

Psicología para el Bienestar: Estudios sobre Educación, Salud y Sociedad

Por Raquel; Eneida; Mirsha Alicia; María Teresa García Flores; Ochoa Ávila; Sotelo Castillo; Fernández Nistal

CANTIDAD DE PALABRAS 67677

HORA DE ENTREGA

25-NOV-2025 11:46A. M.

NÚMERO DE
IDENTIFICACIÓN DEL
TRABAJO

119171442

Psicología para el Bienestar: Estudios sobre Educación, Salud y Sociedad

Coordinadoras:

Raquel García Flores, Eneida Ochoa Ávila,
Mirsha Alicia Sotelo Castillo, María Teresa
Fernández Nistal

COMITÉ DICTAMINADOR
(por orden alfabético)

Dra. Martha Leticia Aldrete González
Universidad de Colima

Dra. María Fernanda Barba Gómez
Instituto Tecnológico de Sonora

Dra. Nora Hemi Campos Rivera
FES Aragón, UNAM

Dra. María Fernanda Durón Ramos
Instituto Tecnológico de Sonora

Dra. Paola Escobedo Hernández
Instituto Tecnológico de Sonora

Dra. Karla Nathalia Fernández Castillo
Universidad de Sonora

Dra. Griselda García García
Universidad Veracruzana

D³. Fernanda Inéz García Vázquez
Instituto Tecnológico de Sonora

Dr. Gary Gari Muriel
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Dra. Verónica González Franco
Instituto Tecnológico de Sonora

Dr. Mauricio González López
Universidad Anáhuac Querétaro

Dra. Lilia Guadalupe López Arriaga
Universidad Autónoma de Baja California

Dr. Jairo Keven Mora Soto
Instituto Tecnológico de Sonora

Dr. Agustín Morales Alvarez
Instituto Tecnológico de Sonora

²
Dr. Celso Ortíz Marín
Universidad Autónoma Indígena de México

Dr. Ricardo Ernesto Pérez Ibarra
Instituto Tecnológico de Sonora

Dr. Rubén Pérez Ríos
Instituto Tecnológico de Sonora

Dra. Dayanne Alejandra Quintana Chávez
Instituto Tecnológico de Sonora

Dra. Teresa Iveth Sotelo Quiñonez
Universidad de Sonora

Dr. Hugo Tirado Medina
Universidad Autónoma de Tamaulipas

Dra. Elia Torres Arenas
Instituto Tecnológico de Sonora

Dr. Edgar Valenzuela Hernández
Universidad de Sonora

Dra. Libia Yanelli Yanez Peñuñuri
Universidad de Sonora Campus Caborca

ÍNDICE

SECCIÓN I

ESTUDIOS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

CAPÍTULO 1

DIFERENCIAS EN LAS METAS DE VIDA EN FUNCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DEL SUR DE SONORA, MÉXICO

Kimberly Denise Gómez Espinosa, María Teresa Fernández Nistal, Eneida Ochoa Ávila, Santa Magdalena Mercado Ibarra

CAPÍTULO 2

RELACIÓN ENTRE EL RENDIMIENTO Y EL COMPROMISO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA

Marcela Ivonne González Lugo, Mirsha Alicia Sotelo Castillo, Dora Yolanda Ramos Estrada, Tania Lizbeth Gutiérrez Lugo

CAPÍTULO 3

PERSPECTIVA TEMPORAL DE UNIVERSITARIOS MEXICANOS: DIFERENCIAS ENTRE ESTUDIANTES Y ESTUDIANTES QUE TRABAJAN

Luz Celeste Molina Torres, Mirsha Alicia Sotelo Castillo, Laura Fernanda Barrera Hernández, Cecilia Ivonne Bojórquez Díaz

CAPÍTULO 4

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL INSTRUMENTO DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA DE TUCKMAN

Tania Lizbeth Gutiérrez Lugo, Mirsha Alicia Sotelo Castillo, Sonia Beatriz Echeverría Castro, Martha Olivia Ramírez Armenta

CAPÍTULO 5

FACTOR FAMILIAR Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA COMO PREDICTORES DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO DE UNIVERSITARIOS

Paloma Daniela Gómez Alvarez y Eneida Ochoa Avila

CAPÍTULO 6

CRECIMIENTO PERSONAL Y AUTONOMÍA EN ADOLESCENTES DE CONTEXTOS URBANOS Y RURALES – INDÍGENAS

Ariatna Yasu Montoya Ayala, Sonia Beatriz Echeverría Castro, Blanca Silvia Fraijo Sing, Jorge Luis Reyes Valenzuela

SECCIÓN II

ESTUDIOS EN EL ÁMBITO DE LA SALUD Y BIENESTAR

CAPÍTULO 7
PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA USO
PROBLEMÁTICO DE SITIOS DE REDES SOCIALES EN
ADOLESCENTES DE SONORA

*Nydia Guadalupe Machado Zamora, Maria Teresa Fernández Nistal,
Santa Magdalena Mercado Ibarra*

CAPÍTULO 8
COHESIÓN FAMILIAR, ESTRÉS, ANSIEDAD Y DEPRESIÓN EN
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE CIUDAD OBREGÓN

*Diana Laura García Uribe, Giovana Rocío Díaz Grijalva,
Eneida Ochoa Ávila, Carlos Alberto Mirón Juárez*

CAPÍTULO 9
EFFECTOS DE LA TERAPIA DIALÉCTICA CONDUCTUAL SOBRE LAS
FUNCIONES EJECUTIVAS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA PRISMA

*Jose Oswaldo Leyva Vizcarra, Joselinn Murataya Gutiérrez, Diana Mejía Cruz,
Javier O. Araiza Vilches*

CAPÍTULO 10
SALUD EMOCIONAL EN CONTEXTOS ACADÉMICOS: BIENESTAR
SUBJETIVO, DESREGULACIÓN Y SINTOMATOLOGÍA EMOCIONAL
EN POBLACIÓN UNIVERSITARIA

*Katya Lissette Armenta Osuna, Samantha Lizeth González Escobar, Juan Francisco
Gómez Leyva, Raquel García Flores*

CAPÍTULO 11
REGULACIÓN EMOCIONAL Y MALESTAR EMOCIONAL COMO
PREDICTORES DEL BIENESTAR SUBJETIVO EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS

*Samantha Lizeth González Escobar, Katya Lissette Armenta Osuna, Juan Francisco
Gómez Leyva, Raquel García Flores*

CAPÍTULO 12
ESTIMULACIÓN COGNITIVA DIRIGIDA A PREJUBILADOS DE UNA
INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SUR DE SONORA: UN
ESTUDIO PILOTO

*Christian Daniel Navarro Ramos, Grecia Guadalupe Anguiano García, Christian
Oswaldo Acosta Quiroz*

SECCIÓN III
ESTUDIOS EN EL ÁMBITO SOCIAL

CAPÍTULO 13

DESESPERANZA APRENDIDA EN PERSONAS EN SITUACIÓN DE CALLE

Jehomara Anahí Mercado Obeso, Santa Magdalena Mercado Ibarra, Jesús Alfredo Valle Orduño

CAPÍTULO 14

MASCULINIDADES Y ANSIEDAD POR DISCREPANCIA DE GÉNERO EN HOMBRES DEL SUR DE SONORA

David Martínez Mendoza, Carlos Alberto Mirón Juárez, Santa Magdalena Mercado Ibarra, Eneida Ochoa Ávila

CAPÍTULO 15

ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN DE LA ESCALA RENDIMIENTO LABORAL EN EL VALLE DEL YAQUI

Natalia Guadalupe Portillo Baldenebro, Giovana Rocío Díaz Grijalva, Carlos Alberto Mirón Juárez, Eneida Ochoa Ávila

CAPÍTULO 16

PREJUICIOS Y ACTITUDES EMOCIONALES HACIA PERSONAS EN SITUACIÓN DE CALLE: DIFERENCIAS DE GÉNERO Y APOYO SOCIAL

Sandra Patricia Armenta Camacho, Santa Magdalena Mercado Ibarra, María Teresa Fernández Nistal, Angel Francisco Velazquez Huicosa

CAPÍTULO 17

PREMISAS HISTÓRICO SOCIOCULTURALES Y SATISFACCIÓN CON LA VIDA: ROL MEDIADOR DE LA EVITACIÓN AL ÉXITO

Fernanda Ramírez Hernández, Jesús Tánori Quintana, Cesar Alan Flores Partida, José Ángel Vera Noriega

SECCIÓN I
ESTUDIOS EN EL ÁMBITO
EDUCATIVO

CAPÍTULO 1

DIFERENCIAS EN LAS METAS DE VIDA EN FUNCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DEL SUR DE SONORA, MÉXICO

*Kimberly Denise Gómez Espinosa
María Teresa Fernández Nistal
Eneida Ochoa Ávila
Santa Magdalena Mercado Ibarra*

Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

El objetivo del presente estudio fue comparar las metas de vida en función del rendimiento académico de 482 estudiantes (58.1% mujeres y 41.9% hombres) de preparatoria de diferentes ciudades de Sonora, México. Los resultados mostraron únicamente diferencias estadísticamente significativas, con tamaño del efecto pequeño, entre las metas de vida hedonista y educativa y el rendimiento académico. Los estudiantes con el rendimiento académico más alto presentaron puntuaciones medias más altas en la meta hedonista en comparación con los estudiantes de rendimiento académico medio y en la meta educativa los estudiantes con un rendimiento académico alto obtuvieron la media más alta en comparación con los estudiantes de rendimiento académico bajo. Estos resultados pueden ser útiles en la elaboración de talleres sobre la importancia de las metas en la vida y cómo podrían impactar de manera positiva en el rendimiento académico de la población estudiantil.

Introducción

Los adolescentes se encuentran en una etapa de su vida en la que están buscando un sentido o propósito a su vida, esta búsqueda de dirección personal puede influir en aspectos del desarrollo del estudiante, especialmente en el ámbito académico (Schippers et al., 2020). Se ha conceptualizado a las instituciones educativas como un espacio para promover un desarrollo integral tanto cognitivo como emocional para los/las jóvenes estudiantes (Correa et al., 2016). Uno de los aspectos importantes en la vida de los estudiantes de preparatoria es la búsqueda de identidad, la cual está compuesta por valores, creencias y metas que ayudan al establecimiento de compromiso con diversas actividades personales, especialmente académicas (Papalia et al., 2012).

En el ámbito educativo, el rendimiento académico se refiere al nivel de aprendizaje que un estudiante ha alcanzado como resultado de la instrucción recibida (Pizarro, 2000 citado en Ariza

et al., 2018) y se representa a través de un promedio escolar (Barahona, 2014). El rendimiento académico está influido por diversos factores tales como autoeficacia, expectativas de resultados, personalidad, motivación, aptitudes, intereses, relación profesor-estudiante, y metas académicas y ocupacionales (Ariza et al., 2018; Lent et al., 1994).

Las metas de vida se definen como la intención de un individuo de realizar una actividad para producir un resultado planeado o deseado (Bandura, 1986 citado en Brown y Lent, 2020). Bandura (1986) plantea que las metas deben ser específicas, medibles, alcanzables, relevantes y temporales. Estas características hacen que las metas de vida sean más desafiantes y claras, además de motivadoras para realizar una actividad (Jácome-León et al., 2024). Por su parte, Roberts y Robins (2000) propusieron una concepción más general sobre metas de vida, las cuales definieron como las aspiraciones que tienen las personas para moldear y construir una estructura general para la vida.

De acuerdo con la teoría socioanalítica propuesta por Hogan (1983), las personas eligen situaciones o metas que refuercen su identidad. En este sentido, las metas se pueden entender como un aspecto importante entre las características personales y los distintos entornos sociales en los que se desenvuelve una persona. Según Hogan (1983), algunos comportamientos están dirigidos hacia la aceptación social, el significado personal y el estatus que puede brindar. Desde esta perspectiva, Roberts y Robins (2002) describen ocho dimensiones de metas que desean ser alcanzadas, las cuales son: económica, estética, de relación, política, religiosas. Posteriormente, Stoll et al. (2020) agregaron la dimensión educativa a esta taxonomía.

La mayoría de las investigaciones que han asociado el rendimiento académico con las metas de vida han encontrado que las metas influyen en el desempeño escolar (Alessandri et al., 2020; Guzmán-Gutiérrez, 2020; Zúñiga et al., 2025). En la mayoría de estos estudios se encontró que las metas interpersonales y educativas se asociaron significativamente con el rendimiento académico y se concluyó que, independiente del contexto cultural o nivel educativo, las metas interpersonales y educativas tuvieron una orientación clara hacia el aprendizaje.

Por ejemplo, en el estudio de Zúñiga et al. (2025) compararon las metas de vida según el rendimiento académico de 250 estudiantes de bachillerato de la comunidad yaqui. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias de las metas económica, relación y educativa según el rendimiento académico. Los estudiantes con el rendimiento académico alto obtuvieron puntuaciones medias más altas en las metas económica

($M=4.22$) y relación ($M=4.48$) en comparación a los estudiantes con rendimiento académico bajo. En la meta de vida educativa, se encontró que los estudiantes de rendimiento académico medio obtuvieron la media más alta ($M=4.49$) en contraste con los estudiantes de rendimiento bajo.

Por su parte, Guzmán y Gutiérrez (2020) ¹² llevaron a cabo una investigación con el objetivo de conocer la relación entre las metas académicas y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes de preparatoria colombianos. Los resultados indicaron una correlación estadísticamente significativa entre la meta académica y el rendimiento académico ($r=0.257 < 0.029$). Además, se observó que los estudiantes orientaron sus metas hacia el área social (74.9%), al aprendizaje (74.7%) y al logro académico (72.6%).

A su vez, Alessandri et al. (2020) analizaron la asociación entre el rendimiento académico y metas de vida en una muestra de 180 estudiantes de universidad italianos. Los principales resultados mostraron una asociación estadísticamente significativa entre el número de metas y que tan claras y definidas eran ($r=.64$ $p<.01$) y el promedio de calificaciones ($r=.36$ $p<.01$), lo cual indicó que las metas de vida se relacionan con el rendimiento académico que tengan los estudiantes, aunque los autores señalaron que establecer metas por sí solo no era suficiente para mejorar el rendimiento académico.

Según el Centro de Investigación en Política Pública (IMCO, 2022), el nivel medio superior en México presenta la tasa más alta de abandono escolar en comparación con la educación primaria y secundaria. La Secretaría de Educación Pública registró en el ciclo 2021-2022 un abandono escolar de 9.2% y un índice de reprobación del 2.2% en bachillerato. Específicamente, en el estado de Sonora, el abandono escolar es del 11.8% y la reprobación del 6.4%. Las principales causas del bajo rendimiento académico de los estudiantes son: el estado de salud, el entorno familiar, el nivel socioeconómico, entorno violento, riesgo de drogadicción y el propio sistema educativo (Enríquez et al., 2013; IMCO, 2022).

Ante este contexto, Carreras (2001) indica que las metas de vida contribuyen a que los jóvenes desarrollen habilidades auto reguladoras, de aprendizaje y toma de decisiones en diferentes ámbitos de su vida (académica y/o personal). En este sentido, se menciona que establecer metas desafiantes motiva a los/as estudiantes a invertir energía y rendir al máximo en las actividades a realizar, así como organizar, guiar y mantener su comportamiento a lo largo del tiempo (Senko et al., 2011 citado en Alessandri et al., 2020; Lent et al., 1994). Sin embargo, cuando no se establecen metas claras o no se tiene una dirección en la vida se puede generar en el estudiante un nivel mayor

de ansiedad, disminución del esfuerzo y, como consecuencia, un rendimiento académico por debajo de los estándares esperados (Guzmán-Zamora, 2020; Steger et al., 2009). Dada la importancia de las metas en la vida en el desarrollo personal y académico de los estudiantes, el objetivo de esta investigación fue comparar las metas de vida en función del rendimiento académico en una muestra de estudiantes de bachillerato (Sonora, México).

Método

El tipo de estudio fue cuantitativo, no experimental con alcance correlacional de diseño transversal. Es correlacional porque se busca plantear una relación entre dos variables (Ramos, 2020) y es transversal porque la información se obtuvo en un momento determinado del tiempo (Ato et al., 2013).

Participantes

La muestra estuvo conformada por 482 estudiantes (58.1% mujeres y 41.9% hombres) con una edad promedio de 16.38 años ($DE=.98$) provenientes de nueve instituciones educativas, de las cuales tres fueron públicas y seis privadas de diferentes ciudades del estado de Sonora (Ciudad Obregón, Puerto Peñasco y Magdalena de Kino).

Instrumentos

Para la recolección de datos se utilizó la adaptación para México de la escala de metas de vida (Gómez et al., 2023). El objetivo de esta escala es medir la importancia de las metas de vida desde la teoría socioanalítica de Hogan (1983). Consta de 30 ítems que se clasifican en ocho dimensiones: económica, estética, social, de relación, política, hedonista, religiosa y educativa. La escala de respuesta es de tipo Likert de cinco puntos, que va desde 1 (no es importante para mí) a 5 (muy importante para mí). En relación a las propiedades psicométricas, Gómez et al. (2023) realizaron un análisis factorial exploratorio cuyos resultados mostraron que estos factores (económico, estético, hedonista, social, de relación, educativos) explicaron el 55.98% de la varianza. Por otro lado, la fiabilidad evaluada a través de la consistencia interna de las ocho dimensiones varió entre .63 a .83. Como parte de la información sociodemográfica, se solicitó a los participantes el promedio obtenido en el último semestre cursado.

Procedimiento

En primer lugar, el proyecto fue aprobado por el comité de ética del Instituto Tecnológico de Sonora (dictamen 98). La investigación cumplió con los lineamientos éticos establecidos por la American Psychology Association (APA, 2017) referentes a la autorización institucional,

consentimiento informado y confidencialidad de los datos. Posteriormente se contactaron a nuevas escuelas de diferentes municipios del estado de Sonora y se solicitó permiso al personal correspondiente para la implementación de las escalas y se obtuvo el consentimiento informado por parte de los estudiantes para participar en la investigación. La administración de los instrumentos se llevó a cabo de manera grupal y remota por medio de Google Meet y un formulario de Google en el periodo agosto-diciembre del 2021, con una duración de 50 minutos. Al finalizar, se les hizo llegar a cada preparatoria un informe con los resultados de cada estudiante que participó en la investigación.

Los datos se ingresaron y analizaron en el software estadístico SPSS versión 21. El rendimiento académico de los estudiantes se clasificó en tres categorías (bajo, medio y alto) según la puntuación media ($M=8.6$) y desviación estándar ($DE=1.10$) obtenidas en esta variable de la muestra total. Las calificaciones de 5 a 7.4 se clasificaron en rendimiento académico bajo, del 7.5 a 8.6 rendimiento académico medio y de 8.7 a 10 rendimiento académico alto. Se realizó un ANOVA de un factor para muestras independientes para comparar las metas de vida en función del rendimiento académico.

Resultados

En la Tabla 1 se presentan las comparaciones de las puntuaciones de rendimiento académico de los estudiantes según las metas importantes en la vida. Se encontró que las metas hedonista y educativa presentaron las medias más altas y las metas estéticas y de relación obtuvieron las medias más bajas en la muestra total.

La prueba ANOVA de un factor para muestras independientes indicó que existen diferencias significativas en las puntuaciones medias de las metas hedonista y educativa según el rendimiento académico, con un tamaño del efecto pequeño. El análisis pos hoc Bonferroni mostró diferencias significativas entre los estudiantes de rendimiento bajo, medio y alto en la meta hedonista ($p=.000$). En esta dimensión los estudiantes con rendimiento alto mostraron una media más alta ($M=4.46$) en comparación con los de rendimiento medio ($M=4.17$). En cuanto a la meta educativa, el post hoc Bonferroni mostró diferencias significativas entre los alumnos de rendimiento académico alto y bajo ($p=.009$), específicamente, los alumnos con un rendimiento alto obtuvieron una media más alta ($M=4.63$) mientras que los alumnos con un rendimiento académico bajo obtuvieron una puntuación más baja ($M=4.46$) (ver Tabla 1).

Tabla 1

Comparación de las puntuaciones en metas de vida según el rendimiento académico de los estudiantes

Metas de vida	Rendimiento académico								<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
	Bajo		Medio		Alto		Muestra total				
	<i>(n</i> =81)		<i>(n</i> =113)		<i>(n</i> =287)		<i>(n</i> =482)				
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Económica	3.68	.790	3.63	.777	3.77	.767	3.72	.773	1.575	.208	.007
Estética	3.03	.968	3.05	.977	2.97	.921	3.00	.942	.380	.684	.002
Social	3.74	.839	3.81	.747	3.81	.749	3.78	.761	.167	.846	.001
Relación	3.26	1.21	3.35	1.09	3.50	1.11	3.42	1.13	.1726	.179	.007
Hedonista	4.32	.668	4.17	.725	4.46	.595	4.36	.654	8.877	.000	.036
Educativa	4.46	.620	4.49	.575	4.63	.512	4.57	.550	4.751	.009	.019

Discusión y conclusiones

Esta investigación tuvo el objetivo de comparar las metas de vida en función del rendimiento académico en una muestra de estudiantes de bachillerato en el estado de Sonora, México. Los resultados mostraron que existe una diferencia estadísticamente significativa, con un tamaño del efecto pequeño, en las metas de vida hedonista y educativa según el rendimiento académico de los estudiantes. Los/as alumnos/as con rendimiento académico alto obtuvieron puntuaciones más altas en la meta hedonista en comparación con los estudiantes de rendimiento académico medio y en la meta educativa los estudiantes de rendimiento académico alto presentaron puntuaciones más altas en comparación con los estudiantes de rendimiento académico bajo.

Los hallazgos del presente estudio guardan ciertas similitudes con los reportados por Zúñiga et al. (2025) quienes también encontraron diferencias significativas en las metas de vida en función del rendimiento académico. Ambos estudios coinciden en que los estudiantes con rendimiento académico alto tienden a tener puntuaciones más altas en diferentes metas de vida. Sin embargo, aunque en la presente investigación se observaron mayores puntuaciones en la meta hedonista y educativa por parte de estudiantes con un rendimiento académico alto, Zúñiga et al. (2025) reportaron diferencias significativas en otras metas de vida tales como: económica y de relación en las que los estudiantes con un rendimiento medio puntuaron más alto en comparación con los estudiantes de rendimiento académico bajo.

Por otro lado, los resultados del presente trabajo, muestran semejanzas con los reportados por Guzmán y Gutiérrez (2020) y Alessandri et al. (2020) quienes encontraron que existe una relación significativa entre las metas de vida y el rendimiento académico. Ambos estudios coinciden en que las metas de vida particularmente las orientadas al área educativa, tienden a relacionarse con un buen desempeño académico. No obstante, existen algunas diferencias relevantes, en primer lugar, los estudios de Guzmán y Gutiérrez (2020) y Alessandri et al. (2020) se centraron únicamente en las metas académicas, mientras que el presente trabajo se consideraron distintas dimensiones de las metas de vida. Además, las investigaciones previas emplearon un análisis de correlación para analizar la relación entre las variables, sin embargo, en la presente investigación se utilizó un análisis de varianza (ANOVA) con el fin de comparar las medias de las metas de vida según el rendimiento académico de los/las estudiantes.

En cuanto a los resultados comparativos, se observó que aquellos alumnos que puntuaron una media más alta en la meta educativa son jóvenes que desean tener o mantener buenas calificaciones y graduarse de la escuela, por lo cual esto indica que sus acciones están direccionadas a tener un buen desempeño académico para poder alcanzar este objetivo. Por su parte, los alumnos con puntuaciones altas en la meta hedonista se distinguieron por querer pasar su tiempo disfrutando con diversas actividades, así como tener una vida emocionante, porque independiente de su rendimiento académico (bajo o alto) disfrutaban el equilibrio entre su vida académica y su vida personal.

Ahora bien, para los estudiantes de preparatoria, el contexto (cultural, social y geográfico) es importante en la selección de sus metas de vida y en su rendimiento académico. Por ejemplo, aquellos estudiantes que provienen de contextos con mayor nivel socioeconómico tienden a tener metas hacia la obtención de un diploma, acceder a la universidad o a una mayor movilidad social. Por otro lado, aquellos estudiantes que provienen de contextos con dificultades socioeconómicas suelen elegir metas económicas, independientes si su rendimiento académico es bajo, medio o alto, ya que consideran como prioridad aportar un ingreso a su familia y esto puede condicionar que es lo que desean en la vida. No obstante, los/las estudiantes de zona urbana priorizan la meta hedonista, esto refleja una cultura más de ocio y actividades recreativas. Estos hallazgos indican que el contexto influye fuertemente en las decisiones de vida de los estudiantes, así como también en su rendimiento académico.

Los hallazgos obtenidos reflejan no solo las diferencias en el rendimiento académico de los estudiantes, sino también el tipo de metas que desean alcanzar. Conviene recordar que la meta educativa hace referencia al deseo de obtener buenas calificaciones y graduarse para poder acceder a un nivel superior de estudios y la meta hedonista alude al deseo de alcanzar la satisfacción personal, así como de experimentar placer y un bienestar inmediato.

En este sentido, el presente trabajo es relevante porque el rendimiento académico se puede ver afectado por las metas de vida que quieran alcanzar los estudiantes, ya que en la etapa de la adolescencia es cuando se toman diversas decisiones, en diferentes ámbitos de su vida, ya sea personal, profesional o académica y esto marca un camino y guían sus acciones hacia actividades que le generen un éxito por lo que es importante fomentar la toma de decisiones en la población estudiantil. Los resultados obtenidos en la presente investigación pueden ser útiles en la elaboración e implementación de talleres de orientación vocacional dirigidos a estudiantes de bachillerato sobre la importancia de las metas de vida y su impacto en el rendimiento académico según su contexto social, cultural y de género implementando estrategias para alcanzarlas y al mismo tiempo fomentar la equidad en el desarrollo de oportunidades académicas y personales.

Una de las principales limitaciones de este estudio radica en que existen pocos estudios que aborden de forma directa la relación entre metas de vida y el rendimiento académico, lo que limita la posibilidad de contrastar ampliamente los resultados. Por último, puede haber un sesgo en los resultados ya que el promedio se reportó por los propios estudiantes por medio de un formulario en línea (Google forms), lo que podría haber influido en una posible deseabilidad social.

Referencias

- Alessandri, G., Borgogni, L., Latham, G., Cepale, G., Theodorou, A. y De Longis, E. (2020). Self-set goals improve academic performance through nonlinear effects on daily study performance. *Learning Individual Differences*, 77(0), 1-12.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101784>
- American Psychological Association. (2017). *APA. Diccionario Conciso de Psicología*. El Manual Moderno.
- Ariza, C., Blanchar, J. y Rueda, L. (2018). El rendimiento académico: una problemática compleja. *Boletín Virtual*, 7(7), 137-141.

- Ato, M., López, J.J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059.
<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. NY: Prentice-Hall.
- Barahona, P. (2014). Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 25-39.
- Castro de León, J. y Luévano, E. (2018). Influencia del estrés académico sobre el rendimiento escolar en educación media superior. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 26(1), 97-117.
- Correa, A., Cuevas, M. y Villaseñor, M. (2016). Bienestar psicológico, metas y rendimiento académico. *Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 19(1), 29-34.
- Enríquez, C., Segura, Á. y Tovar, J. (2013). Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. *Investigaciones ANDINA*, 26(15), 654-666.
<http://www.scielo.org.co/pdf/inan/v15n26/v15n26a04.pdf>
- Estrada, A. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Pedagogía, Pedagogos y Ámbitos de Educación*, 7(7), 218-228.
<http://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/536/509>
- Gaxiola, J., González, S. y Contreras, Z. (2012). Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 164-181. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v14n1/v14n1a11.pdf>
- Gómez, K. (2023). Adaptación de un instrumento para evaluar metas de vida en estudiantes de bachillerato de Cajeme. S. Mercado, L. Galván, M. Nistal, G. Rojas y E. Ochoa (Eds.), En *Investigaciones psicológicas en espacios socioculturales: La escuela y la comunidad*, (pp. 55-63). Cromberger Editores e Impresores, S.A. de C.V. <https://itson.mx/publicaciones/Paginas/op-ciencias-sociales.aspx>
- Guzmán, N., y Gutiérrez, 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>
- Hogan, R. (1983). A Socioanalytic Theory of personality. En M. M. Page (Ed.) *Personality-current theory & research: 1982 Nebraska symposium on motivation* (pp. 55-89). Lincoln and

- London: University of Nebraska Press.
<https://archive.org/details/personalitycurre0000nebr/page/n3/mode/2up>
- IMCO. (13 de Octubre 2022). Bachillerato, el escalón frágil de la educación.
<https://imco.org.mx/bachillerato-el-escalon-fragil-de-la-educacion/>
- Jácome-León, S., Puga-Places, P. y Briones-Jácome, S. (2024). *Autoeficacia, motivación y metas personales en entornos virtuales de Educación Superior*. Digital Publisher.
- Lent, R. W., Brown, S. D., y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. doi: org/10.1006/jvbe.1994.1027
- Ortega, J. y González, D. (2016). El ciberacoso y su relación con el rendimiento académico. *Innovación Tecnológica*, 16(71), 17-38. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v16n71/1665-2673-ie-16-71-00017.pdf>
- Papalia, D.E., Feldman, R.D. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano* (12va Ed.). McGraw Hill.
- Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciaAmérica*, 9(3), 1-5.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7746475>
- Richards Jr, 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>
- Schippers, M.C., Morisano, D., Locke, E.A. Scheepers, W.A., Latham, G.P. y de Jong, E.M. (2020). Writing about personal goals and plans regardless of goals type boosts academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 60(0), 1-10.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101823>
- Steger, M. F., Oishi, S., y Kashdan, T. B. (2009). Meaning in life across the life span: levels and correlates of meaning in life from emerging adulthood to older adulthood. *The Journal of Positive Psychology*, 4(1), 43–52.
- 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(1), 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2020.103939>

Zúñiga, J. (2025). Metas de vida en estudiantes de la comunidad yaqui de acuerdo con su rendimiento académico. En E. Ochoa, M. Nistal y S. Mercado (Eds.) *Experiencias de investigación psicológica: en contextos educativo, clínico y comunitario* (71-84). Ediciones Comunicación Científica. <https://comunicacion-cientifica.com/wp-content/uploads/2025/04/274.-PDF-Experiencias-de-investigacion.pdf>

CAPÍTULO 2

RELACIÓN ENTRE EL RENDIMIENTO Y EL COMPROMISO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA

*Marcela Ivonne González Lugo
Mirsha Alicia Sotelo Castillo
Dora Yolanda Ramos Estrada
Tania Lizbeth Gutiérrez Lugo*

1
Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

El presente capítulo tiene como objetivo describir empíricamente la relación entre el rendimiento y el compromiso académico en estudiantes universitarios y comparar por sexo y programa educativo. Se presenta un estudio con enfoque cuantitativo con diseño no experimental, transeccional con alcance descriptivo y correlacional, en el cual participaron 288 universitarios de los programas de Psicología e Ingeniería Industrial y de Sistemas, pertenecientes al tercer y séptimo semestre. Para la recolección de los datos se calculó el rendimiento académico a partir de las materias cursadas aprobadas y reprobadas y para el compromiso académico se utilizó la escala de compromiso académico. Los resultados evidenciaron relación significativa, con intensidad baja en el rendimiento y el compromiso académico. Los resultados evidencian que los estudiantes mantienen un rendimiento académico en un nivel aceptable; no obstante, a pesar de declararse comprometidos con sus estudios, no logran alcanzar los niveles más altos de desempeño, lo que pone de manifiesto la existencia de áreas susceptibles de mejora.

Introducción

El rendimiento académico (RA) es un fenómeno de estudio en Educación y Psicología, ya que permite evaluar la calidad del proceso educativo (Grasso, 2020). Félix (2015) lo definió como una medida de la capacidad cognitiva expresada en una calificación que indica el avance educativo, mientras que Blanz (2014) lo consideró el resultado de la motivación, influenciado por diversos factores, entre ellos el Compromiso Académico (CA).

Este último constructo, también conocido como *engagement*, está relacionado con la adaptación y permanencia en la educación superior (López-Aguilar et al., 2021). Tristán-Monrroy

et al. (2021) lo describieron como una conexión emocional con las actividades académicas consideradas como desafíos positivos, y Barragán et al. (2021) lo conceptualizaron como un estado psicológico de pertenencia y valoración de las actividades académicas a través de la participación activa. De acuerdo con De la Cruz et al. (2017), el CA se compone de tres dimensiones: *vigor*, que es la energía y resistencia ante las tareas; *dedicación*, relacionada con entusiasmo y motivación; y *absorción*, que implica una inmersión total en el trabajo académico. Estas dimensiones se basan en el modelo inicial propuesto por Salavona y Schaufeli (2004) en el contexto laboral, pero adaptadas al ámbito académico. López-Aguilar et al. (2021) afirman que el CA, al integrar componentes conductuales, afectivos y cognitivos, promueve el bienestar y un alto desempeño académico. Añaden que los estudiantes con alto engagement son más proactivos, buscan desafíos, toman la iniciativa y enfrentan con eficacia las exigencias del aprendizaje.

La revisión de la literatura ha mostrado diferentes hallazgos sobre las variables de estudio. Al respecto, Medrano et al. (2015) señalaron que, para alcanzar el logro académico satisfactorio, el estudiante necesita comprometerse activamente en su proceso de aprendizaje; además, el compromiso académico ha demostrado ser un constructo central para promover el conocimiento, rendimiento académico, interés, disfrute y bienestar psicológico del estudiante.

Por su parte, Hodge et al. (2018) exploraron el papel del compromiso y su asociación con la determinación y los resultados académicos, quienes argumentaron que el compromiso (*vigor*, *absorción* y *dedicación*) medió la relación entre la determinación (*esfuerzo* e *interés*) y la productividad (*rendimiento* y *calificación autoevaluada*), lo que sugiere que una persona con mayor determinación cuenta con un mayor compromiso y que este genera un mejor rendimiento académico.

Dentro del mismo contexto, López-Aguilar et al. (2021) examinaron la asociación entre el engagement académico y el RA, los hallazgos revelaron que los alumnos con mayores puntuaciones en *vigor*, *dedicación* y *absorción* presentaron mejores calificaciones en las asignaturas que cursaban.

En México, la educación básica es obligatoria, pero según la Organización para la Economía, Cooperación y Desarrollo (OECD, 2022) siglas en inglés, el desempeño en áreas clave como matemáticas, lectura y ciencias sigue estando por debajo del promedio internacional, lo que puede limitar el aprendizaje y la participación social. Aunque la educación superior no es obligatoria, resulta esencial para una adecuada integración laboral y social. A pesar de ciertos

avances como el incremento del 16% al 23% en la población que concluyó sus estudios universitarios entre el 2008 y 2018, el país aún se encuentra por debajo del promedio internacional del 44%.

Dentro del ámbito personal del estudiante, también existen problemáticas alrededor de su preparación académica, ya que, aunque cuentan con mayores oportunidades como, acceso a las tecnologías, a diferentes tipos de becas y una amplia oferta educativa (Chong, 2017), los alumnos manifiestan poco compromiso académico dado que, responsabilizan a los profesores o al contenido de la materia de su bajo rendimiento académico, esto refleja una falta de habilidades y compromiso, lo que sucede al contrario de los universitarios que presentan pocas o nulas problemáticas en sus estudios, puesto que lo relacionan mayormente con el esfuerzo entregado al aprendizaje (Robles y Rodríguez, 2020).

Por otra parte, Cajas et al. (2020) al indagar la relación entre el compromiso y el rendimiento académico en universitarios, concluyeron que el compromiso no tiene relación significativa con el desempeño académico de manera general ni por dimensión (vigor, absorción y dedicación). Por el contrario, Zhang et al. (2022) expresaron que el compromiso académico es un componente significativo que influye en el rendimiento de los estudiantes. Cajas et al. (2020) señalaron que el compromiso académico ha sido más explorado en contextos laborales que educativos, lo que abre oportunidades para nuevos estudios. De la Cruz et al. (2017) destacaron que los estudiantes comprometidos muestran mejor rendimiento, menos estrés y mayor satisfacción. Según Mouzakis (2017), este compromiso fomenta el aprendizaje, buenas calificaciones, una experiencia académica positiva y mayor probabilidad de titulación. Por ello, estudiar el compromiso académico resulta relevante, ya que puede mejorar el desempeño estudiantil y aportar bases teóricas para desarrollar estrategias que fortalezcan el rendimiento académico

Es por lo que en este estudio y a partir de las contradicciones encontradas, el primer objetivo fue determinar la relación entre el rendimiento y el compromiso académico de los estudiantes y como segundo objetivo fue comparar las variables por sexo y programa educativo.

Método

Esta investigación tiene un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transeccional, con un alcance descriptivo y correlacional.

Participantes

La muestra del estudio estuvo compuesta por 288 estudiantes universitarios, agrupados en 181 mujeres (62.8%), 103 hombres (35.8%) y 5 (1.4%) que no se identifican con ninguno de los dos sexos, entre las edades de 18 y 36 años con una media de edad de 19.93 años ($DE = 1.81$). Pertenecientes a los programas académicos de Ingeniería Industrial y de Sistemas (IIS) con 132 estudiantes y de la Licenciatura en Psicología (LPS) con 156 estudiantes, del tercer y séptimo semestre de una institución de educación superior mexicana.

Instrumento

Para la medición del rendimiento académico se calculó el promedio a partir de las materias cursadas y aprobadas. Para la variable de compromiso académico, se utilizó la escala UWES-S, adaptada al contexto mexicano por De la Cruz et al. (2017). Este instrumento, con 17 reactivos en escala Likert de 0 (nunca) a 4 (siempre), evalúa tres dimensiones: vigor (energía y esfuerzo sostenido al estudiar), dedicación (compromiso emocional con el estudio) y absorción (concentración profunda en las tareas académicas). Se obtuvo un Alfa de Cronbach global $\alpha = .84$ y un Omega de McDonald $\omega = .82$ (Reidl- Martínez, 2013). Los resultados mostraron indicadores de bondad de ajuste adecuados: χ^2 sobre los grados de libertad ($CMIN/df$) = 1.131, probabilidad asociada (p) = .258; raíz cuadrada de residual estandarizada (SRMR) = .0242; índice de ajuste comparativo (CFI) = .997, índice de bondad de ajuste (GFI) = .982; índice de ajuste normado (NFI) = .973; error de la raíz cuadrada de la media de aproximación (RMSEA) = .017; (RMR) = .0242 (Hu y Bentler, 1999).

Procedimiento

Una vez definidos y justificados los instrumentos de las variables del estudio, el proyecto fue enviado y aprobado por el Comité de Ética Institucional. Posteriormente, los instrumentos se digitalizaron en Google Forms y se aplicaron de forma presencial en formato digital, con los permisos académicos correspondientes y el consentimiento informado de los estudiantes. Los datos se procesaron en SPSS 23 y AMOS, donde se evaluó la consistencia interna mediante los índices alfa de Cronbach y omega de McDonald, y se realizó un análisis factorial confirmatorio para asegurar la validación del instrumento. También se analizaron la normalidad de los datos (asimetría y curtosis), medias, desviaciones estándar, rangos, frecuencias y porcentajes. Para comprobar los objetivos, se aplicaron la prueba r de Pearson y t de Student, y se calcularon los tamaños de efecto con el índice d de Cohen. Finalmente, se interpretaron y presentaron los resultados.

Resultados

Los resultados del promedio de calificaciones variaron desde 5.48 hasta 10, con una media de 8.91 ($DE=.825$), lo cual se puede interpretar como un adecuado rendimiento académico de los participantes. Asimismo, se agrupó el rendimiento en cuatro categorías: reprobado (5.48-6.99), bajo (7.00-7.99), regular (8.00-8.99) y alto (9.00-10.00), con base en lo anterior, el 54.2% de los estudiantes se ubicaron en un nivel alto. Al dividirlos por programas educativos las y los Psicólogos obtuvieron una media de 9.02 ($DE=.75$) y las y los Ingenieros alcanzaron una media de 8.7 ($DE=.88$) (ver Tabla 1).

Tabla 1

Niveles del rendimiento académico

Indicador	General		3er. Semestre LPS (N109)		3er. Semestre IIS (N92)		7mo. Semestre LPS (N47)		7mo. Semestre IIS (N40)	
	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
Reprobado	10	3.5	2	1.8	7	7.6	0	0	1	2.5
Bajo	30	10.4	9	8.3	12	13.0	7	14.9	2	5.0
Regular	92	31.9	35	32.1	36	39.1	13	27.7	8	20.0
Alto	156	54.2	63	57.8	37	40.2	27	57.4	29	72.5

De acuerdo con los resultados obtenidos en la variable de compromiso académico, se obtuvieron índices aceptables de normalidad: asimetría y curtosis menos de -2 a 2 (George & Mallery, 2020). Los estudiantes mostraron un moderado nivel de compromiso académico, considerando la escala del 1 al 4, en la escala total se obtuvo una media de 2.61; en cuanto a las dimensiones se obtuvo un valor más alto en la dedicación, lo que indica a que los participantes están orgullosos de su carrera, sienten que su carrera tiene sentido y se mantienen entusiasmados por su carrera (ver Tabla 2).

Tabla 2

Estadístico descriptivo del compromiso y sus dimensiones

Indicador	Min	Max	M	DE	Asimetría	Curtosis
Compromiso	0.92	4	2.61	0.53	-.120	-.058
Vigor	0.25	4	2.19	0.67	-.138	-.127
Dedicación	1.25	4	3.20	0.63	-.683	-.069
Absorción	0.25	4	2.45	0.68	-.023	-.209

Así mismo, las puntuaciones medias se dividieron en tres niveles a partir del cálculo de la

amplitud de rango considerando la escala de respuestas: bajo (0-1.33), moderado (1.34-2.67) y alto (2.68-4). Con base en lo anterior, los participantes reportaron un adecuado nivel de compromiso académico (55.9%), lo que indica que los estudiantes frecuentemente presentan un estado positivo hacia los estudios (ver Tabla 3).

Tabla 3

Niveles de compromiso académico

Indicador	Bajo		Moderado		Alto	
	fr	%	fr	%	fr	%
Compromiso académico	4	1.4	161	55.9	123	42.7
Vigor	33	11.5	175	60.8	80	27.8
Dedicación	2	0.7	50	17.4	236	81.9
Absorción	14	4.9	161	55.9	113	39.2

Sobre las comparaciones entre el rendimiento académico por sexo y programa educativo, los análisis mostraron diferencias estadísticamente significativas en cada grupo, en donde las estudiantes mantienen mejor rendimiento académico que los estudiantes hombres; en los programas educativos los LPS mantienen un mejor rendimiento que los estudiantes de IIS. La prueba de *d* de Cohen mostró un tamaño del efecto pequeño en todas las diferencias significativas (ver Tabla 4).

Tabla 4

Comparaciones del promedio de materias aprobadas y promedio de materias aprobadas y reprobadas con el sexo y el programa educativo y años de estudio

Indicador	Mujeres (N181)		Hombres (N103)		<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	M	DE	M	DE				
Promedio	9.05	0.70	8.65	0.94	282	3.78	.000	.47
	LPS (N156)		IIS (N132)					
	M	DE	M	DE				
	9.02	0.75	8.78	0.88	286	2.97	.004	0.29

Con respecto a las comparaciones del compromiso académico en los mismos grupos los resultados indicaron diferencias significativas por sexo, observándose medias más altas en las

mujeres en la escala total y en la dimensión de dedicación, lo que puede indicar que son éstas más comprometidas y dedicadas que los hombres. Al aplicar el tamaño de efecto de las diferencias, este se ubicó en un alcance pequeño (ver Tabla 5).

Tabla 5

Comparación del compromiso académico y el sexo de los participantes

Indicador	Mujer (N181)		Hombre (N103)		gl	t	p	d
	M	DE	M	DE				
Compromiso	2.66	0.52	2.53	0.53	282	2.10	.036	.24
Vigor	2.23	0.64	2.13	0.72	282	1.13	.257	.14
Dedicación	3.28	0.61	3.06	0.64	282	2.78	.006	.34
Absorción	2.49	0.69	2.39	0.67	282	1.20	.228	.14

También se realizó la comparación del compromiso y sus dimensiones con los dos programas educativos (Psicología e Ingeniería Industrial y de Sistemas). En los hallazgos solo se encontraron diferencias significativas en la dimensión de dedicación, en donde los estudiantes de LPS mostraron niveles más alto, es decir los estudiantes de este programa son más dedicados que los de Ingeniería. Según la d de Cohen, el efecto se presentó en un tamaño pequeño (ver Tabla 6).

Tabla 6

Comparación del compromiso con los programas educativos

Indicador	LPS (N156)		IIS (N132)		gl	t	p	d
	M	DE	M	DE				
Compromiso académico	2.65	0.52	2.57	0.53	286	1.24	.216	.15
Vigor	2.22	0.66	2.15	0.68	286	.931	.354	.10
Dedicación	3.33	0.59	3.04	0.64	286	4.06	.000	.46
Absorción	2.38	0.69	2.52	0.69	286	-1.68	.092	.20

Para dar cumplimiento al objetivo general, se correlacionó el rendimiento y el compromiso académico, de manera que, el compromiso como escala general tiene una asociación estadísticamente significativa positiva pero débil ($r=.175$); con respecto a las dimensiones de la misma variable, se encontraron relación significativa con la absorción ($r=.227$); con ello es altamente probable que el rendimiento académico puede verse afectado por un bajo compromiso

académico del estudiante (ver Tabla 7).

