

Escala calidad de vida universitaria. Evidencias de validez de su estructura interna

Quality of university life scale. Evidence for the validity of its internal structure

*Miguel Ángel Araiza Lozano;
miguel.araiza@cimat.mx

*Juan Carlos Rodríguez Macías;
juancr_mx@uabc.edu.mx

**Héctor de la Torre Gutiérrez;
hector.delatorre@cimat.mx

***Lesly Yahaira Rodríguez-Martínez
yahaira.rodriguez@cide.edu

*Universidad Autónoma de Baja California, **Centro de Investigación en Matemáticas,
***Centro de Investigación y Docencia Económicas

Recibido: 21/06/2024 **Aceptado:** 19/05/2025

Palabras Clave: Calidad de vida, educación universitaria, escalas de medición, estudiantes, validez de las pruebas.

Keywords: Quality of life, university education, measurement scales, students, validity of tests.

Resumen

La calidad de vida universitaria influye en el bienestar y rendimiento académico de los estudiantes. Las instituciones de educación superior que brindan un ambiente positivo y de apoyo a los estudiantes contribuyen a que se sientan más felices, comprometidos y motivados para aprender. El objetivo del estudio es aportar evidencias de validez sobre la *estructura interna de un instrumento que mide la calidad de vida universitaria*. Participaron estudiantes del estado de Aguascalientes, México. Se realizó un análisis factorial exploratorio (estimación de los factores: cuadrados mínimos no ponderados, método de rotación Promax con normalización Kaiser). El instrumento está conformado por 36 reactivos. Su consistencia interna es de 0.95 (alfa de Cronbach). Los resultados del análisis factorial exploratorio muestran un total de seis factores: relevancia del aprendizaje universitario; seguridad y confianza universitaria; emociones negativas hacia la universidad; emociones positivas hacia la universidad; autoconfianza en el aprendizaje, y convivencia estudiantil.



Abstract

The quality of university life influences students' well-being and academic performance. Higher Education Institutions that provide a positive and supportive environment for students contribute to their increased happiness, engagement, and motivation to learn. The aim of this study is to provide validity evidence regarding the internal structure of an instrument that measures university quality of life. Students from the State of Aguascalientes, Mexico participated. An exploratory factor analysis was performed (factor estimation: unweighted least squares. Promax rotation method with Kaiser normalization). The instrument is made up of 36 items. Its internal consistency is 0.95 (Cronbach's alpha). The results of the Exploratory Factor Analysis show a total of 6 factors: relevance of university learning; university security and trust; negative emotions towards the university; positive emotions towards the university; self-confidence in learning and student coexistence.

Introducción

La calidad de vida universitaria se asocia con el bienestar, la integración de los estudiantes con el entorno escolar y el grado de satisfacción que perciben de sí mismos y del entorno universitario. Es un concepto asociado con el rendimiento y la motivación de continuar con la trayectoria académica, lo que involucra actitudes y sentimientos hacia la universidad (Cruz Colín, 2020; Escobar-Puig y Rodríguez-Macías, 2018; Ghotra *et al.*, 2016).

La calidad de vida universitaria se define como un constructo complejo y multidimensional, en el que intervienen elementos objetivos, (infraestructura, recursos académicos, riqueza material) y subjetivos (bienestar emocional, felicidad, satisfacción con la experiencia educativa), los cuales suelen impactar el desarrollo académico y personal de los estudiantes, por lo que se requiere de instrumentos precisos que puedan aportar información válida y confiable sobre su medición (Escobar-Puig y Rodríguez-Macías, 2018; Tonon, 2012).

Cabe mencionar que, a diferencia de la calidad de vida en la educación básica (Weintraub y Bar-Haim, 2009), la calidad de vida en la universidad abarca desafíos específicos de la educación superior, como la independencia en el aprendizaje, el desarrollo de la identidad profesional y la participación en comunidades académicas más complejas.

La calidad de vida escolar influye en el bienestar y rendimiento académico de los estudiantes, por ello se requiere de instrumentos válidos y confiables que aporten información de calidad para abordar el tema. Las instituciones de educación superior (IES) que brindan un ambiente positivo y de apoyo a los estudiantes contribuyen a que se sientan más felices, comprometidos y motivados para aprender. Además, un estudiante con un nivel óptimo de bienestar tiene más probabilidades de lograr niveles más altos de asistencia escolar, alcanzar habilidades académicas apropiadas para su edad, participar en comportamientos prosociales y ser menos propenso a acosar o violentar a otros (Noble y Mcgrath, 2016). Por otro lado, las IES que propician ambientes aburridos, deprimentes, o incluso aterradores, pueden tener el efecto contrario, y esto quizá podría influir en un rendimiento académico bajo y emociones negativas. Por lo tanto, mejorar la calidad de vida escolar contribuye a lograr una experiencia educativa más igualitaria y positiva para todos los estudiantes y docentes (Williams y Roey, 1996).



