia (EEFA): adaptación, validación y datos normativo en estudiantes de secundaria- Lima Metropolitana, 2021”; por ello, quisiéramos contar con su valiosa colaboración. Por lo que mediante el presente documento se le solicita su consentimiento informado para la participación de su menor hijo. El proceso consiste en la aplicación de un cuestionario que deberán ser completado por su menor hijo en un tiempo de aproximadamente 20 minutos. Los datos recogidos serán tratados confidencialmente y utilizados únicamente para fines académicos.

En caso tenga alguna duda con respecto a la evaluación puede solicitar la aclaración respectiva contactando al investigador responsable: Sr. Diego Layza Aponte, al número de celular: 960826903, o al correo electrónico: diegolayza27@gmail.com, así como Mg. Lincol Olivas Ugarte, asesor y supervisor del estudio a través del correo: lolivas@ucvvirtual.edu.pe.

De aceptar la participación en la investigación, debe firmar este documento como evidencia de haber sido informado sobre los procedimientos de la investigación.

Gracias por su colaboración.

Yo, ....., identificado/a con DNI nº ....., Cel....., declaro haber sido informado/a del objetivo de este estudio, los procedimientos que se seguirán para el recojo de la información y el manejo de los datos obtenidos. En ese sentido, acepto voluntariamente participar en la investigación y autorizo la aplicación del mencionado cuestionario para estos fines.

Lugar: .....

Fecha: ..... /..... /.....

\_\_\_\_\_

Firma



Anexo 7: Asentimiento informado

**ASENTIMIENTO INFORMADO**

Estimado estudiante :

.....

Con el debido respeto me presento a usted, mi nombre es Diego Víctor Layza Aponte, estudiante de psicología de la Universidad César Vallejo – Lima. En la actualidad me encuentro realizando una investigación sobre: Escala de expectativas de futuro en la adolescencia (EEFA): adaptación, validación y datos normativo en estudiantes de secundaria- Lima Metropolitana, 2021. Para ello quisiera contar con su valiosa colaboración. El proceso consiste en la aplicación de tres breves cuestionarios. De aceptar participar en la investigación, afirmo haber sido informado de todos los procedimientos de la investigación. En caso tenga alguna duda con respecto a algunas preguntas se me explicará cada una de ellas. Gracias por su colaboración. Atte. Diego Víctor Layza Aponte. ESTUDIANTE DE LA EAP DE PSICOLOGÍA UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Yo.....  
con número de DNI: ..... acepto participar en la investigación que titula, Escala de expectativas de futuro en la adolescencia (EEFA): adaptación, validación y datos normativo en estudiantes de secundaria- Lima Metropolitana, 2021 del Sr. Diego Víctor Layza Aponte.

Día: ...../...../.....

\_\_\_\_\_  
Firma del alumno

## Anexo 8: Prueba Piloto

Tabla 13

*Evidencias de validez basada en la estructura interna de la EAR (Escala de Autoestima de Rosenberg)*

Ajuste	Empírico	Teórico	Interpretación
X <sup>2</sup> /df	2.037	< 3	Ajuste
CFI	.972	>.95	Ajuste
TLI	.970	>.95	Ajuste
RMSEA	.039	<.080	Ajuste
SRMR	.042	<.080	Ajuste

Nota: RMSEA: Error cuadrático medio de la aproximación; SRMR: Raíz media estandarizada residual cuadrática; CFI: Índice de bondad de ajuste comparativo; TLI: Índice de Tucker-Lewis; X<sup>2</sup>: Chi cuadrado, df: Grados de libertad.

Figura 2.