Tabla 7

Correlaciones del promedio de materias aprobadas y materias aprobadas y reprobadas y el compromiso

	Promedio	Compromiso académico	Vigor	Dedicación	Absorción
Promedio	1				
Compromiso académico	.175**	1			
Vigor	.097	.799**	1		
Dedicación	.091	.794**	.466**	1	
Absorción	.227**	.802**	.441**	.463**	1

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

Discusión y conclusiones

Considerando lo anterior, los resultados sobre el rendimiento académico indican que, en general, los estudiantes presentan un nivel adecuado de aprovechamiento. No obstante, se observan diferencias entre los programas educativos: los alumnos de LPS mostraron un mejor desempeño que los de IIS. Esta diferencia podría deberse a la carga académica, ya que los estudiantes de Ingeniería cursan un mayor número de asignaturas en todos los semestres. Esta situación coincide con lo señalado por Murillo-García y Luna-Serrano (2020), quienes reportan que los estudiantes de ciencias puras y aplicadas presentan mayores índices de reprobación.

En cuanto al compromiso académico, los estudiantes se ubicaron en un nivel moderado, lo que indica que se perciben comprometidos con sus estudios, aunque aún existen áreas de oportunidad para alcanzar una mayor productividad académica (Hodge et al., 2018). Al analizar las dimensiones del compromiso, la dedicación destacó con un nivel favorable, lo cual refleja sentimientos positivos como entusiasmo, orgullo e inspiración hacia los estudios. Este hallazgo coincide con lo señalado por Barrera et al. (2020), quienes reportan que la dedicación estudiantil puede aportar a alcanzar niveles óptimos. Además, se identificaron diferencias significativas entre el rendimiento académico y la dimensión de dedicación, lo que permite inferir que, a mayor entusiasmo, optimismo y esfuerzo, mejores serán los resultados académicos.

Al comparar las variables de estudio según características sociodemográficas, se

encontraron diferencias significativas en función del sexo, siendo las mujeres quienes obtuvieron mejores resultados en rendimiento y compromiso académico. Estos hallazgos coinciden con estudios previos (Liébana-Presa et al., 2018; Molina-Torres et al., 2021), que destacan un mayor rendimiento y actitudes positivas hacia el compromiso por parte de las estudiantes. García (2024) refuerza esta idea, al señalar que las mujeres tienden a obtener mejores calificaciones debido a su dedicación, esfuerzo y constancia.

También se identificaron diferencias significativas en el rendimiento académico según el programa educativo, con los estudiantes de LPS, los cuales, obtuvieron los promedios más altos que los de Ingeniería, esto coincide con estudios que asocian a las ciencias duras con mayores índices de reprobación. En cuanto al compromiso académico, la única diferencia significativa se dio en la dimensión de la dedicación, donde los alumnos de LPS mostraron mayor entusiasmo, optimismo y esfuerzo. Estos hallazgos podrían orientar estrategias para mejorar el rendimiento y reducir la reprobación en programas de ciencias duras (Hodge et al., 2018; Murillo-García y Luna-Serrano, 2020).

Sobre las relaciones entre las variables, los hallazgos evidenciaron una correlación significativa entre el rendimiento académico y el compromiso, así como, en la dimensión de absorción. Esto sugiere que es altamente probable que, entre más concentración y dedicación del estudiante, mejor es su desempeño académico, esto concuerda con estudios previos (Álvarez-Pérez, 2021; Hodge et al., 2018; Medrano et al., 2015; Padua, 2019), que destacan el compromiso como un factor clave para el rendimiento, al fomentar actitudes positivas, esfuerzo y estrategias de aprendizaje. No obstante, Cajas (2020) encontró resultados contrarios, al no identificar una relación significativa entre ambos constructos.

Dado lo anterior, es importante que los estudiantes desarrollen, mantengan o perfeccionen según sea el caso, el desarrollo del compromiso para que se vea reflejado en el rendimiento académico y evitar lo más posible dificultades académicas.

Como limitaciones del estudio se contempla que no se pueden generalizar los datos, ya que es necesario ampliar la participación de diversos programas e instituciones educativas. Asimismo, no se consideraron variables sociales y demográficas que también podrían influir en el compromiso y el rendimiento de los estudiantes.

Sin embargo, la presente exploración de las variables de estudio proporciona material para que se sigan desarrollando estudios que aporten al conocimiento y actualización en el contexto

universitario.

Referencias

- Álvarez-Pérez, P., López-Aguilar, D., y Garcés-Delgado, Y. (2021). Estudios sobre compromiso y expectativas de autoeficacia académica en estudiantes universitarios de grado. *Educación*, 57(2), 481-499. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1316>
- Blanz, M. (2014). How do study satisfaction and academic performance interrelate? An investigation with students of Social Work programs. *European Journal of Social Work*, 17(2), 281-292. Doi: 10.1080/13691457.2013.784190
- Barragán, A., Pérez-Fuentes, M., Molero, M., Martos, Á., Simón, M., Sisto, M., & Gázquez, J. (2021). Emotional Intelligence and academic engagement in adolescents: The mediating role of self-esteem. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 307-316. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S302697>
- Barrera, L., Vales, J., Sotelo-Castillo, M., Ramos-Estrada, D., y Ocaña-Zúñiga, J. (2020). Variables cognitivas de los estudiantes universitarios: su relación con la dedicación al estudio y rendimiento académico. *Psicumex*, 10(1), 61-74. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i1.342>
- Cajas, B., Paredes, M., Pasquel, L., y Pasquel, A. (2020). Habilidades sociales en Engagement y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 11(1), 77-88. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.405>
- 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. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27050422005.pdf>
- De la Cruz Pérez, M., Reséndiz, J., Romero, A., y Domínguez, G. (2017). Adaptación y validación mexicana de la utrecht work engagement scale, versión para estudiantes. *Psicología Iberoamericana*, 25(2), 35-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133957572005>
- Félix, A. (2015). *Influencia de la motivación en el rendimiento académico de primer año de los alumnos de las carreras de ingeniería en sistemas computacionales, ciencias de la comunicación, administración de empresas y gastronomía de una universidad privada de México* [Tesis de maestría]. <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/621311/02Aar%C3%B3n%20Alejandro>

[%20F%C3%A9lix%20%20Monz%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)

- García, D. (2024). Por qué las chicas sacan mejor nota que los chicos en selectividad: no es una cuestión de inteligencia. El español. https://www.elspanol.com/reportajes/20240617/chicas-sacan-mejor-nota-chicos-selectividad-no-cuestion-inteligencia/863413740_0.html#:~:text=En%20el%20informe%20publicado%20en,i%C3%B3n%20de%20acceso%20a%20Grado
- George, D. & Mallery, P. (2020). *IBM SPSS Statistics 16 step by step. A simple guide and reference* (16th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429056765>
- Grasso, P. (2020). Rendimiento académico: un recorrido conceptual que aproxima a una definición unificada para el ámbito superior. *Revista de Educación*, XI (20), 87-102. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4165/4128
- Hodge, B., Wright, B. & Bennett, P. (2018). The Role of Grit in Determining Engagement and Academic Outcomes for University Students. *Res High Educ*, 59, 448-460. <https://doi.org.itson.idm.oclc.org/10.1007/s11162-017-9474-y>
- Hu, L. & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. doi:10.1080/10705519909540118
- Liébana-Presa, C., Fernández-Martínez, M., Vázquez-Casares, A., López-Alonso, A. y Rodríguez-Borrego, M. (2018). Burnout y engagement en estudiantes universitarios de enfermería. *Enfermería Global*, 17(50), 131-152. <https://dx.doi.org/10.6018/eglobal.17.2.268831>
- López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P., y Garcés-Delgado, Y. (2021). El engagement académico y su incidencia en el rendimiento del alumnado de grado de la Universidad de La Laguna. *RELIEVE-Revista Electrónica de la Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1). <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21169>
- Medrano, L., Moretti, L., y Ortiz, A. (2015). Medición del Engagement Académico en Estudiantes Universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2(40), 114-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645432012>
- Murillo-García, O. y Luna-Serrano, E. (2021). El contexto académico de estudiantes universitarios en condición de rezago por reprobación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(33), 58-75. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.858>

- Molina-Torres, L., Barrera-Hernández, L., Sotelo-Castillo, M., Ramos-Estrada, D. y Pérez- Ríos, R. (2021). Orientación al futuro, estrategias de aprendizaje, autorregulación y rendimiento académico en estudiantes universitarios mexicanos. *Educación y Ciencia*, 10(55), 39-54. https://apps.utel.edu.mx/recursos/files/r161r/w24538w/S2_OrientacionAlFuturo.pdf
- Mouzakis, C. (2017). *Academic and Social Engagement in University Students: Exploring Individual Differences and Relations with Personality and Daily Activities* [Degree of Doctor of Philosophy in Psychology]. University of California Riverside. <https://escholarship.org/uc/item/1819585r>
- Organisation Economic Co-operation Development [OECD]. (2022). Science performance (PISA) (indicator). <https://doi.org/10.1787/91952204-e>
- Padua, L. (2019). Factores individuales y familiares asociados al bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 173-195. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6987382>
- Reidl-Martínez, L. M. (2013). Confiabilidad en la medición. *Investigación en Educación Médica*, (6), 107-111. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72695-4](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72695-4)
- Robles, S., y Rodríguez, J. (2020). *Autorregulación, autoeficacia y deserción de los cursos virtuales: un estudio de caso durante la coyuntura COVID-19. En la pandemia de la COVID-19 como oportunidad para repensar la educación superior en México Políticas, prácticas y experiencias.* Amaya ediciones. (87-102). <http://www.cucea.udg.mx/include/publicaciones/coorinv/pdf/dig-educacion-covid.pdf>
- Tristán-Monrroy, B., Flores-Rueda, I., Sánchez-Macías, A, y Briano-Turrent, G. (2021). Compromiso académico estudiantil en tiempos de COVID-19: desafíos y oportunidades para la enseñanza en línea. *Formación Universitaria*, 14(6), 193-202. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000600193>
- Zhang, Y., Guan, X., Ahmed, Z., Jobe, M. & Ahmed, O. (2022). The Association between University Students' Achievement Goal Orientation and Academic Engagement: Examining the Mediating Role of Perceived School Climate and Academic Self-Efficacy. *Sustainability*, 14 (10), 1-13. <https://doi.org/10.3390/su14106304>

CAPÍTULO 3

PERSPECTIVA TEMPORAL DE UNIVERSITARIOS MEXICANOS: DIFERENCIAS ENTRE ESTUDIANTES Y ESTUDIANTES QUE TRABAJAN

*Luz Celeste Molina Torres
Mirsha Alicia Sotelo Castillo
Laura Fernanda Barrera Hernández
Cecilia Ivonne Bojórquez Díaz*

Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

La forma en que las personas se orientan al pasado, presente o futuro, influye en sus pensamiento y acciones. El objetivo del presente estudio fue conocer la perspectiva temporal de estudiantes universitarios y comparar las dimensiones temporales entre estudiantes y estudiantes que trabajan, así como de acuerdo con el tiempo que han trabajado (nunca, menos de un año y más de un año). Participaron 329 estudiantes universitarios mexicanos, se utilizó el Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo en la versión de González et al. (2018). Los resultados indicaron un perfil positivo en los estudiantes, diferencias en las dimensiones de futuro y pasado positivo a favor de quienes solo estudian y una orientación al pasado más positiva por parte de quienes nunca han trabajado.

Introducción

La forma en que los humanos procesan el tiempo ha sido abordada a lo largo del de los años desde diferentes disciplinas como la Filosofía, Física y Psicología, permitiendo identificar dos clasificaciones: la primera, el tiempo *objetivo*, que hace referencia al tiempo cronológico, y la segunda al *subjetivo*, el cual consiste en la duración y el procesamiento de diferentes momentos, de este último surge el estudio de la perspectiva temporal (Brenlla et al., 2016).

De acuerdo con Güell y Yopo (2017) el tiempo se organiza influenciado en gran medida por parámetros cualitativos que son socialmente heterogéneos, con diferencias entre grupos sociales, que aluden a las experiencias, expectativas y autopercepción de capacidades que influyen en el comportamiento. Las personas redefinen y se apropian de manera individual de las estructuras sociales de significado. Debido a que las personas viven en un momento dado y transcurren su

ciclo de vida de manera determinada, sus pensamientos y comportamientos pueden modificarse debido a la apreciación de sus experiencias pasadas, presentes y futuras, de los aprendizajes que han adquirido y de cómo van resolviendo las crisis normales del ciclo vital (Daura, 2017).

La orientación temporal de las personas ya sea al pasado, presente o futuro, impacta de manera dinámica en distintos aspectos de la conducta humana (Difabio et al., 2019). La teoría de mayor aceptación para la explicación de la perspectiva temporal es la de Zimbardo y Boyd (1999), quienes proponen que la construcción psicológica del tiempo surge desde los procesos cognitivos que les permiten a las personas dividir su experiencia humana en pasado, presente y futuro. En su teoría de la perspectiva temporal, los autores proponen cinco dimensiones: pasado positivo (basado en un enfoque nostálgico y positivo hacia la construcción del pasado), pasado negativo (caracterizado por la actitud negativa o pesimista hacia el pasado), presente fatalista (identificado por sentir que el presente debe ser soportado con resignación), presente hedonista (caracterizado por el disfrute actual) y futuro (el cual consiste en la planeación y trabajo para el logro de metas futuras).

Germano y Brenlla (2022) en su estudio con jóvenes y adultos, encontraron que las dimensiones temporales con las medias más altas fueron el futuro seguido del pasado positivo, mientras que la de la puntuación más baja fue el presente fatalista. Molina et al. (2022) reportaron resultados similares en su estudio, siendo el presente fatalista la dimensión con la puntuación más baja y el pasado positivo la de la puntuación mayor, seguido del futuro.

En el estudio de la perspectiva temporal, se han hecho comparaciones entre diferentes grupos como lo es por países, como se realizó en el estudio de Difabio et al. (2019) quienes compararon la perspectiva temporal de estudiantes argentinas y mexicanas, encontrando diferencias en todas las dimensiones de la perspectiva temporal. Las estudiantes de Argentina puntuaron más alto en las dimensiones de futuro, y pasado positivo, mientras que las participantes de México obtuvieron puntuaciones mayores en pasado negativo, presente fatalista y presente hedonista. Lo que indica un perfil más positivo, adaptativo y orientado a metas futuras para las participantes argentinas.

Por su parte, González et al. (2018) compararon las dimensiones de la perspectiva temporal de acuerdo con el país de los estudiantes participantes (México y Colombia), encontrándose diferencias significativas en el pasado negativo y el presente hedonista, donde los participantes mexicanos obtuvieron las puntuaciones más bajas. Esto indica para los estudiantes colombianos

mayor tendencia a centrarse en eventos no placenteros y dolorosos del pasado y a ser impulsivos y disfrutar del aquí y ahora.

También se han comparado a los participantes de acuerdo con el estado en el que viven. En una investigación donde se compararon las perspectivas temporales de personas de Sonora y Chiapas, se encontraron diferencias significativas solamente en el pasado positivo, además la dimensión con la puntuación más alta para la muestra total fue el futuro y la menor fue el presente fatalista, indicando una adecuada orientación temporal (Molina et al., 2023).

Otro grupo de comparación ha sido la edad, entre estos estudios se encuentra el de Brenlla et al. (2016) quienes realizaron una investigación con la finalidad de comparar las dimensiones predominantes de perspectiva temporal entre muy jóvenes, adultos jóvenes y adultos medios, los resultados indicaron que no existen diferencias significativas en el presente hedonista, sin embargo, si se encontraron en la dimensión de futuro, donde las puntuaciones fueron en incremento de acuerdo con el incremento de edad, es decir, los adultos medios fueron quienes obtuvieron las puntuaciones más altas en la dimensión de futuro.

El estudio de Germano y Brenlla (2022) realizado con jóvenes y adultos, también realizó comparaciones de acuerdo con la edad, obteniendo diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de pasado negativo, presente hedonista (con puntuaciones mayores en los jóvenes) y futuro (con puntuaciones mayores de los adultos de edad mediana). Por su parte, Molina et al. (2022) al comparar estudiantes de secundaria, bachillerato y universitarios, encontraron diferencias significativas en el presente fatalista (el cual tiende a disminuir a mayor nivel educativo) y en el futuro (el cual aumenta con el nivel educativo).

Resultados diferentes fueron encontrados por Aquino et al. (2017) al estudiar de que manera la percepción del tiempo ontológico y la sensación de presencia y búsqueda del sentido cambian de acuerdo con el ciclo de vida. Los resultados sugieren que el sentido aumenta según las fases de la vida, mientras que la búsqueda de sentido disminuye. Además, los adultos y personas de la tercera edad tienen mayor orientación al presente que los jóvenes, mientras que para el futuro las etapas más maduras puntuaron menos que los jóvenes.

De acuerdo con Luque y Laborín (2021) quienes realizaron una revisión sistematizada de la relación de la perspectiva temporal con factores socioeconómicos y psicológicos, mencionan que la perspectiva temporal es fundamental para el funcionamiento humano y que influye en la calidad de vida de las personas. Además, señalaron que cada perspectiva hace referencia a un estilo

cognitivo-conductual que promueve pensamientos, emociones, actitudes y comportamientos que ayudan a otorgarle sentido al mundo, por lo que la perspectiva temporal tiene influencia sobre lo que la persona puede llegar a tener y ser.

Uno de los factores socioeconómicos relevantes en la actualidad es el trabajo. El porcentaje de estudiantes universitarios que estudian y trabajan es significativamente importante en países latinoamericanos. Debido a la necesidad que presentan los estudiantes por trabajar no se pueden esperar trayectorias escolares y laborales lineales, ya que desafía el rol tradicional del estudiante dedicado exclusivamente a las actividades académicas. Para estos estudiantes que desempeñan el rol de trabajador de manera paralela, tienen repercusiones en dos aspectos importantes, su rendimiento académico y el impacto del trabajo en su bienestar general, emocional, físico y familiar (Parra, 2021).

De acuerdo con Cuevas y De Ibarrola (2013) la condición del estudiante que a su vez es trabajador tiene diferentes implicaciones tanto positivas (satisfacciones y orgullo personal) como negativas (agobio y sacrificio). Dicha condición les permite integrar saberes tanto académicos como laborales para el desarrollo de competencias, adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores orientados no solo al desempeño social y profesional, sino que afectan también su vida personal, permitiéndoles utilizar esos conocimientos en situaciones de la vida real, ayudándoles a su crecimiento personal.

Además, los estudiantes no tradicionales, pese a tener un buen rendimiento, tienden a abandonar sus estudios con mayor frecuencia que los estudiantes tradicionales, dado que las instituciones educativas han cambiado poco o demasiado lentamente como para entender y acoger a los estudiantes que a la vez trabajan (Sánchez-Gelabert y Elías, 2017). El profundizar en las características de los estudiantes trabajadores permitirá a autoridades institucionales brindar el apoyo necesario para evitar posibles situaciones de rezago, además, permitirá a los docentes comprender mejor sus condiciones académicas y laborales, lo que les facilitará optimizar sus técnicas de enseñanza (Vázquez, 2009).

Las diferentes perspectivas temporales pueden servir para adaptarse adecuadamente a las etapas de la vida y las expectativas sociales que se asocian a ellas. Como lo hace la orientación al futuro, la cual tiende a relacionarse con obligaciones laborales y económicas (Güell y Yopo, 2017). Conocer los factores temporales de los estudiantes puede permitir brindar aportes sobre la acción

orientadora de los asesores académicos a fin de favorecer el proyecto de vida de los estudiantes (Duara, 2017).

Dado lo anterior, en la presente investigación se han propuesto los objetivos de: conocer la perspectiva temporal de estudiantes universitarios que solo estudian y estudiantes que trabajan; comparar las dimensiones de la perspectiva temporal entre ambos grupos; así como las dimensiones de la perspectiva temporal de acuerdo con el tiempo que han trabajado (nunca, menos de un año o más de un año).

Método

El presente estudio es de tipo cuantitativo, con alcance descriptivo comparativo puesto que se utilizó la medición numérica y el análisis estadístico, no experimental, debido a que no se manipularon variables, transversal, dado que la recolección de los datos se llevó en un solo momento, con alcance descriptivo comparativo (Hernández et al., 2014).

Participantes

Participaron 329 estudiantes universitarios mexicanos, de los cuales 56.5% eran hombres, 42.9% mujeres y .6% prefirieron no decirlo, cuyas edades oscilaban entre los 17 hasta los 29 años ($M = 19.73$, $DE = 2.123$). Se encontraban inscritos desde el primero hasta el décimo semestre, predominando los alumnos de primero (38.6%), segundo (16.1%) y cuarto (13.1%). Al momento de la recolección de los datos el 97.6% reportó ser soltero, el 53.5% reportó solo estudiar y el 46.5% estudiaba y trabajaba. Los participantes fueron elegidos mediante un muestreo por conveniencia (Hernández y Carpio, 2019).

Instrumentos

Se utilizó el Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo, en la versión validada por González et al. (2018) con población mexicana y colombiana, la cual se conforma por 21 reactivos tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van desde 1 = Muy poco aplicable hasta 5 = Bastante aplicable. Evalúa cinco dimensiones: 1) pasado positivo, 2) pasado negativo, 3) presente fatalista, 4) presente hedonista y 5) futuro, todas conformadas por 4 reactivos a excepción del presente hedonista que incluye 5. Los autores reportaron índices de confiabilidad alfa de Cronbach desde .61 hasta .71 para los diferentes factores. Con los datos de la presente investigación se encontraron índices de confiabilidad alfa de Cronbach desde .61 hasta .79.

Además, se realizaron preguntas de datos sociodemográficos como la edad, el género, el rol que tienen actualmente (estudiante o estudiante y trabajador), el tiempo que han trabajado, entre otros datos de identificación.

Procedimiento

Previo a la recolección de los datos, el proyecto se envió para evaluación ante un comité de ética institucional, una vez que este fue aprobado, se comenzó con la recolección de datos, la cual se llevó a cabo en las aulas de una institución de educación superior, previa autorización de las autoridades educativas. Al acceder a las aulas se les explicó a los estudiantes el objetivo del estudio y se les invitó a participar asegurándoles la confidencialidad y anonimato de sus datos, también se les solicitó que aceptaran un consentimiento informado y para aquellos que decidieron participar se les otorgó un QR que los llevaba a un Forms donde se incluían preguntas sociodemográficas y los reactivos del instrumento de medición. Una vez recolectada la información, se realizó una base de datos en el paquete estadístico SPSS versión 27.0. Se comprobó la normalidad de los datos mediante índices de asimetría y curtosis, considerando los valores de -1 a +1 (Valdés et al., 2019). Después, se utilizó la prueba *t* de Student para muestras independientes para la comparación entre estudiantes que trabajan y los que solo estudian, y la prueba ANOVA para la comparación entre estudiantes que nunca han trabajado, estudiantes que han trabajado menos de 1 año y estudiantes que han trabajado más de un año.

Resultados

Al analizar los estadísticos descriptivos de la orientación temporal, se observa que la dimensión con la puntuación más alta la obtuvo la orientación al futuro ($M = 3.81$, $DE = .682$), lo cual indica una media moderada con tendencia alta acerca de proponerse metas a futuro y mantener un constante avance para alcanzarlas. Por otra parte, la dimensión con la puntuación más baja fue el presente fatalista ($M = 2.68$, $DE = .797$) lo que indica que las personas sienten moderadamente que el presente debe ser soportado con resignación, dado que consideran que el futuro ya está predestinado (ver Tabla 1).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de Orientación temporal

	Min	Max	M	DE	Asimetría	Curtosis
Futuro	1.00	5.00	3.81	0.682	-0.470	0.322

Pasado positivo	1.25	5.00	3.52	0.778	-0.614	0.219
Pasado negativo	1.00	5.00	3.08	0.993	-0.142	-0.734
Presente fatalista	1.00	5.00	2.68	0.797	0.096	-0.275
Presente hedonista	1.00	5.00	3.20	0.724	-0.229	0.245

Al comparar las dimensiones de la perspectiva temporal entre estudiantes que trabajan y aquellos que solo estudian, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el futuro ($t = 2.805$, $gl = 327$, $p = .038$) y el pasado positivo ($t = 3.031$, $gl = 327$, $p = .003$), donde las puntuaciones más altas las obtuvieron los que solo estudian, dichas diferencias tienen un tamaño del efecto pequeño ($d = .230$ y $d = .221$, respectivamente) (ver Tabla 2).

Tabla 2

Diferencias entre estudiantes que trabajan y estudian y solo estudian en Orientación temporal

	Estudian			Trabajan y estudian			gl	t	p	d de Cohen
	n	M	DE	n	M	DE				
Futuro	176	3.88	.654	153	3.72	.706	327	2.085	.038	.230
Pasado positivo	176	3.64	.718	153	3.38	.823	327	3.031	.003	.221
Pasado negativo	176	2.99	.958	153	3.19	1.02	327	-1.873	.062	-.207
Presente fatalista	176	2.63	.782	153	2.74	.813	327	-1.183	.237	-.131
Presente hedonista	176	3.14	.720	153	3.28	.723	327	-1.822	.069	-.201

En cuanto a las comparaciones de orientación temporal, de acuerdo con el tiempo que han trabajado los estudiantes (nunca, menos de 1 año y más de un año), se aplicó la prueba ANOVA de un factor, donde se obtuvieron diferencias significativas en el pasado positivo ($p = .027$) y pasado negativo ($p = .013$) con un tamaño del efecto grandes, considerándose valores menores a 0.01 como muy pequeños, de 0.01 a 0.05 pequeños, de .06 a 0.13 moderados y $>.014$ como grandes (López-Martín y Ardura-Martínez, 2023).

Para el análisis post hoc para identificar los grupos que hacen la diferencia, se seleccionó la prueba T3 Dunnett, debido a que las varianzas entre los grupos eran desiguales, se obtuvo que en pasado positivo la diferencia significativa se da entre los grupos de nunca y menos de un año, mientras que en el pasado negativo los grupos que hacen la diferencia fueron los que nunca han trabajado y los que lo han hecho más de un año, siendo los del grupo de nunca los que obtuvieron la media más alta en el pasado positivo y la más baja en el pasado negativo (ver Tabla 3).

Tabla 3*Comparación de orientación temporal de acuerdo con el tiempo que han trabajado*

	Nunca			Menos de 1 año			Más de un año			gl	F	p	Eta cuadrado
	n	M	DE	n	M	DE	n	M	DE				
Futuro	80	3.93	.663	144	3.73	.709	105	3.82	.682	326	2.137	.120	.014
Pasado positivo	80	3.72	.662	144	3.45	.802	105	3.46	.807	326	3.665	.027	.024
Pasado negativo	80	2.81	.928	144	3.13	1.00	105	3.23	.988	326	4.374	.013	.033
Presente fatalista	80	2.70	.817	144	2.62	.758	105	2.75	.834	326	.861	.424	.022
Presente hedonista	80	3.04	.727	105	3.25	.725	105	3.25	.725	326	2.827	.061	.022

Discusión y conclusiones

El primer objetivo de la presente investigación fue conocer la perspectiva temporal de estudiantes universitarios que solo estudian y estudiantes que trabajan, al analizar la totalidad de los participantes, se observó un perfil positivo, donde las puntuaciones más altas pertenecen al futuro y el pasado positivo, y las más bajas al presente fatalista. Esto indica que los participantes tienen una tendencia alta a persistir en su formación académica, dado que los alumnos con orientación al futuro tienden a involucrarse más en su formación al entender la utilidad que sus estudios pueden generarle a futuro (Zamora et al., 2020). Estos hallazgos coinciden con lo reportado por Germano y Brenlla (2022) y son similares a lo encontrado por Molina et al. (2022) quienes mencionaron que la tendencia a un perfil balanceado les permite a los estudiantes adecuarse a las necesidades del momento cambiando el marco temporal que están manejando.

Como segundo objetivo se tenía el comparar las dimensiones de la perspectiva temporal entre estudiantes y estudiantes que trabajan, al analizar las dimensiones se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en el futuro y el pasado positivo a favor de los estudiantes. Esto indica que los estudiantes tienden a planear y trabajar más para la consecución de metas futuras y que tienen una construcción más positiva del pasado que los estudiantes que trabajan. Germano y Brenlla (2022) reportaron que las diferencias encontradas en la perspectiva temporal podrían deberse a las características típicas de la etapa evolutiva en la que se encontraban los participantes, esto al comparar jóvenes y adultos de mediana edad, quienes mencionan que los adultos tienden a ser más orientados al futuro debido a que planifican con anticipación y son más racionales al planear sus vidas.

Las puntuaciones más altas en la dimensión de futuro en los estudiantes influyen en el manejo de finanzas personales, mayores logros educativos y mejor cuidado de la salud, además, pueden resistir mejor las tentaciones del entorno inmediato, y evitar distracciones para que persigan sus objetivos a largo plazo. Además, la perspectiva temporal al futuro encaja en un perfil de buen desempeño laboral, donde el empleado tiende a ser más trabajador y eficiente, lo que puede llevarlo a ganar más (Luque y Laborín, 2021). Lo cual indica un panorama menos favorecedor para los estudiantes que trabajan, generando implicaciones negativas como impactos en su bienestar general, emocional, físico y familiar (Parra, 2021).

En cuanto al tercer objetivo, referente a comparar las dimensiones de la perspectiva temporal de acuerdo con el tiempo que han trabajado (nunca, menos de un año o más de un año) se obtuvieron diferencias significativas en las dimensiones de pasado positivo siendo los participantes que nunca han trabajado los de las puntuaciones más elevadas y en pasado negativo, siendo los que llevan más tiempo trabajando aquellos con las puntuaciones más altas. Esto indica un perfil temporal más favorecedor para quienes nunca han trabajado, dado que la construcción de su pasado tiende a ser más 0. Además, se observa que las puntuaciones del pasado negativo tienden a aumentar entre mayor sea el tiempo que se ha trabajado, esto sugiere que quienes tienen más tiempo trabajando presentan una actitud más pesimista hacia el pasado y sugiere rasgos ansiosos o de infelicidad.

Quien educa puede influir para que, quien aprende, llegue a tener una perspectiva equilibrada del tiempo, en la que recuerde prioritariamente las vivencias positivas del pasado, reelabore los recuerdos negativos, encare el presente de forma optimista, sin dejarse agobiar por las situaciones fatalistas, y visualice un futuro próspero, frente al cual puede anticiparse a partir de las acciones que elige realizar en el presente (Daura, 2017). Por ello, es importante que tanto universidades como empresas desarrollen programas orientados a atender a los estudiantes que trabajan, brindándoles apoyo y atención que les faciliten la realización de este doble rol y ayude a minimizar posibles consecuencias tanto físicas como psicológicas y fomente un desarrollo pleno en áreas académicas, familiares, sociales y laborales (Barreto, 2019).

Como limitaciones en el presente estudio, se plantean el uso de medidas de autoinforme para la recolección de los datos, dado que son medidas menos certeras como la observación o pruebas de desempeño; también, la selección de los participantes se llevó a cabo por un muestreo por conveniencia, lo cual impide el poder generalizar los resultados a poblaciones mayores; por

último, el diseño de investigación transversal nos permite conocer cómo se encuentran los participantes en un solo momento, sin embargo, limita el poder dar un seguimiento a los mismos y analizar a profundidad si se sufren cambios en la perspectiva temporal conforme se tiene mayor tiempo laborando.

Para futuras investigaciones se sugiere complementar las medidas de autoinforme con otro tipo de datos como podría ser la observación, procurar utilizar muestras representativas de la población (tamaño y selección aleatoria) para poder generalizar los hallazgos encontrados a la población, así como la realización de estudios longitudinales que permitan comprender mejor los posibles cambios en la perspectiva temporal de los estudiantes con el paso del tiempo.

Referencias

- Aquino, T. A. A., Gouveia, V. V., Gomes, E. S., & Melo de Sá, L. B. (2017). La percepción de sentido de la vida en el ciclo vital: una perspectiva temporal. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(2), 375-386. doi: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.3728>
- Barreto, D. A., Celis, C. G. & Pinzón, I. A. (2019). Estudiantes universitarios que trabajan: subjetividad, construcción de sentido e in-satisfacción. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (58), 96-115. doi: <https://doi.org/10.35575/rvucn.n58a4>
- Brenlla, M. E., Willis, B. & Germano, G. (2016). Estimación del tiempo y perspectiva temporal en distintas etapas de la adultez. *Investigaciones en Psicología*, 21(1), 27-34. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/6184>
- Cuevas, J. F. & De Ibarrola, M. (2013). Vidas cruzadas. Los estudiantes que trabajan: un análisis de sus aprendizajes. *Revista de la Educación Superior*, 18(1), 125-148. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602013000100007&script=sci_arttext
- Daura, F. T. (2017). Perspectiva temporal de los universitarios: implicaciones para la orientación educativa. *Educación y Educadores*, 20(3), 403-418. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.4>
- Difabio, H., Vázquez, S., Noriega, M. & González, M. (2019). Diferencias en orientación temporal entre estudiantes universitarias mexicanas y argentinas. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(1), 222-245. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/68987>

- Germano, G. & Brenlla, M. E. (2022). Influencia de la Perspectiva Temporal y la Edad sobre el Autocontrol: Un Estudio en Jóvenes y Adultos de Buenos Aires. *PSYKHE*, 31(2), 1-15. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.22533>
- González, D., Maytorena, M., Cárdenas, L. & Tapia, C. (2018). Perspectiva temporal de estudiantes mexicanos y colombianos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 46(1), 133-145. <https://doi.org/10.21865/RIDEP46.1.10>
- Güell, P. & Yopo, M. (2017). Las perspectivas temporales de los chilenos: un estudio empírico sobre la dimensión subjetiva del tiempo. *Universum Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 32(1), 121-135. <https://www.redalyc.org/pdf/650/65052869007.pdf>
- Hernández, C. & Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Alerta*, 2(1), 75-79. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=762279683009>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- López-Martín, E., & Ardura-Martínez, D. (2023). The effect size in scientific publication. *Educación XXI*, 26(1), 9-17. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36276>
- Luque, J. I. & Laborín, J. F. (2021). Perspectiva temporal: Una revisión sistematizada de su relación empírica con factores socioeconómicos y psicológicos. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 12(2), 44-73. <https://revistapcc.uat.edu.mx/index.php/RPC/article/view/417/386>
- Molina, L. C., Sotelo, M. A., Barrera, L. F. & Echeverría, S. B. (2022). Perspectiva temporal y rendimiento académico en estudiantes de secundaria, preparatoria y universidad. En M. A. Sotelo y C. I. Bojórquez (Eds.), *Salud Mental y procesos cognitivos investigaciones en contextos educativos y sociales* (pp. 93-107). Fontamara.
- Molina, L. C., Sotelo, M. A., Barrera, L. F. & Echeverría, S. B. (2023). Estrategias de aprendizaje, perspectiva temporal y rendimiento académico de universitarios de dos estados mexicanos. En S.M. Mercado, L. A. Galvan, M. T. Fernández, G. M. Rojas y E. Ochoa (Eds.), *Investigaciones Psicológicas en Espacios Socioculturales* (pp. 119-129). Cromberger.
- Parra, M. C. (2021). Perfil del estudiante universitario latinoamericano. UNESCO. <https://asociacionvenezolanadesociologia.org/wp-content/uploads/2022/05/Perfil-del-estudiante-universitario-latinoamericano.pdf>

- Sánchez-Gelabert, A. & Elias, M. (2017). Los estudiantes universitario no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, 32, 24-48.
<https://hdl.handle.net/10171/43284>
- Valdés, A. A., García, F. I., Torres, G. M., Urías, M. y Grijalva, C. S. (2019). *Medición en Investigación Educativa con Apoyo de SPSS y el AMOS*. Clave Editorial.
- Vázquez, L. E. (2009). ¿Estudias y trabajas? Los estudiantes trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 39(3-4), 121-129.
<https://www.redalyc.org/pdf/270/27015078006.pdf>
- Zamora, Á., Gil, J. & de Besa, M. (2020). Enfoques de aprendizaje y perspectiva temporal: persistencia en estudiantes universitarios. *Educación XX1*, 23(2), 17-39.
<https://doi.org/10.5944/educXX1.25552>
- Zimbardo, P. & Boyd, J. (1999). Putting time in perspective: a valid, reliable individual differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271-1288.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>

CAPÍTULO 4

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL INSTRUMENTO DE PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA DE TUCKMAN

Tania Lizbeth Gutiérrez Lugo¹
Mirsha Alicia Sotelo Castillo¹
Sonia Beatriz Echeverría Castro¹
Martha Olivia Ramírez Armenta²

¹Instituto Tecnológico de Sonora

²Universidad de Sonora

Resumen

El objetivo del presente estudio fue examinar la estructura factorial del Instrumento de Procrastinación Académica de Tuckman adaptada al español por Furlan et al. (2012) en una muestra de 424 estudiantes universitarios mexicanos, con edades entre los 17 y 39 años, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. A través del programa estadístico SPSS y AMOS, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) y se determinaron los índices de fiabilidad. Los resultados mostraron un ajuste aceptable del modelo, manteniendo la escala unidimensional. Además, se obtuvo una confiabilidad aceptable. Se concluye que la Escala de Procrastinación Académica es una herramienta de medición que puede emplearse en el ámbito de la psicología y la investigación, ya que presenta una validez adecuada y puntuaciones fiables en población universitaria.

Introducción

Torres-Ceballos et al. (2017) definen la procrastinación académica (PA) como una conducta en la que el alumno retrasa el inicio o finalización de una actividad obligatoria ocasionando altos niveles de estrés, angustia y ansiedad, presentándose un descenso en la calidad y eficacia de las tareas que se vayan a realizar, lo que a su vez tiene un impacto significativo en el rendimiento académico.

Para Barría et al. (2021) se trata de un autoengaño, ya que solo es parte de un intento de evadir las tareas cruciales lo que ocasiona un problema de autocontrol y organización del tiempo, y a su vez muestra una disociación entre las habilidades y capacidades por parte del alumno para hacer frente a sus deberes. Mientas que, Achulli y Vино (2020) refieren que es una mezcla de

aspectos propios de la persona, es decir de pensamientos, cogniciones, emociones y acciones que se toman frente a una tarea, actividad o evento.

De acuerdo con Fentaw et al. (2022) y Matalinares et al. (2017) la procrastinación de las actividades escolares es un problema común entre los estudiantes, puesto que entre el 70 y 85% de los universitarios adopta conductas procrastinadoras en algún momento. Esto se refleja en las dificultades para planificar, establecer prioridades, organizarse, prestar atención a los detalles y recordar lo que tienen que hacer en un momento determinado (Barría, 2021). Lo anterior, puede llevar al alumno a desarrollar un estado de angustia y estrés, que se puede traducir en malos indicadores de salud mental y bajo rendimiento académico al no cumplir con las exigencias educativas (Díaz, 2019). Asimismo, esta acción puede manifestarse en la repetición de materias e incluso la deserción académica (Garzón y Gil, 2017).

En la revisión de la literatura se ha evidenciado la importancia de conocer con más precisión el constructo de PA en población universitaria. Es por ello, que para medirla se han desarrollado diferentes escalas, las más utilizadas han sido las siguientes: Procrastination Assessment Scale for Students (PASS) de Salomón y Rothblum (1984), un instrumento de 44 ítems divididos en dos dimensiones: 1) frecuencia e impacto de la procrastinación y 2) motivos cognitivos y conductuales que subyacen a la procrastinación. La escala de procrastinación académica (EPA) de Busko (1998), compuesta por 16 reactivos en una sola dimensión, adaptada al español por Álvarez (2010), y la escala de procrastinación Tuckman Procrastination Scale (TPS) de Tuckman (1990) conformada inicialmente por 72 reactivos que evaluaba las siguientes dimensiones: 1) auto descripción general de la tendencia a postergar tareas, 2) dificultad para hacer las cosas que resultan displacenteras y evitarlas y 3) tendencia a culpar a los demás.

Este último instrumento fue administrado a una muestra de estudiantes universitarios de psicología educativa de los Estados Unidos, donde en un primer análisis factorial se redujeron a 35 ítems divididos en dos factores con un Alfa de global de .90. No obstante, en el estudio de Furlan et al. (2012) llevaron a cabo la adaptación al español de los 35 ítems en 227 universitarios de Córdoba Argentina, en donde a partir de un análisis factorial exploratorio emergió una versión unidimensional conformada por 15 reactivos.

En lo que respecta a la escala (PASS) estudios posteriores han encontrado estructuras factoriales diferentes, tal es el caso de Garzón y Gil (2017) quienes, en una muestra de estudiantes colombianos, reportaron el hallazgo de 5 factores a diferencia de la escala original. Asimismo, Yip

y Chung (2022) realizaron una evaluación psicométrica de dicha escala en una muestra de estudiantes chinos. Los hallazgos reportaron la identificación de 6 factores. Estos resultados sugieren que la estructura original del PASS puede no ser aplicada con contextos culturales diferentes.

Mientras que, la escala EPA, reducida a 12 ítems por Domínguez et al. (2014), a diferencia de la escala original, reveló la existencia de una estructura bifactorial. La confiabilidad se estimó mediante el alfa de Cronbach obteniendo un alfa para la escala total de .816; para el factor de *Autorregulación académica* .821 y para el factor *Postergación de actividades* .752. Galindo-Contreras y Olivas-Ugarte (2022) refieren que a pesar de ser una de las más usadas ha enfrentado cierta polémica con respecto a su dimensionalidad, lo que interfiere con la interpretación de sus puntuaciones.

Por lo tanto, una de las mejores alternativas para medir la PA en población universitaria es la escala de Tuckman. En el estudio de Furlan et al. (2012) se adaptó la escala al español en estudiantes universitarios argentinos y de acuerdo a la estructura factorial, el modelo presentó indicadores de bondad de ajuste aceptables (CMIN/gl = 2.655; CFI = .99; GFI = .99; RMSEA = .04). Además, presentó una alta consistencia interna ($\alpha=.94$). Asimismo, Alegre-Bravo y Benavente-Dongo (2020) analizaron las propiedades psicométricas de esta misma escala en una muestra de universitarios de Lima-Perú, los resultados mostraron un adecuado ajuste del modelo (RMSEA = .056, CFI = .979, GFI = .986), y una confiabilidad de $\alpha = .845$ y $\omega = .848$, luego de que se eliminaran tres ítems. Finalmente, Vangsness et al. (2022) evaluaron las propiedades psicométricas de 10 diferentes escalas de procrastinación y encontraron que la una de las escalas que mostraron mejores propiedades psicométricas era la de Tuckman.

A pesar de la gran disponibilidad de instrumentos de medición en torno a esta variable de interés, la mayoría de ellos fueron originados en el idioma inglés, si bien, progresivamente se han llevado a cabo procesos de validación y adaptación al idioma español en diversos contextos, algunos de ellos han demostrado ser no útiles debido a las diferencias culturales. De acuerdo con Guiler et al. (2024) la procrastinación puede tener numerosas consecuencias en la vida diaria de los estudiantes, por lo que se vuelve fundamental contar con instrumentos fiables y válidos para medirla, ya que dichas herramientas garantizan la precisión y la fiabilidad de los datos recopilados, lo que permite a los investigadores poder extraer conclusiones fundamentadas.

En este sentido el mismo autor refiere que las diversas escalas disponibles actualmente, pueden diferir principalmente en sus fundamentos teóricos y el contexto para el que fueron diseñadas, es por ello que, la presencia de instrumentos de medición robustos es de suma importancia. Garantizar evaluaciones psicométricamente sólidas a través de las fronteras lingüísticas y culturales no solo es una cuestión de conveniencia, sino un requisito fundamental para una investigación precisa y significativa (APA, 2018). Es por ello que con la finalidad de contribuir y confirmar el modelo de medida de la escala de Tuckman en estudiantes mexicanos se plantea el objetivo de examinar las propiedades psicométricas de la escala de procrastinación académica en universitarios, a través de un Análisis Factorial Confirmatorio.

Método

Se desarrolló un estudio cuantitativo de tipo instrumental en el que se pusieron a prueba las propiedades psicométricas del instrumento de procrastinación académica (Montero y León, 2007).

Participantes

Participaron un total de 424 universitarios, de los cuales 226 fueron hombres (53.3%) y 194 fueron mujeres (48.8%), con edades entre los 17 y 39 años y una media de 19 años ($DE=2.25$), los participantes se encontraban inscritos desde el primer hasta el noveno semestre y pertenecían a diferentes programas educativos.