Las comunidades estudiantiles en cada país suelen ser poblaciones bastante grandes y relevantes; en el contexto mexicano, con más de 5 millones de estudiantes inscritos en universidades (SIIES-UNAM, 2023), la calidad de la vida universitaria es un indicador relevante para la mejora de la retención y favorecer el éxito académico, sobre todo en instituciones públicas que no disponen de suficientes recursos financieros.

Es preciso mencionar que los estudios sobre la calidad de vida universitaria son importantes porque contribuyen a la construcción de la ciudadanía y la participación de los jóvenes, así como a su satisfacción con la vida en la comunidad y el país. Además, ayudan a comprender las características de la calidad de vida de los jóvenes y sus necesidades sociales, de bienestar y capacidades humanas. Investigar y formar sobre la calidad de vida universitaria también puede ayudar a crear nuevos espacios públicos y mejorar las relaciones entre la universidad y la comunidad (Tonon, 2012).

No obstante, el diseño de instrumentos para medir la calidad de vida escolar es una línea de investigación en desarrollo, donde los más importantes son: 1) *Quality of school life scale (QSL)*, el cual mide el grado de actitudes positivas hacia la escuela en los grados 4º a 12º, organizado en tres dimensiones de análisis: *a)* satisfacción con la escuela, *b)* compromiso con el trabajo de clase, y *c)* reacciones a los maestros (Batten y Girling-Butcher, 1981); 2) *Quality of life in school (QoLS)* es un instrumento dirigido a estudiantes de educación primaria y está integrado por cuatro dimensiones de análisis: *a)* relaciones alumno-maestro, *b)* entorno físico de la escuela y el aula, *c)* sentimientos positivos hacia la escuela y *d)* sentimientos negativos hacia la escuela (Weintraub and Bar-Haim, 2009); por último, el *School sense of belonging scale (SSBS)* está dirigido a estudiantes de educación primaria y consta de tres dimensiones analíticas: *a)* apoyo, *b)* aceptación de reglas, y *c)* apego (Aliyev y Tunc, 2015).

Cada uno de los instrumentos mencionados ha reportado evidencias de su calidad técnica; sobre todo las evidencias basadas en el contenido, en la estructura interna y en los procesos de respuesta. Ahora bien, de acuerdo con la American Educational Research Association (AERA), la American Psychological Association (APA) y el National Council on Measurement in Education (NCME) existen diferentes tipos de evidencias de validez para un instrumento de medición: las orientadas al contenido, a los procesos cognitivos, a la estructura interna, a las relaciones con constructos relacionados conceptualmente, a las relaciones con criterios, y a las basadas en las consecuencias de las pruebas (AERA, APA y NCME, 2018).

En México hay pocos instrumentos de medición que aporten información válida y confiable sobre la calidad de vida escolar. Uno de ellos es la “Evaluación de la calidad de vida escolar (ECVE)”, una adaptación realizada por Escobar-Puig y Rodríguez-Macías (2018) a partir de las escalas *Quality of school life questionnaire* y el *Quality of life in school (QoLS) questionnaire*. Mediante la ECVE se busca medir la calidad de vida escolar de estudiantes de tercer grado de secundaria (con alrededor de 15 años), para lo cual propone siete dimensiones: satisfacción general, afecto positivo, afecto negativo, estatus, identidad, aventura, y oportunidad. Estas dimensiones recaban información a partir de 41 ítems. El estudio presenta evidencias del proceso de adaptación y

validación de información a partir del contexto mexicano (adaptación a nuevo contexto cultural y lingüístico, validación de contenido, y análisis psicométricos).

Si bien hay instrumentos que permiten recabar información sobre el constructo latente que interesa estudiar, se trata de instrumentos enfocados en contextos distintos o niveles educativos diferentes al de la educación superior (en el caso del contexto mexicano). Por lo tanto, para el desarrollo de este trabajo se presenta el caso de una adaptación del instrumento desarrollado por Escobar-Puig y Rodríguez-Macías (2018) en cuanto a lenguaje, validación de contenido y análisis psicométricos enfocados en la evaluación de la calidad de vida escolar de estudiantes universitarios. Dada la carencia de tales instrumentos, el estudio pretende aportar a la metodología para medir la calidad de vida universitaria.