*Análisis factorial confirmatorio de la EAR*

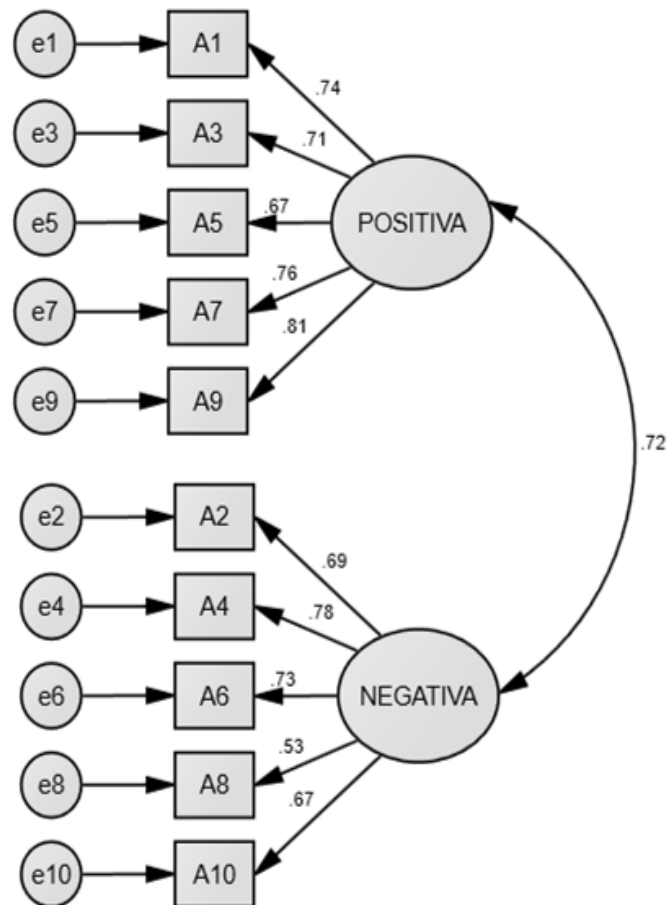


Tabla 14

*Evidencias de confiabilidad por consistencia interna de la EAR (n=200)*

Variable	Alfa ( $\alpha$ )	N° de elementos
Autoestima	.87	10

Tabla 15

*Evidencias de validez basada en la estructura interna de la Escala de Resiliencia CD- RISC 10*

Ajuste	Empírico	Teórico	Interpretación
X <sup>2</sup> /df	1..381	< 3	Ajuste
CFI	.987	>.95	Ajuste
TLI	.983	>.95	Ajuste
RMSEA	.054	<.080	Ajuste
SRMR	.044	<.080	Ajuste

Nota: RMSEA: Error cuadrático medio de la aproximación; SRMR: Raíz media estandarizada residual cuadrática; CFI: Índice de bondad de ajuste comparativo; TLI: Índice de Tucker-Lewis; X<sup>2</sup>: Chi cuadrado, df: Grados de libertad.

Figura 3.

*Análisis factorial confirmatorio de la Escala CD- RISC 10*

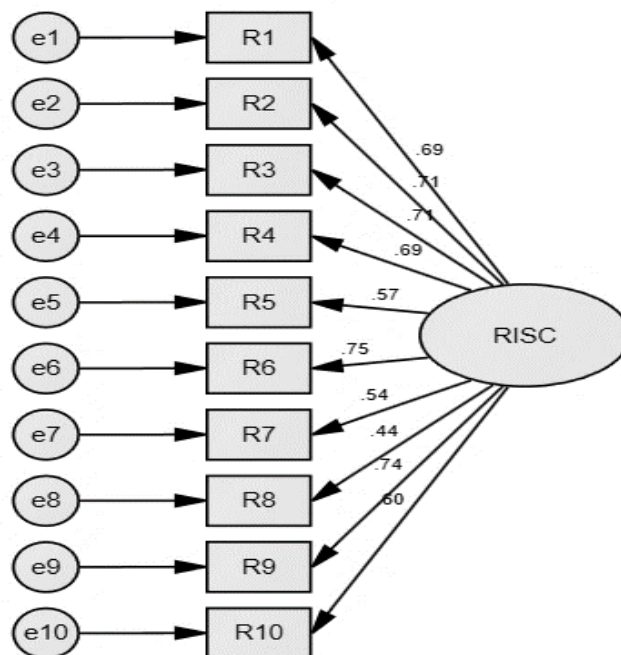


Tabla 16

*Evidencias de confiabilidad por consistencia interna del CD-RISC 10 (n=200)*

<b>Variable</b>	<b>Alfa (<math>\alpha</math>)</b>	<b>N° de elementos</b>
Resiliencia	.86	10

## Anexo 8: Prueba Piloto



### CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ESCALA DE EXPECTATIVAS DE FUTURO EN LA ADOLESCENCIA

Observaciones: \_\_\_\_\_

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

Apellidos y nombres del juez validador Dr.: Luis Alberto Barboza Zelada

DNI: 07068974

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

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	UNIVERSIDAD DE SAN MARTIN DE PORRES	LICENCIADO/MAGISTER EN PSICOLOGÍA	1981-1987 / 2000 - 2003
02	UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO	DOCTOR EN PSICOLOGÍA	2013 - 2017