Instrumentos

Se utilizó la escala de procrastinación académica de Tuckman adaptada al español por Furlan et al. (2012). Es un instrumento unidimensional tipo Likert, cuenta con cinco opciones de respuesta que van del 1 al 5 en donde (1 es nunca me ocurre y 5 siempre me ocurre), compuesto por 15 ítems que evalúan de manera general la tendencia a perder el tiempo o aplazar tareas académicas que deben ser realizadas en un tiempo determinado, no obstante, para el presente estudio se excluyeron dos reactivos debido a dificultades de comprensión, lo que dio como resultado una versión final compuesta por 12 ítems.

Procedimiento

Con el dictamen de aprobación del proyecto emitido por el Comité de ética, ² se acudió a la institución educativa para gestionar la autorización correspondiente para la aplicación del instrumento. Durante esta etapa, se explicó el propósito y la relevancia del estudio. Una vez concedido el permiso, se visitó a los docentes en sus aulas para informales sobre los objetivos de

la investigación y solicitar el consentimiento informado para la recolección de los datos en sus grupos. Posteriormente, frente a los estudiantes, se comunicó el objetivo del estudio y se les invitó a responder una escala mediante un formulario de Google Forms, cuyo tiempo estimado de respuesta no excedía los cinco minutos.

Para ello, se les proporcionó un código QR que tenían que escanear a través de su celular, ya que en él se incluía el consentimiento informado que les invitaba a participar de forma voluntaria. Asimismo, se enfatizó que la información solicitada era totalmente confidencial, que el responder a ello no implicaría ningún riesgo para su integridad y que sus datos serían tratados para fines científicos (Sociedad Mexicana de Psicología, 2010).

Con respecto al análisis de los datos para la evaluación de las propiedades psicométricas del instrumento se realizó a través del paquete estadístico SPSS y Amos versión 23. Se efectuó un análisis factorial confirmatorio en el cual se aplicaron como parámetros de calidad de ajuste los siguientes indicadores: Ji-cuadrada sobre los grados de libertad (CMIN/gl), la probabilidad asociada de p ; índice de ajuste comparativo (CFI); índice de bondad de ajuste (GFI); índice de ajuste normado (NFI); residuo cuadrático medio estandarizado (SRMR) y error cuadrático medio de aproximación (RMSEA).

Se indica un ajuste adecuado del modelo si el CMIN/gl es ≤ 2 , el $p \geq .05$, cuando el CFI, GFI, NFI sean $\geq .90$, el SRMR y el RMSEA sea $\leq .06$ (Hu y Bentler, 1999). De manera más laxa se considera un buen indicador del CMIN/gl si el resultado de la diferencia es ≤ 3 . (Schermele-Engel y Moosbrugger, 2003). Asimismo, se emplearon el coeficiente Alfa de Cronbach y el coeficiente Omega de McDonald, ya que este último ofrece un nivel de fiabilidad más estable y sensible que otros indicadores (Ventura-León, y Caycho-Rodríguez, 2017). Los valores de razón crítica para determinar la normalidad multivariante no cumplieron con el supuesto, sin embargo, para cumplir con el principio se utilizó un proceso de estimación de bootstrap con 500 muestras (Byrne, 2016).

Resultados

Se analizaron las medias, desviaciones estándar, los valores de asimetría y curtosis de cada reactivo y el valor de correlación ítem-factor. La puntuación promedio inferior fue para el reactivo 6 ($M=2.45$) y la superior para el reactivo 2 ($M=3.44$). La desviación estándar osciló entre 1.8 y

1.19, mientras que los valores de asimetría y curtosis se encontraron dentro de la norma. Por lo que se concluye que hay presencia de normalidad univariada (Ver Tabla 1).

Tabla 1

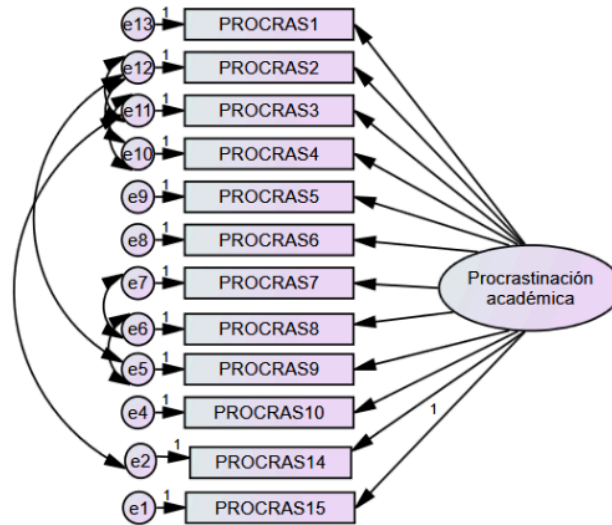
Análisis descriptivo de los ítems

Ítems	M	DE	Asimetría	Curtosis	Ítem factor
1. Demoro innecesariamente en terminar trabajos, incluso cuando son importantes.	3.19	1.09	.031	-.686	.697
2. Postergo el comenzar en las actividades que no me gusta hacer o no son de mi agrado.	3.44	1.09	-.306	-.455	.683
3. Cuando tengo una fecha límite para la entrega de mis actividades académicas, espero hasta el último minuto para entregarlas.	2.79	1.08	.103	-.610	.617
4. Sigo posponiendo el mejorar mis hábitos de estudio.	3.28	1.17	-.178	-.794	.631
5. Me cuesta empezar a trabajar de inmediato, incluso en actividades que me resultan placenteras.	3.02	1.19	.064	-.782	.703
6. Me las arreglo para encontrar excusas y no hacer algunas actividades.	2.45	1.15	.429	-.670	.657
7. Invierto mal el tiempo en las actividades académicas, aunque estén interesantes.	2.84	1.11	.238	-.560	.765
8. Derrocho mucho tiempo y me parece que no puedo hacer nada al respecto.	2.94	1.16	.075	-.715	.768
9. Cuando algo me resulta muy difícil de abordar, pienso en postergarlo.	3.23	1.09	-.139	-.616	.707
10. Me propongo que haré algo y luego no logro comenzar o terminarlo.	2.91	1.11	.236	-.568	.708
11. Siempre que hago un plan de acción no logro llevarlo a cabo.	2.68	1.02	.377	-.215	.717
14. Me cuesta terminar las actividades académicas a tiempo.	2.58	1.11	.284	-.659	.679
15. Aunque sé que es importante comenzar con una actividad, me cuesta arrancar.	3.08	1.14	.015	-.715	.781

La estructura interna de la escala de Procrastinación Académica fue verificada con un AFC bajo el método de máxima verosimilitud. En la evaluación del modelo propuesto se agruparon 12 ítems en una dimensión, se excluyó el reactivo 11 “*Siempre que hago un plan de acción, no logro llevarlo a cabo*” por presentar una carga factorial menor a 0.40. De igual manera, es importante recalcar que se relacionaron algunos errores de medida (ver Figura 1).

Figura 1

Estructura factorial del modelo de la escala de Procrastinación académica



Con respecto a los valores de RMR y RMSEA se pueden considerar aceptables, ya que fueron menor a .06. Asimismo, los indicadores de comparación CFI y NFI muestran que no hay relaciones entre las variables propuestas lo que indica un ajuste óptimo del modelo. El modelo de un factor presenta índices de ajuste adecuados, con una consistencia interna de Alfa de Cronbach (α) y Omega de McDonald (ω) de .93 (ver Tabla 2).

Tabla 2

Índices de ajuste de la escala de Procrastinación Académica

	Índice de ajuste								
	χ^2/df	p	CFI	NFI	GFI	AGFI	RMR	RMSEA	SRMR
Modelo	1.48	.017	.99	.97	.97	.95	.028	.03	.02

Discusión y conclusiones

Las evidencias obtenidas permiten sustentar que esta versión de la Tuckman Procrastination Scale es una medida válida y fiable para medir la Procrastinación Académica en población universitaria. No obstante, esta difiere de la versión sugerida por Tuckman (1990), diferencia que podría deberse a factores culturales. Con respecto a la evidencia de validez relacionada con la

estructura factorial del modelo se obtuvo una estructura unifactorial. El modelo presentó un adecuado ajuste, lo cual coincide con lo reportado por Furlan et al. (2012) y Alegre-Bravo y Benavente-Dongo (2020).

Es importante recalcar que el ítem once fue eliminado debido a su baja carga factorial. Resultados similares fueron expuesto en el estudio de Alegre-Bravo y Benavente-Dongo (2020), ya que se excluyeron tres ítems por presentar pesos factoriales menores a 0.32. En referencia a la estimación de confiabilidad considerando la nueva escala conformada por 12 ítems, se evidenció un Alfa de Cronbach y un Omega de McDonald de .93 en comparación de la escala propuesta por Alegre-Bravo y Benavente-Dongo (2020) que presento un alfa de .85 y un omega de .86. Por lo cual se puede inferir que las diferencias observadas podrían deberse a la procedencia de los participantes al provenir de un país distinto y ser de una institución privada.

Como conclusión los hallazgos reportados demuestran que esta nueva versión de la escala de procrastinación académica de Tuckman (TPS) cuenta con evidencias psicométricas de validez de constructo y fiabilidad para ser considerada como una medida de evaluación en alumnos universitarios, ya que los indicadores de procrastinación en realidad miden la tendencia a posponer las tareas o los trabajos académicos de manera intencional. Por lo que es altamente recomendable su administración en el campo de la investigación y para desarrollar diseños de intervención educativa. Finalmente, dentro de las limitaciones, se sugiere realizar un análisis más robusto para poder tener otro tipo de validez como la concurrente o validez predictiva.

Referencias

- Achulli, M., y Vino, B. (2020). *Procrastinación académica y adicción a redes sociales en estudiantes de la Universidad Andina del Cusco* [Tesis de Maestría]. Universidad Andina del Cusco.
https://repositorio.uandina.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12557/3803/Maria_Bridly_Tesis_bachiller_2020.PDF?sequence=1&isAllowed=y
- Alegre-Bravo, A. y Benavente-Dongo, D. (2020). Análisis Psicométrico de la Escala adaptada de Procrastinación de Tuckman (APTS). *Propósitos y Representaciones*, 8(2).
<https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.562>

- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Persona*, (13), 159-177. <https://doi.org/10.26439/persona2010.n013.270>
- American Psychological Association. (2018). *Estándares para Pruebas Educativas y Psicológicas*.
- Barria, N., Montilla, M., Ortiz, N., Cano, N., y Córtes, S. (2021). Factores que promueven la procrastinación y afectan el rendimiento en estudiantes de ingeniería. *Revista de Iniciación Científica*, 6. <https://doi.org/10.33412/rev-ric.v6.0.3135>
- Busko, D. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model* [Tesis de maestría publicada]. University of Guelph, Ontario, Canada. https://atrium.lib.uoguelph.ca/xmlui/bitstream/handle/10214/20169/Busko_DeborahA_MA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Byrne, B. M. (2016). *Structural Equation Modeling with AMOS* (3ª Ed.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315757421>
- Díaz, J. (2019). Procrastinación: una revisión de sus medidas y correlatos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(51). <https://www.redalyc.org/journal/4596/459661106005/html/>
- Domínguez, S., Villegas, G., y Centeno, S. (2014). Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Liberabit*, 20(2), 293-304. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272014000200010
- Fentaw, Y., Tadesse, B. & Ismail, S. (2022). Academic Procrastination Behavior among Public University Students. *Hindawi Education Research International*, 1-8. <https://doi.org/10.1155/2022/1277866>
- Furlan, L., Heredia, D., Piemontesi, S., y Tuckman, B. (2012). Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la escala de procrastinación de Tuckman (ATPS). *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 9(3), 142-149. <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483549016020.pdf>
- Galindo-Contreras, J., y Olivas-Ugarte, L. (2022). Escala de Procrastinación de Tuckman (ATPS): evidencias psicométricas y datos normativos en estudiantes de secundaria de Lima, Perú. *Propósitos y Representaciones*, 10(1). <https://doi.org/10.20511/pyr2022.v10n1.1381>
- Garzón, A., y Gil, J. (2017). Propiedades Psicométricas de la Versión en Español de la Prueba Procrastination Assessment Scale-Students (PASS). *Revista Iberoamericana de*

Diagnóstico y Evaluación, 1(43), 149-163.
https://www.redalyc.org/journal/4596/459653371012/html/?utm_source

- Garzón, A. y Gil, J. (2016). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. The role of academic procrastination as factor of university abandonment. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307-324. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682
- Guilera, G., López-Martínez, M., Barrios, M., Hidalgo, M., Steel, P., & Gómez-Benito, J. (2024). Spanish validation of the pure procrastination scale: dimensional structure, internal consistency, temporal stability, gender invariance, and relationships with personality and satisfaction with life. *Frontiers in Psychology*, 14. doi: [10.3389/fpsyg.2023.1268855](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1268855)
- Hu, L.T. & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55. doi:10.1080/10705519909540118
- Matalinares, M. L., Díaz, A. G., Rivas, L. H., Dioses, A. S., Arenas, C. A., Raymundo, O., Baca, D., Uceda, J., Fernández, E. y Yaringaño, J. (2017). Procrastinación y adicción a redes sociales en estudiantes universitarios de pre y post grado de Lima. *Revista Horizontes de la Ciencia*, 7(13), DOI: <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2017.13.355>
- Montero, I & León, G. O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33770318.pdf>
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, 3(2), 80 23-74. https://www.researchgate.net/publication/251060246_Evaluating_the_Fit_of_Structural_Equation_Models_Tests_of_Significance_and_Descriptive_Goodness-of-Fit_Measures
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2010). *Código ético del psicólogo* (5ª Ed.). Mexico: Trillas.
- Solomón, L. & Rothblum, E. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-behavioural Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 504-510. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Torres-Ceballos, C., Padilla-Vargas, M., y Valerio dos Santos, C. (2017). El estudio de la procrastinación humana como un estilo interactivo. *Avances en Psicología*

- Tuckman, B. W. (1990). *Measuring procrastination attitudinally and behaviorally*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA. <https://eric.ed.gov/?id=ED319792>
- Vangsness, L., Voss, N., Maddox, N., Devereaux, V., Martin, E. (2022). Self-report measures of procrastination exhibit inconsistent concurrent validity, predictive validity, and psychometric properties. *Frontiers in Psychology*. doi: 10.3389/fpsyg.2022.784471
- Ventura-León, J. L., & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627039.pdf>
- Yip, M., & Chung, O. (2022). Psychometric properties of the Chinese version of procrastination assessment scale for students. *Front. Psychol*, 13, doi: 10.3389/fpsyg.2022.1016116

CAPÍTULO 5

FACTOR FAMILIAR Y AUTOEFICACIA ACADÉMICA COMO PREDICTORES DEL APRENDIZAJE AUTORREGULADO DE UNIVERSITARIOS

¹
Paloma Daniela Gómez Álvarez
Eneida Ochoa Avila

Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

El tema de autoeficacia académica y el apoyo familiar se han categorizado como factores que inducen al éxito académico, donde el aprendizaje autorregulado juega un papel fundamental, considerándose predictores de un desarrollo profesional. Es por ello, que la presente investigación tiene como objetivo analizar en qué medida el factor familiar y la autoeficacia académica actúan como predictores del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios del noroeste de México. Mediante un estudio cuantitativo correlacional, se recolectó una muestra de 300 estudiantes universitarios de diversas carreras, se realizaron análisis de normalidad y pruebas paramétricas (correlación de Pearson). Entre los resultados, se encontró que las variables están positivamente correlacionadas entre sí, sobre todo el aprendizaje autorregulado con la autoeficacia académica en mayor medida, sin embargo, el apoyo familiar a pesar de mostrar relación positiva con la autoeficacia, fue en menor medida. Concluyendo que las variables influyen positivamente entre sí.

Introducción

Cuando se habla de temas académicos, el aprendizaje autorregulado toma gran relevancia, pues se ha considerado un eje central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que a partir de ello el estudiante se adueña de su propio aprendizaje. Retomando el concepto de Zimmerman (1990), pionero en el tema, considera al aprendizaje autorregulado como una serie de características distintivas que posee el sujeto, las cuales ayudan a la adquisición del conocimiento y el desarrollo de habilidades. Así mismo, se considera que existen otros factores como la autoeficacia académica (Barrientos-Illanes et al., 2021; Descals-Tomás et al., 2021; González-Cantero et al., 2020; Panadero et al., 2017) y el factor familiar (Gómez y Ochoa, 2023; McEown y Sugita-McEown,

2018), que intervienen en los procesos de aprendizaje autorregulado, y por ende con el mejoramiento del desempeño académico.

Comenzando por definir a la familia, se considera que es un pilar primordial en la vida emocional de los jóvenes (Robles et al., 2021), en el caso de los niños influye a nivel de clima familiar y estilo de crianza (Romagnoli y Cortese, 2015), lo que podría considerarse también en los universitarios, agregando dentro del factor familiar diferentes niveles motivacionales, de superación personal, conocimiento cultural familiar, temas de bienestar y apoyo familiar (Herrera et al., 2022). Mientras que el concepto de autoeficacia académica, se categoriza como un conjunto de creencias que el sujeto tiene sobre su propia capacidad para lograr desempeñarse en el contexto educativo (Barrientos-Illanes et al., 2021), o bien, para alcanzar sus metas a través de sus acciones de acuerdo con Zimmerman (1995 como se citó en González-Cantero et al., 2020). Es decir, el ser autoeficaz significa considerar tener la capacidad suficiente para desarrollarse y ejecutar conductas y acciones adecuadas para lograr alcanzar el éxito académico.

Si bien se ha demostrado que cuando los estudiantes universitarios perciben tener mayores niveles de autoeficacia académica, suelen tener un mejor desempeño y desarrollo académico (Barrientos-Illanes et al., 2021), esto contribuye a reducir los niveles de deserción académica y lograr un éxito académico en universitarios (Delgado et al., 2019), considerándose una relación positiva con el aprendizaje autorregulado (Panadero et al., 2017). Así mismo, Cervantes et al. (2018) comprobó en universitarios del norte de México, que aquellos que se perciben con mayores niveles de autoeficacia académica, demuestran tener un desempeño académico más elevado, a diferencia de quienes consideran tener una autoeficacia regular. Similarmente mediante un estudio cuasi experimental, se encontró que el aprendizaje autorregulado aumentaba en conjunto con la autoeficacia académica sobre todo al recibir apoyo externo (Díaz et al., 2017), el cual podría ser apoyo familiar o docente.

El apoyo familiar constituye un factor psicosocial clave que incide de manera directa en el desempeño académico de los estudiantes universitarios, influyendo no solo en su bienestar emocional y conductual (Chaves-Barbosa y Rodríguez-Miranda, 2017; Gómez y Ochoa, 2025), sino también en el fortalecimiento de la autoeficacia académica, entendida como la percepción de capacidad para enfrentar con éxito las demandas académicas (González-Cantero et al., 2020). Diversas investigaciones han demostrado que el acompañamiento familiar, se asocia significativamente con mayores niveles de compromiso académico y aprendizaje autorregulado en

los universitarios (Descals-Tomás et al., 2021). En este sentido, el involucramiento de los padres no solo refuerza los lazos afectivos con los estudiantes, sino que también genera un clima motivacional que potencia la confianza en sus propias competencias y los orienta hacia el logro académico (Gómez y Ochoa, 2023). Así, tanto el apoyo familiar como la autoeficacia académica se consolidan como pilares fundamentales en la promoción del éxito educativo.

Desde la teoría sociocognitiva de Bandura (1977), la autoeficacia se configura a partir de diversas fuentes, entre ellas los logros de rendimiento, las experiencias vicarias, la persuasión social y los estados fisiológicos. Estos elementos interactúan con factores ambientales, conductuales, personales, cognitivos y sociales que rodean al individuo, entre los que destaca el contexto familiar, capaz de fungir como un motor motivacional que impulsa al estudiante a fortalecer su desarrollo cognitivo y a consolidar sus creencias de dominio en contextos educativos (Chaves-Barbosa y Rodríguez-Miranda, 2017). Respecto al aprendizaje autorregulado, es sabido que se sostiene de dimensiones metacognitivas, cognitivas, motivacionales, conductuales y contextuales (Díaz, 2019), las cuales se ven influenciadas tanto por la percepción de autoeficacia como por el acompañamiento familiar. En este sentido, la teoría sociocognitiva resulta particularmente adecuada para analizar cómo estas variables interactúan y se potencian entre sí, ya que permiten comprender los procesos de toma de decisiones, motivación y regulación de la conducta que determinan el desempeño académico del estudiante.

En este sentido, resulta fundamental estudiar a la población universitaria, ya que representa la próxima generación responsable de impulsar el desarrollo social a nivel global. Por ello, es indispensable que los estudiantes desarrollen y fortalezcan su formación universitaria para que cuenten con la capacidad de contribuir de manera efectiva en el futuro a la sociedad, a través de solución de problemas, mejoramiento del ámbito laboral, educativo, social y económico (González-Cantero et al., 2020). De esta manera, resulta importante contar con jóvenes que sean capaces de autorregular su aprendizaje y que posean altos niveles de autoeficacia académica se vuelve esencial, al igual que reconocer el papel del apoyo familiar como un factor que influye positivamente en su desempeño y en la consolidación de su trayectoria universitaria.

Si bien es importante mencionar que la literatura es escasa cuando se busca directamente una relación entre el vínculo familiar con el aprendizaje autorregulado sobre todo en la población universitaria. Es decir, evidentemente la familia está estrechamente relacionada de manera positiva con temas académicos como el rendimiento o desempeño académico como ya se mencionó, sobre

todo, con poblaciones de educación básica o media (Romagnoli y Cortese, 2015), pero en universitarios la evidencia aun es escasa. Por lo tanto, el objetivo de la presente investigación es analizar en qué medida el factor familiar y la autoeficacia académica actúan como predictores del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios del noroeste de México, con la finalidad de identificar el nivel de predicción que tienen las variables entre sí.

Método

Para llevar a cabo el presente estudio, se empleó una investigación cuantitativa con alcance correlacional con diseño no experimental (Kerlinger, 1988) y corte transeccional al recolectar los datos en un único momento.

Participantes

El estudio se conformó por una muestra no probabilística por cuotas (Kerlinger, 1988) de 300 estudiantes universitarios (158 mujeres, 140 hombres, 1 bi-género, 1 no binario), provenientes de una universidad pública del sur de Sonora unidad Obregón centro ($n=12$), Obregón Náinari ($n=164$), y Guaymas ($n=124$), inscritos en cuatro direcciones académica: División de Ingeniería y Tecnología ($n=96$); División de Ciencias Económico Administrativas ($n=63$), División de Ciencias Sociales y Humanidades ($n=53$), División de Recursos Naturales ($n=88$), cuyas edades oscilan entre 17 y 22 años de edad.

Instrumentos

Para medir la autoeficacia académica se utilizó la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA) tipo Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 puntos (totalmente de acuerdo). El instrumento es unidimensional y se conforma por 10 ítems, en cuanto a su fiabilidad, se obtuvo un α de .934, resultado similar al de su construcción por Palenzuela (1983) con un α de .91.

Mientras que el apoyo familiar se utilizó el cuestionario para medir el apoyo y convivencia familiar en contextos académicos (Gómez et al., manuscrito en revisión), actualmente en evaluación editorial, cuya validación se hizo en población mexicana y contó con una confiabilidad de .91. El cuestionario es de tipo Likert 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 puntos (totalmente de acuerdo), entre sus dimensiones se encuentra la convivencia familiar (5 ítems), apoyo familiar para la educación (4 ítems) y estatus cultural (4 ítems) con un total de 13 ítems.

Por último, el aprendizaje autorregulado se evaluó a partir de la **Escala de Evaluación de la Autorregulación del Aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R)** creado por Núñez et al. (2015) y validado con poblaciones europeas y latinoamericanas (Burbano-Larrea et al., 2021). La escala es de tipo Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 puntos (totalmente de acuerdo). Originalmente, el instrumento tiene un α de .86, pero con la muestra utilizada se obtuvo un α de .957 y consta de cinco dimensiones: gestión de la planificación (6 ítems), gestión de la cognición (4 ítems), gestión de la motivación (5 ítems), evaluación de la comprensión (3 ítems) y gestión del contexto (2 ítems), con un total de 20 ítems.

Procedimiento

Una vez realizada la búsqueda de la literatura, se procedió con la elaboración del consentimiento informado y la planificación del proceso de aplicación del instrumento. Posteriormente, se solicitó autorización a los departamentos y unidades correspondientes para llevar a cabo la recolección de datos. La aplicación del cuestionario tuvo una duración aproximada de 15 minutos y se realizó mediante un formulario en Google Forms, el cual fue compartido con los estudiantes a través de un código QR.

El consentimiento informado se realizó garantizando la confidencialidad y el anonimato de cada participante en todo momento, así como la protección de su integridad académica. La participación fue de manera voluntaria y durante la aplicación se informó a los estudiantes que la información recolectada sería utilizada únicamente con fines de investigación, además de ser tratada con confidencialidad. Asimismo, se contó con la aprobación del comité de ética de la institución de procedencia, el cual emitió dictamen positivo para la aplicación del instrumento. Con la finalidad de identificar la relación entre el aprendizaje autorregulado, el apoyo familiar y la autoeficacia académica, se llevó a cabo un análisis de normalidad para identificar qué tipo de prueba paramétrica de correlación llevar a cabo. Es importante mencionar que las pruebas de normalidad son indispensables para describir el comportamiento que tienen las variables (Sánchez-Solis et al., 2024), así mismo, con ellas se estima el método estadístico para implementarse.

Resultados

Para los datos de normalidad, se obtuvo la asimetría y curtosis para las tres variables de estudio: aprendizaje autorregulado, autoeficacia académica y apoyo familiar (ver Tabla 1), los

cuales presentaron rangos aceptables al estar entre +1 y -1 (Hair et al., 2019), y contar con distribuciones que no se desvían de manera significativa de la normalidad de manera general.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos

Constructo		Estadístico	Desviación Error
Aprendizaje autorregulado	Media	104.626	1.284
	Asimetría	-0.302	0.141
	Curtosis	-0.412	0.281
Autoeficacia académica	Media	48.346	0.701
	Asimetría	-0.181	0.141
	Curtosis	-0.337	0.281
Apoyo familiar	Media	74.266	0.864
	Asimetría	-0.796	0.141
	Curtosis	0.752	0.281

Nota. Elaboración propia.

De esta manera, los datos de normalidad de las tres variables son considerados aceptables al estar dentro de los parámetros. Por lo tanto, se prosigue con pruebas paramétricas, considerándose la correlación de Pearson (ver Tabla 2) como la prueba estadística más adecuada para el estudio.

Tabla 2

Correlaciones entre autoeficacia, aprendizaje autorregulado y apoyo familiar

	Autoeficacia	Aprendizaje	Familia
Autoeficacia académica	-		
Aprendizaje autorregulado	.501**	-	
Apoyo familiar	.373**	.405**	-

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

De acuerdo con la Tabla 2, se identificó una correlación positiva moderada entre el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia académica ($r = .501$, $p < .01$), lo que indica que los estudiantes que se perciben más autoeficaces tienden a autorregular en mayor medida su aprendizaje. Asimismo, la relación entre aprendizaje autorregulado y el factor familiar ($r = .405$, $p < .01$) también resultó positiva y moderada, evidenciando que, a mayor apoyo y convivencia familiar, los estudiantes muestran niveles más elevados de autorregulación académica. Finalmente, la correlación entre autoeficacia académica y el factor familiar fue positiva, pero baja-moderada (r

= .373, $p < .01$), lo que sugiere que los universitarios que perciben un mayor respaldo familiar tienden a desarrollar mayores niveles de autoeficacia, funcionando este acompañamiento como un recurso motivacional que favorece su desempeño académico.

Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio confirmaron la existencia de una relación significativa entre el apoyo familiar, la autoeficacia académica y el aprendizaje autorregulado en universitarios del noroeste de México. En particular, se observó que la autoeficacia académica presenta una correlación más fuerte con el aprendizaje autorregulado, en comparación con el factor familiar. Este hallazgo tiene coincidencia con Panadero et al. (2017), ya que señalaron que la autoeficacia es un elemento clave cuando se trata de procesos de autorregulación, sobre todo al influir en aspectos como la motivación, planificación y la persistencia del estudiante ante temas académicos. Asimismo, investigaciones previas en contextos similares (Cervantes et al., 2018; Delgado-Domenech et al., 2019) han mostrado que estudiantes con alta autoeficacia tienden a exhibir un mejor rendimiento y estrategias más sólidas de autorregulación.

Por otro lado, aunque la relación entre el factor familiar y el aprendizaje autorregulado fue moderada, no deja de ser relevante. Si bien, McEown y Sugita-McEown (2018) mencionan que la familia puede llegar a potenciar la autorregulación en estudiantes, esto al proveer un entorno motivacional y emocionalmente estable. No obstante, este estudio demuestra que la magnitud es menor, lo que podría deberse a que la etapa universitaria es el comienzo hacia la independencia de los jóvenes, lo que los inclina a apoyarse más en sus propias creencias de autoeficacia para regular su aprendizaje. Así mismo, el resultado contrasta con lo encontrado por Descals-Tomás et al. (2021), quienes mencionan que el apoyo familiar contribuye a la motivación (Gómez y Ochoa, 2025), pero la autoeficacia es la que funge en mayor medida como una variable mediadora ante la autorregulación.

En general, los hallazgos sugieren que el aprendizaje autorregulado en universitarios se ve fortalecido por la interacción existente entre la familia y la autoeficacia, lo cual, refuerza la teoría sociocognitiva de Bandura (1977). Si bien, el factor familiar, aunque obtuvo una relación moderada, puede actuar como un refuerzo motivacional que incrementa la percepción de autoeficacia como se encontró con Chaves-Barbosa y Rodríguez-Miranda (2017), y esto a su vez, constituya un predictor más robusto ante la autorregulación.

Este estudio logró cumplir con el objetivo planteado, el cual era analizar en qué medida el factor familiar y la autoeficacia académica actúan como predictores del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. Los resultados permiten concluir que ambas variables influyen positivamente, aunque con distinta magnitud, siendo la autoeficacia académica la de mayor peso predictivo. Estos hallazgos resaltan la importancia de considerar tanto los recursos internos del estudiante como autoeficacia y los externos (apoyo familiar) para comprender el proceso de autorregulación del aprendizaje en la educación superior.

No obstante, se deben reconocer algunas limitaciones metodológicas que deben ser tomadas en cuenta. El diseño transversal impide establecer relaciones causales entre las variables, la muestra no probabilística restringida a una sola institución limita la generalización de los resultados, y el análisis se centró únicamente en dos factores, dejando fuera otros elementos psicosociales e institucionales que también pueden influir en la autorregulación. Por ello, se recomienda que futuras investigaciones incluyan muestras más amplias y diversas, utilicen diseños longitudinales o experimentales y consideren otras variables como el apoyo docente, el bienestar psicológico o el uso de recursos tecnológicos. Estas acciones permitirán fortalecer la comprensión del fenómeno y enriquecer las estrategias de intervención educativa orientadas a promover la autorregulación en distintos contextos académicos.

En conclusión, el estudio evidencia que tanto el factor familiar como la autoeficacia académica son predictores significativos del aprendizaje autorregulado, reafirmando la importancia de diseñar estrategias educativas que fortalezcan la confianza de los estudiantes en sus capacidades y promuevan la participación de la familia como un recurso motivacional.

Referencias

- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Pearson Education.
- Barrientos-Illanes, P., Pérez-Villalobos, M. V., Vergara-Morales, J. y Díaz-Mujica, A. (2021). Influencia de la percepción de apoyo a la autonomía, la autoeficacia y la satisfacción académica en la intención de permanencia de estudiantado universitario. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 90-103. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.5>
- Burbano-Larrea, P., Basantes-Vásquez, M. y Ruiz-Lapuerta, I. (2021). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios: un estudio descriptivo. *Revista Cátedra*, 4(3), 74-92. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CATEDRA/article/view/3048/3965>

- Cervantes, D., Valadez, M., Valdés, A. y Tánori, J. (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Psicología desde el Caribe*, 35(1), 7-17.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-417X2018000100007&script=sci_arttext
- Chaves-Barbosa, E. y Rodríguez-Miranda, L. (2017). Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva: marco conceptual y posibles líneas de investigación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(2), 47-71.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/10099/12284>
- Delgado-Domenech, B., Martínez-Monteagudo, M. C. y Ramón-Rodríguez, J. (2019). la autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 12(35), 1-9.
<https://www.redalyc.org/journal/4778/477865641005/477865641005.pdf>
- Descals-Tomás, A., Rocabert-Beut, E., Abellán-Roselló, L., Gómez-Artiga, A. & Doménech-Betoret, F. (2021). Influence of Teacher and Family Support on University Student Motivation and Engagement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5). doi: [10.3390/ijerph18052606](https://doi.org/10.3390/ijerph18052606)
- Díaz, A., Pérez, M., González-Pianda, j. y Núñez, J. (2017). Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 3(157).
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982017000300087%20&script=sci_arttext#B64
- Díaz, E. (2019). *Autoeficacia académica y aprendizaje autorregulado en estudiantes de primer ciclo en una universidad privada de Lima*, Tesis de grado, Universidad Peruana Cayetano Heredia].
https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/7679/Autoeficacia_DiazMontes_Eillen.pdf?sequence=1
- Gómez, A. P. D. y Ochoa, A. E. (2023). Factores psicosociales que influyen en la deserción académica de diferentes niveles educativos. En S. M. Mercado Ibarra, L. A. Rojas Borboa, M. T. Fernández Nistal, G. M. Rojas Borboa y E. Ochoa Avila (Eds.), *Investigaciones Psicológicas en Espacios Socioculturales, la Escuela y la Comunidad* (1 ed., pp.131-140).

Cromberger. <https://www.itson.mx/publicaciones/Documents/ciencias-sociales/12-04-24-InvestigacionesPsicol%C3%B3gicas-WEB.pdf>

- Gómez, A. P. D. y Ochoa, A. E. (2025). Diversidad de factores psicosociales que inciden en el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes universitarios. En E. Ochoa Avila, M. T. Fernández Nistal y S. M. Mercado Ibarra (Eds.), *Experiencias Investigación Psicológica* en contextos educativo, clínico y comunitario (1 ed., pp. 99-109). Comunicación Científica. <https://doi.org/10.52501/cc.274.06>
- González-Cantero, J. O., Morón-Vera, J. A., González-Becerra, V. H., Abundis-Gutiérrez, A., y Macías-Espinoza, F. (2020). Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicumex*, 10(2), 1-19. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.353>
- Herrera, M., Gutiérrez, M. y Flores, D. (2022). Factores socioeconómicos y su impacto en el aprendizaje de universitarios de una facultad administrativa: un enfoque desde el Enfoque del Desarrollo Sostenible. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (2), 1-17. <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/3067/3062>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning. https://eli.johogo.com/Class/CCU/SEM/_Multivariate%20Data%20Analysis_Hair.pdf
- Kerlinger, F. (1988). *Investigación del comportamiento*. McGraw-Hill.
- López-Angulo, Y., Pérez-Villalobos, M. V. y Cobo-Rendón, R. C. (2020). Apoyo social, sexo y área del conocimiento en el rendimiento académico autopercebido de estudiantes universitarios chilenos. *Formación Universitaria*, 13(3). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300011>
- 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>
- Núñez, J., Amieiro, N., Álvarez, D., García, T., y Dobarro, A. (2015). Escala de evaluación de la autorregulación del aprendizaje a partir de Textos (ARATEX-R). *European Journal of Education and Psychology*, 8, 9-12. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.002>

- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 1-35.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7101317>
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*. 221 74-98.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
- Robles, A., Junco, J. y Martínez, V. (2021). Conflictos familiares y económicos en universitarios en confinamiento social por covid-19. *CuidArte*, 10(19).
<https://revistas.unam.mx/index.php/cuidarte/article/view/78045>
- Romagnoli, C. & Cortese, I. (2015). ¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar? *VALORAS*.
<http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/familias/ApoyoAlAprendizajeEnLaComunidad/Fichas/Como-la-familia-influye-en-el-aprendizaje-y-rendimiento.pdf>
- Sánchez-Solis, Y., Raqui-Ramirez, C. E., Huaroc-Ponce, E.J., y Huaroc-Ponce, N. M. (2024). Importancia de conocer la normalidad de los datos utilizados en los trabajos de investigación por tesis. *Revista Internacional Tecnológica-Educativa-Docentes*, 17(2).
<https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.554>

CAPÍTULO 6

CRECIMIENTO PERSONAL Y AUTONOMÍA EN ADOLESCENTES DE CONTEXTOS URBANOS Y RURALES- INDÍGENAS

Ariatna Yasu Montoya Ayala¹
Sonia Beatriz Echeverría Castro¹
Blanca Silvia Fraijo Sing²
Jorge Luis Reyes Valenzuela¹

¹Instituto Tecnológico de Sonora

²Universidad de Sonora

Resumen

El objetivo de este estudio es comparar la autonomía y el crecimiento personal de adolescentes de zonas urbanas y rurales-indígenas y por sexo. Los participantes fueron 901 adolescentes de 11 a 15 años de edad, alumnos de escuelas secundarias públicas. Para la recolección de datos se utilizaron las subescalas de autonomía y crecimiento personal de la escala de Bienestar Psicológico de Ryff. Los resultados demuestran que los puntajes de autonomía y crecimiento personal son significativamente mayores en adolescentes de zonas rurales que en las urbanas. Por otro lado, la autonomía no es diferente en hombres y mujeres, en cambio, el crecimiento personal es mayor en las mujeres que en los hombres.

Introducción

La adolescencia es una transición del desarrollo que va de la niñez a la edad adulta, desde los 10 hasta los 19 años, representa un momento importante para sentar la base de la buena salud, implica cambios físicos, cognoscitivos y psicosociales. En el transcurso de esta etapa se dan oportunidades para crecer no solo físicamente, sino también en la competencia cognitiva y social, en ser autónomos y en la intimidad como personas (Organización Mundial de la Salud [OMS], s.f; Papalia, 2017). También, en esta etapa es importante el desarrollo del adolescente y su bienestar psicológico, promoviendo un funcionamiento óptimo de su potencial humano, con el establecimiento de metas personales, un sentido de propósito, autonomía, autorrealización y crecimiento personal y lograr establecer y mantener relaciones positivas y cercanas con las personas importantes en su vida (familia, profesores, compañeros de escuela, entre otros) (Castro, 2021).

Por otro lado, el bienestar psicológico y su conceptualización ha ido evolucionando de manera gradual desde distintas perspectivas, una hedonista de la que surge el ¹³ bienestar subjetivo, que hace referencia a la evaluación que el individuo hace de su vida con respecto a la satisfacción con la vida y la felicidad, predomina la eliminación del sufrimiento y la búsqueda del placer, y una perspectiva eudaimónica, que predomina un funcionamiento óptimo más que el placer, de esta perspectiva surge el bienestar psicológico (Ryff et al., 1989).

En ese sentido, Carol Ryff propone el término de bienestar psicológico definiéndolo como el desarrollo del verdadero potencial de las personas, sugiere un modelo de seis dimensiones: autoaceptación, relaciones positivas, dominio del entorno, propósito en la vida, crecimiento personal y autonomía (Ryff, 1989).

Haciendo énfasis en la autonomía para Ryff ser autónomo es tener ese funcionamiento psicológico que no prioriza la forma de pensar de los demás, sino que se evalúa a sí misma según sus propios criterios, al igual que Ryan y Deci (2000), mencionan que ser autónomo no significa ser independiente o individualista; es, ante todo, sentir volición, que hace referencia a la experiencia de que uno actúa por elección propia y con libertad psicológica.

Por otro lado, el crecimiento personal según Ryff (1989) hace referencia a que el individuo está constantemente en desarrollo, sin conformarse con un estado fijo, sino que crece y se desarrolla como persona. De igual forma, Díaz et al. (2006), mencionan que el individuo necesita tener empeño por desarrollar sus capacidades y potencialidades, por seguir creciendo como persona y llevar al máximo cada una de ellas.

En esta etapa de la adolescencia, la autonomía se desarrolla a partir de la independencia de los padres de familia, sin dejar de lado los comportamientos y los valores, preferencias e intereses propios que fueron arraigados en sus familias, sintiendo libertad psicológica y autenticidad (Beyers, 2024). De esta forma, el estudio de estas variables en esta etapa de la vida es muy importante.

En la literatura, en estudios previos se menciona que la autonomía y el crecimiento personal pueden ser diferentes en cuanto al sexo del adolescente, en un estudio con 747 adolescentes españoles, desde una perspectiva eudaimónica con el modelo de Ryff (1989), analizaron los niveles de bienestar psicológico de los adolescentes, encontraron que la autonomía es mayor en los hombres y el crecimiento personal es mayor en las mujeres que en los hombres (Gómez et al., 2019).

Otro estudio realizado con 1,148 adolescentes españoles y colombianos, se analizó el impacto del género en la autonomía y el bienestar psicológico del adolescente, utilizando el modelo de Ryff (1989), se encontró que las mujeres muestran mayores puntuaciones en la autonomía y en el crecimiento personal que los hombres (García-Castilla et al., 2020)

En otro estudio con 277 adolescentes chinos, examinó la relación entre la autocompasión y el bienestar psicológico de los adolescentes comparando los resultados por sexo, se encontró que ambos sexos compartían similitud en resultados en cuanto a la autonomía y el crecimiento personal, sin embargo, las mujeres tienen mayores puntuaciones en la autonomía y el crecimiento personal que los hombres (Sun et al., 2016).

Otro estudio realizado con 40 familias en donde se estudiaron las narrativas familiares sobre el pasado compartido y el sentido del yo de los adolescentes. En este estudio se encontró que las mujeres reportan sentidos de identidad más orientados a las relaciones y los hombres a lo individualizado, además de que la capacidad de comunicación y relacionarse promueve el crecimiento personal en las mujeres y en los hombres la falta de implicación personal y de emociones provoca menos crecimiento personal (Bohanek et al., 2010).

Por otro lado, el contexto en donde los adolescentes se desarrollan pueden ser diferentes, las localidades pueden ser de urbanización rural o urbana. Comúnmente el número de habitantes en estas localidades es lo que determina si es rural o urbano, sin embargo, se consideran también otras características que involucran a la población que vive en esas zonas, se agrupan en lugares pequeños y dispersos como pueblos, granjas, rancherías. En cambio, la población urbana son ciudades amplias con edificios e infraestructuras grandes (Gobierno de México, 2022; Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], s.f).

En los contextos rurales, la interacción con la naturaleza es más común. En un estudio con 1730 estudiantes de secundaria se evaluó el efecto del contacto de los adolescentes con la naturaleza y el desarrollo positivo, se encontró que cuando se tiene una exposición a entornos naturales tiene un efecto positivo en el desarrollo de adolescentes. Específicamente, cuánto más tiene contacto el adolescente con la naturaleza, mayor será el desarrollo que tendrá de manera positiva (Li et al., 2025).

Asimismo, estudios previos también indican que el bienestar psicológico (autonomía y crecimiento personal) de los adolescentes es diferente en zonas rurales y urbanas. En un estudio con 761 adolescentes españoles se analizaron las diferencias en el estilo de vida y bienestar

psicológico, físico y social. Se encontró que los adolescentes en zonas rurales tienen puntuaciones más altas en estas variables que los de zona urbana, mencionan que el riesgo de padecer malestar psicológico o menor autonomía y crecimiento personal, podría estar influenciado por factores físicos (contaminación, densidad, entorno o tipo de vivienda) o por factores sociales (estrés, aislamiento social o ritmo de vida) (Jiménez-Boraita et al., 2022).

Actualmente, el bienestar psicológico es un tema de vital importancia, específicamente en este periodo de vida, después de haber vivido un confinamiento por COVID-19, ha aumentado la prevalencia de afecciones de la salud mental, uno de cada siete jóvenes padece de algún tipo de trastorno de ansiedad o de depresión, que pudieron ser agravados o acentuados durante la pandemia (García-Avitia et al., 2024; OMS, 2024). Según un estudio sobre el significado del bienestar psicológico en adolescentes mexicanos de Colima, los jóvenes señalan en su categoría más mencionada términos como calma, serenidad, tranquilidad, seguido muy de cerca con salud mental y la salud física en tercer lugar; los autores relacionan las primeras palabras con paz lo cual puede ser consistente con situaciones del contexto. Llama la atención el reconocimiento que realizan los jóvenes a la salud mental y física como asociadas a este concepto de bienestar (García-Avitia, et al, 2024).

En México, con respecto a la vida estudiantil de los adolescentes se reporta que el 25% declaran sentirse solos en la escuela y un 26% sentirse extraño o excluido de las actividades escolares, además, la satisfacción de los adolescentes con la vida disminuyó en los últimos años, el 14% de los adolescentes reportaron no estar satisfecho con su vida (PISA, 2022) mostrando variaciones según la edad, el género y las regiones del mundo (Márquez et al., 2024).

Desde la propuesta de Ryff, el bienestar psicológico es un eje central en la vida de las personas, está relacionado con elementos claves que le dan sentido a su existencia y conforman elementos que se han asociado con una diversidad de variables de interés desde la salud, el desarrollo del cerebro, y la felicidad de los individuos.

