

EXPERIENCIAS - DE - INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA

en contextos educativo, clínico y comunitario



Eneida Ochoa Avila
María Teresa Fernández Nistal
Santa Magdalena Mercado Ibarra
(coordinadoras)

Experiencias de investigación
psicológica en contextos educativo,
clínico y comunitario



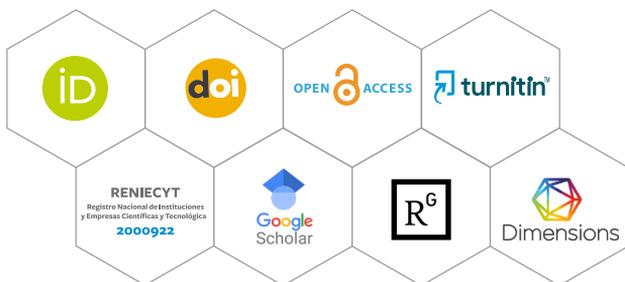
Ediciones Comunicación Científica se especializa en la publicación de conocimiento científico de calidad en español e inglés en soporte de libro impreso y digital en las áreas de humanidades, ciencias sociales y ciencias exactas. Guía su criterio de publicación cumpliendo con las prácticas internacionales: dictaminación de pares ciegos externos, autenticación antiplagio, comités y ética editorial, acceso abierto, métricas, campaña de promoción, distribución impresa y digital, transparencia editorial e indexación internacional.

Cada libro de la Colección Ciencia e Investigación es evaluado para su publicación mediante el sistema de dictaminación de pares externos y autenticación antiplagio. Invitamos a ver el proceso de dictaminación transparentado, así como la consulta del libro en Acceso Abierto.



www.comunicacion-cientifica.com

[DOI.ORG/10.52501/cc.274](https://doi.org/10.52501/cc.274)




**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA** PUBLICACIONES
ARBITRADAS
HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS

CC+
COLECCIÓN
**CIENCIA e
INVESTIGACIÓN**

Experiencias de investigación
psicológica en contextos educativo,
clínico y comunitario

Eneida Ochoa Ávila
María Teresa Fernández Nistal
Santa Magdalena Mercado Ibarra
(coordinadoras)



Experiencias de investigación psicológica en contextos educativo, clínico y comunitario : factores psicosociales / coordinadoras Eneida Ochoa Ávila, Santa Magdalena Mercado Ibarra, María Teresa Fernández Nistal. — Ciudad de México : Comunicación Científica, 2025. (Colección Ciencia e Investigación).

264 páginas : gráficas ; 23 × 16.5 centímetros

DOI: 1052501/cc.274

ISBN: 978-607-2628-38-0

1. Psicología -- Investigación. 2. Aprendizaje por aprendizaje. I. Ochoa Ávila, Eneida, coordinadora. II. Mercado Ibarra, Santa Magdalena, coordinadora. III. Fernández Nistal, María Teresa, coordinadora.

LC: BF76.5 E97

DEWEY: 150.72 E97

La titularidad de los derechos patrimoniales y morales de esta obra pertenece a las coordinadoras D.R. © Eneida Ochoa Ávila, María Teresa Fernández Nistal, Santa Magdalena Mercado Ibarra, 2025. Reservados todos los derechos conforme a la ley. Su uso se rige por una licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0 Internacional, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es>

Primera edición en Ediciones Comunicación Científica, 2025

Diseño de portada: Francisco Zeledón • Interiores: Guillermo Huerta

Ediciones Comunicación Científica, S. A. de C. V., 2025,
Av. Insurgentes Sur 1602, piso 4, suite 400,
Crédito Constructor, Benito Juárez, 03940, Ciudad de México,
Tel.: (52) 55-5696-6541 • Móvil: (52) 55-4516-2170
info@comunicacion-cientifica.com • www.comunicacion-cientifica.com
f comunicacioncientificapublicaciones **✉** @ComunidadCient2

ISBN: 978-607-2628-38-0

DOI: 1052501/cc.274



**Esta obra fue dictaminada mediante el sistema de pares ciegos externos.
El proceso transparentado puede consultarse, así como el libro en acceso
abierto, en <https://doi.org/10.52501/cc.274>**

COMITÉ EVALUADOR Y DICTAMINADOR

DRA. GUADALUPE REFUGIO FLORES VERDUZCO
Universidad de Sonora, Campus Caborca

DRA. MARÍA DE LAS MERCEDES MORALES
BRICEÑO
Universidad Anáhuac Querétaro

DRA. ROSARIO ROMÁN PÉREZ
*Centro de Investigación en Alimentación
y Desarrollo*

DRA. LIZETH ARMENTA ZAZUETA
Instituto Tecnológico de Sonora, Unidad Navojoa

DRA. CECILIA IVONNE BOJÓRQUEZ DÍAZ
Instituto Tecnológico de Sonora, Unidad Navojoa

DRA. LILIA GUADALUPE LÓPEZ ARRIAGA
Universidad Autónoma de Baja California

DRA. ANA MARÍA TUSET BERTRAN
Universidad de Barcelona

DRA. REYNA ISABEL PIZÁ GUTIERREZ
Instituto Tecnológico de Sonora

DRA. LIBIA YANELLI YANEZ PEÑUÑURI
Universidad de Sonora Campus Caborca

DR. ANDRÉS CASTIBLANCO ROLDÁN
*Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
Colombia*

DR. CELSO ORTÍZ MARÍN
Universidad Autónoma Indígena de México

DR. PAULO CELSO DA SILVA
Universidad de Sorocaba, São Paulo, Brasil

DR. RICARDO PÉREZ IBARRA
*Instituto Tecnológico de Sonora,
Unidad Guaymas*

DR. GARY GARI MURIEL
*UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE
CALDAS*

DRA. MARTHA LETICIA ALDRETE GONZÁLEZ
Universidad de Colima

DR. JESÚS TÁNORI QUINTANA
Instituto Tecnológico de Sonora

DRA. MA. DEL ROCÍO FIGUEROA VARELA
Universidad Autónoma de Nayarit

DRA. GRISELDA GARCÍA GARCIA
Universidad Veracruzana

DR. JUAN OSWALDO MARTÍNEZ SULVARÁN
Universidad Autónoma de Tamaulipas

DR. HUGO TIRADO MEDINA
Universidad Autónoma de Tamaulipas

DRA. MARÍA JOSÉ CUBILLAS RODRÍGUEZ
*Centro de Investigación en Alimentación
y Desarrollo*

DR. JOSÉ ÁNGEL VERA NORIEGA
Universidad de Sonora

Índice

| | |
|--|----|
| <i>Prólogo</i> | 17 |
| <i>Introducción</i> | 21 |
| 1. El pensamiento científico en preescolar: un estudio cualitativo de experiencias y percepciones, <i>Sarah Montalvo Herrera y Berenice Ochoa Nogales</i> | 27 |
| <i>Introducción</i> | 28 |
| <i>Método</i> | 30 |
| <i>Población</i> | 30 |
| <i>Diseño</i> | 31 |
| <i>Técnica de Recolección de Información</i> | 31 |
| <i>Resultados</i> | 31 |
| <i>Habilidades cognitivas</i> | 32 |
| <i>Actitudes y emociones durante la experimentación</i> | 34 |
| <i>Discusión y conclusiones</i> | 36 |
| <i>Bibliografía</i> | 37 |
| <i>Anexo 1. Cuaderno de notas</i> | 40 |
| <i>Anexo 2. Cuaderno de experiencias</i> | 41 |
| 2. Correlación entre el uso problemático del internet y el desempeño académico de alumnos de secundaria, <i>Alberto Leyva Castañeda, José Ángel Vera Noriega, Eneida Ochoa Ávila y Claudia Karina Rodríguez Carvajal</i> | 43 |
| <i>Introducción.</i> | 44 |

| | |
|---|----|
| Planteamiento del problema | 45 |
| Objetivo | 46 |
| Justificación | 46 |
| Método | 47 |
| Participantes | 47 |
| Instrumentos | 48 |
| Uso problemático generalizado del internet | 48 |
| Procedimiento | 48 |
| Análisis de datos | 49 |
| Resultados | 49 |
| Discusión y conclusiones | 52 |
| Bibliografía | 53 |
| | |
| 3. Validación de la escala de clima escolar en estudiantes de secundaria, <i>Jorge Luis Reyes Valenzuela, Sonia Beatriz Echeverría Castro y Raquel García Flores</i> | 57 |
| Introducción | 58 |
| Método | 62 |
| Participantes | 62 |
| Instrumentos | 62 |
| Procedimiento | 63 |
| Resultados | 64 |
| Discusión y conclusiones | 66 |
| Bibliografía | 67 |
| | |
| 4. Metas de vida en estudiantes de la comunidad yaqui de acuerdo con su rendimiento académico, <i>Jessica Beatriz Zúñiga Villegas, María Teresa Fernández Nistal, Santa Magdalena Mercado Ibarra y Jairo Keven Mora Soto</i> | 71 |
| Introducción | 72 |
| Justificación | 76 |
| Método | 76 |
| Tipo de estudio | 76 |
| Participantes | 77 |
| Contexto | 77 |

| | |
|--|-----|
| La etnia o comunidad yaqui | 77 |
| Su lengua | 77 |
| Instrumento | 78 |
| Procedimiento de recolección | 78 |
| Análisis de datos | 79 |
| Resultados | 79 |
| Discusión y conclusión | 80 |
| Bibliografía | 81 |
| | |
| 5. Diferencias de sexo en las dimensiones del modelo esférico de los intereses vocacionales en estudiantes de bachillerato, <i>Jairo Keven Mora Soto, María Teresa Fernández Nistal</i> <i>y Eneida Ochoa Ávila</i> | 85 |
| Introducción | 86 |
| Método | 89 |
| Tipo de estudio | 89 |
| Participantes | 89 |
| Instrumentos | 90 |
| Procedimiento | 90 |
| Análisis de datos | 91 |
| Resultados | 91 |
| Discusión | 93 |
| Bibliografía | 95 |
| | |
| 6. Diversidad de factores psicosociales que inciden en el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes universitarios, <i>Paloma Daniela Gómez Álvarez y Eneida Ochoa Ávila</i> | 99 |
| Introducción | 100 |
| Rendimiento Académico | 101 |
| Aprendizaje | 101 |
| Factores psicosociales en el contexto educativo | 102 |
| Factores psicológicos | 102 |
| Factor económico | 103 |
| Factores familiares | 104 |
| Factores personales | 104 |

| | |
|---|-----|
| Relación y apoyo del docente | 105 |
| Consumo de drogas | 106 |
| Factores ambientales | 106 |
| Conclusión | 107 |
| Bibliografía | 107 |
| | |
| 7. Capital psicológico y rendimiento académico en estudiantes universitarios, <i>Luz Celeste Molina Torres, Mirsha Alicia Sotelo Castillo, Laura Fernanda Barrera Hernández y Sonia Beatriz Echeverría</i> | 111 |
| Introducción | 112 |
| Método | 114 |
| Tipo de estudio | 114 |
| Participantes | 114 |
| Instrumentos | 114 |
| Capital psicológico | 114 |
| Rendimiento académico | 115 |
| Procedimiento | 115 |
| Resultados | 115 |
| Discusión | 117 |
| Conclusiones | 118 |
| Bibliografía | 119 |
| | |
| 8. Variables emocionales, cognitivas y conductuales relacionadas con la procrastinación académica en universitarios, <i>Jaqueline Leticia Salinas Castellanos, Mirsha Alicia Sotelo Castillo y Dora Yolanda Ramos Estrada</i> | 121 |
| Introducción | 122 |
| Desarrollo | 123 |
| Conclusiones | 126 |
| Bibliografía | 128 |
| | |
| 9. Motivos de consulta psicológica de los estudiantes de una universidad intercultural, <i>Gildardo Bautista Hernández e Ixcaxochitl Martínez Rodríguez</i> | 131 |

| | |
|--|-----|
| Introducción | 132 |
| Método | 133 |
| Tipo de estudio | 133 |
| Participantes | 134 |
| Instrumentos | 134 |
| Procedimiento de recolección y análisis de datos | 134 |
| Resultados | 134 |
| Discusión y conclusiones | 137 |
| Bibliografía | 138 |
| | |
| 10. Competencias socioemocionales en maestros monitores de niños con necesidades educativas especiales, <i>Roberto Chávez Nava, Mónica Cecilia Dávila Navarro, Alejandra Guadalupe Aguilar Félix y María de la Luz Nevárez Ávila.</i> | 141 |
| Antecedentes | 142 |
| Problema de investigación | 144 |
| Objetivo | 146 |
| Justificación | 146 |
| Método | 147 |
| Tipo de estudio | 147 |
| Participantes | 147 |
| Instrumentos | 148 |
| Procedimiento de recolección | 149 |
| Análisis de datos | 149 |
| Resultados | 149 |
| Discusión y conclusiones | 151 |
| Bibliografía | 154 |
| | |
| 11. Intervenciones en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad y su abordaje en la disfunción ejecutiva: Una revisión sistemática, <i>María Elena Beltrán López y María Teresa Fernández Nistal</i> | 157 |
| Introducción | 158 |
| Método | 160 |
| Criterios de elegibilidad | 160 |

| | |
|--|-----|
| Búsqueda | 161 |
| Selección de estudios y extracción de datos | 161 |
| Resultados | 162 |
| Conclusiones y discusión | 165 |
| Bibliografía | 166 |
| | |
| 12. Adaptación de la escala de bienestar infantil de Stirling en niños sonorenses, <i>Karina Alejandra Izaguirre Arciniega,</i> <i>Giovana Rocío Díaz Grijalva, Carlos Alberto Mirón Juárez</i> <i>y Eneida Ochoa Ávila</i> | 169 |
| Introducción | 170 |
| Antecedentes | 170 |
| Planteamiento del problema | 171 |
| Objetivo | 172 |
| Justificación | 172 |
| Método | 172 |
| Resultados | 174 |
| Discusión | 175 |
| Conclusiones | 176 |
| Bibliografía | 177 |
| | |
| 13. Percepción de riesgo para conducta sexual y flexibilidad psicológica en universitarios, <i>Moisés Omar Ayala Burboa,</i> <i>Maricarmen Álvarez Soto, Jorge Ariel Mercado Ruiz y Raquel</i> <i>García Flores</i> | 179 |
| Introducción | 180 |
| Método | 182 |
| Participantes | 182 |
| Instrumentos | 182 |
| Análisis de datos | 183 |
| Resultados | 183 |
| Discusión y conclusiones | 185 |
| Bibliografía | 186 |

| | |
|--|-----|
| 14. Evidencias de validez del <i>Gaming Disorder Test</i> en videojugadores en línea mexicanos, <i>Omar Leonardo Ruiz Orona y María Teresa Fernández Nistal</i> | 189 |
| Antecedentes | 190 |
| Método | 191 |
| Instrumentos | 193 |
| Procedimiento | 193 |
| Análisis estadístico | 194 |
| Resultados | 194 |
| Discusión y conclusiones | 195 |
| Bibliografía | 197 |
| 15. Experiencias infantiles desfavorables y salud mental en niños, niñas y adolescentes en situación de calle, <i>Jehomara Anahí Mercado Obeso, Santa Magdalena Mercado Ibarra y María Teresa Fernández Nistal</i> | 199 |
| Introducción | 200 |
| Desarrollo | 201 |
| Conclusión | 205 |
| Bibliografía | 205 |
| 16. Actitudes y la relación con variables atributivas de adultos sonorenses hacia personas en situación de calle, <i>Sandra Patricia Armenta Camacho y Santa Magdalena Mercado Ibarra</i> | 211 |
| Introducción | 212 |
| Antecedentes | 212 |
| Problema de investigación | 213 |
| Objetivo | 214 |
| Justificación | 214 |
| Método | 215 |
| Participantes | 215 |
| Instrumento | 215 |
| Procedimiento | 215 |
| Resultados | 216 |

| | |
|--|-----|
| Discusión | 218 |
| Conclusiones | 219 |
| Bibliografía | 219 |
| | |
| 17. Estereotipos en adolescentes del sur de Sonora hacia personas en situación de calle, <i>Amalia Guadalupe Araux Leal, Santa Magdalena Mercado Ibarra, Sandra Patricia Armenta Camacho y Giovana Rocío Díaz Grijalva.</i> | 223 |
| Introducción | 224 |
| Método | 226 |
| Resultados | 228 |
| Discusión y conclusión | 230 |
| Bibliografía | 231 |
| | |
| 18. Estrategias de poder: reflexiones sobre la influencia en la pareja, <i>Guadalupe Elizabeth Murguía Rodríguez, Santa Magdalena Mercado Ibarra, Carlos Alberto Mirón Juárez y Eneida Ochoa Ávila</i> | 235 |
| Introducción. | 236 |
| Antecedentes | 236 |
| Planteamiento del problema | 238 |
| Justificación | 239 |
| Objetivo | 241 |
| Método. | 241 |
| Participantes. | 241 |
| Instrumento | 242 |
| Procedimiento | 242 |
| Análisis de datos | 243 |
| Resultados | 243 |
| Discusión y conclusión | 246 |
| Bibliografía | 247 |
| | |
| <i>Sobre los autores</i> | 251 |

Prólogo

La presente obra, *Experiencias de investigación psicológica en contextos educativo, clínico y comunitario*, es un gran esfuerzo editorial, el cual coordinaron las doctoras Eneida Ochoa Ávila, María Teresa Fernández Nistal y Santa Magdalena Mercado Ibarra, concedoras de la investigación psicológica. Las doctoras realizan trabajo de investigación en el estado de Sonora y, particularmente, en el posgrado de maestría y doctorado en Psicología en su alma mater, el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON).

La Dra. Ochoa Ávila es profesora de tiempo completo y líder del Cuerpo Académico ITSON-CA-08, Aprendizaje, desarrollo humano y desarrollo social, en el Departamento de Psicología; por su parte, las doctoras María Teresa Fernández Nistal y Santa Magdalena Mercado Ibarra se desempeñan como profesoras de tiempo completo y son integrantes de este Cuerpo Académico. Ellas son autoras de numerosos artículos, libros y capítulos de libro con temáticas sobre factores psicosociales en procesos educativos.

La psicología, como toda disciplina, se encuentra en constante transformación, ya que aborda diversas problemáticas, las cuales pertenecen a los distintos contextos de socialización de la persona.

La obra intitulada *Experiencias de investigación psicológica en contextos educativo, clínico y comunitario* constituye un compendio de trabajos que reflejan esta diversidad. Integran perspectivas teóricas y metodológicas que buscan no solo comprender, sino también aportar iniciativas de solución a problemas sociales complejos y, a su vez, reducir un vacío que había persistido en la psicología regional y del sur del estado en el quehacer de investigación

psicosocial en los diversos ámbitos de aplicación, tales como el educativo, el clínico y el comunitario.

En el compendio participaron más de cincuenta y dos autores y coautores, son, en su mayoría, docentes y estudiantes de maestría y doctorado en Psicología. Se encuentran, de la misma manera, colaboraciones externas de colegas que participan en ambos posgrados. En ese sentido, el libro es una invitación sobre el revalorar y reflexionar sobre la importancia de la investigación psicológica para la solución de problemas en la región.

El libro se conforma de dieciocho capítulos, los cuales se agrupan en tres ámbitos de aplicación de la psicología. En primer lugar, *Investigaciones psicológicas en el ámbito educativo*, con diez capítulos. Éstos abordan experiencias que se desarrollan en los siguientes títulos: *pensamiento científico en preescolar: un estudio cualitativo de experiencias y percepciones; correlación entre el uso problemático del internet y el desempeño académico de alumnos de secundaria, validación de la escala de clima escolar en estudiantes de secundaria, metas de vida en estudiantes de la comunidad yaqui de acuerdo a su rendimiento académico; diferencias de sexo en las dimensiones del modelo esférico de los intereses vocacionales en estudiantes de bachillerato; capital psicológico y rendimiento académico en estudiantes universitarios, motivos de consulta psicológica de los estudiantes de una universidad intercultural y competencias socioemocionales en maestros monitores de niños con necesidades educativas especiales.*

En segundo lugar, *Investigaciones psicológicas en el ámbito clínico*, con cuatro capítulos. Los capítulos abordan experiencias de intervención en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad y su relación con la disfunción ejecutiva; adaptación de la escala de bienestar infantil de pensamiento científico en niños sonorenses; percepción de riesgo para conducta sexual y flexibilidad psicológica en universitarios y evidencias de validez de la escala de adicción a los videojuegos.

En tercer lugar, *Investigaciones psicológicas en el ámbito comunitario*, con cuatro capítulos. Los cuatro capítulos versan sobre la descripción de algunas experiencias infantiles desfavorables y salud mental en niños, niñas y adolescentes en situación de calle; actitudes y la relación con variables atributivas de adultos sonorenses hacia personas en situación de calle; estereotipos en

adolescentes del sur de Sonora hacia personas en situación de calle y estrategias de poder y su influencia en la pareja, entre otros.

Los diversos reportes de investigación y de revisión expuestos pretenden, como objetivo principal, compartir experiencias con los estudiantes de licenciatura y posgrado, docentes e investigadores/as de las ciencias de la conducta y afines. Así, también, los resultados de investigación que sirvan de base para el diseño y desarrollo conceptual, metodológico y, por supuesto, intervención psicológica en la rehabilitación, prevención y promoción con diversos grupos sociales que enfrentan algún tipo de vulnerabilidad que ponen el riesgo sus recursos psicológicos.

El valor de edición y publicación de *Experiencias de investigación psicológica en contextos educativo, clínico y comunitario* es encomiable, al ser resultado de una iniciativa de un colectivo académico. La última palabra sobre el libro la poseen los lectores para señalar sus bondades y limitaciones.

Estoy convencido que la lectura de los capítulos será capaz de inspirar nuevas preguntas, iniciativas y colaboraciones entre universidades y centros públicos de la región.

DR. JESÚS FRANCISCO LABORÍN ÁLVAREZ
Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo
Hermosillo, Sonora
Enero de 2025

Introducción

Los capítulos que integran el primer apartado de este libro estudian los procesos formativos en las etapas de preescolar, secundaria, bachillerato y universidad desde diversos enfoques, teorías y métodos, a partir de entornos psicosociales dentro del contexto educativo, asimismo, se revisan las condiciones que se presentan en los ambientes de aprendizaje en las distintas etapas del proceso formativo del estudiantado.

Los capítulos que corresponden a la etapa de preescolar se dirigen mediante el enfoque del aprendizaje por descubrimiento para promover el pensamiento científico en estudiantes, enfatizando su participación en la enseñanza de la ciencia, donde la motivación, la curiosidad y la reacción ante los hechos científicos se destacan en este proceso del desarrollo científico en niños pequeños.

En educación secundaria se analiza la correlación del uso problemático del internet (UPI) con el desempeño académico de los adolescentes. Los hallazgos de este estudio contribuyen a evidenciar empíricamente asociaciones entre un uso desmedido del internet en los jóvenes, las dificultades en el desempeño académico y la escolaridad de la madre. En otro estudio, el objetivo es obtener una escala válida en el estudiantado mexicano de secundaria que permita medir su percepción del clima escolar (normas institucionales, relación entre alumnos, profesores y directivos).

Con respecto a estudiantes de preparatoria de la comunidad yaqui, se comparan sus metas de vida con el rendimiento académico. Los resultados obtenidos muestran diferencias significativas en las metas económicas, relacionales y educativa; los estudiantes con rendimiento académico alto

mostraron puntuaciones medias más altas en estas metas que los de rendimiento medio y bajo.

En estudiantes de bachillerato se describen las diferencias de sexo en las dimensiones del modelo esférico de los intereses vocacionales y se analiza el prestigio profesional. Los resultados muestran que las mujeres prefieren los intereses de ayuda y ciencias sociales, y los hombres eligieron los intereses de gestión, asesoría empresarial, procesamiento de datos, mecánica, sistemas comerciales, analista financiero, trabajo manual y construcción. No se encontraron diferencias según el sexo con respecto al prestigio de las ocupaciones seleccionadas.

El interés por estudiar a los universitarios ha ido incrementando últimamente; por ello, uno de los capítulos se centra en analizar los factores psicosociales que inciden en el rendimiento académico y el aprendizaje estudiantil. En este estudio se concluye que existen diversos factores contextuales y ambientales que intervienen de manera positiva y negativa en el rendimiento y el aprendizaje académico.

En otro capítulo sobre población universitaria se analizan las relaciones del capital psicológico y el rendimiento académico. Los resultados indican relaciones positivas significativas entre las dimensiones del capital psicológico y el rendimiento académico, además de diferencias significativas entre mujeres y hombres, particularmente entre el optimismo y el rendimiento académico.

Desde una perspectiva teórica multidimensional, se aborda la procrastinación académica en estudiantes universitarios, donde se revisan variables conductuales, cognitivas y emocionales relacionadas. Se destacan asociaciones negativas entre procrastinación y motivación académica, así como las relaciones positivas con ansiedad general y ansiedad ante exámenes.

Se reportan hallazgos sobre las características de los estudiantes que requirieron atención psicológica en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Se identifica que la mayoría fueron estudiantes de los primeros tres semestres y los motivos de consulta más frecuente es el manejo emocional, situaciones de ansiedad y depresión.

En el último capítulo de este apartado, el objetivo es identificar competencias socioemocionales de estudiantes de programas educativos de nivel superior de educación infantil asignados como maestros monitores a

Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en el Sistema de Educación Pública de Nivel Básico, los valores más altos se presentan en el factor “relación docente-alumno”, mientras que los más bajos, en el factor “regulación emocional”.

Con base en estas investigaciones del ámbito educativo, se concluye que los factores psicosociales escolares son las condiciones presentes en una situación académica y es en el contexto educativo que se determinan la calidad del desarrollo que alcanzarán, el tipo de relaciones sociales, la forma, el medio de aprendizaje y la motivación que se despierte entre la persona que aprende y la que enseña para el logro de un buen desempeño y rendimiento académico del estudiantado.

En cuanto al ámbito clínico de la psicología, es importante comprender los factores que intervienen en las formas en cómo reaccionan las personas, frente a su salud mental en el manejo de sus emociones, pensamientos, sensaciones y comportamientos ante algunos aspectos de su entorno social, familiar y de su personalidad.

En la literatura revisada sobre el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en el contexto de procesos de intervención se encontraron diferentes tipos de intervenciones para abordar la disfunción ejecutiva en el TDAH, como entrenamientos con base en juegos y judo, *mind-fulness* y *neurofeedback* y desde diferentes abordajes donde los resultados fueron positivos en relación a la sintomatología del TDAH.

La medición del bienestar subjetivo es evaluada a partir de la información proporcionada por cada persona, con base en su percepción, deseabilidad social y sus emociones; los niños y niñas responden la escala adaptada de bienestar infantil de Stirling para el contexto sonorenses con la finalidad de obtener una escala sensible para futuras investigaciones. Los resultados de este capítulo mostraron propiedades psicométricas aceptables.

La etapa universitaria, entre la adolescencia y la adultez temprana, es crucial para el desarrollo de comportamientos que afectarán la calidad de vida futura. Por ello, en uno de los capítulos se comparan la percepción de riesgo para conducta sexual y flexibilidad psicológica en universitarios sonorenses, identificándose un nivel medio de flexibilidad psicológica y un alto conocimiento sobre conductas protectoras de la salud sexual. Asimismo, se evidenciaron diferencias en las variables de estudio relacionadas con el sexo.

En otro capítulo se analiza la validez del puntaje obtenido en el *Gaming Disorder Test* en una muestra de videojugadores mexicanos mediante la correlación con las dimensiones del *Internet Gaming Disorder Test-20*. Los resultados de este estudio presentan correlaciones significativas moderadas entre el puntaje del GDT y las dimensiones de recaída, prominencia, tolerancia y abstinencia del IGD-20. Ambos instrumentos miden constructos similares y podrían ser complementarios en la evaluación del trastorno por juego en línea para conocer su gravedad y efectos perjudiciales en esta población de estudio.

Estas investigaciones en el ámbito clínico dan pautas de la apremiante necesidad de tomar en consideración aspectos metodológicos sobre la utilización de instrumentos de medida para la evaluación de las diversas problemáticas presentes en las distintas etapas etarias, así como situaciones personales y contextuales que se viven en el día a día.

Los capítulos que integran el ámbito comunitario abordan los temas sobre la población infantil, adolescente y adulta que se encuentran en falta de vivienda y cómo impacta fuertemente en la salud de esta población, así como las estrategias de poder que emplean las personas en sus relaciones amorosas como parte del proceso de adaptación en su vida de pareja y las vivencias positivas o negativas que experimentan.

Mediante la revisión de la literatura sobre las experiencias que viven personas en situación de calle se identifican algunos factores que favorecen condiciones como el abuso físico, psicológico y sexual, nivel socioeconómico bajo, la negligencia parental, la desintegración familiar, fallecimiento de los padres, el consumo de sustancias en miembros de la familia. Lo anterior favorece el consumo de sustancias, conducta suicida, la ansiedad y depresión, así como el incremento de problemas físicos y psicológicos.

Respecto al estudio sobre las actitudes hacia personas en situación de calle, se analiza la relación con las variables atributivas de adultos sonorenses. Los resultados muestran actitudes neutrales hacia personas en situación de calle y se aprecian diferencias significativas respecto al género, tener hijos y pertenecer a un grupo de apoyo social.

En cuanto a los estereotipos y prejuicios en adolescentes hacia personas en situación de calle, se reporta que éstos presentan estereotipos negativos como “pobreza”, “vulnerable”, “sucios” y “soledad”. Por ello, se concluye

que en esta etapa es necesario sensibilizar y hacer visible las necesidades de las personas en condición de vulnerabilidad extrema como un proceso formativo de la población de adolescentes con mayores privilegios.

En el capítulo sobre las relaciones de pareja como oportunidad para el crecimiento personal se analizan las estrategias de poder frecuentemente utilizadas para comprender las dinámicas de control presentes en las relaciones de pareja, donde se manifiestan mecanismos de poder relacionadas con quién ejerce el control en la relación, lo que afecta de manera positiva o negativa a los involucrados. Las estrategias más comunes empleadas por los participantes en este estudio son el dominio y las recompensas, mientras que las menos empleadas son el chantaje emocional, la equidad/racionalidad y la coerción.

Estas últimas investigaciones sobre el ámbito comunitario muestran hallazgos que invitan al lector a la reflexión sobre las distintas situaciones presentes en las poblaciones que requieren atención prioritaria por su condición de vulnerabilidad extrema y en las estrategias de poder ejercidas en las relaciones de pareja; en todos los casos se afecta negativamente a la salud salud mental y al desarrollo de la infancia, los adolescentes y en la vida de los adultos emergentes y adultos mayores.

DRA. ENEIDA OCHOA ÁVILA

DRA. MARÍA TERESA FERNÁNDEZ NISTAL

DRA. SANTA MAGDALENA MERCADO IBARRA

1. El pensamiento científico en preescolar: un estudio cualitativo de experiencias y percepciones

SARAH MONTALVO HERRERA*

BERENICE OCHOA NOGALES**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.274.01>

Resumen

El enfoque del aprendizaje por descubrimiento promueve el pensamiento científico en estudiantes preescolares al enfatizar su participación en la enseñanza de la ciencia. Este estudio cualitativo, basado en un caso, exploró cómo estudiantes de segundo grado de preescolar desarrollan su pensamiento científico a través de experimentos. El objetivo fue identificar los factores que influyen en este proceso mediante el uso de experimentos como estrategia pedagógica, y promover, así, una comprensión profunda de la ciencia en esta etapa educativa. La observación participante y la documentación en cuadernos de notas mostraron que los experimentos son efectivos para cultivar conocimientos y habilidades científicas, al fomentar interacciones valiosas y experiencias de aprendizaje sólidas.

Palabras clave: *Aprendizaje por descubrimiento, pensamiento científico, edad preescolar.*

* Maestra en Educación. Docente titular de educación preescolar en la Secretaría de Educación Pública

** Doctora en Desarrollo Regional. Directora de Área en la Secretaría de Educación y Cultura, Gobierno de Sonora. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1912-0702>

Introducción

El aprendizaje por descubrimiento, propuesto por Jerome Bruner, promueve que los estudiantes asuman un rol activo en su educación al explorar, plantear preguntas, experimentar y resolver problemas. Este enfoque constructivista busca potenciar las capacidades creativas y de razonamiento de los alumnos, fomentando su autonomía y su interés por la ciencia a través de experiencias facilitadas por el docente. Según Bruner (1969), el aprendizaje se basa en la categorización, donde los estudiantes construyen conocimiento mediante la interacción con su entorno. El aprendizaje por descubrimiento implica que los estudiantes sean motivados por el docente para que descubran relaciones entre conceptos y construyan conocimientos por sí mismos (Camargo y Hederich, 2010). Desde la perspectiva de Ausubel *et al.* (1983), este enfoque implica un proceso de resolución significativa de problemas, donde el estudiante es protagonista de su propio aprendizaje. En resumen, el aprendizaje por descubrimiento fomenta la exploración y el descubrimiento gradual de los conocimientos y habilidades por parte de las y los estudiantes, al ser esencial que encuentren sentido y motivación en el proceso, lo que demanda una enseñanza creativa por parte del docente.

La implementación de experimentos en la educación preescolar ha demostrado propiciar aprendizajes significativos. Por ejemplo, un compendio elaborado por estudiantes de la Escuela Normal del Estado de Querétaro busca desarrollar en preescolares habilidades de pensamiento científico, como el cuestionamiento de fenómenos naturales (Carrillo *et al.*, 2007). Asimismo, el “*Fichero de actividades de experimentación para niños*” proporciona a los educadores herramientas didácticas con experimentos simples que ilustran fenómenos físicos, facilitando la exploración del mundo natural (Martínez *et al.*, 2017). Estos enfoques aprovechan la curiosidad infantil y promueven el ingenio y el razonamiento a través de la manipulación de materiales y objetos en su entorno.

El enfoque del aprendizaje por descubrimiento, respaldado por investigadores como Bruner (1969) y Ausubel *et al.* (1983), proporciona un marco pedagógico sólido para abordar las deficiencias identificadas en el grupo de

estudiantes de preescolar en el jardín de niños en Tijuana, B. C. Este enfoque, que enfatiza la participación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, ofrece una vía efectiva para superar las limitaciones cognitivas y promover un mayor compromiso con la materia científica. La necesidad de estimular la curiosidad y el interés por las ciencias entre los niños se vuelve aún más apremiante ante la falta de preparación en este ámbito, resaltando la relevancia y pertinencia del enfoque del aprendizaje por descubrimiento como respuesta a esta situación educativa específica.

El problema de investigación surge en un jardín de niños ubicado en la ciudad de Tijuana, Baja California, donde se ha detectado en un grupo de segundo grado de preescolar que las y los estudiantes carecen de conocimientos y experiencias previas suficientes relacionadas con el aprendizaje de las ciencias. Esta falta de preparación limita su proceso cognitivo al formular ideas y plantear hipótesis, obstaculizando su comprensión de los fenómenos naturales y sociales que ocurren en su contexto. Como resultado, el estudiantado tiene escasos acercamientos con el medio ambiente y carece de estimulación, lo que impacta negativamente en el desarrollo de sus habilidades de pensamiento científico, especialmente en áreas como la comprensión y el razonamiento intelectual.

La presente investigación se centra en la enseñanza de las ciencias en preescolar, destacando las limitadas estrategias escolares, la falta de espacios para la investigación y el aprovechamiento insuficiente del contexto. También resalta la poca credibilidad en las capacidades científicas de los niños y el desconocimiento del verdadero sentido de la educación científica desde la edad preescolar (Rojas y Cerchiaro, 2020). A pesar de estas limitaciones, los niños en preescolar poseen habilidades innatas para conocer su entorno, las cuales pueden fomentar una actitud científica adecuada cuando se aprovechan correctamente. Además, el aprendizaje cooperativo entre pares, maestros y padres, con el aprendizaje observacional como factor central, es esencial para el desarrollo intelectual y la experimentación en el aula (Pérez *et al.*, 2021).

El objetivo fue identificar los diversos factores que influyen en el desarrollo del pensamiento científico de estudiantes de nivel preescolar en un jardín de niños en Tijuana, B. C., mediante el uso de experimentos como estrategia pedagógica, con el fin de promover una participación y

comprensión profunda de la ciencia en esta etapa educativa. A través de un enfoque cualitativo, se exploran las experiencias y percepciones de los estudiantes en relación con el aprendizaje científico, con el fin de proporcionar *insights* significativos para mejorar las prácticas educativas en este ámbito.

En el nivel preescolar, es fundamental fomentar el desarrollo del pensamiento científico en las y los estudiantes a través de experiencias de aprendizaje que involucren la investigación, el planteamiento de interrogantes y la formulación de hipótesis, permitiendo la aplicación de respuestas para llegar a conclusiones. Esto busca proporcionar al estudiantado información temprana para abordar problemas cotidianos y comprender su entorno ambiental y social. Además, es esencial crear espacios de aprendizaje que promuevan el intercambio de información y la ampliación de conocimientos en ciencias, potenciando así sus habilidades científicas. Este enfoque se apoya en la idea de Durán (2021), quien destaca la importancia de propiciar ambientes donde los estudiantes formulen preguntas sobre su realidad y desarrollen su potencial creativo en un contexto colaborativo. A su vez, Flores (2012) subraya que la enseñanza de las ciencias naturales busca capacitar a los estudiantes para observar, cuestionar y explicar fenómenos en su entorno, partiendo de situaciones familiares relevantes. Estas perspectivas respaldan la necesidad de impulsar el pensamiento científico desde edades tempranas, proporcionando a los niños las herramientas necesarias para comprender y participar activamente en su entorno.

Método

Población

Tijuana, B. C. tiene un universo de 110 preescolares federalizados. La investigación se llevó a cabo en el jardín de niños del sector público de esta ciudad. Se trabajó con 11 estudiantes de segundo grado de preescolar, con edades de entre 4 y 5 años, quienes se caracterizaban por carecer de experiencias previas en ciencias al ingresar a la escuela, lo cual proporcionó un contexto adecuado para analizar el desarrollo de su pensamiento científico.

Diseño

La investigación se basó en una metodología cualitativa con un enfoque fenomenológico, centrado en la descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de la experiencia vivida. Esta aproximación no experimental permitió un análisis coherente y riguroso de las dimensiones éticas, relacionales y prácticas de la pedagogía cotidiana. Se empleó el estudio de caso para comprender los significados en el contexto de la actividad educativa. Se elaboró una propuesta de intervención como planificación didáctica, basada en el manual de experimentos de Pujos (2020), adaptada a las características del grupo de estudio.

Técnica de Recolección de Información

Para recabar información, se utilizó la técnica de observación participante, la cual permitió establecer una relación cercana con los participantes y observar sus procesos de aprendizaje. Los instrumentos utilizados fueron un cuaderno de notas y un cuaderno de experiencias, en los cuales las y los preescolares registraron lo aprendido mediante dibujos al término de cada experimento (ver anexo 1 y anexo 2). Estos registros fueron complementados con la ficha de observación y analizados con el software ATLAS.ti (versión 7) para identificar las experiencias de las y los participantes en relación con el pensamiento científico.

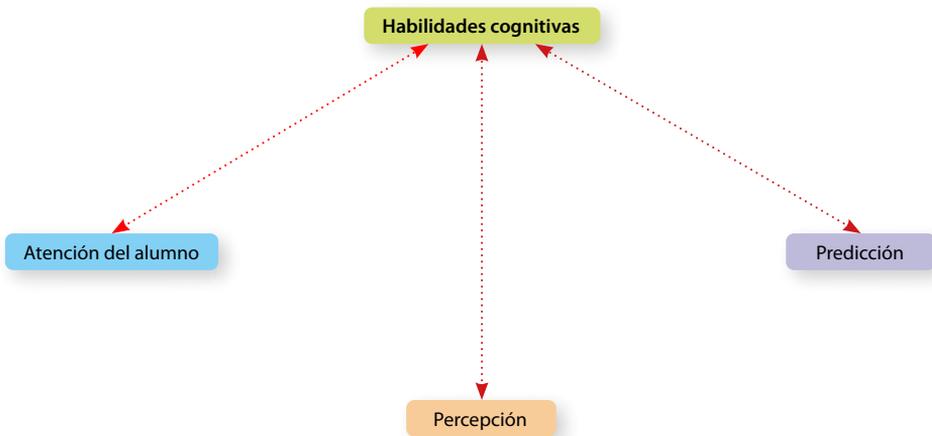
Resultados

Los hallazgos obtenidos a través del análisis detallado de las interacciones y comportamientos de las y los estudiantes preescolares durante las actividades experimentales se han clasificado en dos categorías principales: 1) *habilidades cognitivas*, y 2) *actitudes y emociones durante la experimentación*, al proporcionar una visión clara y específica de cómo las y los participantes se relacionan con el pensamiento científico. Cada categoría está conformada por una serie de códigos que se desarrollan y analizan en orden de prioridad.

Habilidades cognitivas

Esta categoría, de acuerdo con Juárez (2022), consiste en construir procesos mentales a través de la resolución de problemas, dichos procesos representan capacidades innatas de la mente y el razonamiento. Durante la implementación de los experimentos se visualizó que las y los estudiantes preescolares utilizaron las habilidades cognitivas para atender indicaciones, así como su percepción para observar y descubrir a través de sus sentidos, además de predecir información sobre los fenómenos naturales que se comprobaron por medio de la experimentación. Las habilidades cognitivas se dividen en tres códigos: *atención del/la estudiante*, *percepción* y *predicción*. (ver figura 1).

Figura 1. *Habilidad cognitiva*



Fuente: elaboración propia.

Atención del/la estudiante

Estévez *et al.* (1997) define este código como un interés de estimulación, esfuerzo o concentración sobre una actividad a realizar; la o el estudiante presta esta habilidad cuando percibe una situación que lo motiva y que le resulta interesante. En el planteamiento de las actividades científicas, se observó que los niños/as se interesaron en conocer el proceso a seguir de cada experimento, mostrándose atentos en la muestra de los materiales a utilizar,

en el procedimiento de experimentación y en la comprobación de ideas al concluir cada actividad. Para relacionar la perspectiva de este código se retoma información de uno de los instrumentos: “Muestra atención y curiosidad al observar el experimento” (Cuaderno de notas experimento 1).

Percepción

Vargas (1994) concibe este código como un conjunto de estímulos físicos y sensaciones que se obtienen cuando el o la participante entra en contacto con un objeto o situación, la percepción se relaciona con las experiencias sensoriales que se interpretan y adquieren a través de la realidad. En el desarrollo de los experimentos las/los participantes manifestaron la percepción de sus ideas, de sus creencias y vivencias al estar en contacto con los recursos y los objetos de estudio, emplearon sus sentidos y aprendizajes para encaminarse y generar nuevas experiencias. Para referenciar este código se recupera esta información: “Durante la preparación del experimento se le mostraron los materiales y comenzó a plantear ideas como: el popote es para mezclar, las pastillas son las que van a hacer burbujas” (Cuaderno de notas experimento 1).

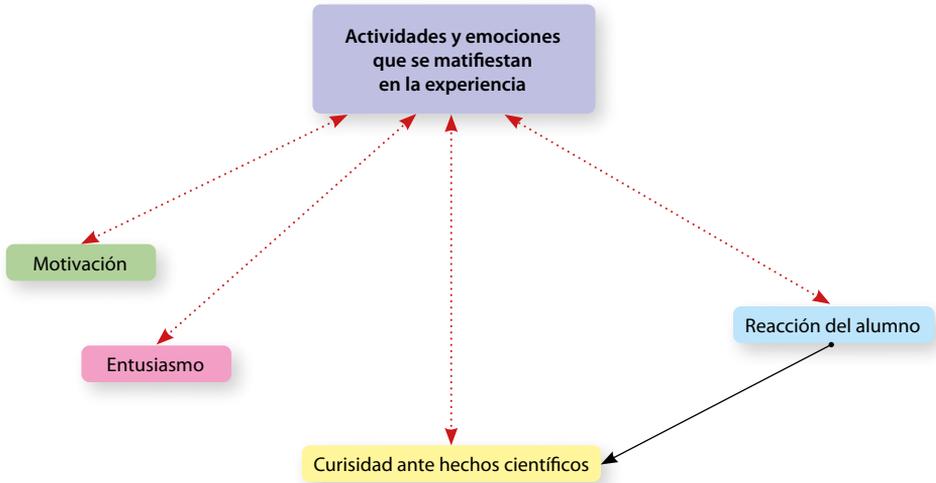
Predicción

Paulsen *et al.* (2010) idealizan este código como una declaración de un evento que puede ocurrir al observar un objeto o situación; la predicción es una construcción de ideas anticipadas que se expresan al cuestionar o plantear un suceso. La predicción se proyectó al momento en el que los/las estudiantes preescolares expresaron lo que podría llegar a ocurrir ante las situaciones de experimentación, la docente encaminó este proceso apoyándose de la formulación de preguntas que ayudaron a los alumnos y alumnas a organizar sus ideas y guiar su intuición. Para vincular la información del código se retoma un fragmento de uno de los instrumentos implementados: “¿Qué crees que pase al mezclar los materiales en la botella? —Una explosión— ¿Qué puede pasar con el globo? —Se infla y se infla tanto que explota— ¿Qué puede pasar en la botella? —Que se suba toda el agua hasta el globo” (Folio 1: Cuaderno de notas, experimento 2).

Actitudes y emociones durante la experimentación

Mellado *et al.* (2014) argumentan que los estados emocionales favorecen el aprendizaje de las ciencias y contribuyen a la participación activa de las/los estudiantes. Las actitudes regulan los procesos de aprendizaje que ocurren en la experimentación. Durante la intervención y aplicación de los experimentos, las/los participantes expusieron actitudes y emociones mayormente positivas que les permitieron recabar experiencias y aprendizajes con sentido. Esta categoría se integra de los códigos: *motivación, entusiasmo, curiosidad ante hechos científicos y reacciones de las y los participantes* (ver figura 2).

Figura 2. Actitudes y emociones que se manifiestan en la experimentación



Fuente: elaboración propia.

Motivación

Camacho y Hederich (2010) describen este código como un proceso en el que la/el estudiante encuentra sentido y satisfacción personal en lo que realiza, descubriendo el verdadero significado de la experimentación científica. La motivación fue fundada por las observaciones hechas por los alumnos y alumnas al inicio y al término de cada experimento, además de evidenciar experiencias previas y reforzar nuevos conocimientos. Para mayor referencia

se recuperó un fragmento de uno de los instrumentos: “Muestra atención y curiosidad al observar el experimento, expresó que las lámparas tienen luces. En la realización del experimento, al combinar los ingredientes, dijo que se parecía a una Coca” (folio 1: Cuaderno de notas experimento).

Entusiasmo

A este código Poveda (2002) lo plantea como lo que induce a una persona a llevar a cabo una acción, estimulando la voluntad y el deseo de aprender. En el contexto de aplicación de los experimentos, se observó con regularidad el entusiasmo en las y los participantes, quienes manifestaron este ánimo al tener acercamiento con los materiales y al notar las reacciones que se provocaron al mezclar y obtener un resultado en la experimentación. Enseguida se recupera, de uno de los instrumentos, información para referenciar lo descrito: “Observa los materiales y comienza a comunicar algunas ideas de lo que ve, muestra una actitud de emoción y asombro en sus ojos. Se le comenta: ¿Conoces el vinagre? —No. ¿De qué color crees que es? —Es del color de agua, no se toma. ¿Crees que es lo mismo el vinagre que el agua? —No, porque el vinagre está una botella” (folio 4: Cuaderno de notas, experimento 2).

Curiosidad ante hechos científicos

Barrón (1993) argumenta respecto a este código que consiste en un aspecto intuitivo que lleva a los/las alumnos/as a dirigirse por el instinto, se genera al descubrir situaciones que despiertan la percepción y los sentidos en las y los niños. Este aspecto fue notado en cada proceso que llevó a cabo la docente al aplicar los experimentos; se observó que manifestaron de inicio a final la curiosidad al contemplar y/o manipular los materiales y al expresar sus conocimientos previos y experiencias recogidas de su entorno; cabe mencionar que la curiosidad es una causa de las reacciones de las/los alumnos/as al momento de experimentar. Para aludir este código se retoma la siguiente información de uno de los instrumentos: “Observa el material y plantea posibles ideas (con actitud de curiosidad y asombro en su rostro), —¡vamos a echar el vinagre al vaso y luego éste (señala el vinagre) y el globo!” (Folio 1: Cuaderno de notas experimento 2).

Reacciones de las y los estudiantes

Ruiz (2004) refiere estas reacciones como conductas instintivas o inconscientes, al tratarse de una acción que se presenta de modo espontáneo y que se condiciona por estímulos. Las reacciones de los/las alumnos/as se visualizaron durante todo el proceso de experimentación, la docente encaminó este proceso a través de preguntas, facilitó información o ideas que contribuyeron a la generación de dichas reacciones. Para relacionar lo explicado en este código se recopiló el siguiente argumento de uno de los instrumentos: “Al agregar la pastilla al vaso, dijo: “¡es impresionante... como magia!” (reaccionando con asombro e interés en su semblante). Al terminarlo, dijo: “¡estuvo *cool!*” (refiriéndose al experimento) (Folio 2: Cuaderno de notas, experimento 1).

Discusión y conclusiones

El análisis revela que las y los preescolares muestran un marcado entusiasmo y actitudes positivas hacia los conceptos científicos y los materiales proporcionados, lo que los lleva a involucrarse activamente en las actividades. Este hallazgo se alinea con la observación de Cabello (2011), quien destaca que el entusiasmo y la curiosidad son rasgos comunes en los procesos de aprendizaje y la exploración científica, facilitando así el desarrollo del pensamiento científico.

Una observación significativa es que los participantes demuestran el uso activo de sus habilidades cognitivas al interactuar con los recursos y objetos de estudio. Según Acuña y Quiñones (2021), este tipo de interacción fomenta el crecimiento y desarrollo infantil al proporcionar estímulos que contribuyen a la comprensión de sí mismos y del entorno que los rodea.

Durante la realización de los experimentos, se observó de manera consistente el entusiasmo de las y los participantes al manipular los materiales y al presenciar las reacciones resultantes. Pintado (2015) sugiere que el entusiasmo puede ser visto como un impulsor del comportamiento, ya que quienes se muestran entusiasmados tienden a esforzarse y mantener una actitud positiva.

Esta investigación confirma la influencia de diversos factores, tanto intrínsecos como extrínsecos, en la planificación y ejecución de actividades de experimentación. Estas actividades se revelaron como estímulos efectivos para promover el desarrollo de habilidades científicas y el interés por la ciencia entre los preescolares. La experimentación proporcionó un ambiente propicio para que las y los participantes pudieran explorar y comprender mejor el mundo que les rodea, lo que favoreció su desarrollo cognitivo y su motivación hacia la ciencia.

En cuanto al logro de los objetivos de la investigación, se identificaron varios factores que influyen en el pensamiento científico de los preescolares. La motivación, el entusiasmo, la curiosidad y las reacciones ante los hechos científicos se destacan como elementos clave en este proceso. Estos hallazgos no solo representan un referente importante para futuras investigaciones, sino que también ofrecen elementos valiosos para mejorar la enseñanza de las ciencias en la educación preescolar. Para futuros estudios, se recomienda investigar cómo la participación de las y los padres, tutores y/o familiares en las actividades científicas puede afectar la motivación y el aprendizaje de los niñas y niños, así como realizar estudios de comparación entre distintos contextos educativos y culturales para identificar factores universales y específicos que influyen en el desarrollo del pensamiento científico en preescolares.

Bibliografía

- Ausubel, D. (1983). *Psicología Educativa*. Trillas
- Barrón, Á. (1993). Aprendizaje por descubrimiento: principios y aplicaciones inadecuadas. *Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 11(1), 3-11. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/39770>
- Cabello, M. J. (2011). Ciencia en educación infantil. La importancia de un "rincón de observación y experimentación" o "de los experimentos" en nuestras aulas. *Pedagogía Magna*, (10), 58-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3628271>
- Camargo, A. y Hederich, C. (2010). Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente*, 13(24), 329-346. <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552357008.pdf>
- Carrillo, A., García, B., Rodríguez, B., Méndez, C., González, M., Balderas, M., Esparza, I., Jaramillo, M., Arredondo, N., Moreno, M., Juárez, S., Luna, S., Aguilar, C. Beltrán, N.,

- Bonilla, S. Camargo, C., Carbella, E., Díaz, A., Carvajal, Y. ... y Herrera, L. (2007). *Experimentos para preescolar*. Coordinación de la Licenciatura en Educación Preescolar, Consejo de Ciencia y Tecnología de Querétaro. <http://www.concyteq.edu.mx/PDF/ManualPreescolarUltimaVersion.pdf>
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T. y Villagómez, M. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad*, 4(1), 20-33. <http://www.learntechlib.org/p/195445/>
- Del Valle, A. (1998). Educación de las emociones. *Educación*, VII(14), 169-197. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056784.pdf>
- Estévez, A., García, C. y Junqué, C. (1997). La atención: una compleja función cerebral. *Revista de Neurología*, 25(148), 1889-1997. <https://www.kimerius.es/app/download/5798896823/La+atenci%C3%B3n,+una+compleja+funci%C3%B3n+cerebral.pdf>
- Franco, O. (1998). *Del asombro y la curiosidad a la comprensión del mundo: ¿cómo lograrlo?* CubaEduca.
- Fuster, G. y Elida, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gamboa, D. (2019). La motivación intrínseca para mejorar el entusiasmo al aprender en estudiantes de quinto grado. *Revista Conexiones: una experiencia más allá del aula*, 11(1), 60-69. https://www.mep.go.cr/sites/default/files/1revistaconexiones2019_a7.pdf
- Goleman, D (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Izaguirre, S. y Ramírez, M. (2017). Desarrollo del pensamiento científico desde una visión social de las ciencias en niños de preescolar. *Educando para Educar* (33). 41-54. <https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/11/11>
- Junco, I. (2010). La motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Temas para la educación* (9), 1-14. <https://www.studocu.com/latam/document/universidad-autonoma-de-santo-domingo/fisica-basica/la-motivacion-en-el-proceso-ensenanza-aprendizaje/37623700>
- Juárez, M. (2022). La música y el desarrollo de habilidades cognitivas en niños de preescolar. *Fronteras en Ciencias Sociales y Humanidades*, 1(2), 89-97. <https://fronterasdelasociedad.com/index.php/fer revista/article/view/88/166>
- Klimavicius, S. (2007). La curiosidad de los alumnos en las clases de ciencias biológicas. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2(14), 51-69. <https://www.redalyc.org/pdf/4436/443643887003.pdf>
- López, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>
- Martínez, M., Manteca, M., Vieyra, A., Balcázar, M., Leyva, M., Martínez, J., Delgadillo, M., Becerra, M., Jaime, J., González, A., y Moreno, M. (2017). *Fichero de actividades de experimentación para niños y niñas en edad preescolar: Fenómenos físicos*. Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Guanajuato. <https://www.ugto.mx/campusleon/images/Divisiones/DCI/Fichero-de-experimentos-de-Fsica-26-de-septiembre-de-2017a.pdf>

- Mellado, V., Borrachero, B., Brígido, M., Melo, L., Dávila, A., Cañedo, F., Conde, M., Costillo, E., Cubero, J. Esteban, R., Martínez, G., Ruiz, C., Sánchez, J. Garritz, A., Mcllado, L., Vázquez, B., Jiménez, R. y Bermejo, M. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(3), 11-36 <https://ensciencias.uab.cat/article/view/v32-n3-mellado-borrachero-brigido-melo-et-al/1478-pdf-es>
- Pérez, V., Moreno, J., Quintero, I. y Torquada, A. (2021). El nivel de Preescolar y su acercamiento a la ciencia a través del campo de formación de exploración y comprensión del mundo natural y social. *Revista Conrado*, 17(3), 434-445.
- Pintado, E. (2 de junio de 2015). *Emocionario: ENTUSIASMO*. Aula de Elena. <http://www.auladeelena.com/2015/06/emocionario-entusiasmo.html>
- Poveda, S. (2002). *Importancia de la motivación en el aprendizaje de los niños*. [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana Facultad de Pedagogía Infantil]. Intellectum, Repositorio Universidad de La Sabana. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/2105/121739.pdf?sequence>
- Pujos, A. (2020). Estimulación de la curiosidad infantil basada en experimentos para el desarrollo del pensamiento científico. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio Nacional PUCE. <https://repositorio.puce.edu.ec/items/d1af71d5-8720-4cb6-9a74-a464a75060c5>
- Rojas, I. y Cerchiaro, E. (2020). Pequeños exploradores de la ciencia: una propuesta pedagógica para el desarrollo del pensamiento científico en niños de nivel preescolar. *Infancias Imágenes*, 19(2), 80-95. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/14783/16427>
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53. <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>

ANEXO 1

Cuaderno de notas

Campo de formación académica: Exploración y comprensión del mundo natural y social
Aprendizaje Esperado: Experimenta con objetos y materiales para poner a prueba ideas y supuestos.

Experimento: El globo que se infla solo
 Fecha de aplicación: viernes 09 de diciembre

Folio #

Observaciones:

¿Conoces el vinagre?

¿De qué color es?

¿A qué se parece el vinagre? ¿Crees que es lo mismo el vinagre que el agua?

¿Cómo crees que podemos inflar un globo sin soplarlo?

DESPUÉS PRESENTAR MATERIALES

¿Qué crees que pase al mezclar los materiales en la botella?

¿Qué puede pasar con el globo?

¿Qué puede pasar en la botella?

DESPUÉS DE LA ELABORACIÓN DEL EXPERIMENTO

¿Qué observaste?

¿Por qué crees que el globo se infló solo?

Folio #

Observaciones:

¿Conoces el vinagre?

¿De qué color es?

¿A qué se parece el vinagre?

¿Cómo crees que podemos inflar un globo sin soplarlo?

DESPUÉS DE PRESENTAR MATERIALES

¿Qué crees que pase al mezclar los materiales en la botella?

¿Qué puede pasar con el globo?

¿Qué puede pasar en la botella? Podría mucha pero que mucha lava

DESPUÉS DE LA ELABORACIÓN DEL EXPERIMENTO

¿Qué observaste?

¿Por qué crees que el globo se infló solo?

Observaciones generales:

Fuente: elaboración propia con base en Pujos (2020).

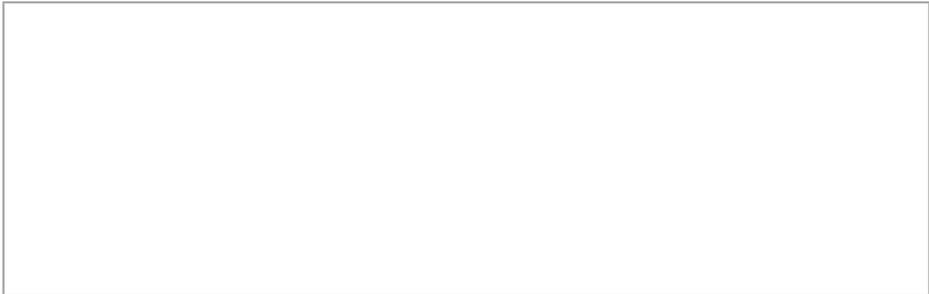
ANEXO 2

Cuaderno de experiencias

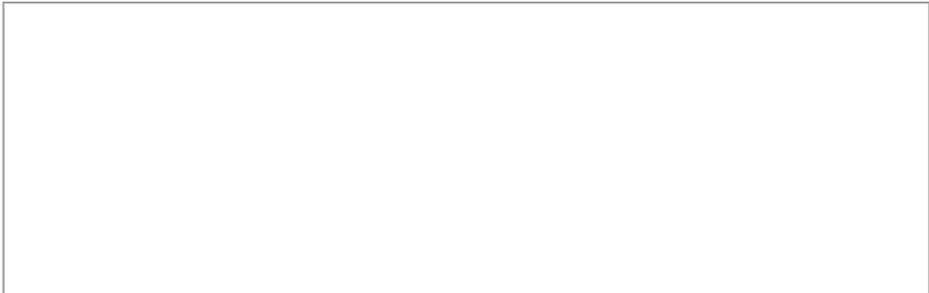
Folio: _____ Fecha: _____

Campo de formación A: Exploración y comprensión del mundo natural y social. **Aprendizaje B:** Experimenta con objetos y materiales para poner a prueba ideas y supuestos. **Con????:** Elabora el experimento del globo estático con tu maestra, después dibuja en el cuadro correspondiente lo que se te solicita y coméntale a tu maestra lo que aprendiste.

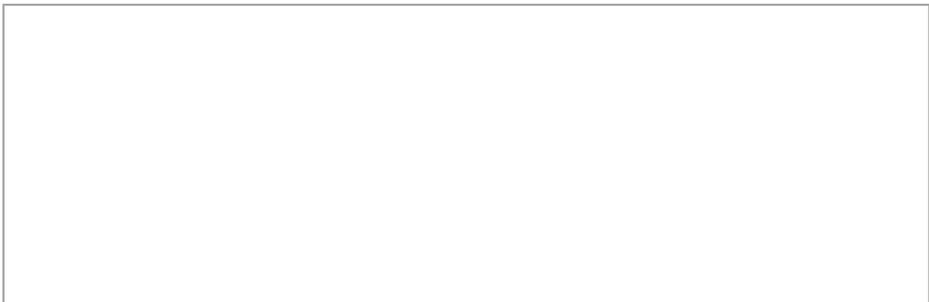
¿QUÉ MATERIALES USASTE?



¿CUÁL ES EL PROCEDIMIENTO PARA HACERLO?



¿QUÉ LE PASÓ AL EXPERIMENTO?



Fuente: elaboración propia con base en Pujos (2020).