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

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	PNP – DIRBIE PNP	PSICOLOGO ESCOLAR – EDUCATIVO	LIMA	1987 – 2018	PSICOLOGO – ASESOR PSICOEDUCTIVO
02	USMP	DOCENTE UNIVERSITARIO	LIMA	1998 - 2003	ASESOR INTERNO – DOCENTE UNIVERSITARIO
03	UCV	DOCENTE UNIVERSITARIO	LIMA	2010 - 2020	DOCENTE UNIVERSITARIO – ASESOR METODOLOGICO
04	UPSJB	DOCENTE UNIVERSITARIO	LIMA	2019 - 2020	DOCENTE UNIVERSITARIO – ASESOR METODOLOGICO


<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

05 de noviembre 2020

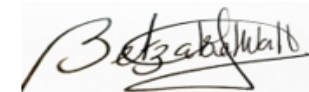
  
Luis Alberto Barboza Zelada  
Doctor en Psicología  
C. Ps P. 3516

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ESCALA DE EXPECTATIVAS DE FUTURO EN ADOLESCENTES****Observaciones:** \_\_\_\_\_**Opinión de aplicabilidad:**    Aplicable [  ]    Aplicable después de corregir [  ]    No aplicable [  ]**Apellidos y nombres del juez validador** Mg: VALLE GONZALES BETZABETH ROSELLA**DNI:** 41440344**Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)**

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO	MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA	2014- 2016
02			

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

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO	DOCENTE	LIMA	2017- ACTUALIDAD	DOCENTE DE ESCUELA
02					
03					

<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.<sup>2</sup>**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo<sup>3</sup>**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

---

**VALLE GONZALES BETZABETH ROSELLA**  
CPSP:15344

---

**02 de noviembre de 2020**

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ESCALA DE EXPECTATIVAS DE FUTURO EN LA ADOLESCENCIA**

Observaciones: \_\_\_\_\_

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

Apellidos y nombres del juez validador Dr. / Mg: Estrada Alomía Erika Roxana

DNI: 09904133

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

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	UNMSM	Ps. Clínica y de la Salud	2009 -2010
02			

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

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	SENATI	Coordinadora Zonal Lima Callao	Independencia	2014	Coordinaciones y evaluaciones de estudiantes becarios beca 18.
02	UCV	Docente tiempo completo	Los Olivos	2014-2020	Dictado de diversas experiencias curriculares de formación general y área clínica.
03	MINEDU-UGEL 02	Tutora	Los Olivos-SMP	2009-2012	Charlas preventivas, atención a estudiantes, consejería y orientación padres de familia, evaluaciones para SANNEE, capacitaciones docentes, entre otras.

<sup>1</sup> **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup> **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup> **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión


  
 Erika R. Estrada Alomía  
 PSICÓLOGA  
 C. P. N. 12224

27 de octubre de 2020

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ESCALA DE EXPECTATIVAS DE FUTURO EN LA ADOLESCENCIA**

Observaciones: \_\_\_\_\_

Opinión de aplicabilidad:      **Aplicable [ X ]**      **Aplicable después de corregir [ ]**      **No aplicable [ ]**Apellidos y nombres del juez validador Mg: **GREGORIO ERNESTO TOMÁS QUISPE**DNI: **09366493****Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)**

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	USMP	PSICOLOGÍA	1990-1996
02			

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

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	UCV	DOCENTE	LIMA-NORTE	2017-2020	DTC
02					
03					

<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.<sup>2</sup>**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo<sup>3</sup>**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión  
-----  
**Gregorio Ernesto Tomás Quispe**  
**PSICOTERAPEUTA**  
**C.Ps.P. 7249**

27 de octubre del 2020



**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ESCALA DE EXPECTATIVAS DE FUTURO EN LA ADOLESCENCIA**

Observaciones: \_\_\_\_\_

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [ x ]      Aplicable después de corregir [ ]      No aplicable [ ]Apellidos y nombres del juez validador Dr. / Mg: Jose Luis Pereyra Quiñones  
.....DNI: 08004265.....**Formación académica del validador: (asociado a su calidad de experto en la variable y problemática de investigación)**

	Institución	Especialidad	Periodo formativo
01	USMDP	Investigación estadística	2014
02			

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

	Institución	Cargo	Lugar	Periodo laboral	Funciones
01	NEOTEST	Director	Lima	2000-hasta ahora	Diseñador de instrumentos
02					
03					

<sup>1</sup> **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.<sup>2</sup> **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo<sup>3</sup> **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión  
JOSE LUIS PEREYRA QUIÑONES  
PSICÓLOGO COLGADO 4539

27 de octubre de 2020