El instrumento que aquí se analiza parte de la perspectiva psicosocial de Tonon (2012), donde se describe la calidad de vida en la universidad como un indicador de bienestar asociado a la formación de la ciudadanía y la participación de los estudiantes, y se complementa con el enfoque multidimensional de Escobar-Puig y Rodríguez-Macías (2018), que resalta aspectos como las emociones positivas/negativas y la autopercepción académica. La elección de un enfoque multidimensional se basa en pruebas indicativas de que elementos como la seguridad institucional, las emociones hacia la universidad y la seguridad académica, interactúan de manera dinámica para moldear la experiencia global de los estudiantes (Noble y Mcgrath, 2016).

En esta investigación se considera la calidad de vida universitaria como un constructo multidimensional que, desde un enfoque psicosocial (Tonon, 2012), abarca tanto percepciones objetivas (por ejemplo, la infraestructura) como percepciones subjetivas (el bienestar emocional) de los estudiantes. En este estudio se ha optado por definir la calidad de vida Universitaria como una interacción dinámica entre seis aspectos clave: la importancia de la educación, la seguridad institucional, las emociones positivas y negativas, la autoconfianza, y la coexistencia de los estudiantes. Esta perspectiva concuerda con los hallazgos de Escobar-Puig y Rodríguez-Macías (2018) en educación básica, aunque modificados para el contexto universitario mexicano, donde elementos como la saturación y la diversidad socioeconómica requieren de instrumentos específicos para su evaluación.

Se responden a las preguntas: ¿cuál es la estructura interna que subyace en la escala Calidad de vida universitaria? y ¿qué evidencias de validez apoyan dicha estructura? Lo anterior con el objetivo de aportar evidencias de validez sobre la *estructura interna del instrumento* que mide la calidad de vida universitaria a partir del análisis factorial, que permite identificar las dimensiones que integran el constructo latente, así como los ítems que pertenecen a cada dimensión.

Metodología

Diseño de la investigación

El estudio es de tipo psicométrico y se centra en la adaptación que se hizo a un instrumento para medir la calidad de vida percibida por



los estudiantes universitarios de México. Por lo tanto, se trata de una investigación aplicada con un diseño de estudio metodológico, con el que se “busca desarrollar o mejorar técnicas de obtención de información y análisis, sin que se llegue a conclusiones sobre una realidad” (Martínez-Rizo, 2014). La prueba de funcionamiento se realizó a partir de la aplicación del instrumento a un grupo de sujetos con características similares a la población objetivo. En este caso, estudiantes mexicanos de educación superior.

Los datos se recabaron en seis universidades públicas estatales de la ciudad de Aguascalientes, México, se obtuvieron en un momento específico y no se realizó un seguimiento de los participantes a lo largo del tiempo, por lo que es un estudio transversal.

Como parte de las formas específicas de evidencias de validación, se analizaron las relaciones de los ítems y la estructura interna, es decir, “si la razón fundamental de la interpretación de los puntajes de una prueba para un uso dado, depende de premisas sobre las relaciones entre ítems de la prueba o entre partes de la prueba” (AERA, APA, NCME, 2018: 19).

Participantes

En el estudio se invitó a participar a todos los estudiantes inscritos en las universidades que son parte de la Dirección General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas en el estado de Aguascalientes, México. La entidad cuenta con seis universidades tecnológicas y una universidad politécnica, a las que asisten un total de 10,100 estudiantes; de estos, se logró la participación de 5,015 alumnos. El tipo de muestra utilizado fue el denominado *autoinclusión*.

Aplicación del instrumento

En la aplicación del instrumento se utilizó la plataforma de formularios Google. Cada universidad nombró a un representante de vinculación (*enlace*) para coordinar la tarea. Los responsables del proyecto brindaron apoyo directo al personal de *enlace* de la institución y a los coordinadores de los tutores. El Departamento de Tutoría fue responsable en la aplicación del cuestionario y cada tutor lo aplicó en su hora de tutoría y en el laboratorio de cómputo. Cuando la universidad no contaba con un laboratorio de cómputo, los estudiantes contestaron el cuestionario en sus celulares o dispositivos inteligentes dentro del salón de clase. Por tanto, todas las actividades se realizaron dentro de las instalaciones universitarias.