2. Correlación entre el uso problemático del internet y el desempeño académico de alumnos de secundaria

ALBERTO LEYVA CASTAÑEDA*

JOSÉ ÁNGEL VERA NORIEGA**

ENEIDA OCHOA ÁVILA***

CLAUDIA KARINA RODRÍGUEZ CARVAJAL****

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.274.02>

Resumen

El presente estudio busca analizar la correlación del uso problemático del internet (UPI) con el desempeño académico de los adolescentes. Participaron 549 estudiantes de 11 a 15 años ($M = 12.99$) de seis escuelas secundarias públicas. Se llevaron a cabo análisis de varianza para conocer las diferencias significativas en las puntuaciones del UPI por el promedio académico, número de materias reprobadas y la escolaridad de la madre. Se utilizó análisis de conglomerados con las variables mencionadas. Como se esperaba, entre mayor el grado de UPI, menor desempeño académico (menor promedio académico y mayor número de materias reprobadas). En cuanto a la escolaridad de la madre, los hijos de aquellas con estudios de secundaria reportan mayor grado de UPI. El análisis de conglomerados señala diferencias entre el UPI de los estudiantes y las variables de estudio, los conglomerados con mejores resultados escolares y mayor educación de la madre muestran promedios más bajos en UPI.

* Maestro en Investigación Psicológica. Estudiante del Doctorado en Desarrollo Regional por parte del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6663-803X>

** Doctor en Psicología Social. Profesor titular C en la Universidad de Sonora. Miembro de la Academia Mexicana de la Ciencia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2764-4431>

*** PhD con especialidad en administración de negocios. Profesora de tiempo completo del ITSON. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6510-8552>

**** Doctora en Educación. Profesora de asignatura de la Universidad Autónoma Indígena de México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4405-6482>

Palabras clave: *Desempeño académico, internet, adolescentes.*

Introducción

De acuerdo con el Instituto Federal de Telecomunicaciones (2019), el internet es la TIC más utilizada en México, ya que 66 de cada 100 personas de 6 años o más la utilizan. También se señala una diferencia de 32 puntos porcentuales en el nivel de uso si vive en una zona urbana (73%) o en zonas rurales (41%). En general, a nivel nacional el internet se utiliza para el uso de redes sociales (51%), capacitación /educación por internet (46%) y contenidos audiovisuales gratuitos (49%), además de compras y ventas (19%) y operaciones bancarias (10%).

Existe una relación positiva entre el grado de escolaridad y el uso del internet, donde la mayor brecha se encuentra entre quienes cursaron la primaria (41.8%) y secundaria (71.4%), respecto a quienes estudiaron la preparatoria (88.5%), licenciatura (94.9%) y posgrado (98.2%). Otros factores relevantes son el nivel de ingreso y la ocupación de los integrantes del hogar. Sonora es el segundo estado a nivel federal con mayor uso del internet (79.1%).

Utilizando datos de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021) en Sonora el 79.76% de la población encuestada había usado el internet en los últimos tres meses y el 94.73% se conectaba a internet por medio de un teléfono inteligente. Por el género, 76.12% de los hombres y el 83.46% de las mujeres reporta utilizar el internet. Por nivel socioeconómico de la población, se menciona que el estrato con un ingreso bajo lo utiliza de forma moderada (50.70%), el que posee un ingreso medio bajo (76.35%), el medio alto (85.51%) y alto (93.95%). En México, los adolescentes (12-17 años) acceden a internet con mayor frecuencia que cualquier otro grupo de edad (INEGI, 2021). Las generaciones más jóvenes muestran mayor tendencia al uso de espacios digitales para la interacción, lo que complementa la comunicación en espacios físicos (Caplan, 2010).

Se han encontrado resultados tanto en sentido positivo como negativo entre el uso del internet y el desarrollo socioemocional del adolescente.

Algunos estudios reportan que el uso del internet favorece la autoestima, ayuda a buscar información útil, fortalece las relaciones de amistad, facilita las actividades mutuas y promueve el bienestar psicológico (Sánchez-Romero y Muñoz-Jiménez, 2021). Sin embargo, otros autores reportan que el uso excesivo del internet toma el lugar de las interacciones sociales cara a cara, lo cual disminuye actividades familiares y sociales de manera presencial (Davis, 2001). Los estudios sobre el uso problemático del internet (UPI) evidencian su impacto negativo en el bienestar psicológico (Caplan, 2010) que conlleva a fracasos académicos o sociales, aumentando los conflictos intrafamiliares y generando conductas impulsivas.

El UPI impacta la funcionalidad, dificulta las relaciones interpersonales y disminuye el bienestar emocional de los adolescentes y afecta conductas que favorecen el aprendizaje (Hernández *et al.*, 2019). Dentro de las manifestaciones del UPI se encuentran el aumento en el tiempo utilizado en internet (tolerancia), experiencias físicas/psicológicas incómodas cuando son incapaces de conectarse, esfuerzos infructuosos para abandonar o reducir el uso de internet a pesar del conocimiento de sus consecuencias negativas, pérdida de hobbies, una reducción general del repertorio conductual y el uso de internet para afrontar emociones negativas y conflictos interpersonales (Caplan, 2010).

Planteamiento del problema

Diversos autores subrayan los factores de riesgos asociados al uso del internet entre adolescentes (depresión, ansiedad, eventos estresantes), incluyendo la posibilidad de adicción (Karaer y Akdemir, 2019; Tokunaga, 2017). El consenso entre investigadores es que los adolescentes pueden estar en riesgo de los efectos perjudiciales del internet por su limitada capacidad de autorregulación y su vulnerabilidad a la presión de los pares.

En Sonora son limitados los estudios que buscan analizar cómo afecta el UPI en el rendimiento académico; por ejemplo, Gutiérrez *et al.* (2022) reporta que en niños de primaria el UPI afecta el promedio académico de los estudiantes, siendo los niños que utilizaban más ampliamente el internet y los dispositivos móviles los que mostraban promedios académicos más

bajos. Otros estudios en México (Sánchez y Calderón, 2021) investigan el impacto que tienen los dispositivos móviles en estudiantes de secundaria y de universidad, encontrando que los estudiantes que utilizan el internet por más de cuatro horas al día presentan efectos más negativos en diversas áreas de su vida (en el caso de los adolescentes, solo percibían dificultades sociales, mientras que los universitarios presentaban dificultades académicas, personales y de salud).

Debido a la falta de literatura y evidencia empírica en México sobre la relación entre un uso excesivo e irresponsable del internet con un bajo desempeño académico de estudiantes de secundaria, resulta necesario realizar estudios dirigidos a reducir este vacío del conocimiento con el objetivo de incidir en programas de prevención o intervención sobre el uso del internet en adolescentes de escuela secundaria.

Objetivo

Determinar la relación entre el UPI de adolescentes en nivel secundaria y las variables de *desempeño académico* y el *nivel de escolaridad de la madre*, comparando los conglomerados formados por los estudiantes en las variables antes descritas con el fin de evidenciar las correlaciones entre un uso excesivo del internet y un bajo desempeño académico.

Justificación

El internet no solo ha cambiado drásticamente nuestros hábitos diarios, sino también la forma de aprender y enseñar (Zhou *et al.*, 2020). Por ejemplo, los estudiantes pueden superar las barreras del espacio para aprender. Sin embargo, cuando los estudiantes pasan demasiado tiempo en sitios de internet irrelevantes (chatear y juegos interactivos en línea) en vez de sus tareas o estudios, es probable que disminuya su logro académico.

Diversos estudios (Buzzai *et al.*, 2021; Zhang *et al.*, 2018) han señalado que largos periodos en internet distrae a los alumnos de sus estudios, lo que resulta en un descuido de sus responsabilidades. Se ha documentado ampliamente

la correlación negativa entre el UPI y el desempeño académico (Díaz-López *et al.*, 2021). A pesar de que se ha encontrado una asociación entre el promedio académico y el UPI, los resultados son inconsistentes (Gül *et al.*, 2022).

Una de las razones de estos resultados puede ser el efecto del UPI en la motivación al aprendizaje, puesto que el UPI tiene una amplia gama de efectos adversos en las capacidades cognitivas, incluyendo el control de impulsos, planeación y la habilidad para experimentar recompensas, y, consecuentemente, problemas en estas habilidades reducen la motivación por aprender (Kuo *et al.*, 2018). Segundo, el UPI está fuertemente asociado con la depresión, ansiedad, enojo y sentimientos de soledad en adolescentes (Hernández *et al.*, 2019).

Como hipótesis, se asume que entre mayor grado de UPI del adolescente, menor promedio académico, y, por ende, mayor número de materias reprobadas. También se asume que entre mayor la escolaridad de la madre, mayor grado de UPI tendrá el hijo.

Método

Se utilizó un diseño no experimental de corte transversal con un alcance descriptivo y correlacional. De acuerdo con Cvetkovic-Vega *et al.* (2021), un estudio descriptivo hace referencia a la ausencia de una intervención o tratamiento antes de la evaluación en un momento específico y en un determinado tiempo.

Participantes

Los estudiantes que participaron en el estudio provienen de seis escuelas secundarias públicas de dos ciudades del estado de Sonora, en el noroeste de México. Se seleccionó de forma no probabilística una muestra de 549 estudiantes de estas escuelas, 265 del género masculino y 283 del femenino. Su rango de edad osciló entre los 11 y 15 años (M edad = 12.99, DE = 0.97). Del total, 160 cursaban el primer año, 179 el segundo y 210 el tercer año de la educación secundaria.

Instrumentos

Uso problemático generalizado del internet

Se midió con una adaptación de la Escala Generalizada del Uso Problemático del Internet 2 (UPGI 2; Caplan, 2010). Esta adaptación se conformó por 27 ítems en formato de respuesta tipo Likert (0 = *Completamente desacuerdo*, hasta 4 = *Completamente de acuerdo*) agrupados en seis dimensiones: (a) *Preferencia por la interacción social en línea* (4 ítems, ej., “Prefiero la interacción social en línea que una comunicación cara a cara”), (b) *Regulación de las emociones* (4 ítems, ej., “He utilizado el internet para hablar con otros cuando me sentía aislado”), (c) *Preocupación cognitiva* (5 ítems, ej., “Cuando no he estado en línea por un tiempo, me pongo ansioso con la idea de volverme a conectar, (d) *Uso compulsivo del internet* (5 ítems, ej., “Tengo dificultad controlando el tiempo que utilizo en internet”); (e) *Resultados negativos* (5 ítems, ej., “Mi uso del internet ha hecho difícil manejar mi vida”) y (f) *Tiempo excesivo* (4 ítems, ej., “Pierdo la noción del tiempo cuando estoy conectado a internet”).

Los coeficientes de confiabilidad α oscilan entre .70 y .84, por lo que los niveles de confiabilidad son aceptables. Los análisis confirmatorios para las seis dimensiones arrojaron el siguiente modelo ajustado: $\chi^2 = 485.14$; $gl = 230$; $CMIN/gl = 2.10$; $p < .001$; $SRMR = .06$; $AGFI = .90$; $CFI = .93$; $RMSEA = .05$, IC 90 [.04-.05].

Procedimiento

Por tratarse de menores de edad, se solicitó por escrito el consentimiento informado a los padres o tutores, además de los adolescentes. En el consentimiento se les informó que no habría beneficios financieros relacionados con su participación y que los datos recolectados serían resguardados en el anonimato, así como la secrecía de la información, por lo que al contestar quedaba claro cuáles eran los propósitos del estudio, la seguridad de los participantes, confidencialidad de la información y el carácter voluntario de su participación.

Una vez obtenido el consentimiento informado, se acudió a los planteles para aplicar los instrumentos, con previa autorización de los directores y profesores de las escuelas. Al confirmar los permisos respectivos, se procedió a realizar la evaluación y se entregó el instrumento, dando una explicación sobre del objetivo de la investigación y la manera en la que se debía de contestar el instrumento. La aplicación del instrumento se realizó de forma grupal y tuvo una duración entre 30 y 50 minutos. Dicha aplicación se alineó a los estándares éticos vigentes, contando con la autorización de directores y docentes, junto con el consentimiento de los padres y estudiantes participantes.

Análisis de datos

La información obtenida fue procesada en SPSS v23 para llevar a cabo análisis de varianza para la comparación de las medias del UPI por promedio académico, número de materias reprobadas y escolaridad de la madre. Se llevó a cabo análisis factorial confirmatorio para la escala del uso problemático del internet para comprobar la validez del instrumento. Por último, utilizando el software R, se realizó análisis de clúster para formar conglomerados de acuerdo con las variables anteriormente mencionadas (UPI, *promedio académico, materias reprobadas y escolaridad de la madre*).

Resultados

Las puntuaciones de la escala del UPI están entre el rango del 0 al 4, se puede observar en la tabla 1 que, en general, el grado de un uso excesivo del internet es pequeño, por lo que se puede asumir que esta problemática no se presenta con normalidad entre los estudiantes de secundaria. Aun así, es posible observar que entre menor el promedio académico, mayor el nivel de UPI. Esto concuerda con la hipótesis de una asociación entre el desempeño académico y el UPI.

Tabla 1. *Medias, desviaciones estándar y análisis de varianza unidireccional en los efectos del UPI para los rangos de promedio académico*

| Variable | 5 a 7 (n = 37) | | 7.1 a 8 (n = 123) | | 8.1 a 9 (n = 175) | | 9.1 a 10 (n = 172) | | F | p | d |
|----------|-------------------|------|----------------------|------|----------------------|------|-----------------------|------|-------|------|-----|
| | M | DE | M | DE | M | DE | M | DE | | | |
| UPI | 1.39 | 0.79 | 1.23 | 0.63 | 1.13 | 0.62 | 1.07 | 0.62 | 3.328 | .019 | .14 |

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 2 se observa que entre mayor es el número de materias reprobadas, mayor es el grado del UPI, excepto en los estudiantes que reprobaron tres materias, aunque la tendencia continua con los estudiantes que han reprobado más de tres materias.

Tabla 2. *Medias, desviaciones estándar y análisis de varianza unidireccional en los efectos del UPI para el número de materias reprobadas*

| Variable | Ninguna (n = 363) | | Una (n = 83) | | Dos (n = 49) | | Tres (n = 24) | | Más de tres (n = 13) | | F | p | d |
|----------|----------------------|------|-----------------|------|-----------------|------|------------------|------|-------------------------|------|-------|------|-----|
| | M | DE | M | DE | M | DE | M | DE | M | DE | | | |
| UPI | 1.09 | 0.61 | 1.26 | 0.71 | 1.36 | 0.68 | 1.21 | 0.40 | 1.48 | 0.81 | 3.670 | .006 | .16 |

Fuente: elaboración propia.

Por último, en la tabla 3 es posible observar diferencias en el nivel del UPI de los adolescentes por el grado de escolaridad de su madre, especialmente en madres con una escolaridad de secundaria. Esto comprueba que la escolaridad de la madre influye en las actitudes y conductas relacionadas con el uso del internet en el hogar, además del UPI de los hijos.

Tabla 3. *Medias, desviaciones estándar y análisis de varianza unidireccional en los efectos del UPI para la escolaridad de la madre*

| Variable | Primaria (n = 19) | | Secundaria (n = 101) | | Preparatoria (n = 183) | | Universidad (n = 126) | | Posgrado (n = 70) | | F | p | d |
|----------|----------------------|------|-------------------------|------|---------------------------|------|--------------------------|------|----------------------|------|-------|-----|-----|
| | M | DE | M | DE | M | DE | M | DE | M | DE | | | |
| UPI | 1.07 | 0.54 | 1.33 | 0.68 | 1.10 | 0.60 | 1.10 | 0.65 | 1.19 | 0.65 | 2.533 | .04 | .14 |

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 4 se puede observar los centroides de los tres clúster formados utilizando las variables de estudio. La solución encontrada se obtuvo en 4 iteraciones sin desviaciones mayores a 2.5 del centroide en donde la

dimensión número de materias reprobadas y educación de la madre son los que más contribuyen a la estructura de los conglomerados.

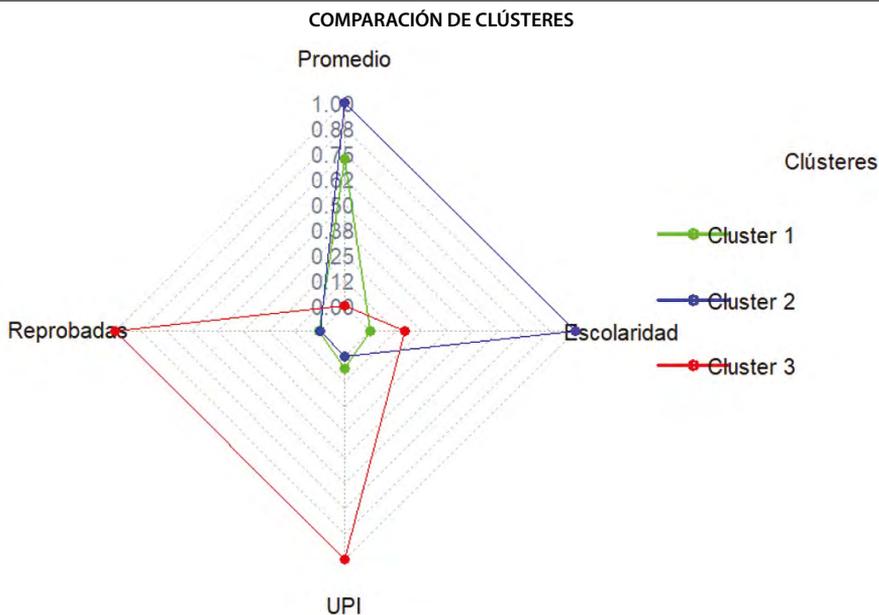
Tabla 4. Centro de Clústeres finales

| | 1er. Clúster (n = 76) | 2do. Clúster (n = 177) | 3er. Clúster (n = 214) |
|-------------------------------|--------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Promedio académico | 2.65 | 3.50 | 2.20 |
| Número de materias reprobadas | 0.25 | 0.16 | 2.54 |
| Escolaridad de la madre | 2.45 | 4.05 | 2.88 |
| Uso problemático del internet | 1.16 | 1.09 | 1.35 |

Fuente: elaboración propia.

El clúster número dos es el grupo que muestra las mejores características: menor UPI, mayor promedio académico, menor número de materias reprobadas y mayor escolaridad de la madre. El clúster tres, por su parte, es prácticamente todo lo contrario, excepto que la escolaridad de la madre no es la más baja (ver figura 1).

Figura 1. Gráfica de radar los clústeres formados por los centroides de las variables de estudio



Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Se encontraron diferencias significativas entre las puntuaciones del UPI y el desempeño académico de los alumnos, esto es, un uso excesivo e irresponsable del internet conlleva a una disminución en los hábitos de estudio, horarios para llevar a cabo tareas escolares o ausentismo escolar (Buzzai *et al.*, 2021). Existe una preocupación creciente por el bienestar de los estudiantes y su desempeño debido al uso excesivo de las redes sociales digitales y el internet. Tong *et al.* (2019) encontraron que estar conectado a internet por tiempos muy prolongados distrae a los estudiantes del estudio, por lo que descuidan sus responsabilidades. Diversos estudios señalan la importancia de factores contextuales e intrapersonales que influyen en el desempeño académico, tales como el compromiso académico, la autodeterminación (Zhang *et al.*, 2018) o la autoeficacia (Zhou *et al.*, 2020).

Desde estas perspectivas, el compromiso del estudiante por aprender es, en gran medida, determinado tanto por el ambiente educativo como el social, y en qué grado cumplan con sus necesidades psicológicas. Algunos estudios (Huang *et al.*, 2024) señalan la importancia de una retroalimentación positiva del maestro, el clima escolar y las relaciones positivas con los pares como factores escolares primordiales para disminuir el UPI. Comparado con el internet, el aprendizaje tradicional puede no satisfacer las necesidades intrínsecas del estudiante, aumentando su descontento en actividades relacionadas con el aprendizaje. Es importante conocer qué factores del mundo físico (familia, escuela, colonia) estimulan la aparición de conductas desadaptativas en el uso del internet de los estudiantes, lo que provoca desinterés, poca motivación y bajos niveles de esfuerzo en las responsabilidades académicas.

Por su parte, se puede explicar el mayor grado de UPI en estudiantes con madres de escolaridad secundaria por la importancia del ambiente familiar y la supervisión de los padres sobre las actividades en internet de sus hijos (Díaz-López *et al.*, 2021). Una posible explicación es que dichas madres sean incapaces de monitorear las actividades en línea de sus hijos por el horario laboral o por el poco conocimiento sobre los riesgos y dinámicas

de los sitios web (redes sociales, chats, videojuegos). Resulta relevante que los padres estén en disposición de resolver dudas o cuando el adolescente no sepa cómo actuar en situaciones relacionadas con el internet, brindar apoyo y dialogar con los hijos sobre las reglas y consecuencias del uso del internet (el marketing en internet, la propaganda escondida en videojuegos o productos, riesgos sobre compartir información personal, ciberagresiones o cibercrímenes).

El actual estudio contribuye al acervo de evidencias empíricas respecto a las asociaciones entre un uso desmedido del internet en los jóvenes, dificultades en el desempeño académico y la escolaridad de la madre. Es posible señalar una correlación inversa en el uso del internet y el promedio académico, además de la importancia de la escolaridad de los padres en el uso y actitudes del internet en el hogar.

Bibliografía

- Buzzai, C., Filippello, P., Costa, S., Amato, V., y Sorrenti, L. (2021). Problematic internet use and academic achievement: A focus on interpersonal behaviours and academic engagement. *Social Psychology of Education, 24*, 95-118. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-020-09601-y>
- Caplan, S. (2010). Theory and measurement of generalized problematic internet use: a two- step approach. *Computers and Human Behavior, 26*(5), 1089-1097. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.012>. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S074756321000052X>
- Cvetkovic-Vega, A., Maguiña, J. L., Soto, A., Lama-Valdivia, J., y López, L. E. C. (2021). Estudios transversales. *Revista de la facultad de medicina humana, 21*(1), 179-185. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-05312021000100179
- Davis, R. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological internet use. *Computers in Human Behavior, 17*(2), 187-195. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(00\)00041-8](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00041-8). <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563200000418>
- Díaz-López, A., Mirete-Ruiz, A. B., y Maquilón-Sánchez, J. (2021). Adolescents' perceptions of their problematic use of ICT: Relationship with study time and academic performance. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(12), 6673. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126673>. <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/12/6673>
- Gutiérrez, T., Sotelo, M., y Ramos, D. (2022). Uso problemático de la tecnología, motivación y rendimiento académico en escolares. *Revista Propulsión. Interdisciplina en*

- Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 92-106. <https://doi.org/10.53645/revprop.v4i1.78>. <https://ojs.revpropulsion.cl/index.php/revpropulsion/article/view/78>
- Gül, H., Lelonek-Kuleta, B., y Männikkö, N. (2022). A brief overview of the relationship between academic achievement and problematic internet use of adolescents and young adults: ¿What are the main mediators? *Frontiers in Education* 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.978589>. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2022.978589/full>
- Hernández, C., Ottenberger, D., Moessner, M., Crosby, R., y Ditzen, B. (2019). Depressed and swiping my problems for later: The moderation effect between procrastination and depressive symptomatology on internet addiction. *Computers in Human Behavior*, 97, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.02.027>. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563219300871>
- Huang, S., Li, X., Chen, S. H., Fang, Z., Lee, C. Y., y Chiang, Y. C. (2024). Enhancing academic self-efficacy on decreasing adolescents' unmonitored internet usage and depressive mood. *Heliyon*, 10(1). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e23286>. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38187249/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de las TIC en los Hogares*. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2021/> Instituto Federal de Telecomunicaciones (2019). *Uso de las TIC y actividades por internet en México: Impacto de las características sociodemográficas de la población*. INEGI. https://www.ift.org.mx/sites/default/files/contenidogeneral/estadisticas/usodeinternetenmexico_0.pdf
- Karaer, Y. y Akdemir, D. (2019). Parenting style, perceived social and emotion regulation in adolescents with internet addiction. *Comprehensive Psychiatry*, 92, 22-27. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2019.03.003>
- Kuo, S. Y., Chen, Y. T., Chang, Y. K., Lee, P. H., Liu, M. J., y Chen, S. R. (2018). Influence of internet addiction on executive function and learning attention in Taiwanese school-aged children. *Perspectives in Psychiatric Care*, 54(4), 495-500. <https://doi.org/10.1111/ppc.12254>
- Sánchez, P., y Calderón, G. (2021). Diferencias en el uso del dispositivo móvil entre estudiantes de secundaria y universidad en México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i2.2.932>
- Sánchez-Romero, C. y Muñoz-Jiménez, E. (2021). Social and educational coexistence in adolescents' perception in current social problems through networks. *Future Internet*, 13(6), 141. <https://doi.org/10.3390/fi13060141>. <https://www.mdpi.com/1999-5903/13/6/141>
- Tokunaga, R. (2017): A meta-analysis of the relationships between psychosocial problems and internet habits: Synthesizing internet addiction, problematic internet use, and deficient self-regulation research. *Communication Monographs*, 84(4), 423-446. <https://doi.org/10.1080/03637751.2017.1332419>. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03637751.2017.1332419>

- Tong, W., Islam, M., Low, W., Choo, W. y Abdullah, A. (2019). Prevalence and determinants of pathological internet use among undergraduate students in a public university in Malaysia. *The Journal of Behavioral Science*, 14(1), 63–83. <https://so06.tci-thaijo.org/index.php/IJBS/article/view/141412>
- Zhang, Y., Qin, X. y Ren, P. (2018). Adolescents' academic engagement mediates the association between Internet addiction and academic achievement: The moderating effect of classroom achievement norm. *Computers in human behavior*, 89, 299-307. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.08.018>. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563218303935>
- Zhou, D., Liu, J. y Liu, J. (2020). The effect of problematic Internet use on mathematics achievement: The mediating role of self-efficacy and the moderating role of teacher-student relationships. *Children and Youth Services Review*, 118, 105372. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105372>. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S019074092031149X>

3. Validación de la escala de clima escolar en estudiantes de secundaria

JORGE LUIS REYES VALENZUELA*

SONIA BEATRIZ ECHEVERRÍA CASTRO**

RAQUEL GARCÍA FLORES***

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.274.03>

Resumen

El estudiantado de secundaria pasa una importante cantidad de tiempo en su escuela, lo que incide en su socialización, formación y desarrollo, por lo que resulta valioso para las autoridades educativas, los padres de familia, así como el profesorado contar con instrumentos válidos para población mexicana joven que permitan medir el clima escolar desde la percepción del estudiantado. Esta escala favorecerá a la identificación de las áreas de oportunidad en el clima escolar de las instituciones educativas, para fomentar la implementación de estrategias que mejoren las condiciones de desarrollo del adolescente en la escuela. El clima escolar se encuentra constituido por las percepciones, pensamientos y valores que los estudiantes construyen de la institución educativa a la que pertenecen, según las relaciones que en ella se dan, así como aspectos internos como las normas establecidas y la posibilidad de participación del alumnado. Se aplicó la versión adaptada a Chile del California School Climate (López *et al.*, 2014), en una muestra de 764 estudiantes de secundaria con

* Maestro en Investigación Psicológica. Candidato a Doctor en Investigación Psicológica. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3255-9502>

** Doctora en Educación. Profesora-investigadora Titular C. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3268-8837>

*** Doctora en Psicología con especialidad en Psicología de la Salud. Profesor interino de tiempo completo en el Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2786-5069>

edades de entre 11 y 16 años distribuidos en la zona urbana y semiurbana de un estado al norte de México. Se obtuvo un modelo de medida con una estructura de tres factores que retoman: a) *normas claras*, b) *apoyo social* y c) *normas contra la violencia*, a través del análisis factorial confirmatorio con ecuaciones estructurales utilizando el software libre JASP. Se obtuvieron índices de bondad de ajuste y confiabilidad aceptables, así como indicadores de invarianza configuracional y métrica para los puntajes de hombres y mujeres.

Palabras clave: *Clima escolar, análisis psicométrico, confiabilidad, validez.*

Introducción

La escuela es uno de los contextos en donde los adolescentes pasan una importante parte de su tiempo, en convivencia con sus pares, maestros y administrativos. Estas interacciones escolares le permiten tener una perspectiva de su contexto escolar y las relaciones que ahí se experimentan, algunos estudiantes consideran que la escuela les proporciona tranquilidad y un espacio para compartir con sus compañeros, en tanto que otros perciben escenarios de conflicto, ofensas, burlas, agresiones, amenazas y, en general, acoso (Mendoza y Ballesteros, 2014). Estas referencias del estudiantado es parte de lo que se denomina “clima escolar” (CE), el cual constituye las percepciones, pensamientos y valores que los estudiantes de una institución educativa construyen de esta y las relaciones que en ella se dan, así como de aspectos internos como las normas establecidas y las posibilidades de participación del alumnado (López *et al.*, 2014).

En la etapa de la adolescencia, los jóvenes buscan la independencia y autonomía, por lo que las personas en este periodo buscan separarse de los padres y fortalecer los lazos emocionales de amistad con personas de su misma edad; la escuela les da este espacio para pertenecer a un grupo, el estudiante necesita encontrar el equilibrio entre establecerse como un compañero deseable por sus pares y evitar los comportamientos problemáticos que pudieran llegar a ser recompensados en estos grupos para pertenecer, aquellos que lo consiguen suelen ser percibidos como exitosos ante la apreciación del grupo de compañeros (Allen *et al.*, 2014).

La convivencia entre compañeros en esta etapa es crucial para el desarrollo de los y las adolescentes. Aspectos como la comunicación, el respeto, la tolerancia, los derechos y deberes de las personas son elementos que se tienen que promocionar en los diferentes escenarios de socialización, incluyendo la escuela. Por otro lado, en las relaciones entre pares también puede existir el maltrato entre iguales con intención de hacer daño, las conductas de agresión suelen ir dirigidas a una víctima, en ocasiones se presenta de forma reiterada hacia una misma persona por uno o más compañeros y suele existir un desequilibrio de poder o desventaja entre quien realiza la agresión y quien la recibe; incluso puede haber acoso sexual en cualquiera de sus manifestaciones (López *et al.*, 2013). En algunos grupos de amigos se recompensan conductas agresivas y otros comportamientos de riesgo, lo que influye de forma negativa en la percepción del clima escolar, así como en el rendimiento académico y el bienestar del estudiantado (Botella y Ramos, 2019).

Todos los integrantes de la comunidad educativa tienen una percepción de su contexto escolar y las relaciones que ahí se establecen, el profesor también tiene sus percepciones del clima escolar y simultáneamente contribuye a la conformación del este en los estudiantes al relacionarse e implicarse con el aprendizaje y desarrollo socioemocional del estudiantado, especialmente con quienes está como docente en algunos cursos. Los docentes que tienen un dominio relevante de los conocimientos disciplinares y pedagógicos, conocen y utilizan estrategias para motivar a su estudiantado, tienen una actitud innovadora, habilidades sociales, paciencia y responsabilidad aportan a un clima escolar positivo.

También es relevante su participación en el establecimiento de normas y protocolos a seguir ante situaciones de riesgo y en lo que sea necesario para que éstas se cumplan (Martínez de la Hidalga y Villardón-Gallego, 2015). Cuando un docente promueve un dinamismo en la presentación, el dominio y seguridad en los estudiantes se genera un clima de aprendizaje positivo para los alumnos, lo cual promueve una mayor motivación por aprender y una mayor iniciativa por ser el protagonista de su propio aprendizaje (Barbosa de Sousa *et al.*, 2008; Gaxiola-Romero *et al.*, 2020). El lograr la comprensión de los roles en la relación entre estudiantes y sus profesores puede ser un promotor de un entorno dinámico, funcional y de mayores elementos prosociales a favor del apoyo entre los diferentes integrantes de esa comunidad

educativa. En el caso de la relación entre el estudiante y sus profesores, un ambiente positivo se da cuando los estudiantes perciben por parte del profesor una actitud de servicio, conocimiento, de apoyo con asesoramiento profesional y social, y de preocupación sincera por el bienestar de sus estudiantes (Yusof *et al.*, 2020).

El establecimiento de reglas y normas en un contexto educativo institucional facilita las relaciones cordiales entre los diferentes miembros de la comunidad escolar y guían respecto a posibles formas de intervenir ante los conflictos que surgen en las convivencias entre las personas. Es relevante la participación de los diferentes integrantes de la comunidad institucional para que sean más aceptadas y compartidas, se consideren legítimas y se acaten de forma voluntaria (Ávalos-Díaz y Berger-Silva, 2021). El establecimiento de normas por parte de las instituciones educativas va más allá de lo relacionado con lo académico; es igualmente importante hacerlo para cubrir manifestaciones de violencia escolar como el vandalismo contra las pertenencias de la escuela, disruptividad en contra de las tareas escolares, indisciplina, criminalidad, actos que tienen consecuencias penales como la violencia interpersonal entre estudiantes, maestros y directivos. Es necesaria la promoción de la resolución positiva de conflictos (García y Ascencio, 2015).

El clima escolar en el que el adolescente se desarrolla puede influir en su motivación, la participación y los resultados de su aprendizaje, cuando se genera un contexto en el que se le brinda apoyo al estudiante. Esto puede promover una adaptación exitosa y el compromiso académico, el aprendizaje y el éxito académico que se busca en el nivel secundaria (Gaxiola-Romero *et al.*, 2020).

Hay diversos instrumentos para medir el clima escolar, inclusive comparando con lo que ocurre en otros países y México.

En un estudio en el que se evaluó la invarianza en desde el modelo estadounidense de escuelas seguras y solidarias, que integra tres dimensiones de compromiso, seguridad y clima escolar, se encontró que en las subescalas de las dos primeras fueron invariantes, en tanto que en la última, en tres de sus subescalas, hubo invarianza escalar (reglas-consecuencias, confort físico y apoyo a los estudiantes); en la referida al desorden sí fue invariante, lo que implica que hay variaciones en los interceptos, en general, que las puntuaciones obtenidas en la variable latente no representan lo mismo en

las observables en cada uno de los participante de cada país (Shukla *et al.*, 2017). Se tienen que revisar estas dimensiones del clima escolar, ya que existen elementos importantes que pueden estar relacionados con estas diferencias, sin embargo, tienen bastantes similitudes en compromiso y seguridad, a pesar de las diferencias en los sistemas educativos.

Uno de los instrumentos utilizados en México es la escala de clima escolar de Caso *et al.* (2012), que está conformada por 24 reactivos distribuidos en cuatro factores: *relaciones de los estudiantes entre ellos, con los profesores y con el personal directivo y la cuarta referida al ambiente escolar de disciplina, violencia en el plantel y condiciones físicas*, se han probado la validez y confiabilidad de las puntuaciones que se obtienen.

La escala de clima social escolar es otro de los instrumentos utilizados y que se han realizado algunas adaptaciones a población latinoamericana. Prado *et al.* (2010) realizó una adaptación con una muestra de Costa Rica, haciendo ajustes a una versión de 54 reactivos. En Perú se realizó una adaptación (Paredes y Patrocinia, 2021), se reporta que se encontró un adecuado ajuste de los puntajes y confiabilidad aceptable en las versiones existentes, sin necesidad de eliminar ningún reactivo.

Hay una diversidad de instrumentos que miden el clima escolar, versiones muy largas y otras que se han ido reduciendo y ajustando a los factores y reactivos que generan mayor representación del constructo y que, además, tienen una utilidad práctica; sin embargo, en México aún existen oportunidades de realizar aproximaciones a la validación y, en general, al análisis psicométrico de las puntuaciones que arrojan estos instrumentos para revisar su pertinencia para el contexto de los jóvenes estudiantes mexicanos.

Dada la importancia de contar con instrumentos de medición que hayan mostrado su utilidad en otros países, que permitan tener elementos de comparación y que tengan evidencias de validez y confiabilidad, se eligió un instrumento breve con estudios previos que sirvan de referencia y que, además, coincide con una diversidad de instrumentos que son extensos o que sus evidencias aún tienen posibilidades de mejora. Se consideró utilizar este instrumento para este estudio, derivando como objetivo presentar evidencias de validez e invarianza de los puntajes obtenidos de estudiantes de secundaria en el instrumento de clima escolar, la versión presentada por López *et al.* (2014) para población latinoamérica.

Método

La presente es una investigación instrumental (Ato, *et al.*, 2013), en ésta se realizan los análisis psicométricos pertinentes para la obtención de un modelo de medida de una escala de clima escolar.

Participantes

La muestra está compuesta por 764 estudiantes de secundaria, con edades de entre 11 a 16 años, participaron seis escuelas secundarias en contexto urbano distribuidas en dos ciudades de un estado al norte de México, una ubicada al sur, con una economía predominantemente agrícola, y la otra en la frontera con Estados Unidos, con 405 y 223 estudiantes respectivamente, una en población semiurbana con 136 participantes.

Instrumentos

La escala de Clima Escolar de López *et al.* (2014) es una versión adaptada y traducida del propuesto en el California School Climate (Furlong, 1996) de la Universidad de California. Es un cuestionario de autorreporte que considera participación en la organización escolar, relaciones entre estudiantes y de éstos con los docentes, y normas institucionales; la última actualización es del 2023-2024 (UCLA, 2024).¹

El cuestionario fue ajustado por Astor *et al.* (2002) y posteriormente por Khoury-Kassabri *et al.* (2004), quien lo adaptó de nuevo a 20 ítems (normas y reglas, 10 reactivos; apoyo de profesores, 6 preguntas y participación de los estudiantes en la toma de decisiones, 4 reactivos). Astor *et al.* (2005) lo ajustan y validan de nuevo; posteriormente el cuestionario es retomado en Chile por López *et al.* (2014) con una versión de 18 reactivos para la población latinoamericana.

¹ https://calschls.org/site/assets/files/1103/mshs-schoolclimate-span-2324_in-school_final_watermarked.pdf

Ésta es la versión que se consideró para la aplicación en este estudio, el cual está conformado por cuatro factores: a) normas claras, con cuatro reactivos, como lo es: “Cuando los estudiantes rompen las reglas, son tratados con firmeza pero de manera justa”; b) normas contra la violencia, con tres reactivos, por ejemplo: “Cuando los compañeros acosan sexualmente a otros compañeros, los profesores los detienen”; c) participación, con tres reactivos, como: “En mi escuela, los estudiantes juegan un rol importante al hacerse cargo de problemas de violencia”; y d) apoyo social, con tres reactivos, un ejemplo de reactivo es: “Mi relación con mis profesores es buena y cercana”. Se responde en una escala que va del 1 (totalmente en desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo); se reportan que la escala muestra una alta consistencia interna ($\alpha = 0.89$) (ver tabla 1).

Tabla 1. *Definición de dimensiones y reactivos que las componen*

| Dimensión | Definición | Reactivos |
|----------------------------|--|-----------|
| Normas claras | Indica que la escuela cuenta con políticas claras y consistentes. Es necesario que estas políticas sean percibidas como justas por los miembros de la comunidad, aplicadas con sentido de justicia y no con arbitrariedad; | 4 |
| Normas contra la violencia | Políticas y procedimientos de la escuela dirigidos a disminuir la violencia escolar. | 3 |
| Apoyo social | El apoyo que los estudiantes perciben por parte de los adultos en la escuela, relaciones positivas que favorecen la confianza y el compromiso entre ellos. | 8 |
| Participación | La participación de los estudiantes en la toma de decisiones y el diseño de estrategias para prevenir la violencia escolar. | 3 |

Fuente: elaboración propia con datos de V. López *et al.* (2014).

Procedimiento

Se seleccionaron las escuelas a través de un muestreo estratificado considerando las condiciones de la institución educativa y el sector en donde se encuentra ubicada.

Se visitaron las escuelas para solicitar el consentimiento informado de directivos, profesores y padres de familia y el asentimiento de los estudiantes. La escala fue aplicada en tres o cuatro sesiones de cincuenta minutos, debido a que formaba parte de un cuadernillo con una batería de instrumentos

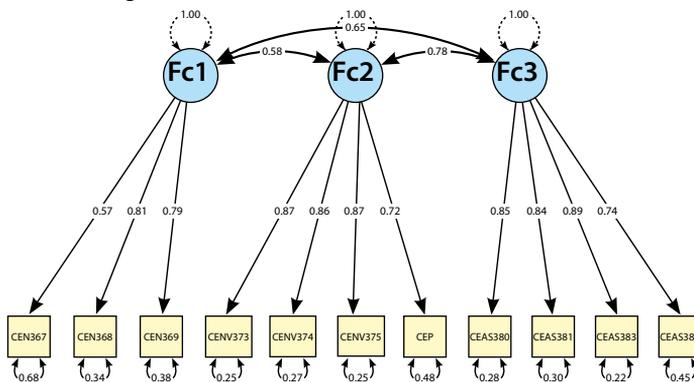
integrado, un equipo de colaboradores participó para la aplicación de los cuestionarios.

Con la información recogida en los cuestionarios se elaboró la base de datos. Se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) utilizando el JASP para determinar si los reactivos se ajustaban a la estructura factorial de cuatro factores presentada por López *et al.* (2014), sin embargo, no se ajustó y se realizó un análisis factorial exploratorio y se volvió a realizar el AFC. Se realizaron análisis de confiabilidad por consistencia interna. Se realizaron análisis de invarianza por sexo de los participantes.

Resultados

Se realizó un análisis factorial confirmatorio con un método de extracción de factorización del eje principal y un método de rotación oblimin con normalización Kaiser. Se probó un primer modelo de referencia con la estructura factorial presentada por López *et al.* (2014) con cuatro factores y 18 reactivos, sin embargo, no se logró obtener adecuados índices de ajuste. Con la muestra de estudiantes de secundaria del presente estudio, se ajustaron en tres factores que retoman: a) *normas claras*, b) *apoyo social* y c) *normas contra la violencia*; al realizar un análisis factorial exploratorio, enseguida se realizó el AFC y se obtuvo una estructura de tres factores y 12 reactivos (ver figura 1) y adecuados índices de ajuste.

Figura 1. Modelo de análisis factorial confirmatorio



Fuente: elaboración propia.

En *normas claras* se agruparon aquellos reactivos referentes a las políticas y procedimientos establecidos y su implementación de forma justa. En la dimensión de *apoyo social* se encuentran los reactivos orientados a la percepción que tiene el estudiante respecto a la posibilidad de recibir apoyo por parte de los profesores o adultos que trabajan en la institución educativa y la confianza que tienen para solicitar y recibir este apoyo; mientras que en el factor de *normas contra la violencia* se ajustaron aquellos ítems que hacen referencia a las reglas establecidas ante casos de violencia entre pares o acoso sexual. Aun cuando el factor de *participación* se descartó durante el análisis factorial confirmatorio, uno de sus ítems se integró a la dimensión de normas contra la violencia, evaluando la percepción del estudiante respecto a su participación al momento de tomar decisiones y establecer reglas (ver tabla 2).

Tabla 2. *Reactivos y cargas factoriales en la estructura de tres factores de clima escolar*

| Reactivos | N | NV | AS |
|--|-------|-------|-------|
| Cuando estudiantes rompe reglas... | 0.566 | | |
| Profesores justos | 0.813 | | |
| Seguir reglas y beneficios | 0.79 | | |
| Reglas contra la violencia | | 0.868 | |
| Reglas contra acoso sexual | | 0.855 | |
| Compañeros cometen acoso sexual, profesores los detienen | | 0.867 | |
| Estudiantes toman decisiones haciendo reglas | | 0.722 | |
| Mis profesores me respetan | | | 0.851 |
| Confianza en adultos de escuela | | | 0.838 |
| Profesores cuidan estudiantes | | | 0.885 |
| Hablar con profesores cuando hay problema | | | 0.744 |

Nota: N= Normas claras NV = Normas contra la violencia, AS = Apoyo social.

Fuente: elaboración propia con datos de V. López. (2014).

Los índices de bondad de ajuste mostraron un ajuste aceptable del modelo de medida en el AFC (CFI = 0.985, TLI = 0.98, RMSEA = 0.04, GFI = 0.99). La consistencia interna de la escala total por alfa de Cronbach fue alta ($\alpha = .93$), mostrando también índices de confiabilidad aceptables para cada uno de los factores; normas claras con $\alpha = .73$, para normas contra la violencia fue de $\alpha = .87$ y apoyo social con $\alpha = .86$.

Se realizó un análisis de invarianza configuracional y métrica considerando el sexo de los participantes, la estructura factorial ajustó adecuadamente

y fue invariante para hombres y mujeres, la diferencia en los modelos en el CFI fue de .006 y el RMSEA de .015, ambos valores señalan invarianza (Cheung y Rensvold, 2002); en el caso de la comparación de las cargas factoriales no estandarizadas (Kline, 2016), para la invarianza métrica se encontró que no existía diferencia, la diferencia en los modelos en el CFI fue de .002 y el RMSEA de .001 y la diferencia en los valores de las cargas factoriales de los reactivos fue en todos los casos de 0, lo que indica invarianza métrica y es adecuada su utilización en el caso de hombres y mujeres.

Discusión y conclusiones

Los análisis de fiabilidad y consistencia interna de la escala muestran que el alpha de Cronbach resulta ligeramente mayor al reportado por López *et al.* (2014), sin embargo, el análisis factorial confirmatorio descartó algunos reactivos y se agrupó en tres factores, a diferencia de la escala original que contaba con cuatro. La dimensión que tuvo que desaparecer fue la de participación, dejando fuera dos reactivos, sin embargo, la participación de los estudiantes en las normas y el funcionamiento escolar se contemplan en algunos reactivos pertenecientes a normas contra la violencia, como es “En mi escuela, los estudiantes participan tomando decisiones importantes y haciendo reglas”.

Se concluye que el instrumento validado y su confiabilidad es adecuada para una medición de forma efectiva y confiable del clima escolar percibido por los estudiantes de secundaria, tanto para hombres como mujeres, según el reporte de invarianza. Es una escala breve que permite conocer la claridad en las normas establecidas por la institución, la relación entre los alumnos, profesores y directivos a través del apoyo social y las normas contra la violencia y el acoso sexual dentro de la institución educativa.

Se recomienda continuar realizando este tipo de análisis psicométrico periódicamente para adaptarse a los cambios culturales y generacionales, así como explorar el clima escolar más allá de solo la convivencia entre compañeros, también su perspectiva ante las leyes y el funcionamiento de la escuela respecto a la justicia, la relación con los profesores, la confianza y el apoyo que percibe el estudiantado.

Bibliografía

- Ato, M., López-García, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282013000300043
- Allen, J. P., Chango, J. y Szewedo, D. (2014). The Adolescent Relational Dialectic and the Peer Roots of Adult Social Functioning. *Child Development*, 85(1), 192-204. <https://doi.org/10.1111/cdev.12106>
- Astor, Ron & Benbenishty, Rami & Zeira, Anat & Vinokur, Amiram. (2002). School Climate, Observed Risky Behaviors, and Victimization as Predictors of High School Students' Fear and Judgments of School Violence as a Problem. *Health Education & Behavior*, 29(6), 716-736. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/109019802237940>
- Ávalos-Díaz, A. y Berger-Silva, C. (2021). Normas de convivencia escolar: Descripción y análisis de un proceso participativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 409-429. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052021000100409&script=sci_abstract
- Barbosa de Sousa, L., Ferreira Moura, E. R. y Teixeira Barroso, M. G. (2008). Promoción de un ambiente de aprendizaje positivo. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2), 106-112. <https://www.redalyc.org/pdf/1052/105215278009.pdf>
- Benbenishty, R. y Astor, R. (2005). *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School, and Gender*. Oxford University Press.
- Botella, A. M. y Ramos, P. (2019). La teoría de la autodeterminación: un marco motivacional para el aprendizaje basado en proyectos. *Contextos Educativos*, (24), 253-269. <http://doi.org/10.18172/con.3576>
- Caso, N. J., Chaparro, C. L. A., Díaz, L. C. y Urias, L. E. (2012). *Propiedades psicométricas de las escalas, cuestionarios e inventarios de la estrategia evaluativa integral 2011: Factores asociados al aprendizaje* (UEE Reporte Técnico 12-002). Universidad Autónoma de Baja California. <http://uee.uabc.mx/reportesTecnicos/12-002.php>
- Cheung, G. W. y Rensvold, R. B. (2002). Evaluating Goodness-of-Fit Indexes for Testing Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 233-255. doi:10.1207/s15328007sem0902_5 https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Furlong, M. J. (1996). Tools for assessing school violence. En S. Miller, J. Brodine & T. Miller (Eds.). *Safe by design: Planning for peaceful school communities* (pp. 71-84). Seattle, WA: Committee for Children.
- García, M. y Ascencio, C. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80247939002.pdf>
- García, M., de la Torre, M. J., de la Villa, M., Cerezo, M. T. y Casanova, P. F. (2014). Consistencia/inconsistencia en los estilos educativos de padres y madres, y estrés cotidiana

- no en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2). DOI: 10.1387/ RevPsicodidact.7219 <https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/7219>
- Gaxiola-Romero, J. C., Gaxiola-Villa, E., Corral-Frías, N. S. y Escobedo-Hernández, P. (2020). Ambiente de aprendizaje positivo, compromiso académico y aprendizaje autorregulado en bachilleres. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 267-278. <http://www.doi.org/10.14718/ACP.2020.23.2.11> www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-91552020000200267&script=sci_arttext&tlng=es
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. A. y Zeira, A. (2004). The Contributions of Community, Family, and School Variables to Student Victimization. *American Journal of Community Psychology*, 34(3-4), 187-204. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1007/s10464-004-7414-4>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. The Guilford Press.
- López, C., Carvajal-Castillo, C. A., Soto-Godoy, M. F. y Urrea-Roa, P. N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y educadores*, 16(3), 383-410. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83429830001.pdf>
- López, P., Barreto, A., Mendoza, E. R. y del Salto, M. W. A. (2015). Bajo rendimiento académico en estudiantes y disfuncionalidad familiar. *Medisan*, 19(9), 1163-1166. <http://scielo.sld.cu/pdf/san/v19n9/san14199.pdf>
- López, V., Bilbao, M., Ascorra, P., Moya Diez, I. y Morales, M. (2014). Escala de Clima Escolar: Adaptación al Español y Validación en Estudiantes Chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1111-1122. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.ecea>
- Maganto, C., Peris, M. y Sánchez, R. (2019). El bienestar psicológico en la adolescencia: Variables psicológicas asociadas y predictoras. *European Journal of Education and Psychology*, 12(2), 139-151. doi: 10.30552/ejep.v12i2.279
- Mallma, C. P. (2021). *Adaptación de la escala de clima social escolar de Moos en alumnos de nivel secundaria de una institución educativa nacional del distrito de Lurín* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Perú]. Repositorio de la Universidad Autónoma de Perú. <https://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/20.500.13067/1251>
- Martínez, Z. y Villardón-Gallego, L. (2015). La imagen del profesor de educación secundaria en la formación inicial. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. 19(1), 452-467. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191COL10.pdf>
- Mendoza, K. y Rico, R. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18. <https://doi.org/10.15665/esc.v12i2.311>
- Prado, V., Ramírez, M. y Ortiz, M. (2010). Adaptación y validación de la escala de clima social escolar. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2) 1-13. <https://www.redalyc.org/comocitar.oi?id=44717910011>
- Portoles, A. y González, J. (2015). Rendimiento académico y correspondencias con indicadores de salud física y psicológica. *Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte*

- Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 1(2), 164-181. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5069821>
- Vaccotti, R. (2019). La relación familia-institución educativa en enseñanza media: perspectivas de docentes de secundaria. *Páginas de Educación*, 12(1), 164-178. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i1.1787>
- Yusof, N., Awang-Hashim, R., Kaur, A., Malek, M. A., Shanmugam, S., Manaf, N. A. A., Yee, A. S. V. y Zubairi, A. M. (2020). The Role of Relatedness in Student Learning Experiences. *Asian Journal of University Education*, 16(2), 235-243. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1267383>

4. Metas de vida en estudiantes de la comunidad yaqui de acuerdo con su rendimiento académico

JESSICA BEATRIZ ZUÑIGA VILLEGAS*

MARÍA TERESA FERNÁNDEZ NISTAL**

SANTA MAGDALENA MERCADO IBARRA***

JAIRO KEVEN MORA SOTO****

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.274.04>

Resumen

El objetivo de la investigación fue comparar las metas de vida y el rendimiento académico en una muestra de 250 estudiantes de preparatoria de la comunidad yaqui (Sonora, México) a través del cuestionario de metas de vida. Los resultados obtenidos mostraron diferencias significativas en las metas económicas, de relación y educativas. Los alumnos con rendimiento académico alto mostraron puntuaciones medias más altas en estas metas que los de rendimiento medio y bajo. La información obtenida puede utilizarse como referencia en la creación de programas que alienten y orienten a los estudiantes yaquis a mejorar su rendimiento académico, de manera que puedan alcanzar sus metas tanto en sus aspiraciones profesionales como en su desempeño académico.

Palabras Clave: *Metas, rendimiento, indígenas, yaquis, bachillerato.*

* Maestra en Investigación Psicológica. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0815-5703>

** Doctora en Psicología. Profesora-investigadora del Departamento de Psicología en el Instituto Tecnológico de Sonora. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8006-3199>

*** Doctora en Planeación Estratégica para la Mejora del Desempeño. Profesora-investigadora del Departamento de Psicología en el Instituto Tecnológico de Sonora. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4417-0736>

**** Doctor en Sistemas y Ambientes Educativos. Profesor de asignatura en el Departamento de Psicología del Instituto Tecnológico de Sonora.

Introducción

La teoría de las metas de vida de Richards (1966) es una de las más relevantes en esta línea de investigación (Atherton *et al.*, 2020; Stoll *et al.*, 2020). Según Richards (1966), las metas de vida se definen como las aspiraciones de las personas sobre quiénes desean ser y qué tipo de vida aspiran llevar. Desde el punto de vista del autor, es posible percibir tanto la elección de una profesión como los logros que se han obtenido en cualquier campo de actividad, al igual que los medios utilizados para alcanzar las metas importantes para estos individuos.

Richards (1966) creó una taxonomía sobre las distintas metas de vida, dividida en ocho metas: a) *metas de prestigio*; b) *metas de felicidad*; c) *meta humanista-cultural*; d) *metas científicos*; e) *metas artísticos*; f) *metas hedonistas*; g) *metas altruistas* y h) *metas de éxito atlético*.

Según Richards (1966), las metas más relevantes para diferentes trabajos y tipos de logros pueden tener valor práctico en el asesoramiento vocacional, en la identificación y retención de talentos y en la determinación de criterios para el éxito profesional. Antes de que se puedan llevar a cabo con éxito investigaciones sobre la relación entre las metas, su elección y el logro vocacional, es necesario determinar las formas en que las personas difieren en sus metas de vida.

La teoría socioanalítica de Hogan (1983), de la cual se basa Richards (1966) para su estudio, explica que las personas le dan más importancia a su imagen personal y sus interacciones con otras personas en público, por ejemplo, en entrevistas de trabajo y hablar con sus superiores. Sin embargo, cuando las personas interactúan con familiares y amigos en entornos informales, pueden mostrarse más relajadas en cuanto a cómo se presentan (Kaiser y Hogan, 2011).

Roberts y Robins (2000), basándose en la teoría de las metas de vida de Richards (1966), proponen la teoría socioanalítica. Esta teoría explica la capacidad de completar un objetivo o meta de vida, que puede ser de corto, mediano o largo plazo, la cual (correspondencia con "meta") se quiere alcanzar o hacer realidad; puede ser de tipo abstracta y/o física. Las principales metas de vida tienen un plazo más largo y afectan la vida de una persona durante muchos años, en lugar de días y semanas. Estos autores reconocen siete dimensio-

nes de metas: *económicas, artísticas o estéticas, sociales, de relación, políticas, hedonistas, religiosas*. Posteriormente, Stoll *et al.* (2020) agregaron la meta de vida *educativa* a esta clasificación, ya que es especialmente relevante en muestras de estudiantes.

Estas metas pueden variar desde muy amplias hasta muy específicas y pueden organizarse jerárquicamente según su amplitud para dar forma a los planes futuros de las personas. Roberts y Robins (2000) también sostienen que entre las metas de vida puede considerarse un vínculo central entre las disposiciones personales y los contextos sociales que las personas eligen perseguir en sus vidas. Por lo tanto, las metas se consideran orientadas a la acción; el que las personas decidan participar en actividades que les ayuden a alcanzar las metas deseadas puede influir en comportamiento y sus decisiones, así como en su rendimiento académico.

La complejidad de la variable *rendimiento académico* surge de su conceptualización. A veces se le denomina talento escolar, otras, logro académico o rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias entre estos conceptos se refieren a cuestiones semánticas. La vida escolar y la experiencia docente se utilizan como sinónimos (Lamas, 2015).

Según Benavides (2016), el desempeño escolar es “el nivel demostrado de conocimiento en un campo o materia comparado con las normas de edad y nivel académico”, sin embargo, encontramos que el desempeño de los estudiantes debe entenderse desde su proceso de evaluación. La simple medición y/o evaluación del rendimiento alcanzado por los estudiantes no proporciona por sí sola toda la orientación necesaria para adoptar medidas encaminadas a mejorar la calidad de la educación. Según Estrada (2018), el rendimiento académico es una medida de habilidades de respuesta o exhibición que expresan de manera estimada lo que una persona ha aprendido.

Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y mejorarlo, Ariza *et al.* (2018) explica que, generalmente, se tienen en mayor o menor medida los factores que pueden influir en él. Se consideran, entre otras cosas, los factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio y los métodos de enseñanza utilizados, la dificultad de aplicar una instrucción personalizada, los conceptos previos de cada estudiante, así como su nivel de pensamiento formal. Sin embargo, Benavides (2016) afirma que se puede tener habilidades

intelectuales y aptitud, ante el dilema y la perspectiva de que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial (Edel, 2003).

Según el INEE (2019), existen dos componentes que influyen en la validación de los estudios de los alumnos: 1) la acreditación, que sirve para garantizar que el estudiante haya adquirido los conocimientos y habilidades esperados en el nivel y clase que está cursando, y 2) la promoción se refiere al avance del estudiante a la siguiente clase o nivel de educación, esto ocurre cuando el estudiante tiene las herramientas necesarias para desarrollar habilidades y adquirir sus propios conocimientos en todas las áreas de aprendizaje en el siguiente curso o nivel educativo, o, si se trata de promocionar el último curso de educación obligatoria, tiene las habilidades y aprendizajes que necesita. La promoción permite al estudiante desarrollarse como un miembro activo y responsable de la sociedad, e incluso continuar su preparación académica a un nivel superior si así lo desea.

El INEE (2019) reporta que, en casi todas las entidades del país, más del 20% de la población de 15 a 17 años queda fuera del sistema educativo; la tasa de matriculación por entidad reportó valores entre 58.7 y 98%, esta última cifra en Ciudad de México, que tuvo la mayor tasa, ya que cuenta con más planteles y recibe a jóvenes de otros sectores cercanos. Por otro lado, el 38.5% no se encontró incorporado al Sistema Educativo Nacional (SEN). En el ciclo escolar 2017-2018, en el estado de Sonora, la tasa de matriculación fue del 88.4%, en comparación con el ciclo escolar anterior, que fue de 86.8%. Además, en este ciclo se matricularon más mujeres que hombres.

El rendimiento académico es uno de los más investigados en la línea de investigación psicoeducativa debido a las preocupaciones que suscita este tema en todos los niveles del sistema educativo (Rodríguez, 2013). Corzo (2020) expone que en México ha aumentado, en educación, el número de jóvenes de 15 a 19 años: del 48% al 54% entre 2005 y 2013. A pesar de este crecimiento, en 2013 México fue uno de los dos únicos países de la OCDE y socios (el otro era Colombia) donde menos del 60% de los jóvenes de 15 a 19 años estaban matriculados en el sistema educativo, esta cifra aumentó en 8 puntos porcentuales, del 38% al 46%. Sin embargo, este porcentaje es mucho más bajo que el promedio de la OCDE, del 83%.

Los estudios anteriores que han relacionado las metas de vida con el rendimiento académico (Ramundo *et al.*, 2017; Guzmán-Zamora y Gutiérrez-

rez-García, 2020), han encontrado diferencias significativas, las cuales fueron semejantes en ambos estudios. En la investigación de Ramundo *et al.* (2017), el rendimiento académico obtuvo diferencias significativas positivas con las metas de rendimiento/logro y los resultados académicos (meta educativa); por otro lado, se obtuvo una diferencia significativa negativa con la meta de valoración social (meta social). Mientras que en el estudio de Guzmán-Zamora y Gutiérrez-García (2020) los resultados mostraron que el rendimiento académico se correlaciona significativamente con las metas académicas, lo cual se hace más presente en el uso de las metas que están orientada al aprendizaje, a la valoración social y al logro o recompensas. La conclusión es que lo más práctico y lo que hacen la mayoría de los estudiantes es seleccionar múltiples metas, eligiendo unas u otras en función de los intereses personales o contextuales presentes en el momento (Harackiewicz y Hulleman, 2010).

Ramundo *et al.* (2017) tuvo como objetivo explicar la existencia de una relación entre determinados tipos de metas y rendimiento académico con estudiantes universitarios en España, encontrándose una clara correlación positiva entre las metas de aprendizaje y el nivel de competencia adquirido, así como entre las metas de rendimiento/logro y los resultados académicos (meta educativa); mientras que, por el contrario, las metas de valoración social (meta social) correlacionan negativamente con el rendimiento (Barca *et al.*, 2011); sin embargo, tal y como demostraron distintos autores, como, Harackiewicz y Hulleman (2010), los estudiantes que obtienen mejores resultados, tanto a nivel de rendimiento como de competencia en una materia determinada, son los que aceptan mejor los dos tipos de metas, de aprendizaje y de logro.

Guzmán-Zamora y Gutiérrez-García (2020) tuvieron como objetivo determinar la relación entre las metas académicas y los estilos atribucionales con el rendimiento académico en estudiantes de educación media en Colombia. Los resultados obtenidos expusieron que el rendimiento académico se relaciona directamente con las metas académicas ($r = 0.257$, $p = 0.029$, $\alpha < 0.05$) y con los estilos atribucionales ($r = 0.364$, $p = 0.002$, $\alpha < 0.01$). Igualmente, se encuentran correlaciones significativas entre diferentes subtemas de aprendizaje (adquisición de conocimientos, interés por la materia, desarrollo de ellos mismos, valoración social y el logro de un futuro digno) y

estilos atribucionales (atribución del éxito a la habilidad) con el rendimiento académico. Los estudiantes hacen uso principalmente de las metas orientadas a la valoración social (meta social, 74.9%), como también de las metas orientadas al aprendizaje (meta educativa, 74.7%) y al logro o recompensa (meta hedonista, 72.6%).