La autonomía y el crecimiento personal son dos de las dimensiones que conforman el constructo general y que tienen una alta relevancia en la vida adolescente; la búsqueda de la independencia y autonomía es característico de este periodo, que lleva regularmente a conflictos con los padres, pero que no se tienen estudios de lo que sucede en las zonas rurales - indígenas. Esta misma falta de información es similar con la dimensión del crecimiento personal, ya que los

adolescentes tienen esta percepción de ser inmunes a casi todo, la Pandemia y el poco efecto para los jóvenes evidentemente pudo dar peso a este proceso.

De ahí se desprende este estudio que busca caracterizar estos dos factores del bienestar personal, haciendo las comparaciones entre los jóvenes de la ciudad y de quienes están residiendo en zonas rurales mucho más pequeñas en las que se conocen casi todas las familias y no existen zonas comerciales, ni cines y los jóvenes se mueven por todo el pueblo sin calles pavimentadas, y en donde muchos son parientes o amigos de uno de los familiares. Sin embargo, tienen circunstancias similares en el consumo del alcohol y drogas (que están disponibles bajo las mismas “formas”) así como la inseguridad en las calles por las ejecuciones estén o no pavimentadas las calles. Es importante conocer hasta dónde la autonomía y la idea de crecimiento personal son similares para estos jóvenes y si las diferencias tienen patrones iguales o el género incide de manera diferenciada si eres de la ciudad o del pueblo. Por lo que el objetivo del presente estudio fue comparar la autonomía y crecimiento personal de los adolescentes según la zona de residencia y sexo.

Método

El presente estudio tiene un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental, transversal de alcance comparativo.

Participantes

901 adolescentes de 11 a 15 años de edad estudiantes de secundarias públicas residentes de dos ciudades (una fronteriza con Estados Unidos y la otra al Sur), además de varias zonas, suburbanas y rurales del estado de Sonora ubicado en el noroeste de México. Todos los participantes están inscritos en escuelas secundarias públicas.

Instrumentos

Se aplicó la escala del bienestar psicológico de Ryff (1989), con una confiabilidad general de $\alpha = .77$ y sus dimensiones oscilan entre $\alpha = .78$ y $\alpha = .81$. Esta escala evalúa el desarrollo de capacidades y el crecimiento personal del individuo. Consta de 6 reactivos en total que se responden en formato de escala tipo likert con una puntuación de (1) totalmente en desacuerdo a (5) totalmente de acuerdo. La escala evalúa seis dimensiones, sin embargo, para este estudio se utilizaron las medidas de autonomía y crecimiento personal:

a) Autonomía: funcionamiento psicológico de la persona con un locus interno de evaluación, que no privilegia la aprobación de los demás, sino que se evalúa a sí misma según sus propios criterios. Un ejemplo de ítem para la autonomía es “Tengo confianza en mis opiniones incluso si son contrarias a lo que piensa la mayoría”.

b) Crecimiento personal: un individuo que se desarrolla y se convierte continuamente, en lugar de alcanzar un estado fijo en el que todos los problemas están resueltos, desarrollando su potencial. Un ejemplo de ítem es “Conforme voy creciendo siento que aprendo más sobre mí mismo”.

Procedimiento

Para llevar a cabo este estudio en un primer momento se envió al comité de ética del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) y una vez aprobado, se identificaron las escuelas secundarias de las distintas zonas, después se procedió a un acercamiento con las instituciones y se dio conocimiento del objetivo del estudio y la presentación del conocimiento informado para recibir el permiso y poder desarrollar el proyecto. Una vez que se recibieron los permisos por parte de las autoridades educativas y padres y el asentimiento de los alumnos se procedió al levantamiento de datos. La aplicación se llevó a cabo por miembros del equipo de investigación en las aulas de las escuelas en un formato de los instrumentos en lápiz y papel.

Ya recolectados los datos, se continuó con su captura e integración en una base de datos en un paquete estadístico. Posteriormente, se realizaron análisis descriptivos de las variables para examinar la forma de distribución (asimetría y curtosis), verificando el cumplimiento de los supuestos estadísticos. Una vez comprobados dichos supuestos, se aplicaron pruebas *t* para muestras independientes con el propósito de hacer comparaciones entre los grupos de zona urbana-rural y sexo. Asimismo, se realizó un análisis de varianza de un factor (ANOVA) con el fin de identificar posibles diferencias significativas entre las distintas ciudades incluidas en el estudio.

Resultados

En cuanto a la autonomía y el crecimiento personal de los adolescentes las medias oscilan casi en la misma puntuación, sin embargo, en los adolescentes el crecimiento personal tiene una media más alta, esto indica que ellos se sienten seguros con su dirección y objetivo de vida y aprenden sobre sí mismos. Los supuestos estadísticos de la distribución de las variables estuvieron dentro de lo indicado con una puntuación entre -1 y +1 (ver Tabla 1).

Tabla 1*Estadísticos descriptivos de las dimensiones autonomía y crecimiento personal*

	<i>M</i>	<i>DE</i>	Mínimo	Máximo	Asimetría	Curtosis
<i>Autonomía</i>	3.56	1.07	1	5	-.52	-.33
<i>Crecimiento Personal</i>	3.82	.83	1	5	-.70	.48

Se compararon las variables entre zona urbana y rural, los resultados mostraron que hay diferencias significativas, esto indica que si existe diferencia entre la autonomía y el crecimiento personal en función de la zona urbana y rural. La autonomía y el crecimiento personal son mayores en las zonas rurales (ver Tabla 2).

Tabla 2*Comparación de las variables de estudio entre zona urbana y rural*

	<i>Urbano</i>		<i>Rural</i>		<i>t</i> (896)	<i>p</i>	<i>d</i> Cohen
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Autonomía	3.51	1.06	3.66	1.08	-1.91	.050	0.14
Crecimiento Personal	3.78	.81	3.91	.85	-2.25	.024	0.15

En la Tabla 3 se muestran los resultados del análisis de comparación de la autonomía y el crecimiento personal en función del sexo. Se encontraron diferencias significativas en cuanto al crecimiento personal, siendo mayor en las mujeres. En cuanto a la autonomía no hay diferencia significativa en función del sexo.

Tabla 3*Comparación de las variables de estudio por sexo*

	<i>Hombre</i>		<i>Mujer</i>		<i>t</i> (896)	<i>p</i>	<i>d</i> Cohen
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Autonomía	3.45	1.09	3.69	1.02	-3.41	.001	.22
Crecimiento Personal	3.79	.83	3.85	.83	-.061	.288	.07

Además, se realizó una prueba de análisis de varianza de un factor (ANOVA), en función de las ciudades en las que se llevó a cabo la recolección de datos, los resultados indican que no existen diferencias significativas de la autonomía y el crecimiento personal en función de las ciudades (ver tabla 4).

Tabla 4

Comparación de las variables de estudio por ciudad

Variable		SC	gl	MC	f	p
Autonomía	Entre grupos	4.98	3	1.65	1.45	.22
	Dentro de grupos	1026.41	897	1.14		
	Total	1031.39	900			
Crecimiento Personal	Entre grupos	4.91	3	1.63	2.38	.06
	Dentro de grupos	615.50	897	.686		
	Total	621.41	900			

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos indican que los adolescentes consideran tener un buen desarrollo y crecimiento personal, es decir, los adolescentes van actualizando y desarrollando sus propias potencialidades con una apertura a la experiencia amplia, teniendo en cuenta que están seguro en el sentido que le han dado a su vida y han aprendido mucho de ellos mismo con las situaciones de la vida, además, consideran tener una buena autonomía, se sienten seguros con su forma de ser y confían en sus opiniones sin importar que sean diferentes a los de los demás.

Los resultados de comparación por zona, muestran que los adolescentes rurales tienen mayor sentimiento de autonomía y de crecimiento personal en comparación con los adolescentes urbanos, esto podría deberse a que en estas zonas la autonomía adquiere mayor importancia en una edad temprana, ya que los adolescentes adquieren tareas y responsabilidades domésticas como el cuidado de hermanos menores y la ayuda en el trabajo con la agricultura o la crianza de ganado en ocasiones, al igual que el crecimiento personal, las responsabilidades a una edad temprana ayudan al adolescente a desarrollar habilidades prácticas para la vida. También, puede deberse a que en estas zonas, los adolescentes tienen un contacto diario con un ambiente diferente al de una zona urbana, un ambiente de naturaleza y un contacto y una exposición diaria a estos ambientes tiene un efecto positivo con el desarrollo de los adolescentes, en contraste con las zonas urbanas, no tener este contacto con la naturaleza como tal, pueden generar estrés en los adolescentes (Ames, 2013; Li et al., 2025).

Por otro lado, los resultados de las comparaciones en función del sexo, la autonomía no indica ser diferente entre hombres y mujeres, esto puede ser resultado de que según Deci y Ryan (2000) la autonomía no es sinónimo de independencia, sino de actuar en congruencia con los valores propios y con la toma de decisiones voluntarias, esto es promovido actualmente en sociedad y en contextos educativos. Asimismo, hoy en día, se han experimentado cambios socioculturales y

de género, pasando de que los hombres tendían a tener mayor autonomía a una igualdad entre hombres y mujeres (Oliva & Arranz, 2011).

En cuanto al crecimiento personal, los resultados indican que existe una diferencia entre hombres y mujeres, este es mayor en las mujeres, similar a lo encontrado por Gómez-López et al. (2019), García-Castilla et al. (2020) y Sun et al. (2016). Bohanek et al. (2010) Que tienen resultados similares mencionan que las mujeres sobrellevan las experiencias positivas o negativas de su vida cotidiana de manera más reflexiva y emocional, resignifican las experiencias y proyectan aprendizajes, además de hacer reflexión en lo que se aprende de la situación, en comparación con los hombres, que suelen centrarse en los hechos y menos en la exploración emocional, respaldando la diferencia del crecimiento personal en mujeres y hombres.

En cuanto a los resultados de la comparación de autonomía y crecimiento personal según las ciudades, no mostraron diferencias significativas, esto indica que la autonomía que tenga el adolescente y su crecimiento personal es igual independientemente de la ciudad en la que viva, esto podría ser por qué otros elementos más cercanos al adolescente como la familia y los amigos influyen más en la autonomía y en los proyectos que se proponen como metas (Montenegro, 2020), que el lugar en donde se desarrollan.

Los instrumentos aplicados fueron en conjunto con otra batería de instrumentos de medición de otras variables, lo que extendió el tiempo de respuesta, pudiendo ser un factor que afecte la calidad de las respuestas.

Se recomienda en futuras investigaciones estudiar el bienestar psicológico en la población adolescente con otros recursos como la entrevista o algún grupo focal con el fin de conocer desde otra perspectiva la percepción de bienestar que tienen los adolescentes y así complementar el estudio.

Referencias

- Ames, P. (2013). Niños y niñas andinos en el Perú: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades. *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, (42 (3), 389-409. <https://journals.openedition.org/bifea/4166>
- Beyers, W., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2024). Autonomy in adolescence: a conceptual, developmental and cross-cultural perspective. *European Journal of Developmental Psychology*, 22(2), 121–141. <https://doi.org/10.1080/17405629.2024.2330734>

- Bohanek, J. G., Marin, K. A., Fivush, R., & Duke, M. P. (2010). Family narrative interaction and children's sense of self. *Family Process*, 49(1), 39–54. https://www.researchgate.net/publication/7165495_Family_Narrative_Interaction_and_Children's_Sense_of_Self
- Castro Muñoz, J. A. (2021). Bienestar subjetivo-hedónico y psicológico-eudaimónico y el uso de protección para el cuidado de la salud física en la sexualidad. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 13(1), 36–49. <https://doi.org/10.22201/fesi.20070780e.2021.13.1.78074>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., & van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572–577. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72718337.pdf>
- García-Avitia, C. A., Pérez-Ruvalcaba, S. L., & Márquez-González, C. V. (2024). What does Psychological Well-being Mean for Mexican Late Adolescents? A Study with Natural Semantic Networks in the Post-pandemic Era. *Psychology in Russia: State of the Art*, 17(4), 23–38. <https://doi.org/10.11621/pir.2024.0402>
- García-Castilla, F. J., Martínez-Sánchez, I., Campos, G., & Arroyo Resino, D. (2020). Impact of gender and relationship status on young people's autonomy and psychological wellbeing. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 1735. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01735>
- Gobierno de México. (2022). Diferencias entre población rural y urbana. <https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/detalle-ficha/5150/>
- Gómez-López, M., Viejo, C., & Ortega-Ruiz, R. (2019). Psychological well-being during adolescence: Stability and association with romantic relationships. *Frontiers in Psychology*, 10, 1772. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01772>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (s.f). Cuéntame de México. https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur_urb.aspx?tema=P
- Jiménez-Boraita, R. J., Alsina, D. A., Ibort, E. G., & Torres, J. M. D. (2022). Hábitos y calidad de vida relacionada con la salud: diferencias entre adolescentes de entornos rurales y urbanos. *Anales de pediatría* 96(3), 196-202. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1695403320305105>

- Li, Y., Mo, L., Tan, C., Fu, J., & Wang, N. (2025). The impact of contact with nature on positive youth development: a multiple mediation model. *Frontiers in Psychology*, 16, 1514244. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2025.1514244/full>
- Márquez, J., Taylor, L., Boyle, L., Zhou, W., & De Neve, J.-E. (2024). Child and adolescent well-being: Global trends, challenges and opportunities. *World Happiness Report 2024*, 3, 61–102. <https://doi.org/10.18724/whr-91b0-ek06>
- Montenegro, A. A. (2020). Comunicación familiar y bienestar psicológico del hijo adolescente. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/11628>
- Oliva, A., & Arranz, E. (2011). Autonomía y relaciones familiares en la adolescencia. *Anales de Psicología*, 27(3), 791–799. <https://www.redalyc.org/pdf/970/97012834001.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *PISA 2022 results: Factsheets—Mexico*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/11/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_2fca04b9/mexico_515c0d35/519eaf88-en.pdf
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (s.f). *Salud del adolescente*. https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1
- Organización Mundial de la Salud. (2024). *La salud mental de los adolescentes*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Papalia, D.E & Martorell, G. (2017). *Desarrollo humano* (13 ed). McGraw-Hill.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069– 1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Sun, X., Chan, D. W., & Chan, L. K. (2016). Self-compassion and psychological well-being among adolescents in Hong Kong: Exploring gender differences. *Personality and Individual Differences*, 101, 288–292. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.011>

SECCIÓN II

ESTUDIOS EN EL ÁMBITO DE LA

SALUD Y BIENESTAR

CAPÍTULO 7

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA USO PROBLEMÁTICO DE SITIOS DE REDES SOCIALES EN ADOLESCENTES DE SONORA

*Nydia¹ Guadalupe Machado Zamora
María Teresa Fernández Nistal
Santa Magdalena Mercado Ibarra*

Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

El objetivo del estudio fue analizar las propiedades psicométricas de la Escala de uso problemático de sitios de redes sociales en una muestra de adolescentes de Sonora (México) y la invariancia de medida a través del sexo. Participaron 292 adolescentes de 12 a 19 años de edad de Cajeme. Se realizó un análisis factorial exploratorio, confirmatorio y multigrupo con el estimador Máxima verosimilitud Robusto; la fiabilidad se analizó por consistencia interna. Los resultados mostraron un modelo de tres factores (uso compulsivo, preferencias por la interacción en línea y modificación del estado de ánimo) con buenos índices de ajuste e invariante según el sexo a nivel escalar, además de una fiabilidad buena. Las implicaciones derivadas de este estudio consistieron en brindar un instrumento útil para medir el uso problemático de sitios de redes sociales tanto para fines de evaluación como para la investigación en población adolescente de Sonora.

Introducción

Los sitios de redes sociales son comunidades virtuales donde las personas pueden crear perfiles públicos, interactuar con amigos y conocer nuevas personas con base en sus intereses (Kuss & Griffiths, 2011). Con el paso del tiempo, los sitios de redes sociales se han vuelto más populares, lo que ha aumentado el número de usuarios a nivel mundial (We Are Social & Meltwater, 2025). En México, el número de usuarios en estos sitios ha alcanzado los 101.9 millones en 2024, lo que representa un crecimiento del 5.2% y comprende el 84% de la población mayor de 6 años (Asociación de Internet Mx, 2024).

En ocasiones, el uso de estos sitios de internet puede volverse perjudicial. El uso problemático de sitios de redes sociales (PSNSU por sus siglas en inglés) hace referencia a la preocupación y compulsión por participar excesivamente en estos sitios a pesar de las

consecuencias negativas que puedan derivar de ello. Las investigaciones sobre el PSNSU han mostrado que afecta mayormente a la población adolescente (Akbari et al., 2023). Los resultados de un metaanálisis mostraron que la prevalencia de PSNSU en adolescentes de distintos países oscilaban entre el 3.22% y el 14.7% (Boer et al., 2020).

Existen distintas perspectivas teóricas para explicar el PSNSU, no obstante, no existe un marco de referencia estandarizado para medir este constructo (Varona et al., 2022). El modelo “Uso problemático Generalizado de internet” (GPIU, por sus siglas en inglés) de Caplan (2010) es de los más utilizados en las investigaciones sobre este tema. Basado en la teoría cognitivo-conductual de Davis (2001), este modelo plantea que el uso del internet funciona como una estrategia de regulación emocional; plantea que personas con problemas psicosociales tienden a preferir la interacción social en línea, lo que puede derivar en un uso compulsivo e incontrolado de internet con consecuencias negativas. El modelo GPIU está conformado por cinco dimensiones: preferencia por la interacción social en línea, regulación del estado de ánimo, preocupación, uso compulsivo y consecuencias negativas derivadas del uso de internet. Originalmente el modelo incluía más dimensiones, las cuales se fueron suprimiendo en investigaciones posteriores (Caplan, 2002; Caplan, 2003).

Caplan (2010) diseñó la *Generalized Problematic Internet Use Scale 2* (GPIU-2) para medir las dimensiones del modelo del GPIU. Este autor analizó su validez estructural en una muestra de 785 adultos, mostrando un buen ajuste a un modelo de segundo orden ($\chi^2 = 421.12$, CFI = .95, RMSEA = .073) y una buena fiabilidad (alfa de .82 a .87). Además, se encontraron evidencias de validez discriminante entre las dimensiones de esta escala.

Machimbarrena et al. (2022) realizaron una adaptación al español de la GPIU-2 enfocada en sitios de redes sociales, renombrada como *The Problematic Social Networking Site Use Scale* (PSNUS). La muestra estuvo conformada por 1534 estudiantes de España y México (del estado de Jalisco). Los resultados comprobaron la estructura de cinco factores propuesta por Caplan (2010), con buenos índices de ajuste. También se analizó la invariancia de medida de la escala según el país, donde se comprobó que el modelo era invariante a nivel escalar entre estudiantes españoles y mexicanos.

A pesar de que existe evidencia de validez de la PSNUS en población mexicana, esta solo correspondió a estudiantes del estado de Jalisco. México es un país grande con diferencias culturales en la población de los diferentes estados (Salgado et al., 2015), lo cual puede influir en

la estructura de la escala. Por otro lado, no se ha explorado la invariancia de medida de la PSNUS a través del sexo, lo que puede limitar la precisión con la que se compara el uso problemático de sitios de redes sociales entre hombres y mujeres.

Los adolescentes actualmente son considerados nativos digitales, debido a que han nacido en una era donde la interacción a través de internet es habitual (Prensky, 2001). Utilizan los sitios de redes sociales para realizar actividades cotidianas, como organizar y compartir actividades académicas, socializar con amigos, mantenerse informado y pasar el tiempo (Instituto Mexicano de la Juventud, 2017). De forma específica, las redes sociales juegan un papel importante en el desarrollo de vida social y la construcción de la identidad del adolescente (Griffiths & Kuss, 2017), al constituir un lugar donde pueden expresar sus ideas y compartir sus intereses con otros. No obstante, los cambios físicos, mentales y psicosociales que se presentan en esta etapa del desarrollo (Papalia & Martorell, 2017) pueden generarles estrés y malestar emocional. Sumado a ello, el escaso control inhibitorio característico de la adolescencia puede propiciar que se involucren en actividades que funcionen como un escape a dicho malestar (Kardefelt-Winther, 2017), lo que puede predisponerlos a desarrollar comportamientos problemáticos con respecto al uso de internet. Por ello, es importante disponer de instrumentos válidos y fiables que permitan evaluar el constructo del PSNSU en esta población.

Considerando lo anterior, el objetivo del estudio fue analizar las propiedades psicométricas de la Escala de uso problemático de sitios de redes sociales en una muestra de adolescentes de Sonora (México). Así mismo, revisar si el modelo de medida era invariante a través del sexo.

Método

El presente estudio siguió una metodología cuantitativa y fue de tipo instrumental (Ato & Benavente, 2013).

Participantes

Los participantes fueron 292 adolescentes de 12 a 19 años de edad ($M= 15.07$, $DE= 1.51$), donde el 51% de los participantes eran hombres y el 48% mujeres. El muestreo empleado fue por conveniencia; los participantes eran estudiantes de secundaria y preparatoria del sur de Sonora, los cuales fueron convocados dentro de las instituciones educativas. El 21% eran estudiantes de secundaria y el 79% de preparatoria.

Instrumentos

Se utilizó la *The Problematic Social Networking Site Use Scale* (Machimbarrena et al., 2023), la cual es una adaptación mexicana de la GPIU-2 (Caplan, 2010). Tiene como objetivo medir los patrones de uso de redes sociales y está conformada por 15 ítems distribuidos en cinco dimensiones: preferencia por la interacción a través de redes sociales, modificación del estado de ánimo, preocupación, uso compulsivo y consecuencias negativas. Su escala de respuesta es de tipo Likert con seis opciones, que van de completamente en desacuerdo (1) a completamente de acuerdo (6). En cuanto a la fiabilidad, se han encontrado alfa de Cronbach de .87 para preferencias por la interacción en línea, .82 para regulación del estado de ánimo, .82 para preocupación, .84 para uso compulsivo y .77 para consecuencias negativas (Machimbarrena et al., 2023).

Procedimiento

El proyecto fue aprobado por el Comité de Ética del Instituto Tecnológico de Sonora (dictamen 39). Del mismo modo, se siguieron los lineamientos éticos establecidos por la *American Psychology Association* (APA, 2017) referentes al consentimiento informado y la confidencialidad.

Se invitó a tres escuelas a participar en el estudio. Una vez obtenida la autorización institucional, se enviaron los consentimientos informados a los padres de los estudiantes menores de edad. Así mismo, se obtuvo el asentimiento por parte de los estudiantes para participar en la investigación. La aplicación del cuestionario se realizó en horario escolar dentro de los planteles educativos y de forma colectiva.

Se revisó la presencia de casos atípicos y extremos, y se evaluó el porcentaje de datos perdidos. El porcentaje de datos perdidos no superó el 5%, por lo que se imputaron manualmente a través de la media. Para el análisis de la normalidad univariada de las puntuaciones, se utilizaron los valores de asimetría y curtosis, y para la normalidad multivariada, la prueba de Mardia.

Para analizar la estructura interna de la PSNUS, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Primeramente, se realizó un análisis AFC con las cinco dimensiones propuestas por Machimbarrena et al. (2023). La estructura probada obtuvo un ajuste marginal, aun atendiendo los índices de modificación ($CFI = .92$, $TLI = .89$, $RMSEA = .08$), por lo que se planteó realizar un AFE y posteriormente un AFC, para determinar una estructura óptima para la población adolescente de Sonora.

El AFE se realizó con el método de extracción de máxima verosimilitud (ML) con rotación varimax. El criterio para conservar los ítems dentro de una dimensión fue que obtuvieran cargas factoriales superiores a .40. El AFC se realizó con el método Máxima Verosimilitud Robusto

(MLR). Para evaluar el ajuste de los datos al modelo, se utilizaron las medidas de ajuste robusto - índice de error cuadrático medio estandarizado (SRMR), error de aproximación cuadrático medio (RMSEA)- y de ajuste incremental -índice de bondad de ajuste comparativo (CFI), el índice de Tucker-Lewis (TLI)-. Para determinar un buen ajuste, se consideraron valores en CFI y TLI superiores a 0.95, y en RMSEA y SRMR inferiores a 0.07; no se consideró la medida de Chi cuadrada (χ^2) debido a su sensibilidad con respecto al tamaño de la muestra y el número de variables observadas (Hair et al., 2019).

La invariancia del modelo se realizó a través de un AFC multigrupo con el estimador MLR. Se evaluaron los modelos de invariancias configural, métrica y escalar (Putnick & Bornstein, 2016). Para comparar la secuencia de estos modelos, se tomaron en cuenta los cambios en χ^2 , CFI y RMSEA para los modelos anidados. Un cambio en χ^2 no significativo ($p < .05$) indica que las restricciones añadidas entre los modelos no decrementan el ajuste del modelo (Hair et al., 2019). Por otro lado, cambios en CFI menores a .01 y en RMSEA menores a .015 indican que la invariancia de medida se mantiene (Hair et al., 2019).

Para analizar la fiabilidad de la escala, se obtuvieron los coeficientes de alfa de Cronbach, Omega de McDonald y la fiabilidad compuesta. Además, se obtuvo la Varianza media Extraída (AVE) para analizar la validez discriminante entre las dimensiones de la escala.

Resultados

En la Tabla 1 se pueden observar los estadísticos descriptivos de las puntuaciones de la PSNUS, así como los valores de asimetría y curtosis en cada ítem. Los valores de asimetría fluctuaron de -0.27 a 1.18, mientras que los de curtosis de -1.12 a 0.71, por lo que se considera que las puntuaciones de los ítems presentaron una distribución normal univariada (Bandalos & Finney, 2019). Los resultados de la prueba de Mardia mostraron una desviación estadísticamente significativa de la normalidad multivariada (asimetría = 1954.30, $p < .001$; curtosis = 30.39, $p < .001$), lo que indica la no validez de este supuesto (Korkmaz et al., 2014).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de los ítems de la escala de PSNUS

Ítem	M	DE	Asimetría	Curtosis
RS_1	2.70	1.40	.50	-.39
RS_2	3.46	1.66	-.07	-1.12
RS_3	2.42	1.48	.85	-.19

RS_4	2.90	1.53	.38	-.73
RS_5	2.32	1.40	.93	.17
RS_6	2.81	1.65	.52	-.86
RS_7	3.77	1.68	-.27	-1.03
RS_8	2.36	1.48	.91	-.02
RS_9	2.60	1.49	.59	-.54
RS_10	2.25	1.44	1.01	.22
RS_11	2.62	1.58	.64	-.67
RS_12	3.43	1.56	-.07	-.92
RS_13	2.15	1.35	1.03	.33
RS_14	2.18	1.40	1.00	.16
RS_15	2.05	1.34	1.18	.71

Nota. $N=292$

Los resultados del análisis de adecuación de la muestra para el AFE arrojaron un coeficiente de .89 en la prueba Kaiser Mayer Olkin y la prueba de esfericidad de Barlett fue significativa ($\chi^2 = 2239$, $gl = 171$, $p < .001$), lo que sugiere que la muestra es apropiada para el análisis (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010).

Los resultados del AFE mostraron una solución de tres factores: a) uso compulsivo, conformado por 9 ítems, 2) modificación del estado de ánimo, con tres ítems y 3) preferencia por la interacción en línea, con tres ítems. Los tres factores explican el 58% de la varianza. En la Tabla 2 se muestran las cargas factoriales de cada ítem por dimensión, donde se puede apreciar que todas las cargas fueron superiores a .50.

Tabla 2

Cargas factoriales de los ítems de la PSNUS

Dimensión		1	2	3
Uso compulsivo	RS_14	0.82	0.17	0.06
	RS_13	0.81	0.15	0.06
	RS_8	0.71	0.16	0.21
	RS_9	0.70	0.15	0.17
	RS_15	0.63	0.11	0.13
	RS_10	0.62	0.18	0.11
	RS_3	0.62	0.14	0.23
	RS_4	0.60	0.19	0.28
	RS_5	0.59	0.29	0.22
Modificación del estado de ánimo	RS_6	0.22	0.87	0.25
	RS_11	0.29	0.71	0.21
	RS_1	0.15	0.63	0.2

Preferencia por la interacción en línea	RS_7	0.08	0.2	0.73
	RS_12	0.3	0.19	0.68
	RS_2	0.2	0.29	0.50

En la Tabla 3 se presenta los resultados del AFC para los modelos de medida de cinco y tres dimensiones. El modelo de cinco factores, que corresponde a la estructura original, no tuvo un buen ajuste. Por otro lado, el modelo de tres factores, que corresponde a la solución de AFE, tuvo mejores índices de ajuste.

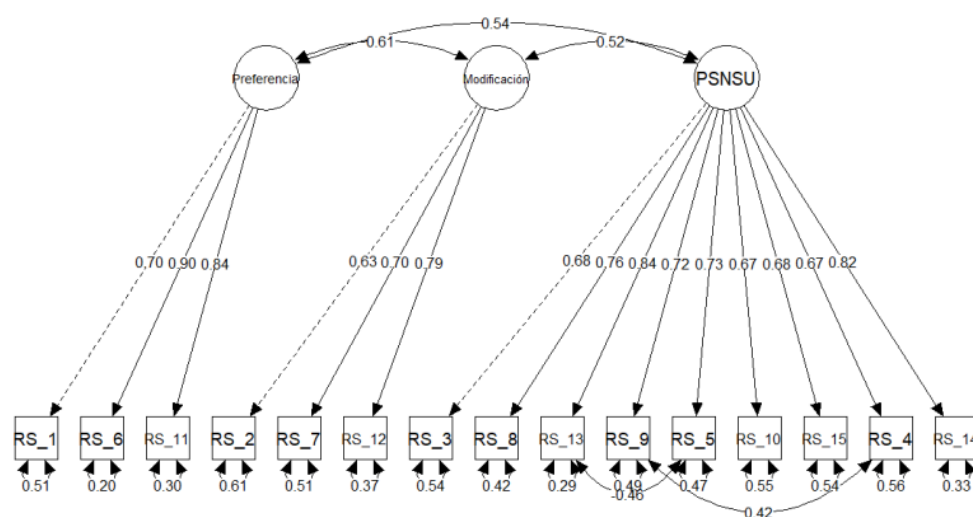
Tabla 3

Modelos de medida para la escala PSNSUS

Modelo	$SB\chi^2$	gl	p	Scaling	CFI	TLI	SRMR	RMSEA (IC 90%)
Cinco factores	219.71	80	<.001	1.27	0.92	0.89	0.05	.08 (.07-.10)
Tres factores	126.32	61	<.001	1.31	0.95	0.93	0.04	.06 (.05-.08)

Figura 1

Análisis factorial confirmatorio con coeficientes estandarizados de la PSNSUS



En la Tabla 4 se muestran los índices de ajuste para los modelos de invariancia según el sexo. Los cambios en CFI fueron menores a 0.010 y los de RMSEA menores a 0.15. Así mismo, los cambios en χ^2 fueron no significativos. Estos resultados indican que el modelo de tres factores de la PSNSU es invariante a nivel escalar.

Tabla 4*Índices de bondad de ajuste del análisis de invariancia según el sexo*

Modelo	χ^2	gl	p	CFI	RMSEA [IC 90%]	$\Delta\chi^2$	p	ΔCFI	$\Delta RMSEA$
Hombres	92.04	61	.006	0.95	0.06 (.03-.08)				
Mujeres	106.42	61	<.001	0.92	0.07 (.05-.10)				
Configural	197.50	122	<.001	0.947	0.06 (.04-.07)				
Métrica	203.67	132	<.001	0.944	0.06(.04-.08)	6.17	0.89	.003	.001
Escalar	218.49	142	<.001	0.945	0.07(.05-.09)	14.82	0.16	.001	.006

El análisis de la consistencia interna mostró coeficientes de alfa de Cronbach y omega superiores a .70, lo que sugiere que las dimensiones de la PSNSUS tienen una buena fiabilidad (Taber, 2016). Los valores de VME en las dimensiones de uso compulsivo y modificación del estado de ánimo fueron superiores a .50, mientras que la dimensión de preferencia por la interacción en línea fue inferior. Por otro lado, la VME de todas las dimensiones fueron mayores a los valores de la correlación al cuadrado entre dos factores.

Tabla 5*Fiabilidad y correlaciones entre las dimensiones de la escala PSNUS*

Factor	r			
	α	ω	VME	
1. Uso compulsivo y consecuencias	.91	.93	.58	-
2. Modificación del estado de ánimo	.85	.86	.55	.48** (.23)
3. Preferencia por la interacción en línea	.74	.75	.41	.45** (.20) .50** (.25)

Nota. α = Alpha de Cronbach; ω = Omega de McDonald; VME = Varianza media extraída, $n=251$. El cuadrado de las correlaciones se reporta entre paréntesis. ** $p < .01$.

Discusión y conclusiones

El objetivo del presente trabajo fue analizar las propiedades psicométricas de la Escala de uso problemático de sitios de redes sociales (Machimbarrena et al., 2022) en una muestra de adolescentes del estado de Sonora, además de revisar la invariancia de medida en función del sexo. Los resultados del AFC del modelo original mostraron que la estructura de cinco dimensiones no era adecuada para los datos, por lo que se realizó un AFE y AFC para encontrar una estructura más

adecuada. El AFE mostró una solución de tres factores que explicaban el 58% de la varianza; el AFC indicó que el modelo de tres factores tuvo un buen ajuste. Estos resultados sugieren que, para la población adolescente de Sonora, la estructura de tres factores es más adecuada para medir el uso problemático de sitios de redes sociales.

Los resultados de este estudio difieren con los encontrados en Machimbarrena et al. (2022), quienes confirmaron las cinco dimensiones del modelo de Caplan (2010). Aunque en el presente estudio se analizó el modelo de cinco dimensiones, no presentó un ajuste adecuado. Esta discrepancia podría atribuirse a las características de las muestras. Mientras que Machimbarrena et al. (2020) trabajaron con población española y mexicana (Jalisco), en el presente estudio la muestra proviene únicamente del estado de Sonora. Las diferencias culturales entre esas regiones pueden influir en la interpretación de los ítems. Asimismo, el nivel de conectividad digital varía entre los estados de México; por ejemplo, Jalisco cuenta con mayor acceso a dispositivos inteligentes y redes, en comparación con Sonora (INEGI, 2023).

En lo que respecta a el análisis de la invariancia en función del sexo, los resultados indicaron que el modelo de tres factores no varía entre hombres y mujeres a nivel escalar. Es decir, que es adecuado realizar comparaciones entre las puntuaciones de hombres y mujeres.

Los resultados del análisis de fiabilidad mostraron coeficientes de alfas de Cronbach y omegas de McDonald superiores a .70, lo que se interpreta como una buena fiabilidad (Taber, 2016). La VME fue superior a .50 para las dimensiones de preferencia por la interacción en línea y el uso compulsivo, lo que indica que los ítems explican al menos el 50% de la varianza de la dimensión (validez convergente). En la dimensión de modificación del estado de ánimo no se alcanzó este indicador, por lo que es necesario revisar si sus ítems son suficientes para explicar esta dimensión. Por otro lado, la correlación al cuadrado de las dimensiones fue menor que la correlación entre las mismas, lo que indica que las dimensiones son distintas entre si (validez discriminante).

Las principales limitaciones identificadas en el estudio fueron el muestreo empleado y el tamaño de la muestra. El muestreo fue de tipo intencional y solo se consideró una ciudad del sur de Sonora, por lo que no es posible considerarla como una muestra representativa de la población de adolescentes de este estado. Así mismo, el tamaño de la muestra no permitió realizar el AFE y el AFC con dos muestras independientes, lo que puede comprometer la validez de los resultados. Es por ello que los resultados mencionados deben interpretarse con reservas. Para futuras

investigaciones se recomienda recolectar una muestra más amplia y representativa de los diferentes estados del país con la finalidad de obtener una validación cruzada de los resultados y que estos reflejen la diversidad cultural de México. Por otro lado, se recomienda realizar el análisis de invariancia con otras variables de control, como con diferentes grupos de edad y tipo de red social utilizada.

En conclusión, la PSNUS es una escala válida y fiable para medir el PSNSU en población de adolescentes de Sonora, además de que cuenta con evidencia de invariancia de medida en función del sexo. Las implicaciones derivadas de este estudio consistieron en brindar un instrumento útil tanto para fines de evaluación como para la investigación de conductas problemáticas asociadas al uso de redes sociales. En evaluación, contar con medidas válidas y fiables sobre esta problemática permitirá tomar decisiones más acertadas para intervenir, mientras que investigación permitirá generar conocimiento más preciso sobre el uso problemático de sitios de redes sociales y contribuir a idear soluciones a estas problemáticas.

Referencias

- Akbari, M., Bahadori, M., Khanbabaei, S., Boruki, B., Horvath, Z., Griffiths, M. & Demetrovics, Z. (2023). Psychological predictors of the co-occurrence of problematic gaming, gambling, and social media use among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 140. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107589>
- Asociación de Internet Mx (2024). *20° Estudio sobre los hábitos de usuarios de internet en México 2024*. Asociación de Internet Mx. <https://www.asociaciondeinternet.mx/estudios/asociacion>
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.17851>
- Bandalos, D., & Finney, S. (2019). Factor analysis: exploratory and confirmatory. In G. Hancock, L. Stapleton, & R. Mueller (Eds.), *The review guide to quantitative methods in the social sciences* (2nd ed., pp. 98–122). Routledge
- Boer, M., van den Eijnden, R., Boniel-Nissim, M., Wong, S., Inchley, J., Badura, P., Craig, W., Gobina, I., Kleszczewska, D., Klanšček, H., & Stevens, G. (2020). Adolescents' Intense

- and Problematic Social Media Use and Their Well-Being in 29 Countries. *Journal of Adolescent Health*, 66(6). <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.02.014>
- Caplan, S. (2002). Problematic internet use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive-behavioral measure. *Computers in Human Behavior*, 18, 533–575. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(02\)00004-3](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00004-3)
- Caplan, S. (2003). Preference for online social interaction: A theory of problematic internet use and psychosocial well-being. *Communication Research*, 30, 625–648. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0093650203257842>
- Caplan, S. (2010). Theory and measurement of generalized problematic internet use: A two-step approach. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1089–1097. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.012>
- 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)
- Ferrando, P., & Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18–33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77812441003>
- Griffiths, M., & Kuss, D. (2017). Adolescent social media addiction (revisited). *Education and Health*, 35 (3), 49–52. https://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/31776/1/PubSub9230_Griffiths.pdf
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2019). *Multivariate data analysis*. Cengage Learning.
- Instituto Mexicano de la Juventud (2017, 01 de septiembre). *¿Conoces a las y los nativos digitales?* Gobierno de México. <https://www.gob.mx/imjuve/articulos/conoces-a-las-y-los-nativos-digitales>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], (2023). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2023*. https://www.inegi.org.mx/programas/endutih/2023/#informacion_general
- Kardefelt-Winther, D. (2017). Conceptualizing Internet use disorders: Addiction or coping process?. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 71(7), 459–466. <https://doi.org/10.1111/pcn.12413>

- Korkmaz, S., Goksuluk, D., & Zararsiz, G. (2014). MVN: An R package for assessing multivariate normality." *The R Journal*, 6(2), 151-162. <https://journal.r-project.org/archive/2014-2/korkmaz-goksuluk-zararsiz.pdf>
- Kuss, D., & Griffiths, M. (2011). Online social networking and addiction: a review of the psychological literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 8(9). <https://doi.org/10.3390/ijerph8093528>
- Machimbarrena, J., Varona, M., Muela, A., & González-Cabrera, J. (2023). Profiles of problematic social networking site use: a cross-Cultural validation of a scale with spanish and mexican adolescents. *Cyberpsychology*, 17(3). <https://doi.org/10.5817/CP2023-3-5>
- Papalia, D. & Martorell, G. (2017). *Desarrollo Humano*. McGraw-Hill.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5). <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Putnick, D., & Bornstein, M. (2016). Measurement invariance conventions and reporting: the state of the art and future directions for psychological research. *Developmental Review*, 41, 71–90. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.004>
- Salgado, K., Dávila, L., & Pérez, A. (2015). *México y sus estados*. Ediciones Culturales Internacionales.
- Taber, K. (2016). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48, 1273–1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Varona, M., Muela, J., & Machimbarrena, J. (2022). Problematic use or addiction? A scoping review on conceptual and operational definitions of negative social networking sites use in adolescents. *Addictive Behaviors*, 134. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2022.107400>
- We Are Social & Meltwater. (2025, 30 de abril). *Digital 2025: Global overview report*. <https://wearesocial.com/wp-content/uploads/2025/02/GDR-2025-v2.pdf>

CAPÍTULO 8

COHESIÓN FAMILIAR, ESTRÉS, ANSIEDAD Y DEPRESIÓN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE CIUDAD OBREGÓN

*Diana Laura García Uribe
Giovana Rocío Díaz Grijalva
Eneida Ochoa Ávila
Carlos Alberto Mirón Juárez*

1
Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

El objetivo del estudio fue analizar la relación entre la cohesión familiar y los niveles de ansiedad, depresión y estrés en estudiantes universitarios. Para ello, se realizó un estudio cuantitativo de tipo no experimental, en el que se aplicaron encuestas a 190 estudiantes universitarios de entre 18 y 25 años. Los resultados mostraron que un mayor nivel de cohesión familiar está asociado con una mayor adaptabilidad en la dinámica familiar, lo que sugiere que las familias más unidas tienden a ser más adaptables. Asimismo, se identificó que los individuos con niveles elevados de estrés presentan una mayor probabilidad de experimentar depresión y ansiedad. En conclusión, se determinó que la cohesión familiar es un factor determinante en el desarrollo psicosocial, emocional y académico de los jóvenes, ya que la falta de conexión familiar influye significativamente en sus estados de ánimo y bienestar emocional afectando el desempeño estudiantil.

Introducción

Las familias muy unidas brindan un entorno de red de apoyo que aumenta la resistencia al estrés, la ansiedad y la depresión. Por lo tanto, para comprender como esta dinámica familiar interfiere en la salud mental del estudiantado, es crucial examinar una relación entre la cohesión familiar y el estado de ánimo. En otro sentido, Cabezas-Heredia et al. (2021) realizaron un estudio en Ecuador a 139 estudiantes y docentes de la maestría de Prevención de Riesgos Laborales, usando la encuesta DASS 21 y con ello evaluar las escalas de ansiedad, depresión y estrés. Asimismo, menciona que el estrés interfiere en las diversas situaciones de la vida. Refiriendo que el estrés puede afectar de manera no solo física, sino también de manera psicológica.

January et al. (2018) indican que los síntomas de depresión y ansiedad pueden intervenir en su calidad de vida y en rendimiento académico, agregando también la excesiva carga de trabajo y problemas económicos. Mosqueira y Poblete- (2021) estudiaron al alumnado en Chile de enfermería. Encontraron grados moderados de ansiedad en los jóvenes durante toda su formación académica, pudiendo causar dificultades en su capacidad de adaptación, logros académicos y promedio favorable, además de aumentar el malestar psicológico. Los autores refieren que el estrés que presentan los estudiantes universitarios a menudo altera su equilibrio emocional, afectando su salud emocional y rendimiento académico, además de que no solo se ve afectado en el ámbito emocional y psicológico, sino que también se ve afectado el estado físico del estudiante.

Estrada et al. (2024) realizaron una investigación en una universidad pública de Perú, con una muestra de 252 estudiantes, el 70.6% eran mujeres y el 29.4% hombres. Para la recolección de datos se aplicó el inventario SISCO del estrés académico y la escala de cansancio emocional. Se reveló que la presión académica puede ser uno de los principales factores que afectan el desgaste académico. Se debe agregar que, los estudiantes que se enfrentan un nuevo proceso de viajar de su ciudad a otra para continuar con sus estudios, afrontan otro tipo de retos, el estar lejos de su familia, adaptarse a un nuevo lugar, nueva rutina y buscar empleo para poder pagar un departamento, e incluso la colegiatura.

Ruiz et al. (2021) postulan que la falta de apoyo en el contexto familiar de los jóvenes perjudica en su salud mental y potencial factor de riesgo para conductas autodestructivas como la depresión. Sucari et al. (2021) añaden que la influencia de los padres o tutores responsables de los estudiantes tiene un impacto significativo en la vida académica. Un buen ambiente familiar caracterizado por el compromiso influye en los buenos resultados del aprendizaje y en la convivencia familiar.

Asimismo, Pérez et al. (2022) describen que la familia juega un papel importante como red de apoyo para los jóvenes universitarios, intervenido en el desarrollo de cada uno y promueve su integración en la sociedad. Los efectos de los problemas en el hogar afectan a los jóvenes, lo cual los lleva a padecer de depresión u otras afecciones. Santander y Rojas (2020) describen que un gran apoyo familiar a los estudiantes universitarios durante sus estudios supone una mayor ventaja para que puedan culminar lo mejor posible su formación profesional, brindándoles apoyo no solo económicamente, sino que también en el ámbito emocional y social.