Instrumento

El instrumento para medir la calidad de vida universitaria es una escala tipo Likert de cuatro niveles, con las opciones de respuesta De acuerdo, Parcialmente de acuerdo, Parcialmente en desacuerdo, En desacuerdo, y consta de 41 ítems. El instrumento es una adaptación de la escala ECVE (Escobar, 2018), y contempló el contexto universitario de la escala Calidad de vida escolar. Para su construcción también se consultaron el *Quality of school life questionnaire* (Batten y Girling-Butcher, 1981) y el *Quality of life in school questionnaire* (Weintraub y Bar-Haim, 2009b).

En la versión inicial del instrumento los ítems se agruparon en seis dimensiones basadas en el marco conceptual de la calidad de vida universitaria. Estas dimensiones, y algunos ejemplos de ítems asociados a cada una, son las siguientes:

1. **Relevancia del aprendizaje universitario:**

- Las cosas que aprendo me servirán para mi trabajo o posgrado.
- Estudiar me prepara para mi futuro.

2. **Seguridad y confianza universitaria:**

- Mis maestros me ayudan a dar lo mejor de mí.
- Me siento seguro en la universidad.

3. **Emociones negativas hacia la universidad:**

- Me siento solo en la universidad.
- Me aburro en la universidad.

Emociones positivas hacia la universidad:

- Me gusta estar en mi universidad.
- Disfruto estar en la universidad.

4. **Autoconfianza en el aprendizaje:**

- Obtengo buenas calificaciones.
- Soy buen estudiante.

5. **Convivencia estudiantil:**

- Me llevo bien con mis compañeros de la universidad.
- Los otros estudiantes me aceptan como soy.

Estas agrupaciones iniciales se fundamentaron en la adaptación del instrumento ECVE (Escobar-Puig y Rodríguez-Macías, 2018) y en la revisión teórica de constructos propuestos por Tonon (2012) y Noble y Mcgrath (2016).

Análisis estadístico

Con el fin de conocer si existe algún constructo o agrupamiento inherente entre ítems reflejado por sus correlaciones estadísticas mayores a cero, se utilizó la prueba de esfericidad de Bartlett. Por otro lado, y para evaluar el potencial de la aplicación del análisis de factores, se utilizó la medida de Kaiser-Meyer-Olkin.

La estimación de los factores se realizó mediante cuadrados mínimos no ponderados, y los factores fueron rotados mediante la transformación Promax con normalización Kaiser. El número de factores óptimos a retener fue determinado por las pruebas *optimal coordinate* (Raïche *et al.*, 2013), *parallel analysis* (Horn, 1965) y *Kaiser criterion* (Kaiser, 1960). Se midió la consistencia interna de cada factor (constructo) mediante el alfa de Cronbach y se evaluó la pertinencia de cada uno de estos factores.

Se realizó un análisis de factores por cuadrados mínimos no ponderados para conocer la posible agrupación o estructura interna entre los ítems del instrumento. Se utilizó la rotación Promax con normalización Kaiser para la estimación final de las cargas de los factores (Ferrando *et al.*, 2022).

Resultados

El instrumento final quedó conformado por 36 reactivos (ver Tabla 2). El indicador de adecuación del tamaño de la muestra Kaiser-Meyer-Olkin fue adecuado (.97). La prueba de consistencia interna mediante el análisis de fiabilidad alfa de Cronbach, dio como resultado .95.

El análisis de factores por cuadrados mínimos no ponderados arroja la agrupación o estructura interna entre los ítems del instrumento aplicado, dando un total de seis factores. La rotación Promax con normalización Kaiser muestra la estimación final de las cargas de los factores (ver Tabla 2). La prueba de esfericidad de Barlett indica que la matriz de correlación presentada en el análisis de factores es distinta a la identidad (Estadístico = 121453.13, gl 630, P-valor = .001), lo cual indica que es apropiado aplicar el análisis de factores.

Para determinar número óptimo de dimensiones (factores) a retener, el resultado de las pruebas *Optimal coordinate* (Raîche *et al.*, 2013), *parallel análisis* (Horn, 1965), y *Kaiser criterion* (Kaiser, 1960) también coinciden con el valor de seis dimensiones. En la Tabla 1 se muestra la varianza acumulada de cada uno de los seis factores propuestos, así como el alfa de Cronbach de cada uno de los factores.

► **Tabla 1** Varianza y alfa de Cronbach.