Justificación

En esta línea de investigación existen pocos estudios que hayan relacionado las metas de vida y el rendimiento académico de los estudiantes de preparatoria, por otra parte, no se han encontrado estudios con población indígena de México. El objetivo de esta investigación es comparar las metas de vida y el rendimiento académico de estudiantes de preparatoria de la comunidad yaqui a través del cuestionario de metas de vida. Basándose en los estudios anteriores (Andión *et al.*, 2017; Guzmán-Zamora y Gutiérrez-García, 2020), se plantea la siguiente hipótesis: existen diferencias significativas entre las metas de vida de los estudiantes de preparatoria de la comunidad yaqui en función a su promedio académico.

La información obtenida puede utilizarse como referencia en la creación de programas que alienten y orienten a los estudiantes yaquis a mejorar su rendimiento académico, de forma que sus aspiraciones profesionales y su mismo desempeño ayuden a los alumnos a cumplir sus metas y éstas satisfagan a los estudiantes para que logren concluir la preparatoria y puedan ingresar en la universidad.

Método

Tipo de estudio

La investigación utilizó un enfoque cuantitativo (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014), con un diseño transversal (Ato *et al.*, 2013), puesto que los datos se recolectaron en un mismo periodo de tiempo.

Participantes

La muestra estuvo formada por 250 estudiantes yaquis de bachillerato, de los cuales 141 fueron mujeres y 109 hombres (99 de primer año, 69 de segundo año y 82 de tercer año) de cuatro centros educativos de bachillerato situados en el territorio yaqui. La media de edad de los estudiantes fue de 16 (DE = .979).

Contexto

La etnia o comunidad yaqui

El nombre “Yaqui” (pronunciado /YAH-ke/e) proviene del río llamado “Río Yaqui”, junto al cual vivía la gente. El nombre probablemente significaba “río principal”. La tribu también ha sido llamada “Cáhita”, cual es el nombre de su idioma. Se refieren a sí mismos como “Yoeme” (a veces escrito *Yume*). La forma plural de su nombre, *yoemem*, significa “el pueblo”. Los yaquis, descendientes de los toltecas, comerciaban con tribus en todo el norte de México y el centro-sur de los Estados Unidos, incluidos los comanches, pima, shoshone y aztecas. Los yaquis, junto con muchos otros grupos en el área de Sonora, hablan en dialecto Cáhita (Padilla, 2017).

Su lengua

Unos quince mil yaquis hablan su lengua original, el cáhita, parte de la familia uto-azteca, y bastantes personas son trilingües (hablan tres idiomas). Los que viven cerca de la frontera entre Estados Unidos y México hablan español e inglés, además de su lengua materna. Muchas de sus vocales y varias consonantes en el idioma yaqui se pronuncian de manera similar al español. Tienen una característica inusual en su lenguaje, la cual se llama simbolismo sonoro. También tienen muchas palabras para describir a los miembros de la familia y usan términos diferentes en los hombres y las mujeres (Waldman, 2014).

Instrumento

Para evaluar las metas de vida se utilizó el cuestionario de metas de vida de Richards (1966) revisado por Roberts y Robins (2000) y adaptado por Stoll *et al.* (2020). Presenta el objetivo de medir la importancia de las metas de vida, según la teoría socioanalítica de Hogan (1983). El instrumento cuenta con 30 ítems divididos en ocho dominios: *económico, estético, social, relacional, político, hedonista, religioso y educativo*. La escala de respuesta consta de cinco puntos, que va desde 1 (*no es importante para mí*) a 5 (*muy importante para mí*). Con respecto a la validez, se realizó un análisis factorial exploratorio que explicaba el 55.98% de la varianza, en cuanto a la fiabilidad, se obtuvo un alfa de Cronbach de .830 (Gómez, 2023), lo que indica una buena consistencia interna (Campo-Arias y Oviedo, 2008). El rendimiento académico de cada estudiante se obtuvo a través de una ficha de datos personales, donde se solicitaba el promedio del último semestre cursado.

Procedimiento de recolección

La aplicación de los instrumentos se realizó de manera grupal en las aulas de clase de los estudiantes. Siguiendo lo establecido por el código ético de la American Psychological Association (APA, 2022): a) Se contactó a los cuatro Bachilleres de las comunidades yaquis al sur de Sonora. b) Se solicitó permiso a los directivos correspondiente de las escuelas. Antes de empezar la aplicación, se les explicó la confidencialidad de los datos que ellos proporcionan y se solicitó su consentimiento informado a todos los participantes; para empezar, administrar los instrumentos a los estudiantes que pertenecieran a la comunidad yaqui (que fueran yaquis, esto con la ayuda de los maestros los cuales los identificaron con su base de datos), la aplicación tuvo una duración de 30 min en total, y se llevó a cabo del 10 de febrero al 13 de junio del 2023. Se aplicaron los protocolos de metas de vida, y se les hizo llegar a las escuelas un informe con los resultados de cada uno de los alumnos.

Análisis de datos

Una vez obtenidos los datos, se inició con la captura y análisis en el SPSS versión 27. Se realizaron tres categorías del promedio académico de los estudiantes (*bajo, medio y alto*) con base en la media ($M = 8.5$) y la desviación estándar ($DE = 1.052$) de esta variable en el grupo total. En la categoría de *rendimiento bajo* se situaron las calificaciones de 5.0 a 7.5, en la categoría media, las calificaciones fueron de 7.6 a 8.5 y en la categoría de *rendimiento alto* 8.6 a 10. Se realizó un ANOVA para la comparación de las metas con el rendimiento académico de los alumnos.

Resultados

En la tabla 1 se presentan las comparaciones de las puntuaciones de las dimensiones del instrumento de metas de vida por rendimiento académico. Las puntuaciones medias más altas, tanto en *rendimiento bajo, medio y alto* fueron en las dimensiones *económica, hedonista y educativa*. Las puntuaciones medias más bajas fueron en las metas *estética y político* en su rendimiento académico.

Los resultados de la comparación con el rendimiento académico indicaron que existe diferencia significativa en la meta *económica, relación y educativa*, con un tamaño del efecto pequeño. En la meta *económica* el *post hoc* Bonferroni mostró diferencias significativas entre los alumnos de rendimiento bajo y alto ($p = .050$). En esta dimensión los estudiantes de rendimiento alto ($M = 4.22$) presentaron una puntuación media más alta que los de bajo rendimiento ($M = 3.96$). En la meta *relación* el *post hoc* Bonferroni mostro diferencias significativas entre los alumnos de rendimiento bajo y alto ($p = .047$). En esta dimensión, los estudiantes de rendimiento alto ($M = 4.48$) presentaron una puntuación media más alta que los de bajo rendimiento ($M = 4.21$). En la meta *educativa* el *post hoc* Bonferroni mostró diferencias significativas entre los alumnos de rendimiento bajo y alto ($p = .002$). Por otro lado, también se obtuvieron diferencias significativas entre los estudiantes de

rendimiento medio con los de alto ($p = .007$). En esta dimensión los estudiantes de rendimiento alto ($M = 4.49$) presentaron una puntuación media más alta que los de rendimiento bajo y medio ($M = 4.18$ y $M = 4.28$, respectivamente) (ver tabla 1).

Tabla 1. Comparación de las puntuaciones en metas de vida según el rendimiento académico (muestra de 250)

| Metas de vida | Bajo (n = 41) | | Medio (n = 89) | | Alto (n = 120) | | $F_{(2, 247)}$ | P | η^2 |
|---------------|------------------|-------|-------------------|------|-------------------|------|----------------|-------|----------|
| | M | DE | M | DE | M | DE | | | |
| Económica | 3.96 | .746 | 4.07 | .617 | 4.22 | .541 | 3.569 | .030 | .028 |
| Estética | 2.42 | .710 | 2.48 | .847 | 2.36 | .780 | .605 | .547 | - |
| Social | 3.64 | .704 | 3.63 | .710 | 3.59 | .761 | .127 | .880 | - |
| Relación | 3.46 | .855 | 3.65 | .760 | 3.80 | .733 | 3.112 | .046 | .025 |
| Política | 2.74 | .994 | 2.91 | .923 | 2.78 | .916 | .697 | .499 | - |
| Hedonista | 4.09 | .597 | 4.29 | .673 | 4.33 | .575 | 2.235 | .109 | - |
| Religiosa | 3.17 | 1.022 | 3.24 | .898 | 3.30 | 1.00 | .337 | .714 | - |
| Educativa | 4.18 | .494 | 4.28 | .555 | 4.49 | .441 | 8,230 | <.001 | .062 |

Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusión

El objetivo de este estudio fue comparar las metas de vida y el rendimiento académico de estudiantes de preparatoria de la comunidad yaqui a través del cuestionario de metas de vida. Los resultados mostraron diferencias significativas en las metas *económica*, *hedonista* y *educativa*. Siendo esta última meta la que obtuvo puntuación más alta en los estudiantes con rendimiento académico alto.

La comparación de los resultados obtenidos con los de las investigaciones anteriores (Andión *et al.*, 2017; Guzmán-Zamora y Gutiérrez-García, 2020) muestran coincidencias en las metas de vida con el rendimiento académico, en el cual los alumnos presentaron puntuaciones medias más altas en rendimiento alto. Por otro parte, comparando los resultados de las investigaciones anteriores, se puede ver coincidencias en donde los jóvenes hacen referencia que la economía va relacionada con la educación, es decir, que los jóvenes suelen dar más importancia a sus logros académicos, como también,

al aprendizaje obtenido, y esto asociarlo con lo que quieren seguir estudiando; por otro lado, esto se relaciona con las interacciones que existe entre los familiares, pares o superiores.

En conclusión, se encontraron diferencias significativas según el rendimiento académico en las metas *económica*, *relación* y *educativa*. En donde los alumnos con rendimiento alto obtienen puntuaciones medias más altas que los de rendimiento bajo y medio. La meta *económica* se describe como el deseo de tener una carrera de prestigio y tener un nivel de vida y riqueza. Por otro lado, la meta *relación* hace mención a tener una buena relación con la familia y los seres queridos. Y, por último, la meta *educativa* se describe como obtener buenas calificaciones, que le vaya bien en la escuela y/o graduarse del instituto.

La importancia de esta investigación consiste en el conocimiento del rendimiento académico y cómo éste se relaciona con las metas de vida y puede ayudar en la toma de sus decisiones futuras, ya sea, en el ámbito académico, social o profesional, ya que, en esta etapa los jóvenes se enfrentan con dudas y conflictos internos al elegir o decidir qué hacer con su futuro.

La principal limitación en esta investigación es el tamaño y el carácter incidental de la muestra. Esta investigación se realizó con un determinado grupo poblacional y no se puede generalizar a otros grupos indígenas de México. Por ello, se recomienda seguir con futuras investigaciones sobre este tema de interés con otras poblaciones, ya sea urbana, rural u otros grupos indígenas.

Bibliografía

- American Psychological Association (APA) (2022). *Manual de Publicaciones de la APA*. Editorial Manual Moderno.
- Atherton, O. E., Grijalva, E., Roberts, B. W. y Robins, R. W. (2020). Stability and Change in Personality Traits and Major Life Goals From College to Midlife. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 47(5), 841-858. <https://doi.org/10.1177/0146167220949362>
- Ariza, C. P., Rueda, L. Á. y Sardoth, J. (2018). El rendimiento académico: una problemática compleja. *Boletín Redipe*, 7(7), 137-141. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6523274>

- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A. M., Marcos, J. L. y Brenlla, J. C. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación* (354), 341-368. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6523274>
- Benavides Leytón, X. S. (2016). Jóvenes, su inserción en la educación superior y en el mercado laboral: incertidumbres y realidades. *Revista de Sociología*, 5, 31-30. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/revsocio/article/view/3528>
- Campo-Arias, A. y Oviado, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831-839. <https://www.scielosp.org/pdf/rsap/v10n5/v10n5a15.pdf>
- Corzo (Salazar), C. (2020). Capítulo II: Problemática contemporánea del rendimiento académico de los estudiantes. *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 3*, 7(13), 1-10. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/article/view/5171>
- Edel, R. (2003). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-20. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2872>
- Estrada, A. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Boletín Redipe*, 7(7), 218-228. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6523282.pdf>
- Gómez, K. (2023). Adaptación de un instrumento para evaluar metas de vida en estudiantes de bachillerato de Cajeme (Sonora, México). Ed. Mercado *et al.* (2023). *Investigaciones psicológicas en espacios socioculturales: La escuela y la comunidad* (pp. 55-63). Cromberger.
- Gordillo, E., Martínez, J., y Valles, H. G. (2013). Rendimiento académico en escuelas de nivel medio superior. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 4(6), 51-58.
- Guzmán-Zamora, N., & Gutiérrez-García, R. A. (2020). Motivación escolar: metas académicas, estilos atribucionales y rendimiento académico en estudiantes de educación media. *AVFT-Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(3), 290-295. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4069360>
- Harackiewicz, J. M. y Hulleman, C. S. (2010). The Importance of Interest: The Role of Achievement Goals and Task Values in Promoting the Development of Interest. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(1), 42-52. doi:10.1111/j.1751-9004.2009.00207.x
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed). McGraw-Hill.
- Hogan, R. (1983). A socioanalytic theory of personality. *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 55-89). University of Nebraska Press. <https://www.semanticscholar.org/paper/A-socioanalytic-theory-of-personality.-Hogan/efd37a07f064caec1a5daeb-20990c61a53ad8704>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE, Junta de Gobierno] (2019). La educación obligatoria en México. Informe 2019. *Perfiles educativos*, 41 (164), 188-199. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59386
- Kaiser, R. B. y Hogan, J. (2011). Personality, leader behavior, and overdoing it. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 63(4), 219-242. doi:10.1037/a0026795

- Lamas, H. A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5475216.pdf>
- Mora, J. K. (2018). *Relación entre el sistema de constructos vocacionales con la capacidad intelectual y el rendimiento académico* [Tesis de maestría no publicada]. Instituto Tecnológico de Sonora.
- Padilla, E. (2017). Los yaquis y las crecientes del río. Una historia del control hidráulico del río Yaqui. *Culturales*, 5(2), 67-106. <https://www.redalyc.org/pdf/694/69452756003.pdf>
- Ramundo, I., Barca, A., Brenlla, J. C. y Barca, E. (2017). Metas académicas, atribuciones causales y género: su determinación en el rendimiento académico del alumnado de bachillerato. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (1), 143-147. <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.01.2436>
- Richards, J. M. (1966). Life goals of American college freshmen. *Journal of Counseling Psychology*, 13(1), 12-20. <https://doi.org/10.1037/h0023049>
- Roberts, B. W. y Robins, R. W. (2000). Broad dispositions, broad aspirations: The intersection of personality traits and major life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(10), 1284-1296. <https://doi.org/10.1177/0146167200262009>
- Rodríguez, F. (2013). Interés vocacional-profesional y rendimiento académico en los estudiantes de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2012. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 3(2), 165-172. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5042995.pdf>
- Rodríguez, S. (1985). Modelos de investigación sobre rendimiento académico. Problemática y tendencias. *Revista Investigación Educativa*, 3(6), 284-303. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/97141/1/Ponencia_11_V3%20N6%201985.pdf
- Stoll, G., Einarsdóttir, S., Song, Q. C., Ondish, P., Sun, J. J. y Rounds, J. (2020). The Roles of Personality Traits and Vocational Interests in Explaining What People Want Out of Life. *Journal of Research in Personality*, 86, 103939. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2020.103939>
- Waldman, C. (2014). *Encyclopedia of Native American Tribes*. Infobase Publishing.

5. Diferencias de sexo en las dimensiones del modelo esférico de los intereses vocacionales en estudiantes de bachillerato

JAIRO KEVEN MORA SOTO*

MARÍA TERESA FERNÁNDEZ NISTAL**

ENEIDA OCHOA ÁVILA***

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.274.05>

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo describir las diferencias de sexo en las dimensiones del modelo esférico y analizar el prestigio profesional. Participaron 153 estudiantes con edades que oscilaron entre 16 y 19 años, a quienes se les aplicó la escala de ocupaciones del *Personal Globe Inventory* (PGI). Los resultados mostraron que las mujeres prefieren los intereses de ayuda y ciencias sociales, y los hombres eligieron los intereses de gestión, asesoría empresarial, procesamiento de datos, mecánica, sistemas comerciales, analista financiero, trabajo manual y construcción. Con respecto al prestigio de las ocupaciones, no se encontraron diferencias según el sexo. Incorporar el PGI en el proceso de orientación vocacional permitirá identificar los intereses vocacionales desde el modelo esférico, así como también aportará información sobre el nivel de prestigio de la ocupación que la persona desea.

Palabras claves: PGI, *intereses vocacionales, adolescentes, prestigio profesional.*

* Doctor en Sistemas y Ambientes Educativos. Profesor de asignatura en el Departamento de Psicología del Instituto Tecnológico de Sonora. Instituto Tecnológico de Sonora.

** Doctora en Psicología. Profesora-investigadora del Departamento de Psicología en el Instituto Tecnológico de Sonora. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8006-3199>

*** Doctora en Administración de Negocios. Profesora de tiempo completo del ITSON. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6510-8552>. Scopus: 56544543700

Introducción

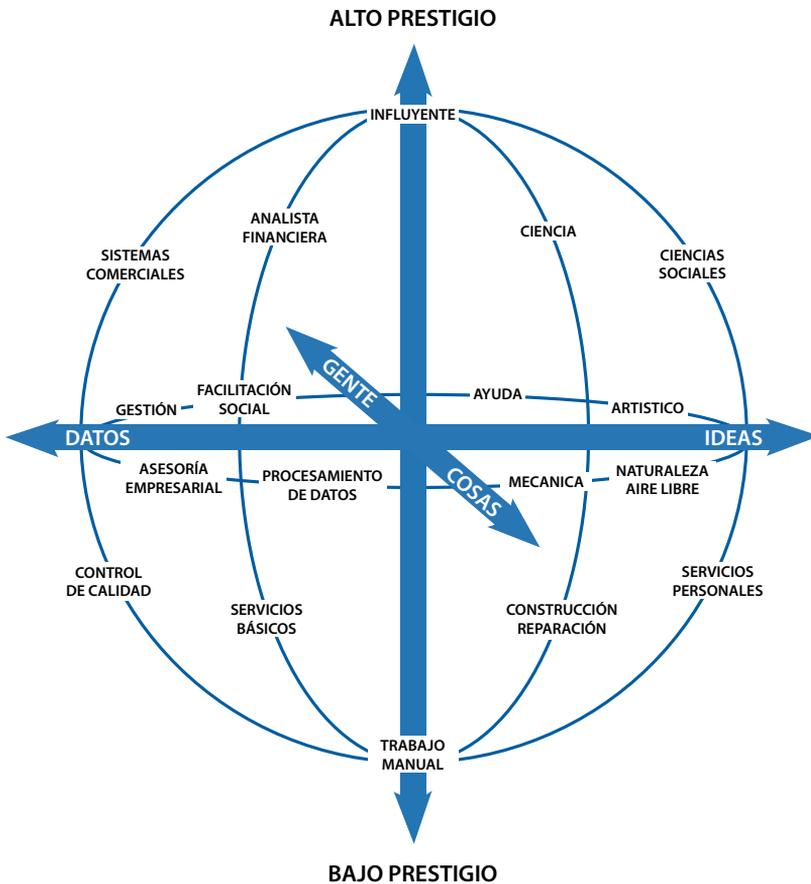
La elección de carrera es un proceso de toma de decisión complejo, donde intervienen múltiples factores, como las creencias de autoeficacia (Lenta *et al.*, 1994), el género (Mau y Heims, 2000), el rendimiento académico (Khattab, 2015), el prestigio profesional (Sodano y Tracey, 2008) y los intereses vocacionales (Cupani *et al.*, 2019). Los intereses vocacionales son definidos como preferencia que tienen las personas hacia ciertos tipos de trabajo, profesiones o actividades laborales, donde esperan alcanzar o satisfacer sus necesidades y valores (Hídrica, 2023). El estudio de los intereses se ha abordado desde diferentes perspectivas teóricas (Lent *et al.*, 2002; Holland, 1985), siendo la teoría tipológica de Holland (1985) la que más ha generado investigaciones para comprender el desarrollo de los intereses vocacionales (Osipow, 2008). De acuerdo con Holland (1985), en la cultura estadounidense las personas pueden ser clasificadas en una o más combinaciones de los seis tipos de personalidad vocacional: realista (R), investigador (I), artístico (A), social (S), emprendedor (E) y convencional (C), las cuales son representadas en un modelo hexagonal denominado RIASEC.

Autores como Tracey y Rounds (1996) mencionaron que, si bien el modelo RIASEC goza de una amplia trayectoria para explicar los intereses vocacionales, no considera el prestigio profesional, una variable importante utilizada por las personas para elegir las ocupaciones laborales. En este sentido, Tracey y Rounds (1996) proponen un nuevo modelo para comprender los intereses, denominado modelo esférico de los intereses vocacionales, como una extensión del modelo RIASEC. Este modelo consta de tres dimensiones (Tracey, 2002): a) persona-cosas, se enfoca en la interacción con otras personas y el trabajo práctico con objetos, herramientas o maquinarias; b) datos-ideas, que se centra en la resolución de problemas abstractos, trabajo intelectual y manipulación de la información; y c) prestigio, que se refiere al respeto y al nivel jerárquico que los miembros de una sociedad otorgan a una ocupación (Rojewski, 2005). En los años posteriores se incluyó la variable de autoeficacia (Tracey, 1997).

Con respecto a los instrumentos desarrollados a partir del modelo esférico de los intereses vocacionales, Tracey (2002) propuso el *Personal Globe*

Inventory (PGI), el cual está diseñado para evaluar la estructura esférica (ver figura 1) a través de 18 intereses vocacionales distribuidos en las tres dimensiones: a) ocho intereses básicos (facilitación social, gestión, detalles del negocio, procesamiento de datos, mecánica, naturaleza/aire libre, artístico y ayuda) que constituyen el ecuador de la esfera; b) cinco escalas de alto prestigio (ciencias sociales, ciencias, influencia, análisis financiero y sistemas comerciales) localizadas en el hemisferio superior; y c) cinco escalas de bajo prestigio (servicio personal, trabajo manual, servicio básicos, construcción/reparación y control de calidad) ubicadas en el hemisferio inferior.

Figura 1. *Modelo esférico de los intereses vocacionales* (Tracey y Rounds, 1996)



Nota: imagen traducida al español de Sodano y Tracey (2008).

Las investigaciones realizadas para evaluar este modelo se han centrado en examinar la validez estructural (Tracey, 2002; Vardarli *et al.*, 2017; Zhang *et al.*, 2013) y analizar las diferencias de sexo en los intereses vocacionales y el prestigio profesional (Hedrih, 2023; Sverko, 2008). Con respecto a la validez estructural, se ha encontrado un buen ajuste del modelo en muestras de estudiantes de preparatoria y de universidad en países como Estados Unidos (Tracey, 2002), Jamaica y Trinidad (Wilkins *et al.*, 2013) y recientemente en Vietnam (Rose *et al.*, 2022).

Por otro lado, los estudios que analizaron las diferencias de sexo en los intereses vocacionales han encontrado resultados mixtos (Atitsogbe *et al.*, 2018; Vardarli *et al.*, 2016; Zhang *et al.*, 2013). En el estudio realizado por Zhang *et al.* (2013) con estudiantes de preparatoria y universidad de China encontraron que las mujeres prefieren los intereses de facilitación social, gestión empresarial, artística y ayuda; mientras que los hombres eligieron intereses relacionados con asesoría empresarial, procesamiento de datos, mecánica, naturaleza y aire libre y bajo prestigio. Por su parte, Vardarli *et al.* (2019) encontró resultados similares en estudiantes turcos de universidad, las mujeres presentaron puntuaciones altas en facilitación social, ayuda y alto prestigio; y los hombres en asesoría empresarial, procesamiento de datos, mecánica, naturaleza y aire libre, y prefieren profesiones de bajo prestigio.

Asimismo, Atitsogbe *et al.* (2018) con una muestra de estudiantes de una universidad de Suecia, encontró que los hombres obtienen altos puntajes en asesoría empresarial, procesamiento de datos, mecánica, naturaleza y aire libre, influencia, sistemas comerciales, analista financiero, ciencia, control de calidad, trabajo manual y construcción. Por su parte, las mujeres puntuaron alto en facilitación, ayuda, ciencias, servicio personal y obtuvieron una puntuación mayor en prestigio.

En México, uno de los instrumentos utilizados en los servicios de asesoramiento vocacional de México es el test de búsqueda autodirigida (SDS) forma R (Holland *et al.*, 2005). Los estudios que han utilizado el SDS para evaluar los intereses vocacionales se han centrado en analizar las diferencias de sexo según los tipos personalidad vocacional y relacionarlos con los rasgos de personalidad y autoeficacia vocacional (Fernández *et al.*, 2022). No obstante, tiene como limitación que solamente evalúa los tipos RIASEC y

no considera el prestigio profesional. En este sentido, el *Personal Globe Inventory* (PGI; Tracey, 2002) resulta una alternativa para evaluar los intereses vocacionales, puesto que fue elaborado para evaluar el prestigio profesional como parte de los intereses; así mismo, ha sido utilizado para evaluar las diferencias de sexo en diversos países (Hedrich, 2008; Zhang *et al.*, 2013) a excepción de México. Emplear el PGI como parte del asesoramiento vocacional brindaría más información sobre la interacción del prestigio en los intereses vocacionales.

Considerando lo anterior, y que no existe evidencia sobre utilización del PGI en México para describir los intereses vocacionales y el prestigio profesional a partir del modelo esférico, se plantean los siguientes objetivos: 1) analizar las diferencias del prestigio profesional según el sexo, y 2) describir los intereses vocacionales desde el modelo esférico (Tracey y Rounds, 1996). Los resultados obtenidos permitirán diseñar programas de orientación vocacional más adecuados a los intereses de los jóvenes. A partir de la literatura revisada, conjeturamos que las mujeres presentarán una puntuación más alta en la dimensión del prestigio profesional que los hombres.

Método

Tipo de estudio

La investigación es de tipo cuantitativa con un diseño transversal (Ato *et al.*, 2013) y alcance descriptivo.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 153 estudiantes (58% mujeres y 42% hombres) de dos centros de bachilleratos públicos localizados en Ciudad Obregón, Sonora. La edad osciló de los 16 a 19 años ($M = 16.90$, $DS = .552$). El tipo de muestreo utilizado fue intencional (Izcara, 2007). Se solicitó a las orientadoras que eligieran entre los alumnos de cuarto a sexto semestre aquellos que estuvieran cursando la materia de orientación educativa e

interesados en participar en el estudio. El nivel socioeconómico de las familias de los participantes corresponde al D, D+ y C-, de acuerdo con la escala de apreciación de la Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión (AMAI, 2018). Estos niveles se determinaron a partir del nivel educativo del jefe de familia, las condiciones de vivienda, el acceso a bienes duraderos, y el tipo y estabilidad del empleo.

Instrumentos

Se aplicó la escala de ocupación del Personal Globe Inventory (PGI; Tracey, 2002), la cual consiste en un listado de 108 ocupaciones, donde el evaluado tiene que contestar por medio de una escala tipo Likert cuanto le interesa una ocupación (1 = *no me gusta*, 7 = *me gusta mucho*). Esta escala permite evaluar ocho intereses básicos (*facilitación social, gestión, asesoría empresarial, procesamiento de datos, mecánica, naturaleza y aire libre, artístico y ayuda*), cinco escalas de alto prestigio (*ciencias sociales, influyente, sistemas comerciales, análisis financiero y ciencia*) y cinco escalas de bajo prestigio (*servicios personales, control de calidad, trabajo manual, construcción/repelación, y servicios básicos*). Además, el PGI permite calcular tres dimensiones adicionales que son *Datos/Ideas, Cosas/Personas* y *Prestigio*. Con respecto a la fiabilidad, Tracey (2002) encontró alfas de Cronbach que van de .81 (*facilitación social, asesoría empresarial y mecánica*) a .94 en el *interés artístico y trabajo manual*.

Procedimiento

Se solicitó a los directivos de los centros de bachillerato autorización para realizar el estudio, se les informó sobre el objetivo de la investigación, así como la confidencialidad de los datos. La recolección de los datos se llevó a cabo por un psicólogo en dos modalidades (virtual y presencial). En la aplicación virtual, los docentes fueron quienes informaron e invitaron a los estudiantes interesados en participar. En la administración presencial, fue el autor principal de este estudio quien se dirigió a los alumnos para invi-

tarlos. Posteriormente, se procedió a programar los horarios y días para la aplicación de los instrumentos de manera presencial.

En aplicación virtual, 62 alumnos contestaron las escalas y la ficha de datos personales durante los meses de marzo a mayo del 2022, y 91 lo respondieron de manera presencial durante el mes de octubre del 2022. La aplicación duró 50 minutos y se llevó a cabo dentro de los salones de clases. Estudios previos han mostrado que no existe diferencia en los resultados de los cuestionarios de intereses vocacionales según el tipo de aplicación (Barack y Cohen, 2002). Se cumplieron los lineamientos éticos de la Asociación Americana de Psicología (APA; 2017), autorización institucional, consentimiento informado del alumno, confidencialidad y devolución de resultados. De acuerdo con las normas 8.05 (prescindencia del consentimiento informado para la investigación) y 9.03 (consentimiento informado en evaluaciones) de los lineamientos de conducta de la APA, el consentimiento de los padres no fue requerido puesto que la administración formó parte de las actividades de la materia de orientación educativa.

Análisis de datos

Se examinaron los protocolos en busca de datos perdidos, considerando el criterio de Tracey (2002) de eliminar aquellos que tengan dos o más datos perdidos en alguna de las escalas; en esta investigación no se eliminó ningún protocolo. Posteriormente, se calcularon los puntajes de los ocho intereses básicos, las cinco escalas de prestigio alto, las cinco escalas de bajo prestigio y el puntaje de prestigio de la escala de ocupaciones, utilizando las fórmulas propuestas por Tracey (2002) en el manual del PGI. Los datos obtenidos se ingresaron al programa estadístico IBM SPSS versión 25, y se procedió a realizar los análisis correspondientes.

Resultados

En la tabla 1 se muestran la media y desviación estándar de la escala de ocupaciones del *Personal Globe Inventory* (PGI; Tracey, 2002) según la muestra

total y el sexo. Como se puede observar en los ocho intereses básicos, los participantes prefirieron ocupaciones relacionadas con el aire libre y la naturaleza ($M = 18.07$) y aquellas ocupaciones enfocadas en ayudar a las personas ($M = 17.63$). Con respecto a las ocupaciones de alto prestigio, los alumnos manifestaron un interés por ocupaciones enfocadas en ayudar a otras personas y que tengan a cargo un equipo de trabajo (ciencias sociales, $M = 18.99$ e influyente, $M = 18.22$). En cuanto a las áreas de interés de bajo prestigio, los alumnos eligieron aquellas profesiones cuyas actividades estén relacionadas con servicios personales ($M = 17.07$).

Con respecto al sexo de los participantes, los resultados mostraron diferencias significativas ($p < .05$) en los puntajes medios según el sexo de los estudiantes. Las mujeres presentaron puntuaciones significativas más altas en el interés de *ayuda y ciencias sociales*, más altas que los hombres en el interés de ayuda y ciencias sociales, con un tamaño del efecto (TE) moderado (d de Cohen = 0.67 y 0.56, respectivamente). Por otro lado, los hombres obtuvieron puntajes más altos que las mujeres en *gestión, asesoría empresarial, procesamiento de datos, mecánica, sistemas comerciales, analista financiero, trabajo manual y construcción*, con un TE que tiende de pequeño en gestión (d de Cohen = 0.39) a muy grande en procesamiento de datos - d de Cohen = 1.06- (ver tabla 1). No se encontraron diferencias según el sexo ($p > .05$) en los intereses de *facilitación social, naturaleza y aire libre, artístico, influyente, ciencia, control de calidad, y servicios básicos*. Con respecto al prestigio profesional, no se encontró diferencia significativa, es decir, tanto hombres como mujeres presentaron puntajes similares (ver tabla 1).

Tabla 1. *Media y desviación estándar de los 18 intereses vocacionales de la escala de ocupación según el sexo y muestra total*

| Intereses vocacionales | Muestra total (n = 153) | | Mujer (N = 88) | | Hombre (N = 65) | | t (153) | P | d de Cohen |
|-------------------------|-------------------------|-------|----------------|-------|-----------------|-------|---------|-------|------------|
| | M | DE | M | DE | M | DE | | | |
| Ocho intereses básicos | | | | | | | | | |
| 1. Facilitación social | 16.61 | 6.940 | 16.81 | 6.992 | 16.35 | 6.913 | 0.398 | 0.691 | – |
| 2. Gestión | 16.93 | 8.159 | 15.58 | 7.647 | 18.75 | 8.528 | -2.416 | 0.017 | 0.39 |
| 3. Asesoría empresarial | 14.37 | 7.868 | 12.38 | 7.088 | 17.06 | 8.118 | -3.800 | <.001 | 0.61 |

| | | | | | | | | | |
|-----------------------------|-------|--------|-------|-------|-------|--------|--------|-------|------|
| 4. Procesamiento de datos | 14.72 | 9.781 | 10.50 | 6.880 | 20.43 | 10.261 | -7.161 | <.001 | 1.14 |
| 5. Mecánica | 15.67 | 8.717 | 12.70 | 7.034 | 19.69 | 9.202 | -5.324 | <.001 | 0.85 |
| 6. Naturaleza/aire libre | 18.07 | 8.218 | 17.74 | 8.255 | 18.51 | 8.210 | -0.571 | 0.569 | _ |
| 7. Artístico | 16.37 | 9.682 | 15.55 | 9.266 | 17.48 | 10.184 | -1.222 | 0.224 | _ |
| 8. Ayuda | 17.63 | 8.721 | 20.00 | 8.777 | 14.43 | 7.603 | 4.103 | <.001 | 0.67 |
| Escalas de alto prestigio | | | | | | | | | |
| 9. Ciencias sociales | 18.99 | 8.758 | 21.02 | 8.551 | 16.23 | 8.327 | 3.465 | <.001 | 0.56 |
| 10. Influyente | 18.22 | 9.044 | 17.01 | 8.812 | 19.85 | 9.167 | -1.934 | 0.055 | _ |
| 11. Sistemas comerciales | 14.70 | 10.005 | 10.57 | 6.648 | 20.29 | 11.063 | -6.761 | <.001 | 1.06 |
| 12. Analista financiero | 14.22 | 7.909 | 9.48 | 4.368 | 14.26 | 6.233 | -5.582 | <.001 | 0.88 |
| 13. Ciencia | 16.52 | 8.436 | 11.17 | 5.102 | 12.49 | 5.693 | -1.508 | 0.134 | _ |
| Escalas bajo prestigio | | | | | | | | | |
| 14. Control de calidad | 11.51 | 5.737 | 17.38 | 7.475 | 16.65 | 8.453 | 0.564 | 0.574 | _ |
| 15. Trabajo manual | 11.73 | 5.383 | 11.85 | 6.901 | 17.42 | 8.108 | -4.574 | <.001 | 0.71 |
| 16. Servicios personales | 17.07 | 7.886 | 14.81 | 7.741 | 18.83 | 8.838 | -2.992 | 0.003 | 0.48 |
| 17. Construcción reparación | 10.67 | 5.792 | 8.55 | 4.543 | 13.55 | 6.080 | -5.833 | <.001 | 0.93 |
| 18. Servicios básicos | 14.78 | 7.505 | 14.76 | 7.214 | 14.80 | 7.938 | -0.031 | 0.975 | _ |
| 19. Prestigio | 10.17 | 14.125 | 48.53 | 9.802 | 50.89 | 9.460 | -1.493 | 0.137 | _ |

Fuente: elaboración propia.

Discusión

El objetivo del presente trabajo fue analizar las diferencias por sexo en los tipos de interés vocacional y el prestigio profesional en estudiantes de bachillerato. Con respecto a la hipótesis planteada, se encontró que tanto hombres como mujeres presentan un nivel de prestigio similar. Estos resultados son contradictorios a los encontrados por Atitsogbe *et al.* (2018) y Vardarli *et al.* (2019) quienes mencionaron que las mujeres prefieren profesiones de bajo prestigio y los hombres de alto de prestigio. Una explicación de esta diferencia es que en esta muestra los estudiantes no están interesados en profesiones de alto prestigio, sino que eligen posiblemente sus ocupaciones en función de su nivel de competencia y la recompensa que les espera al

elegir una determinada profesión. A diferencia de las muestras de los estudios anteriores donde las mayorías los participantes eligieron profesiones relacionadas con la ciencia, tecnología, ingenierías y matemáticas (STEM por sus siglas en inglés), las cuales son percibidas como de mayor ingreso económico.

Con respecto a las diferencias en los intereses vocacionales, se encontró que las mujeres presentaron un mayor interés por ocupaciones relacionadas con ayudar a las personas a resolver sus problemas de manera personal, tanto de índole psicológica como médica (*ayuda y ciencias sociales*). Estos resultados coinciden parcialmente con las investigaciones realizadas por Atisogbe *et al.* (2018) y Zhang *et al.* (2013), quienes, además de *ayuda y ciencias sociales*, también encontraron que las mujeres prefieren ocupaciones relacionadas con los intereses de facilitación social, gestión empresarial, artística y servicio personal, los cuales no se encontraron en el presente estudio. Una posible explicación a esta discrepancia puede ser debido al tipo de formación en preparatoria; en este caso, la mayoría de las mujeres estaba cursando materias relacionadas con las ciencias sociales, a diferencia de los participantes de los estudios de Atisogbe *et al.* (2018) y Zhang *et al.* (2013), quienes en su mayoría eran estudiantes universitarias que cursaban carreras relacionadas con las ciencias sociales, derecho, ciencias de salud, literatura, economía o administración, ciencias, tecnología, ingenierías y matemáticas (STEM).

Por otro lado, los hombres eligieron profesiones que tienen que ver con la gestión y planificación de actividades en empresas u organizaciones (*gestión*), realizar estimaciones de presupuesto y contabilidad (*asesoría empresarial*), analizar e interpretar datos y trabajar en finanzas (*procesamiento de datos y analista financiero*), diseñar y dar mantenimiento a maquinarias grandes, así como operar máquinas y servicios auxiliares (*mecánica y trabajo manual*), ayudar a otras personas en sus actividades diarias (*servicios personales*) y realizar algún tipo de construcción. Los hallazgos coinciden con los encontrados por Vardarli *et al.* (2019), Zhang *et al.* (2013) y Atisogbe *et al.* (2018) en la mayoría de los intereses, a excepción de *naturaleza y aire libre*, el cual no aparece en el presente estudio. Lo anterior puede deberse a un desinterés por ocupaciones relacionadas con la ecología y ciencias ambientales, debido a que son percibidas como carreras de mayor desempleo (Instituto Mexicano para la Competitividad, 2023). Se puede concluir

que la elección de carrera sigue patrones tradicionales de roles de género, donde las mujeres eligen ocupaciones consideradas como “femeninas” y orientadas a la ayuda de las personas y los hombres escogen profesiones relacionadas con las matemáticas y tecnología, y categorizadas como “masculinas” (Navarro y Casero, 2012).

Una de las limitaciones de esta investigación corresponde a las características de la muestra. Solamente participó una pequeña muestra alumnos de escuelas públicas incorporadas al sistema de bachillerato general, lo cual dificulta generalizar los resultados a otros sistemas de educación media superior (EMS). En México, la EMS se divide en tres sistemas educativos: bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico (INEE, 2017). Para futuras investigaciones, sería pertinente aumentar el tamaño de la muestra y comparar los resultados en función del tipo de sistema educativo en EMS, y ver si el tipo de capacitación laboral influye en los intereses vocacionales y el nivel de prestigio. Por un lado, el bachillerato general brinda al estudiante una formación integral, a través de cursos propedéuticos, de los conocimientos y las habilidades necesarias para ingresar a la educación superior; y por el otro, los bachilleratos tecnológicos y profesionales técnicos brindan una formación similar al bachillerato general, con la inclusión de materias tecnológicas especializadas en un área, las cuales preparan al estudiante como técnico de nivel medio superior, dando la oportunidad de trabajar una vez que egresa (Secretaría de Educación Pública, 2017).

Los resultados obtenidos contribuirán al mejoramiento de los servicios de orientación vocacional, a través de la incorporación de un instrumento que aporta información sobre el nivel de prestigio de la profesión que desea la persona, aspecto que no se había considerado en pruebas desarrolladas desde el modelo RIASEC.

Bibliografía

- American Psychological Association [APA]. (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. APA. <https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>
- Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión (2018). Índice de niveles socioeconómicos. AMAI. <https://www.amai.org/NSE/>

- Atitsogbe, K., Moumoula, I., Rochat, S., Antonietti, J. y Rossier, J. (2018). Vocational interest and career indecision in Switzerland and Burkina Faso: Cross-cultural Similarities and differences. *Journal Vocational Behavior*, 127, 126-140. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.04.002>.
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16728244043>
- Cupani, M., Morán, V., Azpilicueta, A., Vanina, N. y Artuso, F. (2019). Escalas de Actividades y Ocupaciones de Dominio Público de indicadores del RIASEC para intereses y autoeficacia (AFPD): Versión en español. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(2), 359-382. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v17i48.2136>
- Fernández, M., Mora, J. y Ponce, F. (2022). Contribución de la personalidad y la autoeficacia en la comprensión de los intereses vocacionales. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 64(3), 57-70. <https://doi.org/10.21865/RIDEP64.3.05>
- Hedrih, V. (2023). Gender differences in vocational interest across three Balkan countries. *Philosophy, Sociology and History*, 22(1), 15-28. <https://doi.org/10.22190/FUPSPH2301015H>
- Hedrih, V., Šverko, I. y Pedović, I. (2008). Structure of vocational interests in Macedonia and Croatia – evaluation of the spherical model. *Philosophy, Sociology and History*, 17(1), 19-36. <https://doi.org/10.22190/FUPSPH1801019H>
- Holland, J. L. (1985). *Making of vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (2a ed). Prentice-Hall.
- Holland, J. L., Fritzsche, B. A. y Powell, A. B. (2005). *SDS Búsqueda autodirigida. Forma J. El Manual Moderno*.
- Instituto Mexicano para la Competitividad [IMCO] (16 de agosto de 2023). *Compara Carreras 2023*. IMCO. <https://imco.org.mx/compara-carreras-2023/>
- Izcarra, S. (2007). *Introducción al muestreo*. Porrúa.
- Khattab, N. (2015). Students' aspirations, expectations and School achievement: what really matters? *British Educational Research Journal*, 41(5), 731-748. <https://doi.org/10.1002/berj.3171>
- Lent, R. W., Brown, S. D. y Hackett, G. (2002). Social Cognitive Career Theory. En D. Brown (Ed.), *Career Choice and Development* (4th ed., 255–311). Jossey-Bass.
- Mau, W. y Heims, L. (2000). Educational and Vocational Aspirations of Minority and Female Students: A Longitudinal Study. *Journal of Counseling & Development*, 78(2), 186-194. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb02577.x>
- Navarro, C. y Casero, A. (2012). Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios. *Estudios Sobre Educación*, 22, 115-132. <https://doi.org/10.15581/004.22.2075>
- Osipow, S. (2008) *Teorías sobre la elección de carreras*. Trillas.
- Rojewski, J. (2005). Occupational Aspirations: Constructs, Meanings, and Application. En Brown, S. y Lent, R. (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 131-154). John Wiley & Sons.

- Rose, P., Nguyen, N. P., Kim, J. K., y Nguyen, D. (2022). The Personal Globe Inventory: The structure of vocational interest in Vietnam. *Journal of Employment Counseling*, 59, 27–36. <https://doi.org/10.1002/joec.12176>
- Secretaría de Educación Pública (1 de enero de 2017). *Oferta educativa en educación media superior*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/oferta-educativa-educacion-media-superior>
- Sodano, S. M. y Tracey, T. J. (2008). Prestige in interest activity assessment. *Journal of Vocational Behavior*, 73(2), 310-317. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.07.002>
- Tracey, T. J. (2002). Personal Globe Inventory: Measurement of the Spherical Model of Interests and Competence Beliefs. *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), 113–172. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1817>
- (1997). The Structure of Interests and self-efficacy expectations: An expanded examination of the spherical model of interests. *Journal of Counseling Psychology*, 44(1), 32–43. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.44.1.32>
- Tracey, T. J. y Rounds, J. (1996). The Spherical Representation of Vocational Interests. *Journal of Vocational Behavior*, 48(1), 3-41. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1996.0002>
- Vardarli, B., Özyürek, R., Wilkins-Yel, K. G., y Tracey, T. J. (2017). Examining the structure of vocational interests in Turkey in the context of the personal globe model. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 17, 347–359. <https://doi.org/10.1007/s10775-016-9338-6>
- Wilkins, K., Ramkisson, M. y Tracey, T. (2013). Structure of interest in a Caribbean sample: Application of the Personal Globe Inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 367-372. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.06.005>

6. Diversidad de factores psicosociales que inciden en el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes universitarios

PALOMA DANIELA GÓMEZ ÁLVAREZ*

ENEIDA OCHOA ÁVILA**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.274.06>

Resumen

En los últimos años, el interés por estudiar a los universitarios ha ido incrementando, puesto que son los futuros individuos que se encargarán de la economía y el crecimiento del país. Es por ello que el presente trabajo se centra en analizar cómo existen diversos factores psicosociales que inciden de alguna forma en el rendimiento académico y el aprendizaje estudiantil, así como poder visualizar cómo la variedad de ellos detona alguna problemática entre los individuos y cómo se correlacionan éstas variables entre ellas. Se concluye que existen diversos factores que intervienen de manera positiva y negativa en el rendimiento y el aprendizaje académico, y que las universidades deben fomentar programas inclinados a la calidad de vida para que los estudiantes puedan sobrellevar las problemáticas que estos factores puedan detonar.

Palabras clave: *Factores psicosociales, aprendizaje, rendimiento académico.*

* Maestra en Gestión Organizacional. Estudiante del programa de Doctorado en Investigación Psicológica, Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4064-1369>

** Postdoctorado en Administración de Negocios. Profesora de tiempo completo del Instituto Tecnológico de Sonora. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6510-8552>

Introducción

Los estudiantes universitarios han sido el centro de atención entre los investigadores, dado el desarrollo y la formación que se les está dando y la respuesta que se percibe en su trayecto académico; sin embargo, se ha encontrado que existe una variedad de factores que pueden incidir en su rendimiento. Para algunos autores (Godínez *et al.*, 2016), los constantes cambios en los sistemas educativos llegan a traer consigo repercusiones positivas y negativas en los estudiantes. Como bien se sabe, son diversos los factores psicosociales (*fp*) que interfieren en la adquisición o entorpecimiento del aprendizaje estudiantil, así como en el rendimiento académico (RA); estos factores son desatados a causa de dichos cambios en las instituciones, tal y como la desmotivación, la falta de apoyo por parte de las escuelas y las indiferencias de los estudiantes hacia temas difíciles, lo que provoca el cansancio mental.

Pero no todo se debe a las instituciones, ya que existen, existen varias investigaciones enfocadas al estudio de estos factores que, similarmente, llegan a interferir en el proceso de aprendizaje y el RA de los jóvenes, entre ellos se encuentran cuestiones psicológicas y psiquiátricas (Peláez *et al.*, 2014; Apaza *et al.*, 2021), el consumo de drogas (Silva-Gutiérrez y De la Cruz-Guzmán, 2017), factores personales (Berkhout *et al.*, 2015; López y Castaño, 2017; McEown y Sugita-McEown, 2018), la relación que se tiene con el docente o el apoyo que percibe de él (Lau, 2013; McEown y Sugita-McEown, 2018), cuestiones relacionadas con la familia (Chalela-Naffah *et al.*, 2021; McEown y Sugita-McEown, 2018) o el factor económico (Peláez *et al.*, 2014), el cual, de acuerdo con Tomaszewski *et al.* (2017), más que interferir en el aprendizaje, llega a obstaculizar a los jóvenes con un nivel socioeconómico bajo y reduzca sus posibilidades de ingreso en una universidad, restringiéndoles el acceso hacia la enseñanza.

Por lo tanto, el objetivo del presente trabajo es analizar la variedad de FP que se han relacionado con el aprendizaje y el RA, desde factores que inducen un bajo RA hasta los que permiten al estudiante crecer educativamente en el contexto universitario.

Rendimiento Académico

El RA se ha clasificado como el resultado del alumno en el ámbito académico, considerado considerando al estudiante como el protagonista o el actor (Gómez-Álvarez y García-Valenzuela, 2022), quien se encuentra inmerso en una esfera educativa compleja al relacionarse con las actividades de productividad y de calidad que tienen en la educación (Morales *et al.*, 2016).

Pero para poder comprender detalladamente el RA, es necesario reflexionar que existen diversos factores que intervienen en él y no es únicamente un desempeño individual. Es por ello que Chong (2017) considera que esté se ve influenciado por los pares, el aula, el contexto educativo, las capacidades personales y el contexto social; y entre las variables que explican el RA se encuentra el nivel socioeconómico y cultural, el apoyo de los docentes y las expectativas por parte de los padres, las cuales darán paso al éxito o al fracaso escolar.

Aprendizaje

Por su parte, el aprendizaje se analiza desde la teoría de aprendizaje social de Bandura, la cual, ha considerado que el aprendizaje es el resultado de un proceso de socialización que tiene cada individuo, que consta de la ejecución de conductas que se observan en otras personas y con el paso del tiempo las conductas se van reforzando hasta lograr una autorregulación (Rodríguez, 2014). Ante ello, Zimmerman (1986) establece que el aprendizaje en el contexto educativo debe pasar por un proceso de autorregulación que utiliza estrategias cognitivas, conductuales, motivacionales y metacognitivas para transformar lo aprendido y reforzar las habilidades y los conocimientos con el apoyo de ciertas estrategias para incrementar su rendimiento y desempeño (Cabero y Lorente, 2015). Por lo tanto, el aprendizaje universitario se da mediante la socialización entre profesor-alumno y se apoya con diversas estrategias que permiten reforzar el conocimiento adquirido, impactando en el RA.

Factores psicosociales en el contexto educativo

Respecto a los FP, se han considerado como aquellas condiciones que se presentan en ciertas situaciones. Por decir, en el contexto laboral se relacionan con las organizaciones, el trabajo, las actividades que deben desarrollarse; mientras que en el contexto educativo se enfoca en esas condiciones que interfieren en el ambiente de aprendizaje, asociándose con los contenidos, las actitudes, relaciones afectivas, estrategias didácticas, entre otras, las cuales pueden llegar a afectar el bienestar y la salud de los estudiantes (Godínez *et al.*, 2016). Esta variedad de factores también puede incidir en el incremento del RA, sin embargo, Peláez *et al.* (2014) consideran que incluso pueden llegar a incrementar los índices de violencia y vandalismo, impactando en la vida de las personas.

De esta forma es como los FP se han presentado como eventos favorables o desfavorables que interfieren en las personas, y que llegan a dar una determinada respuesta ante ciertas situaciones; entre los problemas que pueden desencadenar, se posicionan aquellos relacionados con el ambiente social, el contexto educativo, el grupo de apoyo primario y económico (Peláez *et al.*, 2014). A continuación, se presentan los FP que se han considerado para el presente análisis:

Factores psicológicos

De acuerdo con Apaza-Panca *et al.* (2021) y López (2022), algunos de los factores psicológicos que pueden desarrollarse entre los estudiantes son el estrés, la ansiedad, irritabilidad y la depresión, los cuales también se detonan por causas externas y ambientales, como fue la pandemia de Covid-19. Estos factores repercuten tanto en el rendimiento de los jóvenes como en cuestiones físicas, al presentarse problemas de sueño o mayor necesidad por dormir, así como el aumento o disminución del apetito. Rivas *et al.* (2014), por su parte, definen al estrés académico como una reacción que interviene en el estado emocional, fisiológico, cognitivo y conductual que se presenta al estar frente a estímulos y eventos académicos; surgen como un mecanismo de defensa

y causan un efecto negativo entre las personas, además de provocar somatización e incluso trastornos mentales (Peláez *et al.*, 2014), sobre todo en los procesos de enseñanza.

Se estima que alrededor del 25% de estudiantes mexicanos, sobre todo en las carreras de la salud y enfermería, sufren de estrés, manifestándose en problemas de concentración, depresión, bloqueo mental, desgano, insomnio, dolor de cabeza, colitis, entre otros; su detección en el contexto académico es útil para adecuar metodologías que ayuden a los jóvenes, como las consejerías estudiantiles (Rivas *et al.*, 2014), las cuales sirven de orientación para un mejor manejo de las emociones, sentimientos y otras problemáticas.

Factor económico

El estatus económico del estudiante está relacionados con los factores psicológicos, y llega a desencadenar niveles altos de estrés entre los universitarios, además de desencadenar trastornos mentales, violencia y vandalismo (Peláez *et al.*, 2014). Por otra parte, Silva-Gutiérrez y De la Cruz-Guzmán (2017) mencionan que el estado económico de los estudiantes incita a que quitar tengan que buscar opciones en el mercado laboral, lo que hace que sugiero eliminar combinen su tiempo entre la escuela y un trabajo para poder costear su vida universitaria, en ocasiones, aportar con gastos de alimentación en sus hogares, lo cual les reduce las horas de estudio fuera de la universidad, o bien, es una de las causas de elegir cargas académicas con menos materias.

Incluso, en ocasiones, el apoyo financiero a la familia se considera un factor que interve en el RA, llevando al alumno a tomar decisiones como la deserción escolar. Chalela-Naffah *et al.* (2021) reportan que, a mayor sustento económico familiar, mayor será el grado de escolaridad alcanzado por el alumno. Por lo tanto, el estatus económico es considerado un predictor de alto impacto en el rendimiento estudiantil, y no solo por el hecho de contar con altos o bajos ingresos, sino por la cuestión de tiempo, es decir, las personas menos afortunadas económicamente deben gestionar su tiempo entre estudios y trabajo para lograr sus objetivos.

Factores familiares

Respecto al contexto familiar, también se ha asociado con el bajo o alto RA, dentro de este margen se encuentran aspectos claves, como el apoyo que reciben los estudiantes por parte de su familia (McEown y Sugita-McEown, 2018), los problemas familiares, las obligaciones que desempeñan dentro de la familia y el nivel de estudio de los padres. Es así como Chalela-Naffah *et al.* (2021) lo consideran un factor de alto impacto, dado que, a mayor grado académico de los padres, junto con la motivación que propicien, el alumno tendrá mayores posibilidades de obtener estudios completos.

De forma similar, Rodríguez-Rodríguez y Guzmán-Rosquete (2019) demostraron que, si los papás de los alumnos cuentan con títulos académicos y esperanza hacia los hijos, los estudiantes tendrán mayor RA. Es así como la familia se vuelve un pilar sólido y muy importante en la vida de los estudiantes, la cual, en ocasiones, no solo llega afectar el rendimiento, sino que provoca la deserción, o, por el contrario, aumenta el RA y la iniciativa propia de los jóvenes hacia el aprendizaje. Por lo tanto, es factible mencionar que la familia es una causa del nivel de RA entre los jóvenes, así como el aprendizaje al tener familiares preocupados e interesados por una educación con calidad entre sus hijos.

Factores personales

En cuanto a los factores personales, se ha encontrado a las emociones desarrolladas en las personas junto con la motivación que tienen de seguir adelante. De acuerdo con López y Castaño (2017), los estudiantes llegan a obtener notas más altas si se encuentran motivados por sí mismos y por la idea y la creencia de éxito, además de plantearse las metas personales que se proponen por alcanzar (McEown y Sugita-McEown, 2018), la autonomía experimentada y las oportunidades que ellos mismos se crean (Berkhout *et al.*, 2015), volviéndose predictores positivos para los procesos de aprendizaje, o, por el contrario, perjudicándolo.

Ante esto, Cid-Sillero *et al.* (2020) consideran que dentro de este factor se ubica la autoestima, la cual tiene una relación directa con el RA de los jóvenes, al igual que las emociones y la motivación (Rodríguez-Rodríguez y Guzmán-Rosquete, 2019), las cuales llegan a impactar el aprendizaje y los procesos de enseñanza que reciben (Oriol-Granado, 2017). Es decir, si los jóvenes tienen pensamientos y emociones positivas por sí mismos, el porcentaje de éxito académico será más elevado, ya que sus instintos de superación serán alcanzados gracias a la creencia de éxito; por el lado contrario, si los estudiantes no cuentan con emociones y pensamientos positivos, el rendimiento puede llegar a disminuir, así como el interés por el aprendizaje.

Relación y apoyo del docente

Otro factor que ha sido muy estudiado es la relación que mantienen los estudiantes con los docentes, o bien, el apoyo y la motivación que reciben de ellos, dado que desempeñan un papel muy importante para el desarrollo del estudiante (Chong, 2017; McEown y Sugita-McEown, 2018). Por ejemplo, Lau (2013), en un estudio mixto con profesores y alumnos chinos, encontró que si los maestros están abiertos a la idea de incrementar el aprendizaje entre sus alumnos y aceptar las nuevas instrucciones, éstos llegan a potencializar el desarrollo del aprendizaje autorregulado, ya que modifican sus instrucciones de enseñanza. Sin embargo, factores relacionados a la cultura llegan a afectar algunas percepciones, dado que se rigen mucho por los métodos tradicionalistas.

Por su parte, McEown y Sugita-McEown (2018) coinciden en que el apoyo que brindan los maestros es indispensable para desarrollar la autonomía entre los estudiantes, además de considerarlo como un predictor positivo para el desarrollo de los procesos de aprendizaje autorregulado en universitarios. Similarmente, Chalela-Naffah *et al.* (2017) consideran que la relación entre docente y alumno es crucial, incluso si no se llega a tener una reacción positiva entre éstos, ya que los jóvenes no solo pueden tener problemas en su rendimiento, sino que pueden optar por desertar académicamente.

Consumo de drogas

El consumo de sustancias (legales e ilegales) también ha sido considerado un factor que afecta el RA y el aprendizaje o da paso al fracaso escolar; no obstante, también llega a perjudicar la economía, el aspecto laboral, la salud y la convivencia familiar de las personas consumidoras. Es por ello que Silva-Gutiérrez y De la Cruz-Guzmán (2017) consideran que las instituciones de educación superior deben fomentar programas que promuevan estilos de vida saludables, dado que la prevalencia de consumo oscila entre los 18 y 24 años. Ortiz *et al.* (2018), por su parte, menciona que el promocionar programas de la salud es indispensable, ya que las universidades tienen la función de formar individuos con competencias para la toma de decisiones y resolución de problemas, es así que deben intervenir en temas dirigidos al consumo responsable de alcohol y la evitación de consumo de tabaco y marihuana.

Factores ambientales

Sin duda, el Covid-19 ha sido una de las enfermedades más destacadas en el último siglo. A raíz de ello, se encontró un aumento en problemas de salud mental (ansiedad, depresión y estrés) en los universitarios, donde la autoeficacia, el aprendizaje y el RA se vieron afectados por los cambios de enseñanza al pasar de un contexto presencial a uno virtual (Romero-Rodríguez *et al.*, 2021) y al confinamiento social (Apaza-Panca *et al.*, 2021). Similarmente, Suárez *et al.* (2021) encontraron que el rendimiento en estudiantes españoles y argentinos había bajado, dado el exceso de videoconferencias, tareas y, sobre todo, el estrés ante la brecha digital en ciertos hogares; a diferencia de González *et al.* (2020), quienes consideraron que el rendimiento había incrementado gracias a la enseñanza virtual. Ante esto, se evidencia que los factores externos, como los ambientales, pueden perjudicar en alguna medida a los universitarios, o, por el lado contrario, algunos pueden llegar a desarrollar su máximo potencial al verlo como una oportunidad.

Conclusión

Los motivos que causan alto o bajo rendimiento estudiantil o problemas en el aprendizaje son multifactoriales y no individuales. Estas causas se han analizado a través de los PF que llegan a intervenir en la vida estudiantil de los universitarios. El objetivo era analizar los diversos FP que impactan en el RA y el aprendizaje de universitarios; entre ellos se analizaron los psicológicos, económicos, familiares, personales, el apoyo del docente, consumo de drogas y factores ambientales. Cabe mencionar que existen muchos más, sin embargo, este análisis solo contempla los mencionados anteriormente. Se encontró que los factores están correlacionados de alguna manera, por ejemplo, factores contextuales o ambientales pueden desencadenar problemas psicológicos que influyen en el RA y el aprendizaje entre los estudiantes.

Se ha encontrado que esta influencia puede variar, ya sea incrementando o afectando el RA; por otra parte, también se ha demostrado que la influencia de pares puede interferir en ello, lo cual, a su vez se relaciona con el consumo de drogas; ante esto, Silva-Gutiérrez y De la Cruz-Guzmán (2017) mencionan que llega a darse por la misma influencia de los pares. Se concluye que existe una variedad de factores que interfiere en el RA y el aprendizaje estudiantil; sin embargo, los jóvenes deben ser capaces de dominar sus emociones y pensamientos para no dejarse llevar por ellos, ya que puede ocasionar problemáticas en su desempeño estudiantil. Por otra parte, es recomendable que las instituciones implementen programas de calidad de vida, donde se les oriente a los jóvenes para tener una mejor manera de sobrellevar sus emociones y temas relacionados con la salud mental y el consumo de drogas.