En otro sentido, como menciona Chairez et al. (2020) los estudiantes que crecen en un buen ambiente familiar tienen más probabilidades de tener éxito académico ya que tienen más ventajas de como brindarles ayuda, continuar con su formación académica, cuidando y guiando su comportamiento. Tomando en cuenta que si el estudiante crece en un ambiente familiar conflictivo hace que se sientan inseguros, y aumente su falta de concentración.

Gutiérrez et al. (2010) mencionan que en distintos estudios se descubrió que la prevalencia sobre depresión leve vacila entre el 9% y el 24%, por otra parte, la incidencia de depresión moderada varía entre el 5% y el 15% y finalmente para la depresión grave ronda entre el 2% y el 6,3%, destacando que la depresión predomina en las mujeres.

La Organización Mundial de la Salud (2021) refiere que se calcula que el 4,6% de jóvenes de la edad de 15 a 19 años sufren de trastorno de ansiedad. Asimismo, el 2,8% de jóvenes de 15 a 19 años parecen depresión. Silva-Ramos et al. (2020) postulan que el estrés es una reacción de negación que estimula desequilibrio del estudiantado en el transcurso escolar, llevando a una falta de concentración en los estudios y afectando a su rendimiento académico.

Rabanal-León et al. (2023) en Cuba, el 63.11% del alumnado manifestó un nivel muy alto de estrés, el 56.8% presentan estrés patológico y 54.85% tienen un nivel medio de depresión, pero se destaca que el 57.69% de los estudiantes que manifiestan un nivel excesivo de estrés presentan también un nivel medio de depresión. En cuanto a Litch-Ardila et al. (2021) realizaron un estudio en la Universidad Industrial de Santander y la Universidad Pontificia Bolivariana en Colombia, en donde declaran que el 60.5% de estudiantes que no trabajan presentan un nivel moderado de estrés, por otra parte, también se indaga que el 62.1% de estudiantes que si trabajan presentan también un nivel moderado de estrés.

En Lima, Perú, se encuestó a 217 estudiantes de la Universidad de Medicina, en donde se aplicó el Inventario de Ansiedad de Beck, obteniendo como resultado que el 33.5% manifestaron un nivel ligero de ansiedad, el 16.7% ansiedad moderada y el 6.5% ansiedad grave, causando trastorno de sueño de moderado a severo en el estudiantado (Armas-Elguera et al., 2021).

Monterrosa et al. (2020) buscaron identificar la prevalencia de depresión y estrés en el alumnado del sector salud. Se encontraron factores de riesgo asociados a la ansiedad como padecer sobrepeso, infrapeso, haber tenido consulta previa psiquiátrica o psicológica, sufrir de una enfermedad crónica. Asimismo, el provenir de zonas rurales se asoció a mayor presencia de

depresión

Morales et al. (2021) realizaron un estudio en el cual se analizaba el nivel de estrés académico después del confinamiento por COVID-19. Se utilizó el instrumento Cuestionario Sociodemográfico, Inventario SISCO de Estrés Académico, Escala de Procrastinación Académica, Escala de Adicción a las Redes Sociales y Cuestionario Uso Problemático del Internet, en donde se encontró que las mujeres presentan más reacciones psicológicas altas al estrés en comparación con los hombres.

Cuenca et al. (2020) señalan que el estrés adolescente es un inconveniente que perturba emocionalmente a los jóvenes e interfiere en su desarrollo de actividades diarias. Asimismo, Polo et al. (2015) mencionan que la presencia de estrés elevado y síntomas depresivos puede perturbar las funciones cognitivas tales como la memoria de trabajo, toma de decisiones, concentración y atención, lo que a su vez puede alterar el rendimiento académico. Por el contrario, Vidal-Conti et al. (2018) revelan que los principales motivos de estrés en los estudiantes son la sobrecarga de tareas y las evaluaciones que aplican sus profesores.

Con relación a Caldera et al. (2024), se hizo una evaluación a 1042 estudiantes acerca del autoconcepto y estrés académico. Teniendo como resultado que el estrés universitario se encuentra en un nivel moderado, asimismo, se sugiere trabajar el autoconcepto, con sus dimensiones como académico-laboral, social, familiar y físico, como factor protector para el estrés académico. Por otra parte, Chávez (2021) realizó un estudio en el estado de Chihuahua, México, con estudiantes universitarios en donde se llevó a cabo la aplicación del cuestionario de Ansiedad estado-rasgo (STAI), arrojando como resultado que el 31.77% de los alumnos manifestaron ansiedad, encontrándose dentro del rango bajo de ansiedad-estado.

Asimismo, Trunce et al. (2020) encontraron en 186 estudiantes universitarios del área de la salud prevalencia de algún nivel de ansiedad (53.20%) seguida de estrés (47.80%) y finalmente algún trastorno asociado a la depresión (29.00%). Los autores sugieren la aplicación del DASS-21 para la aplicación diagnóstica y tamizaje en los estudiantes universitarios, así, tener una atención temprana y oportuna en la salud mental. Espinosa-Huerta (2022) llevó a cabo una publicación en el Instituto Universitario de Ciencias Médicas y Humanísticas de Nayarit a 60 estudiantes para evaluar sus niveles de depresión, ansiedad y estrés después del COVID-19. El estudio sugiere aplicar programas de salud mental, dado que se encontró presencia sintomatológica de insomnio, disfunción social, así como grados depresivos y ansiosos.

De esta manera, la Organización Mundial de la Salud (2023) aporta que el 3,8% de la población manifiesta depresión, incluyendo el 5% de los adultos, y, mundialmente hablando, se estima que aproximadamente 280 millones de personas padecen depresión. Destacando así que cada año se registran más de 700 000 personas que se suicidan, siendo esta la causa de mortalidad de individuos de 15 a 29 años. El objetivo general de la presente investigación es analizar la relación entre la cohesión familiar y la depresión, la ansiedad y el estrés en estudiantes universitarios.

Método

La presente investigación fue cuantitativa, no experimental, diseño transversal, debido a que no se manipularon de forma intencional las variables. (Pieda y Manqueros, 2021).

Participantes

Los participantes fueron 190 estudiantes de universidad, con edades que oscilaron entre los 18 y 25 años, habiendo 15,8% hombres y 82,6% mujeres. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia, ello debido a la falta de acceso directo con la población objetivo.

Instrumentos

Se utilizó la escala de evaluación de “Cohesión y adaptabilidad familiar FASES III” desarrollada por Schmidt et al. (2010). Incluye dos dimensiones, conformadas por 20 ítems, la dimensión de cohesión familiar evalúa el nivel en que los miembros de la familia están separados o conectados y si son capaces de apoyarse entre sí. La dimensión de adaptabilidad familiar evalúa la habilidad del sistema familiar. Por otro lado, la confiabilidad del instrumento es de .68. Para sus dimensiones son las siguientes: cohesión .77 y adaptabilidad .62.

Escala de depresión, ansiedad y estrés (DASS-21) adaptada por Salina-Muñoz et al. (2024). Evalúa síntomas enfocados en la depresión, la ansiedad y el estrés, consta de 3 dimensiones con 7 reactivos, escala de tipo Likert con 4 opciones de respuesta: 0: no me ha ocurrido, 1: me ha ocurrido un poco, 2: me ha ocurrido bastante, 3: me ha ocurrido mucho o la mayor parte del tiempo. Presenta un alfa de .70 y .90.

Procedimiento

Con base en los lineamientos éticos de la Federación Nacional de Colegios, Sociedades y Asociaciones de Psicólogos de México, A. C. (FENAMPSIME, 2018), se apegó a los artículos

98 (Consentimiento informado), artículo 101 (Opción a desistir de la investigación). Se accedió a 3 escuelas públicas en donde se contactó con la directora de la escuela, quien, luego de comentarle el propósito de la investigación, proporcionó algunos grupos. Luego de esto, se le explicó a cada grupo de estudiantes que su participación era confidencial y solo con usos académicos. El tiempo establecido de aplicación fue de alrededor de 15-20 minutos por alumno. Posteriormente se realizó también una recolección de datos a través de Google Forms. Los datos recolectados en el estudio fueron organizados, sistematizados y codificados para posteriormente analizarlos; se obtuvieron las medias, mínimos, máximos, desviación estándar de cada variable con su dimensión a través del SPSS versión 29. Asimismo, posteriormente se realizó una correlación de Pearson.

Resultados

A continuación, se revelan los resultados obtenidos de los datos descriptivos de las variables cohesión familiar y estados del ánimo (ansiedad, estrés y depresión). En el estudio, participaron 190 estudiantes universitarios de distintas universidades de Ciudad Obregón. Asimismo, se analizaron los datos en el programa SPSS, versión 27, en el cual se describen las variables y se realizó una correlación para lograr el objetivo.

En la Tabla 1, se aprecia la asimetría y la curtosis de las variables de Cohesión Familiar, Adaptabilidad, Estrés, Ansiedad y Depresión. Esto nos muestra que la variable de Cohesión Familiar tiene una distribución ligera simétrica negativa a la derecha, mientras que la variable de adaptabilidad tiene una distribución simétrica ligera hacia la derecha, para la variable de estrés, muestra una distribución casi simétrica, para la variable de ansiedad se muestra una distribución simétrica ligera y por último la variable de Depresión presenta una distribución simétrica.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de las variables Cohesión Familiar, Adaptabilidad, Estrés, Ansiedad y Depresión.

	Cohesión familiar	Adaptabilidad	Estrés	Ansiedad	Depresión
Media	3.55	2.82	2.37	2.11	2.33
Desviación	.771	.652	.835	.742	.816

Asimetría	-.478	.528	.136	.226	.021
Curtosis	.043	.659	-1.023	-.838	-1.00
Mínimo	1	2	1.00	1.00	1.00
Máximo	5	5	4.00	4.00	4.00

En la Tabla 2, se aprecia el cálculo realizado para obtener las correlaciones entre las variables de estudio y estos arrojaron que existe una correlación positiva entre las variables Cohesión Familiar y Adaptabilidad, lo que significa que a mayor cohesión familiar se encontrara mayor adaptabilidad en el funcionamiento familiar, es decir que a mayor nivel de familias unidas tienden a ser más flexibles.

Tabla 2

Correlación de Pearson entre las variables de cohesión familiar, adaptabilidad, estrés, ansiedad y depresión

	Cohesión familiar	Adaptabilidad	Estrés	Ansiedad	Depresión
Cohesión Familiar	1				
Adaptabilidad	.651**	1			
Estrés	-.253**	-.150*	1		
Ansiedad	-.336**	-.200**	.854**	1	
Depresión	-.263**	-.239**	.823**	.844**	1

Discusión y conclusiones

El presente trabajo, cuyo propósito fue analizar la relación entre la cohesión familiar y la depresión, la ansiedad y el estrés en jóvenes universitarios, se encontró que existe una relación negativa entre las variables cohesión familiar y estrés, lo cual significa que, a mayor cohesión familiar, los niveles de estrés serán menores, coincidiendo con Caldera et al. (2024) y Halgravez et al. (2016). Se identificó también que la cohesión familiar y la ansiedad tienen relación negativa, lo que se interpreta como que, a mayor cohesión familiar, los niveles de ansiedad serán mínimos, en contradicción con Pérez-Pérez et al. (2021), en donde no se encontró relación entre la ansiedad y el apoyo familiar. De la misma manera se encontró que las variables adaptabilidad y estrés tienen una relación negativa, esto se describe que cuando se encuentre mayor adaptabilidad familiar, el nivel de estrés bajará. Asimismo, la adaptabilidad y la ansiedad están relacionadas

negativamente, representando que cuando los niveles de adaptabilidad sean más altos, los niveles de ansiedad serán menores. Por último, se encontró una relación positiva alta, lo que podemos deducir que altos niveles de estrés están altamente asociados con altos niveles de ansiedad.

Además, en investigaciones anteriores, Gómez-Velázquez et al. (2021) mencionan que la cohesión familiar es un vínculo que no solo fortalece la unidad familiar, sino que también es fundamental para el desarrollo psicosocial de todos los miembros de la familia, y de los jóvenes, además de que sirve como predictor de la salud mental. Del mismo modo, señalan que dicha variable se ve afectada cuando existe una falta de cercanía o conexión entre los miembros de la familia debido a la alineación o división causada por violencia doméstica. En otro sentido, Sarubbi de Rearte et al. (2013) identifican que hay estudiantes que se esfuerzan por ser los mejores y destacarse, y debido a esta autoexigencia, en ocasiones, es una fuente de estrés que puede provocar obstáculos durante los exámenes y trabajos finales. Esto se debe principalmente al sentido de capacidad de cada estudiante. El estrés académico afecta a distintos ámbitos desde el estado emocional, el estado físico, las relaciones interpersonales, presentándose en cada alumno de forma diferente.

Una de las limitantes de la población fue el acceso, debido a las actividades diversas que presentaban las universidades, así como la apertura limitada de los directivos para permitir el acceso. Una limitante fue el tiempo de recolección de datos y trabajo de campo. Dado que la muestra no es representativa de la región, se sugiere no generalizar los hallazgos. Se alienta a seguir indagando acerca de cómo influyen la cohesión y la adaptabilidad familiar y cómo estos factores afectan el bienestar emocional y académico de los jóvenes.

Además, como beneficio para las familias y los estudiantes, realizar programas en donde se aborden temas de comunicación efectiva, tiempo de calidad y resolución de conflictos y con ello mejorar las estrategias de la interacción familiar. Por otra parte, sería buena opción crear un instrumento que mida el impacto que tiene el buen funcionamiento familiar en las personas.

Se debe agregar que se recomienda a las familias, especialmente a los padres de familia y/o tutores, que mantengan un mejor manejo en cuanto al apoyo emocional, presenten buena comunicación y una escucha activa, con la finalidad de fortalecer la estructura familiar que les permita brindar apoyo en momentos de crisis.

Referencias

Armas-Elguera, Fiorella, Talavera, Jesús E, Cárdenas, Matlin M, & de la Cruz-Vargas,

- Jhony A. (2021). Trastornos del sueño y ansiedad de estudiantes de Medicina del primer y último año en Lima, Perú. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 24(3), 133-138. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.243.1125>
- Cabezas-Heredia, E., Herrera-Chávez, R., Ricaurte-Ortiz, P., & Novillo Yahuarshungo, C. (2021). Depresión, Ansiedad, estrés en estudiantes y docentes: Análisis a partir del COVID 19. *Revista Venezolana De Gerencia*, 26(94), 603-622. <https://doi.org/10.52080/rvgluzv26n94.9>
- Chairez, G. I. M., Díaz, M. J. T., & Cepeda, V. L. R. (2020). El contexto familiar y su vinculación con el rendimiento académico. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521662150008/html/>
- Chavez. M (2021). Ansiedad en universitarios durante la pandemia de COVID-19: un estudio cuantitativo. *Psicumex*, 11. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v11i1.420>.
- Caldera-Montes, J. F., Núñez-Iñiguez, L. Y., Macías-Legaspi, P., Zamora-Betancourt, M. D. R., & Reynoso-González, O. U. (2024). Estrés académico y autoconcepto en estudiantes universitarios mexicanos. *Psicumex*, 14. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-59362024000100108&script=sci_arttext
- Cuenca, R. N. E., Robladillo, B. L. M., Meneses La Riva, M. E., & Suyo, V. J. A. (2020). Salud mental en adolescentes universitarios latinoamericanos: Revisión sistemática. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(6), 689-705. <https://biblat.unam.mx/es/revista/archivos-venezolanos-de-farmacologia-y-terapeutica/articulo/salud-mental-en-adolescentes-universitarios-latinoamericanos-revision-sistemica>
- Estrada-Araoz, E. G., Farfán-Latorre, M., Lavilla-Condori, W. G., Quispe-Aquise, J., Lavilla-Condori, M. L. & Mamani-Roque, M. (2024). Estrés académico y cansancio emocional en estudiantes universitarios: Un estudio transversal. *Gaceta Médica De Caracas*, 132(1). http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_gmc/article/view/27976
- Espinosa, H. D. G. (2022). Análisis de depresión, ansiedad y estrés en estudiantes de medicina posterior al confinamiento por covid-19. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 893-902. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3150
- Federación Nacional de Colegios, Sociedades y Asociaciones de Psicólogos en México, A. C. (2018). *Código de Ética de las y los psicólogos mexicanos*. <https://fenapsime.org/wp->

- <content/uploads/2022/11/Codigo-de-Etica-FENAPSIME.pdf>
- Gómez-Velásquez, S., Matagira-Rondón, G., Agudelo-Cifuentes, M. C., Berbesi-Fernández, D. Y., & Morales-Mesa, S. A. (2021). Cohesión familiar y factores relacionados en adolescentes escolarizados. *Universidad y Salud*, 23(3), 198-206.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-71072021000300198&script=sci_arttext
- Gutiérrez, R. J. A., Montoya, V. L. P., Toro, I. B. E., Briñón, Z. M. A., Rosas, R. E., & Salazar, Q. L. E. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *CES Medicina*, 24(1), 7-17.
<https://www.redalyc.org/pdf/2611/261119491001.pdf>
- Halgravez, P. L. A., Salinas, T. J. E., Martínez, G. I. M., & Rodríguez, L. O. E. (2016). Percepción de estrés en universitarios, su impacto en el desempeño académico, afrontamiento y apoyo familiar. *Revista Mexicana de Estomatología*, 3(2), 27-36.
<https://remexesto.com/index.php/remexesto/article/view/70>
- January, J., Madhombiro, M., Chipamaunga, S., Ray, S., Chingono, A., & Abas, M. (2018). Prevalence of depression and anxiety among undergraduate university students in low-and middle-income countries: a systematic review protocol. *Systematic Reviews*, 7(1), 57.
<https://link.springer.com/article/10.1186/s13643-018-0723-8>
- Licht-Ardila, V., Soto-Gualdrón, S., & Ángulo-Rincón, R. (2021). Nivel de estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios que trabajan y los que no. *Espacios*, 42(07), 82-90.
<https://www.revistaespacios.com/a21v42n07/a21v42n07p06.pdf>
- Monterrosa-Castro, Á., Ordosgoitia-Parra, E., & Beltrán-Barrios, T. (2020). Ansiedad y depresión identificadas con la Escala de Golberg en estudiantes universitarios del área de la salud. *MedUNAB*, 23(3), 372-388.
<https://www.redalyc.org/journal/719/71965090003/71965090003.pdf>
- Morales-Mota, S., Meza-Marín, R. N., & Rojas-Solís, J. L. (2021). Estrés académico en estudiantes mexicanos de nivel medio superior durante el confinamiento por COVID-19. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(SPE1).
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-78902021000800048&script=sci_arttext
- Mosqueira-Soto, C., & Poblete-Troncoso, M. (2020). Relación entre el nivel de ansiedad y rendimiento académico en estudiantes de enfermería. *Enfermería Universitaria*, 17(4),

- 437-448. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2020.4.1053>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Por qué la salud mental debe ser una prioridad al adoptar medidas relacionadas con el cambio climático*. Comunicado de prensa. <https://www.who.int/es/news/item/03-06-2022-why-mental-health-is-a-priority-for-action-on-climate-change>
- Pérez-Pérez, M., Fernández-Sánchez, H., Enríquez-Hernández, C. B., López-Orozco, G., Ortiz-Vargas, I., & Gómez-Calles, T. J. (2021). Estrés, ansiedad, depresión y apoyo familiar en universitarios mexicanos durante la pandemia de COVID-19. *Revista Salud Uninorte*, 37(3), 553-568. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-55522021000300553&script=sci_arttext
- Piedra, J. A. M., & Manqueros, J. M. C. (2021). El muestreo y su relación con el diseño metodológico de la investigación. Manual de temas nodales de la investigación cuantitativa. *Un Abordaje Didáctico*, 81. <https://centro-investigacion-innovacion-educativa.bravesites.com/files/documents/306aa3ba-3be8-4e59-ab4d-51508f7513c6.pdf#page=82>
- Polo, J. D. A., Castrillón, J. J. C., Rosero, Y. E. C., Mejura, L. M. D., de la Rosa, A. J., De la Rosa Marrugo, P. E. & Peña, C. M. O. (2015). Frecuencia de depresión, según cuestionario de Beck, en estudiantes de medicina de la ciudad de Manizales (colombia), 2014: estudio de corte transversal. *Archivos de Medicina (Col)*, 15(1), 9-24. <https://www.redalyc.org/pdf/2738/273840435002.pdf>
- Rabanal-León, H. C., Aguilar-Chávez, P. V., Figueroa-Rojas, P. D. V., Peralta-Iparraguirre, A. V., Rodríguez-Azabache, J., & Yupari-Azabache, I. L. (2023). Características asociadas a la depresión, la ansiedad y el estrés en estudiantes universitarios. *Enfermería Global*, 22(71), 152-178. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1695-61412023000300006&script=sci_arttext
- Ruiz, L.R., Neira Hoyosa, A.C., Osorio Torres, Y.E., Herrera Avendaño, L.A., González Melendrez, L.C., Brochero Espolania, R.T. (2021). Salud mental y factores asociados a la depresión en estudiantes universitarios. *Tejidos Sociales*, 3(1). <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/tejsociales/article/download/4764/4963>
- Santander, D. C. I., & Rojas, B. H. M. (2020). El apoyo familiar y la pérdida de la autonomía de los jóvenes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 49(195), 21-34.

- https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602020000300021&script=sci_arttext
- Sarubbi De Rearte, E., & Castaldo, R. I. (2013). Factores causales del estrés en los estudiantes universitarios. *En el V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XX Jornadas de Investigación, Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-054/466>
- Schmidt, V., Barreyro, J. P., & Maglio, A. L. (2010). Escala de evaluación del funcionamiento familiar FACES III: ¿Modelo de dos o tres factores? *Escritos de Psicología (Internet)*, 3(2), 30-36. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1989-38092010000100004&script=sci_arttext&tlng=pt
- Silva-Ramos, M. F., López-Cocotle, J. J., & Meza-Zamora, M. E. C. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia*, 28(79), 75-83. <https://www.redalyc.org/journal/674/67462875008/67462875008.pdf>
- Trunce, M. S. T., Villarroel, Q. G. D. P., Arntz, V. J. A., Muñoz, M. S. I., & Werner, C. K. M. (2020). Niveles de depresión, ansiedad, estrés y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Investigación en Educación Médica*, 9(36), 8-16. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572020000400008&script=sci_arttext
- Vidal, C. J., Muntaner-Mas, A., & Palou, S. P. (2018). Diferencias de estrés y afrontamiento del mismo según el género y cómo afecta al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (22), 181–195. <https://doi.org/10.18172/con.3369>

CAPÍTULO 9

EFFECTOS DE LA TERAPIA DIALÉCTICA CONDUCTUAL SOBRE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA PRISMA

Jose Oswaldo Leyva Vizcarra

Joselinn Murataya Gutiérrez

Diana Mejía Cruz

Javier O. Araiza Vilches

Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

Las funciones ejecutivas impactan significativamente la vida diaria, y su deterioro suele manifestarse en problemas de autorregulación. La Terapia Dialéctica Conductual (TDC) ha mostrado mejorar el rendimiento cognitivo mediante la atención plena y la regulación emocional, ambas vinculadas con funciones ejecutivas. El objetivo del estudio fue identificar los efectos de la TDC sobre las funciones ejecutivas y los componentes utilizados en los estudios. *Método:* Se realizó una revisión sistemática en seis bases de datos, aplicando criterios de inclusión y evaluación metodológica del proyecto de prácticas de salud pública efectiva. Se identificaron 66 estudios; 56 fueron examinados por título y resumen, 12 a texto completo y 7 incluidos finalmente. Solo 5 fueron ensayos clínicos aleatorizados. La mayoría tuvo calidad metodológica moderada o débil, pero todos reportaron una mejora en las funciones ejecutivas como resultado de la intervención. Esta revisión, destaca hallazgos relevantes y áreas para futuras investigaciones.

Introducción

Las funciones ejecutivas son un conjunto de habilidades cognitivas complejas, como la organización, autorregulación, memoria de trabajo, planificación, inhibición, flexibilidad cognitiva y resolución de problemas. Estas funciones están estrechamente vinculadas con el funcionamiento cotidiano, incluyendo el ámbito laboral, las relaciones sociales y la satisfacción vital (Cotrena et al., 2016). Su deterioro puede causar dificultades significativas en la regulación del comportamiento (Dickinson et al., 2017) y está asociado con disfunciones en el lóbulo frontal, también involucrado en la regulación emocional (Goitia et al., 2017; Shafritz et al., 2018).

Las alteraciones emocionales podrían expresarse como hipersensibilidad, dificultades para reconocer o aceptar emociones y problemas para ajustar el comportamiento (Richard-Lepouriel et

al., 2016). Estas dificultades no solo impactan el bienestar psicológico, sino que también comprometen procesos cognitivos de orden superior, dado que dependen en gran medida del control cortical sobre regiones límbicas (Pico-Pérez et al., 2018; Rive et al., 2015). En este sentido, una regulación emocional deficiente puede traducirse en un menor funcionamiento ejecutivo, afectando la capacidad de planificar, inhibir respuestas inadecuadas o mantener la atención.

La TDC, diseñada originalmente para el tratamiento del trastorno límite de la personalidad (Linehan, 2015), constituye una intervención prometedora para abordar estas dificultades. A través de la combinación de terapia individual, entrenamiento en habilidades, atención telefónica y consulta entre terapeutas, la TDC busca mejorar la regulación emocional mediante estrategias de aceptación (atención plena, tolerancia a la angustia) y de cambio (regulación emocional, efectividad interpersonal).

De manera particular, la atención plena, componente central de la TDC, ha mostrado efectos positivos sobre procesos atencionales (Gallant, 2016; Tang et al., 2012). Esto sugiere que los beneficios de la TDC en la regulación emocional podrían extenderse también al ámbito del funcionamiento ejecutivo, favoreciendo un mejor control cognitivo en contextos de alta carga emocional. En consecuencia, la presente revisión tiene como objetivos: (1) examinar los efectos de la TDC sobre las funciones ejecutivas y (2) analizar los componentes terapéuticos implicados en dichos efectos.

Método

Se registró un protocolo de revisión en PROSPERO (CRD42023407931) y se siguieron las pautas PRISMA 2020 (Page et al., 2021). La búsqueda se realizó entre marzo y junio de 2023 en cinco bases de datos: Springer, Scopus, PubMed, Science Direct y PsycINFO. Se usaron términos relacionados con la Terapia Dialéctica Conductual y funciones ejecutivas, utilizando la cadena: (“Dialectical Behavior Therapy” OR DBT) AND (“Executive Functions” OR “Cognitive Functions”). Los resultados fueron gestionados con Mendeley Desktop, eliminando duplicados automáticamente. Cada autor revisó de forma independiente títulos y resúmenes según los criterios de inclusión y exclusión (ver Tabla 1).

Tabla 1
Criterios de inclusión y exclusión del estudio

Criterio	Inclusión	Exclusión
Diseño del estudio	Cuantitativos Preexperimentales, cuasiexperimentales y experimentales. Publicado en revistas indexadas. Metaanálisis	Otro tipo de estudios, incluidos informes de caso, resúmenes, estudios cualitativos.
Tipo de intervención	Presencial o virtual. Componentes completos de la TDC o que se retomen algunos. Con o sin grupo control.	Protocolos de intervención.
Participantes	Niños, adultos o ancianos que puedan participar en una intervención.	Participantes que no estén en condiciones de recibir una intervención.
Periodo de tiempo	Estudios publicados entre los años 2000's y 2023.	Publicaciones antes de los años 2000's
Idioma	Inglés y español.	Otro idioma.

Nota. TDC: Terapia dialéctica Conductual.

Se seleccionaron 12 estudios que cumplieran con los criterios, y se revisaron sus textos completos. El primer y segundo autor evaluaron los artículos, y un tercer autor resolvió desacuerdos. El primer autor extrajo los datos según un esquema predefinido (ver Tabla 2). Finalmente, 7 estudios cumplieron los criterios de inclusión (ver Figura 1). La calidad metodológica y el riesgo de sesgo se evaluaron con la herramienta EPHPP: *Quality Assessment Tool for Quantitative Studies* (Armijo-Olivo et al., 2012; Thomas et al., 2004) adecuada para revisiones sistemáticas. Las discrepancias en las calificaciones se resolvieron por consenso entre los autores.

Resultados

Debido a la heterogeneidad metodológica y clínica de los estudios, se empleó un enfoque descriptivo. Se analizaron similitudes y diferencias en poblaciones, diseños de intervención, funciones ejecutivas evaluadas, instrumentos utilizados y resultados. La calidad metodológica fue evaluada con la herramienta EPHPP, identificando factores que favorecen o limitan la efectividad de las intervenciones.

Siete estudios cumplieron los criterios de inclusión (ver Figura 1). Cinco fueron ensayos clínicos aleatorizados, uno piloto y uno metaanálisis. Las evaluaciones cognitivas se realizaron mediante pruebas de ejecución o autoreporte. Tres estudios se realizaron en Irán, dos en EE.UU., uno en Noruega y uno en Israel. Todos reportaron efectos positivos de la DBT en funciones ejecutivas, aunque no siempre se informó el tamaño del efecto. Las poblaciones estudiadas incluyeron personas con TDAH (1 y 2), trastorno bipolar I y II (4 y 7), consumidores de alcohol (5), trastorno de ansiedad generalizada (3) y autolesiones (6).

Figura 1.

Diagrama de flujo de la selección de estudios

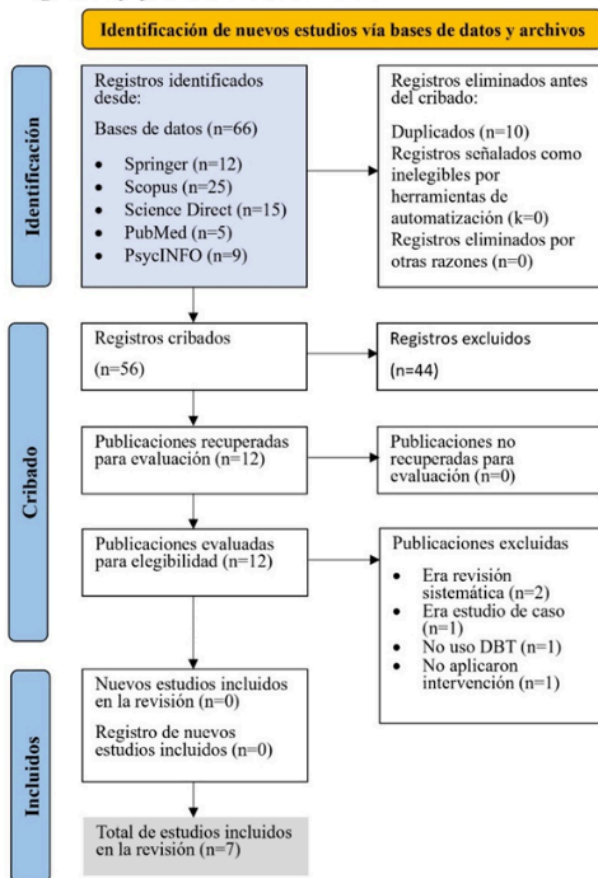


Tabla 2

Características de los estudios incluidos

Autores, año	Características de los participantes	Problema abordado	Diseño de intervención aplicada	Componentes de la TDC incluidos	Función cognitiva evaluada	Instrumentos y tareas utilizadas	Resultados
1. Fleming, 2015, USA.	Pi: 73, Pf: 33, e: 18-24. Universitarios de licenciatura evaluados con criterios para TDAH en adultos.	Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)	ECA con evaluación pre, post y seguimiento de 3 meses después, 9 sesiones, con grupo control que solo recibió folletos de ayuda autoguiada (FA). Reunión individual previa a la sesión, sesiones grupales de 90 min, una llamada diaria de 10-15 min.	Mindfulness Tolerancia al malestar. Regulación emocional Efectividad interpersonal De forma resumida.	Atención. Inhibición. Impulsividad.	BAAARS IV (TDAH), BADDS (FE en TDAH autoreporte), AAQoL (Calidad de vida en TDAH), Desempeño académico, FFMQ (mindfulness), CPT-2 (atención).	TDC mostro mayores mejoras en FE sobre el grupo FA en postratamiento y seguimiento ($p=.007$). TDC tuvo una mejora del 65% en los participantes y FA 19% en el post y en el seguimiento TDC 59% y FA 6%.
2. Halmoy, 2022, Noruega.	Pi: 121, Pf: 86, e: 21-59. Pacientes ambulatorios adultos de 7 clínicas psiquiátricas con diagnóstico clínico de TDAH.	Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)	ECA comparativo TDC VS TAU, con evaluación pre y post, seguimiento 6 meses después. 14 sesiones grupales de 2 horas,	Mindfulness Regulación emocional.	Inhibición. Cambio. Control emocional. Autocontrol. Memoria de trabajo. Planeación. Multitareas.	BRIEF-A (FE autoreporte), DERS (Regulación emocional), ASRS (TDAH autoreporte), AAQoL (Calidad de vida en TDAH), BDI (depresión), BAI (ansiedad), AUDIT (alcohol), DUDIT (drogas).	TDC mostro una diferencia significativa a favor en FE frente a TAU ($p=.001$). TDC tuvo una reducción de síntomas de FE del 74 al 53.8% y TAU se mantuvo.
3. Afshari, 2022, Irán.	Pi: 72, Pf: 67, e: 18-45. Pacientes hospitalizados en unidad psiquiátrica con diagnóstico de TAG.	Trastorno de ansiedad generalizada (TGA)	ECA comparativo TDC vs Terapia Cognitivo conductual, 16 sesiones con una hora de duración. Con evaluación pre, post y seguimiento.	Mindfulness Tolerancia al malestar. Regulación emocional Efectividad interpersonal	Planificación. Resolución de problemas. Flexibilidad cognitiva. Inhibición. Cambio de estrategias. Toma de decisiones.	BAI (ansiedad), BDI-II (depresión), GAD-7 (ansiedad), TOL (FE ejecución), WSCIT (FE ejecución).	Ambas terapias tuvieron buenos resultados, pero TDC tuvo mejores promedios de desempeño tanto WSCIT ($d=.87$) como en TOL ($d=.85$), esas mejoras se mantuvieron 3 meses

después en el seguimiento.

4. Afshari, 2020, Irán. Pi: 60, Pf: 54, e: 18-45. Pacientes hospitalizados en una unidad psiquiátrica, 30% con TB I y 70% con TB II. Trastorno bipolar tipo I y II. ECA con grupo control en lista de espera, con 12 sesiones de 90 minutos, con evaluación pre, post y seguimiento. Mindfulness Tolerancia al malestar. Regulación emocional. Efectividad interpersonal. Planificación. Resolución de problemas. Flexibilidad cognitiva. Inhibición. Cambio de estrategias. Toma de decisiones. YMRS (mania), BDI-II (depresión), DERS (regulación emocional), FFMQ (mindfulness), TOL (FE ejecución), WSCIT (FE ejecución).

5. Rabinovitz, 2018, Israel. Pi: 12, Pf: 7, e: 14-18. Pacientes femeninas hospitalizadas en una unidad residencial para tratamiento de TUS por consumo de alcohol. Trastorno por uso de sustancias. Estudio piloto comparativo de TDC-SUD más terapia comunitaria (TC). 1 sesión por semana de 90 minutos por 12 meses. Evaluando pre, a los 4 meses de intervención y el post (12 meses), agregando una manipulación del *Craving* en cada evaluación. Mindfulness Tolerancia al malestar. Regulación emocional. Efectividad interpersonal. Stop Signal (inhibición), AB (alcohol attentional BIAS), Imagery Craving Script (manipulación del deseo de consumir). Los tiempos de respuesta en inhibición mejoraron significativamente ($p=.05$) al finalizar las sesiones, siendo más notable después de que había una manipulación del *Craving*.

6. Smith, 2018, USA. Pi: 93, Pf: 93, e: 12-18. Pacientes ambulatorios atendidos por un programa intensivo para adolescentes con tendencias autolesivas. Autolesiones deliberadas (Deliberated Self-Harm). Metaanálisis de intervenciones realizadas por 16 sesiones con evaluación pre y post sin seguimiento reportado. Mindfulness Tolerancia al malestar. Regulación emocional. Efectividad interpersonal. Inhibición. Cambio de estrategias. Memoria de trabajo. Planeación. Organización. Monitoreo. BRIEF-SR (FE autoreporte). Los adolescentes presentaron una mejora significativa ($p=.001$) en todos los componentes de la escala, con un tamaño del efecto mediano (.40-.60).

7. Zargar, 2019, Irán. Pi: 50, Pf: 49, e: 20-45. Pacientes hospitalizados. Trastorno bipolar tipo I. ECA con grupo control en lista de espera, 12 sesiones con duración de 1 a 1 hora y media. Con evaluación y media. Con evaluación. Mindfulness Tolerancia al malestar. Atención sostenida. Secuenciación. YMRS (control afectivo), ACS (control emocional). No se encontraron diferencias significativas en el desempeño de los

en unidades psiquiátricas con diagnostico de trastorno bipolar tipo I.	pre, post y seguimiento a los 3 meses.	Regulación emocional Efectividad interpersonal De forma resumida.	Habilidades visomotoras. Flexibilidad cognitiva.	BDI-II (depresión), CTT (FE)	grupos control y TDC, sin embargo, si hubo una diferencia en el desempeño después del tratamiento en el grupo TDC.
---	---	--	---	---------------------------------	---

Nota: Pi: Población inicial, Pf: Población final, e: Edad, TDC: Terapia Dialectico Conductual, ECA: Ensayo clinico Aleatorizado, FE: Funciones ejecutivas,

Las intervenciones revisadas mostraron gran variabilidad en su diseño. Aunque la mayoría abordó componentes de la TDC, lo hicieron de forma abreviada, posiblemente por razones de costo-eficacia, ya que el manual original propone un tratamiento de un año. Las problemáticas tratadas también fueron diversas, y algunos estudios compararon la TDC con otras terapias para evaluar su eficacia (estudios 2, 3 y 4). Se observó una limitada utilización de baterías neuropsicológicas completas para evaluar funciones ejecutivas. Algunos estudios aplicaron pruebas breves (3, 4, 5 y 7), otros se centraron en funciones específicas como la atención en TDAH (1), y varios utilizaron solo pruebas de autoreporte (2, 6 y 7).

En cuanto a la calidad metodológica, evaluada con la herramienta EPHPP, ningún estudio obtuvo una calificación sólida. Cinco estudios fueron clasificados como moderados (1, 2, 3, 4 y 7) y dos como débiles (5 y 6). Aunque la mayoría recibió puntuación fuerte en diseño y control de variables confusas por ser ensayos clínicos aleatorizados, el ítem de cegamiento fue el más débil, ya que ningún estudio reportó evaluadores externos. La recolección de datos fue adecuada en casi todos los estudios, y la mayoría logró mantener a sus participantes durante el seguimiento (Ver Tabla 3).

Tabla 3

Calificación de calidad de los estudios según la herramienta EPHPP.

	1	2	3	4	5	6	7
Sesgo de selección	F	F	F	F	M	D	F
Diseño de estudio	F	F	F	F	M	D	F
Confusiones	F	F	F	F	D	D	F
Cegador	D	D	D	D	D	D	D
Método de recolección de datos	F	F	F	F	M	M	M
Retiros y abandonos	F	F	F	F	M	M	F
Puntuación global	M	M	M	M	D	D	M

Nota: EPHPP: Quality Assessment Tool for Quantitative Studies, F: Fuerte, M: Moderado, D: Débil.

Discusión y conclusiones

Esta revisión sistemática tuvo como objetivos identificar los efectos de la Terapia Dialéctica Conductual (TDC) en las funciones ejecutivas y analizar los componentes utilizados en las intervenciones. La evidencia disponible sugiere que la TDC puede generar mejoras en procesos como la atención (Fleming et al., 2015; Halmoy et al., 2022), la inhibición (Rabinovitz & Nagar,

2018), la resolución de problemas y la flexibilidad cognitiva (Afshari et al., 2022), así como en la toma de decisiones (Afshari et al., 2020) y las habilidades visomotoras (Zargar et al., 2019). Estos hallazgos permiten inferir que los mecanismos centrales de la TDC —particularmente la regulación emocional y la práctica de la atención plena— pueden desempeñar un papel clave en el fortalecimiento del control cognitivo y, en consecuencia, en la optimización de las funciones ejecutivas.

Sin embargo, es importante considerar las limitaciones metodológicas de los estudios revisados. Ninguno alcanzó una calificación sólida según la herramienta EPHPP, y la mayoría obtuvo evaluaciones moderadas o débiles, incluso en el caso de ensayos clínicos aleatorizados. Entre las principales debilidades destacan el uso restringido de baterías neuropsicológicas estandarizadas, la dependencia de medidas breves o de autoreporte con baja validez ecológica, la ausencia de cegamiento y el control insuficiente de variables confusas. A ello se suma la falta de reportes sistemáticos sobre el tamaño del efecto, lo que dificulta estimar la magnitud real de los beneficios.

En conjunto, estos resultados constituyen un avance preliminar en la comprensión del potencial de la TDC para incidir sobre las funciones ejecutivas mediante la mejora de la regulación emocional y el entrenamiento en atención plena. No obstante, se requiere un mayor número de investigaciones con diseños más rigurosos, evaluaciones neuropsicológicas robustas y una estandarización en la medición de resultados. Tales estudios serán esenciales para confirmar la eficacia de la TDC en contextos clínicos diversos y para consolidar su aplicación como una intervención capaz de promover no solo una regulación emocional más adaptativa, sino también un funcionamiento ejecutivo más eficiente.

Referencias

- Afshari, B., Omid, A., & Ahmadvand, A. (2020). Effects of dialectical behavior therapy on executive functions, emotion regulation, and mindfulness in bipolar disorder. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 50, 123–131. <https://doi.org/10.1007/s10879-019-09442-7>
- Afshari, B., Jafarian, F., Asgharnejad, A., Aramfar, B., Balagabri, Z., Mohebi, M., et al. (2022). Study of the effects of cognitive behavioral therapy versus dialectical behavior therapy on

- executive function and reduction of symptoms in generalized anxiety disorder. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 44, 1–7. <http://doi.org/10.47626/2237-6089-2020-0156>
- Armijo-Olivo, S., Stiles, C. R., Hagen, N. A., Biondo, P. D., & Cummings, G. G. (2012). Assessment of study quality for systematic reviews: A comparison of the Cochrane Collaboration Risk of Bias Tool and the Effective Public Health Practice Project Quality Assessment Tool: Methodological research. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 18(1), 12–18. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2010.01516.x>
- Cotrena, C., Branco, L. D., Shansis, F., & Fonseca, R. (2016). Executive function impairments in depression and bipolar disorder: Association with functional impairment and quality of life. *Journal of Affective Disorders*, 190, 744–753. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.11.007>
- Dickinson, T., Becerra, R., & Coombes, J. (2017). Executive functioning deficits among adults with bipolar disorder (types I and II): A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 218, 407–427. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.04.010>
- Fleming, A., McMahon, R., Moran, L., Paige, A., & Dreessen, A. (2015). Pilot randomized controlled trial of dialectical behavior therapy group skills training for ADHD among college students. *Journal of Attention Disorders*, 19(3), 260–271. <https://doi.org/10.1177/1087054714535951>
- Gallant, S. (2016). Mindfulness meditation practice and executive functioning: Breaking down the benefit. *Consciousness and Cognition*, 40, 116–130. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2016.01.005>
- Goitia, B., Manes, F., Torralva, T., Sigman, M., Duncan, J., Cetkovich, M., et al. (2017). The relationship between executive functions and fluid intelligence in euthymic bipolar disorder patients. *Psychiatry Research*, 257, 346–351. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.07.015>
- Halmoy, A., Ring, A., Gjestad, R., Moller, M., Ubostad, B., Lien, T., et al. (2022). Dialectical behavioral therapy-based group treatment versus treatment as usual for adults with attention-deficit hyperactivity disorder: A multicenter randomized controlled trial. *BMC Psychiatry*, 22(1), 1–14. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-04356-6>

- Linehan, M. (2015). *DBT skills training manual* (2nd ed.). Guilford Press.
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., et al. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790–799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Picó-Pérez, M., Alonso, P., Contreras-Rodríguez, O., Martínez-Zalacaín, I., López-Solà, C., Jiménez-Murcia, S., & Soriano-Mas, C. (2018). Dispositional use of emotion regulation strategies and resting-state cortico-limbic functional connectivity. *Brain Imaging and Behavior*, 12(4), 1022–1031. <https://doi.org/10.1007/s11682-017-9723-4>
- Rabinovitz, S., & Nagar, M. (2018). The effects of craving on implicit cognitive mechanisms involved in risk behavior: Can dialectical behavior therapy in therapeutic communities make a difference? A pilot study. *Therapeutic Communities*, 39(2), 83–92. <https://doi.org/10.1108/TC-12-2017-0034>
- Richard-Lepouriel, H., Etain, B., Hasler, R., Bellivier, F., Gard, S., Kahn, J., & Dayer, A. (2016). Similarities between emotional dysregulation in adults suffering from ADHD and bipolar patients. *Journal of Affective Disorders*, 198, 230–236. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.03.047>
- Rive, M., Mocking, R., Koeter, M., Wingen, G., Wit, S., Heuvel, O., et al. (2015). State-dependent differences in emotion regulation between unmedicated bipolar disorder and major depressive disorder. *JAMA Psychiatry*, 72(7), 687–696. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2015.0161>
- Shafritz, K., Ikuta, T., Greene, A., Robinson, D., Gallego, J., Lencz, T., & Szeszko, P. (2018). Frontal lobe functioning during a simple response conflict task in first-episode psychosis and its relationship to treatment response. *Brain Imaging and Behavior*, 12(3), 541–553. <https://doi.org/10.1007/s11682-018-9876-2>
- Smith, A., Freeman, K., Montgomery, S., Vermeersch, D., & James, S. (2018). Executive functioning outcomes among adolescents receiving dialectical behavior therapy. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 36(5), 495–506. <https://doi.org/10.1007/s10560-018-0578-9>

- Tang, Y., Yang, L., Leve, L., & Harold, G. (2012). Improving executive function and its neurobiological mechanisms through a mindfulness-based intervention: Advances within the field of developmental neuroscience. *Child Development Perspectives*, 6(4), 361–366. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00250.x>
- Thomas, B. H., Ciliska, D., Dobbins, M., & Micucci, S. (2004). A process for systematically reviewing the literature: Providing the research evidence for public health nursing interventions. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 1(3), 176–184. <https://doi.org/10.1111/j.1524-475X.2004.04006.x>
- Zargar, F., Haghshenas, N., Rajabi, F., & Tarrahi, M. (2019). Effectiveness of dialectical behavioral therapy on executive function, emotional control and severity of symptoms in patients with bipolar I disorder. *Advanced Biomedical Research*, 8(59), 1–8. https://doi.org/10.4103/abr.abr_42_19

CAPÍTULO 10
SALUD EMOCIONAL EN CONTEXTOS ACADÉMICOS: BIENESTAR SUBJETIVO,
DESREGULACIÓN Y SINTOMATOLOGÍA EMOCIONAL EN POBLACIÓN
UNIVERSITARIA

Katya Lissette, Armenta Osuna
Samantha Lizeth González Escobar
Juan Francisco Gómez Leyva
Raquel García Flores

Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

La salud emocional en la población universitaria ha cobrado relevancia ante el incremento de sintomatología como ansiedad, depresión y estrés. El presente estudio tuvo como objetivo analizar diferencias en bienestar subjetivo, desregulación emocional y sintomatología emocional según género y área académica en 1,263 estudiantes. Se aplicaron escalas de autorreporte para medir desregulación emocional, estrés, ansiedad, estrés y bienestar subjetivo mediante formularios en línea. Los resultados mostraron mayores niveles de ansiedad, depresión, estrés y desregulación emocional en mujeres, mientras que los hombres informaron mayor bienestar subjetivo. La ansiedad fue significativamente más elevada en Ciencias Sociales y la Licenciatura en Ciencias del Ejercicio Físico destacó con puntajes superiores en bienestar frente a otras carreras. En conjunto, los hallazgos evidencian un malestar emocional preocupante y subrayan la importancia de implementar estrategias integrales que atiendan factores individuales y contextuales para promover el bienestar psicológico en la comunidad universitaria.