Elementos	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
Varianza explicada	15.10	2.50	1.24	1.04	0.69	0.62
Porcentaje varianza explicada	41.95	6.97	3.45	2.91	1.92	1.72
Porcentaje varianza acumulada	41.95	48.92	52.37	55.29	57.21	58.94
Alfa de Cronbach	.91	.93	.89	.83	.77	.81

Al considerar un punto de corte de 0.3 para las cargas de cada factor en cada ítem, y asignando el ítem al factor que más se carga, se observó la agrupación de los ítems en seis grupos, como ya se dijo. Al analizar los ítems cargados a cada factor, se agruparon con los nombres: Percepción de la relevancia del aprendizaje universitario, Seguridad y confianza universitaria, Emociones negativas hacia la universidad, Emociones positivas hacia la universidad, Autoconfianza en el aprendizaje y Convivencia estudiantil (ver Tabla 2).

► **Tabla 2** Matriz de patrón.

Dimen- siones	Ítems	Número de factor						Comunali- dad
		1	2	3	4	5	6	
Relevancia del aprendizaje universitario	Las cosas que aprendo me servirán para mi trabajo o posgrado.	0.73						0.63
	Estudiar me prepara para mi futuro.	0.71						0.63
	Las cosas que aprendo son importantes para mí.	0.69						0.69
	Lo que aprendo en la uni- versidad me será útil en la vida.	0.68						0.67
	El trabajo que hacemos en la universidad es interesante.	0.54						0.70
	Me siento orgulloso de ser estudiante.	0.51						0.63
	La mayoría de mis maestros son justos conmigo.	0.38						0.40
	Aprender es divertido.	0.37						0.47
Seguridad y confianza universitaria	Mis maestros me ayudan a dar lo mejor de mí.		0.70					0.67
	Mis maestros se interesan en ayudarme con mis traba- jos de la universidad.		0.67					0.52
	Mis maestros escuchan lo que digo.		0.62					0.63
	Sé que mis compañeros piensan en mi bienestar.		0.61					0.47
	Mis maestros me tratan con justicia en clases.		0.58					0.55
	Confío en mis compañeros de la universidad.		0.57					0.53
	Siento que pertenezco a esta universidad.		0.46					0.59
	Me siento tranquilo en mi universidad.		0.44					0.64
	Mis compañeros confían en mí.		0.44					0.62
	Me siento seguro en la uni- versidad.		0.39					0.52
	Me siento emocionado por el trabajo que hacemos en la universidad.		0.38					0.63
	Disfruto lo que hago en las clases.		0.34					0.67

(continúa)

Dimen- siones	Ítems	Número de factor						Comunali- dad
		1	2	3	4	5	6	
Emociones positivas hacia la universidad	Me gusta estar en mi uni- versidad.			0.77				0.69
	Me gusta ir a la universidad.			0.71				0.52
	Me siento feliz en la univer- sidad.			0.70				0.68
	Disfruto estar en la univer- sidad.			0.63				0.75
	Me divierto mucho en la universidad.			0.55				0.63
Emociones negativas hacia la universidad	Me siento solo en la univer- sidad.				0.75			0.56
	Me siento triste en la univer- sidad.				0.73			0.55
	Me aburro en la universi- dad.				0.71			0.54
	Me enojo en la universidad.				0.67			0.43
	Me meto en problemas con mis compañeros de clase.				0.66			0.55
Convivencia estudiantil	Me llevo bien con mis com- pañeros de la universidad.					0.59		0.59
	Los otros estudiantes me aceptan como soy.					0.56		0.51
	Coopero con mis compañe- ros cuando trabajamos en equipo.					0.46		0.62
Auto confianza en el aprendizaje	Obtengo buenas califica- ciones.						0.77	0.58
	Soy buen estudiante.						0.70	0.57
	Soy bueno con el trabajo de la universidad.						0.68	0.64

Método de extracción: cuadrados mínimos no ponderados. Método de rotación: Promax con normalización Kaiser.

Tras realizar el análisis factorial exploratorio con el método de cuadrados mínimos no ponderados y rotación Promax, se observaron algunos ítems que migraron de dimensión, en los factores 1 y 2, y otros que fueron eliminados. La redistribución de ítems refleja la complejidad del constructo y coincide con lo señalado por Ferrando *et al.* (2022) sobre la recomendación de reevaluar la estructura inicial basándose en la coherencia sustantiva y la necesidad de ajustar las agrupaciones teóricas a la evidencia empírica cuando existen cargas cruzadas significativas (≥ 0.30).