Bibliografía

Apaza-Panca, C., Maquera-Luque, P., Huanca-Frías, J., Supo-Quispe, L., Távara-Ramos, A., Dextre-Martínez, W. y Saldaña-Acosta, O. (2021). Factores psicosociales en estudiantes universitarios de Loreto, Ancash, Moquegua y Puno durante el confinamiento por el Covid-19, Perú. *Cuestiones Políticas*, 39(68), 51-69. DOI: <https://doi.org/10.46398/cuestpol.3968.02>

- Berkhout, J., Helmich, E., Teunissen, P., van den Berg, J., van der Vleuten, C. y Jaarsma, A. (2015). Exploring the factors influencing clinical students' self-regulated learning. *Medical Education*, 49(6), 589-600. DOI: 10.1111/medu.12671
- Cabero, J. y Llorente, M. (2015). Tecnologías de la información y la comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2). http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-44492015000200019&script=sci_arttext
- Chalela-Naffah, S., Valencia-Arias, A., Ruiz-Rojas, G. y Cadavid-Orrego, M. (2021). Factores psicosociales y familiares que influyen en la deserción en estudiantes universitarios en el contexto de los países en desarrollo. *Revista Lasallista de Investigación*, 17(1), 103-115. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-44492020000100103&script=sci_arttext
- Chong, E. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(1), 91-108. <http://ri.iberomx.com/handle/iberomx/4886>
- Cid-Sillero, S., Pascual-Sagastizabal, E., y Martínez-de-Morentin, J. I. (2020). Influencia de la autoestima y la atención en el rendimiento académico del alumnado de la ESO y FPB. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 59-67. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.06.001>
- Cogollo-Milanés, Z., Arrieta-Vergara, K., Blanco-Bayuelo, S., Ramos-Martínez, L., Zapata, K. y Rodríguez-Berrio, Y. (2011). Factores psicosociales asociados al consumo de sustancias en estudiantes de una universidad pública. *Revista Salud Pública*, 13(3), 470-479. <https://www.scielosp.org/pdf/rsap/v13n3/v13n3a09.pdf>
- Godínez, G., Reyes, J., García, M. y Antúnez, T. (2016). Los factores psicosociales como impacto en el bajo rendimiento escolar de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Guerrero. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 17(13). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672016000200107&script=sci_arttext
- Gómez-Álvarez, P. y García-Valenzuela, V. (2022). Análisis correlacional entre el rendimiento académico y el bienestar psicológico de estudiantes universitarios de Sonora, México. *Eureka*, 19(2), 234-251. <https://ojs.psicoeureka.com.py/index.php/eureka/article/view/68/71>
- González, T., de la Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-López, M., Subirats, L., Fort, S., y Sacha G. M. (2020). Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. *PLoS ONE*, 15(10), 1-23. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239490>
- Lau, K. (2013). Chinese language teachers' perception and implementation of self-regulated learning-based instruction. *Teaching and Teacher Education*, 31, 56-66. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.12.001>
- López, J. (2022). Factores psicosociales que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Anuario de Investigación: Universidad Católica de El Salvador*, 11(1), 51-63. <https://www.camjol.info/index.php/aiunicaes/article/view/15164>
- McEown, M. & Sugita-McEown, M. (2018). Individual, parental and teacher support factors of self-regulation in Japanese students. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13, 389-401. <https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1468761>

- Morales, L. A., Morales, V., y Holguín, S. (2016). Rendimiento escolar. *Revista Electrónica Humanidades, Tecnología y Ciencia*, 1-5. https://revistaelectronica-ipn.org/ResourcesFiles/Contenido/16/HUMANIDADES_16_000382.pdf
- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C. G. y Molina-López, V. M. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45-53. [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30043-6](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30043-6)
- Ortiz, M., Gogeoascoechea-Trejo, M., Blázquez-Morales, M., Pavón-León, P., Barreto-Bedoya, P. y Pérez-Prada, M. (2018). Factores psicosociales asociados al consumo de drogas en estudiantes de dos universidades de América Latina. *Revista de Salud Pública*, 22(1), 41-52. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RSD/article/view/18655/19601>
- Peláez, L., Londoño, A., Gartner, C., Agudelo, C., Martínez, L., Tirado, A., Loaiza, E., Lopera, J., Rojas, S., Builes, J., Manrique, A. y Ortiz, I. (2014). Eventos estresores y factores psicosociales en estudiantes de una universidad privada de Medellín, Colombia. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 6(2), 111-120. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/article/view/23386/19219>
- Rivas, V., Jiménez, C., Méndez, H., Cruz, M., Magaña, M. y Victorino, A. (2014). Frecuencia e intensidad del estrés en estudiantes de licenciatura en enfermería de la DACS. *Horizonte Sanitario*, 13(1), 162-169. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457845146002>
- Rodríguez, J. (2014). Los recursos TIC favorecedores de estrategias de aprendizaje autónomo: el estudiante autónomo y autorregulado. *In Crescendo*, 5(2), 233-251. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5127645>
- Rodríguez-Rodríguez, D. y Guzmán-Rosquete, R. (2019). Rendimiento académico de adolescentes declarados en situación de riesgo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 147-162. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.303391>
- Romero-Rodríguez, J., Hinojo-Lucena, F., Aznar-Díaz, I. y Gómez-García, G. (2021). Digitalización de la Universidad por Covid-19: impacto en el aprendizaje y factores psicosociales de los estudiantes. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 153-172. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32660>
- Silva-Gutiérrez, B. y De La Cruz-Guzmán, U. (2017). Análisis de los factores psicosociales de estudiantes universitarios que trabajan. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 923-945. <https://doi.org/10.23913/ried.v8i15.327>
- Suárez Lantarón, B., García-Perales, N. y Elisondo, R. C. (2021). La vivencia del alumnado en tiempos COVID-19: estudio comparado entre las universidades de Extremadura (España) y Nacional de Río Cuarto (Argentina). *Revista Española de Educación Comparada*, 38, 44-68. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.28936>
- Tomaszewski, W., Perales, F. & Xiang, N. (2017). Career guidance, school experiences and the university participation of young people from low socio-economic backgrounds. *International Journal of Educational Research*, 85, 11-23. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.06.003>
- Zimmerman, B. J. (1986). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. DOI:10.1037/0022-0663.81.3.329

7. Capital psicológico y rendimiento académico en estudiantes universitarios

LUZ CELESTE MOLINA TORRES*

MIRSHA ALICIA SOTELO CASTILLO**

LAURA FERNANDA BARRERA HERNÁNDEZ***

SONIA BEATRIZ ECHEVERRÍA CASTRO****

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.274.07>

Resumen

El objetivo del presente estudio fue analizar las relaciones del capital psicológico y el rendimiento académico de estudiantes universitarios. La presente investigación es cuantitativa, no experimental, transversal con alcance correlacional. Participaron 230 estudiantes universitarios con edades de 18 a 25 años ($M = 19.98$). Para la recolección de los datos se utilizó el cuestionario de Capital Psicológico adaptado para el contexto educacional (PCQ 24-A). Los resultados indicaron relaciones positivas y significativas entre las dimensiones del capital psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, además de encontrarse diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en el optimismo y el rendimiento académico.

Palabras clave: *Capital psicológico, rendimiento académico, estudiantes universitarios.*

* Maestra en Investigación Psicológica. Estudiante del Doctorado en Investigación Psicológica del Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0659-8456>

** Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos. Profesora de tiempo completo al Departamento de Psicología del Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9838-189X>

*** Doctora en Ciencias Sociales. Profesora del Departamento de Medicina y Ciencias de la Salud de la Universidad de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1646-2037>

**** Doctora en Educación. Profesora-investigadora titular C. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3268-8837>

Introducción

El capital psicológico se considera un estado psicológico positivo de desarrollo de un individuo, el cual se caracteriza por la 1) confianza para asumir y hacer el esfuerzo necesario para tener éxito en tareas desafiantes; 2) ser positivos respecto al éxito actual y en el futuro; 3) la capacidad para perseverar hacia las metas, y, en caso de ser necesario, reestructurar los caminos para la consecución de las metas; así como, 4) ser capaces de sostenerse y salir adelante de los problemas y adversidades para lograr el éxito (Luthans *et al.*, 2007). Representa la valoración positiva que la persona hace de sus circunstancias y su probabilidad de éxito de acuerdo con su propio esfuerzo y perseverancia (Schönfeld y Mesurado, 2020) y es considerado como flexible y con posibilidad de ser desarrollado (Sánchez-Cardona *et al.*, 2020).

Dicho constructo ha sido mayormente abordado desde el campo organizacional (Schönfeld y Mesurado, 2020), por lo que existe poca evidencia del papel de éste en el área educativa (Carmona-Halty y Villegas-Robertson, 2018). Entre los estudios del capital psicológico en el contexto educativo se encuentra el estudio de Adil *et al.* (2019), quienes indican que el capital psicológico ayuda al rendimiento académico de los estudiantes universitarios, debido a que, en su investigación, encontraron correlación positiva y significativa entre el capital psicológico y el rendimiento académico. Además, ha sido positiva y significativamente relacionado con el *engagement* de los alumnos, emociones positivas, satisfacción escolar y desempeño académico; es decir, aquellos alumnos con altos niveles de capital psicológico tienden a tener mayor probabilidad de vincularse con energía y dedicación a sus actividades académicas, experimentar emociones positivas relacionadas a sus estudios, tener evaluaciones satisfactorias sobre sus relaciones interpersonales y obtener mejores calificaciones (Carmona-Halty y Villegas-Robertson, 2018).

La relación entre el rendimiento académico y el capital psicológico ha sido estudiada con anterioridad, encontrándose que el capital no solamente se relaciona de manera directa con el rendimiento académico, sino que

puede jugar un rol moderador entre este y otras variables positivas, como el clima de estudio y las emociones positivas (Slåtten *et al.*, 2021).

De acuerdo con Sánchez-Cardona *et al.* (2020), el capital psicológico proporciona recursos a los estudiantes para que sean capaces de sostener el esfuerzo en situaciones académicas que así lo demanden, a fin contribuir a la satisfacción y a su desempeño académico. Además, es fundamental para mantener acciones en situaciones desafiantes donde la disposición de los estudiantes se enfoque en aprender y generar sus competencias.

Existen múltiples estudios que intentan entender y explicar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, ya que se considera como una variable esencial en el análisis de la calidad académica y la educación, debido a que manifiesta tanto la capacidad del estudiante como el esfuerzo que realiza en sus procesos de enseñanza-aprendizaje (Albán y Calero, 2017). El rendimiento académico brinda una aproximación de los conocimientos que los alumnos han adquirido durante su preparación, proporcionando una noción de los conocimientos teóricos, prácticos y técnicos de los estudiantes (Ortega-Maldonado y Salanova, 2018).

Es importante conocer y entender las variables del alumno que se relacionan con el rendimiento académico, principalmente porque, cuando éste es negativo y esos fracasos existen en varias ocasiones, lleva a los estudiantes a cursar materias de nuevo o a la deserción escolar, las cuales son consideradas dos de las grandes problemáticas de los sistemas educativos (Ariza *et al.*, 2018). Esto genera no solamente consecuencias negativas para los estudiantes, sino que afectan a toda la sociedad, tanto a nivel social como económico (Munizaga *et al.*, 2018).

Debido a lo anterior, los objetivos del presente estudio son conocer el nivel de capital psicológico y rendimiento académico de estudiantes universitarios, así como conocer si existen diferencias significativas con base al sexo y analizar la relación entre el rendimiento académico y el capital psicológico. Estos datos pueden servir de guía para futuras intervenciones que tengan la finalidad de potenciar dichas características en los estudiantes, brindándoles mejores herramientas para su desempeño y en consecuencia se mejore su rendimiento académico.

Método

Tipo de estudio

El presente estudio es de tipo cuantitativo, no experimental, transversal con alcance correlacional.

Participantes

Los participantes fueron 230 jóvenes universitarios, de los cuales 37.29% eran hombres y 62.17% mujeres, cuyas edades oscilaban entre los 18 y los 25 años ($M = 19.98$), quienes se encontraban inscritos desde primero hasta octavo semestre, predominando los alumnos de segundo (38.4%) y sexto (30.6%). Eran de distintos programas educativos, en su mayoría de psicología (80.8%); al momento del levantamiento de datos, el 94.3% de los participantes manifestó ser soltero.

Instrumentos

Capital psicológico

Se utilizó el Cuestionario de Capital Psicológico adaptado para el contexto educacional (PCQ 24-A), conformado por 25 ítems tipo Likert con 6 opciones de respuesta que va desde 1 = Fuerte desacuerdo hasta 6 = Fuerte acuerdo. Después de los análisis factoriales, quedó conformado por 17 reactivos. El instrumento evalúa las cuatro dimensiones del capital psicológico: 1) *autoeficacia*, 2) *esperanza*, 3) *resiliencia* y, 4) *optimismo*; las cuales presentaron niveles de confiabilidad alfa de Cronbach de .69, .77, .80 y .51, respectivamente, y una confiabilidad total de la escala de .87 (Chacón, 2020).

Rendimiento académico

Para el rendimiento académico se preguntó a los participantes su promedio de calificaciones.

Procedimiento

Para la recolección de datos se asistió a los salones de clase, previa autorización de los docentes, quienes permitieron entrar a la sesión unos minutos para solicitar la participación a sus alumnos. A los estudiantes se les explicó el objetivo de la investigación y se les comunicó que su participación es totalmente voluntaria y los datos serían utilizados de manera confidencial y para fines académicos. Quienes aceptaron participar firmaron un consentimiento informado y contestaron el instrumento. Una vez que se obtuvieron los datos, se capturaron en el paquete estadístico SPSS para el análisis de estadísticos descriptivos, se usó la prueba t de Student para comparación de grupos y la correlación de Pearson para las relaciones entre las variables.

Resultados

Al analizar los estadísticos descriptivos de capital psicológico y rendimiento académico, se observan puntuaciones que indican altos niveles de *esperanza* ($M = 4.75$), *resiliencia* ($M = 4.53$), *optimismo* ($M = 4.58$), *autoeficacia* ($M = 4.27$) y *rendimiento académico* ($M = 9.00$) (ver tabla 1).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de capital psicológico y rendimiento académico

| | Min | Max | M | DE | Asimetría | Curtosis |
|-----------------------|------|-------|------|-------|-----------|----------|
| Esperanza | 2.75 | 6.00 | 4.75 | 0.786 | -0.465 | -0.564 |
| Resiliencia | 1.75 | 6.00 | 4.53 | 0.862 | -0.434 | -0.335 |
| Optimismo | 3.00 | 6.00 | 4.58 | 0.702 | -0.077 | -0.808 |
| Autoeficacia | 2.20 | 6.00 | 4.27 | 0.771 | -0.409 | -0.076 |
| Rendimiento académico | 6.50 | 10.00 | 9.00 | 0.748 | -0.709 | -0.076 |

Fuente: elaboración propia.

Al analizar las diferencias entre los estudiantes de acuerdo con el sexo, se encontraron diferencias significativas en el *optimismo* ($t = -2.018$, $p = 0.045$) y *rendimiento académico* ($t = -2.967$, $p=0.004$) con puntuaciones más elevadas en las mujeres, ambas diferencias presentaron un tamaño del efecto pequeño (ver tabla 2).

Tabla 2. Comparaciones en capital psicológico y rendimiento académico según sexo de los participantes

| Grupo | Hombres | | | Mujeres | | | gl | t | p | d de Cohen |
|-----------------------|---------|------|------|---------|------|------|-----|--------|------|------------|
| | n | M | DE | n | M | DE | | | | |
| Esperanza | 86 | 4.69 | .777 | 143 | 4.81 | .776 | 227 | -1.115 | .266 | 0.15 |
| Resiliencia | 86 | 4.59 | .826 | 143 | 4.41 | .878 | 227 | .714 | .476 | 0.21 |
| Optimismo | 86 | 4.46 | .692 | 143 | 4.65 | .694 | 227 | -2.018 | .045 | 0.27 |
| Autoeficacia | 86 | 4.27 | .705 | 143 | 4.27 | .809 | 227 | -.010 | .992 | 0.00 |
| Rendimiento académico | 84 | 8.80 | .832 | 142 | 9.12 | .668 | 224 | -2.967 | .004 | 0.42 |

Fuente: elaboración propia.

Se analizaron las relaciones entre variables, encontrándose asociaciones positivas y significativas con intensidades bajas del *rendimiento académico* con la *esperanza* ($r = .433$, $p < 0.01$), *resiliencia* ($r = .243$, $p < 0.01$) *optimismo* ($r = .315$, $p < 0.01$) y *autoeficacia* ($r = .132$, $p < 0.05$) (ver tabla 3).

Tabla 3. Relaciones entre las dimensiones del capital psicológico y el promedio de calificaciones

| | Esperanza | Resiliencia | Optimismo | Autoeficacia | Rendimiento académico |
|-----------------------|-----------|-------------|-----------|--------------|-----------------------|
| Esperanza | | | | | |
| Resiliencia | .573** | | | | |
| Optimismo | .611** | .539** | | | |
| Autoeficacia | .526** | .539** | .415** | | |
| Rendimiento académico | .433** | .243** | .315** | .132* | |

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

Discusión

Los objetivos del presente estudio eran conocer el nivel de capital psicológico y rendimiento académico de estudiantes universitarios, comparar si existen diferencias entre hombres y mujeres sobre las variables de estudio y analizar la relación entre dichas variables. En cuanto al nivel de las variables, se obtuvieron puntuaciones generales que indican adecuados niveles, tanto en las dimensiones del capital psicológico como en el rendimiento académico de los participantes.

Respecto a las diferencias con base al sexo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en *optimismo* y *rendimiento académico*, siendo las mujeres quienes presentaron medias más altas, es decir, las mujeres tienden a considerar y aprender de los eventos tanto positivos como negativos antes de atribuirse el mérito de sus éxitos o distanciarse y externalizar los fracasos (Luthans *et al.*, 2007) en mayor medida que los hombres. Además, obtuvieron puntuaciones estadísticamente superiores en *rendimiento académico*, lo cual indica que tienen mejores calificaciones académicas que los hombres.

En cuanto a las relaciones entre las dimensiones del capital psicológico y el rendimiento académico, los resultados indicaron relaciones positivas y significativas entre éstas, resultados similares a lo encontrado por autores como Nambudiri *et al.* (2020), Ortega-Maldonado y Salanova (2018) y Sánchez-Cardona *et al.* (2020), quienes reportaron relaciones positivas y significativas entre el capital psicológico y el rendimiento académico. En cuanto a estudios que analizaron el capital psicológico por dimensiones, se encuentra el estudio de Virga *et al.* (2020), quien encontró correlaciones positivas entre el rendimiento académico con todas las dimensiones del capital psicológico, a excepción de la resiliencia, la cual relacionó positivamente con el rendimiento académico en el presente estudio.

De acuerdo con los hallazgos de la presente investigación, se respalda la propuesta de incluir el capital psicológico dentro de intervenciones que tengan la finalidad de mejorar el rendimiento académico de los universitarios, como lo proponen Ortega-Maldonado y Salanova (2018), quienes sugieren intervenciones basadas en evidencia y programas institucionales

orientados a mejorar el desempeño en entornos universitarios basados en el incremento del capital psicológico.

De acuerdo con Adil *et al.* (2019) al ser el capital psicológico susceptible para desarrollarse, al incrementar este se espera que en consecuencia mejore el rendimiento académico. El fomento del capital psicológico no solo se limita a beneficios en el rendimiento académico de los estudiantes, sino que fomenta diversas consecuencias positivas, además, si se considera la existencia de programas de entrenamiento específicos que han sido favorables en el contexto organizacional, esto permite sugerir que la adaptación de este a contextos educativos generará también mejoras positivas para los estudiantes (Carmona-Halty y Villegas-Robertson, 2018).

Conclusiones

Los resultados encontrados en la presente investigación señalaron diferencias en el nivel de optimismo y rendimiento académico con base al sexo de los participantes, siendo, de acuerdo con los datos de la presente investigación, las mujeres quienes reportaron mejores puntuaciones. Además, los datos permiten sugerir que las dimensiones del capital psicológico tienen relación con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, estos datos pueden servir de guía para futuras intervenciones educativas que tengan la finalidad de potenciar estas características psicológicas de los estudiantes y, en consecuencia, buscar un mejor rendimiento académico.

Además, al ser los universitarios los futuros trabajadores, se espera que éstos tengan las cualidades necesarias para obtener resultados positivos en su inserción laboral. Dado que el rendimiento es una de las variables relacionadas con el éxito profesional y la empleabilidad del individuo (Sánchez-Cardona *et al.*, 2020) y que el capital psicológico se relaciona con la satisfacción y el desempeño laboral (Lupano y Castro, 2019), se considera que abordarlos de manera conjunta puede ayudar a disminuir el desempeño juvenil, al brindarles a los estudiantes mejores herramientas para su inserción laboral.

En este sentido, las universidades deben orientarse a convertirse en ambientes más saludables, felices y eficaces, promoviendo en los estudiantes conocimientos y capacidades positivas, entre ellos el capital psicológico

(Sánchez-Cardona *et al.*, 2020), lo cual les permita a los alumnos mejores oportunidades académicas y en su futuro de inserción laboral. Por ello, el rol de las universidades no debe limitarse a la adquisición de conocimientos; además, deben preparar a sus estudiantes para su inserción al mundo laboral, facilitarles recursos que aumenten sus posibilidades de empleabilidad y brindarles herramientas para que inicien exitosamente su vida laboral (Nambudiri *et al.*, 2020).

Bibliografía

- Adil, A., Ameer, S. y Ghayas, S. (2019). Impact of academic psychological capital on academic achievement among university undergraduates: Roles of flow and self-handicapping behavior. *PsyCh Journal*, 9(1) 56-66. <https://doi.org/10.1002/pchj.318>
- Albán, J. y Calero, J. L. (2017). El Rendimiento Académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Conrado*, 13(58), 213-220. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/498>
- Ariza, C. P., Rueda, L. y Sardoth, J. (2018). El Rendimiento académico: una problemática compleja. *Revista Boletín Redipe*, 7(7), 137-141. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/527>
- Carmona-Halty, M. y Villegas-Robertson, J. M. (2018). El capital psicológico predice el bienestar y desempeño en estudiantes secundarios chilenos. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 52(3), 399-409. <https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/view/542/947>
- Chacón, A. (2020). *Capital Psicológico Académico: Ajustes en función de la contextualización y adaptación de un instrumento* [Tesis de doctorado, Universidad católica Andrés Bello]. Biblioteca digital de la Universidad Católica Andrés Bello. <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAU4141>
- Lupano, M. y Castro, A. (2019). Virtudes organizacionales y capital psicológico como predictores positivos de satisfacción y performance laboral. *Revista de Psicología*, 15(29), 22-35. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/9575>
- Luthans, F., Youssef, C. y Avolio, B. (2007). Psychological Capital: Investing and Developing Positive Organizational Behavior. En D. Nelson y C. Cooper. *Positive organizational behavior* (1 ed., pp. 9-24). SAGE Publications.
- Munizaga, F., Cifuentes, M. y Beltrán, A. (2018). Retención y abandono estudiantil en la educación superior universitaria en América Latina y el Caribe: una revisión sistemática. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(61). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3348>
- Nambudiri, R., Shaik, R. y Ghulyani, S. (2020). Student personality and academic achievement: mediating role of psychological capital (PsyCap). *International Journal of Educational Management*, 34(4), 767-781. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2018-0385>

- Ortega-Maldonado, A. y Salanova, M. (2018). Psychological capital and performance among undergraduate students: the role of meaning focused coping and satisfaction. *Teaching in Higher Education*, 23(3), 390-402. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1391199>
- Sánchez-Cardona, I., Ortega-Maldonado, A., Salanova, M. y Martínez, I. (2020). Learning goal orientation and psychological capital among students: A pathway to academic satisfaction and performance. *Psychology in the Schools*, 58(7), 1432-1445. <https://doi.org/10.1002/pits.22505>
- Schönfeld, F., & Mesurado, B. (2020). Adaptación del Cuestionario de Capital Psicológico al ámbito educativo en una muestra argentina. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e315. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.315>
- Slatten, T., Lien, G., Narli, S. y Onshus, T. (2021). Supportive study climate and academic performance among university students: the role of psychological capital, positive emotions and study engagement. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 13(4), 585-600. DOI 10.1108/IJQSS-03-2020-0045
- Virga, D., Pattusamy, M. y Kumar, D. (2020). How psychological capital is related to academic performance, burnout, and boredom? The mediating role of study engagement. *Current Psychology*, 41, 6731-6743. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01162-9>
- Sánchez, A. y Jiménez-Fernández, E. (2023). European Union Cohesion Policy: Socio-Economic Vulnerability of the Regions and the COVID-19 Shock. *Applied Research in Quality of Life*, 18, 195-228. <https://doi.org/10.1007/s11482-022-10116-1>
- Sarabia Cobo, C. M. y Castanedo Pfeiffer, C. (2015). Modificación de estereotipos negativos en la vejez en estudiantes de enfermería. *Gerokomos*, 26(1), 10-12. <https://doi.org/10.4321/s1134-928x2015000100003>
- Shinn, M., Gibbons-Benton, J. y Brown, S. R. (2015). Poverty, Homelessness and Family Break-Up. *Child Welfare*, 94(1), 105-122. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5760188/>
- Sleet, D. A. y Francescutti, L. H. (2021). Homelessness and Public Health: A Focus on Strategies and Solutions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21). <https://doi.org/10.3390/ijerph182111660>
- Van Leeuwen, B. (2018). To the Edge of the Urban Landscape: Homelessness and the Politics of Care. *Political Theory*, 46(4), 586-610. <https://doi.org/10.1177/0090591716682290>
- Vázquez, J. J., y Panadero, S. (2020). Meta-stereotypes among women living homeless: Content, uniformity, and differences based on gender in Madrid, Spain. *Journal of Community Psychology*, 48(5), 1316-1326. <https://doi.org/10.1002/jcop.22327>
- Vázquez, J. J., Panadero, S. y Zúñiga, C. (2015). Content and uniformity of stereotypes and meta-stereotypes of homeless people in Madrid (Spain). *Journal of Community Psychology*, 45(1), 128-137. <https://doi.org/10.1002/jcop.21836>
- Velasco Pinchete, A. M. e Isidro de Pedro, A. I. (2019). Perfil de las personas sin hogar que habitan en casa de acogida. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 321-330. <https://www.redalyc.org/journal/3498/349861666031/349861666031.pdf>

8. Variables emocionales, cognitivas y conductuales relacionadas con la procrastinación académica en universitarios

JAQUELINE LETICIA SALINAS CASTELLANOS*

MIRSHA ALICIA SOTELO CASTILLO**

DORA YOLANDA RAMOS ESTRADA***

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.274.08>

Resumen

El presente capítulo aborda teóricamente la procrastinación académica en estudiantes universitarios desde una perspectiva multidimensional, analizando las variables conductuales, cognitivas y emocionales relacionadas. Se destacan las asociaciones negativas entre procrastinación y motivación académica, autoeficacia y autoeficacia académica, así como las relaciones positivas con ansiedad y ansiedad ante exámenes. Se discuten los hallazgos de investigaciones previas sobre estas variables y su vínculo con la procrastinación. Se concluye que fomentar la motivación, autoeficacia y manejo de ansiedad podría ser beneficioso para reducir la procrastinación académica. Se subraya la importancia de implementar programas de intervención integral en el ámbito universitario para abordar este fenómeno y sus consecuencias en el desempeño y bienestar estudiantil.

Palabras clave: *Procrastinación académica, universitarios, relación.*

* Licenciada en Psicología. Docente de universidad con trayectoria en la enseñanza de materias de las licenciaturas en Psicología y Ciencias de la Educación. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1915-8320>

** Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos. Profesora de Tiempo Completo al Departamento de Psicología del Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9838-189X>

*** Doctora en Educación. Profesora de tiempo completo del Departamento de Psicología del Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7933-3753>

Introducción

El término “procrastinación” proviene del latín *procrastinare*, que implica la acción de posponer o retrasar actividades para otro momento. Se refiere a la tendencia de aplazar la realización de una tarea o deber, evitando asumir la responsabilidad y tomar las decisiones necesarias para cumplirla (Garzón y Gil, 2017); alude a la propensión común de retrasar el inicio y/o finalización de tareas programadas para ser completadas en un periodo específico. Este hábito de postergación suele generar malestar emocional, y no solo se limita a la falta de responsabilidad y organización del tiempo, sino que representa un verdadero desafío en la autorregulación a niveles cognitivos, emocionales y conductuales (Díaz-Morales, 2019).

No se trata simplemente de posponer, sino de hacerlo de manera irracional; es decir, retrasar voluntariamente tareas a pesar de estar convencidos de que tal dilación nos perjudicará. Al procrastinar, somos conscientes de que actuamos en contra de nuestro propio beneficio. Si bien la palabra deriva del latín *pro* que significa “delante de, en favor de” y *crastinus* que es “del día de mañana”, abarca más que su definición literal (Steel, 2010).

Ahora bien, en el ámbito estudiantil, la procrastinación académica es un fenómeno psicológico complejo que implica posponer intencionalmente las obligaciones y trabajos relacionados con el estudio, con plena conciencia de las posibles consecuencias negativas (Steel y Klingsieck, 2016; Metin *et al.*, 2018). Se trata de una conducta común en el ámbito educativo (Córdova y Alarcón, 2019), especialmente entre los estudiantes universitarios, donde se ha encontrado una alta prevalencia que oscila entre el 50% y el 80% de los estudiantes que manifiestan tendencias procrastinadoras (Castillo, 2020).

Este capítulo abordará de manera exhaustiva las variables conductuales, cognitivas y emocionales que se relacionan mayormente con la procrastinación académica en la población estudiantil universitaria. En particular, se describen las asociaciones de la procrastinación con factores como la motivación académica, la autoeficacia general, la autoeficacia académica, la ansiedad y la ansiedad ante los exámenes documentada en trabajos de investigación publicados.

Numerosos estudios han demostrado que la procrastinación académica, entendida como el fenómeno común de aplazar tareas y compromisos académicos en los estudiantes universitarios, puede tener efectos negativos significativos en su desempeño académico y bienestar general. Éstos han encontrado asociaciones significativas entre procrastinación académica y variables como ansiedad, malos hábitos de estudio, entre otros factores personales.

Ante todo, cabe destacar que la procrastinación académica se considera un retraso injustificado e irracional en el inicio o la finalización de tareas académicas, lo que genera conflictos y dificultades para los estudiantes; representa la brecha entre la “intención” y la “acción”, es decir, la diferencia entre lo que un estudiante pretende hacer y lo que realmente lleva a cabo (Ruíz y Cuzcano, 2017). En otras palabras, consiste en atrasar o posponer intencionalmente las obligaciones y trabajos relacionados con el estudio, con plena conciencia de las posibles consecuencias negativas (Padilla, 2017; Duda, 2018). Este problema común afecta particularmente a los estudiantes universitarios, quienes atraviesan una etapa crítica de desarrollo personal y profesional (Chigne 2017; Ocaña y Rivera, 2022).

Por lo tanto, el objetivo de este capítulo es analizar la relación entre la procrastinación académica y diversas variables conductuales, cognitivas y emocionales mediante una revisión de la literatura científica detallada y un análisis teórico fundamentado de cómo factores como la motivación, la autoeficacia, la ansiedad y otros aspectos psicológicos se vinculan con la tendencia a procrastinar en las tareas académicas, esto para comprender de manera integral este fenómeno y sus implicaciones en el contexto universitario, brindando así una perspectiva valiosa para el abordaje y la prevención del problema en el ámbito educativo superior.

Desarrollo

Entre las principales variables relacionadas con la procrastinación académica se han identificado la ansiedad por la evaluación, la mala gestión del tiempo, el perfeccionismo, la pereza, la dependencia de los pares, la baja autoeficacia, entre otros factores personales. A continuación, se describen

hallazgos encontrados en diferentes estudios relacionados con las asociaciones entre la procrastinación y otras variables ya mencionadas.

En cuanto a la motivación académica, múltiples investigaciones han encontrado una relación negativa significativa con la procrastinación académica (Akpur, 2017; Medina, 2020; Cavusoglu y Karatas, 2015). Estos estudios sugieren que, a mayor procrastinación, menor es la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes en contextos educativos. En otras palabras, los estudiantes que tienden a posponer sus tareas y compromisos académicos exhiben niveles más bajos de motivación para completarlos. Esta falta de motivación puede deberse a diversos factores, como la falta de interés en la tarea, la percepción de que no es valiosa o relevante, o la falta de metas claras y significativas.

Por otro lado, la autoeficacia, que se refiere a las creencias de los individuos sobre sus capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción necesarios para alcanzar ciertos logros (Bandura, 1997), también ha demostrado tener una asociación inversa con la procrastinación académica (Miranda y Flores, 2016; Chigne, 2017; Zhang *et al.*, 2018; Flores y Valenzuela, 2022; Uribe *et al.*, 2020; Ocaña y Rivera, 2022; Buenaño y Flores, 2023; Yupanqui *et al.*, 2023). Esto indica que, cuando los estudiantes tienen mayor confianza en sus habilidades y capacidad para resolver problemas, persistir en sus tareas y alcanzar metas, tienden a procrastinar menos. La autoeficacia parece actuar como un factor protector contra la procrastinación, ya que los estudiantes con un alto sentido de autoeficacia son más propensos a abordar las tareas de manera proactiva y a perseverar ante los desafíos.

De manera similar, la autoeficacia académica, que se refiere a las creencias de los estudiantes sobre sus capacidades para tener éxito en tareas académicas específicas (Schunk, 1991), se ha correlacionado negativamente con la procrastinación (Batoool *et al.*, 2017; Burgos-Torre y Salas-Blas, 2020; Pichen-Fernández y Chaparro, 2022). Los hallazgos sugieren que los estudiantes con un autoconcepto académico más positivo y una mayor creencia en sus habilidades académicas tienden a procrastinar en menor medida. Esto puede deberse a que los estudiantes con alta autoeficacia académica tienen más confianza en su capacidad para cumplir con los requisitos académicos, lo que los motiva a abordar las tareas de manera oportuna y efectiva.

En relación con la ansiedad, los resultados de las investigaciones son mixtos. Algunos estudios han encontrado una correlación negativa entre procrastinación académica y ansiedad (Marquina *et al.*, 2018), lo que sugiere que los estudiantes que procrastinan más experimentan menores niveles de ansiedad. Sin embargo, esta relación negativa contradice los hallazgos de la mayoría de los estudios, que han reportado una correlación positiva entre procrastinación académica y ansiedad (Saplavska y Jerkunkova, 2018; García y Pérez, 2018; Estrada y Mamani, 2020; Altamirano y Rodríguez, 2021; Vivar-Bravo *et al.*, 2021; Copelo, 2022; Contreras y Blanco, 2022). En general, la evidencia apunta a que mayores niveles de procrastinación se asocian con mayores niveles de ansiedad en los estudiantes universitarios.

Esta relación positiva puede explicarse por el hecho de que la procrastinación genera estrés y preocupación debido a la acumulación de tareas pendientes y la presión por cumplir con los plazos. A medida que se acerca la fecha límite, los estudiantes pueden experimentar ansiedad anticipatoria por el temor a no completar las tareas a tiempo o a obtener resultados insatisfactorios. Además, la procrastinación puede ser una estrategia de afrontamiento desadaptativa para lidiar con la ansiedad, ya que los estudiantes optan por evitar temporalmente la situación estresante al posponer las tareas.

Finalmente, en cuanto a la ansiedad ante los exámenes, varios estudios han encontrado una correlación positiva moderada con la procrastinación académica (Alessio y Main, 2019; Wang, 2020; Bolbolian *et al.*, 2021; Panti, 2023). Estos hallazgos sugieren que los estudiantes que procrastinan más tienden a experimentar mayores niveles de ansiedad antes de los exámenes. Esta asociación puede deberse a que la procrastinación conduce a una preparación inadecuada para los exámenes, lo que a su vez genera ansiedad y preocupación por el rendimiento. Además, la tendencia a posponer el estudio y la realización de tareas relacionadas con los exámenes puede ser una forma de evitar temporalmente la ansiedad asociada a estas situaciones de evaluación.

Es importante destacar que la dirección de la causalidad en la relación entre procrastinación académica y ansiedad no está completamente clara. Algunos estudios longitudinales, como el de Wang (2020), sugieren que la procrastinación académica puede preceder y contribuir al desarrollo de la ansiedad ante los exámenes, pero no a la inversa; sin embargo, se necesita

más investigación para comprender completamente la dinámica entre estas variables y explorar la posibilidad de una relación bidireccional o mediada por otros factores.

La evidencia científica respalda la existencia de relaciones significativas entre la procrastinación académica y variables como la motivación, la autoeficacia, la autoeficacia académica, la ansiedad y la ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. Comprender estas asociaciones es crucial para abordar de manera efectiva el fenómeno de la procrastinación y sus consecuencias en el ámbito educativo superior. Los hallazgos sugieren que fomentar la motivación, la autoeficacia y el manejo de la ansiedad podría ser beneficioso para reducir la procrastinación académica y promover un mejor desempeño y bienestar en los estudiantes universitarios.

Conclusiones

Los hallazgos presentados en este capítulo resaltan la importancia de abordar la procrastinación académica desde una perspectiva multidimensional, considerando los diversos factores conductuales, cognitivos y emocionales que interactúan en este fenómeno. Si bien la procrastinación puede ser vista como un hábito o un patrón de comportamiento individual, su naturaleza compleja sugiere que está entrelazada con múltiples aspectos psicológicos y contextuales.

Una conclusión fundamental es que la motivación académica y la autoeficacia parecen desempeñar un papel clave en la prevención de la procrastinación. Los estudiantes que se sienten motivados intrínseca y extrínsecamente, y que confían en sus habilidades para afrontar desafíos académicos, tienden a procrastinar menos. Esto sugiere que las intervenciones enfocadas en fomentar la motivación y la autoeficacia podrían ser estrategias efectivas para reducir la procrastinación y promover un mejor compromiso académico.

Además, los hallazgos relacionados con la ansiedad plantean interrogantes interesantes. Mientras que algunos estudios sugieren que la procrastinación puede ser una forma de evitar temporalmente la ansiedad, otros

indican que la procrastinación, a su vez, puede exacerbar la ansiedad, particularmente antes de los exámenes. Esta aparente contradicción podría resolverse al considerar la posibilidad de una relación bidireccional o mediada por otros factores, como las estrategias de afrontamiento y la autorregulación emocional.

Es importante destacar que la mayoría de los estudios revisados son de naturaleza correlacional, lo que limita las inferencias causales. Se necesitan más investigaciones longitudinales y experimentales para comprender mejor la dirección y los mecanismos subyacentes de las relaciones observadas entre la procrastinación académica y las variables exploradas.

Otro aspecto a considerar es la posible influencia de factores socioculturales y contextuales en la procrastinación académica. Algunas investigaciones sugieren que las expectativas y normas culturales, así como el ambiente educativo y las prácticas pedagógicas, pueden moldear las actitudes y comportamientos de los estudiantes hacia las tareas académicas. Futuras investigaciones podrían explorar cómo estos factores interactúan con las variables individuales para fomentar o mitigar la procrastinación.

En términos prácticos, los hallazgos planteados en este capítulo subrayan la importancia de implementar programas de intervención y apoyo en el ámbito universitario para abordar la procrastinación académica y sus consecuencias. Estos programas podrían incluir estrategias para mejorar la motivación, la autoeficacia, la gestión del tiempo, las técnicas de estudio y el manejo de la ansiedad. Además, sería valioso incorporar enfoques centrados en el desarrollo de habilidades de autorregulación y establecimiento de metas, ya que estas habilidades podrían ayudar a los estudiantes a superar la tendencia a procrastinar.

En definitiva, en última instancia, comprender la procrastinación académica y sus relaciones con variables psicológicas es clave fundamental para promover el éxito académico y el bienestar de los estudiantes universitarios. Al abordar este fenómeno desde una perspectiva integral, se pueden diseñar intervenciones más efectivas y entornos de aprendizaje más propicios que empoderen a los estudiantes para alcanzar su máximo potencial académico, profesional y personal.

Bibliografía

- Akpur, U. (2017). Predictive and explanatory relationship model between procrastination, motivation, anxiety and academic achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, (69), 221-240. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1148804>
- Alessio, A. y Main, L. (2019). *Ansiedad ante exámenes y procrastinación general y académica en estudiantes universitarios de primer y último año de la carrera* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica Argentina]. Repositorio Institucional UCA. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10603>
- Altamirano, C. E. y Rodríguez, M. L. (2021). Procrastinación académica y su relación con la ansiedad. *Revista Eugenio Espejo*, 15(3), 16-28. <https://doi.org/10.37135/ee.04.12.03>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Batool, S. S., Khursheed, S. y Jahangir, H. (2017). Academic procrastination as a product of low self-esteem: A mediational role of academic self-efficacy. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 32(1), 195-211. https://www.researchgate.net/publication/327252993_Academic_Procrastination_as_a_Product_of_Low_Self-Esteem_A_Mediational_Role_of_Academic_Self-Efficacy
- Bolbolian, M., Asgari, S., Sefidi, F. y Zadeh, A. S. (2021). The relationship between test anxiety and academic procrastination among the dental students. *Journal of Education and Health Promotion*, 10(1), 67. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_867_20
- Buenaño, K. L. y Flores, V. F. (2023). Procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 2268–2280. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.755>
- Burgos-Torre, K. y Salas-Blas, E. (2020). Procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), e790. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.790>
- Castillo, S. B. (2020). Procrastinación académica en estudiantes universitarios: una revisión de la literatura científica de los últimos diez años [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Privada del Norte.
- Cavusoglu, C. y Karatas, H. (2015). Academic procrastination of undergraduates: Self-determination theory and academic motivation. *The Anthropologist*, 20(3), 735-743. DOI :10.1080/09720073.2015.11891780
- Chigne, C. (2017). *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una universidad nacional de Lima Metropolitana, 2017* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/8556>
- Contreras, M. y Eduardo, B. (2022). *Relación entre procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de una universidad privada de Arequipa 2022* [Tesis de licenciatura, Universidad Continental]. Repositorio Institucional Continental. <https://hdl.handle.net/20.500.12394/12501>
- Copelo, E. (2022) *Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Huancayo, 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad

- Continental]. Repositorio Institucional Continental. <https://hdl.handle.net/20.500.12394/11407>
- Córdova-Torres, P., & Alarcón-Arias, A. (2019). Hábitos de estudio y procrastinación académica en estudiantes universitarios en Lima Norte. *CASUS. Revista de Investigación y Casos en Salud*, 4(1). DOI:10.35626/casus.1.2019.161
- Díaz-Morales, J. (2019). Procrastinación: una revisión de su medida y sus correlatos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(51), 43-60. <https://doi.org/10.21865/RIDEP51.2.04>
- Duda, M. (2018). *Procrastinación académica en estudiantes de ingeniería de una universidad privada en Lima* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional Universidad Peruana Cayetano Heredia. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/3794>
- Estrada, E. y Mamani, H. (2020). Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes universitarios de Madre de Dios, Perú. *Apuntes Universitarios*, 10(4), 322-337. <https://doi.org/10.17162/au.v10i4.517>
- Flores, C. B. y Valenzuela, A. A. (2022). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de una universidad privada del sur del Perú, 2019. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(24), 886-893. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i24.383>
- García, S. y Pérez, G. (2018). *Procrastinación académica y ansiedad en estudiantes de una universidad privada de Trujillo* [Tesis de maestría, Universidad católica de Trujillo Benedicto XVI]. Repositorio Institucional de la Universidad católica de Trujillo Benedicto XVI. <https://repositorio.uct.edu.pe/items/3bb19c68-f632-4760-a39f-03ad3f2373b3>
- Garzón, A. y Gil, J. (2017). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307-324. https://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682
- Marquina-Luján, R. J., Horna Calderón, V. E. y Huairé Inacio, E. J. (2018). Ansiedad y procrastinación en estudiantes universitarios. *Revista Conciencia Epg*, 3(2), 89-97. <https://doi.org/10.32654/concienciaepg.3-2.6>
- Medina, M. (2020). Motivación académica y procrastinación académica en estudiantes de una universidad pública de Guayaquil, 2020 [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/47686>
- Metin, U. B., Peeters, M. C. y Taris, T. W. (2018). Correlates of procrastination and performance at work: The role of having "good fit". *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(3), 228-244. DOI:10.1080/10852352.2018.1470187
- Miranda, C. O. y Flores, J. G. (2016). Autoeficacia percibida, estilos de aprendizaje y procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Tlamati Sabiduría*, 7(2), 1-15. https://www.researchgate.net/publication/372020169_Autoeficacia_percibida_Estilos_de_aprendizaje_y_Procrastinacion_academica_en_Estudiantes_universitarios
- Ocaña, C. N., y Rivera, B. E. (2022). *Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de la Universidad Estatal de Bolívar. Guaranda, 2022* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Chimborazo]. Repositorio Digital UNACH. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/9299>

- Padilla Vargas, M. A. (2017). Academic Procrastination: The Case of Mexican Researchers in Psychology. *American Journal of Education and Learning*, 2(2), 103–120. <https://doi.org/10.20448/804.2.2.103.120>
- Panti, M., (2023). *Procrastinación académica y ansiedad estado – rasgo en estudiantes de psicología de una universidad de Lima, 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte.]. Repositorio Institucional UPN. <https://hdl.handle.net/11537/34140>
- Pichen-Fernández, J. A. y Turpo Chaparro, J. (2022). Influencia del autoconcepto y autoeficacia académica sobre la procrastinación académica en universitarios peruanos. *Propósitos y Representaciones*, 10(1), e1361. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2022.v10n1.1361>
- Ruíz, C. M. y Cuzcano, A. (2017). El estudiante procrastinador. *Revista EDUCA UMCH*, (09), 23–33. <https://doi.org/10.35756/educaumch.201709.30>
- Saplavska, J. y Jerkunkova, A. (2018). Academic procrastination and anxiety among students. *Engineering for Rural Development-International Scientific Conference 2018*, 1192–1197. <https://doi.org/10.22616/ERDev2018.17.N357>
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 207-231. <https://psycnet.apa.org/record/1992-21550-001>
- Steel, P. (2010). *The Procrastination Equation: How to Stop Putting Things Off and Start Getting Stuff Done*. HarperCollins Publishers.
- Steel, P. y Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36–46. doi:10.1111/ap.12173
- Uribe Hernández, Y. C., Alegría Cueto, O. F., Shardin-Flores, N. y Luy-Montejo, C. A. (2020). Academic procrastination, self-esteem and self-efficacy in university students: Comparative study in two peruvian cities. *International Journal of Criminology and Sociology*, 9, 2474-2480. DOI:10.6000/1929-4409.2020.09.300
- Vivar-Bravo, J., La Madrid Rojas, F. I., Fuster-Guillén, D., Álvarez Silva, V. A. y Ocaña-Fernández, Y. (2021). Academic Procrastination and Anxiety in University Students of Initial Education of Apurímac. *Health Education and Health Promotion*, 9(5), 455-459.
- Wang, Y. (2020). Academic procrastination and test anxiety: A cross-lagged panel analysis. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 1–8. doi:10.1017/jgc.2020.29
- Yupanqui-Lorenzo, D. E., Olivera-Carhuaz, E. S., Pulido-Capurro, V. y Reynaga Alponete, A. A. (2023). Efecto de la autoeficacia y eutrés en la procrastinación: un análisis multigrupo. *Revista Fuentes*, 25(1) 48–58. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.21318>
- Zhang, Y., Dong, S., Fang, W., Chai, X., Mei, J. y Fan, X. (2018). Self efficacy for self regulation and fear of failure as mediators between self esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions. *Advances in Health Sciences Education*, 23, 817-830. DOI: 10.1007/s10459-018-9832-3

9. Motivos de consulta psicológica de los estudiantes de una universidad intercultural

GILDARDO BAUTISTA HERNÁNDEZ*
IXCAXOCHITL MARTÍNEZ RODRÍGUEZ**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.274.09>

Resumen

La atención psicológica en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla tiene el objetivo general de fomentar, en los estudiantes, el contacto con sus propias emociones para equilibrar la salud y bienestar personal, durante el proceso y permanencia de formación profesional. Este trabajo tiene como objetivo describir las características de los estudiantes que requirieron el servicio, en materia de carrera semestre, edad y sexo, así como los motivos de consulta. Se consideraron las consultas comprendidas entre los años 2019- 2023.

Durante este periodo se atendieron a 152 estudiantes; 2022 fue el año en el que más se atendieron a los estudiantes, año de regreso a las aulas. El mayor número de los que requirieron el servicio fueron las mujeres. La mayoría de los estudiantes eran de los primeros tres semestres. Los motivos de consulta más frecuentes fueron los de manejo emocional, como situaciones de ansiedad y depresión. Se concluye que el conocer las características y problemáticas de los estudiantes que requieren el servicio sirve para mejorar la atención.

Palabras clave: *Orientación psicológica, interculturalidad, emociones.*

* Doctor en Desarrollo Regional. Profesor investigador en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7670-7705>

** Maestra en Psicología Organizacional. Docente por asignatura en la Universidad Intercultural del estado de Puebla.

Introducción

Las universidades interculturales, desde su creación, abren un espacio de oportunidad para el desarrollo académico y profesional de nuevas generaciones de jóvenes de todos los sectores sociales, hablantes de todas las lenguas y representantes de todas las culturas de México. Esto ofrece que ofrecerá la posibilidad de formar agentes que actúen en consecuencia y se conviertan en promotores del debate sobre los asuntos que competen a la orientación de un desarrollo nacional incluyente (Casillas y Santini, 2006).

Este es el caso de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), que, desde su creación en el año 2006, ha recibido a estudiantes provenientes principalmente de los siete pueblos originarios del Estado de Puebla y que, de acuerdo con los datos presentados en el programa Institucional de la Universidad en 2019, de la matrícula total, 742 estudiantes son considerados indígenas (Gobierno de Puebla, 2019).

Con el incremento de la matrícula estudiantil se fueron presentando nuevos retos, por lo que fue necesario establecer diferentes mecanismos para hacer frente a ello. Fue así que, en el 2019, a través de la contratación de dos psicólogos, se empezó a brindar servicio de orientación psicológica y a diseñar el programa institucional de tutorías. La orientación psicológica es un aliciente de protección emocional para los(as) estudiantes, y ha tenido como objetivo general fomentar la orientación psicológica pertinente que les permita contactar con sus propias emociones, con lo cual se equilibre su salud y bienestar personal de forma adecuada durante su proceso y permanencia de formación profesional.

La orientación psicológica no sólo se limita a nivel individual, también puede ser grupal, al trabajar de forma colaborativa con los docentes de la universidad en dos modalidades: en la planeación general de proyecto de tutorías, generado por la UIEP, y en la intervención de las diferentes problemáticas detectadas por los(as) mismos(as) docentes en su función de tutores de los(as) estudiantes.

Además, como área de psicología, existe la total disposición de realizar actividades exclusivas de esta disciplina, como la elaboración de dictámenes

psicológicos, mismos que han sido requeridos por parte de la jefa de vinculación y servicio social para los(as) estudiantes de la licenciatura de Enfermería, que han sido asignados para realizar el servicio social.

En un entorno en donde la prevalencia de trastornos mentales en los estudiantes universitarios alcanza el 20.3% y que, en la mayoría de los casos, inician antes de ingresar a la universidad, alcanzando hasta un 83%, sólo el 16% de los casos recibe tratamiento, es más que evidente la necesidad de brindar el servicio de orientación y atención psicológica en las universidades (Sosa *et al.*, 2018). De hecho, el servicio de orientación psicológica es una forma que tienen algunas universidades para incidir en el seguimiento de los estudiantes desde hace varios años (Botella *et al.*, 2009; Colón *et al.*, 2019; Salaberría *et al.*, 2016; Saúl *et al.*, 2019a; Saúl *et al.*, 2019b).

A partir de lo anterior, y considerando que ya han pasado más de cinco años que se brinda este servicio de manera gratuita en la UIEP, se considera pertinente plantearse la siguiente pregunta: ¿Qué características socio-demográficas tienen los estudiantes que asistieron al servicio de orientación psicológica en entornos universitarios con diversidad cultural y cuáles son los motivos de su consulta?

Método

Tipo de estudio

La metodología que se utilizó fue un estudio de tipo cuantitativo, no experimental, *ex post facto* y descriptivo, ya que no existe manipulación de variable de manera intencional.

Es importante tener presente que, durante cada proceso psicoterapéutico, se emplearon principalmente el modelo sistémico y el cognitivo conductual, con los cuales se dio inicio y seguimiento a las orientaciones y consultas psicológicas.

Participantes

Se analizaron los expedientes psicológicos y los datos capturados referentes a las características sociodemográficas de los 152 estudiantes de las siete licenciaturas que asistieron por cuenta propia, o a través de una canalización, al área de orientación psicológica durante el periodo de septiembre de 2019 a diciembre de 2023 de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla.

Instrumentos

La información se obtuvo de los expedientes psicológicos de los estudiantes, los cuales se construyeron a partir de la guía de entrevista conductual de Fernández-Ballesteros (2014), la cual contiene datos personales (sexo, la edad, fecha de nacimiento, licenciatura, semestre, lugar de origen e integración familiar, etc). Motivo de consulta o problema, origen y desarrollo, re-evaluación, objetivos y estrategias a seguir.

Procedimiento de recolección y análisis de datos

Al ser un servicio gratuito que se brinda en la Universidad, se firma una hoja de consentimiento informado para que la información proporcionada pueda usarse para fines de investigación. Se utilizaron análisis de frecuencia y porcentajes para conocer qué características sociodemográficas tienen los estudiantes y los motivos de consulta que han requerido los estudiantes.

Resultados

Tal como se puede observar en la tabla 1, del total de estudiantes atendidos a partir de septiembre de 2019 hasta el periodo de diciembre de 2023, se puede notar que, en 2022, fue el año en el que más se atendieron a los estudiantes (51 mujeres y 12 hombres), y que, en todos los años, la mayoría de los que requirieron el servicio fueron las estudiantes mujeres.

Tabla 1. *Estudiantes atendidos por año y sexo*

| Año de atención | Sexo | | |
|-----------------|-----------|----------|-----|
| | Masculino | Femenino | |
| 2019 | 6 | 4 | 10 |
| 2020 | 13 | 4 | 17 |
| 2021 | 18 | 6 | 24 |
| 2022 | 51 | 12 | 63 |
| 2023 | 28 | 10 | 38 |
| Total | 116 | 36 | 152 |

Fuente: elaboración propia.

En el análisis realizado por año de atención y por licenciatura de los estudiantes se puede notar que la mayoría fueron estudiantes de Enfermería, de Lengua y Cultura y de Derecho con enfoque intercultural, esto coincide con las licenciaturas con mayor número de matrícula.

Un análisis por semestre nos indica que la mayoría de los estudiantes fueron de los primeros tres semestres, aunque también existe un número de egresados que han llegado a requerir el servicio.

Tabla 2. *Estudiantes atendidos por año y licenciatura*

| Año de atención | Licenciatura | | | | | | | Total |
|-----------------|-----------------------|---------|------------------------|------------|---------|------------------|---------------------|-------|
| | Agronomía y zootecnia | Derecho | Desarrollo sustentable | Enfermería | Externa | Lengua y cultura | Turismo slternativo | |
| 2019 | 0 | 2 | 1 | 3 | 2 | 0 | 2 | 10 |
| 2020 | 0 | 0 | 2 | 8 | 0 | 5 | 2 | 17 |
| 2021 | 1 | 2 | 1 | 8 | 1 | 6 | 5 | 24 |
| 2022 | 2 | 1 | 3 | 29 | 3 | 12 | 3 | 63 |
| | | 1 | | | | | | |
| 2023 | 5 | 8 | 0 | 15 | 0 | 7 | 3 | 38 |
| Total | 8 | 2 | 7 | 63 | 6 | 30 | 15 | 152 |
| | | 3 | | | | | | |

Fuente: elaboración propia.

Un análisis descriptivo de la edad y el número de consultas en la que asistieron los estudiantes nos indica que el promedio de edad es de 20.18, con una moda de 20 años, un mínimo de 7 años (que se trata de una consulta externa) y un máximo de 48 años.

En relación con el caso del menor de 7 años, fue una consulta solicitada por una docente, dado que la universidad también brinda el servicio a la comunidad, y fue para un menor que vive en una localidad del municipio de Huehuetla debido a que sufría de estrés post traumático por haber vivido las inclemencias ocasionadas por el huracán Grace, ocurrido en agosto de 2021.

En el número de consulta se puede notar que, en promedio, se ha brindado de media dos consultas aproximadamente, siendo de una sola consulta lo más común, y se han tenido casos en donde han recibido hasta 15 consultas.

Tabla 3. *Análisis descriptivo de la edad y número de consultas de los estudiantes*

| | Estadísticos descriptivos | | | | |
|---------------------|---------------------------|------|------|--------|--------|
| | Media | DE | Moda | Mínimo | Máximo |
| Edad del estudiante | 20.18 | 3.41 | 20 | 7 | 48 |
| Número de consultas | 2.74 | 2.72 | 1 | 1 | 15 |

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en la tabla 4 se presentan los primeros 20 motivos principales por las cuales los estudiantes acudieron a las consultas de orientación psicológica. Como se puede ver, los motivos con mayor frecuencia están relacionados con el manejo de emociones, depresión, ansiedad, manejo de los tiempos escolares, estrés postraumático, intento de suicidio, problemas familiares y de pareja, abuso sexual, proceso de duelo y problemas de sueño.

Es importante tener presente que las consultas de orientación psicológica fueron realizadas por dos psicólogos de la universidad, quienes registran los datos sociodemográficos y tienen los expedientes psicológicos de los estudiantes que solicitaron la atención algunos de ellos ya tenían un diagnóstico previo a la consulta. Para diagnosticar los nuevos casos se emplearon la entrevista clínica, la aplicación de instrumentos psicológicos como los de Beck, que mide la ansiedad y depresión, el Machover, frases incompletas y HTP.

Tabla 4. *Motivos de consulta de los estudiantes*

| Motivo general de consulta | Frecuencia |
|----------------------------|------------|
| Orientación psicológica | 26 |
| Manejo de emociones | 17 |

| | |
|-------------------------------|----|
| Depresión | 14 |
| Ansiedad y depresión | 9 |
| Ansiedad | 5 |
| Manejo de tiempo | 4 |
| Estrés postraumático | 4 |
| Ansiedad y tristeza | 3 |
| Intento de suicidio | 3 |
| Problemas de pareja | 3 |
| Problemas familiares | 3 |
| Procrastinación | 2 |
| Abuso sexual | 2 |
| Depresión, proceso de duelo | 2 |
| Dificultades interpersonales | 2 |
| Duelo por ruptura de noviazgo | 2 |
| Duelo | 2 |
| Problemas de aprendizaje | 2 |
| Problemas de sueño | 2 |
| Violencia intrafamiliar | 2 |

Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

En América Latina se ha realizado un estudio en el cual se encontró prevalencia de síntomas de ansiedad del 37.0% y síntomas de depresión en 50.6% para mujeres y para hombres un 48.3% en ansiedad y 44.8% en depresión para hombres (Arévalo *et al.*, 2019).

Dentro de las universidades interculturales del país, un estudio realizado en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla encontró una elevada incidencia de signos de depresión en alumnos de Enfermería, en comparación con el resto de las carreras. Además, se observó que más del 60% de los alumnos en general han sufrido de episodios de ansiedad; de los cuales las mujeres mostraron los niveles más altos (Almonte *et al.*, 2019; Parra Torres y Baltazar Pedro, 2019).

Lo anterior coincide con los datos derivados de los expedientes psicológicos analizados en el presente estudio, ya que la mayoría de los casos se relaciona con problemas emocionales, como ansiedad y depresión, siendo

la mayoría de estos expedientes psicológicos de mujeres. También se refleja en el dato las licenciaturas que tuvieron un índice mayor de consultas de orientación psicológica y son en las que asisten mayormente mujeres, siendo estas licenciaturas Enfermería, Lengua y Cultura y Derecho con enfoque intercultural.

Por otro lado, en un estudio realizado en el año de 2021 con estudiantes de una universidad pública de Ecuador se observó que el estado de ánimo más prevalente es la alegría. Entre los estados de ánimo negativos, sobresalió la ansiedad, la cual correlaciona de manera alta y positiva con las conductas de depresión; la ansiedad descrita podría deberse a la incertidumbre que generan las condiciones impuestas por la pandemia de Covid-19, e incluye síntomas reactivos y transitorios ligados al miedo, que funcionan como un mecanismo de supervivencia (Velasteguí y Mayorga, 2021).

Esto mismo se vio reflejado en las orientaciones psicológicas que se brindaron en los años 2020-2021, en las cuales los estudiantes acudían, en forma virtual, por motivos de ansiedad y depresión derivados de la pandemia Covid-19.

En conclusión, se observa, que los expedientes psicológicos analizados evidencian que existe un mayor número de mujeres que solicitan la atención y que el año con mayor número de atención fue durante el 2022, mencionando que el manejo de emociones tales como la depresión y ansiedad son el motivo principal de consulta. Este estudio muestra que es importante priorizar la salud mental en los estudiantes como una medida para coadyuvar su aprovechamiento académico y su futuro desarrollo profesional.