Introducción

La salud emocional de la población universitaria ha adquirido una visibilidad cada vez mayor tanto en ámbito académico como institucional, reconociéndose como un componente esencial del bienestar general estudiantil (Plasencia et al., 2024). Esta preocupación responde al aumento sostenido de sintomatología emocional en esta población, particularmente ansiedad, depresión y estrés, los cuales, aún sin alcanzar niveles clínicos, afectan significativamente la funcionalidad diaria y el rendimiento académico (Navarra-Ventura et al., 2024). Más allá de los indicadores clínicos, se reconoce que la experiencia universitaria implica un periodo de profundos

desafíos personales, sociales y académicos donde las emociones juegan un papel central en la adaptación y permanencia (Li et al., 2024). Comprender el equilibrio entre bienestar subjetivo y malestar emocional resulta clave para promover contextos educativos más empáticos (Quan et al., 2023).

Numerosos estudios han documentado cómo factores como el género y la carrera universitaria elegida influyen en la experiencia emocional de la población estudiantil. Las mujeres tienden a reportar niveles más altos de ansiedad, depresión y uso de estrategias desadaptativas como la rumiación, mientras que los hombres enfrentan barreras socioculturales para expresar su malestar (Ramón-Arbués et al., 2020). Asimismo, quienes cursan carreras del área de la salud y de las ciencias sociales, como Medicina, Enfermería, o Psicología, presentan mayor sintomatología emocional que quienes estudian ingenierías u otras disciplinas técnicas (Wells et al., 2021). Esta diferencia puede relacionarse con la elevada carga académica y práctica de estas disciplinas, así como con la exposición constante a situaciones de alta demanda emocional, derivadas del contacto con personas en condiciones de vulnerabilidad o sufrimiento (Zhang et al., 2024). En consecuencia, el entorno formativo en estas áreas puede constituir un factor de riesgo adicional para la aparición de malestar emocional en la comunidad universitaria.

El bienestar subjetivo, entendido como la evaluación general de la propia vida y el balance afectivo (Diener, 1984), se ha asociado con una mejor adaptación, resiliencia y rendimiento académico (Ooi et al., 2022). A su vez, altos niveles de bienestar actúan como factores protectores frente al estrés crónico y se relacionan con mayor satisfacción vocacional (Shi et al., 2025). No obstante, algunos estudios advierten que este bienestar tiende a disminuir conforme avanza la formación universitaria, coincidiendo con un incremento en síntomas emocionales (Wong et al., 2023).

En este contexto, la regulación emocional (RE) adquiere un papel fundamental. Desde el modelo de Gross (2008, 2024), se entiende como el conjunto de estrategias utilizadas para influir en la experiencia y expresión emocional. Mientras las estrategias adaptativas, como la reinterpretación positiva, se asocian con menor malestar, las desadaptativas, como la rumiación o la catastrofización, predicen niveles más altos de ansiedad y depresión (Del Valle et al., 2021). La desregulación emocional, por su parte, ha sido identificada como un factor transdiagnóstico asociado a diversas formas de malestar psicológico (Cheung et al., 2020). En población universitaria, se vincula con mayor reactividad emocional, impulsividad y dificultades académicas

y relacionales (Ponce et al., 2023). Finalmente, variables como el género y el área académica también influyen en el bienestar y regulación emocional. Las mujeres suelen reportar mayor malestar y desregulación, mientras que los hombres pueden enmascarar sus necesidades emocionales debido a estilos emocionales internalizantes. Además, quienes estudian disciplinas con alta carga emocional, enfrentan mayores desafíos para mantener su bienestar emocional (Freitas et al., 2023).

En la actualidad, el incremento de dificultades emocionales en la población universitaria representa un desafío relevante para la atención de su salud mental. Diversos estudios internacionales señalan que más del 30% de esta población presenta niveles clínicamente significativos de ansiedad, y cerca del 38% reporta síntomas de depresión (Freitas et al., 2023). En México, datos recientes indican que las y los jóvenes de entre 20 y 29 años constituyen el grupo con mayor número de atenciones por ansiedad (52.8%) en el sistema de salud pública (Secretaría de Salud, 2024).

Esa tendencia creciente pone en evidencia la necesidad de abordar el malestar emocional, no solo como una problemática en sí misma, sino considerando también los recursos psicológicos que pueden promover el bienestar. No obstante, la mayoría de las investigaciones han explorado estas variables, como la ansiedad, la depresión, el bienestar subjetivo o la regulación emocional, de forma aislada, sin considerar los factores que podrían influir como el género o el área académica. A pesar de los avances, persiste un vacío en estudios que integren y analicen estas variables de manera conjunta en población universitaria, lo cual da lugar a la siguiente pregunta de investigación: ¿Existen diferencias significativas en los niveles de bienestar subjetivo, desregulación emocional y sintomatología emocional en población universitaria según el género y área académica?

A pesar de la creciente producción científica sobre salud emocional en la población universitaria, persisten limitaciones en los estudios que integran simultáneamente factores sociodemográficos o académicos y variables emocionales, los estudios que integran estos elementos de manera conjunta siguen siendo escasos. La mayoría de las investigaciones han analizado la sintomatología o la regulación emocionales de forma independiente, sin contemplar de qué manera los factores como el género y el área académica condicionan la manifestación y la intensidad de estas variables emocionales (Navarra-Ventura et al., 2024; Quan et al., 2023). Este abordaje fragmentado limita la posibilidad de analizar con mayor amplitud la complejidad de la

vida universitaria, en la que participan factores individuales, académicos y sociales de manera simultánea en el bienestar subjetivo y la regulación emocional.

Por lo que el objetivo del presente estudio fue analizar las diferencias en bienestar subjetivo, desregulación emocional y sintomatología emocional (ansiedad, depresión y estrés) en población universitaria según el género y área académica.

Método

Se realizó un estudio con enfoque cuantitativo de alcance correlacional con un diseño no experimental.

Participantes

Participaron 1263 estudiantes ¹ pertenecientes a una institución de educación superior pública de Sonora, de los cuales el 53.4% eran hombres, y el 45.4% mujeres, el 1.1% prefirió no decir. La edad de los participantes osciló entre 17 y más de 30 años ($M= 18.81$, $DE= 2.26$). Participaron estudiantes de distintos programas educativos pertenecientes a cuatro áreas de formación: Ciencias Sociales (por ejemplo, Psicología, Educación), Recursos Naturales (Ciencias Ambientales), Económico Administrativa (Administración, Contaduría) e Ingeniería y Tecnología (Ingeniería Industrial, Civil).

Instrumentos

Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés 21 (DASS-21; Lovibond y Lovibond, 1995). ² Tiene como objetivo evaluar estados emocionales de ansiedad, estrés y depresión, es una escala auto aplicable tipo Likert que consta de 21 ítems, cuenta con cuatro opciones de respuesta que corresponde de “No me ha ocurrido” a “Me ha ocurrido mucho o la mayor parte del tiempo”. La escala se encuentra dividida en tres subescalas o categorías: Ansiedad, Estrés y Depresión. Para su interpretación presenta puntos de corte con niveles desde “leve” a “extremadamente severo”. A mayor puntuación, mayor sintomatología. Ha sido validada en estudiantes universitarios mexicanos, con adecuados índices de ajuste (Salinas et al., 2024).

⁵ También se empleó la versión corta de la Escala de Bienestar Subjetivo (EBS-8), de Calleja y Mason (2020), la cual mide la satisfacción con la vida y el afecto positivo en población mexicana. Esta escala está integrada por ocho de los 20 reactivos que integran la ebs-20; cuatro de ellos corresponden a la dimensión de satisfacción con la vida (p. ej., “Me gusta mi vida”), y cuatro a la de afecto positivo (p. ej., “Soy una persona feliz”). Los ocho reactivos fueron elegidos

considerando tanto las correlaciones de cada reactivo con la escala total y con su factor. Cuenta con seis opciones de respuesta que van del 1 (En desacuerdo) al 6 (Totalmente de acuerdo).

Escala de Dificultades en la Regulación Emocional versión 15 (DERS-15), validada en población universitaria mexicana por De la Rosa et al. (2021). Esta escala es una versión abreviada de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) de Gratz y Roemer (2004). Mide la percepción de dificultades en la regulación emocional, a mayor puntuación, mayor desregulación emocional. Cuenta con una puntuación de 1 (casi nunca) a 5 (casi siempre). En esta validación se lograron estimar los coeficientes de fiabilidad a cuatro subescalas: estrategias (84%), impulsividad (91%), metas (91%) y claridad (83%). Sobre las dos dimensiones restantes no fue posible, esto por componerse de un solo reactivo.

Procedimiento

La recolección de datos se realizó al final del semestre académico mediante la aplicación de instrumentos en línea distribuidos a través de formularios de Google Forms. Las y los estudiantes participantes completaron de forma voluntaria los cuestionarios, garantizando la confidencialidad de los datos y el consentimiento informado previo a su participación. Para el análisis estadístico se llevó a cabo una prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov (K-S) con el objetivo de verificar la distribución normal en todas las variables evaluadas ($p > .05$), se procedió con la aplicación de pruebas paramétricas para comparar los niveles en función del género y el área académica. Específicamente se utilizó la prueba t de Student en comparación por género y el análisis de varianza de un factor (ANOVA) para comparar las variables según las distintas áreas académicas.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos. Primeramente, se muestran los estadísticos descriptivos de las variables principales del estudio: bienestar subjetivo, regulación emocional, ansiedad, depresión y estrés, así mismo, se reporta la distribución de los datos a partir de asimetría y curtosis.

En la Tabla 1 se resaltan las puntuaciones medias de las variables bienestar subjetivo, regulación emocional, ansiedad, depresión y estrés (ver Tabla 1). El análisis de los estadísticos descriptivos mostró que el bienestar subjetivo presentó la media más alta ($M = 4.5$, $DE = 1.08$), mientras que ansiedad ($M = 0.97$, $DE = 0.70$) y depresión ($M = 0.95$, $DE = 0.71$) tuvieron las medias

más bajas. La desregulación emocional presentó una media de 2.30 ($DE = 0.85$), lo que indica una variabilidad moderada en la regulación emocional de los participantes.

Los valores de asimetría y curtosis indican que las variables presentan distribuciones aceptables. Bienestar subjetivo mostró una asimetría negativa (-0.781), lo que sugiere que la mayoría de los participantes reportaron valores altos en esta variable. Ansiedad y depresión presentaron asimetrías positivas (0.652 y 0.660, respectivamente), lo que indica que la mayoría de los participantes reportan valores bajos en estos indicadores (ver Tabla 1).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos y distribución de los datos

Variable	N	M	DE	Asimetría	Error de asimetría	Curtosis	Error de curtosis
Bienestar subjetivo	1263	4.5	1.08	-.781	.069	.180	.138
Desregulación emocional	1263	2.30	.85	.421	.069	-.477	.138
Ansiedad	1261	.97	.70	.652	.069	-.258	.138
Depresión	1263	.95	.71	.660	.069	-.219	.138
Estrés	1263	1.11	.67	.345	.069	-.492	.138

Con relación a la comparación por género, los hombres reportaron una media más alta ($M = 4.62$, $DE = 1.06$) de bienestar subjetivo en comparación con las mujeres ($M = 4.43$, $DE = 1.08$). La prueba t ($t(1247) = 3.101$, $p = .002$) indica que esta diferencia es estadísticamente significativa, sugiriendo que los hombres perciben un mayor bienestar subjetivo que las mujeres. Así mismo, con relación a desregulación emocional las mujeres obtuvieron una media mayor ($M = 2.40$, $DE = 0.84$) en comparación con los hombres ($M = 2.20$, $DE = 0.84$). La prueba t ($t(1247) = -4.180$, $p < .001$) muestra que la diferencia es estadísticamente significativa, indicando que las mujeres reportan mayores dificultades en regulación emocional. En términos de magnitud, las diferencias más relevantes se observaron en estrés ($d = -.72$, tamaño de efecto grande) y ansiedad ($d = -.48$, tamaño de efecto mediano), mientras que las demás variables presentaron efectos de tamaño pequeño, de acuerdo con los puntos de corte propuestos por Cohen (1988) (ver Tabla 2).

Además, las mujeres presentaron niveles significativamente más altos de estrés ($M = 1.20$, $DE = 0.68$) que los hombres ($M = 1.02$, $DE = 0.65$). La prueba t ($t(1247) = -4.798$, $p < .001$) confirma que esta diferencia es estadísticamente significativa. También, las mujeres registraron una media más alta de ansiedad ($M = 1.14$, $DE = 0.75$) frente a los hombres ($M = 0.80$, $DE = 0.61$). La prueba t ($t(1247) = -8.605$, $p < .001$) evidencia una diferencia significativa, señalando que las mujeres reportan mayores niveles de ansiedad. Por último, las mujeres presentaron niveles ligeramente mayores de depresión ($M = 1.03$, $DE = 0.74$) en comparación con los hombres ($M = 0.87$, $DE = 0.68$). La prueba t ($t(1247) = -4.105$, $p < .001$) confirma que esta diferencia es estadísticamente significativa (ver Tabla 2).

Tabla 2

Comparación por género en las variables del estudio

Indicador	Masculino N=675		Femenino N=574		<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	M	DE	M	DE				
Bienestar subjetivo	4.62	1.06	4.43	1.08	1247	3.10	.002	.17
Desregulación emocional	2.20	.84	2.40	.84	1247	-4.18	.001	-.23
Estrés	1.02	.65	1.20	.65	1247	-4.79	.001	-.72
Ansiedad	0.80	.61	1.14	.75	1247	-8.60	.001	-.48
Depresión	.86	.67	1.03	.74	1247	-4.10	.001	-.23

Con relación a la comparación de las variables en función de la dirección educativa, la prueba ANOVA mostró diferencias estadísticamente significativas en ansiedad ($F = 3.163$, $p = .024$), lo que sugiere variaciones entre las áreas académicas. Sin embargo, el tamaño del efecto fue pequeño ($\eta^2=.007$). La media más elevada se observó en Ciencias Sociales ($M = 1.08$), mientras que la menor correspondió a Ingeniería y Tecnología ($M = 0.92$) (ver Tabla 3). Se aplicó la prueba post hoc DHS de Tukey porque se cumplió con la homogeneidad de varianzas, pero no se identificaron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de ansiedad entre las direcciones.

Tabla 3*Comparación por área académica en las variables del estudio*

Variables	Área académica										
	Económico Administrativa (<i>n</i> =237)		Ingeniería y Tecnología (<i>n</i> =649)		Recursos Naturales (<i>n</i> =132)		Ciencias Sociales (<i>n</i> =245)				
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Bienestar subjetivo	4.60	1.03	4.53	1.10	4.44	1.06	4.47	1.07	.83	.47	.002
Desregulación emocional	2.32	.87	2.28	.85	2.30	.79	2.34	.88	.40	.74	.001
Estrés	1.14	.68	1.10	.68	1.08	.57	1.12	.71	.244	.86	.001
Ansiedad	.98	.71	.92	.71	.94	.67	1.08	.69	3.16	.02	.007
Depresión	.97	.71	.72	.92	.93	.63	1.02	.73	1.40	.23	.003

Se realizó un análisis de varianza de un factor (ANOVA) para comparar los niveles de bienestar subjetivo entre estudiantes de diferentes carreras de la dirección de Ciencias Sociales y Humanidades. Los resultados mostraron un efecto significativo de la carrera en el bienestar subjetivo ($F(4, 235) = 6.13, p < .001, \eta^2 = .094$), lo que indica un tamaño de efecto mediano.

En particular, los estudiantes de Ciencias del Ejercicio Físico reportaron mayores niveles de bienestar subjetivo ($M = 5.07, DE = 0.81$) en comparación con Ciencias de la Educación ($M = 4.09, DE = 1.09$), Psicología ($M = 4.35, DE = 1.10$), Educación Infantil ($M = 4.31, DE = 1.09$) y Gestión de las Artes ($M = 4.33, DE = 1.13$). En el total de la muestra ($N = 240$), la media general de bienestar subjetivo fue de $M = 4.48 (DE = 1.07)$.

Se aplicó una prueba post hoc DS de Tukey ya que se cumplió con la homogeneidad de varianzas (Pardo & Ruiz, 2021). Se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre la carrera de Ciencias del Ejercicio Físico y otras disciplinas de Ciencias Sociales. En específico, el bienestar subjetivo fue mayor en Ciencias del Ejercicio Físico en comparación con Ciencias de la Educación (M diferencia = 0.97, $p = .004$), Educación Infantil (M diferencia = 0.76, $p = .001$), Psicología (M diferencia = 0.72, $p < .001$) y Educación Artística (M diferencia = 0.79, $p = .024$) (véase Tabla 4).

Tabla 4

Comparación post-hoc de Bienestar Subjetivo entre carreras de Ciencias Sociales

Variable	Carrera	Comparaciones significativas	Diferencia de medias	<i>p</i>
Bienestar subjetivo	Ciencias del ejercicio físico	Ciencias de la Educación	0.97	.004
		Educación Infantil	0.76	.001
		Psicología	0.72	.001
		Gestión de las Artes	0.79	.024

Discusión y conclusiones

Los hallazgos de este estudio confirman la alta prevalencia de sintomatología emocional en la población universitaria, coincidiendo con lo reportado por investigaciones recientes que advierten sobre el aumento sostenido de ansiedad, depresión y estrés en este grupo (Freitas et al., 2023). A pesar de que los niveles promedio de bienestar subjetivo fueron relativamente altos, se observaron niveles moderados de malestar emocional, lo cual sugiere la coexistencia de experiencias positivas y afectaciones psicológicas en la vida cotidiana de las y los estudiantes. Las diferencias significativas por género encontradas en este estudio reflejan una tendencia ampliamente documentada en la literatura, donde las mujeres reportan mayores niveles de ansiedad, depresión, estrés y desregulación emocional, mientras que los hombres tienden a puntuar más alto en bienestar subjetivo (Chaundhry et al., 2024). Estos resultados podrían explicarse por una combinación de factores sociales, culturales y psicológicos que influyen tanto en la vivencia como en la expresión emocional, incluyendo roles de género, estrategias de afrontamiento y barreras para acceder a recursos de apoyo (Quan et al., 2023).

En cuanto a las diferencias por área académica, se identificaron variaciones estadísticamente significativas únicamente en los niveles de ansiedad, con las y los estudiantes del área de Ciencias Sociales, reportando las puntuaciones más altas y quienes cursan carreras del área de Ingeniería y Tecnología, las más bajas. Este hallazgo coincide con estudios previos que sugieren que las carreras con una mayor carga emocional y contacto con problemáticas humanas tienden a asociarse con niveles más elevados de malestar emocional (Li et al., 2024). En contraste, las demás variables evaluadas no mostraron diferencias significativas por área. No obstante, al analizar el bienestar subjetivo de manera más específica por carrera, se encontró que la Licenciatura en Ciencias del Ejercicio Físico reportó niveles significativamente más altos en comparación con otras carreras del área de Ciencias Sociales. Este resultado podría explicarse por la propia naturaleza del programa académico, que enfatiza la práctica del ejercicio físico y la adopción de estilos de vida saludables, factores ampliamente documentados como protectores del bienestar psicológico en

población universitaria (Villarrubia et al., 2023). La integración sistemática de la actividad física y la orientación nutrimental en la formación profesional podrían contribuir a que estos estudiantes desarrollen una percepción más positiva y mayor resiliencia frente a situaciones de estrés académico (Viteri et al., 2023). En este sentido, la evidencia sugiere que las universidades podrían beneficiarse de promover espacios y actividades relacionadas con el ejercicio físico en todos los programas académicos, no solo en aquellos vinculados al deporte o la educación física, como una estrategia para fortalecer el bienestar subjetivo de la comunidad estudiantil en general.

En conjunto, estos hallazgos indican que la sintomatología emocional y el bienestar no dependen exclusivamente de la elección de carrera, sino también de factores individuales y contextuales más amplios. Desde una perspectiva aplicada, estos resultados sugieren que las instituciones de educación superior pueden optimizar recursos mediante la implementación de programas generales de promoción del bienestar, al tiempo que desarrollan intervenciones específicas en áreas con una mayor vulnerabilidad a la ansiedad. Entre estas medidas se incluyen el fortalecimiento de los servicios de atención psicológica, así como la capacitación docente para la detección temprana. La combinación de estrategias con acciones focalizadas favorece la construcción de entornos académicos más sensibles a la diversidad estudiantil y a las demandas de cada área de formación.

Finalmente, el papel de la desregulación emocional como factor transdiagnóstico se ve reafirmado en este estudio, al observar su asociación con mayores niveles de malestar emocional y menor bienestar subjetivo (Gross, 2024). Estos resultados subrayan la importancia de incorporar estrategias de regulación emocional en las intervenciones universitarias orientadas al bienestar psicológico y destacan la necesidad de continuar investigando estas variables de manera integrada en poblaciones no clínicas, con el fin de generar acciones preventivas y educativas que fortalezcan la salud emocional de la comunidad universitaria.

Referencias

- Calleja, N., Mason, T. A., & Gómez Pérez, O. (2022). Escala de Bienestar Subjetivo, versión corta (EBS-8): Revalidación, invarianza de medición y teoría de respuesta al ítem. *Acta Colombiana de Psicología*, 25(1), 203-217.
<https://www.doi.org/10.14718/ACP.2022.25.1.13>

- Chaudhry, S., Tandon, A., Shinde, S., & Bhattacharya, A. (2024). Student psychological well-being in higher education: The role of internal team environment, institutional, friends and family support and academic engagement. *Plos One*, 19(1), e0297508. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0297508>
- Cheung, D.K., Tam, D.K.Y., Tsang, M.H., Zhang, D.L.W. & Lit, D.S.W. (2020). Depresión, ansiedad y estrés en diferentes subgrupos de estudiantes universitarios de primer año a partir de datos de una cohorte de 4 años. *Journal of Affective Disorders*, 274, 305–314. doi: 10.1016/j.jad.2020.05.041
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- De la Rosa-Gómez, A., Hernández-Posadas, A., Valencia, P. D., & Guajardo-Garcini, D. (2021). Análisis dimensional de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS-15) en universitarios mexicanos. *Revista Evaluar*, 21(2), 80-97. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar>
- Del Valle, M., Zamora, E. V., Grave, L., Merlo, E., Maidana, J. A., & Urquijo, S. (2021). El rol de las estrategias cognitivas de regulación emocional en la depresión: estudio en población universitaria. *Revista de Investigación de Psicología*, 18(1), 7-25.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Freitas, P. H. B. D., Meireles, A. L., Ribeiro, I. K. D. S., Abreu, M. N. S., Paula, W. D., & Cardoso, C. S. (2023). Symptoms of depression, anxiety and stress in health students and impact on quality of life. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 31, e3884. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.6315.3885>
- Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 497–512). The Guilford Press.
- Gross, J. J. (2024). Conceptual foundations of emotion regulation. In J. J. Gross & B. Q. Ford (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (3rd ed., pp. 3–12). The Guilford Press.
- Li, W., Huo, S., Yin, F., Wu, Z., Zhang, X., Wang, Z., & Cao, J. (2024). The differences in symptom networks of depression, anxiety, and sleep in college students with different stress levels. *BMC Public Health*, 24(1), 3609.

- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 335–343.
- Navarra-Ventura, G., Riera-Serra, P., Roca, M., Gili, M., García-Toro, M., Vilagut, G., Alayo, I., Ballester, L., Blasco, M. J., Castellví, P., Colom, J., Casajuana, C., Gabilondo, A., Lagares, C., Almenara, J., Miranda-Mendizabal, A., Mortier, P., Piqueras, J. A., Soto-Sanz, V. & Alonso, J. (2024). Factors associated with high and low mental well-being in Spanish university students. *Journal of Affective Disorders*, 356, 424-435. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.04.056>
- Ooi P.B., Khor, K.S., Tan, C.C. & Ong, D.L.T. (2022) Depression, anxiety, stress, and satisfaction with life: Moderating role of interpersonal needs among university students. *Frontiers Public Health*, 10:958884. doi: 10.3389/fpubh.2022.958884
- Pardo, A., & Ruiz, M. A. (2021). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud II*. Síntesis.
- Plasencia, T. M. M., & Velastegui, H. D. C. (2024). Estado de ánimo y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria Pentaciencias*, 6(7), 138–149. <https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v6i7.1313>
- Ponce, R., & Telenchana, L. M. C. (2023). Regulación emocional y bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Emotional Regulation and Psychological Well-Being in College Students. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 587-597. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.275>
- Quan, L., Lu, W., Zhen, R. et al. Post-traumatic stress disorders, anxiety, and depression in college students during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study. *BMC Psychiatry*, 23, 228 (2023). <https://doi.org/10.1186/s12888-023-04660-9>
- Ramón-Arbués, E., Gea-Caballero, V., Granada-López, J. M., Juárez-Vela, R., Pellicer-García, B., & Antón-Solanas, I. (2020). The prevalence of depression, anxiety, stress, and their associated factors in college students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7001. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197001>
- Salinas-Muñoz, J., Livia Segovia, J., Campos-Uscanga, Y., Argüelles-Nava, V., Contreras-Alarcón, G., & Mota-Morales, M. (2024). Características psicométricas de la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21) en estudiantes universitarios. *Investigación en Educación Médica*, 13(50), 68-78.

- Shi, H., & Sun, W. (2025). Exploring emotional regulation, well-being, and academic engagement: A comparative study among Chinese high school and college EFL learners. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 98, 101773. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2025.101773>
- Villarrubia, M. D., Zoé Natera, M., & Milet, C. (2023). Bienestar psicológico, malestar psicológico y estado emocional en estudiantes universitarios según su nivel de actividad física. *Revista de Investigación en Psicología*, 26(1), 97-116.
- Viteri, B. S. P., Tapia, C. B. M., Gavilanez, C. E. M., & Oviedo, G. S. S. (2023). Efectos de la actividad física en la salud mental de los estudiantes universitarios. Revisión sistemática. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 22(4), 14.
- Wells, J., Watson, K.; E., Davis, R., Siraj A. Quadri, S.; R. Mann, J., Verma, A., Sharma, M., Nahar, V.K. (2021) Associations among Stress, Anxiety, Depression, and Emotional Intelligence among Veterinary Medicine Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 3934. <https://doi.org/10.3390/ijerph18083934>
- Wong, S.S., Wong, C.C., Ng, K.W., Bostanudin, M.F., Tan, S.F. (2023) Depression, anxiety, and stress among university students in Selangor, Malaysia during COVID-19 pandemics and their associated factors. *PLoS ONE*, 18(1), e0280680. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0280680>
- Zhang, N., Ren, X., Xu, Zhang, K. (2024). Gender differences in the relationship between medical students' emotional intelligence and stress coping: a cross-sectional study. *BMC Med Educ*, 24, 810. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05781-9>

CAPÍTULO 11

REGULACIÓN EMOCIONAL Y MALESTAR EMOCIONAL COMO PREDICTORES DEL BIENESTAR SUBJETIVO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

*Samantha Lizeth González Escobar
Katya Lissette Armenta Osuna
Juan Francisco Gómez Leyva
Raquel García Flores*

Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

El bienestar subjetivo (BS) es fundamental en estudiantes universitarios por su relación con la salud integral y el rendimiento académico. El presente estudio tuvo como objetivo describir el papel de la regulación y el malestar emocional como predictores del BS en universitarios. Participaron 1,263 estudiantes, a quienes se aplicaron instrumentos con evidencia de validez para medir dificultades en la regulación emocional, malestar emocional y BS. El análisis de regresión reveló que la depresión es el principal predictor negativo del BS, explicando el 27.3% de su variabilidad. Al incluir las dificultades en la regulación emocional, la capacidad explicativa aumentó a un 28.9%, lo que indica que la habilidad para manejar emociones también influye significativamente en el BS. Los hallazgos resaltan la importancia de fortalecer la regulación emocional para mejorar el bienestar y prevenir trastornos emocionales en estudiantes. Se recomienda continuar estudiando estas variables y promover programas de intervención emocional en entornos educativos.

Introducción

El interés por el estudio del bienestar subjetivo (BS) parte de sus beneficios en temas de salud integral, educación, clima laboral, crianza hacia los hijos entre otros (Gutiérrez-Carmona & Urzúa, 2019). El BS se define como la creencia o sensación que una persona experimenta cuando considera que su vida va bien, además, incluye aspectos cognitivos y afectivos. Este constructo se diferencia del bienestar psicológico, el cual únicamente describe el sentido de vida y el crecimiento personal, sin el componente afectivo (Diener et al., 2018). Bajo este contexto, recientemente se ha puesto bajo la luz el papel que tiene el BS en los universitarios, debido a los cambios a nivel cognitivo, psicológico y social que experimentan, especialmente durante el primer año de carrera

(Liu et al., 2019). Dentro de los factores que se asocian con el BS en este sector poblacional se encuentra la regulación emocional (RE), la cual se define como un constructo que abarca la toma de consciencia, comprensión y aceptación de las emociones, así como la habilidad para controlar las conductas generadas por el impulso y conducirse en concordancia con las metas (Gratz & Roemer, 2004).

Por un lado, algunos estudios han encontrado que las estrategias de RE cognitivas están relacionadas positivamente con el BS (Canedo et al., 2019; Ortner et al., 2017), mientras que suprimir las emociones correlaciona negativamente (Katana et al., 2019). Resultados similares se observan en el estudio de Ponce y Telenchana (2023) que evaluaron la RE y el BS en 210 estudiantes. Se identificó que la estrategia de reevaluación cognitiva, es decir, modificar el significado de la experiencia, presentó una correlación baja positiva con BP ($Rho = 0.169$; $p = 0.01$), mientras que la supresión emocional obtuvo una correlación baja negativa con BP ($Rho = -2.96$; $p < 0.01$). Estos hallazgos reflejan que efectivamente la forma en la que los estudiantes universitarios eligen regular sus emociones impacta en su BS.

Estrategias desadaptativas como la supresión emocional, la evitación y la rumiación afectan el BP debido a su relación con diversas psicopatologías, por involucrar alta rigidez emocional y generalización de su aplicación. Algunas de estas sintomatologías corresponden a: la anorexia nerviosa, trastorno de estrés postraumático, trastornos emocionales (TE) como depresión y ansiedad, relacionados con la conducta alimentaria y abuso de sustancias y trastorno límite de la personalidad (Aldao et al., 2010; Sloan et al., 2017). Aunado a lo anterior, existe una elevada incidencia de trastornos mentales en los universitarios como la ansiedad generalizada, abuso de sustancias, depresión, manía, insomnio, ideación suicida, soledad, aislamiento, estrés y el síndrome del burnout académico (Akram et al., 2023; Ferrel et al., 2018; Ramón-Arbués et al., 2020).

A pesar de la notoria importancia por explorar estas relaciones, la mayoría de los estudios que abordan la influencia de la RE y el malestar emocional en el BS son aplicados en otro tipo de poblaciones fuera del entorno universitario (Katana et al., 2019; Sha et al., 2022). En cuanto a las investigaciones de BS y RE en universitarios, algunas omitían el malestar emocional dentro de sus variables de estudio o bien, no evaluaban ningún otro constructo que pudiera otorgar información sobre el impacto de la salud mental sobre el BS bajo un contexto específico. Además, si bien se proponía la influencia de la RE sobre el BS, los resultados de los estudios podían sesgarse dependiendo de cómo se optaba por medir este constructo; fuese en sí inteligencia emocional,

estrategias específicas de RE, desregulación emocional o dificultades en la regulación emocional. Sin mencionar que el número de participantes era bajo lo que pudo haber impactado en sus resultados (Canedo et al., 2019; Ortner et al., 2017).

Finalmente, solamente se pudo identificar un estudio que tuvo como objetivo proponer un modelo predictivo basándose en la teoría de la RE de Gross (Braunstein et al., 2017), a través de las estrategias de reevaluación cognitiva y supresión emocional, pero sin incluir al malestar emocional o a sintomatología específica de algún trastorno emocional (Ponce & Telenchana, 2023).

Debido a lo anterior y a los hallazgos sobre la salud mental en esta etapa de la vida y sus retos, es que surge la necesidad de analizar en qué medida la RE y el malestar emocional influyen en el BS en estudiantes universitarios.

El objetivo del presente estudio consistió en determinar si la regulación emocional y el malestar emocional predicen el bienestar subjetivo en universitarios.

Comprender la importancia que tiene saber cómo regular adaptativamente las emociones para los universitarios propiciaría mejorar decisiones en las instituciones educativas a modo de prevención para los trastornos mentales comunes en dicha etapa de vida. Además, mejoraría el sentido de BS que permite que el estudiante experimente mayor percepción de satisfacción personal y gozo de la vida (Kozubal et al., 2023).

Método

Este estudio corresponde a un diseño no experimental, cuantitativo, explicativo, transversal.

Participantes

La muestra para este estudio estuvo conformada por estudiantes universitarios de primer semestre. En total se reclutaron los datos de 1,263 participantes cuyas edades oscilaron entre los 17 y 30 años ($M = 18.5$ años), donde el 53.4% corresponde al sexo masculino, el 45.4% al sexo femenino y el 1.1% prefirió no decirlo.

Instrumentos

Escala de dificultades en regulación emocional (DERS-15) de Gratz y Roemer (2004), cuya versión de 15 reactivos fue validada en población universitaria por De la Rosa et al. (2021). El instrumento está compuesto por seis factores que indican a mayor puntuación, mayor desregulación emocional. En esta validación se lograron estimar los coeficientes de fiabilidad a cuatro subescalas:

estrategias (84%), impulsividad (91%), metas (91%) y claridad (83%). Sobre las dos dimensiones restantes no fue posible, esto por componerse de un solo reactivo.

Escala de depresión, ansiedad y estrés (DASS-21) de Lovibond y Lovibond (1995). Se utilizó para evaluar el malestar emocional. Para interpretar los datos se sugiere que, a mayor puntuación, mayor el grado de sintomatología. En la versión adaptada al español de Ruiz et al. (2017) se obtuvieron muy buenos índices de consistencia interna con un Alpha de Cronbach de 0.92 a 0.95. En la subescala de Depresión arrojó un Alpha de 0.86 hasta 0.92. En la subescala de Ansiedad se obtuvieron índices desde 0.80 hasta 0.87, y en la subescala de estrés, 0.80 hasta 0.86.

Escala de bienestar subjetivo (EBS-8). Versión de ocho reactivos de Calleja et al. (2022). Cuatro de los ítems corresponden a la dimensión de satisfacción con la vida y el resto a la dimensión de afecto positivo. En cuanto a la fiabilidad se obtuvo un $\alpha = .958$, que indica un alto nivel de consistencia interna.

Procedimiento

La aplicación de instrumentos fue en línea utilizando formularios de Google a través de la materia de tutorías de primer semestre. El formulario contenía el consentimiento informado con los datos de identificación de los responsables del proyecto, tomando en cuenta que el participante podía dejar de responder sin ningún tipo de consecuencia. Además, se incluyó un apartado con datos de contacto para que el participante pudiera resolver dudas y/o comentarios. Todos los datos se cuidaron con estricta confidencialidad y se usaron solamente para efectos de este estudio.

Con relación al análisis de datos, en principio se llevó a cabo un análisis de distribución de los datos, según Kline (2015) asimetría entre ± 2 y curtosis entre ± 7 . Posteriormente, como no se contaba con un modelo preestablecido de la predicción del bienestar con base en las variables del estudio, se llevó a cabo un análisis de regresión de pasos sucesivos.

Resultados

Para determinar la distribución de los datos, se analizaron los estadísticos de asimetría y curtosis, reportándose valores parecidos a la distribución normal, lo que indica valores aceptables para el uso de estadística paramétrica (ver Tabla 1).

Tabla 1*Estadísticos descriptivos de distribución de los datos*

Variable	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis
Bienestar subjetivo	4.52	1.08	-.78	.18
Dificultades en la regulación emocional	2.30	.85	.42	-.47
Ansiedad	.97	.70	.65	-.25
Depresión	.95	.71	.66	-.21
Estrés	1.11	.67	.34	-.49

Después de verificar los supuestos de normalidad, se procedió con el análisis de regresión lineal múltiple para evaluar el impacto de las dificultades en la regulación emocional, ansiedad, depresión y estrés sobre el bienestar subjetivo de estudiantes universitarios.

El primer modelo, con depresión como única variable predictora, mostró un ajuste significativo ($R^2 = .273$, $F(1,1261) = 472.68$, $p < .001$), lo que indica que la depresión explica el 27.3% de la variabilidad en el bienestar subjetivo. En cuanto al estrés y ansiedad, no se incluyeron en el modelo puesto que no presentaron significancia estadística.

Al incluir las dificultades en la regulación emocional en el segundo modelo, la varianza explicada aumentó a $R^2 = .289$, con un incremento significativo en la predicción ($\Delta R^2 = .016$, $F(1,1260) = 28.35$, $p < .001$), lo que sugiere que la regulación emocional mejora la explicación del bienestar subjetivo.

La prueba de Durbin-Watson (2.015) indica independencia de los residuos, confirmando que no hay autocorrelación en los errores.

En la siguiente Tabla, se resume el modelo de regresión, se indica que el modelo predictivo del bienestar a partir de la inclusión de la variable depresión, presenta una variabilidad del 27.3%, así mismo, se observa un aumento 28.9% con la inclusión de regulación emocional, ambos datos estadísticamente significativos.

Tabla 2*Modelo de regresión por pasos sucesivos que predicen el bienestar subjetivo*

Modelo	<i>B</i>	Error de <i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	95% intervalo de confianza	VIF
Modelo 1	-.78	.03	-.52	-21.7	< .001	[-.85, -.71]	1.00
Modelo 2	-.64	.04	-.42	-14.4	< .001	[-.73, -.55]	1.55
	-.19	.03	-.15	-5.3	< .001	[-.27, -.12]	1.55

*Nota. Variable dependiente; Bienestar subjetivo**Variable predictora del modelo 1: depresión**Variables predictoras del modelo 2: depresión; desregulación emocional.*

Por último, en la Tabla 3 se reportan los coeficientes de regresión, con relación al modelo 1 depresión ($B = -.78$, $\beta = -.52$, $p < .001$), se observa una influencia negativa significativa sobre el bienestar subjetivo, mientras que en el modelo 2 las dificultades en la regulación emocional también presentan un efecto negativo significativo ($B = -.19$, $\beta = -.15$, $p < .001$), lo que indica que a mayores niveles de ansiedad están relacionados con menores niveles de bienestar. Con relación al estadístico de colinealidad, se reporta dentro de los parámetros aceptados (Keith, 2006).

Tabla 3*Coeficientes de regresión por pasos sucesivos y diagnóstico de colinealidad*

Modelo	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² ajustado	<i>F</i>	<i>p</i>
Modelo 1	.522	.273	.272	472.68	.001
Modelo 2	.537	.289	.288	255.64	.001

*Nota. Variable dependiente; Bienestar subjetivo**Variable predictora del modelo 1: depresión**Variables predictoras del modelo 2: depresión; desregulación emocional.*

Discusión y conclusiones

De acuerdo al presente estudio se logró determinar que las dificultades en la regulación emocional y la depresión impactan negativamente el bienestar subjetivo en estudiantes universitarios. Aplicar efectivamente estrategias de RE permite mejorar el BS, mientras que la falta de comprensión y conciencia emocional ocasionan problemas en la salud mental (De la Rosa et al., 2021). Se ha demostrado que estrategias como la supresión emocional, evitación, rumiación y

preocupación correlacionan positivamente con múltiples psicopatologías como es el abuso de sustancias, trastornos del estado de ánimo y de la conducta alimentaria, entre otros (Aldao et al., 2010).

Respecto a la ansiedad y el estrés, no se lograron correlaciones con significancia estadística en esta población. Esto puede explicarse debido al instrumento elegido para medir síntomas derivados de trastornos de ánimo. Es posible que bajo este contexto los reactivos indiquen mayormente un malestar emocional general inclinándose por síntomas depresivos. Para futuros estudios se sugiere utilizar otros instrumentos que permitan sensibilidad clínica para ansiedad y estrés, o bien evaluar una gama amplia de psicopatología (Valencia, 2019). Otra razón puede ser el número de participantes, al ser una muestra no representativa de esta población pudo haber desfavorecido el resultado. Por lo tanto, se requiere de más estudios que aumenten el número de participantes para generar una muestra representativa.

Otro punto importante es la medición de la RE como variable predictora. En esta investigación se optó por un instrumento que midiese dificultades en la regulación emocional por su practicidad. Sin embargo, sería importante revisar de qué forma regulan sus emociones los estudiantes universitarios, específicamente cuáles estrategias de RE suelen utilizar con mayor frecuencia. Se requieren de más estudios que exploren la función de la RE en el desarrollo del BS, ya que solamente se encontró uno que explicó la importancia de las estrategias cognitivas en el BS en estudiantes universitarios (Ponce & Telenchana, 2023).

Estos hallazgos subrayan la relevancia de continuar investigando qué otras afectaciones o síntomas intervienen en el BS, además de la depresión. Concretar diferentes modelos que incluyan variables mediadoras y moderadoras que permitan comprender a fondo este fenómeno, como hábitos saludables (conducta alimentaria, actividad física, calidad de sueño, etc.) y determinar cuáles son las estrategias de RE que aumentan la probabilidad del BS en estudiantes universitarios.