Así mismo, todos los ítems seleccionados tienen comunalidades mayores a 0.40 (ver Tabla 2), lo que indica una varianza adecuada y compartida con los factores propuestos, y los coeficientes alfa de Cronbach para cada factor oscilaron entre 0.77 y 0.93 (ver Tabla 1), y esto confirma la fiabilidad de las dimensiones ajustadas.

A continuación, se detallan los cambios y su justificación:

1. Reagrupación de ítems en el factor 1 (Relevancia del aprendizaje universitario):
 - ▶ **Ítems agregados:**
 - » Me siento orgulloso de ser estudiante. (Carga factorial: 0.51)
 - » La mayoría de mis maestros son justos conmigo. (Carga factorial: 0.38)
 - ▶ **Justificación:** Estos ítems, aunque en principio no estaban en esta dimensión, mostraron cargas significativas en el factor 1, lo cual sugiere que la percepción de justicia y la auto confianza y el orgullo en ser estudiante están vinculados a la relevancia del aprendizaje.
2. Reagrupación de ítems en el factor 2 (Seguridad y confianza universitaria):
 - ▶ **Ítems agregados:**
 - » Me siento emocionado por el trabajo que hacemos en la universidad. (Carga factorial: 0.38)
 - » Disfruto lo que hago en las clases. (Carga factorial: 0.34)
 - ▶ **Justificación:** Estos ítems, en principio asociados a emociones positivas, mostraron cargas secundarias en el factor 2, indicando que la seguridad institucional también está relacionada con experiencias emocionales positivas en el ámbito académico.
3. Eliminación de ítems:
 - ▶ Los ítems que se muestran en la Tabla 3 fueron excluidos del análisis final por sus bajas comunalidades (< 0.40). Esto sugiere que no compartían varianza significativa con los factores propuestos (Ferrando *et al.*, 2022). Esta decisión se alinea con las recomendaciones para optimizar la validez estructural del instrumento.

▶ **Tabla 3** Ítems eliminados.

Ítems	Comunalidad
Me siento preocupado en la universidad.	0.39
Soy popular con otros estudiantes.	0.34
Los otros estudiantes, que no son de mi salón, son muy amigables.	0.33
Puedo aprender por mí mismo lo que necesito saber.	0.29
Me gusta estudiar fuera de la universidad.	0.24

Dada la nueva estructura se hizo una descripción de la misma, la cual se muestra a continuación:

Relevancia del aprendizaje universitario. Esta dimensión muestra el valor de la experiencia educativa que los estudiantes otorgan a su formación profesional. También, refleja cómo los estudiantes perciben la utilidad, relevancia y satisfacción que obtienen de su educación y cómo valoran su experiencia en términos de aprendizaje y preparación para el futuro.

Seguridad y confianza en la institución. Hace referencia a la sensación de pertenencia y bienestar que los estudiantes tienen hacia su universidad. Muestra cómo los estudiantes experimentan un sentido de conexión, seguridad emocional y satisfacción general en su entorno universitario, tanto en términos de relaciones personales como de apoyo académico.

Emociones negativas hacia la universidad. Las emociones negativas hacia la universidad son estados afectivos desagradables que experimentan los estudiantes cuando se sienten solos, tristes, preocupados, aburridos y/o molestos. Reflejan los problemas que los estudiantes tienen en las relaciones con sus compañeros y las dificultades que tienen para adaptarse socialmente. Estas emociones generan una sensación de malestar, como sentirse solos o tristes en la universidad.

Emociones positivas hacia la universidad. Las emociones positivas hacia la universidad están relacionadas de forma estrecha con la satisfacción y placer que les producen a los estudiantes las experiencias vividas en el entorno universitario. Además, reflejan la idea de que existe en los estudiantes una sensación positiva al participar en actividades relacionadas con la universidad.

Auto confianza en el aprendizaje. Refleja la creencia que tiene el estudiante en cuanto a sus habilidades para un buen desempeño académico. Se centra en la percepción que el estudiante tiene sobre sus habilidades académicas, su capacidad para obtener buenas calificaciones y su confianza en poder aprender por sí mismo.

Convivencia estudiantil. Hace referencia a las relaciones y colaboración interpersonal que los estudiantes tienen con sus compañeros en la universidad. Refleja la idea sobre las relaciones sociales, la cooperación y la aceptación por parte de los compañeros en el entorno escolar.