Bibliografía

- Almonte Becerril, M., Parra Torres, N. M. y Baltazar Pedro, M. F. (2019). Prevalencia de signos de depresión y su relación con el desempeño académico en alumnos de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, México. *HOLOPRAXIS. Revista De Ciencia, Tecnología e Innovación*, 3(1), 140–155. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/holopraxis/article/view/3089>
- Botella, C., Baños, R. M., García-Palacios, A. y Quero, S. (2009). El servicio de asistencia psicológica de la Universitat Jaume I. *Acción psicológica*, 6(1), 87-96. <https://www.redalyc.org/pdf/3440/344030761007.pdf>

- Casillas, M. L. y Santini, L. (2006). *Universidad Intercultural: modelo educativo*. SEP-CGEIB.
- Colón Llamas, T., Escobar Altare, A., Santacoloma Giraldo, A., Granados-García, A., Moreno Luna, S. y Silva Martín, L. M. (2019). Caracterización psicosocial y de motivos de consulta de la población asistente a 28 Centros de Atención Psicológica Universitarios en Colombia. *Universitas Psychologica*, 18(4), 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.cpmc>
- Fernández-Ballesteros, R. (2014). *Evaluación psicológica*. Ediciones Pirámide.
- Gobierno de Puebla (2019). *Programa Institucional. Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Instrumento derivado del Plan Estatal de Desarrollo 2019-2024*. UIEP.
- Quesada, S. (2004). Estudio sobre los motivos de consulta psicológica en una población universitaria. *Universitas psychologica*, 3(1), 7-16. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64730102.pdf>
- Salaberría, K., Polo-López, R., Ruiz-Iriondo, M., Cruz-Sáez, S. y Echeburúa, E. (2016). Análisis de la demanda en una unidad universitaria de asistencia psicológica. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 25(3), 299-308. <https://www.redalyc.org/pdf/2819/281948416009.pdf>
- Saúl, L. Á., López-González, M. y Bermejo, B. G. (2009a). La orientación educativa en las universidades españolas: de la orientación laboral y vocacional a la atención psicológica. *Acción psicológica*, 6(1), 7-15. <https://www.redalyc.org/pdf/3440/344030761002.pdf>
- (2009b). Revisión de los servicios de atención psicológica y psicopedagógica en las universidades españolas. *Acción psicológica*, 6(1), 17-40. <https://www.redalyc.org/pdf/3440/344030761003.pdf>
- Sosa Torralba, J. E., Romero Mendoza, M. P., Blum Grynberg, B., Zarco Torres, V. y Medina-Mora Icaza, M. E. (2018). Programa de orientación y atención psicológica para jóvenes universitarios de la UNAM: características de la población que solicita sus servicios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 21(2), 451-477. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/65284>
- Velastegui-Hernández, D. y Mayorga-Lascano, M. (2021). Estados de ánimo, ansiedad y depresión en estudiantes de medicina durante la crisis sanitaria Covid-19. *Revista Psicología UNEMI*, 5(9), 10-20. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol5iss9.2021pp10-20p>

10. Competencias socioemocionales en maestros monitores de niños con necesidades educativas especiales

ROBERTO CHÁVEZ NAVA*

MÓNICA CECILIA DÁVILA NAVARRO**

ALEJANDRA GUADALUPE AGUILAR FÉLIX***

MARÍA DE LA LUZ NEVÁREZ ÁVILA****

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.274.10>

Resumen

El maestro monitor es un auxiliar de las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en el Sistema de Educación Pública de Nivel Básico, a la atención de un Alumno de Necesidades Educativas Especiales (NEE). Además de apoyar el proceso de adquisición de conocimientos curriculares, busca favorecer el desarrollo socioemocional, por lo que establece un vínculo cercano. Se busca identificar competencias socioemocionales de estudiantes de programas educativos de nivel superior de educación infantil asignados como maestros monitores en USAER. Se utilizó una escala de competencias socioemocionales docentes que se contestó a través de un formulario online, el cual respondieron 54 estudiantes. Los valores más altos se encontraron en el factor *relación docente alumno*, mientras que los más bajos se hallaron en el factor *regulación emocional*. Se concluye que la cercanía

* Doctor en Psicología Educativa y del Desarrollo. Profesor auxiliar en el Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0262-2984>

** Doctora en Educación. Profesora-investigadora de tiempo completo del Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0262-2984>

*** Licenciada en Psicología. Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7642-3846>

**** Maestra en Psicología. Instituto Tecnológico de Sonora. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1268-156X7>

y confianza entre docente y alumno es el eje principal de su relación, y, por ende, del éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: *Desarrollo socioemocional, maestro de apoyo, necesidades educativas especiales.*

Antecedentes

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) definió la educación especial como: “Forma enriquecida de educación general tendente a mejorar la vida de quienes sufren diversas minusvalías; enriquecida en el sentido de recurrir a métodos pedagógicos modernos y al material moderno para remediar ciertos tipos de deficiencias” (Unesco, 1977).

En el Sistema Educativo Público de México, la instancia que se encarga de atender la Educación Especial es la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que es una instancia técnico operativa de la educación especial, la cual está conformada por un director, maestros de apoyo, psicólogo, maestra de comunicación y trabajadora social. Fueron creadas a mediados de los noventa, con el movimiento mundial a favor de la integración educativa (Hernández, 2012).

Su marco es el de la educación inclusiva, y brindan apoyos para alumnos que enfrentan barreras de aprendizaje al otorgar orientación, acompañamiento y asesoría a docentes y padres de familia de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE). La USAER se ubica en las escuelas de educación regular y sus apoyos están orientados al desarrollo de las escuelas, poniendo un énfasis a la disminución o eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos (Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México, sf).

La USAER busca implementar procesos o programas educativos adecuados al nivel de aprendizaje de los alumnos que se considera tienen NEE. Estos programas están orientados a eliminar o reducir las barreras que limitan el aprendizaje de los alumnos, tratando siempre de tener un ambiente

escolar sano donde se pueda incluirlos en actividades y así lograr que participen con sus compañeros. La meta principal es que adquieran conocimientos significativos durante el proceso de aprendizaje y poder así desarrollar habilidades en sus cuatro áreas del desarrollo: cognitiva, lenguaje, física y, sobre todo, lo socioemocional.

El cambio de las prácticas pedagógicas, el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje acordes a las necesidades e intereses de los estudiantes, y la flexibilización del currículo, implica que éste sea accesible a todos los estudiantes teniendo en cuenta sus debilidades y fortalezas; la disposición de recursos y apoyos que minimicen las barreras físicas, de aprendizaje y acceso a la información. Dentro de estos recursos, se resalta el papel de maestro de apoyo como aquel que impulsa los procesos de inclusión en la comunidad educativa desarrollando acciones de capacitación, asesoría y acompañamiento a docentes regulares, administrativos, padres y estudiantes para desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas.

El maestro de apoyo es parte principal de la estructura organizacional de la USAER, ya que es quien reside permanentemente en la escuela, a diferencia de la labor itinerante del resto del equipo: directora, psicóloga, trabajadora social y especialista en comunicación (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011). Sin embargo, si se considera que el total de escuelas de educación básica regular en el país es de 195 639, de las cuales 27 988 cuentan con apoyo de algún servicio de educación especial (EE), entonces el porcentaje de cobertura es del 14%, mientras que en el caso del estado de Sonora son 3 571 escuelas y 907 de ellas tienen algún servicio de EE, es decir, hay una cobertura del 25% (SEP, 2012).

Ante este escenario deficitario, y en especial para casos en los que se requiere la presencia en el aula regular de personal extra de apoyo, algunas USAER han optado por recurrir al apoyo de la figura del maestro monitor, conocido también como maestro sombra o tutor. En la actualidad, de igual forma, se les denomina como maestro de apoyo especializado o mediador pedagógico; en los países de habla inglesa puede asociarseles con *para educador*, *paraprofessional*, *teacher assistant* o *instructional assistant* (Reinen, 2019). Se le puede definir como un asistente educativo que trabaja directamente con un único niño con NEE durante sus años de preescolar y primaria (Declan Herald, 2014).

Según Maldonado (2020), el rol principal del maestro monitor está en integrar a los niños con NEE con o sin discapacidad para su acceso en educación básica a las mismas experiencias que los restantes niños.

Las tareas a desempeñar por el maestro monitor giran principalmente en observar a los alumnos en el contexto de la escuela regular para determinar sus NEE, asesorar pedagógicamente a los maestros regulares, orientar a padres de familia, organizar, planear y ejecutar el plan de apoyo para el alumno (Maldonado, 2009). Entienden las variaciones en el desarrollo y aprendizaje del niño y cómo manejarlas en consecuencia, lo que permite al menor asistir a clase mientras está recibiendo la atención extra que necesita. Están extensivamente capacitados para ayudar al estudiante a interactuar con los demás y ayudarle con tareas escolares.

Problema de investigación

El Censo de Población y Vivienda de 2010 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) mostró registros de 5 millones 739 mil 270 personas con discapacidad de las cuales 520 369 están en el grupo de rango de edad de 0 a 14 años (INEGI, 2010). En el caso de alumnos con necesidades educativas especiales, un estudio realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) menciona que en el ciclo escolar 2007-2008 solamente el 39.8% de los grupos que cuentan con niños diagnosticados con NEE recibieron ayuda de USAER o de algunos otros centros de atención especializada, en donde dicha atención se centraba en las escuelas urbanas, teniendo un 61% de apoyo, mientras que en las urbanas de contextos desfavorables se contó con un 42.7% de apoyo, y en el caso de las escuelas comunitarias e indígenas, el apoyo no supera 15% de los grupos con alumnos con necesidades educativas especiales (INEE, 2012).

La Ley General de Educación prevé atender a los alumnos de una forma más adecuada para poder atender sus necesidades, con equidad social incluyente y con perspectiva de género (Artículo 41). Además, establece que se propiciará la integración de los alumnos con discapacidad a los planteles de educación regular, y para aquellos que no lo lograsen, se procuraría la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje a través de pro-

gramas y materiales de apoyo didácticos necesarios (Diario Oficial de la Federación, 1993).

Para lograr esta integración, es vital que los maestros de educación especial tengan formación y habilidades para apoyar a los alumnos con NEE, especialmente aquellos con discapacidad. En la mayoría de los casos, el personal de las USAER no tiene estrategias adecuadas para atender las necesidades de esos alumnos (García-Cedillo, 2018).

Es por ello que surge esta problemática, ya que en muchas instancias educativas del sector público que cuenten con la presencia de alumnos con alguna necesidad educativa o discapacidad no disponen de la estancia de maestros monitores para la regulación educativa de estos alumnos, lo que ocasiona bajo rendimiento escolar para los alumnos, y el problema se agudiza si no se da a conocer el impacto negativo que se da en los niños el no poder contar con apoyo. Un maestro monitor es un asistente que trabaja de manera directa con estos niños durante su educación básica y es el encargado de integrar o incluir a los alumnos, y al no contar con el apoyo de un maestro monitor, muchos alumnos no desarrollan al máximo sus capacidades cognitivas, sociales, físicas y de lenguaje. El maestro, más allá de impartir conocimientos a los alumnos, tiene la responsabilidad de favorecer su desarrollo lo mejor posible.

La carga de trabajo del maestro suele ser afectivamente adversa y estresante, porque es una labor diaria en la que la interacción social es su motor, donde se requiere regular con mucho esfuerzo las emociones propias, al igual que las del resto de la comunidad escolar (Palomera *et al.*, 2008).

Para Rendón (2011), desarrollar las competencias socioemocionales favorece actitudes prosociales porque las personas construyen representaciones mentales de sí mismas y de los otros, lo cual, a su vez, lleva a delimitar roles, funciones, derechos y deberes que se tienen como participantes en un grupo social.

García (2012) afirma, además, que identificar, comprender y regular emociones por parte del maestro influye no sólo en el proceso de aprendizaje, sino también en el desarrollo físico, mental y emocional de él mismo y de sus alumnos, lo cual es muy importante para desarrollar relaciones interpersonales constructivas y positivas con los demás, en razón de su rendimiento académico (Cabello *et al.* 2010, como se citó en García, 2012).

De esta forma, queda entendido que, para una educación al servicio del desarrollo humano, las competencias socioemocionales son necesarias para los docentes y los alumnos.

Objetivo

El objetivo de la investigación presentada es el de identificar las competencias socioemocionales de maestros monitores de alumnos con necesidades educativas especiales en educación básica pública, a partir de la aplicación de una escala de competencia socioemocional para docentes, para entender su desempeño socioemocional dentro del aula como personal de apoyo.

Justificación

La presente investigación contribuirá a identificar las competencias socioemocionales que se dan en los maestros monitores con alumnos con necesidades educativas especiales en educación básica pública. Beneficiará tanto el desarrollo profesional de los maestros monitores como el propio desarrollo emocional de los niños, ya que se podrán registrar y analizar sus comportamientos sociales.

Se aportará a la rama del conocimiento de la educación de niños con necesidades educativas especiales porque se podrá contribuir a la mejora de los métodos, estrategias y técnicas de enseñanza, y, de esta forma, desarrollar un mejor desempeño como docentes y una mejor actitud al trabajar con dichos niños.

Tal como defendió Morales (1998), lo importante no es cómo se comporte un maestro en el aula, sino lo que percibe el alumno y la imagen que se crea de sí mismo, por tanto, este estudio ayudará a los niños y niñas, ya que, al conocer estas competencias, se les podrá brindar una atención más especializada, benéfica para su desarrollo socioemocional y para su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual les permitirá crecer en un ambiente sano. La información que se recabe de esta investigación podrá ser consultada y

tomada en cuenta para gestar acciones y ser aplicada por los docentes o padres de familia en cuestiones de desarrollo afectivo con niños con alguna necesidad.

La transformación educativa, como un proceso que compete a todos, requiere de la participación de los diferentes actores que componen el sistema educativo, es decir, docentes, familia, estudiantes, directivos y maestros de apoyo, quienes deben trabajar de manera conjunta hacia la mejora de la calidad educativa a través de la implementación de un sistema que permita el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Vale la pena resaltar la figura del maestro monitor como facilitador de procesos inclusivos, quien, con su accionar, impulsa, orienta, asesora, promueve y propicia actividades para la construcción, desarrollo y evaluación de servicios que se brindan a la comunidad educativa.

Método

Tipo de estudio

El enfoque es cuantitativo, puesto que se utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en medición numérica y análisis estadístico, con el objetivo de establecer pautas de comportamiento y probar teorías; su alcance es descriptivo, puesto que sólo intenta medir información sobre las variables referidas sin pretender marcar alguna relación entre ellas (Hernández *et al.*, 2014).

Participantes

Los participantes seleccionados en este proyecto fueron estudiantes de los programas educativos de Profesional Asociado en Desarrollo Infantil (PADI) y la licenciatura en Educación Infantil (LEI) que cursan los semestres correspondientes a prácticas profesionales (semestres tercero, cuarto, séptimo y octavo), los cuales tuvieron a cargo alumnos con NEE durante la jornada escolar.

Se trabajó exclusivamente con los alumnos practicantes que estuvieran cumpliendo con sus horas de prácticas en las escuelas donde se tiene un convenio de prácticas profesionales del programa educativo PADI-LEI y la Unidad de Servicio de Apoyo en la Educación Regular (USAER).

La tabla 1 muestra los datos sociodemográficos de los maestros monitores. Se destaca que la mayoría, un 61.2%, están en el rango de 20 a 22 años de edad; la mayoría, 90.7% son mujeres. El escenario en el que se tuvo el mayor porcentaje de participación fue el de USAER con un 74.1%. En la mayoría de los casos, 46.3%, el apoyo se dio en ambos períodos de prácticas, agosto-diciembre y enero-mayo.

Tabla 1. Datos de Maestros Monitores

| | | | |
|-----------|------------------|-----------------|--------------------|
| Edad | 20-22 | 23-25 | 26-30 |
| | 61.2% | 26% | 7.5% |
| Sexo | Femenino | | Masculino |
| | 90.7% | | 9.3% |
| Escenario | USAER | Escuela pública | Escuela particular |
| | 74.1% | 11.1% | 14.8% |
| Período | Agosto-diciembre | Enero-mayo | Ambos |
| | 20.4% | 33.3% | 46.3% |

Fuente: elaboración propia.

Instrumentos

El instrumentó que se utilizó para esta investigación se creó en referencia a la *Validación de una adaptación al español de la Escala de Evaluación de Profesores de la Competencia Socio Emocional* (SECTRS, Tom, 2012) por Monzalvo *et al.* (2019), en donde se toman en cuenta las habilidades y competencias sociales de los maestros hacia los alumnos. Es una escala Likert que se responde en un rango de 5 opciones, que va desde *totalmente en desacuerdo* hasta *totalmente de acuerdo*. Los análisis factoriales confirmatorios demostraron que un modelo de cuatro factores con un factor de segundo orden alcanzó índices de bondad de ajuste aceptables. La confiabilidad de la escala fue de 0.90. La escala final incluyó 24 ítems, seis por cada sub-es-

cala: *conciencia social, relaciones interpersonales, relación docente alumno y regulación emocional.*

Procedimiento de recolección

Se contactó con la academia de prácticas profesionales del programa educativo PADI-LEI para poder acceder a la información de los estudiantes que tuvieran la función de maestros monitores de alumnos con necesidades educativas especiales durante sus prácticas profesionales en algún escenario formal asignado por la academia de prácticas profesionales. Se realizó una base de datos para poder llevar un control más exacto de cuántos estudiantes han acreditado sus prácticas siendo maestros monitores, en donde se registraron nombre del estudiante, correo, semestre, etc.

Cuando se tuvo la base de datos terminada, se procedió al envío de un mensaje por correo electrónico destinado a todos los estudiantes que hayan cursado prácticas y estén como estudiantes activos, en donde se les invitó a que participaran en dicho proyecto y se les explicó la importancia de este junto con un enlace que los llevaba a realizar la aplicación del instrumento.

Análisis de datos

Se registraron las respuestas en el software IBM SPSS 22 para realizar análisis estadístico descriptivo.

Resultados

En cuanto a los niños de NEE apoyados, un 22.2% tenían 7 años de edad, mientras que el 18.5% tenían 6, seguidos de los de 9 años, con un 14.8%. El porcentaje restante se repartía en niños de 4, 5, 8 y 12 años. En cuanto a los grados de escolaridad, el 50% se ubicaba en primaria baja, seguidos de los de preescolar con 27.9% y, finalmente, el 22.3% en primaria alta.

Las NEE asociadas con alguna discapacidad que se apoyaron fueron distribuidas de la siguiente forma: ocho diagnósticos de discapacidad psicomotriz, siete diagnósticos de trastorno del espectro autista y cuatro diagnósticos de discapacidad visual. En cuanto a las NEE no asociadas con alguna discapacidad: ocho diagnósticos de discapacidad intelectual, seis diagnósticos de trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y tres diagnósticos de déficit de atención.

La tabla 2 muestra los estadísticos descriptivos para los factores que conforman el instrumento de competencias socioemocionales.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos para factores de la escala de competencias socioemocionales

| | Mínimo | Máximo | Media | Desviación |
|----------------------------|--------|--------|-------|------------|
| Conciencia social | 18.00 | 30.00 | 28.03 | 2.47 |
| Relaciones interpersonales | 17.00 | 30.00 | 24.88 | 3.27 |
| Relación docente-alumno | 23.00 | 35.00 | 29.81 | 2.46 |
| Regulación emocional | 18.00 | 30.00 | 21.98 | 2.16 |

Fuente: elaboración propia.

El puntaje máximo fue para la subescala *relación docente alumno*, con 35.00, pero la subescala *conciencia social* presentó la menor diferencia entre el puntaje máximo y su media, 30.00 y 28.03, respectivamente. Mientras que la mayor diferencia fue para la subescala *regulación emocional*, 30.00 de puntaje máximo y 21.98 de media.

Analizando los ítems, se destacan los siguientes:

En el ítem B24 “Estoy consciente de cómo se siente mi alumno”, el 59% marcó que estaban totalmente de acuerdo y el 38.9% señaló que estaba de acuerdo; esto es un indicador muy importante, ya que de aquí pueden tener una relación cercana con el alumno, en donde el 72.2% señaló que estaba totalmente de acuerdo y el 24.1% indicó que estaba de acuerdo, lo cual ayuda a entender e identificar cuando el alumno se encuentre bien o mal durante la jornada de trabajo, en donde el 50% de los maestros monitores mencionaron que estaban totalmente de acuerdo y el 46.6% resaltó que estaba de acuerdo en poder entender bien cómo se siente su alumno.

En el ítem B29 “Mi alumno se acerca a mi cuando tiene problemas”, el 70.4% señaló que estaba totalmente de acuerdo y el 24.1% indicó que estaba de acuerdo, lo cual es importante, ya que el tener una relación cercana de confianza del alumno con el maestro monitor indica que se dan interacciones positivas y señala que, para el alumno, el maestro monitor es clave en sus actividades diarias; aunque muchas veces esto puede ser algo difícil, tal como se señala en el ítem B30 “Es difícil para mí construir relaciones con mi alumno”, donde el 16.7 % nos señaló que estaba totalmente de acuerdo. Esto puede pasar debido a la dificultad que tenga el alumno para entablar relaciones interpersonales, si es tímido o se le dificulta confiar en las personas.

En el ítem B33 “Mantengo la calma cuando me molesto con mi alumno”, el 63% resaltó que estaba totalmente de acuerdo y el 35.2% mencionó de acuerdo, esto quiere decir que los maestros monitores son capaces de auto regularse al momento de vivir una situación de enojo o estrés con el alumno, lo cual ayuda para saber qué trato dan a sus alumnos en este tipo de situaciones.

En el ítem B32 “Soy capaz de manejar mis emociones y sentimientos de una manera saludable”, el 61.1% de los encuestados señaló que estaba totalmente de acuerdo, esto indica que son capaces de tener una autorregulación emocional, lo cual les favorece para tener una relación maestro-alumno de manera sana, la cual puede ayudar a desarrollar e influenciar positivamente al alumno con necesidades educativas especiales dentro de su contexto escolar, lo que ayuda a desarrollar sus capacidades al máximo, ya que, al convivir en un ambiente sano, el alumno podrá desenvolverse afectivamente tanto con compañeros y maestros, teniendo así un desarrollo socioemocional que le hará creerse capaz de realizar y resolver los obstáculos que se le presenten.

Discusión y conclusiones

A partir del análisis realizado, se considera que se alcanzó el objetivo planteado, que era identificar las competencias socioemocionales de maestros monitores de alumnos con necesidades educativas especiales en educación básica pública.

Aunque la subescala *relación docente alumno* tuvo el puntaje máximo (35), la subescala *conciencia social* tuvo menor diferencia de puntaje entre la media y el puntaje máximo, 28.03 y 30, respectivamente. La conciencia social, para Tom (2012), se refiere a ser sensible ante la diversidad y ser consciente de cómo acciones y decisiones personales de los maestros influyen en sus alumnos.

Walters *et al.* (2009) han encontrado que los maestros con conciencia social son flexibles y sensibles con las diferencias individuales en toda su práctica profesional. En el caso de los maestros monitores de PADI-LEI, ello representa la base de su formación, que es inclusiva y de respeto por la diversidad (ITSON, 2024), por lo que es congruente encontrar que el mejor puntaje promedio haya sido para esta subescala, especialmente al tratarse de niños con NEE.

Los resultados en las subescalas *relaciones interpersonales* y *relación docente alumno* fueron muy semejantes entre sí. La primera se refiere las relaciones del maestro con el resto del personal educativo y las familias de los alumnos (Tom, 2012), mientras que la segunda se refiere a la relación entre maestros y alumnos para construir un ambiente de apoyo emocional en el aula (Monzalvo *et al.*, 2019).

A pesar de que estadísticamente no es significativo, el hecho de que el puntaje mínimo más bajo haya sido para la subescala relaciones interpersonales da un indicador de que, posiblemente, este aspecto es el menos trabajado para los maestros monitores, lo cual puede responder a que su trabajo sea de jornada completa y estén asignados directamente en el aula, por lo que tienen mínimas interacciones con otras personas de la escuela y con los padres de familia mismos. Es decir, esta situación, más que responder a una falta de competencia del maestro monitor, es una limitante derivada de las condiciones de su práctica en la escuela que se les asigne.

Por otro lado, los resultados en la subescala “relación docente-alumno” remiten a dos de los objetivos educacionales de su perfil: gestionar ambientes de desarrollo y aprendizajes idóneos, y promover la seguridad y bienestar infantil (ITSON, 2024). De los 5 ítems que se destacaron tres pertenecen a esta subescala, lo cual habla de la importancia de este aspecto. Además de los beneficios que trae al aprendizaje de los niños, cuidar la relación docente

alumno incide en la satisfacción y sentido de realización personal de los maestros (Collie *et al.*, 2012).

Aunque los dos reactivos que se destacaron de la subescala *regulación emocional* se consideraron positivos, el resultado general no lo es tanto, ya que fue la subescala que mostró mayor diferencia entre su media y el puntaje máximo: 21.98 y 30, respectivamente. Para Monzalvo *et al.* (2019), la regulación emocional es la capacidad de controlar emociones en el aula y mantener la calma durante situaciones difíciles.

La regulación emocional es importante para disminuir los efectos del estrés y mantener relaciones sanas con alumnos, personal escolar y las familias (Bar-On y Parker, 2000; Palomera *et al.*, 2008; Saarni, 2000). Sería necesario estudiar a mayor detalle este aspecto de los maestros monitores, tanto para profundizar en su perfil socioemocional como para el contexto mismo de su práctica profesional, puesto que la solicitud de atención que hace la USAER es para casos en los que sus características son tales que se requiere un apoyo extra, por lo que deben ser escenarios con situaciones críticas recurrentes que someten a los maestros monitores a un nivel de estrés elevado.

En este sentido, una primera recomendación que emerge del estudio es analizar el nivel de estrés que manejan los maestros monitores en el contexto de las USAER a las que son asignados, así como sus respuestas de afrontamiento a las situaciones que viven. De esta forma se podrán obtener datos que permitan plantear estrategias específicas para desarrollar habilidades de autorregulación socioemocional.

Una segunda recomendación es estudiar los efectos que sus competencias socioemocionales tienen en los niños que apoyan, en cuanto a su propio desarrollo socioemocional y los logros en su desempeño educativo.

Para un maestro, su principal objetivo siempre deberá ser bienestar del alumno, y para ello no basta la habilidad de transmitir y favorecer el aprendizaje curricular, sino que también debe favorecer su desarrollo socioemocional, pero ello no lo podrá hacer al nivel necesario si no cuida su propio desarrollo en todos los sentidos. Es vital generar en el maestro monitor la conciencia del cuidado de sí mismo como condición para cuidar del otro, y en el caso de los niños con NEE, se vuelve aún más vital, puesto que, de inicio, parten ya de una condición de riesgo.

Bibliografía

- Bar-on, R. y Parker, J. (2000). *Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i: YV): Technical manual*. MultiHealth Systems.
- Collie, R. J., Shapka, J. D. y Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Deccan Herald (20 de agosto de 2014). *Turning the spotlight on the shadow teacher*. Deccan Herald. <https://www.deccanherald.com/content/426628/turning-spotlight-shadow-teacher.html>
- Diario Oficial de la Federación (13 de julio de 1993). *Decreto de la Ley General de Educación*. Gobierno de México. <https://www.diputados.gob.mx/comisiones/discapacitados/htmls/marjur/leyfed/leyedu.htm#:~:text=Art%C3%ADculo%2041.,propias%20condiciones%20con%20equidad%20social>
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>
- García-Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373/359>
- Hernández, G. (2012). *Saberes y quehaceres de los maestros de apoyo: reflexiones en torno a la discapacidad intelectual y a la escuela inclusiva*. Instituto de Educación de Aguascalientes.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill e Interamericana Editores.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2012). *Panorama Educativo de México 2010 Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B109.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. INEGI, <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/>
- Instituto Tecnológico de Sonora [ITSON] (2024). *Licenciatura en Educación Infantil*. ITSON. <https://www.itson.mx/oferta/lei/Paginas/lei.aspx>
- Maldonado, E. A. (21-25 de septiembre de 2009). *La práctica docente del maestro de apoyo* [Ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1405-F.pdf
- Monzalvo, A., Fernández, K., Camacho, M. y Corral-Frías, N. (2019). Validación de una adaptación al español de la Escala de Competencia Socioemocional para Docentes. *Psicumex*, 9(1), 18-35. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v9i1.182>
- Morales, P. (1998). *La relación profesor-alumno en el aula*. PPC.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de docentes: algunas eviden-

- cias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 437-454. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1292>
- Reinen, B. (2019). *Teacher Assistant*. Early Childhood Teacher. <https://www.earlychildhoodteacher.org/jobs/teacher-assistant/>
- Rendón, M. (2011). Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de estudiantes de la básica de la ciudad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (32), 1-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194218638005>
- Saarni, C. (2000). Emotional competence. A developmental perspective. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assesment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 68-91). Jossey-Bass / Wiley.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2011). *Lineamientos generales para la organización y funcionamiento de los servicios de Educación Básica, Inicial, Especial y para Adultos en el Distrito Federal, incorporadas a la SEP*. Gobierno Federal - SEP. https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGPPEE/archivos/lineamientos_basicos_particulares_2011.pdf
- Tom, K. (2012). *Measurement of Teachers' Social-Emotional Competence: Development of the Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale* [Tesis de doctorado, University of Oregon]. University of Oregon Scholars' Bank. <https://scholarsbank.uoregon.edu/items/b5f43c85-01ec-4a88-9a7d-5199cf338bad>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (1977). *Educación especial. Situación actual y tendencia en la investigación*. Sígueme.

11. Intervenciones en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad y su abordaje en la disfunción ejecutiva: Una revisión sistemática

MARÍA ELENA BELTRÁN LÓPEZ*

MARÍA TERESA FERNÁNDEZ NISTAL**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.274.11>

Resumen

El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) presenta dificultades en las funciones ejecutivas, como la flexibilidad mental, la planificación y la autorregulación. En el contexto de procesos de intervención, existen diferentes enfoques para abordar la disfunción ejecutiva que persiste en los niños con diagnóstico de TDAH. El objetivo de este trabajo fue realizar una revisión sistemática de la literatura sobre intervenciones en la disfunción ejecutiva en niños con diagnóstico de TDAH. Se realizó una búsqueda en las bases de datos PubMed, Dialnet y Proquest de artículos publicados entre 2014 y 2024 relacionados con el tema. Se identificaron 130 artículos potencialmente relevantes y seis fueron seleccionados para su revisión. Se encontraron diferentes intervenciones para abordar la disfunción ejecutiva en el TDAH, como entrenamientos con base a juegos y judo, *mindfulness* y *neurofeedback*. Desde diferentes abordajes de intervención los resultados fueron positivos relacionado a la sintomatología del TDAH.

* Licenciada en Psicología de la Salud. Estudiante de la Maestría en Psicología en el Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5252-4035>

** Doctora en Psicología. Profesora-investigadora del Departamento de Psicología en el Instituto Tecnológico de Sonora. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8006-3199>

Palabras clave: *Funciones ejecutivas, disfunción ejecutiva, intervención y TDAH.*

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (2022) denomina a los trastornos del neurodesarrollo como afecciones conductuales y cognitivas que se manifiestan durante la primera infancia, las cuales generan desafíos significativos en la adquisición y aplicación de funciones intelectuales, motoras o sociales específicas. En el caso del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) lo define como un patrón duradero de periodos de inatención o hiperactividad-impulsividad, con consecuencias directamente perjudiciales para el rendimiento académico, laboral o social.

El desencadenante de este trastorno puede variar entre factores ambientales, conductuales y genéticos; el TDAH comparte una heredabilidad al 70% según las líneas consanguíneas (Escofet *et al.*, 2022). Entre las características neurobiológicas del TDAH se identifican anomalías en la estructura cerebral de las personas con este diagnóstico, las cuales provocan disfunción cerebral leve, que se relaciona con un déficit funcional en el área prefrontal y en la corteza cerebral (Vera *et al.*, 2007). Debido a su multicausalidad, las síntesis diagnósticas suelen tener una amplia variabilidad en los casos particulares de infantes en el ámbito clínico.

Según los criterios diagnósticos del DSM-5 (2014), son la inatención y/o hiperactividad-impulsividad los que interfieren con el funcionamiento o el desarrollo, en los que se manifiesta poca atención a secuencias de actividades con varios pasos a seguir y/o actividades recreativas, poco o nada de seguimiento de instrucciones, dificultades en la organización de tareas, distracción por estímulos externos. Además, presentan poco control y consciencia corporal, lo que los vuelve incapaces de mantenerse tranquilos; en cuanto al lenguaje, se asocian alteraciones en la pragmática y fluidez verbal.

En relación a la prevalencia, el DSM-5 (2014) ha sugerido que el TDAH tiene una prevalencia en torno al 5% en niños y alrededor del 2.5% en adultos en la mayoría de las culturas. En México, las estimaciones de prevalencia posicionan al trastorno por déficit de atención un 5% entre niños y

adolescentes afectados (Secretaría de Salud, 2017); por otra parte, las estimaciones del TDAH indican que, entre aproximadamente 33 millones de niños y adolescentes, 1.5 millones pueden llegar a tener diagnóstico de TDAH (Palacios-Cruz *et al.*, 2011).

En el TDAH, a nivel encéfalo, el córtex prefrontal y algunas conexiones subcorticales se encuentran comprometidos, generando un funcionamiento atípico en la función ejecutiva (Ríos-Gallardo *et al.*, 2016). La afectación de las vías dopaminérgicas desempeña un papel crucial en la aparición, en su mayor parte, de los síntomas de hiperactividad e impulsividad. Por otro lado, la alteración de las vías noradrenérgicas está principalmente asociada a los síntomas de inatención y afectivos (Rusca-Jordán y Cortez-Vergara, 2020).

Estos son algunos síntomas dentro de la hiperactividad e impulsividad, así como de la inatención: dificultad para el control de impulsos y coordinación motora, reacciones excesivas, comportamientos disruptivos y/o agresivos, periodos de atención dispersos y dificultad para la ejecución de diferentes tareas. Estos síntomas se encuentran relacionados con la alteración del sistema ejecutivo propio del trastorno, desencadenando así dificultades en el control inhibitorio, atención, flexibilidad cognitiva y la memoria de trabajo (Ramos-Galarza y Pérez 2016).

Dada la elevada prevalencia del TDAH, equivalente al 5% en niños y alrededor del 2.5% en adultos en la mayoría de las culturas (DSM5, 2014), los datos no actualizados sobre la incidencia en México y la ausencia de estos mismos a nivel estatal y local, resulta imperativo investigar estrategias que posibiliten una mejora continua en las condiciones de las personas que actualmente enfrentan este trastorno (Montañez, 2014).

Los niños con TDAH son propensos a manifestar alteración en las relaciones sociales interpersonales, dado que su conducta suele ser excesiva, impulsiva, desorganizada, emocionalmente desbordada y en algunos casos violenta; por ende, las interacciones sociales carecen de reciprocidad y la relación con sus pares no suele ser adaptativa, lo que a su vez se genera un rechazo social (Pardos *et al.*, 2009).

Por otra parte, en cuanto a la función ejecutiva, Bará-Jiménez *et al.* (2003) mencionaron que tomar en cuenta la profundización del perfil cognitivo, los componentes de la función ejecutiva y sus subtipos clínicos dentro del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)

podría generar cambios significativos en la evaluación y tratamiento del trastorno, así como facilitar el proceso de impresión diagnóstica. A su vez, Rubiales (2014) destaca la importancia de examinar detenidamente el perfil ejecutivo en niños con TDAH, ya que muestran un rendimiento ejecutivo significativamente inferior en comparación con niños que no padecen este trastorno.

Abordar la disfunción ejecutiva dentro del TDAH a partir de diferentes enfoques, métodos y terapias se convierte en algo fundamental para proporcionar de manera efectiva una intervención integral, tomando en cuenta múltiples enfoques centrados en la complejidad y variabilidad de la disfunción ejecutiva en individuos con TDAH. Por otro lado, se señala la necesidad de adaptar las intervenciones a las características individuales de cada persona, por ello, el objetivo del presente estudio es realizar una revisión sistemática de la literatura sobre intervenciones en la disfunción ejecutiva en niños con diagnóstico de TDAH.

Método

Se realizó una búsqueda bibliográfica, tomando en cuenta la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and MetaAnalysis, 2020), de artículos en la literatura sobre las intervenciones aplicadas para el abordaje de la disfunción ejecutiva en niños con diagnóstico de TDAH. Se empleó el método de búsqueda en las bases de datos PubMed, Dialnet y Proquest. La inclusión de documentos se limitó al período comprendido entre 2014 y 2024, en español e inglés, la población de interés estuvo constituida por niños diagnosticados con TDAH de 5 a 13 años.

Criterios de elegibilidad

Los criterios de inclusión para la revisión sistemática fueron los siguientes: estudios experimentales y cuasiexperimentales sobre intervenciones en

niños con TDAH y su función ejecutiva con los siguientes componentes: a) inhibición, b) atención, c) planificación, d) flexibilidad cognitiva, e) memoria de trabajo, f) actualización. Se tomó en cuenta un rango de edad de 5 a 13 años.

Los criterios de exclusión para esta revisión sistemática fueron los siguientes: a) estudios que aborden otro trastorno del neurodesarrollo, b) población menor a 5 años y mayor de 13 años, c) procesos de evaluación deficientes, d) revisiones sistemáticas y e) artículos con más de 10 años de antigüedad.

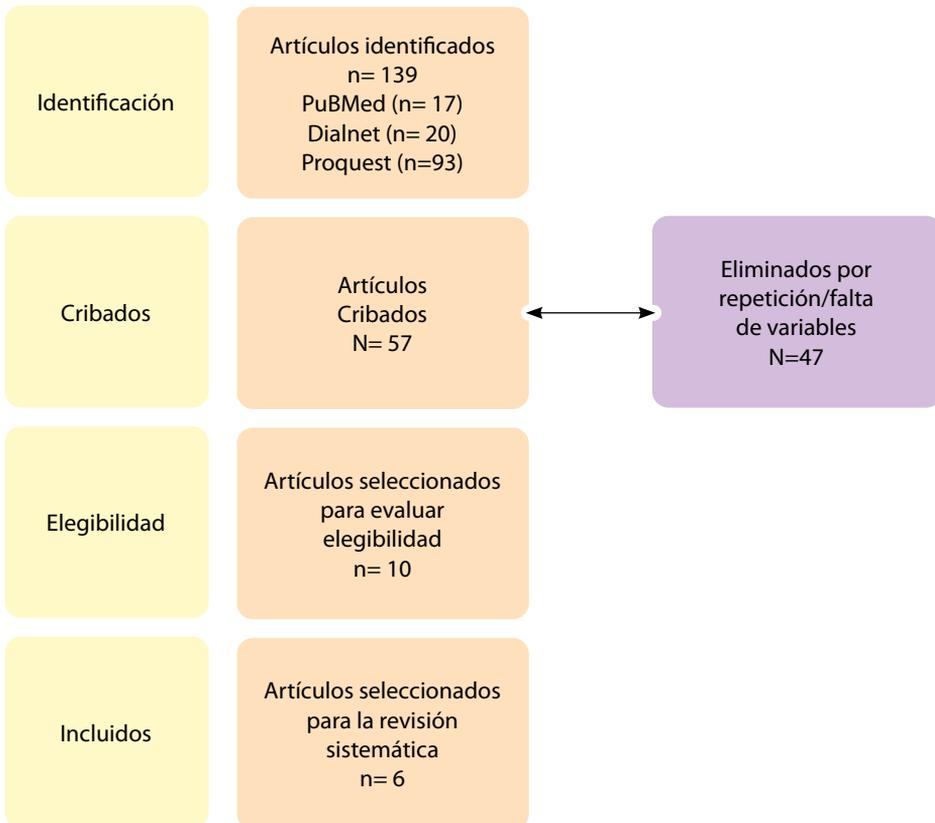
Búsqueda

Una vez establecidos los criterios de inclusión y de exclusión, se utilizaron palabras clave y operadores booleanos, así como cadenas de búsqueda, con el objetivo de realizar una búsqueda estratégica de la literatura disponible y así seleccionar los artículos. Los términos utilizados fueron: funciones ejecutivas, disfunción ejecutiva, intervención y TDAH. El código booleano utilizado en la base de datos fue “intervención” AND “funciones ejecutivas” AND “TDAH”.

Selección de estudios y extracción de datos

En la búsqueda se identificaron 130 artículos potencialmente relevantes. Después de descartar por título, se redujo el número a 57 estudios y se hizo una revisión de los resúmenes, posteriormente se fueron descartando artículos y fueron seleccionados diez. De esos artículos, seis fueron seleccionados para ser incluidos en la revisión por cumplir completamente con los criterios de inclusión (ver figura 1).

Figura 1. Diagrama del proceso de selección de artículos



Fuente: Elaboración propia.

Resultados

El proceso de revisión sistemática sobre intervenciones que abordan la disfunción ejecutiva dentro del TDAH permitió identificar siete estudios originales, en los cuales el entrenamiento ejecutivo o proceso de intervención proporcionaba diferentes abordajes y/o actividades que se centraran en mejorar el funcionamiento ejecutivo, tales como: a) mejorar la memoria de trabajo, disminuir el tiempo de respuesta y mejorar la conciencia fonológica y las habilidades lectoras (Pérez, 2015), b) ejercicios sensoriales, cogni-

tivos, emocionales y de meditación a partir del *mindfulness* (Huguet *et al.*, 2017), c) fortalecimientos de atención, memoria y funciones ejecutivas con *neurofeedback* (Riaño-Garzón *et al.*, 2018), d) funciones ejecutivas, síntomas del TDAH y su influencia a partir del *mindfulness* (Huguet, 2019), e) mejoras en el funcionamiento ejecutivo a partir de intervalos de alta intensidad (HIIT) basado en juegos y f) el judo como entrenamiento en la capacidad de memoria de trabajo (Ludyga *et al.*, 2022) (ver tabla 1).

Tabla 1. *Intervenciones sobre la disfunción ejecutiva en el TDAH*

| Título/autor/año | Intervención | Resultados |
|--|--|--|
| 1. <i>Intervención sobre el funcionamiento ejecutivo en un caso de TDAH: Implicaciones en conciencia fonológica y lectura</i> (Pérez, 2015). | El proceso se llevó a cabo a lo largo de tres fases: evaluación previa a la intervención, intervención aplicada y evaluación posterior a la intervención. La intervención aplicada estuvo compuesta por ocho sesiones de una duración de 60 minutos cada una de ellas, trabajando con el niño de manera individual dos veces por semana, con el objetivo de mejorar la memoria de trabajo, disminuir el tiempo de respuesta y mejorar la conciencia fonológica. | Una vez terminadas las sesiones y el proceso de intervención, se obtuvieron niveles más altos en memoria de trabajo, tiempo de respuesta, conciencia fonológica y habilidades lectoras. |
| 2. <i>A pilot study of the efficacy of a mindfulness program for children newly diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder: impact on core symptoms and executive functions</i> (Huguet <i>et al.</i> , 2017) | La intervención consistió en un programa de ocho semanas, tomando una sesión por semana de 75 minutos de ejercicios de <i>mindfulness</i> como ejercicios sensoriales, cognitivos, emocionales y de meditación y actividades de tarea con los mismos componentes del <i>mindfulness</i> . | A partir de la intervención, se observaron resultados significativos en los síntomas de TDAH y el funcionamiento ejecutivo. El entrenamiento en la atención plena resultó ser factible en niños con TDAH, así como la mejora de las deficiencias conductuales y neurocognitivas. |
| 3. <i>Neurofeedback effects on cognitive performance in children with attention deficit</i> (Riaño-Garzón <i>et al.</i> , 2018). | El programa de intervención se desarrolló en tres fases: a) evaluación inicial de los procesos de atención, memoria y funciones ejecutivas, b) implementación del protocolo de entrenamiento, el cual se estableció en 20 sesiones (dos sesiones por semana, de 30 minutos cada una) donde el protocolo <i>Neurofeedback</i> se realizó bajo contingencias de refuerzo auditivo y visual, con el objetivo de aumentar las ondas beta bajas (12-16 Hz) y la inhibición de las ondas theta (4-7 Hz) en un montaje monopolar. y c) evaluación postintervención. | Una vez terminada la intervención, encontraron diferencias significativas entre los test neuropsicológicos de atención auditiva y visual, codificación de memoria y planificación. Los resultados son discutidos con antecedentes empíricos que han mostrado efectos positivos en este tipo de intervenciones. |

| Título/autor/año | Intervención | Resultados |
|--|---|--|
| 4. <i>Influencia de un programa de mindfulness sobre los síntomas nucleares, las funciones ejecutivas y el eje hipotálamo-hipófisis-adrenal (HPA) en niños recientemente diagnosticados de trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). En estudio aleatorizado</i> (Huguet 2019). | La intervención fue de ocho semanas con una sesión por semana de 75 minutos, consistió en la práctica de ejercicios de <i>mindfulness</i> . | Tanto en el grupo control como en el grupo experimental, un 70% eran niños con una edad media 9 años. Se observó una disminución significativa respecto a los síntomas de inatención, hiperactividad e impulsividad en el grupo experimental a diferencia del grupo control. Según los maestros, se observó un aumento de los síntomas de hiperactividad-impulsividad en el grupo control. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos respecto a los síntomas externalizantes comórbidos, observándose una mayor disminución de éstos en el grupo experimental. |
| 5. <i>Effect of game-based high-intensity interval training program on the executive function of children with ADHD: Protocol of a randomized controlled trial</i> (Sun et al., 2022). | Se realizó una intervención con base a un programa HIIT basado en juegos (<i>high-intensity interval training</i>) al grupo experimental llamado GameHIIT y un programa tradicional de ejercicio aeróbico estructurado basado en juegos para el grupo control GameSAE con una duración de ocho semanas. La intervención GameHIIT del grupo experimental manejó un enfoque de juegos reducidos (SSG), como el rugby con sesiones de 30 minutos, mientras que el grupo control GameSAE manejó sesiones estructuradas de ejercicio aeróbico, con una duración promedio de una hora. Ambos grupos tuvieron actividades dos veces por semana. | El entrenamiento como parte de la intervención resultó con grandes efectos positivos en inhibición y atención en niños con TDAH. |
| 6. <i>Behavioral and neurocognitive effects of judo training on working memory capacity in children with ADHD: A randomized controlled trial</i> (Ludyga et al., 2022). | El programa de entrenamiento abarcó 120 minutos de judo por semana durante tres meses. Antes y después del período de intervención, los participantes completaron una tarea bilateral de detección de cambios con condiciones de carga de memoria alta y baja. | El grupo experimental con entrenamiento en judo mostró una puntuación más elevada en la función ejecutiva de cambio en cuestión de la memoria de trabajo, esto en comparación con el grupo control. A través del entrenamiento en judo, la memoria de trabajo en niños con TDAH se ve con efectos positivos. |

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones y discusión

Dentro de los estudios revisados se encontraron diferentes métodos para abordar la disfunción ejecutiva en el TDAH, como ejercicios de judo (Ludyga, *et al.* 2022), entrenamientos con base a juegos de alta intensidad HITT (Sun, *et al.* 2022), *mindfulness* (Huguet *et al.*, 2017; Huguet, 2019) y *neurofeedback* (Riaño-Garzón *et. al* 2018). Desde diferentes puntos de abordaje de intervención hubo resultados positivos en la población de niños con diagnóstico de TDAH, se asume que con los estudios revisados y sus intervenciones se pudo mejorar los procesos cognitivos superiores dentro del TDAH.

El *mindfulness*, como herramienta atencional dentro de la función ejecutiva y el TDAH, puede traer consigo beneficios para disminuir la impulsividad y mejorar la función ejecutiva en individuos con TDAH. La atención plena puede ayudar a estos individuos a regular sus emociones, mejorar su capacidad de concentración y reducir la impulsividad, aspectos cruciales de la función ejecutiva. Estudios como el de Zylowska *et al.* (2008) han demostrado la eficacia del *mindfulness* en la reducción de los síntomas del TDAH y en la mejora de la función ejecutiva. Por otro lado, el *neurofeedback* puede ayudar a los individuos a mejorar su autocontrol y su capacidad para regular la atención. Estudios como el de Arns *et al.* (2009) respaldan la eficacia del *neurofeedback* en la mejora de la función ejecutiva en el TDAH.

En conclusión, aplicar intervenciones con base de *mindfulness*, *neurofeedback* y actividades físicas intensas como el judo y los juegos de alta intensidad puede ser una estrategia efectiva en el abordaje de la disfunción ejecutiva en el TDAH. Así mismo, utilizar diferentes enfoques, métodos, ejercicios y procesos para abordar la disfunción ejecutiva en el TDAH se justifica por la necesidad de una intervención completa y adaptada a las necesidades individuales de cada persona. Al utilizar diferentes estrategias psicoterapéuticas se puede proporcionar un enfoque integral que fortalezca la eficacia de los resultados y mejore el funcionamiento ejecutivo de los individuos con TDAH.

Si bien los resultados de las intervenciones revisadas fueron positivos para mejorar el funcionamiento ejecutivo dentro del TDAH, es importante reconocer las limitaciones de la presente investigación, entre las cuales pueden

señalarse el acceso limitado a bases de datos. Por otra parte, algunos estudios relevantes pueden estar disponibles en bases de datos especializadas o en preimpresiones que no están disponibles públicamente. La falta de acceso a estas fuentes puede resultar en una falta de consideración de evidencia actualizada o hallazgos emergentes en el análisis teórico.

Así mismo, la falta de seguimiento a corto y mediano plazo dificulta determinar si los efectos de las intervenciones aplicadas son sostenibles con el paso del tiempo y el aumento de los años en los infantes con TDAH.

Los resultados obtenidos con esta revisión sistemática tiene implicaciones tanto teóricas como prácticas, tales como: a) contribuir al estudio y análisis sobre las características subyacentes de la función ejecutiva y el TDAH, b) el análisis de datos teóricos que nos proporciona un marco teórico y referencial para guiar a investigaciones futuras al desarrollo de intervenciones más específicas sobre la disfunción ejecutiva y el TDAH y c) brinda mayor claridad dentro de la investigación científica en el campo de la psicología y neurociencia. Por otra parte, las implicaciones prácticas se encaminan al desarrollo de: a) nuevos diseños de intervenciones con enfoque y/o metodología diferente que se consideren adaptables y efectivas para la disfunción ejecutiva dentro del TDAH, b) generar una adaptabilidad de procesos terapéuticos que brinden un tratamiento más específico según las necesidades de cada paciente y c) priorizar la selección de intervenciones que sean más efectivas y con mayor impacto para la alteración del sistema ejecutivo en niños con TDAH.

Bibliografía

- American Psychiatric Association. (2015). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales 5a. ed. Editorial Panamericana.
- Arns, M., de Ridder, S., Strehl, U., Breteler, M., y Coenen, A. (2009). Efficacy of neurofeedback treatment in ADHD: The effects on inattention, impulsivity and hyperactivity: A meta-analysis. *Clinical EEG and Neuroscience*, 40(3), 180-189. doi:10.1177/155005940904000311.
- Bará-Jiménez S, Vicuña P, Pineda D, Henao G. (2003). Perfiles neuropsicológicos y conductuales de niños con trastorno por déficit de atención/hiperactividad de Cali, Colombia. *Revista de Neurología*, 37(07), 608-615. <https://doi.org/10.33588/rn.3707.2003189>

- Barkley, R. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65–94. DOI: 10.1037/0033-2909.121.1.65
- Escofet, C, Fernández, M., Torrents, C., Martín del Valle F, Ros Cervera G, Machado, I. (2022). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Protocolos diagnósticos y terapéuticos en pediatría, 1, 85-92.
- Huguet, A., Miguel Ruiz, D., Haro, J. y A Alda, J. (2017). A pilot study of the efficacy of a mindfulness program for children newly diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder: impact on core symptoms and executive functions. *International Journal of Psychological Therapy*, 17(3), pp 305-3016.
- Huguet, M. (2019). *Influencia de un programa de mindfulness sobre los síntomas nucleares, las funciones ejecutivas y el eje hipotálamo-hipófisis-adrenal (HPA), en niños recientemente diagnosticados de trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) un estudio aleatorizado*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Barcelona. España.
- Lagos-Hernández, R., Pizarro, D. y Fuentes, G. (2019). Programa de desarrollo cognitivo y motor para atención selectiva y sostenida de niños y niñas con tdah. *Revista Educación*, 43(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.30518>
- Ludyga, S., Mücke, M., Leuenberger, R., Bruggisser, F., Pühse, U., Gerber, M., Capone-Mori, A., Keutler, C., Brotzmann, M., y Weber, P. (2022). Behavioral and neurocognitive effects of judo training on working memory capacity in children with ADHD: A randomized controlled trial. *Neuroimage Clin*, 36. doi: 10.1016/j.nicl.2022.103156.
- Montañez, G. (2014). *Programa de intervención en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y familia*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Extremadura. España.
- Organización Mundial de la Salud. (2022). Trastornos mentales. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>
- Page, M., Moher, D., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C, y McKenzie, J. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ*, 160. doi:10.1136/bmj.n160
- Palacios-Cruz, L., Peña, De la Peña, F., Valderrama, A., Patiño, R., Calle, S., y Ulloa, R. (2011). Conocimientos, creencias y actitudes en padres mexicanos acerca del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). *Salud mental*, 34(2), 149-155.
- Pardos, A., Fernández-Jaén, D. y Fernández-Mayoralas, M. (2009). Habilidades sociales en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de Neurología*, 48, 1-5.
- Peréz, N. (2015). Intervención sobre el funcionamiento ejecutivo en un caso de TDAH: implicaciones en conciencia fonológica y lectura. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. 9, 48-52. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.09.488>
- Ramos- Galarza, C. Y Pérez, C. (2016). Control Inhibitorio y monitorización en población infantil con TDAH. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 117-130. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4195>
- Ruiz, F., Cuadros, J. y Lewis, S. (2018). NeuroArte un programa de fortalecimiento de las funciones ejecutivas en niños con TDAH. *Inclusión y Desarrollo*. 1(6), 83-92.

- Ríos-Gallardo, A., González, A., Toledo, C., Bermeo, M., Bonilla-Santos, J y Vallejo, L. (2016). Efectividad de una intervención cognitiva en funciones ejecutivas para mejorar la flexibilidad mental en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Revista Facultad de Salud*. 8(1), 16-12.
- Rubiales, J. (2014). Perfil ejecutivo en niños con Trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*. 2(38).
- Rusca-Jordán, F. y Cortez-Vergara, C. (2020). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. Una revisión clínica. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 83(3), 148-156. DOI: 10.20453/rnp.v83i3.3794
- Riaño-Garzón, M., Díaz-Camargo, E., Torrado-Rodríguez, J., Uribe-Alvarado, J., Contreras-Velásquez, J., Fierro-Zarate, C., Salazar, J. y Bermudez, V. (2018). Neurofeedback effects on cognitive performance in children with attention deficit. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*. 37 (3), 205-211.
- Secretaría de Salud. (2017.). 035. Cinco por ciento de la población infantil y adolescente presenta TDA. gob.mx. <https://www.gob.mx/salud/prensa/035-cinco-por-ciento-de-la-poblacion-infantil-y-adolescente-presenta-tda>.
- Shuai, L., Daley, D., Wang, Y., Zhang, J., Kong, Y., Tan, X. y JP, N. (2017). Executive Function Training for Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Chinese Medical Journal*, 130, 549-58. DOI: 10.4103/0366-6999.200541.
- Sun, F., Chow, G., Yu, C., Ho, Y., Liu, D., Wong, S., Siu, P., Cooper, S., y Jenkins, D. (2022). Effect of game-based high-intensity interval training program on the executive function of children with ADHD: Protocol of a randomized controlled trial. *PLoS One*, 17(7), e0272121. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0272121>
- Vera, A., Ruano, M., y Ramírez, L. (2007). Características clínicas y neurobiológicas del trastorno por déficit de la atención e hiperactividad. *Colombia Médica*, 38(4), 433-439.
- Zylowska, L., Ackerman, D., Yang, M., Futrell, J., Horton, N., Hale, T., Pataki, C., y Smalley, S. (2008). Mindfulness Meditation Training in Adults and Adolescents With ADHD. *Journal Of Attention Disorders*, 11(6), 737-746. <https://doi.org/10.1177/1087054707308502>

12. Adaptación de la escala de bienestar infantil de Stirling en niños sonorenses

KARINA ALEJANDRA IZAGUIRRE ARCINIEGA*

GIOVANA ROCÍO DÍAZ GRIJALVA**

CARLOS ALBERTO MIRÓN JUÁREZ***

ENEIDA OCHOA ÁVILA****

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.274.12>

Resumen

El bienestar subjetivo es evaluado a partir de la información proporcionada por cada persona, tratando a los niños y niñas como referentes de información de su percepción positiva, deseabilidad social y emociones positivas en su día a día (Cazas, 2022). Así mismo, se requiere adaptar la escala de bienestar infantil de Stirling para el contexto sonorenses con la finalidad de obtener una escala sensible y expandir futuras investigaciones. El objetivo del estudio fue adaptar la escala de bienestar infantil de Stirling con niños y niñas de educación primaria en Ciudad Obregón. Se utilizó la escala de bienestar infantil de Stirling (SCWBS) de Reino Unido. Se seleccionó una muestra de 223 niños y niñas que residen en ciudad Obregón, del estado de Sonora pertenecientes a ocho escuelas públicas de educación primaria. De acuerdo a los resultados, se obtuvo un alfa de .877, los análisis estadísticos

* Licenciada en Psicología. Administradora de Servicios en el Centro Universitario para el Desarrollo Comunitario en el Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6106-9216>

** Doctora en Educación. Profesora en el Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8612-2062>

*** Doctor en Ciencias. Profesor auxiliar en el Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9640-7080>

**** Doctor en Administración de Negocios. Profesora de tiempo completo del Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6510-8552>

de la estructura factorial de la nueva adaptación de la escala de bienestar infantil en población sonorense obtuvieron una $\chi^2 = 190.791$, $gl = 86$, $p = 0.001$; $CFI = 0.903$; $RMSEA = 0.075$; $SRMR = 0.058$, los cuales fueron aceptables.

Palabras clave: *Bienestar subjetivo, escala, adaptación, niños, educación primaria.*

Introducción

Ditzel y Casas (2023) y García (2002) refieren que el bienestar subjetivo es el juicio global a partir del cual una persona valora su estado de ánimo, los logros alcanzados, las expectativas cumplidas y los retos pendientes a lo largo de su vida mediante elementos cognitivos y afectivos. Se basa en las experiencias de cada persona y en sus percepciones y evaluaciones de dichas experiencias, generalmente denominada “satisfacción con la vida”.

Alfaro *et al.* (2015) y Cancino *et al.* (2021) refieren la necesidad de generar adaptaciones de instrumentos de medición válidos y confiables para identificar el bienestar infantil, lo cual se ha considerado imprescindible en el bienestar subjetivo que complementa los aspectos afectivos y cognitivos. Ante esta necesidad, surgen varios estudios encaminados a demostrar la validez y confiabilidad de la escala de bienestar infantil de Stirling (SCWBS) versión original, en diferentes poblaciones.

Antecedentes

La escala de bienestar infantil de Stirling (SCWBS, por sus siglas en inglés) fue desarrollada por el Servicio de Psicología Educativa del Consejo de Stirling (Reino Unido) entre 8 y 15 años. Se trabajó con una población de 1 849 niños, quienes participaron en la construcción y validación de la escala con un alfa de Cronbach de 0,847. El análisis mostró una fuerte correlación significativa entre las puntuaciones iniciales y las puntuaciones de la segunda prueba ($r = 0,752$, $N = 232$, $p < 0,01$), lo que demuestra que la escala tiene una buena fiabilidad externa (Liddle y Carter, 2015).

De acuerdo al estudio de Hayhoe *et al.* (2021) sobre la asociación entre las elecciones dietéticas y el bienestar mental entre los escolares, se analizaron los datos de 7 570 niños de secundaria y 1 253 de primaria en la encuesta de salud y bienestar de niños y jóvenes de Norfolk. Bajo la regresión lineal multivariable midieron la asociación entre las variables nutricionales y el bienestar, la SCWBS obtuvo un alfa mayor de .82.

Testoni *et al.* (2020) tenían como objetivo la prevención del suicidio en jóvenes italianos. Participaron 150 estudiantes en cuatro clases en el grupo experimental; 81 en cuatro clases en el grupo de control. Utilizaron escalas de resiliencia, competencia emocional y la escala de bienestar infantil de Stirling (SCWBS). La SCWBS se compone de 15 ítems ($\alpha = 0,85$). La investigación confirmó que es posible organizar una intervención de educación sobre la muerte sin empeorar el bienestar, las expectativas positivas de futuro o la resiliencia de los estudiantes.

Un estudio de métodos mixtos, con 124 alumnos de primaria de tres escuelas de Nueva Zelanda, tuvo como objetivo evaluar si los niños experimentaban una mejora del bienestar tras un programa de *mindfulness* de ocho semanas, y conocer sus percepciones sobre el programa. Los participantes completaron estas escalas de autoevaluación: la escala de atención plena para niños y la escala de bienestar infantil de Stirling, y encontraron que la prueba tenía una buena fiabilidad interna, con un alfa de Cronbach de .83 (Bernay *et al* 2016).

Planteamiento del problema

Se identifica la necesidad de seguir construyendo conocimiento sólido y sustentado que defina el impacto de las evaluaciones de las propias experiencias del infante como elemento sustancial del bienestar global ante situaciones adversas o favorables desde una perspectiva del mismo niño, niña o adolescente, población de la cual se han realizado pocos estudios sobre bienestar subjetivo en comparación con población adulta (Alfaro *et al.* 2015).

Para que la valoración temprana sea rápida, es preciso contar con instrumentos adaptados a las necesidades culturales y validados desde la población objeto de estudio, por lo que instrumentos desarrollados desde la

mirada del tutor legal pueden presentar ambigüedades y supuestos poco claros sobre el bienestar subjetivo del menor. La investigación sobre el bienestar subjetivo abarca el estudio de la validez psicométrica de escalas que evalúan el componente cognitivo (satisfacción con la vida) en adolescentes, en menor medida, en niños y niñas de diversos escenarios y países. (Oyarzún, 2019 y Cancino *et al.*, 2021).

Objetivo

Adaptar la escala de bienestar infantil de Stirling con niños y niñas 10 a 12 años de educación primaria en Ciudad Obregón.

Justificación

Existen hasta ahora escasas publicaciones con prueba empírica de los resultados obtenidos con diferentes instrumentos aplicados a la infancia y adolescencia en diferentes países o contextos culturales, siendo la mayoría de éstos realizados en Europa y Colombia, con algunas excepciones (Dietzel y Casas, 2023).

Es relevante identificar instrumentos psicométricos sensibles para medir el bienestar psicológico y/o emocional en la población infantil, en donde investigadores se han acercado a analizar la confiabilidad por medio del alfa de Cronbach, así como realizar pruebas de análisis factorial exploratorio y confirmatorio, dando como resultados favorables en otros países europeos (Vinaccia-Alpi *et al.*, 2020; Testoni *et al.*, 2020). Sin embargo, se carece de pruebas suficientes para comprobar su validez y confiabilidad en población mexicana.