Referencias

- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30, 217-237. <http://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
- Akram, U., Irvine, K., Gardani, M., Allen, S., Akram, A. & Stevenson, J. C. (2023). Prevalence of anxiety, depression, mania, insomnia, stress, suicidal ideation, psychotic experiences, &

- loneliness in UK university students. *Scientific Data*, 10(1).
<https://doi.org/10.1038/s41597-023-02520-5>
- Braunstein, L. M., Gross, J. J. & Ochsner, K. N. (2017). Explicit and implicit emotion regulation: a multi-level framework. *Social Cognitive And Affective Neuroscience*, 12(10), 1545-1557.
<https://doi.org/10.1093/scan/nsx096>
- Calleja, N., Mason, T. A. & Pérez, O. G. (2022). Escala de Bienestar Subjetivo, versión corta (EBS-8): Revalidación, invarianza de medición y teoría de respuesta al ítem. *Acta Colombiana de Psicología*, 25(1), 203-217. <https://doi.org/10.14718/acp.2022.25.1.13>
- Canedo, C. M., Andrés, M. L., Canet-Juric, L. & Rubiales, J. (2019). Influencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional en el bienestar subjetivo y psicológico en estudiantes universitarios. *Liberabit Revista Peruana de Psicología*, 25(1), 25-40.
<https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n1.03>
- De la Rosa, A., Hernández, A., Valencia, P. & Guajardo, D. (2021). Análisis dimensional de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS-15) en universitarios mexicanos. *Revista Evaluar*, 21(2), 80-97.
- Diener, E., Lucas, R. E. & Oishi, S. (2018). Advances and open questions in the science of subjective well-being. *Collabra: Psychology*, 4(1), 1-78.
<https://doi.org/10.1525/collabra.115>
- Ferrel, L., Ferrel, F. & Bracho, K. (2018). Impacto del Síndrome de Burnout en el Bajo Rendimiento y la Salud Mental en Estudiantes Universitarios. *CIE*. Vol. 2. (6), 45-53.
- Gratz, K. L. & Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41-54.
- Gutiérrez-Carmona, A. & Urzúa M., A. (2019). ¿Los valores culturales afectan el bienestar humano? Evidencias desde los reportes de investigación. *Universitas Psychologica*, 18(1), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-1.vcab>
- Katana, M., Röcke, C., Spain, S. M. & Allemand, M. (2019). Emotion Regulation, Subjective Well-Being, and Perceived Stress in Daily Life of Geriatric Nurses. *Frontiers In Psychology*, 10.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01097>
- Keith, T. Z. (2006). *Multiple regression and beyond*. Pearson Education.

- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.
- Kozubal, M., Szuster, A. & Wielgopalan, A. (2023). Emotional regulation strategies in daily life: the intensity of emotions and regulation choice. *Frontiers In Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1218694>
- Liu, X., Ping, S. & Gao, W. (2019). Changes in Undergraduate Students' Psychological Well-Being as They Experience University Life. *International Journal of Environmental Research And Public Health*, 16(16), 2864. <https://doi.org/10.3390/ijerph16162864>
- Lovibond, P. F. & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33, 335-343.
- Ortner, C. N. M., Briner, E. L. & Marjanovic, Z. (2017). Believing is doing: Emotion regulation beliefs are associated with emotion regulation behavioral choices and subjective well-being. *Europe's Journal of Psychology*, 13(1), 60-74. <https://doi.org/10.5964/ejop.v13i1.1248>
- Ponce, R. & Telenchana, L. M. C. (2023). Regulación emocional y bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 587-597. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.275>
- Ramón-Arbués, E., Gea-Caballero, V., Granada-López, J. M., Juárez-Vela, R., Pellicer-García, B. & Antón-Solanas, I. (2020). The Prevalence of Depression, Anxiety and Stress and Their Associated Factors in College Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7001. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197001>
- Ruiz, F. J., García-Martín, M. B., Suárez-Falcón, J. C. & Odriozola-González, P. (2017). The Hierarchical Factor Structure of the Spanish Version of Depression Anxiety and Stress Scale-21. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 17, 93-101
- Sha, J., Tang, T., Shu, H., He, K. & Shen, S. (2022). Emotional Intelligence, Emotional Regulation Strategies, and Subjective Well-Being Among University Teachers: A Moderated Mediation Analysis. *Frontiers In Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.811260>
- Sloan, E., Hall, K., Moulding, R., Bryce, S., Mildred, H. & Staiger, P. K. (2017). Emotion regulation as a transdiagnostic treatment construct across anxiety, depression, substance,

eating and borderline personality disorders: A systematic review. *Clinical Psychology Review*, 57, 141-163. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.09.002>

Wang, P. S., Simon, G. E., Avorn, J., Azocar, F., Ludman, E. J., McCulloch, J., Petukhova, M. Z. & Kessler, R. C. (2007). Telephone Screening, Outreach, and Care Management for Depressed Workers and Impact on Clinical and Work Productivity Outcomes. *JAMA*, 298(12), 1401. <https://doi.org/10.1001/jama.298.12.1401>

Valencia, P. D. (2019). Las Escalas de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21): ¿miden algo más que un factor general? *Avances En Psicología*, 27(2), 177-189. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2019.v27n2.1796>

CAPÍTULO 12

ESTIMULACIÓN COGNITIVA DIRIGIDA A PREJUBILADOS DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SUR DE SONORA: UN ESTUDIO PILOTO

*Christian Daniel Navarro Ramos
Grecia Guadalupe Anguiano García
Christian Oswaldo Acosta Quiroz*

Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

Este estudio piloto explora los efectos de un programa de estimulación cognitiva mediado por tecnologías digitales en adultos prejubilados de una institución de educación superior en el sur de Sonora. Participaron seis trabajadores en proceso de prejubilación, quienes asistieron a 2 sesiones semanales por 4 semanas, usando aplicaciones digitales como NeuronApp y juegos de realidad virtual. Los resultados obtenidos muestran beneficios positivos en motivación, interés hacia el uso cotidiano de tecnología, y percepción subjetiva de mejoras en agilidad cognitiva y concentración. Aunque los participantes también experimentaron desafíos iniciales relacionados con molestias visuales al utilizar realidad virtual, los hallazgos destacan el potencial de estas intervenciones para favorecer una transición laboral saludable. Se recomienda considerar adaptaciones iniciales graduales y evaluaciones más completas en futuras aplicaciones del programa.

Introducción

La jubilación constituye una de las transiciones vitales más significativas en la vida adulta, ya que implica más que el cese del trabajo formal, es una transición compleja a una etapa marcada por nuevos desafíos, oportunidades y redefiniciones del sentido de vida. No obstante, antes de llegar a esta fase, muchas personas atraviesan un periodo intermedio conocido como prejubilación, en el que comienzan a distanciarse progresivamente de sus responsabilidades laborales y, al mismo tiempo, enfrentan incertidumbres respecto a su futuro personal, económico y funcional. Este periodo, si bien es clave para una transición saludable, ha sido poco explorado en términos de intervención preventiva y acompañamiento institucional (Damman et al., 2015; Wang et al., 2011).

Diversos estudios han documentado que la prejubilación no solo afecta el estado emocional, sino que también puede incidir en la motivación, la percepción de autoeficacia, las relaciones

sociales y, especialmente, en el funcionamiento cognitivo. El alejamiento del entorno laboral reduce la exposición a estímulos complejos y desafiantes, lo que puede acelerar un proceso de declive en funciones mentales como la memoria, la atención y las funciones ejecutivas (Bonsang et al., 2012; Mazzonna & Peracchi, 2017). Además, esta etapa puede estar acompañada de síntomas ansiosos y depresivos, debido a la pérdida de estructura y propósito, particularmente cuando no existe una preparación adecuada para enfrentarla (Di Gessa et al., 2017; Zantinge et al., 2014).

Estudios comparativos internacionales han demostrado que los efectos de la prejubilación y la transición a la jubilación varían considerablemente según el contexto cultural, económico e institucional. Por ejemplo, investigaciones en países nórdicos y centroeuropeos han identificado que las personas que participan en programas de preparación para el retiro o actividades de capacitación previa reportan mayores niveles de bienestar y menor afectación cognitiva y emocional que quienes se jubilan sin intervención previa (Bergmann et al., 2019; von Bonsdorff et al., 2020). En contraste, en países de América Latina —como México— la jubilación suele experimentarse de manera más abrupta y con menor respaldo institucional, lo que incrementa la vulnerabilidad psicológica del adulto prejubilado (Martínez-Cervantes et al., 2021). Por otra parte, Gracia et al. (2016) señala que la ocupación funciona como un indicador relevante en el mantenimiento de la estabilidad cognitiva, mientras que el retiro laboral se considera un factor de riesgo para presentar alteraciones cognitivas. En este sentido, el trabajo preventivo de estimulación cognitiva, puede fungir como un factor protector de la estabilidad cognitiva para los futuros jubilados.

La estimulación cognitiva ha demostrado ser una estrategia eficaz para mantener o incluso mejorar el funcionamiento mental, mediante la aplicación de actividades que fortalecen procesos como la memoria, el lenguaje, la atención, la orientación y el razonamiento lógico (Perea-Bartolomé et al., 2021). Esta herramienta ha sido especialmente útil en personas mayores sin deterioro cognitivo evidente, aunque aún es escasa su aplicación sistemática en la población prejubilada, a pesar de su potencial preventivo.

El uso de tecnologías digitales como apoyo a los programas de estimulación cognitiva ha cobrado fuerza en la última década. Aplicaciones móviles, plataformas interactivas, juegos serios y simulaciones en realidad virtual han mostrado resultados positivos en diversos estudios internacionales, al permitir la personalización de actividades, el seguimiento del desempeño cognitivo y el aumento en la motivación y adherencia de los participantes (Oliveira et al., 2020;

Parra et al., 2019). Sin embargo, la mayoría de estos estudios se han enfocado en adultos mayores con deterioro leve o en etapas de envejecimiento avanzado, dejando de lado a personas en edad laboral avanzada que podrían beneficiarse de este tipo de intervenciones preventivas.

A partir de esta revisión, se reconoce la necesidad de abordar de manera específica a los prejubilados como una población objetivo en las políticas de promoción del bienestar. En este sentido, la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha planteado el enfoque ⁸ de envejecimiento saludable, como el proceso de desarrollar y mantener la capacidad funcional que permita el bienestar en la vejez (OMS, 2015). Este modelo supera las nociones anteriores centradas únicamente en la ausencia de enfermedad, y se enfoca en preservar tanto las capacidades intrínsecas (físicas, cognitivas, emocionales) como los entornos favorables que permiten su expresión. Desde esta perspectiva, intervenir en etapas previas a la vejez es fundamental para generar trayectorias saludables a largo plazo.

En este marco, se desarrolló un estudio piloto de intervención con estimulación cognitiva asistida por tecnologías digitales, dirigido específicamente a trabajadores prejubilados de la institución. La propuesta incorpora actividades estructuradas orientadas al fortalecimiento de capacidades cognitivas, a través de medios digitales interactivos que fomentan la participación activa, el aprendizaje significativo y la autogestión.

En este contexto, el objetivo del presente capítulo es conocer los efectos de un programa de estimulación cognitiva mediado por tecnologías en prejubilados, evaluando posibles cambios en el desempeño de funciones mentales clave y explorando la factibilidad de su aplicación institucional.

El presente estudio responde a la necesidad de actualizar los enfoques tradicionales de envejecimiento activo hacia modelos más integrales como el propuesto por la OMS con el concepto de envejecimiento saludable, que enfatiza la promoción de capacidades funcionales desde etapas previas a la vejez (OMS, 2015). Bajo esta perspectiva, los prejubilados representan un grupo estratégico para intervenciones preventivas, ya que aún conservan un alto grado de autonomía, motivación para el aprendizaje y potencial de plasticidad cognitiva.

En segundo lugar, el estudio aborda un vacío importante en la literatura científica: la escasa evaluación de programas de estimulación cognitiva dirigidos específicamente a personas en proceso de prejubilación, más aún si incorporan el uso de tecnologías digitales. Aunque existe abundante evidencia sobre la efectividad de estos programas en adultos mayores y personas con deterioro leve (Parra et al., 2019; Perea-Bartolomé et al., 2021), pocos trabajos han explorado su

aplicación en trabajadores aún activos o recién desvinculados del entorno laboral. Esto representa una omisión crítica, ya que la intervención temprana puede generar efectos más sostenidos y menos costosos que aquellos destinados a mitigar el deterioro ya instalado.

A nivel social y psicosocial, la intervención responde a los desafíos emocionales, identitarios y funcionales que enfrentan las personas durante la transición a la jubilación. Se ha demostrado que el retiro sin preparación puede derivar en sentimientos de inutilidad, aislamiento, ansiedad o incluso en el desarrollo de trastornos del estado de ánimo (Di Gessa et al., 2017; Martínez-Cervantes et al., 2021). El diseño de programas de acompañamiento que fortalezcan la autoestima, la percepción de autoeficacia y la interacción social mediante el uso de tecnología puede contribuir a una transición más saludable, digna y satisfactoria.

Desde el punto de vista institucional, el estudio se alinea con los principios de responsabilidad social de la institución, al reconocer la importancia de cuidar el bienestar de su personal durante todo el ciclo laboral, incluyendo las etapas de salida. Este tipo de intervenciones pueden formar parte de políticas internas de salud ocupacional, desarrollo humano o gestión del talento, posicionando a la institución como un referente en buenas prácticas para el acompañamiento del envejecimiento laboral.

Finalmente, el uso de tecnologías para la estimulación cognitiva no solo permite ampliar el alcance y personalización de las actividades, sino que también promueve competencias digitales en los participantes, fomentando su inclusión en un entorno cada vez más mediado por herramientas tecnológicas. Esto es especialmente relevante para reducir la brecha digital en generaciones en transición, evitando formas de exclusión que pueden afectar su funcionalidad futura.

En resumen, este estudio piloto no solo contribuye al conocimiento científico sobre estimulación cognitiva en contextos de prejubilación, sino que ofrece una propuesta innovadora, replicable y alineada con los marcos internacionales de promoción del envejecimiento saludable.

Método

Se llevó a cabo un estudio piloto con enfoque cualitativo de tipo exploratorio, orientado a conocer las experiencias y percepciones de pre-jubilados en una institución de educación superior en el sur de Sonora que participaron en un programa de estimulación cognitiva mediado por

tecnología. Se optó por este enfoque debido al carácter innovador de la intervención y al interés por documentar su aplicabilidad institucional y la respuesta subjetiva de los participantes.

Participantes

La muestra estuvo conformada por seis trabajadores pre-jubilados, cinco mujeres y un hombre, con edades comprendidas entre los 56 y 62 años. Fueron seleccionados mediante un muestreo intencional. Los criterios de inclusión fueron: (a) encontrarse en proceso de prejubilación con proximidad a la jubilación en un lapso no mayor a dos años, (b) tener entre 55 y 65 años de edad, (c) no contar con diagnóstico neurológico o psiquiátrico, y (d) poseer habilidades básicas en el uso de tecnologías digitales. Todos los participantes firmaron un consentimiento informado antes de iniciar el proceso.

Instrumentos

Se aplicó el Miniexamen del estado mental (MMSE) (Arias-Merino et al., 2011) previo a iniciar el programa de estimulación cognitiva, con el objetivo de la aplicación era crear un tamizaje del estado cognitivo global de los participantes. Esta prueba evalúa cinco funciones cognitivas: orientación, memoria inmediata (registro), atención y cálculo, memoria diferida (evocación), así como lenguaje y habilidades construccionales. La puntuación total va de 0 a 30 puntos, y se clasifica en cinco rangos cognitivos que permiten identificar un funcionamiento cognitivo normal hasta deterioro cognitivo severo.

Adicionalmente, se diseñó y aplicó una entrevista semiestructurada final, compuesta por 10 preguntas detonadoras de carácter abierto y 3 preguntas de seguimiento, organizadas en torno a cuatro ejes: (a) preparación percibida para el retiro laboral, (b) valoración general y específica de la intervención, (c) cambios en la selección y definición de actividades diarias vinculadas al bienestar, y (d) percepciones sobre el impacto en el estado de ánimo y recomendaciones de mejora. Esta estructura permitió obtener información cualitativa profunda sobre las experiencias y percepciones de los participantes respecto al programa, incluyendo el componente de estimulación cognitiva.

Procedimiento

Después de la firma del consentimiento informado y del dictamen positivo del comité de bioética de la institución, se desarrolló el programa de estimulación cognitiva en el marco de un bloque de intervención institucional y consistió en 8 sesiones presenciales distribuidas a lo largo

de 4 semanas, con una frecuencia de 2 sesiones semanales y una duración de 90 minutos por sesión. El componente fue implementado por al menos dos instructores especializados.

Cada sesión combinó dos modalidades de intervención:

1. Uso de la aplicación digital NeuronApp, diseñada específicamente para la estimulación cognitiva de personas mayores, que incluye ejercicios orientados a activar procesos como atención, memoria, lenguaje, percepción, razonamiento y funciones ejecutivas.
2. Juegos de realidad virtual diseñados para estimular la percepción espacial, la coordinación motriz fina, el razonamiento lógico y la resolución de problemas, utilizando visores y controladores VR. Los juegos empleados fueron:

Puzzling Places: rompecabezas 3D cooperativos.

Cubism: resolución de figuras tridimensionales mediante piezas geométricas.

Hand Physics Lab: manipulación precisa de objetos virtuales con seguimiento de manos.

Cook-Out: juego colaborativo de cocina con tareas de planeación y ejecución bajo presión.

Las actividades fueron guiadas, adaptadas a las capacidades individuales y acompañadas de retroalimentación verbal en cada sesión. Al finalizar el programa, se realizó la entrevista a cada participante.

Resultados

En esta sección se presentan los resultados derivados del análisis de los datos recolectados durante la implementación del programa de estimulación cognitiva a prejubilados de la institución.

Cómo parte de la evaluación inicial, se aplicó el Miniexamen del Estado Mental (MMSE), cuyos resultados se presentan a describen a continuación. Se obtuvo una puntuación media de 28.67 ($DE=1.21$), lo cual indica un nivel cognitivo dentro del rango normal para todos los participantes del programa (ver Tabla 1).

Tabla 1

Frecuencia absoluta, relativa y rango cognitivo del MMSE

Puntaje	Frecuencia absoluta (n)	Frecuencia relativa (%)	Nivel cognitivo
27	1	16.7	Normal
28	2	33.3	Normal
29	1	16.7	Normal

Por otro lado, a partir de la información recopilada en las entrevistas semiestructuradas realizadas posterior a la intervención, se identificaron aspectos relevantes para la mejora en el programa de estimulación cognitiva mediado por tecnología. Los tópicos fueron creados con base en las preguntas después de un proceso de codificación temática.

Los resultados obtenidos muestran que el programa piloto de estimulación cognitiva mediado por tecnologías fue bien recibido por los participantes, quienes reportaron beneficios principalmente en términos de motivación, interés en el uso cotidiano de herramientas tecnológicas y percepción de agilidad cognitiva. No obstante, también se identificaron desafíos relacionados con la adaptación inicial a tecnologías como la realidad virtual, especialmente debido a molestias visuales y posibles mareos. Estos hallazgos son relevantes para orientar futuras intervenciones, enfatizando la importancia de brindar una adecuada capacitación inicial, ajustar el nivel de dificultad de las actividades según el perfil de los usuarios y considerar una introducción gradual de tecnologías más complejas como la realidad virtual, con el fin de optimizar el impacto de los programas de estimulación cognitiva dirigidos a esta población. A continuación, se exponen citas textuales de los participantes, las cuales reflejan sus experiencias durante la intervención.

Respecto a la experiencia general del curso dirigido a prejubilados, los participantes destacaron el valor de la tecnología como una herramienta accesible para la estimulación cognitiva diaria. “...nos dieron herramientas tecnológicas que están al alcance de la mano. Bueno, por lo menos en la parte de la aplicación, en el teléfono está super bien” (Participante 2).

Otros participantes mencionaron interés por profundizar en el módulo de estimulación cognitiva: “La aplicación se me hizo muy interesante, porque te ayuda a tener la mente ágil. La parte lúdica de los juegos, se me hizo muy interesante, porque precisamente ejercitamos la mente” (Participante 1), “Necesité más tiempo en el módulo de estimulación cognitiva, donde mis habilidades ya no están al 100, el de resolver las cuestiones en el teléfono... Llegó un momento donde me estresa” (Participante 3).

Respecto al uso de visores con realidad virtual, los participantes se mostraron entusiastas y motivados por realizar las actividades de estimulación, sin embargo, se destaca que para algunos adultos mayores son herramientas imponentes y pueden rechazar su uso: “La realidad virtual no

me gustó tanto, porque en la etapa de vida en la que estamos viviendo, se nos complica la vista, luego se mareo uno” (Participante 1).

Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio piloto sugieren claramente que la implementación de un programa de estimulación cognitiva mediado por tecnologías digitales, tales como NeuronApp y juegos de realidad virtual, resulta efectiva y motivadora para adultos en etapa de prejubilación. Estos hallazgos son coherentes con investigaciones previas, las cuales destacan la eficacia del uso de tecnologías digitales para promover funciones cognitivas en adultos mayores y en adultos en transición laboral (Oliveira et al., 2020; Parra et al., 2019).

En particular, los participantes reportaron beneficios positivos en motivación, interés en el uso cotidiano de aplicaciones digitales y percepción subjetiva de mejoras en agilidad mental y concentración. Estos resultados subrayan la importancia de considerar la motivación y la participación activa de los usuarios como factores clave en la efectividad de programas cognitivos, tal como lo han señalado estudios anteriores (Perea-Bartolomé et al., 2021). Por ejemplo, algunos participantes manifestaron específicamente que estas intervenciones incrementaron su confianza en el manejo cotidiano de herramientas tecnológicas, favoreciendo así su autoeficacia y autonomía personal.

Sin embargo, también se identificaron desafíos importantes relacionados con la adaptación inicial a las tecnologías inmersivas, específicamente al uso de realidad virtual, tales como molestias visuales y mareos iniciales. Este hallazgo concuerda con la literatura existente, que enfatiza la necesidad de un proceso gradual de adaptación y evaluación previa del perfil sensorial y físico de los usuarios antes de aplicar estas tecnologías inmersivas (Oliveira et al., 2020).

Entre las limitaciones identificadas, destacan el reducido tamaño de la muestra y la ausencia de un grupo control, lo cual restringe la generalización de los resultados obtenidos. Además, al tratarse de un estudio exploratorio y piloto, no fue posible realizar mediciones exhaustivas y objetivas de cambios cognitivos, aspecto que deberá considerarse y mejorarse en futuras investigaciones.

Este estudio piloto sugiere que la estimulación cognitiva mediante tecnologías digitales constituye una estrategia prometedora para apoyar a los adultos prejubilados durante su transición laboral. Los resultados destacan la necesidad de incorporar un proceso de adaptación inicial

meticuloso y ajustar el nivel de complejidad según las capacidades individuales para maximizar los beneficios percibidos.

Futuras intervenciones deberían contemplar evaluaciones más integrales y longitudinales, así como un mayor tamaño muestral, con el objetivo de obtener resultados más concluyentes. Se recomienda que estas iniciativas sean incorporadas como prácticas sistemáticas dentro de las políticas institucionales, reforzando la transición laboral saludable y promoviendo trayectorias efectivas hacia un envejecimiento saludable.

Referencias

- Arias-Merino, E. D., Ortiz G. G., Mendoza-Ruvalcaba, N. M., Arias-Merino, M. J., Velázquez Brizuela, I. E. y Morales-Sánchez, A. E. (2011). El Mini-mental State Examination el efecto de la edad, género y nivel educativo en una población mexicana. En L. M. Gutiérrez-Robledo (Ed.). *Tópicos de Actualización en neurobiología envejecimiento y neurodegeneración*. México: Universidad de Guadalajara.
- Bergmann, M., Scherpenzeel, A., & Börsch-Supan, A. (2019). SHARE wave 7 methodology: Panel innovations and life histories. *Munich Center for the Economics of Aging*. <https://doi.org/10.6103/SHARE.w7.900>
- Bonsang, E., Adam, S., & Perelman, S. (2012). Does retirement affect cognitive functioning? *Journal of Health Economics*, 31(3), 490–501. <https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2012.03.005>
- Damman, M., Henkens, K., & Kalmijn, M. (2015). Missing work after retirement: The role of life histories in the retirement adjustment process. *The Gerontologist*, 55(5), 802–813. <https://doi.org/10.1093/geront/gnt169>
- Di Gessa, G., Corna, L. M., Price, D., & Glaser, K. (2017). The decision to work after State Pension Age and how it affects quality of life: Evidence from a 6-year English panel study. *Ageing & Society*, 37(3), 575–598. <https://doi.org/10.1017/S0144686X15001169>
- Gracia, R. A. C., Santabárbara, S. J., López, A. R., Tomás, A. C., & Marcos, A. G. (2016). Ocupación laboral y riesgo de deterioro cognitivo y demencia en personas mayores de 55 años: una revisión sistemática. *Revista Española de Salud Pública*, 90, 1-15.

- Gutierrez-Robledo, L. M. (Ed.). (2011). El Mini-mental State Examination el efecto de la edad, género y nivel educativo en una población mexicana. *Tópicos de Actualización en neurobiología envejecimiento y neurodegeneración*. doi: 10.1177/0891988710373597
- Martínez-Cervantes, J., Carrillo-Saucedo, I. C., & Romero-Rangel, R. (2021). Transición a la jubilación: bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento en docentes universitarios mexicanos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 24(2), 55–74. <https://revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/80229>
- Mazzonna, F., & Peracchi, F. (2017). Unhealthy retirement? *Journal of Human Resources*, 52(1), 128–151. <https://doi.org/10.3368/jhr.52.1.1014-6728R1>
- Organización Mundial de la Salud. (2015). Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/186463>
- Oliveira, J., Gamito, P., Souto, T., Rosa, P., Morais, D., & Ferreira, B. (2020). Cognitive stimulation through digital games: A systematic review. *Games for Health Journal*, 9(5), 317–325. <https://doi.org/10.1089/g4h.2019.0156>
- Parra, M. A., Baez, S., Sedeño, L., González Campo, C., Santamaría-García, H., Aprahamian, I., & Ibáñez, A. (2019). Cognitive interventions for healthy older adults and mild cognitive impairment: Systematic review and meta-analysis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 107, 678–693. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.09.002>
- Perea-Bartolomé, M. V., Sánchez-González, M. C., & López de la Llave, A. (2021). Eficacia de un programa de estimulación cognitiva en adultos mayores sanos. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 56(2), 78–84. <https://doi.org/10.1016/j.regg.2020.09.004>
- von Bonsdorff, M. E., Shultz, K. S., & Virtanen, M. (2020). Organizational practices that promote successful retirement transitions. *Work, Aging and Retirement*, 6(4), 251–262. <https://doi.org/10.1093/workar/waaa012>
- Wang, M., Henkens, K., & van Solinge, H. (2011). Retirement adjustment: A review of theoretical and empirical advancements. *American Psychologist*, 66(3), 204–213. <https://doi.org/10.1037/a0022414>
- Zantinge, E. M., van den Berg, M., Smit, H. A., & Picavet, H. S. J. (2014). Retirement and a healthy lifestyle: Opportunity or pitfall? A narrative review of the literature. *The European Journal of Public Health*, 24(3), 433–439. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckt126>

SECCIÓN III

ESTUDIOS EN EL ÁMBITO SOCIAL

CAPÍTULO 13

DESESPERANZA APRENDIDA EN PERSONAS EN SITUACIÓN DE CALLE

*Jehomara Anahí Mercado Obeso
Santa Magdalena Mercado Ibarra
Jesús Alfredo Valle Orduño*

Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

El objetivo fue analizar el nivel de desesperanza aprendida de las personas en situación de calle, con el fin de contar con información científicamente sustentada para delinear estrategias de intervención psicológica. La muestra se conformó por 34 personas en situación de calle, cuya edad osciló entre los 28 y 86 años. Para recolectar los datos, se empleó la escala desesperanza de Beck, adaptada en México (Hermosillo-De la Torre et al., 2020). Los resultados refieren que la mayoría de las personas entrevistadas eran hombres (94%) y tenían entre 60 y 75 años (65%). Respecto a la desesperanza, se observó que la media total fue de 25, además se indicó que el 71% presenta niveles moderados y el 26% estadíos más altos de desesperanza. Se concluye que presentan niveles medio-altos de desesperanza, por lo que es necesario continuar con investigaciones que posibiliten visibilizar a esta población vulnerada en sus derechos humanos.

Introducción

La desesperanza aprendida se caracteriza por una perspectiva negativa de los individuos respecto al futuro (Quintela-Cavalcante-dos Santos et al., 2023), que resulta de percibir muchos estímulos como incontrolables (Falla, 2022). El fenómeno de la desesperanza comenzó a ser investigado por Seligman et al. (1967, citado en Domjan, 2017) y conceptualizado como indefensión o desamparo aprendido. Más tarde, Abramson et al. (1978, citado en Falla, 2022) reformulan esta perspectiva y proponen la teoría de los estilos explicativos, sugiriendo que la desesperanza se relaciona con atribuciones pesimistas y optimistas que las personas hacen de los eventos negativos, por ejemplo, el estilo explicativo optimista considera que las situaciones tiene una causa interna, se adopta una actitud responsable y se circunscribe a determinado contexto; por su parte, el estilo explicativo pesimista interpreta los sucesos como desagradables y sin control sobre ellos, es decir, externos a su persona e inestables en el tiempo.

Beck et al. (1974, citado en Quiñonez et al., 2019) refiere que la desesperanza constituye un conjunto de expectativas negativas del futuro, en el que hay niveles bajos de sentimientos de felicidad, esperanza y fe, falta de motivación y dificultad para encaminar las actividades y conductas que le permitan mejorar o desarrollar proyectos futuros.

Existen estudios que indican que es alta la prevalencia de la desesperanza en grupos de atención prioritaria (Eroza & Zarco, 2024; Quiñonez et al., 2019; Romo et al., 2018;; Zabala & López, 2021), es decir, poblaciones que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad respecto al ejercicio de sus derechos, asociado a las desventajas sociales y dificultad de acceso a la justicia, discriminación, discurso peyorativo, criminalización, exclusión y estigmatización (Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH], 2022). Uno de los grupos más afectados y mayormente invisibilizados, son las personas en situación de calle (PSC), es decir aquellas que viven en las calles o inmuebles públicos en desuso; a las personas que se quedan en hogares no familiares y generalmente de conocidos, durmiendo en un sillón o un espacio disponible de una casa y que durante el día deambulan; las que habitan en alojamientos de emergencia; las que viven en alojamientos no previstos para ser habitados, en hacinamiento y/o con infraestructura deficiente para garantizar las condiciones mínimas de habitabilidad (European Federation of National Organisations working with the Homeless [FEANTSA], 2017).

La desesperanza ha sido reconocida como una dimensión clave para comprender la experiencia de las PSC, quienes se caracterizan por ser una población de difícil acceso debido a su dispersión geográfica (Di Lorio et al., 2020). Este estado cognitivo-afectivo surge de la interacción compleja entre factores socio estructurales (como el desempleo, la pobreza y el desamparo), relacionales (desconexión socio-familiar) e individuales (edad, educación y dificultades en la regulación emocional) (Romero, 2023; Zabala & López, 2021).

Se ha documentado cómo estas variables se expresan en altos niveles de desesperanza y malestar psicológico. Por ejemplo, Grandón et al. (2018), identificaron que el 59% de las PSC entrevistadas presentaban trastornos del ánimo, mientras que Gómez et al. (2015) revelaron, en jóvenes sin hogar, sentimientos de indefensión aprendida y desmotivación derivados de antecedentes familiares adversos. Por su parte, O'Carroll & Wainwright (2019) mediante un enfoque etnográfico, señalaron que la desesperanza influye negativamente en la capacidad de las PSC de solicitar atención sanitaria debido a la discriminación que perciben.

Particularmente en mujeres adultas en situación de calle, se observa un patrón de desesperanza arraigada vinculadas con experiencias de exclusión, abuso sexual, prostitución forzada y condiciones sanitarias precarias, enfrentando ciclos de vulnerabilidad acentuada por el trauma y la falta de protección estructural y la ausencia de redes de apoyo (Mercado et al., 2021; Li & Urada, 2020).

Adicionalmente, Gambaro et al. (2020) en un estudio de corte cuantitativo han confirmado que la desesperanza de las PSC tiende a ser más alta en personas mayores ($M = 8.32$), con baja escolaridad ($M = 9.62$), divorciadas o viudas ($M = 8.73$), con enfermedades físicas ($M = 9$) y trastornos psiquiátricos ($M = 8.3$) en comparación con sus contrapartes.

Estos antecedentes respaldan la necesidad de desarrollar investigaciones que contribuyan a visibilizar a las PSC, pues existe menor consenso de literatura al respecto, por ello la relevancia de identificar el nivel de desesperanza aprendida y variables sociodemográficas de relevancia con el fin de comprender mejor su realidad y diseñar estrategias de intervención acordes a sus características y necesidades específicas.

Alrededor del mundo, se estima que existen aproximadamente 150 millones de personas sin hogar, y por lo menos mil ochocientos millones de personas tienen viviendas inadecuadas, es decir, que no cuentan con los servicios básicos de saneamiento, seguridad y habitabilidad (Onapa et al., 2022).

Diversos estudios han documentado que las PSC enfrentan múltiples experiencias adversas - como trauma, pobreza extrema, violencia y exclusión - que afectan directamente su salud mental. En este contexto, la desesperanza ha emergido como un indicador crítico de deterioro emocional, asociado con visiones rígidas y negativas del futuro, sentimientos de incontrolabilidad, síntomas de ansiedad y depresión, e incluso riesgo suicida (Gambaro et al., 2020; Jones et al., 2020). Además, se ha observado que factores como la edad, el bajo nivel educativo, el estado civil, la presencia de enfermedades físicas, la historia de trauma y los trastornos mentales influyen significativamente en los niveles de desesperanza en esta población (Gambaro et al., 2020; Gómez et al., 2015). Sin embargo, aún persiste una falta de estudios que relacionen estas variables con perfiles sociodemográficos específicos, lo cual limita la comprensión del fenómeno y el diseño de intervenciones efectivas.

El objetivo fue analizar el nivel de desesperanza aprendida de las personas en situación de calle, así como variables sociodemográficas de relevancia, con el fin de contar con información científicamente sustentada para delinear estrategias de intervención psicológica.

Las personas en situación de calle constituyen uno de los principales grupos de atención prioritaria, con mayor vulnerabilidad y exclusión social. A pesar de su alta exposición a experiencias traumáticas, pobreza, deterioro de salud y discriminación, existe una limitada producción científica nacional enfocada en comprender su estado emocional, particularmente en relación con la desesperanza, variable que se asocia con síntomas de depresión, suicidio y una baja disposición para buscar ayuda, lo que agrava su situación de abandono (Gambaro et al., 2020).

Además, tal como se observó en los antecedentes, estudios previos han abordado algunos de estos elementos, pero generalmente desde enfoques cualitativos, centrados en grupos específicos como mujeres, jóvenes y migrantes, o sin integrar análisis sociodemográficos detallados. En el caso específico del noroeste de México, y particularmente en el estado de Sonora, se observa una creciente presencia de personas en situación de calle en espacios urbanos, invisibilizadas por completo por las políticas públicas y la sociedad. A pesar de ello, no se cuenta con datos sistematizados ni estudios recientes regionales que exploren el estado emocional de estas personas, ni que describan su perfil sociodemográfico.

Por tanto, este estudio busca cubrir un vacío importante en la literatura científica, al ofrecer datos cuantitativos que permitan identificar perfiles asociados a la desesperanza. De manera general, la fundamentación del presente trabajo radica en los vacíos metodológicos de la desesperanza de las PSC.

Método

El presente estudio tiene un diseño no experimental, transversal, con enfoque cuantitativo y alcance descriptivo (Pérez et al., 2020).

Participantes

El tipo de muestreo fue no probabilístico, por conveniencia. La muestra se conformó por 34 personas que residen en Cd Obregón, provenientes de Sonora (25), Sinaloa (4), Chiapas (2), Chihuahua (1), Durango (1) y Estados Unidos de América (1). Participaron 2 mujeres y 32 hombres con rangos de edad entre los 28 y 49 años (26%), 50 y 74 años (65%), así como mayores de 75 años (9%). La mayoría de los participantes indicaron ser solteros(as) (65%), casados(as) (12%) o

viudos(as) (12%); tener al menos 1 hijo (48%), pertenecer a la religión católica (82%) y con nivel de estudios de secundaria (33%), así como primaria incompleta (29%) o completa (18%). Las personas entrevistadas, un grupo ha permanecido menos de 6 meses (18%), entre 7 meses y 3 años (12%), entre 4 a 6 años (15%), entre 7 y 15 años (6%), entre 16 y 30 años (3%) y desde la niñez o toda la vida en situación de calle (6%). Las PSC señalan que se dedican a lavar carros (56%), vender botes, barrer banquetas, como ayudantes de albañilería, herrería, en el campo, como velador y limpiando casas. Por su parte, el 74% expresaron vivir solos (74%) en plazas públicas, casas abandonadas, edificios públicos, en casas que les dejaron los padres, pero sin los requerimientos básicos para ser habitada, así como con un familiar que les brinda un espacio de la casa para dormir pero que deambulan durante el día.

Instrumentos

Para la evaluación de las características sociodemográficas se administró un cuestionario que indagó datos personales como la edad, sexo, nivel educativo y situación laboral, los relacionados con la vivienda, el estado civil, la familia, redes de apoyo y salud autopercebida. Se recopiló información sobre la desesperanza utilizando la escala de desesperanza de Beck en español. Para probar la estructura interna emplearon un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) y los resultados muestran índices de ajuste adecuados ($\chi^2 = 154.84$, $gl = 135$, $p < 0.001$, CFI = 0.99, TLI = 0.99, RMSEA = 0.03) para un modelo unidimensional de 18 ítems (Hermosillo-De la Torre et al., 2020).

Procedimiento

Para llevar a cabo el protocolo de investigación, primero se llevó a cabo un consentimiento informado de participación, garantizando el anonimato, voluntariedad y confidencialidad de la información que proporcionaron los participantes, así mismo, se diseñó un cuestionario sociodemográfico y se seleccionó la escala de medición apropiada, tomando como referencia el código ético del psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2007).

Luego, se estableció contacto con centros de apoyo social para solicitar la autorización de la aplicación. La recolección de información se realizó a través de entrevistas, con la finalidad de favorecer la comprensión de los participantes y las dificultades que se podrían presentar, como problemas de lectoescritura, de la visión o destrezas motoras. Después de la recopilación de datos, se analizaron mediante el software estadístico SPSS (versión 21). Para el análisis de datos, se

obtuvieron medidas de frecuencia de las variables sociodemográficas y los niveles de desesperanza, además se calcularon medias y desviación estándar de la desesperanza.

Resultados

De acuerdo con los resultados de la Tabla 1, el 59% de las PSC no tiene apoyo de otras personas, aunque el resto reconoce vínculos esporádicos con hijos o hijas (15%), padres o familia extensa (15%) y vecinos o amigos (9%). Así mismo, el apoyo que perciben es principalmente financiero (15%) y emocional (12%).

Tabla 1

Porcentaje del apoyo y tipo de apoyo que reciben las personas en situación de calle

		fr	%
Apoyo de otras personas	Ninguna	20	59%
	Hijos o hijas	5	15%
	Padres o familia extensa	5	15%
	Vecinos y amigos	3	9%
	No especifica	1	2%
	Total	34	100%
Tipo de apoyo	Emocional	5	15%
	Financiero	4	12%
	Emocional y financiero	4	12%
	No aplica	25	61
	Total	34	100%

Respecto a la salud, en la Tabla 2 se observa que el 65% percibe su salud como buena, el 29% como regular y 6% como mala. En torno a enfermedades físicas específicas, el 68% manifiesta que actualmente no parece ninguna condición de salud. Sin embargo, algunas personas reportan lesiones físicas o dolores corporales persistentes (9%), seguido de casos individuales de síntomas de vómitos, tos y dolor de estómago, además de afecciones médicas particulares como infección

en vías urinarias, hipertensión, diabetes, problemas auditivos, visuales y de tipo renal. Otro caso concreto corresponde a un participante que porta un desfibrilador automático, que evidencia una condición clínica.

Referente al consumo de sustancias, se encontró que prevalece el consumo de alcohol (29%), con incidencia de consumo diario en cuatro de los participantes, así como patrones de 2 meses en forma intermitente, en un caso particular. Se reportó consumo de tabaco (23%) y se identificaron casos de uso ocasional con la intención de sentirse relajados, hasta la utilización de una cajetilla diaria. En menor medida, se registró el consumo de otras sustancias (21%), como la marihuana. No obstante, también se presentó el uso frecuente y combinado (4 veces por semana) de marihuana y cristal en un solo caso, y otros dos casos de consumo de sustancias psicoactivas no especificadas que consumen 2 o 3 veces al mes.

Tabla 2

Porcentaje con respecto a la salud autopercebida y consumo de sustancias

		fr	%
Percepción de salud	Buena	22	65%
	Regular	10	29%
	Mala	2	6%
	Total	34	100%
Condiciones de salud	No	23	68%
	Sí	11	32
	Total	34	100
Consumo de alcohol	Sí	10	29%
	No	24	71%
	Total	34	100%
Condiciones de tabaco	Sí	8	23%
	No	26	77%
	Total	34	100%
Consumo de otra sustancia	Sí	7	21%

No	27	79%
Total	34	100%

Por su parte, se identificó una media moderada ($M = 25.2$, $DE = 4.2$) de desesperanza. Así mismo, se realizó una clasificación que indicó nivel de desesperanza bajo en el 3%, nivel moderado en el 71% y nivel alto en el 26%, como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3

Niveles de desesperanza

	fr	%
Bajo	1	3%
Medio	24	71%
Alto	9	26%
Total	34	100%

Discusión y conclusiones

El objetivo del presente estudio fue analizar aspectos sociodemográficos y la desesperanza en grupos de atención prioritaria, específicamente, en las personas en situación de calle. Los hallazgos indican que la mayoría de las PSC entrevistadas eran originarias del Sur de Sonora, tenían más de 50 años y alrededor del 80% no culminó la secundaria completa, lo que coincide con Gambaro et al. (2020) donde los participantes son mayores y de baja escolaridad. Referente a la ocupación, la mayoría se dedica a lavar automóviles y juntar botes. En cuanto a la duración como PSC, se encontró una proporción significativa de casos con menos de 6 meses en situación de calle (18%), así como, desde 6 meses hasta 30 años (36%). Incluso se registraron las observaciones de una persona que expresó encontrarse sin hogar desde los 9 años cuando huyó del hogar y otra persona que describe la vivencia en situación de calle durante toda su vida.

Por su parte, se evidenció que la mayoría de las PSC no cuenta con redes de apoyo sólidas, aunque mencionan que generalmente hermanos o hijos suelen brindarles soporte emocional y

financiero. Además de ofrecerles su hogar para bañarse, portar ropa limpia o un espacio para dormir y comer ocasionalmente.

En relación con los niveles de desesperanza, se observó que son moderados y altos. Estas observaciones coinciden con las investigaciones de Gómez et al. (2015) que describen la prevalencia de desamparo aprendido en jóvenes sin hogar. Igualmente, O'Carroll & Wainwright (2019) señala que la desesperanza genera un deterioro en la salud de las personas, debido a que deciden no recibir atención médica oportuna porque han percibido discriminación o tuvieron experiencias con resultados negativos que no favorecieron su salud, fortaleciendo la creencia de falta de control sobre la situación actual.

De igual forma, otros autores coinciden que la desesperanza actúa como un ciclo que se repite y se refuerza por la exposición a eventos de estigmatización y exclusión, así como experiencias traumáticas relacionadas con el abuso sexual y la vulneración de derechos fundamentales (Mercado et al., 2021; Li & Urada, 2020).

Se puede concluir que los grupos de atención prioritaria se encuentran en una posición de mayor indefensión por diversas situaciones de vulnerabilidad y es necesario brindar atención que pueda garantizar la efectividad de sus derechos, cubriendo sus necesidades básicas y procurando la inclusión, así como la no discriminación, prejuicios y estereotipos (Zambrano & Paredes, 2023). Debido a que presentan un alto grado de pobreza e insatisfacción de necesidades básicas, además de riesgo de victimización, problemas de salud y desesperanza (Gómez et al., 2015; Srinivasan & Sahayam, 2024).

En el estudio actual, los niveles de desesperanza en PSC son elevados y requieren atención especializada, ya que el contexto y las circunstancias de vulnerabilidad específicas que rodean a estos grupos de atención prioritaria contribuyen a perpetuar un ciclo de desafíos que superan los recursos de las personas. Según los resultados del estudio, los niveles elevados de desesperanza afectan a los participantes con edad más avanzada. En línea con lo anterior, Srinivasan y Sahayam (2024) mencionan que los adultos mayores suelen presentar discriminación por edad, lo que obstaculiza su inserción al mercado laboral, debido a posibles limitaciones físicas y cognitivas. Sin embargo, la atención especializada les brinda esperanza y dignificación para lograr la independencia. Estas iniciativas promueven la desestigmatización y promueven la reintegración en la comunidad.

Finalmente, aunque el estudio reporta hallazgos clave sobre la desesperanza en personas en situación de calle en el noroeste de México, y considerando las dificultades inherentes al acceso de la población, resulta importante extender el tamaño muestral, además de emplear métodos probabilísticos que respalden la representatividad de las conclusiones. Sin embargo, es importante que se trabaje seriamente en la política pública de manera que se garanticen los derechos humanos de las personas en situación de calle.