Discusión

Este trabajo se enfoca en adaptar y validar una escala de Calidad de vida estudiantil. Los hallazgos del presente estudio muestran las evidencias de validez sobre la estructura interna de esa escala a partir del análisis factorial exploratorio, que permite identificar las dimensiones que integran el constructo latente “Calidad de vida universitaria”, así como los ítems que pertenecen a una misma dimensión, logrando alcanzar el

objetivo propuesto para este estudio. A través del análisis de factores se identificaron las dimensiones que integran el constructo latente de la Calidad de vida universitaria, así como los indicadores válidos para obtener información sobre este constructo.

Al agrupar los ítems que pertenecen a las diferentes dimensiones, se obtienen seis dimensiones que integran el constructo latente Calidad de vida universitaria: Percepción de la relevancia del aprendizaje universitario, Seguridad y confianza universitaria, Emociones negativas hacia la universidad, Emociones positivas hacia la universidad, Autoconfianza en el aprendizaje y Convivencia estudiantil. Estos hallazgos pueden ser útiles para mejorar las técnicas de obtención de información y análisis en el ámbito de la calidad de vida universitaria, y para fortalecer la relación entre la universidad y la comunidad.

El estudio de la calidad de vida universitaria puede tener un impacto significativo en el bienestar de una cantidad importante de habitantes de la población de un país. En 2022, en México había 5,192,618 estudiantes universitarios (SIIES-UNAM, 2023), por lo que la calidad de vida universitaria es un tema relevante, ya que puede contribuir a la construcción de la ciudadanía y la participación de los jóvenes, así como a su satisfacción con la vida en la comunidad y el país. En consecuencia, comprender las características de la calidad de vida de una cantidad tan grande de estudiantes, y sus necesidades sociales, de bienestar y capacidades humanas, es fundamental para el adecuado desarrollo de una sociedad (Tonon, 2012).

Además, el estudio de la calidad de vida universitaria puede tener un impacto significativo en el rendimiento de los estudiantes. El ambiente académico que brinda un contexto positivo y de apoyo puede ayudar a los estudiantes a sentirse más felices, más comprometidos y más motivados para aprender. Un estudiante con un nivel óptimo de bienestar tiene más probabilidades de participar en comportamientos prosociales y lograr mayores habilidades académicas (Noble y Mcgrath, 2016).

Conclusiones

Medir la calidad de vida universitaria es importante por varias razones, una de ellas es el bienestar de los estudiantes. Evaluar la calidad de vida universitaria ayuda a comprender el bienestar y la satisfacción de los estudiantes. Esto proporciona información sobre sus experiencias, percepciones y felicidad general dentro del entorno universitario. Otra razón es el desarrollo de habilidades académicas de los estudiantes, también conocida como rendimiento académico. La calidad de vida universitaria puede tener un impacto significativo en el rendimiento académico de los estudiantes. Un entorno universitario positivo y de apoyo puede mejorar la motivación, el compromiso y los resultados del aprendizaje.

Así mismo, al medir la calidad de vida universitaria las instituciones pueden identificar factores que contribuyen a la retención de estudiantes. Comprender los aspectos de la vida universitaria que los estudiantes valoran y encuentran significativos puede ayudar a crear un entorno inclusivo y de apoyo que los anime a quedarse y completar sus estudios. Por lo que los datos sobre la calidad de vida universitaria

pueden informar el desarrollo de políticas y programas destinados a mejorar la experiencia general de los estudiantes. Puede ayudar a identificar áreas de mejora y guiar los procesos de toma de decisiones para mejorar la calidad de la educación y los servicios de apoyo que ofrece la universidad.

Por tanto, medir la calidad de vida universitaria puede contribuir a la construcción de comunidades estudiantiles activas y comprometidas. Puede promover la participación de los estudiantes en actividades extracurriculares, clubes y organizaciones, fomentando un sentido de pertenencia e integración social. En general, medir la calidad de vida universitaria proporciona información valiosa para que las universidades mejoren el bienestar de los estudiantes, el éxito académico y la satisfacción general con la experiencia universitaria.

Se declara que la obra que se presenta es original, no está en proceso de evaluación en ninguna otra publicación, así también que no existe conflicto de intereses respecto a la presente publicación.