Método

Participantes: Para este estudio, se seleccionó una muestra no probabilística intencional, el 49.4% (109) son niños y el 51.1 % (114) son niñas con un rango de edad de 11 a 12 años.

Instrumento: Para medir la variable de bienestar subjetivo, se utilizó la escala tipo Likert de bienestar infantil de Stirling (SCWBS) retomada de Liddle y Carter (2015), la cual fue creada por el Servicio de Psicología Educativa del Consejo de Stirling en el año 2015 (Reino Unido) y está dirigida a niños y niñas de 8 a 15 años. La escala mostró fiabilidad interna con un alfa de Cronbach de 0,847. Se integra de 12 ítems que cubrían los componentes afecto positivo, deseabilidad social y estado emocional positivo.

Procedimiento: Se llevó a cabo un estudio cuantitativo no experimental de diseño transversal-exploratorio de tipo instrumental (Ato *et al.*, 2013). Se sometió al comité de ética del Instituto Tecnológico de Sonora, el cual aprobó el estudio. Posteriormente se realizó la traducción del instrumento, dado que la versión original se encuentra en inglés, evaluando la estructura general de la escala, la gramática y sintaxis de acuerdo a la cultura en la que se pretende adaptar. Los ítems fueron sometidos al criterio de cuatro jueces expertos, quienes conceptuaron respecto a la redacción y pertinencia de cada situación con la escala psicológica que se pretende evaluar (Díaz-Muñoz, 2020).

Fueron seleccionadas ocho escuelas públicas de educación primaria (cuatro del turno matutino y cuatro del turno vespertino), ubicadas al norte, centro y sur de Ciudad Obregón, Sonora. Como primer acto se solicitó la autorización de las escuelas para la aplicación de los instrumentos, el consentimiento del tutor y de los niños para validar la participación de los menores en el estudio. Se efectuó la aplicación piloto de la escala a 223 participantes de forma presencial en 2023. Para el análisis de los datos, se capturaron las respuestas en una base de datos digital, posteriormente, el análisis estadístico descriptivo se obtuvo a través del software R Studio, los análisis descriptivos se centraron en la obtención de estadísticos de tendencia central, dispersión y distribución; después, se obtuvieron los índices de confiabilidad a través del alfa de Cronbach para cada subescala y para el total de los reactivos. Una vez identificada la confiabilidad del instrumento, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFC) a fin de corroborar la estructura factorial de la escala, tomando la estructura propuesta por Liddle y Carter (2015), procurando índices de ajustes de Chi-cuadrada, CFI mayor a .9, RMSEA menor a .8 y SRMR menor a .05 (Byrne, 2001).

Resultados

Para la población de niños sonorenses, se consiguieron los siguientes datos descriptivos y posteriormente un modelo de medida para la escala de bienestar infantil. En la tabla 1, la dimensión de *perspectiva positiva* obtuvo una media de 3.65, así como la *deseabilidad social* (3.86) y *estado emocional positivo* (3.89); así mismo, se obtuvo un alfa de .877 en la escala de bienestar infantil.

Tabla 1. *Medidas de tendencia central de las dimensiones bienestar-perspectiva positiva, deseabilidad social y estado emocional positivo*

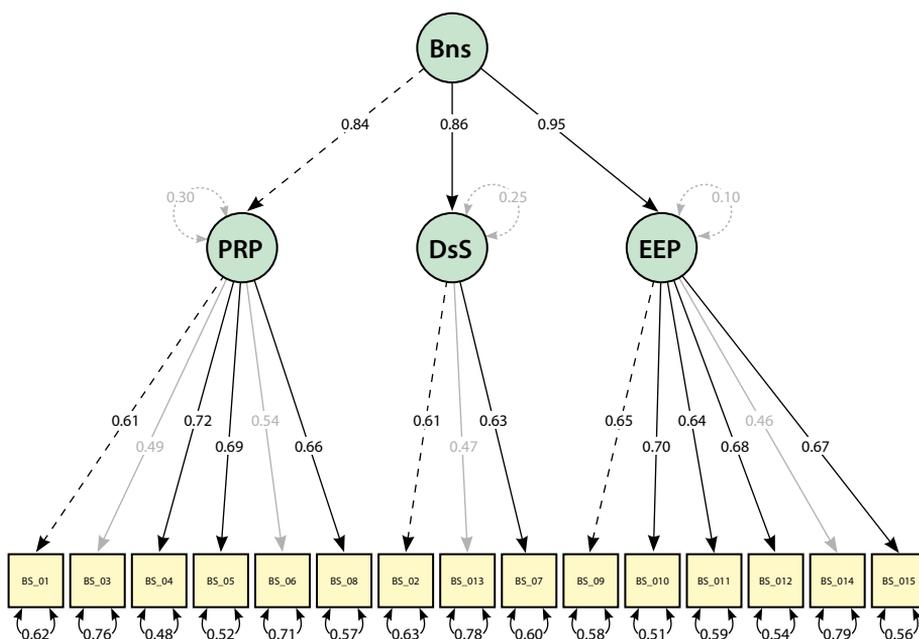
| | Ítems | Min | Max | DE | Media | α |
|---------------------------|------------------------|-----|-----|------|-------|----------|
| Perspectiva positiva | 1, 3, 4, 5, 6 y 8 | 1 | 5 | .876 | 3,65 | .877 |
| Deseabilidad social | 2, 13, 7 | 1 | 5 | .902 | 3,86 | |
| Estado emocional positivo | 9, 10, 11, 12, 14 y 15 | 1 | 5 | .890 | 3,89 | |

Nota: Se presentan los ítems representativos de las dimensiones, así como los mínimos, máximos, desviación estándar, media y alfa.

Fuente: elaboración propia.

A fin de identificar la estructura factorial del instrumento, se sometió los datos al análisis factorial confirmatorio, donde se analizó la estructura de bienestar propuesta por los autores, abordando las tres dimensiones de *perspectiva positiva*, la *deseabilidad social* y el *estado emocional positivo*, los tres constructos tuvieron un aporte significativo a la variable de *bienestar*, así mismo, la *perspectiva positiva* mantuvo su estructura a partir de los seis reactivos; así mismo la *deseabilidad social* se sostuvo con los tres reactivos originales; de igual forma, el *estado emocional positivo* mostró cargas factores pertinentes en sus seis reactivos, mostrando una correlación entre los residuos de los reactivos BS_9 y BS_10 (figura 1).

Figura 1. Modelo de Medida para Bienestar



Nota: Chi Cuadrada = 190.791, gl = 86, $p = 0.001$; CFI = 0.903; RMSEA = 0.075; SRMR = 0.05.

Fuente: elaboración propia.

El modelo mostró índices de ajuste pertinentes, destacando el índice de CFI el cuál fue mayor a .9; así mismo, RMSEA mostró ajuste al ser menor a .08, y el índice SRMR casi alcanzó el valor óptimo igual o menor a .05, por lo que se puede referir evidencia de ajuste de los datos observables frente a la estructura factorial de tres dimensiones.

Discusión

La presente investigación tuvo como propósito adaptar una escala de bienestar infantil de Stirling, cuya versión original se encuentra en inglés. Se evaluó la comprensión y aceptación de las afirmaciones, y las propiedades psicomé-

tricas. El alfa de Cronbach indica una buena consistencia interna en la versión original de Reino Unido, con un alfa de .847 (Liddle y Carter, 2015).

También fueron adaptadas en otras poblaciones, como lo describe Hayhoe *et al.* (2021) en su estudio para determinar la asociación entre las elecciones dietéticas y el bienestar mental entre los escolares, en la que se utilizó la escala original de bienestar infantil de Stirling. Se encontró un aceptable coeficiente en el estudio de Testoni *et al.* (2020) y Bernay *et al.* (2016), quienes utilizaron la escala original para medir el bienestar subjetivo en niñas y niños.

De acuerdo a la adaptación de la escala de bienestar en población sonorense, se encontró que la estructura de bienestar propuesta por los autores (Liddle y Carter, 2015), abordando las tres dimensiones de *perspectiva positiva*, la *deseabilidad social* y el *estado emocional positivo*, los tres constructos tuvieron un aporte significativo a la variable de bienestar. Se obtuvo un alfa de .877 y un modelo de medida para la variable de bienestar en el que se puede referir evidencia de ajuste de los datos observables frente a la estructura factorial de tres dimensiones.

Conclusiones

Se logró el objetivo de estudio, el cual fue adaptar la escala de bienestar infantil de Stirling a las características de población sonorense, manteniendo las tres dimensiones y los 15 ítems que conforman el autoinforme original. Este estudio puede contribuir en ampliar el panorama del bienestar subjetivo en población infantil y favorecer el desarrollo de futuros estudios sobre el tema.

Este estudio se realizó con el propósito de considerar las perspectivas de las infancias, así como sus evaluaciones y experiencias para el desarrollo de intervenciones que mejoren su calidad de vida. Por ello, es importante contar con estudios e instrumentos que midan la subjetividad del bienestar desde la opinión del mismo infante, a diferencia de estudios en los que se han obtenido resultados desde la mirada del adulto sobre el bienestar del menor.

Bibliografía

- Alfaro, J., Guzmán, J., García, C., Sirlopú, D., Gaudlitz, L. y Oyanedel, J. C. (2015). Propiedades psicométricas de la Escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida Para Estudiantes (BMSLSS) en población infantil chilena (10-12 años). *Universitas Psychologica*, 14(1), 29-42. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-92672015000100003&script=sci_arttext
- Ato, M., López, J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282013000300043
- Bernay, R., Graham, E., Devcich, D., Rix, G. y Rubie-Davies, C. (2016): Pause, breathe, smile: a mixed-methods study of student wellbeing following participation in an eight-week, locally developed mindfulness program in three New Zealand schools. *Advances in School Mental Health Promotion* 9(2), 90-106. https://pausebreathe-smile.nz/wp-content/uploads/2017/11/PBS_Mixed_Methods_Research.pdf
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Lawrence Erlbaum.
- Cancino Norambuena, F., Rubio, A., Gutiérrez, L., Ríos Peñafiel, J., Oyanedel, J. C. y Díaz, F. (2021). Propiedades Psicométricas de una Escala de Bienestar Subjetivo (BMSLSS) en Primera Infancia. *Psocial*, 7(2), 82-93. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2422-619X2021000200082&script=sci_abstract&tlng=en
- Díaz-Muñoz, G. (2020). Metodología del estudio piloto. *Revista Chilena de Radiología*, 26(3), 100-104. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-93082020000300100>
- Ditzel, A. y Casas, F. (2023). *Evaluación del bienestar subjetivo de niñas, niños y adolescentes que viven en programas de acogimiento residencial en Chile*. Observatorio Observa. <https://www.observaderechos.cl/wp-content/uploads/2023/08/Estudio-Bienestar-Subjetivo-NNA-en-residencias2023.pdf>
- García, M. (2002). Desde el concepto de felicidad al abordaje de las variables implicadas en el bienestar subjetivo: un análisis conceptual. *Efdeportes*, 8(48), 652-660. <https://www.efdeportes.com/efd47/bienes3.htm>
- Hayhoe, R., Rechel, B., Clark, A., Gummerson, C., Smith, S., y Welch, A. (2021). Cross-sectional associations of schoolchildren's fruit and vegetable consumption, and meal choices, with their mental well-being: a cross-sectional study. *BMJ Nutrition, Prevention & Health*, 4(2), 447. <https://nutrition.bmj.com/content/bmjnph/early/2021/10/28/bmjnph-2020-000205.full.pdf>
- Liddle, I. y Carter, G. F. (2015). Emotional and psychological well-being in children: the development and validation of the Stirling Children's Well-being Scale. *Educational Psychology in Practice*, 31(2), 174-185. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02667363.2015.1008409>
- Oyarzún, D. (2019). Bienestar subjetivo de niños, niñas y adolescentes en Chile: una revisión sistemática. En P. Ascorra y V. López (Eds.), *Una década de investigación en*

convivencia escolar (pp. 83-102). Ediciones Universitarias de Valparaíso. <https://recursos.paces.cl/wp-content/uploads/2023/04/UNADECADADEINVESTIGACION.pdf#page=83>

Testoni, I., Tronca, E., Biancalani, G., Ronconi, L., y Calapai, G. (2020). Beyond the Wall: Death Education at Middle School as Suicide Prevention. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2398. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7177384/pdf/ijerph-17-02398.pdf>

Vinaccia-Alpi, S., Abed, N., Ortega-Bechara, A., Raleigh, R., Gómez-Acosta, C.A., Vieira, M.A., Jiménez, Y., López-Pico, L y Vinasco, B. (2020). Propiedades psicométricas del Children Psychological Well-being Scale en población colombiana. *Psicología y Salud*, 30(2), 265-273. <https://doi.org/10.25009/pys.v30i2.2660>

13. Percepción de riesgo para conducta sexual y flexibilidad psicológica en universitarios

MOISÉS OMAR AYALA BURBOA*

MARICARMEN ÁLVAREZ SOTO**

JORGE ARIEL MERCADO RUIZ***

RAQUEL GARCÍA FLORES****

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.274.13>

Resumen

La etapa universitaria, entre la adolescencia y la adultez temprana, es crucial para el desarrollo de comportamientos que afectarán la calidad de vida futura. Durante este periodo, la actividad sexual entre los jóvenes se intensifica, a menudo sin considerar riesgos como infecciones de transmisión sexual, embarazos no deseados y violencia. La flexibilidad psicológica es una estrategia efectiva para afrontar cambios vitales y protege la salud mental y física. El objetivo del presente estudio fue comparar la percepción de riesgo para la conducta sexual y la flexibilidad psicológica en universitarios sonorenses. Se identificó un nivel medio de flexibilidad psicológica y un alto conocimiento sobre conductas protectoras de la salud sexual. Además, se evidenciaron diferencias en las variables de estudio relacionadas con el sexo. En conclusión, se resalta la importancia de estudios que amplíen el conocimiento y sirvan como base para intervenciones psicológicas y educativas.

* Maestro en Investigación Psicológica. Doctorante en el programa de Doctorado en Investigación Psicológica en el Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4156-6362>

** Pasante de la Licenciatura en Psicología de la Salud en la Universidad de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1611-0215>

*** Pasante de la Licenciatura en Psicología de la Salud en la Universidad de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1170-1251>

**** Doctora en Psicología con especialidad en Psicología de la Salud. Profesora interina de tiempo completo en el Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2786-5069>

Palabras clave: *Conducta sexual, flexibilidad psicológica, universitarios.*

Introducción

La etapa universitaria constituye una fase de cambio en la vida de los individuos. Por lo general, ésta se da en la etapa final de la adolescencia hasta el comienzo de la adultez; durante este periodo, la persona desarrolla comportamientos que se verán reflejados en su calidad de vida en el futuro (Medina-Toro *et al.*, 2022). Asimismo, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2024a) refiere que durante esta etapa los adolescentes y jóvenes se encuentran desarrollando funciones físicas, psicológicas y cognitivas, mismas que repercuten en su forma de pensar y actuar.

En este sentido, las conductas sexuales de riesgo (CSR) representan una de las amenazas a la salud más grandes a la que se enfrentan los jóvenes, puesto que comprometen el desarrollo físico y psicológico (Alfonso *et al.*, 2019). Según la OMS (2024b), las principales problemáticas de salud sexual que enfrentan los jóvenes son las Infecciones de Transmisión Sexual (ITS), problemas del sistema reproductivo, embarazos no planificados, abortos, disfunciones sexuales, violencia sexual y otras prácticas nocivas. De este modo, Badillo-Viloria *et al.* (2020) señalaron que, durante la estancia universitaria, los jóvenes experimentan un aumento en la actividad sexual, misma que se ve orientada hacia el disfrute y placer de estos, sin considerar las posibles repercusiones que pueden surgir a raíz de estas conductas.

Una revisión sistemática encontró que los universitarios a menudo participan en prácticas sexuales de riesgo (Lozano-Zúñiga, 2022). Las conductas sexuales de riesgo más comunes entre los jóvenes incluyen relaciones sexuales sin preservativo, múltiples parejas sexuales, inicio temprano de la vida sexual y consumo de alcohol y drogas antes y durante el acto sexual. (García-Duarte *et al.*, 2024; Guzmán-Cortés *et al.*, 2023). Tapia-Martínez *et al.* (2019) manifestaron la importancia de identificar CSR en universitarios, con la finalidad de implementar estrategias de prevención en materia de salud sexual y reproductiva.

Con respecto a las ITS, la OMS (2019) declaró que cada día más de un millón de personas son contagiadas en el mundo, resultando la clamidiasis, gonorrea, tricomoniasis y sífilis las infecciones más frecuentes. Además, esta problemática se asocia con importantes índices de morbilidad y mortalidad, siendo reconocida como una de las amenazas a la salud pública más comunes a escala global (Spindola *et al.*, 2017).

Por otra parte, el término “flexibilidad psicológica” se refiere a la capacidad de estar en sintonía con el presente y actuar de manera congruente con base en los objetivos y valores de la persona (Lucas y Moore, 2020); este constructo forma parte de la terapia de acción y compromiso (ACT), que corresponde a la tercera generación de terapias de conducta (Hayes *et al.*, 2012).

Según Fonseca *et al.* (2020), la flexibilidad psicológica funciona como estrategia de afrontamiento, promoviendo la adaptación a los acontecimientos vitales del ser humano. Adicionalmente, Selker *et al.* (2024), sugieren que ésta se desempeña como un factor protector, debido a que se ve relacionada con algunos constructos de la salud física y mental (Adamowicz *et al.*, 2023).

El estudio de la flexibilidad psicológica cobra relevancia, ya que ésta se ha asociado con conducta suicida, problemas con la regulación emocional, estrés, ansiedad, depresión, y el cambio comportamental en pro de la salud (Ortas-Barajas y Manchón, 2024; Jarrín y Ponce, 2023; Groppa, 2022; Vizioli, 2022; Aguirre-Camacho y Moreno-Jiménez, 2017).

Ahora bien, la conducta sexual de los universitarios puede ser influenciada por una variedad de factores, como lo son las relaciones sociales, el descubrimiento de distintos estilos de vida, así como la búsqueda de sensaciones mediante actividades excitantes, incluso si estas implican riesgos (Deleon *et al.*, 2022; Micheli *et al.*, 2021). De este modo, Groppa (2022) postuló que los individuos inflexibles psicológicamente tienden a reproducir comportamientos que incrementan su malestar. Por su parte, Jeffords *et al.* (2020) argumentaron que los universitarios que muestran mayor flexibilidad reportan un aumento en la eficacia durante su estancia académica.

Por ello, la presente investigación tuvo como objetivo comparar la percepción de riesgo para conducta sexual y flexibilidad psicológica en universitarios sonorenses.

Método

El presente estudio se abordó desde la perspectiva metodológica cuantitativa con un diseño no experimental, de tipo transversal y con alcance comparativo. Los estudios cuantitativos se centran en la medición y el análisis de variables en términos numéricos; además, en los diseños no experimentales no se manipulan deliberadamente variables, son transversales debido a que la recolección de datos ocurre en un único momento, y el alcance comparativo busca expresar las características del fenómeno estudiado y cómo es su presencia en determinados grupos (Creswell, 2009).

Participantes

Por medio de un muestreo no probabilístico, participaron 403 estudiantes universitarios del estado de Sonora. De estos, el 29.5% pertenecían al sexo masculino, 70% al femenino y .5% a “otro”. Respecto a la edad, éstas oscilaron entre 18 y 32 años, la media se ubicó en 20.38 (DE = 2.14). El 67.5% refirió su estado civil como soltero(a), .2% casado(a), 2.5% en unión libre y el 29.8% en una relación. El 77.2% de los participantes pertenecían a una universidad pública y el 22.3% a una privada.

Instrumentos

Flexibilidad psicológica. Se empleó el Cuestionario de Aceptación y Acción-II (AAQ-II), (Hayes *et al.*, 2004) validado para población mexicana por Patrón (2010), incluye 10 ítems calificados en una escala Likert de 7 puntos, que varía desde 1 (*completamente falso*) hasta 7 (*completamente cierto*). La evaluación se realiza sumando las puntuaciones de todos los ítems, aunque las respuestas a los ítems 1, 6 y 10 se cuentan a la inversa; es decir, puntuaciones más altas indican una menor flexibilidad psicológica. Para este estudio se reporta una confiabilidad de .73.

Percepción de riesgo para conducta sexual. Se utilizó la Escala de Percepción del Riesgo Para Conducta Sexual en jóvenes (EPRPCS), de Robles *et al.* (2022), adaptada a población mexicana por Flores *et al.* (2023); compuesta por 27 ítems, distribuidos en cuatro dimensiones: *percepción de riesgo asociado a conductas sexuales, opiniones sobre el uso del preservativo, conocimiento de los antecedentes sexuales de la pareja y fuentes de información sobre sexualidad*. Esta escala utiliza un formato de respuesta tipo Likert con cinco niveles, que van desde 1, siendo *nada de acuerdo*, hasta 5, que es *totalmente de acuerdo*. En el presente estudio, la escala presentó una confiabilidad de .78.

Análisis de datos

Una vez completada la recolección de datos, se capturaron en el programa estadístico SPSS versión 25 para llevar a cabo el análisis descriptivo y comparativo. Se obtuvieron los datos descriptivos de los participantes, seguido por el cálculo de medidas de tendencia central, como la media, y medidas de dispersión, como la desviación estándar, para cada escala utilizada. Posteriormente, se empleó la prueba t de Student para comparar las variables según el sexo, tipo de institución y orientación sexual de los participantes.

Resultados

Para la variable *flexibilidad psicológica*, los participantes obtuvieron una media de 36.73, que hace referencia a un nivel medio de flexibilidad psicológica, considerando que los niveles de la escala van del 10 al 70, donde mayor puntuación indica menor capacidad para estar en el momento presente y de actuar conforme a lo que es importante para sí mismo. Por otra parte, en la variable *percepción de riesgo para conducta sexual* los participantes obtuvieron una media de 108.83, que indica un alto conocimiento sobre las acciones protectoras de la salud sexual (ver tabla 1).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de AAQ-II y conductas sexuales de riesgo

| | Mínimo | Máximo | Media | Desviación estándar |
|--------|--------|--------|--------|---------------------|
| AAQ-II | 20 | 61 | 36.73 | 8.13 |
| EPRPCS | 65 | 131 | 108.83 | 10.64 |

Fuente: elaboración propia.

Se compararon las medias de *flexibilidad psicológica* y *percepción de riesgo* para conducta sexual en función del sexo de los participantes, donde se observó que las mujeres presentan medias más elevadas que los hombres, lo que indica menor flexibilidad psicológica, aunque, mayor conocimiento sobre las conductas sexuales protectoras (ver tabla 2).

Tabla 2. Diferencias entre hombres y mujeres por escalas

| Escalas | Hombres | | Mujeres | | gl | t | p |
|---------|---------|-------|---------|------|-----|-------|------|
| | M | DE | M | DE | | | |
| AAQ-II | 34.96 | 8.04 | 37.46 | 8.06 | 399 | -2.83 | .002 |
| EPRPCS | 106.52 | 11.80 | 109.85 | 9.91 | 399 | -2.71 | .008 |

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, se analizaron las diferencias entre universidades públicas y privadas respecto a las variables de estudio. Los resultados indican que no existen diferencias estadísticamente significativas para flexibilidad psicológica y CSR (ver tabla 3).

Tabla 3. Diferencias entre instituciones públicas y privadas por escalas

| Escalas | Pública | | | Privada | | | gl | t | p |
|---------|---------|--------|-------|---------|--------|-------|-----|------|------|
| | n | M | DE | n | M | DE | | | |
| AAQ-II | 311 | 36.84 | 8.20 | 90 | 36.31 | 7.94 | 399 | .545 | .293 |
| EPRPCS | 311 | 109.11 | 10.48 | 90 | 107.93 | 11.12 | 399 | .927 | .177 |

Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio fue comparar la flexibilidad psicológica y la percepción de riesgo para conducta sexual en universitarios sonorenses; en este sentido, se identificó un nivel medio de flexibilidad psicológica, lo que se relaciona con problemas de inflexibilidad psicológica, lo que puede acarrear dificultades de adaptación en las exigencias circunstanciales de la vida, en el cambio, las conductas y valores en cada individuo, además, como lo mencionan Jarrín y Ponce (2023) la inflexibilidad psicológica se relaciona con menor probabilidad de comportamientos saludables.

Con relación a la percepción de riesgo para conducta sexual, se identificó que existe un alto conocimiento de las conductas protectoras de una sexualidad saludable. Estos resultados son medianamente contrarios a lo que se ha reportado en la literatura, donde se han identificado niveles bajos y medios de conocimientos sobre salud sexual (Herrera, 2018; Ordoñez *et al.*, 2017).

Estos resultados podrían indicar que los estudiantes universitarios poseen un alto nivel de conocimiento sobre conductas sexuales saludables. No obstante, un factor que podría impedir que este conocimiento se traduzca en comportamientos saludables es la presencia de inflexibilidad psicológica.

Al analizar las diferencias por sexo, se identificó que las mujeres presentan menor flexibilidad psicológica, datos que coinciden con estudios que han abordado esta misma variable en universitarios (Jarrín y Ponce, 2023). Asimismo, fueron las mujeres quienes presentaron mayor conocimiento sobre este tipo de conductas sexuales protectoras, datos que son consistentes con estudios en universitarios (Carretero *et al.*, 2022).

Es importante mencionar algunas limitantes de este estudio, tales como, la falta de representatividad estadística del número de participantes. Futuros estudios pudieran emplear métodos estadísticos para determinar el tamaño muestral y así poder generalizar resultados. Además, un aspecto que no se cubrió en este estudio es el relacionar las variables con otras para determinar cómo estas se relacionan con otras variables.

A pesar de las limitantes del estudio, se reconoce que el indagar sobre flexibilidad psicológica y la percepción de riesgo para conductas sexuales resulta importante, ya que este tipo de estudios brindan una base para futuras investigaciones que continúen con esta línea de investigación o que tengan el objetivo de realizar intervenciones, por lo que se considera pertinente el continuar ampliando en el conocimiento teórico y práctico que se tiene sobre estas variables para poder consolidar el entendimiento que tenemos de éstas.

Bibliografía

- Adamowicz, J., Sirotiak, Z. y Thomas, E. (2023). Psychological flexibility and global health in young adults with and without a self-reported functional somatic syndrome: a preliminary investigation. *Psychology, Health & Medicine*, 28(10), 3091-3106. <https://doi.org/10.1080/13548506.2023.2216940>
- Aguirre-Camacho, A. y Moreno-Jiménez, B. (2017). La relevancia de la flexibilidad psicológica en el contexto del cáncer: una revisión de la literatura. *Psicooncología*, 14(1), 11-22. <http://dx.doi.org/10.5209/PSIC.55808>
- Badillo-Viloria, M., Mendoza, X., Barreto, M., y Díaz-Pérez, A. (2020). Comportamientos sexuales riesgosos y factores asociados entre universitarios en Barranquilla, Colombia, 2019. *Enfermería Global*, 19(3), 422-449. <https://doi.org/10.6018/eglobal.412161>
- Carretero, M., Cebrino, J. y Portero, S. (2022). Conocimientos sobre sexualidad y métodos anticonceptivos en jóvenes universitarios. *Enfermería Docente*, (115), 21-31. <https://ciberindex.com/index.php/ed/article/view/11521ed>
- Creswell, J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). Sage
- Deleon, L., Passos, C., Spindola, T., Costa, E., de Oliveira, N., y da Motta, C. (2022). Prevención de infecciones de transmisión sexual entre los jóvenes e importancia de la educación sanitaria. *Enfermería Global*, 21(1), 74-115. <https://dx.doi.org/10.6018/eglobal.481541>
- Alfonso (Figueroa), L., Figueroa, L., García, L., y Soto, D. (2019). Abordaje teórico en el estudio de las conductas sexuales de riesgo en la adolescencia. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 23(6). <https://www.medigraphic.com/pdfs/pinar/rcm-2019/rcm196t.pdf>
- Flores, M., Guzmán, E., Álvarez, A., Montañez, A., Pratz, M. y Lara, A. (2023). Adaptación transcultural de la escala de percepción del riesgo para conducta sexual en jóvenes mexicanos: un estudio preliminar. *Portales Médicos*, 18(14). <https://www.revista-portalesmedicos.com/revista-medica/adaptacion-transcultural-de-la-escala-de-percepcion-del-riesgo-para-conducta-sexual-en-jovenes-mexicanos-un-estudio-preliminar/>

- Fonseca, S., Trindade, I. A., Mendes, A. L. y Ferreira, C. (2020). The buffer role of psychological flexibility against the impact of major life events on depression symptoms. *Clinical Psychologist*, 24(1), 82-90. <https://doi.org/10.1111/cp.12194>
- García-Duarte, M., Juárez, S., Martínez, A., Rico, R., García, M. y Gallegos-Torres, R. (2024). Conductas sexuales de riesgo en jóvenes universitarios. *European Scientific Journal*, 25, 284-295. <https://doi.org/10.19044/esipreprint.1.2024.p284>
- Gräf, D., Mesenburg, M. y Fassa, A. (2020). Risky sexual behavior and associated factors in undergraduate students in a city in Southern Brazil. *Revista de Saúde Pública*, 54. <http://doi.org/10.11606/s1518-8787.2020054001709>
- Groppa, J. (2022). Flexibilidad Psicológica, Ansiedad y COVID-19. Una revisión bibliográfica. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 7(305). <https://doi.org/10.32351/rca.v7.305>
- Guzmán-Cortés, J., González-Espejel, L., Ortiz-Zarco, E., Sánchez-Betancourt, J. y Bolaños-Ceballos, F. (2023). Funcionamiento ejecutivo en adolescentes y conductas sexuales de riesgo. *Health and Addictions / Salud y Drogas*, 23(2), 40-54. <https://doi.org/10.21134/haaj.v23i2.845>
- Hayes, S., Pistorello, J. y Levin, M. (2012) Acceptance and Commitment Therapy as a Unified Model of Behavior Change. *The Counseling Psychologist*, 40(7), 976-1002. <https://doi.org/10.1177/0011000012460836>
- Hayes, S., Strosahl, K., Wilson, K., Bissett, R., Pistorello, J., Toarmino, D., Polusny, M., Dykstra, T., Batten, S., Bergan, J., Stewart, S., Zvolensky, M., Eifert, G., Bond, F., Fosyth, J., Karekla, M. y McCurry, S. (2004). Measuring experiential avoidance: A preliminary test of a working model. *The Psychological Record*, 54, 553-578. <https://doi.org/10.1007/BF03395492>
- Herrera, I. (2018). Salud sexual reproductiva en estudiantes universitarios: conocimientos y prácticas. *Revista Ciencia y Cuidado*, 15(1), 58-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6249190>
- Jarrín, C., y Ponce, R. (2023). Flexibilidad psicológica y riesgo suicida en estudiantes universitarios. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 4(1), 576-586. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.2>
- Jeffords, J., Bayly, B., Bumpus, M. y Hill, L. (2020). Investigating the Relationship Between University Students' Psychological Flexibility and College Self-Efficacy. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 22(2), 351-372. <https://doi.org/10.1177/1521025117751071>
- Lozano-Zúñiga, M. (2022). Conductas de riesgo en universitarios: una revisión sistemática. *Revista Científica de Psicología Eureka*, 19. <https://ojs.psicoeureka.com.py/index.php/eureka/article/view/291>
- Lucas, J., y Moore, K. (2020). Psychological flexibility: positive implications for mental health and life satisfaction. *Health Promotion International*, 35(2), 312-320. <https://doi.org/10.1093/heapro/daz036>
- Medina-Toro, F., Jiménez-Ortiz, J., Aragón-Castillo, J., Frutos-Nájera, D. y Muñoz-Palomeque, M. (2022). Calidad de vida en estudiantes de ciencias de la salud de una universidad privada en Nuevo León, México. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 22(1), 89-94. <https://dx.doi.org/10.25176/rfmh.v22i1.4119>

- Michellini, Y., Rivarola, G., y Pilatti, A. (2021). Conductas sexuales de riesgo en una muestra de estudiantes universitarios argentinos: relación con consumo de sustancias, inicio sexual temprano e impulsividad rasgo. *Suma Psicológica*, 28(2), 120-127. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2021.v28.n2.7>
- Ordoñez, J., Real, J., Gallardo, J., Gallardo, J., Alvarado, H. y Roby, A.. (2017). Conocimientos sobre salud sexual y su relación con el comportamiento sexual en estudiantes universitarios. *Anales de la Facultad de Medicina*, 78(4), 419-423. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-55832017000400009
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (6 Junio de 2019). *Cada día, más de 1 millón de personas contraen una infección de transmisión sexual curable* [Comunicado de prensa]. OMS. <https://goo.su/0dCjbX>
- (2024a). *Salud del adolescente*. OMS. https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1
- (2024b). *Salud Sexual*. OMS. https://www.who.int/es/health-topics/sexual-health#tab=tab_1
- Ortas-Barajas, F. y Manchón, J. (2024). Terapia de Aceptación y Compromiso en conducta suicida: una revisión sistemática. *Anales de Psicología*, 40(2), 189–198. <https://doi.org/10.6018/analesps.559361>
- Patrón, F. (2010). La evitación experiencial y su medición por medio del AAQ-II. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15(1), 5-19. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29213133001>
- Robles, J., Aranda, M. y Montes-Berges, B. (2022). Diseño y validación de la Escala de Percepción del Riesgo para Conducta Sexual en jóvenes ecuatorianos. *Suma Psicológica*, 29(1), 48-58. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2022.v29.n1.5>
- Secretaría de Salud (20 de agosto de 2015). *¿Qué es la adolescencia?* Gobierno de México. <https://goo.su/2MjLzk>
- Selker, R., Koppert, T., Houtveen, J. y Geenen, R. (2024). Psychological flexibility in somatic symptom and related disorders: A case control study. *Journal of Psychiatric Research*, 173, 398-404. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2024.03.036>
- Spindola, T., Teixeira, R., Sodr e, C., Santana, R., Andr e, N., y da Costa, S. (2017). Condutas de jovens universitários frente a preven o de infec es sexualmente transmiss veis: perspectiva de género. *Revista Paraninfo Digital*, 27. <http://www.index-f.com/paran27/279.php>
- Tapia-Martínez, H., Hernández-Falcon, J., Pérez-Cabrera y Jiménez-Mendoza, A. (2019). Conductuales sexuales de riesgo para embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual en estudiantes universitarios. *Enfermería Universitaria*, 17(3), 294-304. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2020.3.703>
- Vizioli, N. (2022). Psicoterapia para la regulación emocional desde un enfoque transdiagnóstico: revisión de ensayos clínicos aleatorizados. *Psicogente*, 25(47), 1-19. <https://doi.org/10.17081/psico.25.47.4895>

14. Evidencias de validez del *Gaming Disorder Test* en videojugadores en línea mexicanos

OMAR LEONARDO RUIZ ORONA*

MARÍA TERESA FERNÁNDEZ NISTAL**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.274.14>

Resumen

El estudio analiza la validez del puntaje obtenido en el *Gaming Disorder Test* en una muestra de videojugadores mexicanos ($N = 257$) mediante la correlación de Pearson con las dimensiones del *Internet Gaming Disorder Test-20*. Los hallazgos revelaron correlaciones significativas moderadas entre el puntaje del GDT y las dimensiones de recaída, prominencia, tolerancia y abstinencia del IGD-20, lo cual indica que ambos instrumentos miden constructos similares y podrían ser complementarios en la evaluación del trastorno por juego en línea en la población mexicana. Los resultados permitieron determinar la utilidad del GDT para evaluar la gravedad y los efectos perjudiciales del trastorno en la vida de los jugadores.

Palabras clave: *Videjuegos, adicción, validez.*

* Maestrante en Investigación Psicológica del Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2718-9838>

** Doctora en Psicología. Profesora-investigadora del Departamento de Psicología en el Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8006-3199>

Antecedentes

El uso de videojuegos en línea es común entre niños, adolescentes y adultos; este medio ofrece un espacio interactivo que promueve el desarrollo cognitivo y habilidades psicológicas (García *et al.*, 2018). Sin embargo, para algunos, el uso recreativo puede presentar una serie de consecuencias que se manifiestan en conductas problemáticas (Chamarro *et al.*, 2014; Choliz y Marco, 2011). Este uso problemático de los videojuegos ha sido reconocido como un tema clínico relevante en la Clasificación Internacional de Enfermedades, undécima edición (CIE-11; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2023) y el manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V; American Psychiatric Association [APA], 2014). Esta problemática se caracteriza por un patrón persistente de comportamiento de juego en línea que afecta negativamente la vida del individuo.

El CIE-11 le denomina al uso problemático de videojuegos como “trastorno por uso de videojuegos, predominante en línea”, el cual se caracteriza por un patrón persistente o recurrente de comportamientos de juego en línea, que incluyen la pérdida de control sobre el juego, una priorización excesiva del juego sobre otros intereses, y la persistencia o aumento de la práctica del juego a pesar de las consecuencias negativas, durante un período continuo o episódico de al menos 12 meses (OMS, 2023).

Por otro lado, el DSM-5 (APA, 2014) también ha considerado esta problemática para su inclusión en la sección III, que aborda las afecciones que requieren más investigación bajo la denominación de “trastorno por el juego en línea”, y se han propuesto nueve criterios diagnósticos que incluyen: preocupación por los juegos de internet, síntomas de abstinencia necesidad de dedicar más tiempo a los juegos por internet, entre otros (APA, 2014).

La prevalencia mundial del trastorno por uso de videojuegos se sitúa en aproximadamente el 3.05% de la población (Stevens *et al.*, 2021). En México, en el año 2020, se estima que 72.3 millones de mexicanos se identificaron como jugadores de videojuegos en sus distintas plataformas (Statista Search Department, 2023). Por lo tanto, resulta crucial desarrollar herramientas de evaluación válidas específicamente adaptadas a la población mexicana.

Entre los instrumentos utilizados para evaluar este trastorno bajo los criterios propuestos por el CIE-11 se encuentra el Gaming Disorder Test (GDT; Pontes *et al.*, 2019). Este instrumento ofrece una herramienta breve y confiable basada en la perspectiva diagnóstica del CIE-11. La versión original en inglés ha sido validada en varios países, incluyendo China (Chen *et al.*, 2023), el Reino Unido (Pontes *et al.*, 2019), Polonia (Cudo *et al.*, 2022), Turquía (Evren *et al.*, 2020) e Irán (Lin *et al.*, 2023) y España (Maldonado-Murciano *et al.*, 2021); sin embargo, no se han encontrado evidencias de validez en población mexicana, por lo que se plantea el objetivo de obtener evidencias de validez del Gaming Disorder Test (GDT) en videojugadores mexicanos mediante la correlación de sus puntuaciones con las dimensiones del Internet Gaming Disorder Test-20 (IGD-20).

La validez convergente, como parte de la validez de constructo, se basa en la relación entre las puntuaciones de diferentes instrumentos que evalúan el mismo constructo, ayudando a confirmar la interpretación de los resultados de una prueba (American Educational Research Association, 2014). Validar el Gaming Disorder Test (GDT) en videojugadores mexicanos, comparando sus puntuaciones con las del Internet Gaming Disorder Test-20 (IGD-20) permitirá evaluar la utilidad del GDT para medir la gravedad y los efectos del trastorno de juego en línea, apoyándose en los criterios diagnósticos del DSM-V.

Con base a los estudios anteriores realizados del GDT (Chen *et al.*, 2023; Cudo *et al.*, 2022; Evren *et al.*, 2020; Lin *et al.*, 2023; Maldonado-Murciano *et al.*, 2021; Pontes *et al.*, 2019), se plantea la hipótesis de que se obtendrá asociación entre las puntuaciones de este test con el IGD-20.

Método

Esta investigación, de enfoque cuantitativo y alcance correlacional, incluyó una muestra de 257 participantes residentes en México, con edades comprendidas entre 13 y 49 años ($M = 23.58$; $DE = 6.09$). De los participantes, 206 eran hombres ($M = 24.17$; $DE = 6.24$) y 51 eran mujeres ($M = 21.22$; $DE = 4.8$). El muestreo se realizó por conveniencia, seleccionando casos disponibles y accesibles (Hernández y Mendoza, 2018). La invitación a

participar se difundió a través de comunidades de jugadores en foros, páginas web y redes sociales relacionadas con videojuegos en línea en diversas plataformas.

En cuanto a las plataformas de juego utilizadas por los participantes, la mayoría expresó que jugaban principalmente en videoconsolas como Play-Station, Switch, Xbox, entre otras ($n = 192$, 74.7%), en computadoras ($n = 168$, 65.4%), en celular ($n = 146$, 56.8%) y en tablet ($n = 18$, 7%), cabe mencionar que los participantes mencionaron que participaban con regularidad en múltiples plataformas. Además, se les preguntó directamente si participaban en juegos en línea. Para este estudio se seleccionaron aquellos que afirmaron participar regularmente en este modo de juego.

En cuanto al género de videojuegos (tabla 1), el más frecuente fue el *Battle Royale* ($n = 111$, 43.2%), seguido por los *First Person Shooter* (FPS; $n = 101$, 39.3%) y los *Multiplayer Online Battle Arena* (MOBA; $n = 62$, 24.1%). Los menos frecuentes fueron los *Massively Multiplayer Online Role-Playing Game* (MMORPG; $n = 19$, 7.4%), los juegos de combate (*Fighting Games*, $n = 15$, 5.8%) y los juegos de carreras (*Racing Games*, $n = 7$, 2.7%).

Tabla 1. Frecuencia de participantes según el género de videojuegos ($N = 257$)

| Género de videojuego | Frecuencia | Porcentaje* |
|--|------------|-------------|
| <i>Battle Royale</i> | 111 | 43.2 |
| <i>First Person Shooter</i> (FPS) | 101 | 39.3 |
| <i>Multiplayer Online Battle Arena</i> (MOBA) | 62 | 24.1 |
| <i>Sandbox</i> | 47 | 18.3 |
| Aventura | 37 | 14.4 |
| Deportes | 31 | 12.1 |
| <i>Survival</i> | 20 | 7.8 |
| <i>Massively Multiplayer Online Role-Playing Game</i> (MMORPG) | 19 | 7.4 |
| Juegos de pelea | 15 | 5.8 |
| Carreras | 7 | 2.7 |
| Otros | 42 | 16.3 |

*Los jugadores participan regularmente en múltiples géneros de videojuegos.

Fuente: elaboración propia.

Instrumentos

El Gaming Disorder Test (GDT) es un cuestionario de cuatro ítems que evalúa la gravedad y los efectos perjudiciales del juego en la vida del jugador, basado en los criterios del CIE-11. Se responde en una escala Likert de 5 puntos, con puntajes que oscilan entre 4 y 20, donde un puntaje más alto indica un mayor grado de trastorno. Aunque no está diseñado para diagnosticar el trastorno, el GDT tiene una alta confiabilidad ($\alpha = .84$) y muestra buenos índices de ajuste a un modelo unidimensional ($X^2 = 46.22$, $X^2/GL = 4.20$, $p = < .001$, CFI = .97, TLI = .94, RMSEA = .07).

Se utilizó la versión validada en español del Internet Gaming Disorder Test-20 (IGD-20; Fuster *et al.*, 2016) para evaluar la actividad de juego en línea y fuera de línea en los últimos 12 meses, basándose en los criterios diagnósticos del DSM-V. Este cuestionario, fundamentado en el modelo teórico de Griffiths (2005), evalúa seis dimensiones del trastorno: *prominencia, modificación del estado de ánimo, tolerancia, síntomas de abstinencia, conflicto y recaída*.

Se incluyó un formulario adicional de datos sociodemográficos que recopiló información como el sexo, la edad, el país de residencia, el tipo de plataforma de juego y los géneros de videojuegos en los que participaban.

Procedimiento

El GDT (Pontes *et al.*, 2019) fue traducido mediante la técnica de traducción inversa (Brislin, 1970). Posteriormente, fue sometido a una evaluación cualitativa del contenido de los ítems por parte de expertos en evaluación psicológica. Estos expertos revisaron aspectos de claridad, coherencia, suficiencia y relevancia con el objetivo de asegurar que los ítems fueran fáciles de comprender, representativos de la dimensión que se está midiendo, pertinentes para la dimensión que pretenden medir y adecuados para la población a la que van dirigidos.

Se tuvieron en cuenta las normas éticas de la American Psychological Association (2017): consentimiento informado de los participantes y con-

fidencialidad de los datos. Los cuestionarios se aplicaron de manera virtual mediante la plataforma Google Forms.

Análisis estadístico

Las respuestas de los participantes se analizaron con IBM SPSS Statistics-27 (IBM Corp., 2020). Se descartaron 11 protocolos con más del 5% de ítems no respondidos, mientras que los datos perdidos menores a este porcentaje se imputaron por medias. Se evaluó la normalidad de los datos, obteniendo valores de asimetría de $-.37$ a 1.27 (Pérez *et al.*, 2013) y de curtosis de $-.68$ a 2.65 , que están dentro del rango normal. Se calcularon estadísticos descriptivos y se realizaron correlaciones de Pearson entre la puntuación total y los ítems del GDT con las dimensiones del IGD-20.

Resultados

En la tabla 2 se presentan las correlaciones de Pearson entre la puntuación total del Gaming Disorder Test (GDT) y las dimensiones del Internet Gaming Disorder Test (IGD-20), junto con las medias (M) y desviaciones estándar (DE) de cada dimensión. Todos los índices de correlaciones fueron positivos y estadísticamente significativos, variaron desde *moderadas* (.61) hasta *muy bajas* (.14) con un predominio de magnitudes moderadas. La dimensión del IGD-20 que presentó la correlación más elevada con la puntuación total en el GDT fue *recaída*, seguida de *prominencia*. Por otro lado, la dimensión de *conflicto* fue la que presentó la correlación más baja con GDT-20.

Tabla 2. Correlaciones de Pearson entre la puntuación total del GDT y las dimensiones del IGD-20

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|------------------------------------|-------|-------|-------|---|---|---|---|
| 1 GDT | - | | | | | | |
| 2 Prominencia | .58** | - | | | | | |
| 3 Modificación del estado de ánimo | .26** | .44** | - | | | | |
| 4 Tolerancia | .51** | .63** | .46** | - | | | |

| | | | | | | | |
|---|-------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 5 | Abstinencia | .49** | .56** | .40** | .62** | – | |
| 6 | Conflicto | .14* | .24** | .62** | .26** | .26** | – |
| 7 | Recaída | .61** | .59** | .44** | .60** | .57** | .30** |
| | M | 1.89 | 2.55 | 3.25 | 2.28 | 1.87 | 3.56 |
| | DE | .85 | .96 | 1.03 | .81 | .74 | .68 |
| | α | .85 | .62 | .80 | .51 | .70 | .81 |

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 3 se muestran los resultados de las correlaciones de Pearson entre los cuatro ítems del GDT y las seis dimensiones del IDG-20. Como se puede observar, la mayoría de los ítems del GDT muestran correlaciones significativas con las dimensiones del IGD-20, a excepción de la dimensión conflicto con los ítems 2 y 3. La dimensión de recaída fue la que presentó los índices de correlación más altos con los cuatro ítems de la escala GDT.

Tabla 3. Correlaciones de Pearson entre los ítems del GDT y las dimensiones del IGD-20

| Ítems del GDT | Prominencia | Modificación del estado de ánimo | Tolerancia | Abstinencia | Conflicto | Recaída |
|---------------|-------------|----------------------------------|------------|-------------|-----------|---------|
| 1. | .48** | .25** | .45** | .44** | .15* | .62** |
| 2. | .53** | .20** | .42** | .38** | .11 | .44** |
| 3. | .48** | .20** | .39** | .39** | .06 | .46** |
| 4. | .41** | .19** | .41** | .40** | .14* | .49** |

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

* La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

El estudio evaluó la validez del GDT en videojugadores mexicanos mediante su correlación con el IGD-20. Los resultados mostraron asociaciones positivas moderadas entre el GDT y las dimensiones de *recaída*, *prominencia*, *tolerancia* y *abstinencia* del IGD-20, indicando que comparten una cantidad significativa de varianza. Sin embargo, se observaron correlaciones bajas con las dimensiones de *modificación del estado de ánimo* y *conflicto*, sugiriendo una baja asociación entre estas dimensiones y el GDT.

El análisis de consistencia interna del GDT mostró un valor bueno ($\alpha = .85$), siendo muy similar a la obtenida por la versión original ($\alpha = .84$; Pontes *et al.*, 2019). En cuanto a las dimensiones del IGD-20, se observaron buenos niveles de consistencia interna en las dimensiones de *modificación del estado de ánimo* ($\alpha = .80$) y *conflicto* ($\alpha = .81$), niveles aceptables en *abstinencia* ($\alpha = .70$), y débiles en *prominencia* ($\alpha = .62$), *recaída* ($\alpha = .62$) y *tolerancia* ($\alpha = .51$). Estos resultados pueden compararse con los obtenidos por Fuster *et al.* (2016) en las mismas dimensiones: *modificación del estado de ánimo* ($\alpha = .79$), *conflicto* ($\alpha = .76$), *abstinencia* ($\alpha = .85$), *prominencia* ($\alpha = .68$), *recaída* ($\alpha = .66$) y *tolerancia* ($\alpha = .61$).

Los resultados muestran una correlación positiva moderada entre el IGD y las dimensiones del GDT-20, indicando que ambos instrumentos miden constructos similares que no son redundantes y pueden complementarse en la evaluación del trastorno por juego en línea en la población mexicana. Cada cuestionario aborda aspectos únicos, ampliando y enriqueciendo la comprensión del trastorno. Las correlaciones consistentes reflejan validez convergente, sugiriendo que los instrumentos evalúan constructos similares (Anastasi y Urbina, 2007).

Otros estudios de validez concurrente han demostrado consistentemente fuertes correlaciones con otras escalas que evalúan el trastorno por juego en línea. Por ejemplo, Maldonado-Murciano *et al.* (2022) correlacionaron las puntuaciones del GDT con las del Internet Gaming Disorder Scale-Short Form (IGDS9-SF; Pontes y Griffiths, 2015), obteniendo resultados de asociación fuerte ($r = 0.76$, $p < .01$). Asimismo, la versión polaca, presentada por Cudo *et al.* (2022), también mostró una fuerte asociación entre las puntuaciones del GDT y el IGDS9-SF ($r = .85$, $p < .001$). Por su parte, la versión turca, presentada por Evrem *et al.* (2020), mostró una buena correlación entre los puntajes del GDT y el IGDS9-SF ($r = 0.78$, $p < 0.001$).

Este estudio proporciona evidencia de validez convergente del GDT en videojugadores mexicanos, no obstante, es importante reconocer ciertas limitaciones que podrían afectar la generalización de los resultados. Se ha utilizado solo la validez convergente, sin explorar otras formas, como la validez discriminante, que podría ofrecer una visión más completa del constructo. Además, la muestra utilizada en este estudio podría verse enriquecida si se obtiene una mayor diversidad y tamaño, lo que permitiría

una mejor representación de la población de videojugadores mexicanos. A pesar de estas limitaciones, el estudio proporciona herramientas valiosas para medir la dependencia al juego y puede mejorar la intervención en salud mental, pero es crucial considerar estas limitaciones a la hora de aplicar el GDT en población mexicana.

Bibliografía

- American Educational Research Association, American Psychological Association, y National Council on Measurement in Education (Eds.) (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
- American Psychiatric Association [APA] (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales DSM-V* (5a ed.). Editorial Panamericana.
- American Psychological Association (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. American Psychological Association. <https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>
- Anastasi, A. y Urbina, S. (2007). *Test psicológicos* (7a ed.). Pearson Education.
- Brislin, R. W. (1970). Back-Translation for Cross-Cultural Research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 185-216. <https://doi.org/10.1177/135910457000100301>
- Chamarro, A., Carbonell, X., Manresa, J. M., Munoz, R., Ortega, R., Lopez, M. R., Batalla, C. y Toran, P. (2014). El Cuestionario de Experiencias Relacionadas con los Videojuegos (CERV): Un instrumento para detectar el uso problemático de videojuegos en adolescentes españoles. *Adicciones*, 26(4), 303-311. <https://doi.org/10.20882/adicciones.31>
- Chen, I.-H., Chang, Y.-L., Yang, Y.-N., Yeh, Y.-C., Ahorsu, D. K., Adorjolo, S., Strong, C., Hsieh, Y.-P., Huang, P.-C., Pontes, H. M., Griffiths, M. D. y Lin, C.-Y. (2023). Psychometric properties and development of the Chinese versions of Gaming Disorder Test (GDT) and Gaming Disorder Scale for Adolescents (GADIS-A). *Asian Journal of Psychiatry*, 86, 103638. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2023.103638>
- Cholis, M. y Marco, C. (2011). Patrón de uso y dependencia de videojuegos en infancia y adolescencia. *Anales de Psicología*, 27(2), 418-426. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/123051>
- Cudo, A., Montag, C. y Pontes, H.M. (2022). Psychometric Assessment and Gender Invariance of the Polish Version of the Gaming Disorder Test. *International Journal Mental Health and Addiction*, 22, 1333-1356 <https://doi.org/10.1007/s11469-022-00929-4>
- Fuster, H., Carbonell, X., Pontes, H. M., & Griffiths, M. D. (2016). Spanish validation of the Internet Gaming Disorder-20 (IGD-20) Test. *Computers in Human Behavior*, 56, 215-224. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.050>
- García-Naveira, A., Jlménez, M., Teruel, B. y Suárez, A. (2018). Beneficios cognitivos, psicológicos y personales del uso de los videojuegos y esports: una revisión. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 3(2), 1-14. <https://doi.org/10.5093/rpadef2018a15>

- Griffiths, M. D. (2005). A "components" model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, 10(4), 191–197. <https://doi.org/10.1080/14659890500114359>
- Lin, C. Y., Potenza, M. N., Pontes, H. M. y Pakpour, A. H. (2023). Psychometric properties of the Persian Gaming Disorder Test and relationships with psychological distress and insomnia in adolescents. *BMC Psychology*, 11. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01368-z>
- Evren, C., Pontes, H. M., Dalbudak, E., Evren, B., Topcu, M. y Kutlu, N. (2020). Psychometric Validation of the Turkish Gaming Disorder Test: A Measure That Evaluates Disordered Gaming According to the World Health Organization Framework. *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, 30(2):1-8. DOI: 10.5455/PCP.20200429072430
- Maldonado-Murciano, L., Pontes, H. M., Barrios, M. Gómez-Benito, J. y Guilera, G. (2023) Psychometric Validation of the Spanish Gaming Disorder Test (GDT): Item Response Theory and Measurement Invariance Analysis. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 21, 1973–1991. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00704-x>
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2023). Clasificación internacional de enfermedades, undécima edición [CIE-11]. OMS. <https://icd.who.int/browse11/l-m/es#/http://id.who.int/icd/entity/1448597234>
- Pérez, E., Medrano, L. y Sánchez, J. (2013). El Path Analysis: conceptos básicos y ejemplos de aplicación. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5(1), 52-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3334/333427385008>
- Pontes, H. M. y Griffiths, M. D. (2015). Measuring DSM-5 internet gaming disorder: Development and validation of a short psychometric scale. *Computers in Human Behavior*, 45, 137–143. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.006>
- Pontes, H. M., Schivinski, B., Sindermann, C., Li, M., Becker, B., Zhou, M. y Montag, C. (2021). Measurement and conceptualization of Gaming Disorder according to the World Health Organization framework: The development of the Gaming Disorder Test. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19, 508-528. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00088-z>
- Statista Search Department (diciembre 2021). *Porcentaje de videojugadores que jugaron videojuegos en línea en México de 2016 a 2021*. Statista. <https://es.statista.com/estadisticas/1295888/mexico-penetracion-de-juegos-en-linea/#:~:text=En%202020%2F2021%2C%20el%2072,las%20cifras%20siguen%20aumentando%20constantemente.>
- Stevens, M. W. R., Dorstyn, D., Delfabbro, P. H. y King, D. L. (2021). Global prevalence of gaming disorder: A systematic review and meta-analysis. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 55(6), 553-568. <https://doi.org/10.1177%2F0004867420962851>

15. Experiencias infantiles desfavorables y salud mental en niños, niñas y adolescentes en situación de calle

JEHOMARA ANAHÍ MERCADO OBESO*

SANTA MAGDALENA MERCADO IBARRA**

MARÍA TERESA FERNÁNDEZ NISTAL***

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.274.15>

Resumen

La constante exposición a situaciones de abuso físico, sexual y psicológico, así como conflictos familiares y negligencia, generan un impacto en la salud mental; en este sentido, las personas sin hogar presentan mayor incidencia de problemas físicos y psicológicos que el resto de la población, y aunado a ello, la falta de vivienda durante la infancia y adolescencia genera efectos negativos a lo largo de la vida en el desarrollo biopsicosocial. Por ello, el objetivo del capítulo consiste en analizar las experiencias desfavorables en la infancia que impactan la salud mental de niños, niñas y adolescentes (NNA) en situación de calle. De acuerdo con la revisión, se concluye que la desintegración familiar, el abuso físico, psicológico y sexual, nivel socioeconómico bajo, fallecimiento de los padres, el consumo de sustancias en miembros de la familia y la negligencia parental se asocian con la experiencia de situación de calle en NNA, además que favorecen la aparición de síntomas de ansiedad, depresión, estrés postraumático, consumo de sustancias y conducta suicida.

* Maestra en Investigación Psicológica. Estudiante de primer semestre del Doctorado en Investigación Psicológica del Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2294-1492>

** Doctora en Planeación Estratégica para la Mejora del Desempeño. Profesora-investigadora del Departamento de Psicología en el Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4417-0736>

*** Doctora en Psicología. Profesora-investigadora del Departamento de Psicología en el Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8006-3199>

Palabras clave: *Experiencias infantiles adversas, salud mental, niños, niñas y adolescentes en situación de calle.*

Introducción

La habitabilidad en calle (HC) se define como la falta de vivienda o el acceso a un hogar seguro, estable y apropiado para vivir (Torres, 2018). De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2021) resulta difícil estimar la prevalencia entre los países, puesto que no existe una definición unificada de las personas sin hogar, no obstante, los indicadores disponibles revelan más de 2.1 millones de personas sin hogar en el mundo. A nivel nacional se reportaron 40 911 personas sin hogar. Si bien no existe una definición unificada, resulta más adecuada la denominación *persona en situación de calle* o PSC (Nieto y Koller, 2015).

En particular, los niños, niñas y adolescentes (NNA) son el grupo más vulnerable; regularmente son tratados con descortesía, habitan en las calles o pasan la mayor parte del día lejos de su hogar (Dhawan *et al.*, 2024), sufren riesgo de lesiones o daños; específicamente los niños que viven en calle están más expuestos al abuso sexual (Gómez *et al.*, 2008; Sohail *et al.*, 2021), la trata de personas (Casas *et al.*, 2023), explotación sexual e inicio temprano de la actividad sexual (Noreña *et al.*, 2016; Demenech *et al.*, 2021; Hassan *et al.*, 2023).

Durante su estancia en las calles, enfrentan dificultades y desarrollan estilos de supervivencia, dedican su día a realizar actividades sociales y generar ingresos (Reza y Bromfield, 2019); trabajan recolectando basura, lavando carros, cargando maletas, repartiendo volantes o vendiendo sustancias ilícitas. En el caso de las niñas, es más frecuente el trabajo sexual (Valencia *et al.*, 2014). Algunos se acercan a espacios públicos para pedir dinero, buscar alimentos en eventos religiosos o intercambian trabajo por provisiones (Savarkar y Das, 2019).

Los NNA salen del hogar en busca de ingresos (Basu *et al.*, 2021) debido al desempleo de sus familias (Mendoza *et al.*, 2011) o escapan de experiencias adversas, como la violencia doméstica, la desintegración familiar, la negligencia, el abuso sexual, el maltrato físico y psicológico de padres

biológicos, madrastras, padrastros o cuidadores en general (Irawati *et al.*, 2021; Chimdessa y Cheire, 2018; Valencia *et al.*, 2014). Las adversidades de estas experiencias fueron inicialmente exploradas por Felitti *et al.* (1998), a través de un cuestionario que evalúa el maltrato (físico, psicológico y sexual) y la disfunción familiar (consumo de sustancias psicoactivas o trastornos psicológicos en la familia, presenciar violencia doméstica y conductas delictivas en miembros del hogar).

Se observa que la exposición a las situaciones adversas en el contexto familiar y social aumenta la susceptibilidad a manifestar psicopatologías (Lázaro, 2020). Por tanto, el objetivo es analizar las experiencias desfavorables en la infancia que impactan en la salud mental en NNA en situación de calle.

Desarrollo

Líderes mundiales integraron la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. En 54 artículos se establecen las obligaciones jurídicas de los Estados para impulsar medidas que den efectividad a la protección y el cumplimiento de los derechos de NNA. En México se promulga la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA, 2014) que reconoce sus derechos fundamentales y garantiza su ejercicio conforme a las obligaciones del Estado, la sociedad y las familias; así mismo, en disposición al artículo 129, se creó la Comisión para la Igualdad Sustantiva entre Niñas, Niños y Adolescentes (CISNNA), aprobada en 2016 durante la Segunda Sesión Ordinaria por el Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA), buscando implementar programas dirigidos a la infancia y adolescencia a través de los poderes del Estado (federal, estatal y municipal) para atender a grupos vulnerables (CISNNA, 2022).

Así mismo, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF, 2018) se ajusta rigurosamente a la Convención sobre los Derechos del Niño (AGNU, 1989) e impulsa el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes; cuando se detectan experiencias desfavorables en NNA, el SNDIF

(2018) actúa través de una cuadrilla de profesionales expertos y comienza por acudir al lugar en su atención, con la intención de salvaguardar la integridad de NNA. En la región también se encuentra el Sistema Estatal de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes del Estado de Sonora (SPINNA, 2023), es el órgano que establece acciones y protege la integridad de NNA.

Durante la infancia y adolescencia se requieren condiciones ambientales y afectivas específicas para el desarrollo; los cuidadores y el Estado deben orientar sus esfuerzos a crear un entorno seguro, pero todavía existen familias que tienen la dificultad de otorgarlo, sobre todo las que presentan complicaciones económicas, lo que facilita la manifestación de vivencias como el maltrato infantil y la negligencia por parte de los responsables de NNA (Mendoza *et al.*, 2011).

La pobreza coloca a los NNA en estado de indefensión respecto al ejercicio de sus derechos. En México, por cada dos personas de entre 0 y 17 años, una se encuentra en condición de pobreza, es decir, aproximadamente 20 millones de NNA; y por cada diez personas, dos están en pobreza extrema, siendo las tasas aún más elevadas en la primera infancia y en NNA que hablan una lengua indígena (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2020). Para asegurar un saludable desarrollo se deben cubrir las necesidades básicas; la privación, negligencia, maltrato y abandono podría generar dificultades en el funcionamiento cognitivo y trastornos de salud mental (Gómez *et al.*, 2024; García *et al.*, 2020). Se ha comprobado que la adquisición de habilidades de planificación, resolución de problemas, creatividad, flexibilidad cognitiva, capacidad de adaptación, el desarrollo emocional y psicomotor se condicionan por la desnutrición, falta de estimulación y entornos desfavorables (Glejer *et al.*, 2019).

Pese a los esfuerzos por abordar esta situación, NNA viven en exclusión social, falta vivienda, identidad, salud, educación y maltrato. Para el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) existen dos grupos de infantes y adolescentes en situación de calle: los NNA “en” la calle, que son aquellos que trabajan gran parte del día en la calle, pero mantienen contacto, relación y protección ineficiente de parte de su familia, con la cual, por lo regular, regresan a dormir; y los NNA “de” la calle, quienes habitan en el espacio público y por diversos motivos tienen nulo contacto y apoyo de la

familia. La conceptualización de NNA en situación de calle resulta compleja y diversificada para diferentes países, sin embargo, existen atributos que comparten, como los lugares en que se alojan, por ejemplo, calles o lugares abandonados, además de los riesgos que desencadena la habitabilidad en calle (Forselledo, 2002).

Estas experiencias desfavorables en la infancia desatan estrés severo, afectando la salud física y psicológica y provocando alcoholismo, trastornos del estado de ánimo, etc. En la actualidad, su conceptualización se ha modificado e incluye a la comunidad (World Health Organization [WHO], 2020). En contextos de vulnerabilidad se aprecia mayor riesgo de sucesos de adversidad en la infancia. Bajo esta perspectiva, las experiencias infantiles adversas son un grupo de eventos que afectan desde la primera infancia hasta los 17 años (Unicef, 2022), se caracterizan por ser crónicos y repetitivos, aunque una sola circunstancia traumática que rebase las herramientas y recursos de los NNA se considerará como evento infantil adverso; estos ocurren en el ambientes familiares y sociales con consecuencias nocivas para la salud, generan tanto angustia como daños físicos y emocionales que persisten en el transcurso de la vida (Kalmakis y Chandler, 2014).

La situación de calle en la infancia y adolescencia ha sido asociada con detonantes de índole social, cultural y familiar. Estudios recientes indican que los motivos para alejarse del hogar son la pobreza, padres dependientes del alcohol, conflictos intrafamiliares, escape del abuso físico, negligencia, odio a las parejas de padres biológicos, fallecimiento de los padres e historia de abuso sexual (Endris y Sitota, 2019; Basu *et al.*, 2021; Nasiri *et al.*, 2023).

La literatura científica relaciona la experiencia de situación de calle y los sucesos infantiles adversos con la salud física (Barnes *et al.*, 2021), la conducta suicida (Gewirtz *et al.*, 2020), la depresión y la ansiedad (Díaz *et al.*, 2016; Imasiku y Banda, 2015). Específicamente, los antecedentes de familiares consumidores, haber sido víctima de violencia e historia de padres finados se ha asociado con el consumo de sustancias (Armoon *et al.*, 2023; Ayenew *et al.*, 2020).

Bashir y Dasti (2015) afirman que eventos victimizantes (abuso físico, psicológico y sexual; negligencia de los padres; acoso escolar; exposición al crimen y violencia comunitaria) predicen ansiedad, depresión y pérdida de

control conductual y emocional, es decir, la dificultad para regular el comportamiento y la capacidad de experimentar emociones agradables, satisfacción con la vida y establecer vínculos emocionales.

Las condiciones de pobreza y violencia doméstica son más frecuentes. Los NNA pretenden escapar de la exposición a experiencias adversas, pero encuentran situaciones similares o peores en las calles, pueden ser víctimas de la delincuencia (Cumber y Tsoka, 2015; Lopera, 2021; Kaplan y Çuhardarb, 2020), abuso físico y sexual por guardias de seguridad o adultos a quienes se acercan en busca de refugio (Ally y Paul, 2022). Además que se vuelven probables las conductas de riesgo sexual (Hartmann *et al.*, 2021; Nasiri *et al.*, 2023).

Siguiendo el modelo socioecológico, es posible comprender la interacción de los elementos del ambiente que inciden en NNA en situación de calle. El modelo se constituye de un microsistema, que abarca el entorno inmediato, es decir, la familia; el mesosistema, que incluye la interacción con el microsistema; el exosistema, refiriéndose a los espacios del entorno donde el NNA no tiene un control directo, pero que influyen sobre ellos; y macrosistema, que sugiere los aspectos socioculturales del contexto. Además, en su reformulación denominada “Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano”, se contemplan las características de las personas, por ejemplo, sus recursos de afrontamiento. De manera que cada sistema influye en otro, desde la familia hasta la comunidad, efectuándose una interacción entre el contexto y la persona (Bronfenbrenner y Morris, 1998, como se citó en Morelato, 2011).

En el estudio de Raffaelli *et al.* (2018) se retoma el modelo bioecológico como uno de los marcos teóricos base, menciona que NNA suelen experimentar ambientes familiares de consumo de sustancias psicoactivas, la separación o divorcio de los padres, seguido de la muerte de personas cercanas, como amigos, familiares o de los padres biológicos, falta de acceso a una nutrición adecuada, involucramiento de familiares en actividades delictivas y, con menor frecuencia, reportan abuso sexual. Sin embargo, solo se encontraron asociaciones significativas entre la conducta suicida, salud física y consumo de sustancias con el abuso sexual.

Se concluye que, aunque los NNA enfrentan adversidades en el hogar y desafíos para sobrevivir, conciben las calles como un espacio de socialización e identifican su salud como buena. Esto es coherente con lo que señala Cénat

et al. (2018), donde relatan vivencias de negligencia y abuso en cada sistema, desde el núcleo familiar hasta las calles, pero muestran autoeficacia y resiliencia a través del apoyo social con pares.

Conclusión

De acuerdo con Sardana (2015), las experiencias de abuso sexual, abuso físico, la desintegración familiar y la explotación infantil han llevado a NNA a tomar el pasaje público como su hogar, afrontando situaciones de riesgo que facilitan el deterioro de la salud mental. Los resultados de la presente revisión identifican que los NNA que han experimentado acontecimientos adversos, como el maltrato infantil, negligencia por parte de los cuidadores, la pobreza, el conflicto familiar y violencia entre pares o en la comunidad, muestran riesgo de desarrollar trastornos psicopatológicos, como depresión, ansiedad (Savarkar y Das, 2019; Díaz *et al.*, 2016; Imasiku y Banda, 2015) y estrés postraumático (Cénat *et al.*, (2018); además de sentimientos de desesperanza, conducta suicida (Liu *et al.*, 2022; Narendorf *et al.*, 2017; Marcal, 2017; Gewirtz *et al.*, 2020), consumo de sustancias (Armoon *et al.*, 2023; Ayenew *et al.*, 2020) y dificultades para regular el comportamiento y las emociones (Bashir y Dasti, 2015). No obstante, también se han encontrado factores protectores, tal como el apoyo social de los pares, la resiliencia y la autoeficacia, que contribuyen a mitigar el impacto negativo de las experiencias adversas durante la infancia y adolescencia de NNA en situación de calle (Raffaelli *et al.*, 2018; Cénat *et al.*, 2018).

Bibliografía

- Ally, S. y Paul, D. (2022). Experience of the Sexually Abused Street Children. A Case of One of the Cities in Tanzania. *Open Journal of Social Sciences*, 10(10), 110-134. DOI:10.4236/jss.2022.1010008
- Armoon, B., Griffiths, M. D. y Mohammadi, R. (2023). The Global Distribution and Epidemiology of Psychoactive Substance Use and Injection Drug Use Among Street-Involved Children and Youth: A Meta-Analysis. *Substance Use & Misuse*, 58(6), 746-764. <https://doi.org/10.1080/10826084.2023.2181036>

- Ayewew, M., Kabeta, T. y Woldemichael, K. (2020). Prevalence and factors associated with substance use among street children in Jimma town, Oromiya national regional state, Ethiopia: A community based cross-sectional study. *Substance Abuse Treatment, Prevention, and Policy*, 15, 1-9. DOI <https://doi.org/10.1186/s13011-020-00304-3>
- Asamblea General de las Naciones Unidas [AGNU] (1989) *Convención sobre los Derechos del Niño*. Organización de las Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Barnes, A., Gower, A., Sajady, M. y Lingras, K. (2021). Health and adverse childhood experiences among homeless youth. *BMC Pediatrics*, 21. <https://doi.org/10.1186/s12887-021-02620-4>
- Basu, G., Biswas, S., Pisudde, P. y Mondal, R. (2021). Sociodemographic and psychosocial correlates of substance abuse among street children: A cross-sectional survey in the streets of Kolkata, West Bengal. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 10(6), 2259-2264. DOI: 10.4103/jfmpc.jfmpc_2449_20
- Bashir, Z. y Dasti, R. (2015). Poly-victimization and mental health of street children in Lahore city. *Journal of Mental Health*, 24(5), 305-312. <https://doi.org/10.3109/09638237.2015.1057330>
- Casas, A., Velasco, A. y Rodríguez, A. (2023). La trata de niñas, niños y adolescentes en México: un problema de salud pública. *Acta Pediátrica de México*, 44(4), 323-327. <https://doi.org/10.18233/apm.v44i4.2685>
- Cénat, J., Derivois, D., Hébert, M., Amédée, L. y Karray, A. (2018). Multiple traumas and resilience among street children in Haiti: Psychopathology of survival. *Child Abuse & Neglect*, 79, 85-97. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.01.024>
- Chimdessa, A. y Cheire, A. (2018). Sexual and physical abuse and its determinants among street children in Addis Ababa, Ethiopia 2016. *BMC Pediatrics*, 18. <https://doi.org/10.1186/s12887-018-1267-8>
- Comisión para la Igualdad Sustantiva entre Niñas, Niños y Adolescentes [CISNNA] (2022). *Programa de Trabajo 2022*. Gobierno de México, Inmujeres y SIPINNA. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/715780/CISNNA_Programa_de_Trabajo_2022-2024.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [CONEVAL] (2020). *Pobreza infantil y adolescente en México 2020*. Coneval - Unicef https://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/Pobreza_infantil_y_adolescente_en_Mexico_2020.pdf
- Cumber, S. y Tsoka, J. (2015). The Health Profile of Street Children in Africa: A Literature Review. *Journal of Public Health in Africa*, 6(2). DOI: 10.4081/jphia.2015.566
- Demenech, L., Paludo, S., da Silva, P., Paiva, A., Fontes, F., y Neiva, L. (2021). Exploração sexual de crianças e adolescentes em situação de rua no Sul do Brasil [Sexual exploitation of homeless children and adolescents living on the streets in Southern Brazil]. *Ciencia & Saude Coletiva*, 26(11), 5701-5710. <https://doi.org/10.1590/1413-812320212611.31052020>
- Dhawan, A., Mishra, A. K., Chatterjee, B., Bhatia, G., Ambekar, A., Agarwal, A., Bhargava, R. y Chopra, A. (2024). Characteristics Associated with Substance Use and Non-use Among Street Children in Delhi, India: A Community-based Cross-sectional Epidemi-

- ological Study. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 46(1), 46-54. DOI: 10.1177/02537176231199209
- Diario Oficial de la Federación (2014). *Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes*. Cámara de Diputados del Heróico Congreso de la Unión. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>
- Díaz Morales, K., Fuentes Morales, L., Paz Velázquez, L., Solís Alfaro, R. y López Cruz, P. (2016). La familia, malestar afectivo y redes sociales en niños y adolescentes en situación de calle. *Revista Salud, Historia y Sanidad*, 11(2), 29-50. <https://agenf.org/ojs/index.php/shs/article/view/159>
- Endris, S. y Sitota, G. (2019). Causes and Consequences of Streetism among Street Children in Harar City, Ethiopia. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(2), 94-99. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1219547>
- Felitti, V., Anda, R., Nordenberg, D., Williamson, D., Spitz, A., Edwards, V., Koos, M. y Marks, J. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245-258 DOI:[https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef] (2022). *Estado Mundial de la Infancia. En mi mente: Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. Unicef. <https://www.unicef.org/media/114641/file/SOWC%202021%20Full%20Report%20Spanish.pdf>
- Forselledo, A. (2002) *Niñez en situación de calle. Un modelo de prevención de las farmacodependencias basado en los Derechos Humanos* (2a ed.). Instituto Interamericano del Niño. http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/calle.drogas.pdf
- García, A., García, C. y Orihuela, S. (2020). Negligencia infantil: una mirada integral a su frecuencia y factores asociados. *Acta Pediátrica de México*, 40(4), 199-210. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=90485>
- Gewirtz, J., Edinburgh, L., Barnes, A. y McRee, A. (2020). Mental Health Outcomes Among Homeless, Runaway, and Stably Housed Youth. *Pediatrics*, 145(4). <https://doi.org/10.1542/peds.2019-2674>
- Glejzer, C., Ciccarelli, A., Chomnalez, M. y Ricci, A. G. (2019). La incidencia de las emociones sobre los procesos de aprendizaje en niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad social. *Voces de la Educación*, 113-128. www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/215
- Lázaro García, L. (2020). Salud mental, psicopatología y poblaciones vulnerables. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 37(2), 3-5. DOI: <https://doi.org/10.31766/revpsijv37n2a1>
- Gómez, M., Sevilla, M. y Álvarez, N. (2008). Vulnerabilidad de los niños de la calle. *Acta Bioethica*, 14(2), 219-223. <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2008000200013>
- Hartmann, C., Silva, L., Corrêa, M., Oliveira, G., Dutra, J, Ishikame, K. R., Barreto, L., Torres, F. y Dos Santos Paludo, S. (2021). Risky sexual behavior among street children, adolescents, and young people living on the street in southern Brazil. *Journal of Community Health*, 46(6), 1188-1196. <https://doi.org/10.1007/s10900-021-01010-2>
- Hassan, S., Satti, A., y Alhassan, M. (2023). Reasons for leaving home and pattern of child abuse and substance misuse among street children in Khartoum, Sudan: a cross-sectional study. *Journal of Child Abuse and Neglect*, 127, 102-112. <https://doi.org/10.1016/j.jcab.2023.05.005>

- tional survey. *The Pan African Medical Journal*, 46(36). Doi: 10.11604/pamj.2023.46.36.33887
- Imasiku, M. y Banda, S. (2015). Mental health problems of street children in residential care in Zambia: Special focus on prediction of psychiatric conditions in street children. *Journal of Clinical Medicine and Research*, 7(1), 1-6. DOI:10.5897/JCMR11.025
- Irawati, K., Ningrat, F. y Dewi, E. (2021). The correlation between dysfunctional family process and self-neglect of street children at Special Region of Yogyakarta. *Bali Medical Journal*, 10(3), 1127-1131. <https://bolg.balimedicaljournal.org/index.php/bmj/article/view/2828>
- Kalmakis, K. y Chandler, G. (2014). Adverse childhood experiences: towards a clear conceptual meaning. *Journal of Advanced Nursing*, 70(7), 1489-1501. DOI: 10.1111/jan.12329
- Kaplan, V., & Çuhadar, D. (2020). The levels of anger and aggression in street children with substance dependence. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 33(4), 239-247. <https://doi.org/10.1111/jcap.12275>
- Liu, M., Koh, K., Hwang, S. y Wadhwa, R. (2022). Mental Health and Substance Use Among Homeless Adolescents in the US. *JAMA*, 327(18), 1820-1822. <https://doi.org/10.1001/jama.2022.4422>
- Lopera, C. (2021). Infancia en situación de calle: una aproximación al estado del arte. *Revista Kavilando*, 13(2), 288-302. <https://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/439>
- Marcal, K. E. (2017). A Theory of Mental Health and Optimal Service Delivery for Homeless Children. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 34, 349-359. <https://doi.org/10.1007/s10560-016-0464-2>
- Mendoza, V., Hernández, K., Aguilar, D., & Peña, E. (2011). Perfil de las familias de niños y adolescentes en situación de calle de Mérida, Venezuela. *Archivos en Medicina Familiar*, 13(2), 35-44 <https://www.redalyc.org/pdf/507/50721216001.pdf>
- Morelato, G. (2011). Resiliencia en el maltrato infantil: aportes para la comprensión de factores desde un modelo ecológico. *Revista de Psicología (PUCP)*, 29(2), 203-224. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472011000200001&lng=en
- Narendorf, S., Cross, M., Santa Maria, D., Swank, P., & Bordnick, P. (2017). Relations between mental health diagnoses, mental health treatment, and substance use in homeless youth. *Drug and Alcohol Dependence*, 175, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2017.01.028>
- Nasiri, N., Kostoulas, P., Roshanfekar, P., Kheirkhah Vakilabad, A. A., Khezri, M., Mirzaei, H., Sharifi, A. y Sharifi, H. (2023). Prevalence of HIV, hepatitis B virus, hepatitis C virus, drug use, and sexual behaviors among street children in Iran: A systematic review and meta-analysis. *Health Science Reports*, 6(11). DOI: 10.1002/hsr2.1674
- Nieto, C. y Koller, S. (2015). Definiciones de habitante de calle y de niño, niña y adolescente en situación de calle: diferencias y yuxtaposiciones. *Acta de investigación psicológica*, 5(3), 2162-2181. [https://doi.org/10.1016/s2007-4719\(16\)30007-2](https://doi.org/10.1016/s2007-4719(16)30007-2)
- Noreña, C., Rojas, C. A., Cruz, L. (2016). Prevalencia del VIH en niños, niñas y adolescentes en situación de calle y explotación sexual comercial: una revisión sistemática.

- Cadernos de Saúde Pública*, 32(10). <https://www.scielo.br/j/csp/a/hJVnTgHdKJd-H75ZvH46cxTy/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2021). *Affordable Housing Database: Homeless Population Estimates*. OCDE. <http://www.oecd.org/els/family/HC3-1-Homeless-population.pdfrga>
- Raffaelli, M., Prates, J., Araujo, N., Nieto, C., y Koller, S. (2018). Adverse childhood experiences and adjustment: A longitudinal study of street-involved youth in Brazil. *Child Abuse & Neglect*, 85, 91-100. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.07.032>
- Reza, M. y Bromfield, N. (2019). Poverty, Vulnerability and Everyday Resilience: How Bangladeshi Street Children Manage Economic Challenges Through Financial Transactions on the Streets. *The British Journal of Social Work*, 49(5), <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcy047>
- Sardana, S. (2015). Mental health as correlates of substance abuse among street children. *MOJ Addiction Medicine & Therapy*, 1(2), 22-25. <https://doi.org/10.15406/mojamt.2015.01.00006>
- Savarkar, T. y Das, S. (2019). Mental health problems among street children: The case of India. *Current Research Journal of Social Sciences & Humanities*, 2(1), 39-46. DOI: <http://dx.doi.org/10.12944/CRJSSH.2.1.05>
- Sistema de Protección Integral de las Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Sonora [SIPINNA] (2023). Informe anual de resultados 2023. Gobierno del Estado de Sonora. https://sipinna.sonora.gob.mx/images/Informe_Anuar_NUM_64_DEP_127_REC_v4.pdf
- Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia [SNDIF] (27 de diciembre de 2018). *Protege DIF Nacional derechos de la infancia, desde sus centros de atención*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/difnacional/articulos/protege-dif-nacional-derechos-de-la-infancia-desde-sus-centros-de-atencion-186052>
- Sohail, A., Maan, M. y Sohail, S. (2021). Sex and the streets: the open secret of sexual abuse among Pakistan's two million street children. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 15. <https://doi.org/10.1186/s13034-021-00420-3>
- Valencia, J., Sánchez, J., Montoya, L. C., Giraldo, Á. y Forero, C. (2014). Ser niño en situación de calle: un riesgo permanente. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 32(2), 85-91. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-386X2014000200011
- Vizoso Gómez, C. (2024). Maltrato infantil y burnout parental. Revisión sistemática. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (44), 177-188. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9249877>
- World Health Organization [WHO] (28 de enero de 2020). *Adverse Childhood Experiences International Questionnaire (ACE-IQ)*. WHO. [https://www.who.int/publications/m/item/adverse-childhood-experiences-international-questionnaire-\(ace-iq\)](https://www.who.int/publications/m/item/adverse-childhood-experiences-international-questionnaire-(ace-iq))

16. Actitudes y la relación con variables atributivas de adultos sonorenses hacia personas en situación de calle

SANDRA PATRICIA ARMENTA CAMACHO*

SANTA MAGDALENA MERCADO IBARRA**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.274.16>

Resumen

En estudios a nivel internacional y nacional se ha encontrado que las actitudes hacia personas en situación de calle reflejan características negativas y llegan a operar de manera estigmatizante, obstaculizando el detener este ciclo de marginación a nivel social. El objetivo es analizar las actitudes y la relación con las variables atributivas de adultos sonorenses hacia personas en situación de calle. La muestra estuvo constituida por 312 adultos. Se encontraron resultados de actitudes neutrales hacia personas en situación de calle, se encontraron diferencias significativas respecto al género, tener hijos y pertenecer a un grupo de apoyo social.

Palabras clave: *Actitudes, personas en situación de calle, variables atributivas, vulnerabilidad, derechos.*

* Maestra en Investigación Psicológica. Profesora por asignatura del Departamento de Psicología de Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2744-9660>

** Doctora en Planeación Estratégica para la Mejora del Desempeño. Profesora-investigadora del Departamento de Psicología en el Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4417-0736>. Scopus: 57218393947

Introducción

Vivir en situación de calle es uno de los problemas de salud pública global más complejos, dada la heterogeneidad de las personas que integran este grupo. Este fenómeno se caracteriza por diferencias económicas, desigualdad en la justicia y la desafiliación social (Di Iorio *et al.*, 2016; Di Iorio y Farias, 2020).

En la última década, diversas disciplinas han abordado el trabajo con personas en situación de calle para comprender las causas que llevan a una persona a vivir en esta condición. Las que se han identificado están relacionadas con una carencia de infraestructura habitacional adecuada (Domínguez y Villalba, 2010; Fazel *et al.*, 2014), fundamentado en la estructura económica actual, los problemas de violencia física, sexual, psicológica y económica, lo que obliga a las víctimas a recurrir a la calle (Valencia y Alcaraz, 2010; Ortiz, 2014; Montoya, 2016; IASIS, 2017) y el consumo de alcohol y drogas (Losantos, 2015; SEDESO, 2016).

En contextos internacionales se ha observado un aumento en la rigidez de las actitudes públicas hacia la pobreza, esto se manifiesta en una alza a la tendencia de responsabilizar a los individuos por su situación y en la estigmatización de los pobres y de aquellos que son beneficiarios de programas sociales (Sutherland *et al.*, 2013; Peacock *et al.*, 2014); sin embargo, en diversos estudios se han encontrado actitudes de compasión a personas en situación de calle (Miguel *et al.*, 2012; Agans *et al.*, 2011; Tamayo y Navarro, 2003).

Antecedentes

En 2016, Tsai (2017) realizó un estudio donde encontró que existe un aumento en la compasión y las actitudes hacia las personas sin hogar en los últimos años, esto de acuerdo lo encontrado en la realización de la encuesta en línea con 541 estadounidenses de 47 estados sobre actitudes de la población en general a la falta de vivienda.

Las personas en situación de calle enfrentan dificultades para acceder a servicios médicos, buscar empleo o para satisfacer sus necesidades básicas, esto derivado de estigmas hacia esta población. Como respuesta, se desarrolló el inventario de actitudes hacia las personas sin hogar (ATHI) (Klarare *et al.*, 2021), una herramienta diseñada para evaluar las actitudes hacia este grupo en diferentes sectores de la población. En Colombia se trabajó con adolescentes (Ayala, 2015) y se encontró que las actitudes más relevantes de los adolescentes hacia las personas en situación de calle (PSC) son: “la mayoría de las personas sin hogar son enfermos mentales”, “el sinhogarismo es una grave problemática de nuestra sociedad” y “la mayoría de las personas sin hogar son drogadictas o alcohólicas”.

En México, Partida *et al.* (2019) encontraron una actitud neutral hacia esta población. En la comparación por sexo se observaron diferencias significativas, el resultado coincide con lo obtenido por Tamayo y Navarro (2009) en Colombia, quienes concluyeron que no hay una representación social unificada, pero se pudo encontrar que la representación social de los habitantes en situación de calle pudiera reflejar actitudes ambivalentes o “sentimientos encontrados”.

Problema de investigación

Las PSC presentan tasas notablemente altas a la población general en problemas de salud mental y adicciones (Glasser y Zywiak, 2003; Ball *et al.*, 2005; Eyrich *et al.*, 2008; Fazel., 2014), entre las que se encuentran abuso de sustancias y trastornos como depresión, ansiedad, esquizofrenia y trastorno bipolar, tienen mayor proporción de mortalidad prematura (Fazel *et al.*, 2014), presencia de determinadas enfermedades crónicas (Badiaga *et al.*, 2008; Beijer *et al.*, 2012; Brito *et al.*, 2007; Hernández *et al.*, 2013; Zenner *et al.*, 2013), además de un evidente estado de marginalidad (Booth *et al.*, 2002; Moreno, 2009; Muñoz *et al.*, 2003).

La forma en que se conceptualiza a las PSC incluye las relaciones que establecen con las instituciones que los atienden, con la sociedad y con sus pares. Las atribuciones de connotación negativa asociadas a su condición

generan estigmatización, lo que puede conducir a prácticas de discriminación (Seidmann *et al.*, 2016), llevando a las personas en situación de calle a pertenecer a un conjunto poblacional estigmatizado (Di lorio, 2019; Bermúdez *et al.*, 2014). Se le suma la omisión de esta población en los censos y el diseño de políticas públicas (CNDH, 2019).

Objetivo

Analizar las actitudes y la relación con las variables atributivas de adultos sonorenses hacia personas en situación de calle

Justificación

Las personas en situación de calle son invisibilizadas a través de diversos mecanismos, como la vulneración de derechos, o al negarles la posibilidad de expresarse, lo que se entiende como exclusión de la construcción simbólica de una sociedad. Además, se les omite en los censos y en el diseño de políticas públicas, ya que el INEGI no dispone de datos precisos sobre esta población, aunque sí se tiene un registro de quienes residen en alojamientos de asistencia social. Esto los deja subrepresentados en las estadísticas nacionales, lo que obstaculiza un diseño eficiente de las políticas públicas que les incluya (CNDH, 2019).

En la teoría existe un vacío de información en investigaciones realizadas con población sin hogar, por lo que esta investigación contribuirá a ampliar el marco teórico de investigaciones con esta población, ya que en México son escasos este tipo de proyectos, denotando su contemporaneidad, además, los estudios sobre las actitudes se han centrado en veteranos de guerra, personas recién alojadas que anteriormente fueron personas sin hogar con o sin trastornos por uso de sustancias (Gentil *et al.*, 2019). De igual forma, se destaca el vacío en la información que existen sobre estos grupos.

Método

Diseño de investigación no experimental (Gall *et al.*, 2007), estudio seccional (Hernández *et al.*, 2014) y explicativo.

Participantes

La muestra está constituida por 312 participantes del estado de Sonora, 66% mujeres, 32.6% hombres, de entre 18 y 66 años con una media de 27 años, la selección de la muestra se realizó de manera intencional (Reales, 2022).

Instrumento

El inventario de actitudes hacia las personas en situación de calle (Klarare *et al.*, 2021) fue traducido del inglés al español por expertos en el idioma; después se llevó a juicios de expertos con experiencia en la creación de instrumentos en el ámbito social y en la intervención con grupos vulnerables; se utilizó la adaptación y validación realizada por Armenta *et al.* (2022).

El inventario contiene 27 ítems con cuatro subescalas: causalidad personal, causalidad social, afiliación y soluciones. La escala de 27 ítems mostró un alfa de Cronbach de 0,71.

Procedimiento

Se tomó como referente el código de la Sociedad Mexicana de Psicología, artículo 118, para la elaboración del consentimiento informado, obteniendo el dictamen con número 100 del comité de ética institucional. La encuesta se aplicó de forma virtual, difundida a través de redes sociales y de manera presencial, donde 196 encuestas se obtuvieron de forma virtual y 116, presenciales.

Una vez obtenidos los resultados, se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 26. Los análisis que se realizaron fueron descriptivos e inferenciales, con el fin de explorar y establecer relaciones significativas entre las variables estudiadas.

Resultados

Los participantes mostraron medias similares en todas las dimensiones, reflejando una actitud neutral hacia las PSC. En causas sociales mostraron niveles bajos, por lo que atribuyen a causas personales que un individuo se encuentre en situación de calle (tabla 1).

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos de las subescalas*

| <i>Estadísticos descriptivos</i> | | | | | | |
|----------------------------------|--------|--------|--------|---------------------|-----------|----------|
| | Mínimo | Máximo | Media | Desviación estándar | Asimetría | Curtosis |
| Actitudes Afiliación | 1.63 | 5.63 | 3.4932 | .69188 | .572 | .247 |
| Actitudes Soluciones | 1.56 | 5.89 | 3.8365 | .64215 | -.021 | .163 |
| Actitudes Causas personales | 1.00 | 6.00 | 3.3034 | .94508 | .249 | -.259 |
| Actitudes Causas sociales | 1.00 | 6.00 | 2.8029 | 1.12324 | .601 | -.529 |

Fuente: elaboración propia.

Se realizó un análisis de t de Student para determinar las diferencias por variables categóricas en la relación con las dimensiones que conforman la escala de actitudes. Se encontraron diferencias significativas respecto a género (tabla 2), donde los hombres mostraban mayores actitudes hacia las causas sociales (sig. .000).

Tabla 2. *t de Student diferencias entre sexo y actitudes*

| | Sexo | Media | t | Sig. |
|----------------------|--------|--------|-------|------|
| Actitudes Afiliación | Hombre | 3.1152 | -.799 | .425 |
| | Mujer | 3.4666 | | |
| | Hombre | 3.5331 | | |

| | | | | |
|-----------------------------|--------|---------------|--------|-------------|
| Actitudes Soluciones | Mujer | 3.8269 | -.251 | .802 |
| | Hombre | 3.8464 | | |
| Actitudes Causas personales | Mujer | 3.2443 | -1.314 | .190 |
| | Hombre | 3.3938 | | |
| Actitudes Causas sociales | Mujer | 2.6408 | -3.521 | .000 |
| | Hombre | 3.1078 | | |
| | Hombre | 3.0287 | | |

Fuente: elaboración propia.

En relación con la variable atributiva de tener hijos se puede observar una correlación significativa entre no tener hijos y las actitudes de afiliación (0.034).

Tabla 3. *t de Student* diferencias entre las personas que tienen hijos

| | Hijos | Media | t | Sig. |
|-----------------------------|-------|---------------|--------|-------------|
| Actitudes Afiliación | Si | 3.3134 | -2.130 | .034 |
| | No | 3.5110 | | |
| Actitudes Soluciones | Si | 3.7861 | -.537 | .592 |
| | No | 3.8338 | | |
| Actitudes Causas personales | Si | 3.1816 | -1.016 | .310 |
| | No | 3.3123 | | |
| Actitudes Causas sociales | Si | 2.8172 | .313 | .755 |
| | No | 2.7689 | | |

Fuente: elaboración propia.

Por último, se realizó el análisis de las diferencias entre pertenecer o no a un grupo de apoyo social, por lo que se obtuvieron diferencias significativas (0.10) en la dimensión de actitudes hacia las soluciones, donde las personas que no han estado en un grupo de apoyo social reflejaron tener mayores actitudes hacia las soluciones.

Tabla 4. *t* de Student diferencias en la pertenencia a grupo social

| | Pertenencia a asociación de apoyo social | Media | t | Sig. |
|-----------------------------|--|---------------|--------|-------------|
| Actitudes Afiliación | No | 3.0173 | -.756 | .450 |
| | Si | 3.4473 | | |
| Actitudes Soluciones | No | 3.5145 | -2.593 | .010 |
| | Si | 3.6814 | | |
| Actitudes Causas personales | No | 3.8948 | .452 | .651 |
| | Si | 3.3454 | | |
| Actitudes Causas sociales | No | 3.2902 | .984 | .326 |
| | Si | 2.9036 | | |
| | No | 2.7612 | | |

Fuente: elaboración propia.

Discusión

Los resultados obtenidos mostraron contradicciones respecto a las investigaciones a nivel internacional (Tompsett, 2006; Tsai, 2017); se ha encontrado una connotación negativa en término de las actitudes hacia las PSC, contrario al estudio donde se observó una actitud neutral en todas las dimensiones; sin embargo, el resultado fue en la misma línea que estudios a nivel nacional (Partida *et al.* 2019), lo que parece reflejar que en México las actitudes hacia PSC no son de carácter negativo.

En relación a las diferencias por variables categóricas, no existieron diferencias significativas para todas las dimensiones; únicamente en el caso del género, los hombres mostraron mayores actitudes hacia las causas sociales, a diferencia de lo obtenido por Partida *et al.* (2019), donde los hombres mostraron mayores actitudes negativas hacia las PSC en comparación a las mujeres; sin embargo, al ser únicamente en una dimensión, no representa un resultado relevante. Respecto a estar o no en un grupo de apoyo social, se obtuvo una diferencia significativa en la dimensión de búsqueda de soluciones, lo que puede representar que la falta de involucramiento en causas sociales forma parte de un desconocimiento a las soluciones para apoyar a las personas en situación de calle.

Conclusiones

Los resultados presentaron un panorama completo y revelador sobre las actitudes hacia las PSC en México; el instrumento de actitudes hacia PSC mostró ser válido y confiable para aplicarse en población mexicana.

Es necesario seguir realizando estudios enfocados en esta población, debido a que los resultados obtenidos contrastan la literatura sobre las altas tasas de discriminación y actitudes negativas hacia personas en situación de calle (CNDH, 2019), ya que pueden influir factores como los sesgos de discapacidad social al responder un instrumento.

Se recomienda seguir trabajando con esta población para comprender de manera profunda cómo una persona entiende y practica los fenómenos relacionados con las actitudes; además, se pueden utilizar técnicas como grupos focales y entrevistas para comprender mejor el fenómeno.

Bibliografía

- Agans, R. P., Liu, G., Jones, M., Verjan, C., Silverbush, M., y Kalsbeek, W. D. (12-15 de mayo de 2011). *Public attitudes toward the homeless* [Ponencia]. 66th Annual Conference of the American Association for Public Opinion Research, Phoenix, Arizona. https://www.researchgate.net/publication/266285422_Public_Attitudes_Toward_the_Homeless
- Armenta, S., Mercado, S., Mirón, C y Fernández, M. (2022). Adaptación y validación de una escala de actitudes hacia personas en situación de calle. En E. Ávila, R. García C. Acosta y S. Mercado (Coords.), *Calidad de vida, salud y desarrollo social: resultados de investigación* (pp. 134-143). Editorial Fontamara. <https://www.itson.mx/publicaciones/Documents/ciencias-sociales/calidad%20de%20vida%2019%20dic-combined.pdf>
- Ayala, T. (2015). *Actitudes adolescentes hacia las personas sin hogar* [Tesis de grado, Universidad de Valladolid]. Universidad de Valladolid, Repositorio Documental. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/15846/TFG-L%201202.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Badiaga, S., Raoult, D. y Brouqui, P. (2008). Preventing and Controlling Emerging and Reemerging Transmissible Diseases in the Homeless. *Emerging Infectious Diseases*, 14(9), 1353–1359. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2603102/>
- Ball, S., Cobb-Richardson, P., Connolly, A., Bujosa, C. y O'Neal, T. (2005). Substance abuse and personality disorders in homeless drop-in center clients: symptom se-

- verity and psychotherapy retention in a randomized clinical trial. *Comprehensive Psychiatry*, 46(5), 371–379. <http://dx.doi.org/10.1016/j.comppsy.2004.11.003>
- Beijer, U., Wolf, A. y Fazel, S. (2012). Prevalence of tuberculosis, hepatitis C virus, and HIV in homeless people: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Infectious Diseases*, 12(11), 822–823. [http://dx.doi.org/10.1016/S1473-3099\(12\)70177-9](http://dx.doi.org/10.1016/S1473-3099(12)70177-9)
- Bermúdez, P., Medina-Mora, M., Berenzon, S., García, B., Amador, N. y Pérez, C. (2014). Significado psicológico que estudiantes de secundaria de la Ciudad de México atribuyen al concepto “drogas”. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(1), 11–36. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80230114002>.
- Booth, B., Sullivan, G., Koegel, P. y Burnam, A. (2002). Vulnerability factors for homelessness associated with substance dependence in a community sample of homeless adults. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 28(3), 429–452. <http://dx.doi.org/10.1081/ADA-120006735>
- Brito, V., Parra, D., Facchini, R. y Buchalla, C. (2007). HIV infection, hepatitis B and C and syphilis in homeless people, in the city of Sao Paulo, Brazil. *Revista Saúde Pública*, 41(2). <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102007000900009>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH] (2019). Diagnóstico sobre el ejercicio de los derechos humanos y las políticas públicas disponibles para mujeres que constituyen la población callejera 2019. México. CNDH. <https://www.cndh.org.mx/>
- Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México [CDHDF] (2014). *Situación de los derechos humanos de las poblaciones callejeras en el Distrito Federal 2012-2013*. Plataforma Interactiva de Investigación y Enseñanza Aplicada en Derechos Humanos-CDHDF. https://piensadh.cdhcm.org.mx/images/2014_tematico_poblaciones-callejeras20122013.pdf
- Di Iorio, J. y Farías, M. (2020). Problematizar las relaciones espacio-sujeto-situación de calle: el caso del Censo Popular en Buenos Aires, Argentina. *Revista Colombiana de Sociología*, 43(2), 215–237. <https://doi.org/10.15446/rcs.v43n2.82897>
- Domínguez, A. y Villalba, M. (2010). Investigación diagnóstica de personas que viven en situación de calle. Defensoría del Pueblo de la Provincia de Córdoba. <https://defensoriacordoba.gob.ar/archivos/publicaciones/Investigacion%20Diagnostica%20de%20Personas%20en%20Situacion%20de%20Calle%20-%202010.pdf>
- Eyrich, N., Padman, M. y Sweetser, K. (2008). PR practitioners' use of social media tools and communication technology. *Public Relations Review*, 34(4), 412–414. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2008.09.010>
- Glasser, I. y Zywiak, W. (2003). Homeless and Substance Misuse: A Tale of Two Cities. *Substance Use & Misuse*, 38(3-6), 551–576. <http://dx.doi.org/10.1081/JA-120017385>
- Klarare, A., Wikman, A., Söderlund, M., McGreevy, J., Mattsson, E., y Rosenblad, A. (2021). Translation, Cross-Cultural Adaptation, and Psychometric Analysis of the Attitudes Towards Homelessness Inventory for Use in Sweden. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 18(1), 42–49. <https://doi.org/10.1111/wvn.12477>
- Losantos, E. (2015). *Podemos dejar la calle, ¿pero la calle nos dejará a nosotros? Voces sobre la permanencia de niños, adolescentes y jóvenes en la situación de calle* [Tesis doctoral, Universidad Católica San Pablo y Vrije Universiteit Brusel]. The Taos Institute. <https://>

- www.taosinstitute.net/files/Content/5695686/DISERTACION_FINAL_MARCELA_LOSANTOS_29_julio_2015.pdf
- Hernández, J., Correa, N., Correa, M., Franco, J., Álvarez, M., Ramírez, C., Gómez, L., Toro, A. Londoño, N., Martínez, M., Restrepo, M., Zapata, E., Mejía, G. y Robledo, J. (2013). Tuberculosis Among Homeless Population from Medellín, Colombia: Associated Mental Disorders and Socio-Demographic Characteristics. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 15, 693–699. <http://dx.doi.org/10.1007/s10903-013-9776-x>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2013). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) 2012*. INEGI. México. <https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/tradicional/2012/>
- Instituto de Asistencia e Integración Social [IASIS] (2017). *Resultados preliminares del Censo de Poblaciones Callejeras 2017*. Secretaría de Bienestar e Igualdad Social. http://189.240.34.179/Transparencia_sedeso/wpcontent/uploads/2017/Preliminares.pdf
- Fazel, S., Geddes, J. y Kushel, M. (2014). The health of homeless people in high-income countries: descriptive epidemiology, health consequences, and clinical and policy recommendations. *The Lancet*; 384(9953): 1529-40. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)61132-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61132-6)
- Miguel, M., Ornelas, J., y Vargas, M. (2012). Homelessness Lifetime Prevalence and Attitudes to Homeless in Portugal. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 3(4), 437-440). <https://www.gjcpp.org/es/resource.php?issue=9&resource=142>
- Moreno, G. (2009). Características y perfiles de las personas sin hogar en Bizkaia. El reto de una atención diversificada. *Portularia*, 9(2), 37–57, <https://www.redalyc.org/pdf/1610/161013165003.pdf>
- Muñoz, M., Vázquez, J., Panadero, S. y Vázquez, C. (2003). Características de las personas sin hogar en España: 30 años de estudios empíricos. *Cuadernos de psiquiatría comunitaria*, 3(2), 100–116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1318687>
- Ortiz, E. (2014). Niñas y niños en situación de calle. Crítica y propuesta para la ciudad de México. *Margen*, (72). <https://www.margen.org/suscri/margen72/ortiz.pdf>
- Partida, V., Esquer, L. y Barrera, L. (2019). Actitudes hacia personas en situación de calle en hombres y mujeres del norte de México. *Búsqueda*, 6(22), 437. <https://revistas.cecar.edu.co/busqueda/article/view/437>
- Peacock, M., Bissel, P. y Owen, J. (2014). Shaming Encounters. Reflections on Contemporary Understandings of Social Inequality and Health. *Sociology* 48(2): 387-402. <https://doi.org/10.1177/0038038513490353>
- Reales, L., J., Robalino, G., E., Peñafiel, A. C., Cárdenas, J. H. y Cantuña, P. F., (2022). El Muestreo Intencional No Probabilístico como herramienta de la investigación científica en carreras de Ciencias de la Salud. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(S5), 681-691. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/download/3338/3278/>
- Seidmann, S., Di Iorio, J., Rigueiral, G. J., Gueglio, C.L., Rolando, S. V., y Azzollini, S. C. (23-25 de noviembre de 2016). *Construyendo comunidad: investigación-acción con personas en situación de calle en la ciudad de Buenos Aires*. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/gustavo.javier.rigueiral/7>

- Secretaría de Desarrollo Social [SEDESO] (2016). *Protocolo Interinstitucional de Atención Integral a Personas en Riesgo de Vivir en Calle e Integrantes de las Poblaciones Callejeras en la Ciudad de México*. Gobierno de la Ciudad de México <http://www.sds.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/57c093/49b/57c09349b67ab545574194.pdf>
- Sutherland, W., Goulden, C., Bell, K., Bennett, F., Burall, S., Bush, M., Callan, S., Catchside, K., Corner, J., D'Arcy, C. T., Dickson, M., Dolan, J. A., Doubleday, R., Eckley, B. J., Foreman, E. T., Foster, R., Gilhooly, L., Gray, A. M., Hall, A. C. ... y Wollner, P. K. (2013). 100 Questions: identifying research priorities for poverty prevention and reduction. *Journal of Poverty and Social Justice*, 21(3), 189–205. <https://bristoluniversitypressdigital.com/view/journals/jpsj/21/3/article-p189.xml>
- Tamayo, W. y Navarro, O. (2009). Representación social del habitante en situación de calle. *Revista de Psicología, Universidad de Antioquia*, 1(1), 7-34. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/psicologia/article/view/10025>
- Tompsett, C., Toro, P., Guzicki, M., Manrique, M. y Zatakia, J. (2006). Homelessness in the United States: Assessing changes in prevalence and public opinion, 1993–2001. *American Journal of Community Psychology*, 37(1-2), 47–61. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16680536/>
- Tsai, J., Lee, C., Byrne, T., Pietrzak, R. y Southwick, S. (2017). Changes in Public Attitudes and Perceptions about Homelessness Between 1990 and 2016. *American Journal of Community Psychology*, 60 (3-4), 599–606. <http://doi:10.1002/ajcp.12198>
- Valencia, A. y Alcaraz, G. (2010). La violencia no siempre es violencia. El significado para los niños y niñas en situación de calle. *Investigación y Educación en Enfermería*, 28(3),435-443. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105215721014>.
- Zenner, D., Southern, J., van Hest, R., deVries, G., Stagg, H., Antoine, D. y Abubakar, I. (2013). Active case finding for tuberculosis among high-risk groups in low-incidence countries. *The International Journal of Tuberculosis and Lung Disease*, 17(5), 573–582. <http://dx.doi.org/10.5588/ijtld.12.0920>

17. Estereotipos en adolescentes del sur de Sonora hacia personas en situación de calle

AMALIA GUADALUPE ARAUX LEAL*

SANTA MAGDALENA MERCADO IBARRA**

SANDRA PATRICIA ARMENTA CAMACHO***

GIOVANA ROCÍO DÍAZ GRIJALVA****

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.274.17>

Resumen

La situación de calle es un fenómeno que afecta la salud y la calidad de vida, con alto grado de vulnerabilidad, discriminación y exclusión por parte de la sociedad. Las y los adolescentes presentan perspectivas variadas y complejas, influenciadas por estereotipos y prejuicios. Es por ello que el objetivo es analizar los estereotipos en adolescentes del Sur de Sonora hacia personas en situación de calle. Participaron 182 adolescentes sonorenses y se utilizó un cuestionario para datos sociodemográficos y la técnica de redes semánticas naturales para explorar el concepto de persona en situación de calle (PSC). Los resultados revelan que los adolescentes presentan estereotipos negativos como “pobreza”, “vulnerable”, “sucios” y “soledad”. Se concluye que en la adolescencia es necesario sensibilizar en el tema de las personas en

* Licenciada en Psicología. Estudiante de la maestría en Investigación Psicológica en el Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7119-2420>

** Doctora en Planeación Estratégica y Mejora del Desempeño. Profesora-investigadora del Departamento de Psicología en el Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4417-0736>

*** Maestra en Investigación Psicológica. Profesora por asignatura del Departamento de Psicología de Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2744-9660>

**** Doctora en Educación. Profesora en el Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8612-2062>

condición de vulnerabilidad extrema como un proceso que puede ayudar a su formación, así como realizar más investigaciones del tema, ya que los estereotipos influyen en la evolución y autonomía en la toma de decisiones, por lo que se requiere seguir visibilizando las necesidades de los grupos vulnerables.

Palabras claves: *Estereotipos, adolescentes, personas en situación de calle.*

Introducción

Uno de los fenómenos más presentes y complejos a lo largo del tiempo es la situación de calle, ocasionada por situaciones multifactoriales que involucran comportamientos de riesgo y afectaciones negativas en la salud y la calidad de vida de la persona (Sánchez y Jiménez, 2023).

En la actualidad, existen legislaciones y programas internacionales que categorizan o denominan a las PSC según su lugar de pernoctación. Por ejemplo, se clasifica como “sin techo” a quienes viven completamente en la calle o en espacios públicos sin acceso a sus necesidades básicas. Aquellas que pernoctan en alojamientos o instituciones de apoyo social donde pueden satisfacer algunas de sus necesidades se denominan “sin vivienda”. Además, se considera “vivienda inadecuada” a aquellas personas que tienen un techo, pero carecen de servicios básicos, como agua, luz, drenaje y alimentación (Pinchete y de Pedro, 2019).

Las personas en situación de calle (PSC) es una población con un alto grado de vulnerabilidad por las dificultades que experimentan, presentando desafíos significativos por la discriminación y exclusión que viven por parte de la sociedad (Castaños-Cervantes, 2019; Heerde y Patton, 2020; Sleet y Francescutti, 2021).

Los estereotipos dirigidos a PSC suelen ocasionar una percepción social que genera que estas personas sean invisibilizadas a lo largo del tiempo o percibidas como deprimidas, drogadictas, alcohólicas, con un perfil amenazante o peligroso, lo cual ocasiona una gran discriminación o exclusión, quedando expuestos a ser penalizados y tratados de manera inhumana por

gran parte de la sociedad, e incluso por funcionarios de seguridad pública y privada (Habánik, 2018; Roca *et al.*, 2022; Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2018; Pinchete y de Pedro, 2019).

Los estereotipos y prejuicios hacia esta población vulnerable pueden estar influenciados por la cultura, las tradiciones y las percepciones sociales propias (Vázquez *et al.*, 2015).

Es importante resaltar que la adolescencia es una etapa de búsqueda donde se promueven valores como la compasión, la solidaridad, la justicia social y la empatía; se forman estereotipos, se fomenta la inclusión y se estimula el compromiso cívico (Navarro-Pérez *et al.*, 2015), al ser la transición de la infancia a la adultez, que abarca desde los 11 a los 18 años de edad, que es caracterizada por cambios biológicos, psicológicos y sociales, donde se experimenta la búsqueda de identidad (Papalia *et al.*, 2012).

En la adolescencia, la mente se vuelve más receptiva a nuevas ideas y el sistema de creencias influye notablemente en la imaginación, por lo que los adolescentes se vuelven capaces de discernir entre la realidad y las percepciones, lo cual influye notablemente en los prejuicios y estereotipos (López-Navarrete *et al.*, 2014; Pérez-Cuevas y Muñoz-Hernández, 2014).

En los y las adolescentes, los estereotipos tienen un impacto realmente importante y significativo, ya que son susceptibles a la presión social y a la formación de identidad, lo cual influye en su autoconcepto, autoestima y comportamientos, perpetuando estereotipos hacia otros grupos, lo que puede llevar a prejuicios y discriminación (Pérez-Cuevas y Muñoz-Hernández, 2014).

En este contexto, resulta realmente importante examinar e investigar la perspectiva de uno de los grupos más influyentes en la sociedad: los adolescentes.

Los estereotipos son creencias que sugieren que todos los integrantes de ciertos grupos sociales compartan rasgos o características particulares, por lo cual funcionan como marcos cognitivos que ejercen una gran influencia significativa en el procesamiento de la información social (Ruth y Pierrot, 2010). Autores como Baron y Byrne (2005, como se citó en Sarabia y Castaneda, 2015) mencionan que los estereotipos tienen un impacto poderoso en los pensamientos de la persona como en los demás, facilitan con evaluaciones

rápidas y generales sin requerir de un pensamiento complejo y exhaustivo, por lo cual estos pensamientos suelen ser incorrectos, debido a que ahorran el esfuerzo cognitivo, conduciendo a confiar en diversos contextos.

Por otro lado, la teoría de la identidad social de Tajfel (1984, como se citó en Puertas, 2004) estipula que los estereotipos desempeñan un papel fundamental al relacionar, percibir y categorizar a los grupos sociales; también son creencias generalizadas sobre los atributos, características o comportamientos de un grupo personas, donde los estereotipos suelen ser categorizados como negativos (creencias desfavorables que pueden surgir de prejuicios o discriminación) y positivos (creencias favorables que surgen de percepciones positivas).

En España, Vázquez *et al.* (2015) realizaron un estudio con un enfoque cualitativo, donde querían clarificar los estereotipos que presentaban hacia las PSC. Los resultados obtenidos dieron a conocer que las personas presentaban más estereotipos negativos que positivos hacia esta población.

Actualmente, hay poca evidencia científica que aborde el tema con los adolescentes, por lo tanto, estos antecedentes ofrecen un marco realmente significativo para comprender la complejidad de las percepciones sociales hacia las PSC, lo cual es un punto de partida crucial debido a que es una línea poco explorada de investigación.

Los estereotipos que tiene la sociedad hacia las PSC es un tema muy poco explorado, sin embargo, la realidad de por qué no existen más investigaciones referentes a este tema suele ser mucho más complicada y variada debido a su complejidad y lo invisibilizada que esta la población en situación de calle.

Por lo que el objetivo es analizar los estereotipos en adolescentes del Sur de Sonora hacia personas en situación de calle.

Método

El tipo de estudio de la presente investigación es exploratoria, no experimental, de alcance descriptivo (Hernández *et al.*, 2014).

Fueron 182 adolescentes sonorenses: 98 mujeres (53.8%) y 83 hombres (45.9%), cuyas edades variaban entre 12 y 18 años de edad.

Para estudiar los estereotipos se usó la técnica de redes semánticas naturales (Castañeda, 2016), con el objetivo de explorar los conceptos con base en las palabras estímulo “persona en situación de calle”.

Inicialmente, esta investigación fue realizada en el Instituto Tecnológico de Sonora, donde se diseñó un cuestionario, el cual se dividió en dos secciones distintas: la primera parte contaba en recopilar datos sociodemográficos de los participantes con la finalidad de contextualizar adecuadamente las respuestas. La segunda parte se centró en las palabras clave “persona en situación de calle”. Se solicitó a los participantes que definieran esta palabra utilizando al menos cinco términos relevantes, como verbos, adverbios, sustantivos, entre otros. Seguido de eso, debían jerarquizar esas palabras en función de su importancia o cercanía con el estímulo, asignándoles un número del 1 al 5.

La aplicación del instrumento se difundió de manera virtual, a través de la plataforma Google Forms (80 participantes), así como en formato físico (102 participantes) en diversas instituciones educativas del sur de Sonora, con las cuales se llevó a cabo un consentimiento informado para poder llevar a cabo la aplicación.

Además del consentimiento informado, se tomó en cuenta los lineamientos éticos de la Asociación Americana de Psicología (APA, 2017), en el que se consideró la autorización de los padres y la confidencialidad. Una vez concedido el permiso, se procedió a la aplicación del instrumento.

El análisis de los datos fue mediante una hoja de cálculo del programa Excel, donde se podían incluir en una columna las palabras generadas por los participantes y otras diez columnas para registrar las frecuencias como la jerarquización de cada palabra. Una vez depurada la base de datos, se calcularon los siguientes valores relevantes para el estudio:

Valor J: indica la riqueza semántica de la red, siendo mayor cuando más palabras definidoras se generen para cada estímulo. Valor M: representa el peso semántico de cada palabra definidora, calculándose multiplicando la frecuencia de aparición por la jerarquía asignada. Valor FMG: expresa la distancia semántica entre las palabras definidoras, calculándose como porcentaje respecto a la palabra definidora con el valor M más alto. Conjunto SAM: es el núcleo central de la red semántica, conformado por las diez o quince palabras definidoras con el valor M más alto.

Resultados

El tamaño total de las palabras definidoras dio como valor $J = 82$, palabras relacionadas a la percepción que tienen los adolescentes hacia las PSC. En la tabla 1 se muestra el conjunto SAM de las 15 palabras que tuvieron más peso semántico, de las cuales preponderan las siguientes cinco con mayor frecuencia: “pobreza”, “vulnerables”, “sucios”, “soledad”, “lamentable”, así mismo, la de mayor valor FMG, lo cual puede significar que la palabra más mencionada para asociar a las PSC es “pobreza”.

Tabla 1. *Conjunto SAM*

| Personas en situación de calle | | | | |
|--------------------------------|--------------------|--------------------------|------------|-----------|
| | Palabra definidora | Peso semántico (Valor M) | Frecuencia | Valor FMG |
| 1 | Pobreza | 1095 | 129 | 100 |
| 2 | Vulnerables | 649 | 74 | 59.26 |
| 3 | Sucios | 459 | 58 | 41.91 |
| 4 | Soledad | 448 | 56 | 40.91 |
| 5 | Lamentable | 429 | 48 | 39.17 |
| 6 | Hambruna | 387 | 33 | 35.34 |
| 7 | Abandonados | 263 | 29 | 24.01 |
| 8 | Vicios | 228 | 23 | 20.92 |
| 9 | Humildes | 187 | 22 | 17.07 |
| 10 | Solidario | 168 | 18 | 15.34 |
| 11 | Desafortunados | 146 | 19 | 13.33 |
| 12 | Holgazán | 142 | 16 | 12.96 |
| 13 | Sinhogarismo | 134 | 16 | 12.23 |
| 14 | Discriminación | 131 | 16 | 11.96 |
| 15 | Enfermedades | 122 | 16 | 11.14 |
| | 82 | | | |
| | Valor J | | | |

Nota: palabras con mayor peso semántico.

Fuente: elaboración propia.

En el siguiente esquema se presenta la red de palabras referente a la tabla anterior desde la perspectiva adolescente, así como su grado de importancia basado en las palabras definitorias.

Figura 1. Palabras definidoras



Nota: grado de importancia de las palabras definidoras con el valor M en adolescentes de Sonora.
Fuente: elaboración propia.

Para la interpretación de lo previamente expuesto, y tomando como referente la teoría de la identidad social (Tajfel, 1984, como se citó en Puertas, 2004) que clasifica los estereotipos como positivos y negativos, se puede apreciar en la tabla 2:

Tabla 2. Frecuencia con base en la clasificación de estereotipos

| Clasificación de estereotipos | | | | |
|-------------------------------|--------------|------------|----------------|------------|
| | Positivos | Frecuencia | Negativos | Frecuencia |
| 1 | Solidario | 22 | Pobreza | 129 |
| 2 | Amables | 16 | Vulnerables | 74 |
| 3 | Fuerte | 12 | Sucios | 58 |
| 4 | Apoyo | 8 | Soledad | 56 |
| 5 | Trabajadores | 7 | Lamentable | 48 |
| 6 | Guerreros | 6 | Hambruna | 33 |
| 7 | Agradecidos | 5 | Abandonados | 29 |
| 8 | Esperanza | 5 | Desafortunados | 19 |

| | | | | |
|--------------------------------|-------------|---|--------------------------------|----|
| 9 | Empáticos | 3 | Holgazán | 16 |
| 10 | Buenos | 3 | Enfermedades | 16 |
| 11 | Prosperidad | 2 | Impacientes | 9 |
| 12 | Saludables | 2 | Alcohólicos | 6 |
| 13 | Positivos | 1 | Locos | 5 |
| 14 | Honestidad | 1 | Groseros | 5 |
| 15 | Tolerantes | 1 | Irresponsables | 4 |
| Total de palabras positivas 16 | | | Total de palabras negativas 66 | |
| Porcentaje 19.5% | | | Porcentaje 80.5% | |

Nota: estereotipos negativos y positivos de adolescentes sonorenses.
Fuente: elaboración propia.

Las palabras “solidario”, “amables”, “fuertes”, “apoyo” y “trabajador” representan estereotipos positivos que sugieren cualidades admirables o virtudes asociadas al apoyo o al trabajo duro hacia las PSC. Esta clasificación de estereotipos obtuvo un porcentaje total del 19.5%, lo cual indica un bajo porcentaje.

Por otro lado, las palabras “pobreza”, “vulnerables”, “sucios”, “soledad”, y “lamentable” representan estereotipos negativos que sugieren aspectos desfavorables o problemáticos asociados hacia las PSC. El índice de esta clasificación fue de 80.5%, lo cual sugiere que los adolescentes del sur de sonora presentaron mayores estereotipos negativos hacia las PSC.

Discusión y conclusión

Los estereotipos asociados con las PSC son un tema de gran importancia en la sociedad y en la etapa de la adolescencia, ya que intervienen en la percepción y el trato hacia esta población vulnerable, con la presencia de estereotipos negativos y positivos, y todo ello influye en esta etapa formativa del adolescente (Tajfel, 1984, como se citó en Puertas, 2004). Los resultados de este estudio dan respuesta al objetivo de la presente investigación y son consistentes con investigaciones previas (Habánik, 2018; Velasco e Isidro, 2019; Roca *et al.*, 2022) que han destacado la presencia de estereotipos negativos hacia las PSC, los cuales pueden contribuir a la discriminación y la exclusión social de las personas.

Es importante reconocer el papel que desempeña la adolescencia en la formación de actitudes y percepciones hacia las PSC. Durante esta etapa de desarrollo, los adolescentes están influenciados por presión social y búsqueda de identidad, lo cual puede influir en su adopción de estereotipos hacia diversos grupos sociales.