Referencias

- AERA, APA, NCME. (2018). *Estándares para pruebas educativas y psicológicas*. American Educational Research Association.
- Aliyev, R. y Tunc, E. (2015). The investigation of primary school students' perception of quality of school life and sense of belonging by different variables. *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, 48: 164-182.
- Batten, M. y Girling-Butcher, S. (1981). Perceptions of the Quality of School Life: A Case Study of Schools and Students. *ERIC*, 79.
- Cruz Colín, L. (2020). Factores de la calidad de vida y su incidencia en el aprendizaje. *Revista Conrado*, 76, 234-238.
- Escobar, M. (2018). *Adaptación y validación de dos instrumentos para medir la calidad de vida escolar*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Escobar-Puig, M. y Rodríguez-Macías, J. (2018). Evaluación de la calidad de vida escolar en estudiantes de tercero de secundaria del estado de Baja California, México. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, 17(33): 45-57.
- Ferrando, P., Lorenzo-Seva, U., Hernández-Dorado, A. y Muñiz, J. (2022). Decalogue for the Factor Analysis of Test Items. *Psicothema*, 1(34), 7-17. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.456>
- Ghotra, S., Mcisaac, J. D., Kirk, S. F. L. y Kuhle, S. (2016). Validation of the "Quality of Life in School" instrument in Canadian elementary school students. *PeerJ.*, 4:e1567. <http://dx.doi.org/10.7717/peerj.1567>
- Horn, J. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179-185.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 141-151.
- Martínez-Rizo, F. (2014). El estudio de las prácticas docentes. En Guadalupe Ruiz Cuéllar (coordinadora). *Acercamientos empíricos a las prácticas de evaluación en el Aula en educación básica* (pp. 17-71), Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Noble, T. y McGrath, H. (2016). *The prosper school pathways for student wellbeing. Policy and practices*. Springer.

- Raîche, G., Walls, T. A., Magis, D., Riopel, M. y Blais, J. G. (2013). Non-graphical solutions for Cattell's scree test. *Methodology*, 9(1): 23-29. <https://doi.org/10.1027/1614-2241/a000051>
- Sistema Integrado de Información de la Educación Superior (SIIES). (2023). Estadística sobre la educación superior en México (licenciatura y posgrado). <https://www.siies.unam.mx/nacional.php>
- Tonon, G. (2012). *Young People's Quality of Life and Construction of Citizenship*. Springer.
- Weintraub, N. y Bar-Haim, A. (2009). Quality of Life in School (QoLS) questionnaire: development and validity. *American Journal of Occupational Therapy* 63(6), 724-731. <https://doi.org/10.5014/ajot.63.6.724>.
- Williams, T. y Roey, S. (1996). Consistencies in the Quality of School Life. En Marilyn Binkley, Keith Rust y Trevor Williams (eds.), *Reading Literacy in an International Perspective* (pp. 193-201). US Department of Education. Office of Educational Research and Improvement.

Semblanzas

Miguel Ángel Araiza Lozano. Es doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa y maestro en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Es miembro del SNII, Área V: Ciencias Sociales. Se desempeña como profesor y director de tesis en el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Cuauhtémoc. Sus líneas de investigación se centran en el rendimiento académico, las trayectorias escolares y los factores socioeconómicos que afectan a estudiantes universitarios en contextos adversos. Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales indexadas y ha participado como ponente en congresos académicos en México y el extranjero.

Juan Carlos Rodríguez Macías. Doctor en Ciencias Sociales con especialidad en estudios regionales y maestro en Economía Aplicada por el Colegio de la Frontera Norte (Colef). Desde 2007 es investigador de tiempo completo del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California. Es miembro del SNII, Nivel II y de la Red Iberoamericana de Medición y Evaluación de Sistemas Educativos (RIMESE). Sus líneas de investigación son: factores asociados al logro educativo; calidad de vida, violencia y convivencia escolar; bienestar y salud mental; enseñanza eficaz; cultura de la evaluación del aprendizaje, y desarrollo y validación de instrumentos de medición.

Héctor de la Torre Gutiérrez. Es doctor en Ciencias por la University of Birmingham, además de Ingeniero industrial estadístico por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Se desempeña como investigador asignado a la unidad Aguascalientes de CIMAT para la realización de modelados estadístico y ciencia de datos en problemas sociales nacionales. Cuenta con publicaciones en revistas como *Expert Systems with Applications*, *Mathematics* e *International Journal of Production Research*, entre otras.

Lesly Yahaira Rodríguez Martínez. Profesora asociada en el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) – Región Centro. Tiene maestría y doctorado en Investigación educativa por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, y una licenciatura en Educación secundaria por la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes. Ha realizado estancias de investigación en la Universidad de Salamanca, y en las universidades de Bath y Loughborough, en Inglaterra. Sus líneas de investigación se centran en la evaluación educativa, su medición y el análisis de las prácticas de enseñanza.