Bibliografía

- American Psychiatric Association [APA] (2014). *Suplemento del manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5a. ed.). American Psychiatric Association Publishing. https://dsm.psychiatryonline.org/pb-assets/dsm/update/Spanish_DS-5Update2016.pdf
- Castaños-Cervantes, S. (2019). Brief CBT group therapy for Mexican homeless girls. *Cognitive Behaviour Therapist*, 12. <https://doi.org/10.1017/s1754470x18000272>
- Castañeda Morfín, A. (2016). Las redes semánticas naturales como estrategia metodológica para conocer las representaciones sociales acerca de la investigación en el contexto de la formación profesional de los comunicadores. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 22(43), 123-168. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31646035006>
- Habánik, T. (2018). Mental health problems as one of the factors in the development and persistence of homelessness. *Kontakt*, 20(2), 171-176. Doi: 10.1016/j.kontakt.2018.03.004
- Heerde, J. A. y Patton, G. C. (2020). The vulnerability of young homeless people. *The Lancet. Public Health*, 5(6), 302–303. [https://doi.org/10.1016/s2468-2667\(20\)30121-3](https://doi.org/10.1016/s2468-2667(20)30121-3)
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, F., Baptista Lucio, M. P., Méndez Valencia, S. y Mendoza Torres, C. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Educación.
- Homelessness Policy Research Institute (2020). *Homelessness and Employment*. HPRI. <https://socialinnovation.usc.edu/wp-content/uploads/2020/08/Homelessness-and-Employment.pdf>
- López-Navarrete, G. E., Perea-Martínez, A., Padrón-Martínez, M. M., Espinoza-Garamendi, E., & Lara-Campos, A. (2014). Entrevista con el adolescente. *Acta Pediátrica de México*, 35(3), 229-237. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423640347009>
- Milburn, N. G., Stein, J. A., Lopez, S. A., Hilberg, A. M., Veprinsky, A., Arnold, E. M., Desmond, K. A., Branson, K., Lee, A., Bath, E., Amani, B. y Comulada, W. S. (2019). Trauma, Family Factors and the Mental Health of Homeless Adolescents. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 12, 37–47. <https://doi.org/10.1007/s40653-017-0157-9>
- Navarro-Pérez, J. J., Pérez-Cosín, J. V. y Perpiñán, S. (2014). El proceso de socialización de los adolescentes postmodernos: entre la inclusión y el riesgo. Recomendaciones para una ciudadanía sostenible. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 25, 143-170. https://doi.org/10.7179/psri_2015.25.07

- Om, P., Whitehead, L., Vafeas, C. y Towell-Barnard, A. (2022). A qualitative systematic review on the experiences of homelessness among older adults. *BMC Geriatrics*, 22. <https://doi.org/10.1186/s12877-022-02978-9>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (11 julio del 2018). *Millones de personas viven sin techo o en casas inadecuadas, un asalto a la dignidad y la vida*. ONU. <https://news.un.org/es/story/2018/07/1437721>
- Papalia, D. E., Feldman, R. D. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. McGraw-Hill.
- Pérez-Cuevas, R. y Muñoz-Hernández, O. (2014). Importancia de la salud pública dirigida a la niñez y la adolescencia en México. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, 71(2), 126–133. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-11462014000200010
- Puertas Valdeiglesias, S. (2004) Aspectos teóricos sobre el estereotipo, el prejuicio y la discriminación. *Seminario Médico* 58(2) 135-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1232884>
- Roca Lahiguera, Bilbenym B., Clusa, T., Fuertes, T., Silva, P., Franch-Nadal, J., y Grupo de Estudio del Sinhogarismo. (2022). Análisis de la salud de la población sin hogar de un distrito desfavorecido de Barcelona. Estudio ESSELLA. *Atención Primaria*, 54(10), 102458. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0212656722001780>
- Roche, S. y Barker, J. (2017). Youth homelessness and its relationship with family conflict: Models for policy and practice. Institute of Child Protection Studies, Australian Catholic University y Melbourne City Mission. <https://www.mcm.org.au/-/media/mcm/content-repository-files/youth-homelessness-and-its-relationship-with-family-conflict.pdf>
- Ruth, A., Hercshberg Pierrot, A. (2010). *Estereotipos y clichés*. Eudeba [https://books.google.com.mx/books?id=Vhv8DwAAQBAJ&lpg=PA7&ots=3_x0utBEfe&dq=Ruth%2C%20A.%2C%20%26%20Pierrot%2C%20A.%20H.%20\(2010\).%20Estereotipos%20y%20clich%C3%A9s.%20Eudeba&lr&hl=es&pg=PA7#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=Vhv8DwAAQBAJ&lpg=PA7&ots=3_x0utBEfe&dq=Ruth%2C%20A.%2C%20%26%20Pierrot%2C%20A.%20H.%20(2010).%20Estereotipos%20y%20clich%C3%A9s.%20Eudeba&lr&hl=es&pg=PA7#v=onepage&q&f=false)
- Sánchez, A. y Jiménez-Fernández, E. (2023). European Union Cohesion Policy: Socio-Economic Vulnerability of the Regions and the COVID-19 Shock. *Applied Research in Quality of Life*, 18, 195–228. <https://doi.org/10.1007/s11482-022-10116-1>
- Sarabia Cobo, C. M. y Castanedo Pfeiffer, C. (2015). Modificación de estereotipos negativos en la vejez en estudiantes de enfermería. *Gerokomos*, 26(1), 10–12. <https://doi.org/10.4321/s1134-928x2015000100003>
- Shinn, M., Gibbons-Benton, J. y Brown, S. R. (2015). Poverty, Homelessness and Family Break-Up. *Child Welfare*, 94(1), 105–122. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5760188/>
- Sleet, D. A. y Francescutti, L. H. (2021). Homelessness and Public Health: A Focus on Strategies and Solutions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21). <https://doi.org/10.3390/ijerph182111660>
- Van Leeuwen, B. (2018). To the Edge of the Urban Landscape: Homelessness and the Politics of Care. *Political Theory*, 46(4), 586–610. <https://doi.org/10.1177/0090591716682290>

- Vázquez, J. J., y Panadero, S. (2020). Meta-stereotypes among women living homeless: Content, uniformity, and differences based on gender in Madrid, Spain. *Journal of Community Psychology, 48*(5), 1316–1326. <https://doi.org/10.1002/jcop.22327>
- Vázquez, J. J., Panadero, S. y Zúñiga, C. (2015). Content and uniformity of stereotypes and meta-stereotypes of homeless people in Madrid (Spain). *Journal of Community Psychology, 45*(1), 128-137. <https://doi.org/10.1002/jcop.21836>
- Velasco Pinchete, A. M. e Isidro de Pedro, A. I. (2019). Perfil de las personas sin hogar que habitan en casa de acogida. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 4*(1), 321-330. <https://www.redalyc.org/journal/3498/349861666031/349861666031.pdf>

18. Estrategias de poder: reflexiones sobre la influencia en la pareja

GUADALUPE ELIZABETH MURGUÍA RODRÍGUEZ*

SANTA MAGDALENA MERCADO IBARRA**

CARLOS ALBERTO MIRÓN JUÁREZ***

ENEIDA OCHOA ÁVILA****

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.274.18>

Resumen

La relación de pareja representa una oportunidad para el crecimiento personal, pero también puede convertirse en un escenario donde se manifiestan dinámicas de poder relacionadas con quién ejerce el control en la relación, afectando de manera positiva o negativa a los involucrados. Con frecuencia, las estrategias de poder en estas relaciones incluyen el control sutil, la manipulación y el chantaje emocional, lo que puede llevar a situaciones de abuso psicológico. El objetivo del estudio es analizar las estrategias de poder frecuentemente utilizadas para comprender las dinámicas de control presentes en las relaciones de pareja. Se empleó una metodología descriptivo-correlacional de corte transversal, con un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los resultados indican que las estrategias más

* Maestra y licenciada en Psicología por el Instituto Tecnológico de Sonora.

** Doctora en Planeación Estratégica para la Mejora del Desempeño. Profesora-investigadora del Departamento de Psicología en el Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4417-0736>

*** Doctor en Ciencias. Profesor auxiliar en el Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9640-7080>

**** Doctor en Administración de Negocios. Profesora de Tiempo Completo del Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6510-8552>

comunes son el dominio y las recompensas, mientras que las menos empleadas son el chantaje emocional, la equidad/racionalidad y la coerción. Se concluye que la disfuncionalidad de la dinámica y la influencia del poder no son hechos aislados, sino que deben considerarse diversos factores para su estudio.

Palabras clave: *Relaciones de pareja, poder, estrategias.*

Introducción

Se define como una relación de pareja al par de personas donde existe una elección de un individuo para establecer con otro un vínculo amoroso cuyo objetivo es compartir la vida. La pareja puede estar conformada por personas de distinto sexo, de edades semejantes o no, provenientes de los mismos lugares o de zonas distantes, de tipo exclusiva, pasajera o perdurable (Villegas y Mallor, 2017). La vida en pareja representa una oportunidad para conocerse, reafirmar la propia identidad, la autoestima, cumplir diversas funciones socioemocionales y desarrollar habilidades de interacción, como el fortalecimiento de las preferencias sexuales. Incluye procesos, sentimientos y expectativas únicas que se manifiestan en interacciones sociales distintas, ya que está definida por un vínculo romántico, emocional y exclusivo entre dos personas, donde se preserva el cuidado y el apego mutuo (Rojas-Solís y Flores, 2013; Urbano Contreras *et al.*, 2021).

En el presente trabajo se describe cómo el poder se manifiesta en la dinámica de las relaciones de pareja, explorando las estrategias que uno o ambos miembros utilizan para influir en los pensamientos y acciones del otro.

Antecedentes

Durante el proceso de adaptación de una pareja se pueden experimentar tanto vivencias positivas como negativas, siendo uno de estos elementos el poder, en las relaciones de pareja, se refiere a la dinámica que determina quién tiene control, influencia o autoridad en la toma de decisiones y en la

dirección de la relación (Stange *et al.*, 2017, Rodríguez-Carballeira *et al.*, 2014). Como lo menciona Handley *et al.* (2018) las dinámicas de poder existen dentro de la sociedad e impactan en las relaciones de los individuos, lo que da significado al poder desde sus percepciones y experiencias, experiencias y afecta sus comportamientos hacia los demás.

En Alemania, Körner, y Schütz (2021) analizaron el poder en las relaciones románticas; participaron 181 parejas con una edad promedio de 31.04 años (DE = 12.38) para los hombres y 29.19 años (DE = 12.55) para las mujeres. Se encontró que los hombres ($M = .463$) indicaron tener más poder al momento de tomar las decisiones en comparación a las mujeres ($M = .444$), con respecto al dominio, ambos miembros de la pareja pueden experimentar niveles iguales de poder ($M = .532$). El análisis concluyó que para experimentar satisfacción en la pareja debe existir un sentido de poder equilibrado, donde ambos tengan la capacidad de tomar decisiones y sentirse escuchados.

Lindová *et al.* (2020) realizaron un análisis con respecto a la distribución del poder y la calidad de la relación en parejas duraderas con una muestra de 168 participantes con una edad de 21 a 39 años (DE = 3.6) originarios de Checoslovaquia. El análisis señaló que el 57% de las parejas están de acuerdo con el poder experimentado en la pareja. Por otra parte, el 56% de las mujeres mencionan tener mayor poder en la pareja, en comparación con los hombres, con un 44%. Con respecto a la calidad de la relación, encontraron una mayor calidad de relación en parejas que percibieron el poder equilibrado ($M = 42.5$, DE = 4.5) en comparación con aquellas que percibieron la distribución del poder en su relación como desigual ($M = 39.9$, DE = 6.5).

Cuando el poder se convierte en un aspecto disfuncional, el uso de estrategias de poder consiste en controlar las actividades de la pareja dentro de su ámbito familiar o social mediante formas sutiles de comportamiento a lo largo de un continuo de abuso psicológico, estando relacionadas con la coerción, la manipulación, chantaje y el dominio (Esquivel- Santoveña *et al.*, 2017; Galindo *et al.*, 2022; Rivera *et al.*, 2017).

Con respecto a lo anterior, Muñoz-Rivas *et al.* (2019), en su investigación con respecto a las tácticas de dominación y celos en la juventud española, señala que los celos son una forma de agresión orientada a la dominación que se da por el deseo de controlar y poseer a la pareja. La muestra total estuvo compuesta por 8 105 adolescentes y adultos jóvenes, 54.7% mujeres

y 45.3% hombres, con una edad entre 14 y 26 años. En la investigación, se indica que el 51.1% de mujeres utiliza estrategias relativas a los celos y dominación, en comparación con el 45.3% de los hombres.

Por su parte, en un estudio sobre estrategias utilizadas en las relaciones de pareja para ejercer violencia en regiones de España y Perú, con una muestra de 130 personas de 18 a 36 años, se identificó que usan la indiferencia (84.6%), los celos (82%), la sobreprotección (79%) y el control a través del teléfono celular (67%). Particularmente, en los varones con edades comprendidas entre los 25 y 30 años (24%) se observaron las conductas de imposiciones sexuales e insultos hacia sus parejas (Rubio *et al.*, 2020).

En Venezuela se realizó un análisis sobre la dinámica de pareja en 616 sujetos, 39.4% hombres y 60.6% mujeres de 17 a 30 años. Las mujeres señalaron llorar (91,3%) y los hombres fastidiar a su pareja marchándose de la habitación de manera molesta (91.7%), un porcentaje similar de hombres y mujeres empujan y sujetan físicamente a su pareja (25.4% y 27.8%) y utilizan además estrategias de carácter psicológico (Rodríguez, 2013).

En México, en el estudio realizado en una muestra de 326 jóvenes de 18 a 25 años, se encontró que un 46.51% de las mujeres utilizan estrategias psicológicas hacia su pareja tales como críticas, humillaciones, celos, gritos, insultos y manipulación, y reciben agresiones físicas como cachetadas, pellizcos y agresiones sexuales; mientras que los hombres tienden a responder de la misma manera (Alegría, 2016).

Planteamiento del problema

El panorama internacional señala estadísticas reveladoras; por ejemplo, el Instituto de Juventud de Chile (2021) expone que, según los datos sobre las relaciones de pareja en jóvenes (Injuv, 2018), 34,2% declara que su pareja la ha insultado o gritado, el 25,7% indica que su pareja le ha prohibido juntarse con amigos o familia y el 12,5% señala que su pareja lo ha humillado en público.

En España, el informe de Juventud (2021) indica algunos porcentajes importantes hacia el control de la pareja, con comportamientos como mirar el teléfono de la pareja; un 14% de la juventud normaliza que esto es acep-

table, el 12% se posiciona en la categoría intermedia (ni acuerdo, ni en desacuerdo).

En México, el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres, 2020) indica que las mujeres solteras de 15 a 29 años que habrían estado en una relación reportaron que habían sufrido algún incidente por parte de su novio o pareja a lo largo de la relación, 26.3% en el último año; 25.7% mencionan que las han humillado, ignorado, les han pedido que cambien su forma de vestir, les han controlado sus decisiones o actividades, les han amenazado con un arma o con quitarles la vida. Estos datos fueron reportados en la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares, de 2016.

Las estadísticas muestran que una parte significativa de la juventud ha experimentado algún tipo de control en sus relaciones afectivas. La comprensión de estas dinámicas es crucial para promover relaciones saludables y abordar cuestiones de género y cultura que influyen en ellas, debido a que los patrones de comportamiento y actitudes disfuncionales son como una espiral que va en aumento, dando como resultado episodios violentos, que van desde agresiones verbales, físicas y arrepentimientos (Batiza, 2017; Ferrer-Pérez y Bosch-Fiol, 2019; Jonhson *et al.*, 2014).

Es evidente que una distribución desigual del poder entre los miembros de una pareja propicia la aparición de conductas abusivas sutiles, cuyo objetivo es influenciar y controlar al otro. En consecuencia, se incrementa significativamente el riesgo tanto de sufrir como de perpetrar actos violentos dentro del contexto de la relación (Esquivel-Santoveña *et al.*, 2017; Galindo *et al.*, 2022; Moral y López, 2013; Pazos *et al.*, 2014).

Justificación

Las relaciones de pareja disfuncionales ejercen un impacto psicológico profundo en las víctimas, la violencia en estos vínculos se caracteriza por un control coercitivo que se manifiesta a través de un abuso emocional constante, como críticas destructivas, reproches continuos e intimidación, socavando la autoestima y el bienestar de la persona afectada (Van, 2021).

Por lo anterior, es necesario definir la violencia de pareja como todo aquel ataque intencional de tipo físico, psicológico, sexual o económico donde una de las dos partes ejerce poder y control sobre la otra (Pazos *et al.*, 2014).

Mientras que el poder se define como la capacidad de un individuo para influir en la manera de pensar o actuar de la otra persona para que piense o actúe de manera compatible con él, y al mismo tiempo impedir que el comportamiento tenga cambios no deseados; es así como el dominar y el controlar a la persona comienza de maneras tradicionales de influencia y persuasión (Stange *et al.*, 2017; Rodríguez-Carballeira *et al.*, 2014).

Para tener un acercamiento del fenómeno en las relaciones interpersonales, French y Raven (1959, como se citó en Rivera *et al.*, 2017) identifican cinco bases de poder: poder de recompensa, se refiere a la capacidad de una persona para ofrecer recompensas deseables o positivas a otra persona como incentivo para que esta última cumpla con sus deseos o demandas; poder coercitivo, implica la capacidad de una persona para aplicar consecuencias negativas a otra persona si ésta última no cumple con las expectativas; poder legítimo, surge de la posición de autoridad de una persona en una estructura social, quien tiene poder debido a su posición jerárquica o roles asignados; poder de experto, se deriva del conocimiento, habilidades o experiencia específica de una persona en un área particular; por último, el poder referente: se basa en la identificación y admiración que una persona siente hacia otra.

Por su parte, Thibaut y Kelley, en 1959, describen cómo una persona con poder puede usar recompensas para fomentar comportamientos deseados y aplicar sanciones negativas para desalentar los no deseados. Así mismo, presentan cuatro métodos conductuales para influir en la interacción: persuasión, ofrece razones del por qué lo que propone debe ser; inducción, influencia por una propuesta favorable; activación del consentimiento, convencer al otro de no hacer algo porque es malo; y disuasión, obtención de lo que se quiere mediante algo desagradable, ej. amenazas (Zúñiga, 2014).

Comprender las dinámicas de poder, tanto en sus manifestaciones funcionales como disfuncionales, resulta fundamental para la prevención de violencia de pareja. Las creencias y actitudes desarrolladas a lo largo de la vida, normalizadas por estereotipos románticos como la posesión y los ce-

los, pueden sentar las bases para relaciones abusivas. La violencia, a menudo vista como una forma de comunicación, se convierte en un problema cultural (García-Carpintero *et al.*, 2022; Mendoza *et al.*, 2019; Rojas-Solis *et al.*, 2019).

Objetivo

Analizar las estrategias de poder frecuentemente utilizadas para comprender las dinámicas de control presentes en las relaciones de pareja.

Método

Participantes

La muestra está constituida por 200 participantes de Ciudad Obregón, Sonora, con un rango de 18 a 30 años ($M = 24.64$, $DE = 3.40$), siendo 60% mujeres y 40% hombres. La muestra fue seleccionada por conveniencia (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014). Con respecto a su estado civil, el 64% está en un noviazgo, 23% en unión libre y el 13% en un matrimonio, con un rango de tiempo en la relación de 6 meses a 11 años 1 mes; 38% vive con su pareja y el 62% no lo hace. Con respecto a los hijos, el 79% no cuenta con hijos, el 5% no tiene hijos, pero su pareja sí, el 14% tiene hijos con su pareja y el 2% tiene hijos de una relación anterior.

En cuanto a la ocupación de los participantes, 41% es empleado, 24% estudiante, 14% trabajador/a por cuenta propia, 2% desempleado y 1% indicó otra ocupación. Así mismo, 7% desempeña dos actividades laborales como empleado y por cuenta propia. Por último, 11% es estudiante y empleado al mismo tiempo.

Los criterios de inclusión son que las personas sean mayores de edad, que estén en una relación de pareja, y por último, que la duración de la relación sea igual o mayor de seis meses.

Instrumento

Se utilizó la Escala de Estrategias de Poder (Estrepto) de Rivera y Díaz-Loving (2017), quienes validaron el mantenimiento de la estructura factorial de esta escala mediante la participación de 300 voluntarios mexicanos, 130 hombres y 160 mujeres con un rango de edad que oscila entre 18 y 88 años.

En especificidad, la Estrepto, en su versión actual (2017), permite distinguir las estrategias que una persona tiene para ejercer el poder. La escala cuenta con cinco factores y 34 reactivos con una confiabilidad de alpha de Cronbach = 0.634, que en conjunto explican 42.30% de la varianza.

Sus dimensiones son: 1) Dominio ($\alpha = 0.895$), el sujeto se comporta de modo punitivo; es muy directo sobre lo que ha identificado que le molesta a su pareja. 2) Equidad/Racional ($\alpha = 0.789$), el sujeto ofrece a su pareja un intercambio en términos de beneficios mutuamente aceptables, aunque establece prioridad a su petición. 3) Recompensas ($\alpha = 0.869$): el sujeto ofrece a su pareja cosas que sabe que le agradan, como afecto, placer u obsequios, con el fin de convencerla. 4) Manipulación/Chantaje ($\alpha = 0.810$), el sujeto pretende hacer sentir a su pareja responsable y hasta culpable en su intento por lograr influencia en el criterio de ésta. 5) Coerción ($\alpha = 0.692$), el sujeto usa la fuerza física y la amenaza para conseguir sus fines.

Procedimiento

La presente investigación se sometió a la evaluación de un comité de ética institucional del Instituto Tecnológico de Sonora, aprobada con el dictamen número 233, debido a que se cumplen los requerimientos metodológicos y éticos. Posteriormente, se formuló el consentimiento informado para los participantes de este estudio, de acuerdo con los principios establecidos en el Código ético de las y los Psicólogos en México, de la Federación Nacional de Colegios, Sociedades y Asociaciones de Psicólogos en México (2018).

Debido al tema a estudiar, se decidió digitalizar el consentimiento informado, el instrumento a utilizar y la información sociodemográfica en la

plataforma de Google Formularios. En la aplicación de los instrumentos, 50% se realizó de manera digital y el otro 50% de manera física. Ambas aplicaciones fueron autoadministrables, se mostraba el consentimiento informado y se solicitaba el acuerdo de participación en la investigación. El responder los cuestionarios tomaba un tiempo aproximado de 0 minutos.

Análisis de datos

Una vez obtenidos los resultados, se utilizó el programa estadístico SPSS versión 26 para analizar las variables de estudio.

Resultados

En la frecuencia de ejercicio del poder para influir en sus parejas, el 3.5% menciona que nunca lo ha hecho, el 5.5% rara vez, el 30.5% algunas veces, el 47% frecuentemente y el 13.5% siempre (ver tabla 1).

Tabla 1. *Frecuencia de ejercicio de poder hacia la pareja*

| Frecuencia | % |
|----------------|------|
| Nunca | 3.5 |
| Rara vez | 5.5 |
| Algunas veces | 30.5 |
| Frecuentemente | 47 |
| Siempre | 13.5 |

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se describen las medias y desviación estándar de las conductas o actitudes por dimensiones frecuentemente utilizadas para tener el poder en la pareja. Como se puede observar en la tabla 2, en las estrategias relacionadas con el dominio se tiene que el reprimir su iniciativa ($M = .06$ $DE = .295$) es poco utilizada; en esta dimensión, la que se presenta con mayor frecuencia es: “Hago lo que quiero sin tomar en cuenta su opinión” ($M = .26$ $DE = .605$).

Tabla 2. *Estrategias relacionadas con el dominio*

| Reactivos | M | DE |
|---|-----|------|
| 33. Reprimo su iniciativa | .06 | .295 |
| 32. Le prohíbo decir lo que piensa | .08 | .361 |
| 34. Le recuerdo los favores que aún me debe | .17 | .586 |
| 28. Provoco altercados para que haga bilis | .12 | .432 |
| 31. Hago énfasis en sus defectos | .22 | .586 |
| 27. Juzgo a mi pareja severamente | .17 | .538 |
| 17. Hago lo que quiero sin tomar en cuenta su opinión | .26 | .605 |
| 23. Me comporto antipático(a) | .20 | .511 |

Fuente: elaboración propia.

En las estrategias en donde se contemplan la equidad/racional se observa que la estrategia mayormente utilizada es discutir el punto de vista ($M = 1.76$, $DE = 1.18$) lo que quiere decir que el 39% suele hablarle a la pareja sobre la importancia de su apoyo, mientras que el discutir los pros y los contras es la menos utilizada ($M = 1.10$ y $DE = 1.01$). (Ver tabla 3).

Tabla 3. *Estrategias de Equidad/Racional*

| Reactivos | M | DE |
|--|------|------|
| 29. Le hago entrar en razón, mostrándole ejemplos. | 1.22 | 1.05 |
| 25. Le pido que me escuche | 1.11 | 1.05 |
| 22. Le hablo de la importancia de su apoyo | 1.76 | 1.18 |
| 26. Razono con mi pareja | 1.67 | 1.15 |
| 21. Discuto mi punto de vista | 1.70 | 1.5 |
| 2. Discuto los pros y los contras | 1.10 | 1.01 |

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 4 se muestran las estrategias relacionadas con las recompensas, la más utilizada es la de abrazar y acariciar a la pareja ($M = 2.09$, $DE = 1.04$), es decir, el 45% de los participantes lo realiza, la menos utilizada es "Seduzco a mi pareja" ($M = 1.15$, $DE = 1.07$).

Tabla 4. *Estrategias de recompensa*

| Reactivos | M | DE |
|------------------------------------|------|------|
| 18. Halago sexualmente a mi pareja | 1.55 | 1.07 |
| 16. Le hago el amor | 1.62 | 1.10 |
| 30. Seduzco a mi pareja | 1.15 | 1.07 |
| 9. Le doy obsequios | 1.46 | 1.07 |
| 10. Halago sus cualidades | 1.86 | 1.15 |
| 19. Soy amoroso (a) | 2.04 | .992 |
| 20. Consiento a mi pareja | 2.02 | .972 |
| 15. Apapacho a mi pareja | 1.99 | 1.05 |
| 12. Lo(a) abrazo y acaricio | 2.09 | 1.04 |

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 5 se puede apreciar que con las estrategias de manipulación/chantaje, el hacer sentir culpable a la pareja, aunque ella/él tenga la razón, es la estrategia menos utilizada ($M = .11$, $DE = .411$), mientras la que se presenta con una frecuencia mayor es mostrarse triste ($M = .59$, $DE = .731$).

Tabla 5. *Manipulación/Chantaje*

| Reactivos | M | DE |
|---|-----|------|
| 4. Pongo mala cara | .53 | .736 |
| 3. Controlo las actividades de mi pareja | .22 | .580 |
| 11. Me hago el(la) enojado(a) | .47 | .694 |
| 8. Le hago sentir culpable, aunque él(ella) tenga razón | .11 | .411 |
| 14. Impongo mi voluntad | .28 | .586 |
| 13. Me muestro triste | .59 | .731 |
| 7. Me hago el(la) mártir | .18 | .430 |

Fuente: elaboración propia.

Por último, se encuentran las estrategias de coerción (violencia física). El amenazar a la pareja es la conducta que se presenta con menor frecuencia ($M = .03$, $DE = .157$), mientras que la más utilizada es ordenar que la pareja obedezca ($M = .12$, $DE = .432$).

Tabla 6. *Estrategias de coerción (violencia física)*

| Reactivos | M | DE |
|------------------------------|-----|------|
| 6. Utilizo la fuerza física | .05 | .229 |
| 5. Le ordeno que me obedezca | .12 | .432 |
| 1. Amenazo a mi pareja | .03 | .157 |

Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusión

Como se puede apreciar en la muestra, y a fin de dar respuesta al objetivo planteado, se menciona que las estrategias que comúnmente son frecuentes en las parejas jóvenes están relacionadas con actos de recompensar y tener equidad, mientras que las relacionadas con la manipulación, dominio y coerción son las menos percibidas en las relaciones de pareja.

Dentro de la investigación de las relaciones de pareja, los fenómenos implicados, como las dinámicas disfuncionales y/o el poder, no son hechos que son aislados, sino que pueden verse influenciados por otros aspectos. Tal como lo menciona Muñoz-Rivas *et al.* (2019) en su investigación con respecto a las tácticas de dominación en la juventud española, los celos son una forma de agresión orientada a la dominación, por el deseo de controlar y poseer a la pareja. Esto concuerda con Rubio *et al.* (2020), donde, además, los celos utilizan la indiferencia, la sobreprotección y el control por el teléfono celular.

Ahora bien, en el presente estudio se presentan con mayor medida las estrategias relacionadas con la equidad o racionalidad, que abarcan medios para ejercer el poder y, al mismo tiempo, buscan un mecanismo racional para lograr un equilibrio, que cuando no se obtiene puede volverse en factor conflictivo. Además, el factor de recompensas, se presenta cuando se obtiene una respuesta deseada por la otra parte. Se considera para ambas estrategias el factor emocional en conductas tales como hablar acerca de la importancia del apoyo de la pareja, discutir el punto de vista, razonar con la pareja, abrazar y acariciar a la pareja, ser amoroso, consentir a la pareja y halagar cualidades.

Por otra parte, la investigación sobre relaciones de pareja es multifacética debido a la interacción de factores biológicos, psicológicos y socioculturales que influyen en cada individuo. Por lo tanto, es esencial tener en cuenta la perspectiva y el entorno donde se llevan a cabo los estudios, ya que la formación de una pareja crea un sistema único con características distintivas (Stange *et al.*, 2017). Es por ello que se considera importante ajustar la escala utilizada, pues se deben valorar los cambios y transformaciones que las parejas están teniendo hoy en día, así como las nuevas concepciones socioafectivas del amor y las interacciones interpersonales.

Bibliografía

- Alegría, M. (2016). *Violencia en el noviazgo: prevalencia y perfil psicosocial víctima-victimario en universitarios* [Tesis de Doctorado, Universidad Veracruzana]. Repositorio Institucional de la Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/dp/files/2022/03/Tesis_ADAM.pdf
- Batiza Alvarez, F. (2017) La violencia de pareja: Un enemigo silencioso. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, (18), 144-151. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5813533>
- Esquivel-Santoveña, E. E., Rodríguez Hernández, R., Castillo-Viveros, N. C., López-Orozco, F., y van Barneveld, H. O. (2017). Physical Intimate Partner Violence and Controlling Behavior in Mexican University Students and Their Attitudes Toward Social Limits. *Journal of Interpersonal Violence*, 35(1-2), 403-425. <https://doi.org/10.1177/0886260516681879>
- Federación Nacional de Colegios, Sociedades y Asociaciones de Psicólogos de México, A.C. (2018) *Código de ética de las y los psicólogos mexicanos*. FENAPSIME. <https://colegiopsicologiaedomex.org.mx/wp-content/uploads/2022/10/codigo-de-etica.pdf>
- Ferrer-Pérez, V. y Bosch-Fiol, E. (2019). El género en el análisis de la violencia contra las mujeres en la pareja: de la "ceguera" de género a la investigación específica del mismo. *Anuario de Psicología Jurídica*. 29(1), 69-76. <https://doi.org/10.5093/apj2019a3>
- Galindo Moto, M. A., Cruz del Castillo, C., Lechuga Paredes, R. E., Díaz-Loving, R., Romero Palencia, A. y Padilla Bautista, J. A. (2022). Las estrategias de poder negativas como forma de castigo en la violencia de pareja. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 11(24), 232-257. <https://doi.org/10.36677/rpsicologia.v11i24.18550>
- García-Carpintero, M. Á., De Diego-Cordero, R., Tarriño-Concejero, L., & Barbero, A. M. (2022). *Creencias, actitudes y motivaciones de la violencia en las relaciones de noviazgo en jóvenes y adolescentes. Guía para docentes*. Editorial Universidad de Sevilla. <https://doi.org/10.12795/9788447223206>

- Handley, V., L. Soloski, K., Sewell, S., Gowdy, A., Smock Jordan, S., y Elshershaby, S. (2018). The Interactions Between Power and Couple Satisfaction for Women. *Journal of Feminist Family Therapy, 31*(1), 1–18. Doi:10.1080/08952833.2018.152651
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, F., Baptista Lucio, M. P., Méndez Valencia, S. y Mendoza Torres, C. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Educación.
- Instituto de la Juventud. (2021). *Informe Juventud en España 2020*. Instituto de la Juventud. <https://www.injuve.es/observatorio/demografia-e-informacion-general/informe-juventud-en-espana-2020>
- Instituto Nacional de la Juventud de Chile (2021). *Hablemos de todo: documento técnico: violencia en la pareja*. Ministerio de desarrollo social y familia. <https://hablemosdetodo.injuv.gob.cl/wp-content/uploads/2021/02/Violencia-en-la-pareja.pdf>
- Instituto Nacional de las Mujeres (2020). *Violencia en el noviazgo*. Inmujeres y Sistema de Indicadores de Género. http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/tarjetas/Violencia_noviazgo.pdf
- Johnson, M. P., Leone, J. M. y Xu, Y. (2014). Intimate Terrorism and Situational Couple Violence in General Surveys: Ex-Spouses Required. *Violence Against Women, 20*(2), 186-207. <https://doi.org/10.1177/1077801214521324>
- Körner, R., y Schütz, A. (2021). Power in romantic relationships: How positional and experienced power are associated with relationship quality. *Journal of Social and Personal Relationships, 38*(9), 2653-2677. <https://doi.org/10.1177/02654075211017670>
- Lindová, J., Průšová, D. y Klapilová, K. (2020). Power Distribution and Relationship Quality in Long-Term Heterosexual Couples. *Journal of Sex & Marital Therapy, 46*(6), 1–14. Doi: 10.1080/0092623X.2020.1761493
- Mendoza Gutiérrez, L., Gallardo Salgado, R., Castillo Limachi, D., Castrillo Condori, T., Zamora, Zamora, A., y Montes Sánchez, F. (2019). Causas y consecuencias de la violencia en el noviazgo: una mirada de los jóvenes universitarios de la ciudad de Tarija, Bolivia. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UC BSP, 17*(2), 283-316. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612019000200004
- Moral De La Rubia, J. y López Rosales, F. (2013). Violencia de pareja en personas que viven o no con su pareja y en ambos sexos. *Psicogente, 16*(30), 296-310. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6113894.pdf>
- Muñoz-Rivas, M. J., Redondo, N., Zamarrón, D., y González, M. P. (2019). Violencia en relaciones de pareja: validación de la escala de tácticas dominantes celosas en jóvenes españoles. *Anales de Psicología, 35*(1), 11-18. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.1.319251>
- Pazos Gómez, M., Olivia Delgado, A., y Gómez, A. (2014). Violencia en relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología, 46*(3), 148-159. [https://doi.org/10.1016/s0120-0534\(14\)70018-4](https://doi.org/10.1016/s0120-0534(14)70018-4)
- Rivera Aragón, S., Díaz-Loving, R., y Méndez Rangel, F. (2017). *8 Escalas: el lado negativo de las relaciones de pareja*. El Manual Moderno.

- Rodríguez, J. A. (2013) Violencia en el noviazgo de estudiantes universitarios venezolanos. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, 12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4714103>
- Rodríguez-Carballeira, A., Porrúa-García, C., Escartín, J., Martín-Peña, J. y Almendros, C. (2014). Taxonomy and hierarchy of psychological abuse strategies in intimate partner relationships. *Anales de Psicología*, 30(3), 916-926. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.154001>
- Rojas-Solís, J. L. y Flores, A. I. (2013). El noviazgo y otros vínculos afectivos de la juventud mexicana en una sociedad con características posmodernas. *Uaricha. Revista de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, 10(23), 120-139 <https://www.aacademica.org/dr.jose.luis.rojas.solis/13.pdf>
- Rojas-Solís, J. L., Guzmán-Pimentel, M., Jiménez-Castro, M. P., Martínez-Ruiz, L., y Flores-Hernández, B. G. (2019). La violencia hacia los hombres en la pareja heterosexual: una revisión de revisiones. *Ciencia y Sociedad*, 44(1), 57-70. <https://www.redalyc.org/journal/870/87060695011/html/>
- Rubio Laborda, J. F., Almansa Martínez, P., Navarro Henarejos, J. V. y Pastor Bravo, M. (2020) Estudio de las diferencias culturales en las relaciones violentas de pareja de España y Perú. *Enfermería Global*, 19(2), 198-211. <https://doi.org/10.6018/eglobal.364641>
- Stange Espínola, I., Ortega Cambranis, A., Moreno Salazar, M. A., y Gamboa Esteves, C. (2017) Aproximación al concepto de pareja. *Psicología para América Latina*, 29, 7-22. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2017000300002
- Urbano Contreras, A., Martínez González, R. A, y Iglesias García, M. T. (2021). Revisión de la investigación sobre relaciones de pareja en países hispanohablantes (2000-2018). *Interdisciplinaria*, 38(3), 25-48. <https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.3.2>
- Villegas, M. y Mallor, P. (2017). *Parejas a la carta: las relaciones amorosas en la sociedad postmoderna*. Herder Editorial. https://herdereditorial.com/parejas-a-la-carta-9788425439384?srsIid=AfmBOop22CC_SsW6i2LikGY4P5ELqDMgkb41ToGH-CxbzBdrA7-WiD8AL.
- Zúñiga Espinosa, M. (2014). *Violencia de pareja y estrategia de poder: Un estudio comparativo entre hombres y mujeres*. [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de México]. Repositorio de Tesis DGBSDI. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES01000712245>

Sobre los autores

Eneida Ochoa Ávila

Doctora en Administración de Negocios. Maestra en Administración. Cuenta con una especialidad en Recursos Humanos y es licenciada en Psicología. Profesora de Tiempo Completo del ITSON, perfil deseable PRODEP. Líder del Cuerpo Académico PRODEP ITSON-CA-08 Consolidado. Responsable del programa Maestría en Psicología en SNP Conahcyt. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores nivel I. Miembro de la Red Internacional América Latina, África, Europa, El Caribe (ALEC).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6510-8552>

RESEARCHGATE: <https://www.researchgate.net/profile/Eneida-Ochoa-Avila>

SCOPUS: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=56544543700>

ACADEMIA: <https://independent.academia.edu/EOchoaAvila>

GOOGLE ACADÉMICO: <https://scholar.google.com/citations?user=PUqyL-G8AAAAJ&hl=es>

Santa Magdalena Mercado Ibarra

Doctora en Planeación Estratégica y Mejora del Desempeño. Profesora Investigadora de Tiempo Completo del Departamento de Psicología de Instituto Tecnológico de Sonora del 2004 a la fecha, Coordinadora de la Región Noroeste del CNEIP de 2015 a 2018, Secretaría Nacional de Enseñanza e Investigación del 2018 al 2020. Actualmente Presidenta del Colegio de Profesionales de la Psicología en Sonora, Representante Institucional ante la Red Internacional América Latina, África, Europa, El Caribe (ALEC) “Territorio(s), Poblaciones Vulnerables y Políticas Públicas,

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I. Premio de investigación Dr. José Miró Abella del Gobierno del Estado de Sonora, a través de la Secretaría de Salud Pública y los Servicios de Salud de Sonora, y Premio como Profesionista del año 2021, en el Estado de Sonora.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4417-0736>

SCOPUS: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57218393947>

RESEARCHGATE: <https://www.researchgate.net/profile/Santa-Mercado-Ibarra>

GOOGLE ACADÉMICO: <https://scholar.google.com/citations?user=x98VhXwAAAAJ&hl=es>

María Teresa Fernández Nistal

Doctora en Psicología por la Universidad de Barcelona (España). Profesora investigadora titular “C” del Departamento de Psicología del Instituto Tecnológico de Sonora (México). Ha impartido clases de Evaluación psicológica y Tutoría de investigación en licenciatura y posgrado. Es integrante del cuerpo académico: Aprendizaje, desarrollo humano y desarrollo social (nivel consolidado) e investigadora nacional nivel II del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Conahcyt. Las líneas de investigación que ha desarrollado son: concepciones y prácticas educativas del personal docente y la evaluación cognitiva y vocacional infanto-juvenil de poblaciones indígenas. Ha sido responsable de proyectos de investigación financiados y cuenta con diversas publicaciones en revistas internacionales y capítulos de libro sobre estas líneas de investigación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8006-3199>

RESEARCHGATE: <https://www.researchgate.net/profile/Maria-Fernandez-Nistal>

ACADEMIA: <https://independent.academia.edu/MariaTeresaFernandezNistal>

GOOGLE ACADÉMICO: <https://scholar.google.es/citations?user=jEGgqY8AAAAJ&hl=es>

Alejandra Guadalupe Aguilar Félix

Institución de adscripción: Instituto Tecnológico de Sonora. Grado máximo de estudios: Licenciatura. Líneas de investigación: Alternativas Educativas para la Inclusión Social, Inclusión en educación formal.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7642-3846>

Maricarmen Álvarez Soto

Pasante de la Licenciatura en Psicología de la Salud en la Universidad de Sonora, cuenta con participaciones en congresos nacionales e internacionales, así como en charlas y talleres dirigidos a universitarios acerca de estrategias de promoción y prevención en salud mental. Actualmente, cursa el diplomado en Terapia Cognitivo Conductual en el Instituto Tecnológico de Sonora.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1611-0215>

Amalia Guadalupe Araux Leal

Licenciada en Psicología por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), actualmente estudiante de la Maestría en Investigación Psicológica en ITSON; colegiada ante el colegio de profesionales de la psicología en Sonora; certificada a nivel nacional en la impartición de cursos de formación del capital humano de CONOCER, capacitada por el Gobierno del Estado de Sonora y la Secretaría de Salud Pública sobre los tópicos de la salud mental. Asistente y colaboradora en la planeación de eventos internacionales y nacionales de la Red Internacional América Latina y África, Europa, El Caribe (ALEC) y en el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP). Planeación e impartición de talleres con poblaciones vulnerables.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7119-2420>

Sandra Patricia Armenta Camacho

Profesora por asignatura del Departamento de Psicología de Instituto Tecnológico de Sonora, licenciada en Psicología y maestra en Investigación Psicológica por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), actualmente estudiante del Doctorado en Investigación Psicológica en el ITSON; Certificación en Impartición de cursos de capacitación CONOCER, diplomado en Terapia Cognitivo Conductual. Ha participado en congresos tanto nacionales como internacionales con temas enfocados a población vulnerable. Autora de capítulos de libros y artículos como *Familia y red de apoyo social de personas en situación de calle de Cajeme*, *Conducta prosocial hacia población en estado de vulnerabilidad*, *Autoeficacia en personas en situación de calle*, entre otros.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2744-9660>

RESEARCHGATE: <https://www.researchgate.net/profile/Sandra-Patricia-Armenta-Camacho>

Moisés Omar Ayala Burboa

Licenciado en Psicología de la Salud por la Universidad de Sonora, Maestría en Investigación Psicológica por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Doctorante en el programa de Doctorado en Investigación Psicológica en el ITSON.

Cuenta con diversas participaciones en congresos nacionales e internacionales, así como publicaciones en revistas indizadas y capítulos de libros arbitrados. Actualmente se desarrolla como profesor de tiempo completo en la Universidad de Sonora y desarrolla investigación en las líneas salud mental, calidad de vida y bienestar psicosocial.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4156-6362>

RESEARCHGATE: <https://www.researchgate.net/profile/Moises-Ayala-Burboa-2>

GOOGLE ACADÉMICO: <https://scholar.google.com/citations?user=4mfMplkAAAAJ&hl=es>

Laura Barrera Hernández

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Sonora. Profesora del Departamento de Medicina y Ciencias de la Salud de la Universidad de Sonora. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1646-2037>

Gildardo Bautista Hernández

Doctorado y Maestría en Desarrollo Regional (Desarrollo Humano y Bienestar Social), por el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C. Unidad Hermosillo, Sonora, México. Licenciado en Etnopsicología por la Universidad Autónoma Indígena de México. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras nivel I (2023-2027). Pertenece al cuerpo académico de Salud Intercultural (Medicina Tradicional Indígena), de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Desde el 2019 con la Línea de investigación: Estudios psicosociales del desarrollo humano y Pueblos Originarios. Sus Publicaciones más recientes

tes: Bautista-Hernández, G., Vera-Noriega, J. Á., y Tánori-Quintana, J. (2024). Conducta Prosocial, Desconexión Moral y Empatía en Observadores en Situaciones de Violencia Escolar. *Psyche*, 33(1), 1-15. y Hernández, G. B., Amador, A. T., Noriega, J. Á. V., y Quintana, J. T. (2023). Consumo de alcohol y violencia ejercida en el noviazgo en estudiantes universitarios de pueblos originarios. *Revista Internacional de Investigación en Adicciones*, 9(1), 80-87.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7670-7705>

RESEARCHGATE: <https://scholar.google.com.mx/citations?user=ivkCpDIAAAJyhl=esyauthuser=1>

María Elena Beltrán Lopez

Licenciada en Psicología de la Salud, Universidad de Sonora, México. Maestrante de la Maestría en Psicología, Instituto Tecnológico de Sonora, México. Línea de investigación: Factores psicosociales en el proceso educativo.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5252-4035>

ACADEMIA: <https://ciad.academia.edu/GildardoBautistaHernandez>

GOOGLE ACADÉMICO: <https://scholar.google.com.mx/citations?user=ivkCpDIAAAAJ&hl=en>

Roberto Chávez Nava

Institución de adscripción: Instituto Tecnológico de Sonora. Grado máximo de estudios: doctorado. Líneas de investigación: factores de riesgo y protección en niños en condición de vulnerabilidad, comportamientos resilientes en los sistemas de apoyo de niños con necesidades educativas especiales, procesos psicopedagógicos en comunidades escolares, práctica reflexiva en formación de educadores infantiles.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0262-2984>

ACADEMIA: <https://itson.academia.edu/RobertoCh%C3%A1vez>

Mónica Cecilia Dávila Navarro

Institución de adscripción: Instituto Tecnológico de Sonora. Grado máximo de estudios: doctorado. Líneas de investigación: alternativas educativas para la inclusión Social, Inclusión en educación formal, prácticas apropiadas para el desarrollo en

educación infantil, educación inicial. Coordinadora de la Maestría en Educación Infantil y Gestión de Instituciones.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1673-2372>

ACADEMIA: <https://independent.academia.edu/M%C3%B3nicaCeciliaD%C3w%A1vilaNavarro>

Giovana Rocío Díaz Grijalva

Profesora en el Instituto Tecnológico de Sonora, obtuvo la licenciatura en Psicología por la Universidad de Sonora, la Maestría en Desarrollo Regional por el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C. (CIAD, A. C.), y el Doctorado en Educación por la Universidad del Pacífico en Mazatlán, Sinaloa. Colaboradora en el cuerpo académico CA-08 “Aprendizaje, Desarrollo Humanos y Desarrollo Social” en el Instituto Tecnológico de Sonora. Cuenta con la distinción de pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores (SNI-C), integrante del Colegio de Profesionales de la Psicología en Sonora, A.C. Ha publicado trabajos relacionados educación ambiental, conducta ambiental, sustentabilidad en diversos contextos educativos; también ha llevado a cabo conferencias internacionales y nacionales sobre la promoción a través de la educación ambiental, equidad de género y apoyo al personal docente, de igual forma, ha participado como profesora en universidades públicas y privadas en cursos relacionados modelos de intervención, psicología positiva, intervención social, intervención educativa, técnicas de entrevista, estadística, psicología social y educativa. Ha participado en diversos proyectos de investigación PROFAPI y Conacyt.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8612-2062>

RESEARCHGATE: <https://www.researchgate.net/profile/Giovana-Diaz-Grijalva>

ACADEMIA: <https://independent.academia.edu/GiovanaRocioDiazGrijalva>

GOOGLE ACADÉMICO: <https://scholar.google.com.mx/citations?user=g4BWZvgAAAAJ&hl=es>

Sonia Beatriz Echeverría Castro

Doctora en Educación. Maestra en Docencia e Investigación Educativa. Licenciatura en Psicología. Profesora investigadora titular C. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3268-8837>

GOOGLE ACADÉMICO: <https://scholar.google.com/citations?user=-Li2USoA AAAJ&hl=es>

Raquel García Flores

Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestra en Psicología con especialidad en Medicina Conductual en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en la línea de investigación de estrés y afrontamiento en personas con enfermedades crónico-degenerativas. Doctora en Psicología con especialidad en Psicología de la Salu en la UNAM, en la línea de investigación de efectos de la entrevista motivacional en el tratamiento de la diabetes mellitus tipo 2. Actualmente es profesora interina en el Instituto Tecnológico de Sonora, donde imparte clases en licenciatura y maestría. Sus líneas de investigación son adherencia al tratamiento en personas con diabetes mellitus tipo 2, intervención cognitivo conductual en enfermedades crónico-degenerativas, entrevista motivacional, calidad de vida, bienestar subjetivo. Ha publicado diversos artículos científicos en revistas indizadas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Proyecto de investigación vigente: Efectos de la entrevista motivacional en la adherencia al tratamiento y calidad de vida en pacientes con diabetes mellitus tipo 2 (Proyecto financiado por Fondos Sectoriales en Salud de Conacyt).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2786-5069>

ACADEMIA: <https://itson.academia.edu/RaquelGarc%C3%ADaFlores>

GOOGLE ACADÉMICO: <https://scholar.google.com.mx/citations?user=g2cvR9oAAAAJ&hl=es>

Paloma Daniela Gómez-Álvarez

Maestra en Gestión Organizacional, estudiante del programa de Doctorado en Investigación Psicológica, Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), Departamento de Psicología, dedicada a las líneas de investigación sobre actores y procesos psicoeducativos; estudios y tendencias organizacionales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4064-1369>

GOOGLE SCHOLAR: https://scholar.google.com/citations?user=LG_AT2oAAAA-Jyhl=es

Karina Alejandra Izaguirre Arciniega

Administradora de Servicios en el Centro Universitario para el Desarrollo Comunitario en el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Licenciada en Psicología por el ITSON. Tiene diplomados en Desarrollo Comunitario y en Liderazgo y Empoderamiento de las Mujeres. Ha realizado el estudio sobre diseño, confiabilidad y validez de una escala para medir actitudes hacia la igualdad de género en estudiantes universitarios. Inició en 2016 como auxiliar administrativo del Centro Comunitario CUDDEC, y como promotora de vinculación, formó parte del programa Responsabilidad Social y actualmente es Administradora de Servicios del Centro Universitario para el Desarrollo Comunitario CUDDEC-ITSON, su línea de acción es el trabajo comunitario a través del diseño de proyectos, programas y actividades que beneficien a la comunidad. Se encuentra cursando el posgrado en Psicología, registrado ante Conacyt.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6106-9216>

Alberto Leyva Castañeda

Maestro en Investigación Psicológica por el Instituto Tecnológico de Sonora. Estudiante del Doctorado en Desarrollo Regional por parte del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo. Investigador y autor de proyectos de investigación relacionados con temas psicoeducativos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6663-803X>.

RESEARCHGATE: <https://www.researchgate.net/profile/Alberto-Castaneda-5>

Ixcaxochitl Martínez Rodríguez

Maestra en Psicología Organizacional por el Instituto de Estudios Universitarios Online y licenciada en Psicología por parte de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Actualmente labora como docente por asignatura en la Universidad Intercultural del estado de Puebla, en la División de Ciencias de la Salud en la Licenciatura de Enfermería. Forma parte del cuerpo académico de Salud intercultural: medicina tradicional indígena, de la División de Ciencias de la Salud. Ha participado en la publicación de varios capítulos de libros. Ha sido docente a nivel de licenciatura en diferentes universidades por más de 10 años. Ha ejercido la psicoterapia y la psicología organizacional en instituciones públicas y privadas por

más de 20 años. Siendo las siguientes: En el SMDIF, del municipio de Huehuetla, en la Unidad Básica de Rehabilitación UBR, de mismo municipio, en el periodo 2014-2018, y en la fábrica de muebles Antico de 1999 a 2006, ocupando puestos de dirección y gerencia. Ha cursado diplomados en Psicoterapia Gestalt, en Orientación Familiar y en Modelos de gestión de proyectos sociales.

Jehomara Anahí Mercado Obeso

Maestra en Investigación Psicológica por el Instituto Tecnológico de Sonora. Estudiante de primer semestre del Doctorado en Investigación Psicológica, del Instituto Tecnológico de Sonora.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2294-1492>

RESEARCHGATE: <https://www.researchgate.net/profile/Jehomara-Mercado-Obeso>

Jorge Ariel Mercado Ruiz

Pasante de la licenciatura en Psicología de la Salud en la Universidad de Sonora (UNISON). Cuenta con participaciones en proyectos de investigación, congresos universitarios, charlas, talleres y grupos de apoyo. Actualmente cursa el diplomado en Terapia Cognitivo Conductual, del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) y realizando el servicio social en Programa de Orientación Psicológica de la UNISON.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1170-1251>

RESEARCHGATE: <https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Mercado-Ruiz>

Carlos Alberto Mirón Juárez

Profesor auxiliar en el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON); licenciado en Psicología por la Universidad de Sonora; maestro en Desarrollo Regional y doctor en Ciencias por el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C. (CIAD, A. C.). Colaborador en el cuerpo académico CA-08 “Aprendizaje, Desarrollo Humanos y Desarrollo Social” en el Instituto Tecnológico de Sonora. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores (SNI-1). Miembro del padrón de tutores del programa de Doctorado en Psicología de la Universidad Autónoma de México.

Ha sido líder de proyectos de investigación a nivel regional (ITSON) y nacional (Conacyt). Cuenta con la publicación de un libro, así como de artículos científicos

en revistas científicas nacionales e internacionales y capítulos de libros. Su principal línea de investigación son los procesos psicosociales y toma de decisión vinculados a las conductas de riesgo en escenarios de vialidad; también ha llevado a cabo conferencias sobre la prevención de conductas de riesgo vial en jóvenes y ha participado como docente en universidades públicas y privadas con la impartición de cursos relacionados con procesos psicológicos básicos, psicología social, estadística, psicometría y metodología científica.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9640-7080>

RESEARCHGATE: <https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Miron-Juarez>

GOOGLE ACADÉMICO: <https://scholar.google.com/citations?user=fNv2jy4AAAAJ&hl=es>

Luz Celeste Molina Torres

Licenciada en Psicología, maestra en Investigación Psicológica y estudiante del Doctorado en Investigación Psicológica del Instituto Tecnológico de Sonora.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0659-8456>

RESEARCHGATE: <https://www.researchgate.net/profile/Luz-Molina-Torres>

GOOGLE ACADÉMICO: <https://scholar.google.com/citations?user=SdvMWBEAAAAJ&hl=es>

Sarah Montalvo Herrera

Desempeña su función como docente titular frente a grupo en el sector público de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el ámbito de educación preescolar. Es licenciada de Educación Preescolar por la Escuela Normal Estatal Profesor Jesús Prado Luna y maestra en Educación con campo en formación docente por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Sus líneas de investigación se dirigen a la educación preescolar, cómo aprenden los niños de 4-6 años, evaluación y planeación docente.

Jairo Keven Mora Soto

Doctor en Sistemas y Ambientes Educativos, profesor de asignatura en el Departamento de Psicología del Instituto Tecnológico de Sonora. Líneas de investigación: Orientación educativa y vocacional en estudiantes de preparatoria.

GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com/citations?user=XY31kqUAAAJyhI=es>

RESEARCHGATE: <https://www.researchgate.net/profile/Jairo-Mora-Soto>

Guadalupe Elizabeth Murguía Rodríguez

Maestra y licenciada en Psicología por el Instituto Tecnológico de Sonora. Miembro activo del Colegio de Profesionales de la Psicología en Sonora, A.C, y de la Red Internacional América Latina, África, Europa, El Caribe (ALEC) “Territorio(s), Poblaciones Vulnerables y Políticas Públicas”. Sus principales líneas de acción e investigación son los jóvenes y el fenómeno de la violencia de pareja; así como los factores asociados al estado de ánimo en dicha población.

RESEARCH GATE: https://www.researchgate.net/profile/Guadalupe-Murguia-Rodriguez?ev=hdr_xprf

María de la Luz Nevárez Ávila

Institución de adscripción: Instituto Tecnológico de Sonora. Grado máximo de estudios: maestría. Líneas de investigación: alternativas educativas para la inclusión social, inclusión en educación formal.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1268-156X>

GOOGLE ACADÉMICO: <https://independent.academia.edu/Mar%C3%ADade%20laLuzNev%C3%A1rez%C3%81vila>

Berenice Ochoa Nogales

Actualmente es directora de área en la Secretaría de Educación y Cultura y docente en Universidad Pedagógica Nacional. Tiene un posdoctorado por la Arizona State University con la temática de aculturación y migración; doctora en Desarrollo Regional por el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C.

(CIAD, A. C.) con estancias de Investigación en University of Applied Sciences, en Alemania; University of Texas at Austin y Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Sus líneas de investigación se dirigen a la planeación y mejora educativa; migración, salud y aculturación; exposición a contaminantes, justicia ambiental y población vulnerable.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1912-0702>

RESEARCHGATE: <https://www.researchgate.net/profile/Berenice-Ochoa-Nogales>

Dora Yolanda Ramos Estrada

Doctora en Educación por la Nova Southastern University. Profesora de tiempo completo del Departamento de Psicología del Instituto Tecnológico de Sonora. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7933-3753>

RESEARCHGATE: <https://www.researchgate.net/profile/Dora-Ramos-Estrada>

GOOGLE ACADÉMICO: <https://scholar.google.es/citations?user=8dx2dZIAAAJ&hl=es>

Jorge Luis Reyes Valenzuela

Maestro en Investigación Psicológica. Actualmente candidato a doctor en Investigación Psicológica. Autor y co-autor de diversos capítulos de libros, con participación en diversos congresos nacionales e internacionales.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3255-9502>

Claudia Karina Rodríguez Carvajal

Doctora en Educación por el Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE. Profesora de asignatura de la Universidad Autónoma Indígena de México. Consultora independiente, desarrolla proyectos de investigación en educación, desarrollo humano y psicología social. Autora de publicaciones científicas en revistas de impacto y arbitradas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4405-6482>

RESEARCHGATE: <https://www.researchgate.net/profile/Claudia-Rodriguez-Carvajal>

ACADEMIA: <https://uaim.academia.edu/ClaudiaKarinaRodr%C3%ADguez-Carvajal>

Omar Leonardo Ruiz Orona

Licenciado en Psicología, maestrante en Investigación Psicológica en el Instituto Tecnológico de Sonora. Línea de investigación: actores y procesos psicoeducativos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2718-9838>

Jaqueline Leticia Salinas Castellano

Licenciada y maestrante en Psicología. Psicóloga con experiencia en el área educativa y clínica (actualmente dedicada a brindar psicoterapia de manera particular). Docente de universidad con trayectoria en la enseñanza de materias de las licenciaturas en Psicología y Ciencias de la Educación. Formación en terapia cognitivo-conductual y terapia de pareja. trastornos de ansiedad, etc.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1915-8320>

Mirsha Alicia Sotelo Castillo

Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos, maestra y licenciada en Psicología por el Instituto Tecnológico de Sonora. Profesora de tiempo completo al departamento de Psicología del Instituto Tecnológico de Sonora. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9838-189X>

RESEARCHGATE: <https://www.researchgate.net/profile/Mirsha-Sotelo-Castillo-2>

GOOGLE ACADÉMICO: <https://scholar.google.com.mx/citations?user=XuSy-jPUAAA&hl=es>

José Ángel Vera Noriega

Doctor en Psicología social UNAM. Profesor titular C en la Universidad de Sonora (desde 1984). Miembro de la Academia Mexicana de la Ciencia. SNI nivel 2. Temáticas de investigación: desarrollo social, diseño y evaluación educativa, formación de formadores, socialización escolar y calidad de vida en poblaciones vulnerables y de riesgo (rurales-indígenas).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2764-4431>

RESEARCHGATE: <https://www.researchgate.net/profile/Jose-Vera-Noriega>

GOOGLE ACADÉMICO: <https://scholar.google.es/citations?user=wZGqP-D4AAAAJ&hl=es>

Jessica Beatriz Zuñiga Villegas

Maestra en Investigación Psicológica y licenciada en Psicología. Las líneas de investigación que ha desarrollado son la orientación educativa y vocacional. Ha publicado un capítulo de libro: *Tipos de personalidad vocacional en estudiantes indígenas de preparatoria: diferencias según el género*, 2023.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0815-5703>

*Experiencias de investigación psicológica en
contextos educativo, clínico y comunitario,*
de Eneida Ochoa Ávila, María Teresa Fernández Nistal
y Santa Magdalena Mercado Ibarra, publicado por Ediciones
Comunicación Científica, S. A. de C. V., se terminó de imprimir
en abril de 2025, en Litográfica Ingramex, S. A. de C. V., Centeno 162-1,
Granjas Esmeralda, 09810, Ciudad de México. El tiraje fue de 100 ejemplares
impresos y en versión digital para acceso abierto
en los formatos PDF, EPUB y HTML.

Esta obra consta de 18 capítulos organizados en tres apartados que agrupan investigaciones psicológicas, tanto de corte cualitativo, documental y cuantitativo. Los primeros capítulos dentro del ámbito educativo se exponen experiencias y percepciones de estudiantes de preescolar mediante el uso de experimentos como estrategia pedagógica para promover el pensamiento científico. En estudiantes de secundaria se analiza la relación del uso problemático del Internet con el desempeño académico. También se detallan las propiedades métricas de una escala para medir el clima escolar en estudiantes de secundaria.

Respecto a los estudios en el ámbito clínico se encontrará una revisión sistemática sobre intervenciones en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad en la disfunción ejecutiva. Asimismo, se puntualizan las propiedades métricas de la adaptación de una escala de bienestar infantil de Stirling en niños sonorenses. Otro estudio refiere sobre la percepción de riesgo para conducta sexual y flexibilidad psicológica en universitarios sonorenses y, posteriormente, la validez del Gaming Disorder Test en videojugadores en línea mexicanos. En cuanto al ámbito comunitario se reportan estudios sobre población en situación de calle, tanto de niños, niñas, adolescentes, así como dos estudios uno sobre las actitudes y la relación con variable atributivas de adultos sonorenses y los estereotipos en adolescentes hacia personas en situación de calle. Finalmente, se describen las estrategias de poder utilizadas con mayor frecuencia en la dinámica de control en las relaciones de pareja.



Eneida Ochoa Avila es Doctora en Administración de Negocios. Maestra en Administración. Especialidad en Recursos Humanos y licenciada en Psicología. Profesora de Tiempo Completo del ITSON, perfil deseable PRODEP. Líder del Cuerpo Académico PRODEP ITSON-CA-08 Consolidado. Responsable del programa Maestría en Psicología en SNP conahcyt. Perteneció al SNII, nivel I. Miembro de la Red Internacional América Latina, África, Europa, El Caribe (ALEC).



María Teresa Fernández Nistal es Doctora en Psicología. Profesora-investigadora del Departamento de Psicología en el Instituto Tecnológico de Sonora, México. Sus líneas de investigación son: Concepciones educativas, evaluación cognitiva y vocacional.



Santa Magdalena Mercado Ibarra es Doctora en Planeación Estratégica y Mejora del Desempeño. Profesora-investigadora del Departamento de Psicología en el Instituto Tecnológico de Sonora, México. Sus líneas de investigación son: responsabilidad social en grupos de alta vulnerabilidad.



Dimensions

RENIECYT
Registro Nacional de Instituciones
y Empresas Científicas y Tecnológicas
2000922



DOI.ORG/10.52501/CC.274



COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA PUBLICACIONES
ARBITRADAS
HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS
www.comunicacion-cientifica.com

ISBN 978-607-2626-38-0



9 786072 628380