Referencias

- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2022). III. Grupos de atención prioritaria y otros temas. <https://informe.cndh.org.mx/menu.aspx?id=40002>
- Domjan, M. (2017). *Principios de aprendizaje y conducta* (7.^a ed.). Cengage Learning.
- Di Iorio, J., Seidmann, S., Rigueiral, G. & Pistolesi, N. (2020). Cartografías de las marginaciones sociales: Procesos de subjetivación de personas en situación de calle en espacios urbanos. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/164185/CONICET_Digital_Nro.1cd0e79b-4715-4b0d-9469-d3b3dcb81ba3_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Eroza, S., E., & Zarco, M., Á. (2024). Drama, desesperanza y estigma: Crisis convulsivas entre los mayas tsotsiles y tseltales de Los Altos de Chiapas, México. *Entre Diversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 9(2), 63-90. <https://doi.org/10.31644/ed.iei.v9.n2.2024.a03>
- European Federation of National Organisations working with the Homeless (2017) . *ETHOS: European Typology of Homelessness Ethos And Housing Exclusion* <https://www.feantsa.org/en/about-us/faq>
- Falla, C. (2022). Desesperanza aprendida en adultos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 561-575. doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3555
- Gambaro, E., Mastrangelo, M., Sarchiapone, M., Marangon, D., Gramaglia, C., Vecchi, C., Airolidi, C., Mirisola, C., Costanzo, G., Bartolino, S., Baralla, F. & Zeppengo, P. (2020). Resiliencia, trauma, and hopelessness: protective or triggering factor for the development of psuohopathology among migrants?. *BMC Psychiatry*, 20, 1-15 <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02729-3>

- Gomez, R. J., Ryan, T. N., Norton, C. L., Jones, C., & Galán-Cisneros, P. (2015). Perceptions of learned helplessness among emerging adults aging out of foster care. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 32, 507-516. <https://doi.org/10.1007/s10560-015-0389-1>
- Grandón, P., Vielma-Águilera, A., Castro-Alzate, E., Bustos, C. & Saldivia, S. (2018). Caracterización de las personas en situación de calle con problemas de salud mental, que se encuentran en la Región del BíoBío. *Revista Chilena Neuro-Psiquiat*, 2(56), 89-99. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-92272018000200089&script=sci_arttext
- Hermosillo-De la Torre, A. E., Méndez-Sánchez, C., & Betanzos, F. G. (2020). Evidencias de validez factorial de la Escala de desesperanza de Beck en español con muestras clínicas y no clínicas. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 159-169. <https://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.2.7>
- Jones, S. E., Underwood, J. M., Pampati, S., Le, V. D., DeGue, S., Demissie, Z., ... & Barrios, L. C. (2020). School-level poverty and persistent feelings of sadness or hopelessness, suicidality, and experiences with violence victimization among public high school students. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 31(3), 1248-1263. 10.1353/hpu.2020.0092
- Li, J. & Urada L. (2020). Cycle of perpetual vulnerability of women facing homelessness near an Urban library in a major U.S. Metropolitan Area. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 59-85. doi:10.3390/ijerph17165985
- Mercado, I., M., Armenta, C., S., Ochoa, E. & García, H., C. (2021). Mujer adulta mayor en situación de calle: visibilizando lo invisible. *Trayectorias Humanas Transcontinentales*, (10). <https://doi.org/10.25965/trahs.3776>
- O'Carroll, A., & Wainwright, D. (2019). Making sense of street chaos: an ethnographic exploration of homeless people's health service utilization. *International Journal for Equity in Health*, 18, 1-22. [10.1186/s12939-019-1002-6](https://doi.org/10.1186/s12939-019-1002-6)
- Onapa, H., Sharpley, C. F., Bitsika, V., McMillan, M. E., MacLure, K., Smith, L., & Agnew, L. L. (2022). The physical and mental health effects of housing homeless people: A systematic review. *Health & Social Care in the Community*, 30(2), 448-468. <https://doi.org/10.1111/hsc.13486>
- Perez, L. Perez, R. & Seca, M. V. (2020). *Metodología de la investigación científica* (1ra ed.). Editorial Maipue. <https://elibro-net.itson.idm.oclc.org/es/ereader/itsn/138497?page=1>

- Quintela-Cavalcante-dos Santos, T. C., Aureliano-Sousa, G. M., Souza-Torres-de Araújo, K. M., & Bezerra-de Melo, G. (2023). Desesperanza en mujeres privadas de libertad y su correlación con síntomas de depresión y ansiedad. *Enfermería Global*, 22(70), 23-63.
- Quiñonez, T., F., Méndez, L., T. E., & Castañeda, C., N. (2019). Análisis factorial confirmatorio y propiedades psicométricas de la Escala de Desesperanza de Beck en estudiantes en contextos de pobreza en México. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 24(2). <https://doi.org/10.5944/rppc.24104>
- Romero, P., V. (2023). Situación de calle en el norte de México: apuntes para un modelo tridimensional de intervención social. *Perspectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (35). <https://doi.org/10.25100/prts.v0i35.12274>
- Romo, M., P., Salcedo-Rodríguez, P. E., Fomina, A., Sandoval-Aguilar, M., Zumaya, N., Cortazar, L. A. & Jiménez-Mendoza, A. (2018). Prevalencia de desesperanza y factores sociodemográficos de migrantes mexicanos repatriados. *Enfermería Universitaria*, 15(1), 55-62.
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). *Código ético del psicólogo*. Trillas.
- Srinivasan, I., & Sahayam D, B. (2024). "Homeless Life to Hopeful Life of Elderly Beggars": Before and After Rehabilitation: *A Qualitative Approach. Gerontology & geriatric medicine*, 10, 23337214231222738. <https://doi.org/10.1177/23337214231222738>
- Zabala, S. & López, P. (2021). Factores de vulnerabilidad cognitiva de la permanencia en calle: desesperanza y derelicción. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 16(2). <https://www.scielo.cl/pdf/limite/v16/0718-1361-limite-16-2.pdf>
- Zambrano, A. G. S., & Paredes, K. D. C. (2023). El principio de inclusión en el área laboral enfocado en los grupos de atención prioritaria. *Polo del Conocimiento: Revista Científico-Profesional*, 8(1), 753-772.

CAPÍTULO 14

MASCULINIDADES Y ANSIEDAD POR DISCREPANCIA DE GÉNERO EN HOMBRES DEL SUR DE SONORA

David Martinez Mendoza
1 *Carlos Alberto Miron Juarez*
Santa Magdalena Mercado Ibarra
Eneida Ochoa Ávila

Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

El objetivo del estudio fue analizar la relación entre las masculinidades, la discrepancia de género y la ansiedad, así como describir su impacto en una muestra no probabilística y por conveniencia de 224 participantes masculinos de 16 y 57 años. Se utilizaron la Escala de Roles de Género de Rocha y Díaz (2011), el Inventario de Ansiedad de Beck y la Escala de Discrepancia Masculina de Berke et al. (2016). El factor social expresivo (relacionado a la feminidad) correlaciona con la dimensión social instrumental a nivel moderado que al no ser excluyentes no se correlaciona con la discrepancia de rol de género ni con estrés por discrepancia de género y el factor social correlaciona con el factor de ansiedad cognitiva. Los resultados esperados eran que los rasgos masculinos más altos presentaran menor discrepancia, sin embargo, mostraron que se asocian a rasgos más femeninos que masculinos.

Introducción

En la actualidad, el enfoque de género ha tomado gran relevancia en los estudios de fenómenos psicosociales, principalmente a que estos se han encontrado fuertemente asociados a diversas problemáticas sociales (Kurpysz, et al., 2016; Perrotte & Zamboanga, 2021; Reidy et al., 2016). Aunque tradicionalmente el estudio de los roles de género ha sido estudiado sobre los efectos que tiene en la violencia hacia la mujer, en sus diversas formas e intensidades (Gage & Thomas, 2017; Saeed, et al., 2017), también se ha reconocido que la masculinidad puede tener efectos nocivos en la salud de los hombres (Mayor, 2015).

Existen normas masculinas que afectan la salud mental y reducen la probabilidad de buscar apoyo psicológico, donde la edad adulta emergente suele ser caracterizada por un estrés elevado que llevan a problemas de salud mental y rechazo de la feminidad (anti-feminidad) con una

asociación de mayor hostilidad y menor control de la ansiedad (Sileo & Kershaw, 2020), además de que, a mayor puntaje en tipicidad de género (conocida como la falta de conexión con normas y atributos asociados a la identidad de género), los puntajes de ansiedad incrementa (Exner-Cortens et al., 2021).

River y Flood (2021) muestran que aquellos que en su infancia expresaban emociones asociadas con la vulnerabilidad resultaba en una inseguridad de su posición masculina y expresar emociones como la ira, agresión y violencia se consideraba socialmente masculina. Por otra parte, García et al. (2019) no encontraron diferencias significativas entre sexos, de manera en que los hombres encuestados presentaban rasgos de expresividad altos, contradiciendo la primera hipótesis del estudio: a mayor nivel de feminidad, mayor nivel de afectividad positiva.

Según Pleck (1995), el estrés de discrepancia de rol de género surge cuando los hombres perciben que no están cumpliendo con los estándares sociales del rol masculino tradicional, lo cual puede provocar angustia emocional, este modelo forma parte de su teoría más amplia del estrés de rol masculino. Así mismo, Reidy et al. (2014) advierten que cuando un hombre no se ajusta a las normas masculinas tienen más probabilidades de mostrar conductas agresivas, como una forma de reafirmar su masculinidad.

Existen estudios en los que se ha observado que los niveles más altos de estrés por discrepancia masculina (EPDM) predicen mayor dificultad en la regulación de las emociones (Berke et al., 2016). Los autores de la Escala de EPDM demostraron validez concurrente con las correlaciones positivas de la ansiedad (Eisler & Skidmore, 1987, como se citó en Swartout et al., 2015). Sugiriendo que el EPDM puede ser determinante en procesos de regulación emocional que se expresan principalmente en emociones como la ira, más asociados a posibles comportamientos de violencia.

En la literatura, Papalia y Martorell (2017) definen que el rol de género y los estereotipos de género van de la mano con la forma en la que la masculinidad permanece en la sociedad, los autores exponen la teoría del aprendizaje social de Bandura, en donde hay una interacción del niño y el mundo mediante la observación, imitación y se aprenden actitudes y conductas apropiadas a su género, por otra parte, Ferrer-Arroyo (2022) explica que en la teoría de esquema de género de Baron y Byrne (1998) es el niño el que toma su autoconcepto aprendiendo atributos asociados al género, los cuales pueden estar influenciados desde lo social o cultural del entorno.

Por otro lado, Angeles y Olvera (2022), los roles de género suprimen comportamientos inapropiados para el género, causa hipertrofia intrínsecamente dañina de otros comportamientos e instaura autoevaluaciones negativas basadas en las diferencias entre la percepción de la conducta y el ideal de persona del mismo género, producto de figuras masculinas en las que se tienen comentarios que puede afectar y cuestionar su conducta de rol de género esperada y son reforzados por la madre.

El estrés por discrepancia de género es una señal de malestar ante la anticipación del exponerse a escenarios en los que no se pueda cumplir con el desempeño o conductas normadas para el género masculino, lo que puede derivar en trastornos posteriores (Reidy et al., 2018).

Sin embargo, aún con lo que en la literatura se reporta, es posible advertir la ausencia de estudios en población mexicana que permitan conocer cómo se relacionan el EPDM, la ansiedad y los roles de género; lo anterior tiene mayor relevancia debido a que se ha demostrado que los roles de género varían significativamente entre culturas (Naz et al., 2021; Saldívar et al., 2015) y que la ansiedad tiene un componente de estrés de criterio ambiental y según la persistencia puede desencadenar características propias de la ansiedad o el miedo transitorio (APA, 2014).

Por lo tanto, el objetivo del estudio es analizar la relación entre las masculinidades, la discrepancia de género y la ansiedad. Esto en una población enfocada únicamente en hombres cisgénero (es decir, que se identifican con el género con el cual nacieron) con la finalidad de estudiar a individuos que desde su nacimiento se identifiquen con su género y hayan interactuado de manera social, familiar, laboral y en pareja bajo las normas y estándares del género en cuestión.

Al existir literatura que muestra un impacto de las normas masculinas que resultan en estrés por discrepancia de género, también se tiene la finalidad de medir si existe una relación con la ansiedad somática o cognitiva, ya que se conoce que tiene un componente de estrés de criterio ambiental y según la persistencia puede desencadenar a características propias de la ansiedad (APA, 2014).

Método

El estudio se realizó durante el año 2024 utilizando un diseño de estudio cuantitativo, no experimental, correlacional y transversal. Esto porque se enfoca en datos estadísticos que son estudiados en un periodo de tiempo corto sin interactuar directamente en el fenómeno (Hernández et al., 2014).

Participantes

Los participantes se eligieron a través de una muestra no probabilística por conveniencia, donde el único criterio de inclusión fueron el género masculino cisgénero.

Se utilizó un cuestionario con un aviso inicial basado en el Código Ético de la Sociedad Mexicana de Psicología (2010) donde se informaba al participante del estudio de su objetivo y aceptando usar sus datos respetando la confidencialidad y el anonimato y que contaba con una sección de datos sociodemográficos, los cuales fueron: edad, estado civil, ciudad o localidad, orientación sexual, nivel educativo, número de hijos y actividad (estudiante, trabajador, pensionado-jubilado o ninguno).

El primer instrumento utilizado para el cuestionario fue la Escala de Roles de Género de Rocha-Sánchez y Díaz (2011), con un total de 61 afirmaciones alrededor de comportamientos y actividades diferenciales de hombres y de mujeres, con cinco opciones de respuesta tipo Likert. Sánchez y Díaz (2011) la adaptaron con una muestra de la Ciudad de México ($M = 32$ años de edad, $DE = 10.44$) y obtuvieron una carga factorial arriba de .40 y explica al menos el 30% de la varianza total que se mide en cuatro dimensiones:

Dimensión Social. Rol de Género Social Expresivo: actividades vinculadas con la expresión de afecto ($\alpha = .75$, $X = 3.46$, $DE = .74$) y 2. Rol de Género Social Instrumental: manejo instrumental de las relaciones ($\alpha = .68$, $X = 2.98$, $DE = .67$).

Dimensión Pareja. Rol de Género Expresivo: actividades tradicionalmente asociadas al rol femenino ($\alpha = .81$, $X = 4.10$, $DE = .64$) y 2. Rol de Género Instrumental: actividades que tradicionalmente se asocian con el rol masculino ($\alpha = .79$, $X = 3.12$, $DE = .68$).

Dimensión Hogar y Familia. Género Expresivo-Maternal: actividades vinculadas con el rol de la madre ($\alpha = .91$; $X = 2.73$, $DE = .1.09$); 2. Rol de Género Instrumental Asertivo: ejercicio de un rol más asertivo aludidas al padre ($\alpha = .89$; $X = 2.90$, $DE = .95$); 2. Rol de Género Expresivo-Educativo: tareas ligadas al cuidado de la familia ($\alpha = .87$; $X = 3.78$, $DE = .86$) y 3. Rol de Género Doméstico: actividades del quehacer doméstico, tradicionalmente asociado a las mujeres ($\alpha = .85$; $X = 3.08$, $DE = .92$).

Dimensión Laboral. Género Instrumental Laboral: poder y liderazgo ($\alpha = .82$; $X = 3.44$, $DE = .70$) y 2. Rol de Género Social-Afiliativo Laboral: comportamiento social y de vínculos ($\alpha = .73$; $X = 2.76$, $DE = .69$).

Después respondieron una adaptación a población mexicana del Inventario de Ansiedad de Beck, con 21 ítems donde se presentan un signo o síntoma y se señala la presencia del mismo la última semana (incluyendo el día de la evaluación) con cuatro opciones y cuenta con dos factores: somático y cognitivo. Los 21 ítems manifestaron un peso factorial superior a .35 haciendo incrementar el valor del alfa de Cronbach ($\alpha = .911$) de la escala total y los índices de fiabilidad a niveles adecuados (Padrós et al., 2020).

Por último, se usó la Escala de Discrepancia Masculina de Berke et al. (2016) con una escala de 1) muy de acuerdo a 5) muy en desacuerdo, con diez reactivos en dos dimensiones: *Gender Role Discrepancy* y *Discrepancy Stress*. La primera dimensión hace referencia al no pertenecer a una masculinidad menor a la que se espera y la segunda dimensión a un estrés del rol de género que ocurre cuando los hombres no logran alcanzar una virilidad ideal y cuenta con una buena consistencia interna ($\alpha = .86$).

Procedimiento

Se aplicó la encuesta en formato digital y físico, con una respuesta más destacada del formato digital al ser más eficiente su difusión y se recolectaron datos de 224 participantes sonorenses de 16 y 57 años ($M = 22.46$) del sur de Sonora y a partir de esos datos se utilizó el programa BlueSky Statistics v10.3.4 para realizar medidas de tendencia central, asimetría y curtosis (ver *Tabla 1*), así como evaluar el coeficiente de correlación de Pearson (ver *Tabla 2*) de las variables estudiadas.

Resultados

Se tomaron en cuenta las dimensiones Social Expresivo (SE), la Social Instrumental (SI), la Discrepancia de Rol de Género (DRG), el Estrés por Discrepancia (ES) y los factores de Ansiedad Somática (AS) y Ansiedad Cognitiva (AC). La variable SI obtuvo una media relativamente moderada ($M=2.789$, $DE=0.49$) con el valor mínimo y máximo, esta tendencia y dispersión es similar también en las variables de SI ($M = 2.54$, $DE = 0.604$), DRG ($M = 2.71$, $DE = 1.169$), y EPDM ($M = 2.03$, $DE = 0.966$). Por otra parte, se observaron valores bajos en las variables AS ($M = 1.62$, $DE = 0.552$) y AC ($M = 1.98$, $DE = 0.716$) (ver *Tabla 1*).

Tabla 1

Medidas de tendencia central, asimetría y curtosis de roles de género, discrepancia masculina y ansiedad

M	DE	Me	Min	Max	Asimetría	Curtosis
---	----	----	-----	-----	-----------	----------

SE	2.78	0.495	2.80	1.00	4.20	0.218	0.544
SI	2.54	0.604	2.50	1.25	4.75	0.975	1.093
DRG	2.71	1.169	2.60	1.00	5.00	0.167	-1.083
ED	2.03	0.966	1.80	1.00	5.00	0.865	-0.022
AS	1.62	0.552	1.50	1.00	3.78	1.085	0.852
AC	1.98	0.716	1.85	1.00	4.00	0.569	-0.359

Nota: SE=Social Expresivo, SI=Social Instrumental, DRG=Discrepancia de Rol de Género, ED=Estrés por discrepancia, AS=Ansiedad Somática y AC=Ansiedad Cognitiva.

La distribución, los valores de asimetría y curtosis mostraron tendencia a la centralidad y normalidad, con asimetrías y curtosis adecuadas en el rango de -1 a 1, por lo que es posible asumir distribuciones normales (Hernández et al., 2014). Para evaluar el *coeficiente de correlación de Pearson* (ver Tabla 2) se consideraron las interpretaciones de los puntajes ($p < .05$; $**p < .01$; $***p < .001$), donde a menor sea el valor, más fiable es el resultado (Molina, 2020).

Tabla 2

Coeficiente de correlación de Pearson entre dimensiones de roles de género, discrepancia masculina y ansiedad

	1	2	3	4	5	6
1. SE	1	-				
2. SI	.539**	1	-			
3. DRG	.015	-.080	1	-		
4. ED	-.078	-.062	0.208**	1	-	
5. AS	-.077	-.097	0.180*	0.291**	1	-
6. AC	-.117*	-.214**	0.168*	0.321**	0.711**	1

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; EPDM=Estrés por Discrepancia Masculina, MGRSS=Estrés del Rol de Género Masculino, SE=Social Expresivo, SI=Social Instrumental, DRG=Discrepancia de Rol de Género, ES=Estrés por Discrepancia, AS=Ansiedad Somática y AC=Ansiedad Cognitiva.

Al asumir normalidad en la distribución de los datos, se observó que las dimensiones de Estrés por Discrepancia tuvieron correlaciones de nivel bajo con Ansiedad Somática ($r = .291, p < .01$) y Ansiedad Cognitiva ($r = .321, p < .01$) y arroja que hay correlaciones bajas entre la dimensión Social Instrumental con la Ansiedad Cognitiva de forma negativa ($r = -.214, p < .01$). El factor Social Expresivo (relacionado a la feminidad) se correlacionó con Social Instrumental a nivel moderado, al no ser excluyentes, no correlaciona con Discrepancia de Rol de Género ni con Estrés por Discrepancia y el Social Instrumental no correlaciona con Discrepancia de Rol de Género, a excepción de Ansiedad Cognitiva. No se presentó significancia entre la totalidad de las dimensiones de la escala de roles de género, salvo la dimensión social.

Discusión y conclusiones

El objetivo del estudio fue el analizar la relación entre las masculinidades, la discrepancia de género y la ansiedad, de manera en que los cuales, a pesar de tener los resultados contrarios a los esperados en diversos estudios, los hallazgos son relevantes y concuerdan con otros que muestran que una mayor positividad de los hombres respecto a los rasgos masculinos, puede no estar relacionado a características que denotan algún tipo de afección por estos rasgos.

Los resultados de la población destacan más en el apartado social y por lo tanto, en la expresividad masculina, mostrando una fuerte coincidencia con García et al. (2019) en los que se encontraron diferencias significativas entre sexos, con rasgos de expresividad altos y afectividad positiva, por lo tanto, son contrarios con los datos de River y Flood (2021), donde la vulnerabilidad era vista por los participantes como un acto que atentaba a su rol como hombre, de manera que “reducía su estatus masculino”. Por otro lado, en cuanto a discrepancia de rol de género se tuvo correlaciones de nivel bajo con la ansiedad somática y ansiedad cognitiva, no con algún tipo de afección de estrés, pero sí con los factores relacionados a la ansiedad.

Al definir la dimensión “Social Expresivo” como demostraciones de afecto y “Social Instrumental” como una ayuda interactiva y directa de un carácter asertivo (Rocha-Sánchez y Díaz, 2011), pareciera que las relaciones interpersonales no cuentan con un efecto negativo resultado de comentarios o actos que afectan y generan malestar hacia el rol de género como bien explican Angeles y Olvera (2022). Estos hallazgos explican el resultado de los puntajes no significativos entre la dimensión social y las dimensiones de discrepancia de rol de género y estrés por discrepancia, ya que las respuestas de la población parecen no percibir un entorno que refuerce la

creencia de un estándar masculino que pueda desembocar en conductas relacionadas a las normas de género que pueda generar conflictos en el área social y en otras dimensiones medidas por la escala, como bien menciona la evidencia; se puede mostrar ya sea al no cumplir estándares sociales del rol masculino tradicional (Pleck, 1995), generando comportamientos agresivos para validar su rol como hombre (Reidy et al., 2014) o con un menor control de la ansiedad (Sileo & Kershaw, 2020), por lo que perciben el actuar en dichas áreas sin ser significantes en su malestar.

Al revisar el Inventario de Ansiedad de Beck muestra que las preocupaciones del rol de género se manifiestan solamente en rumiaciones, esto con base al Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (APA, 2014) no se considera una amenaza y que sea una variable que influye o resulte en alguna respuesta de ansiedad (somática o cognitiva) por no cumplir los estándares de comportamiento que el rol de género masculino que pueda influir en los hombres encuestados. El esquema de género tiene influencia en el aprendizaje con base a los roles (Ferrer-Arroyo, 2022) y es posible asumir que la existencia de estos no genera un efecto en las afecciones emocionales debido a que el contexto de los hombres encuestados es variado y los lleva a lo opuesto a lo que culturalmente se espera que resulte en una discrepancia de género y, por lo tanto, es posible considerar que la influencia puede ser mínima o no significativa para una respuesta ansiosa.

La principal limitación fue encontrar a individuos que aceptaran a participar en el estudio, ya que se encontró un grupo considerable que mostraba duda o rechazo a su respuesta, destacando edades como la adulta mayor, donde el tamaño de la población hubiera dado a resultados que generasen conclusiones más amplias.

Otro aspecto a considerar es que aún y cuando la literatura arroje conclusiones diversas, se pone en duda si es posible que los hallazgos de esta investigación hayan sido influenciados por la necesidad de los encuestados de mostrar rasgos masculinos más positivos e ignorar sintomatología que revele problemáticas, por lo que buscar instrumentos más precisos o que validen las respuestas con otras variables que evidencien un actuar más amplío tanto social como de gestión de emociones pudiera generar resultados importantes.

Sin embargo, es se destacan los resultados del estudio, debido a que en este se encuentra en sus hallazgos que existe una variación poblacional y una respuesta distinta en la forma en la que las conductas como la expresividad emocional masculina y en los paradigmas de los roles de género, de manera en que aporta una visión distinta en las normas que la sociedad espera de los hombres de diversas edades.

Lo fundamental para continuar este tipo de estudio siempre será buscar un tamaño mayor de la población de estudio, de manera que las muestras amplias y ambiciosas logren demostrar nuevos hallazgos en las variables estudiadas. De igual forma, el enfocarse en datos demográficos específicos de participantes en la investigación, como puede ser selectivos en hombres heterosexuales, que están en una relación o que cuenten con un oficio, esto para ser más precisos en la metodología del estudio.

6

Referencias

- American Psychiatric Association [APA]. (2014). *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*. Ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Angeles, A., Z. S., & Olvera J. J. (2022). Discrepancia de Género y Malestar Emocional en Varones Universitarios. *DIVULGARE Boletín Científico De La Escuela Superior De Actopan*, 9(17), 1-9. <https://doi.org/10.29057/esa.v9i17.8020>
- Baron, R. y Byrne, D. (1998). *Psicología social*, 8va. Edición. Madrid: Ed. Prentice Hall.
- Berke, D. S., Reidy, D. E., Gentile, B., & Zeichner, A. (2016). Masculine Discrepancy Stress, Emotion-Regulation Difficulties, and Intimate Partner Violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(6), 1163–1182. <https://doi.org/10.1177/0886260516650967>
- Eisler, R. M., & Skidmore, J. R. (1987). Masculine Gender Role Stress. *Behavior Modification*, 11(2), 123–136. <https://doi.org/10.1177/01454455870112001>
- Exner-Cortens, D., Wright, A., Claussen, C., & Truscott, E. (2021). A Systematic Review of Adolescent Masculinities and Associations with Internalizing Behavior Problems and Social Support. *American Journal of Community Psychology*, 68, 1-2 <https://doi.org/10.1002/ajcp.12492>
- Ferrer-Arroyo, F. (2022). Sociología jurídica. Aportes de la sociología para la práctica del derecho. Colección Superior de Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho.
- Gage, A. J., & Thomas, N. J. (2017). Women's work, gender roles, and intimate partner violence in Nigeria. *Archives of Sexual Behavior*, 46, 1923-1938.
- García, F., Alzuragay, C., Cisternas, O., Espinoza, B., Salgado, G., & Garabito, S. (2019). ¿Masculino, femenino, andrógino o indiferenciado? Relación entre el rol sexual, la afectividad y la inteligencia emocional en personas adultas. *Psychologia*, 13(2), 55-65. <https://doi.org/10.21500/19002386.4001>

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6th ed). Mcgraw-Hill Education
- Kurpisz, J., Mak, M., Lew-Starowicz, M., Nowosielski, K., Bieńkowski, P., Kowalczyk, R., ... & Samochowiec, J. (2016). Personality traits, gender roles and sexual behaviours of young adult males. *Annals of General Psychiatry*, 15, 1-15.
- Mayor, E. (2015). Gender roles and traits in stress and health. *Frontiers in Psychology*, 6, 135758.
- Molina, A., M. (2020). Idolatrada, pero incomprendida. El significado del valor de p. *Revista Electrónica AnestesiaR*, 12(3), 3. <https://doi.org/10.30445/rear.v12i3.819>
- Naz, S., de Visser, R., & Mushtaq, S. (2021). Gender social roles: A cross-cultural comparison of British and Pakistani university students. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 11(1), 1–10. <https://doi.org/10.5923/j.ijpbs.2021110101>
- Padrós, B., F., Montoya, P., K. S., Bravo, C, M. A., & Martínez, M, M. P. (2020). Propiedades psicométricas del Inventario de Ansiedad de Beck (BAI, Beck Anxiety Inventory) en población general de México. *Ansiedad y Estrés*, 26(2-3). <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2020.08.002>
- Papalia, D. E., & Martorell, G. (2017). *Desarrollo humano* (13th ed.). McGraw Hill.
- Perrotte, J. K., & Zamboanga, B. L. (2021). Traditional gender roles and alcohol use among Latinas/os: A review of the literature. *Journal of Ethnicity in Substance Abuse*.
- Reidy, D. E., Smith-Darden, J. P., Vivolo-Kantor, A. M., Malone, C. A., & Kernsmith, P. D. (2018). Masculine discrepancy stress and psychosocial maladjustment: Implications for behavioral and mental health of adolescent boys. *Psychology of Men & Masculinity*, 19(4), 560.
- Reidy, D. E., Brookmeyer, K. A., Gentile, B., Berke, D. S., & Zeichner, A. (2016). Gender role discrepancy stress, high-risk sexual behavior, and sexually transmitted disease. *Archives of Sexual Behavior*, 45, 459-465.
- River, J., & Flood, M. (2021). Masculinities, emotions and men's suicide. *Sociology of Health & Illness*, 43(4). <https://doi.org/10.1111/1467-9566.13257>
- Rocha-Sánchez, T. E.& Díaz-Loving, R. (2011) Desarrollo de una escala para la evaluación multifactorial de la identidad de género en población mexicana, *Revista de Psicología Social: International Journal of Social Psychology*, 26(2), 191-206. <https://doi.org/10.1174/021347411795448965>

- Saeed, A. T., Karmaliani, R., Mcfarlane, J., Khuwaja, H. M. A., Somani, Y., Chirwa, E. D., & Jewkes, R. (2017). Attitude towards gender roles and violence against women and girls (VAWG): baseline findings from an RCT of 1752 youths in Pakistan. *Global Health Action*, 10(1), 1342454. <https://doi.org/10.1080/16549716.2017.1342454>
- Saldívar, G., M. J., Córdova, A. C. M., & Morales, C. S. (2015). Roles de género y diversidad: Validación de una escala en varios contextos culturales. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2), 103–116.
- Sileo, K., & Kershaw, T. (2020). Dimensions of Masculine Norms, Depression, and Mental Health Service Utilization: Results From a Prospective Cohort Study Among Emerging Adult Men in the United States. *American Journal of Men's Health*, 14(1), 155798832090698. <https://doi.org/10.1177/1557988320906980>
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2010). *Código ético del psicólogo*. Trillas, Reimp.
- Swartout, K. M., Parrott, D. J., Cohn, A. M., Hagman, B. T., & Gallagher, K. E. (2015). Development of the Abbreviated Masculine Gender Role Stress Scale. *Psychological Assessment*, 27(2), 489–500. <https://doi.org/10.1037/a0038443>

CAPÍTULO 15

ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN DE LA ESCALA RENDIMIENTO LABORAL EN EL VALLE DEL YAQUI

*Natalia Guadalupe Portillo Baldenebro
Giovana Rocío Díaz Grijalva
Carlos Alberto Mirón Juárez
Eneida Ochoa Ávila*

Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo adaptar y validar la Escala de Rendimiento Laboral Individual de Koopmans et al. (2013) para trabajadores agroindustriales del Valle del Yaqui, México. Mediante un análisis Rasch en una muestra de 187 participantes, se confirmó la confiabilidad de la escala (.99), aunque algunos ítems (1, 4, 6, 10) requieren ajustes por valores INFIT/OUTFIT >1.5. Los ítems sobre planificación y habilidades (13-16) mostraron un ajuste óptimo, destacando su relevancia en este sector. Los resultados evidencian la necesidad de adaptar instrumentos de evaluación a contextos laborales específicos, incorporando variables como seguridad y adaptabilidad. La escala adaptada permitirá a las organizaciones identificar áreas de mejora en el desempeño y diseñar intervenciones efectivas. Este trabajo aporta evidencia empírica para la evaluación del rendimiento en entornos laborales con condiciones complejas.

Introducción

El rendimiento laboral trasciende el simple cumplimiento de tareas asignadas, estableciendo una relación bidireccional con la satisfacción laboral. Como señala Murphy (1990, p. 79), este concepto engloba 'el conjunto de conductas alineadas con los objetivos de la organización', donde la satisfacción actúa como catalizador que mejora tanto la calidad como la eficacia del desempeño. Esta dinámica se refuerza con hallazgos recientes: Judge et al. (2020, p. 112) demuestran que empleados satisfechos muestran un 26% mayor rendimiento en tareas complejas.

El rendimiento laboral en el sector agrícola presenta características únicas que difieren de los modelos tradicionales de evaluación. Estudios como el de Bhattarai et al. (2016) destacan su naturaleza multidimensional, vinculada no solo a la ejecución de tareas, sino también a la satisfacción laboral, condiciones de trabajo y recursos organizacionales. Sin embargo, en contextos

agrícolas, estos factores adquieren particularidades críticas. Por ejemplo, una investigación en Nepal reveló que el 69% de los trabajadores sufrió lesiones en un año, principalmente en las manos debido al uso de herramientas manuales, a pesar de su amplia experiencia laboral.

Además, estudios como el de Arcury et al. (2014) en Carolina del Norte mostraron que los supervisores priorizan la productividad sobre la seguridad, lo que aumenta los riesgos laborales, especialmente en jóvenes agricultores. Esto sugiere que los métodos convencionales de evaluación del rendimiento pueden no captar variables clave en este sector, como las condiciones peligrosas y las presiones operativas.

Por otro lado, la relación entre satisfacción laboral y rendimiento de los empleados es un tema bien investigado. Por ejemplo, en el sector bancario, estudios como el de Hernández et al. (2024). Han utilizado herramientas de medición validadas, como las escalas de Warr, Cook y Wall y la de Koopmans et al. (2013). Estas escalas son fundamentales porque están científicamente diseñadas para medir con precisión y confiabilidad. La escala de Koopmans, en particular, distingue tres facetas clave del rendimiento: el desempeño en las tareas principales, la contribución al ambiente de trabajo y los comportamientos contraproducentes.

Este rigor metodológico en la medición, ejemplificado por la escala de Koopmans et al. (2013) no es arbitrario, sino el resultado de un proceso de validación exhaustivo. De hecho, el desarrollo de dicha escala involucró un riguroso proceso de dos fases: en la primera, se identificaron 128 indicadores a partir de la literatura especializada y consulta a expertos, los cuales se depuraron hasta obtener una versión preliminar de 27 ítems diseñados para evaluar cuatro dimensiones teóricas. Posteriormente, la validación empírica mediante un estudio piloto con 1,181 profesionales de diversos sectores reveló, tras el análisis factorial, que la dimensión adaptativa podía integrarse en la contextual, consolidando así tres dimensiones principales. La versión final quedó constituida por 18 reactivos con escala Likert de 5 opciones, demostrando propiedades psicométricas robustas para su aplicación transversal en diferentes contextos laborales.

El rendimiento laboral es un constructo multidimensional que integra no solo el cumplimiento de tareas, también incluye factores como la satisfacción laboral, las condiciones de trabajo y los recursos organizacionales (Murphy, 1990; Pérez & Merino, 2014). En el sector agrícola, pese a su relevancia económica, persisten condiciones laborales adversas (jornadas extensas, riesgos físicos, clima extremo) que afectan el desempeño de los trabajadores (Saldaña et al., 2018). Estudios previos han evidenciado altas tasas de lesiones (69% en Nepal) y prácticas

inseguras (Arcury et al., 2015), lo que sugiere que el rendimiento en este sector está influenciado por variables específicas no siempre consideradas en instrumentos genéricos.

Aunque escalas como la de Koopmans et al. (2013) que evalúa rendimiento en la tarea, en el contexto y comportamientos contraproducentes han demostrado validez en diversos ámbitos (ej. sector bancario; Hernández et al., 2024), su aplicabilidad en contextos agrícolas no ha sido suficientemente explorada. Esto representa una brecha crítica, dado que las particularidades de este sector (ej. exposición a riesgos físicos, estacionalidad, trabajo manual) podrían requerir adaptaciones conceptuales o metodológicas para garantizar una medición precisa.

Falta evidencia sobre la validez y confiabilidad de instrumentos estandarizados de rendimiento laboral (como el de Koopmans et al., 2013) en poblaciones agrícolas, donde factores contextuales (seguridad, condiciones climáticas, organización del trabajo) pueden modificar la expresión de las dimensiones teóricas del constructo.

El sector agroindustrial del Valle del Yaqui representa un pilar económico y social, generando empleo y desarrollo en la región (Martínez-Damián et al., 2019; Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación [SAGARPA] & Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO], 2017). Su dinamismo y contribución a la seguridad alimentaria lo convierten en un ámbito clave para investigaciones que fortalezcan tanto la productividad como el bienestar laboral. Sin embargo, la naturaleza única de este sector con características como estacionalidad, trabajo físico intensivo y entornos cambiantes (Gómez-Limón et al., 2020) demanda herramientas de evaluación específicas que capturen las dimensiones reales del rendimiento laboral (Ramos et al., 2021). La escala de Koopmans et al. (2013), ampliamente validada en contextos formales, ofrece un marco prometedor para esta adaptación, al integrar dimensiones como el desempeño en la tarea, el contexto y los comportamientos organizacionales.

La adaptación de este instrumento de rendimiento laboral individual al sector agroindustrial no solo enriquece la literatura académica al abordar un vacío existente (Macey et al., 2020), sino que también brinda oportunidades tangibles para optimizar la gestión del talento humano. Para las organizaciones, una escala contextualizada permitirá identificar fortalezas y áreas de mejora en el desempeño de sus trabajadores, facilitando el diseño de capacitaciones personalizadas y políticas laborales más efectivas (Armstrong & Taylor, 2020). Para los trabajadores, significará una evaluación más justa y comprehensiva de su contribución, considerando variables críticas como la

adaptabilidad y las condiciones de trabajo (Pulakos et al., 2019). A nivel macro, los hallazgos aportarán evidencia sólida para guiar políticas públicas que equilibren productividad con seguridad y bienestar laboral (International Labour Organization, 2021).

Este estudio representa un avance significativo en la evaluación del rendimiento en sectores no tradicionales, sentando las bases para futuras investigaciones e intervenciones. Al adaptar una herramienta robusta como la escala de Koopmans al contexto agroindustrial, se promueve una visión integral del desempeño que, lejos de limitarse a métricas convencionales, incorpora factores clave para la sostenibilidad del sector. Los resultados no solo beneficiarán a actores locales, sino que también ofrecerán un modelo replicable para otras regiones con características laborales similares, contribuyendo así a una gestión más humana y eficiente de los recursos en el ámbito agrícola.

Asimismo, el proceso de validación se sustentó en el modelo de Campbell (1990), que distingue dimensiones específicas del rendimiento laboral, y el enfoque de validez contextual de Binning y Barrett (1989). Este marco justifica la adaptación de la escala de Koopmans et al. (2013) al incorporar: (a) análisis de contenido con expertos locales para validez ecológica, (b) evaluación psicométrica mediante Rasch para validez de constructo, y (c) ajustes lingüísticos para población con rezago educativo (Hambleton, 2005).

Por lo que el objetivo del presente estudio fue adaptar y validar la escala de rendimiento laboral individual en trabajadores del sector agroindustrial.

Método

En este estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, donde se empleó un muestreo no probabilístico intencional para seleccionar a 187 trabajadores del sector agroindustrial dedicados al corte de tomate en el Valle del Yaqui, Sonora. Que estuvieran dispuestos a participar voluntariamente mediante consentimiento informado.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 187 trabajadores agroindustriales del Valle del Yaqui, Sonora (México), seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia.

Los criterios de inclusión fueron ser trabajadores activos en el corte de tomate (empleados directos o jornaleros). Antigüedad mínima de 1 mes en el puesto (para garantizar experiencia en las tareas evaluadas). Edad igual o superior a 18 años (cumpliendo con normativas laborales

mexicanas). Laborar en fincas o empacadoras de Cajeme durante el período de estudio. Consentimiento informado firmado para participación voluntaria.

Instrumentos

Para asegurar que la Escala de Desempeño Laboral (versión previamente adaptada en Argentina), (creada originalmente por Koopmans y colaboradores en 2013) fuera adecuada para medir el rendimiento de trabajadores locales se realizó un cuidadoso proceso de adaptación. La versión final quedó con 18 preguntas que los participantes respondían marcando del 1 (nunca) al 5 (siempre) según qué tan frecuentemente les ocurría cada situación descrita.

Antes de analizar los resultados, los investigadores verificaron que los datos fueran confiables usando pruebas estadísticas especializadas. El proceso incluyó dos tipos de análisis estadísticos complementarios: uno inicial para explorar cómo se agrupaban naturalmente las preguntas, y otro posterior para confirmar que esta agrupación tenía sentido. Se usaron métodos estadísticos apropiados para este tipo de escalas y se comprobó que todas las preguntas medían efectivamente lo que pretendían medir.

Además, expertos locales revisaron que el lenguaje usado fuera comprensible y relevante para trabajadores argentinos, mientras que participantes de prueba confirmaron que las instrucciones y preguntas eran claras. Todo el análisis se realizó con programas estadísticos profesionales, lo que permitió concluir con seguridad que la versión adaptada de la escala es una herramienta válida y confiable para evaluar el desempeño laboral en Argentina.

El estudio adaptó la Escala de Desempeño Laboral de Koopmans et al. (2013) al contexto argentino mediante un riguroso proceso que incluyó: (1) la revisión por expertos para ajustar el lenguaje y la relevancia cultural, (2) pruebas piloto con trabajadores para garantizar la comprensión de los 18 ítems (escala Likert de 1 "nunca" a 5 "siempre"), y (3) aplicación a una muestra representativa de 217 participantes. Mediante análisis factorial exploratorio y confirmatorio, junto con pruebas de confiabilidad realizadas con software estadístico especializado, se demostró que la versión adaptada mantiene excelentes propiedades psicométricas, confirmando su validez y fiabilidad para evaluar el desempeño laboral en Argentina.

Procedimiento

Desde la perspectiva metodológica, el proceso de validación del instrumento "Escala de Rendimiento Laboral Individual" incluyó una fase de pilotaje con 50 empleados del sector de empaque y selección de tomate en una empresa agroindustrial del Valle del Yaqui, Cajeme. Esta

etapa permitió verificar la comprensión de los ítems, la consistencia interna y la validez de constructo previa a su aplicación definitiva. El acceso al campo se gestionó mediante reuniones con la responsable de recursos humanos de la organización, donde se expusieron los objetivos, variables e instrumentos de la investigación. La autorización formal se obtuvo bajo las disposiciones del comité de ética institucional de ITSON (folio #316).

La recolección de datos se realizó con jornaleros de corte de tomate en la misma empresa donde se efectuó el pilotaje. Las encuestas se aplicaron en formato físico entre las 5:00 y 9:00 horas para minimizar la interferencia con las labores productivas. Inicialmente, se organizaron grupos de 5 a 10 personas en exteriores, usando contenedores de cosecha como asientos improvisados. No obstante, debido a las demandas operativas, la estrategia se modificó aplicando los cuestionarios de manera individual durante las actividades de recolección, adaptándose así a la dinámica laboral y a la falta de espacios dedicados.

El estudio se alineó con protocolos éticos internacionales, asegurando la confidencialidad de los datos y recabando consentimiento informado previo. Se enfatizó el carácter voluntario de la participación y el uso exclusivo de la información con fines académicos.

Resultados

Para la escala de rendimiento laboral de Koopmans et al. (2013), bajo el análisis Rasch se identificaron índices de separación en logitos de 1.88 y una confiabilidad general de la escala de .99, así mismo, los estadígrafos de ajuste interno -INFIT- y externo -OUTFIT- mostraron que los reactivos 10, 4, 6 y 1 no ajustaron adecuadamente, al arrojar valores mayores a 1.5. Esto significa que presentan un patrón de respuestas impredecible y, por lo tanto, no funcionan adecuadamente en el proceso de medición.

Los resultados del análisis Rasch revelan que la escala evalúa adecuadamente el constructo, con un rango amplio de dificultad. Sin embargo, se identificaron dos limitaciones específicas: en los ítems 1 y 6 (baja discriminación). Para mejorar la validez del instrumento, se sugiere: (a) reformular el ítem 6 para reducir su varianza atípica, y (b) revisar los ítems con baja discriminación, potencialmente reemplazándolos por otros que capturen mejor las diferencias individuales.

Por otro lado, los ítems 13 a 16 mostraron ajuste óptimo al modelo Rasch (Infit 0.77-0.95), midiendo dimensiones clave como planificación y actualización de habilidades. Por otro lado, los ítems 2 y 7, aunque aceptables, podrían refinarse para aumentar su discriminación (CORR. <0.40).

Destaca el ítem 9 como buen indicador de conductas contraproducentes (logit positivo + alta discriminación).

Tabla 1

Estadísticos de Medida de Ajuste y Discriminación para los Reactivos de la Escala de Rendimiento Laboral Individual

Ítem	Medida	INFIT	OUTFIT	Discrim.
1. Fui capaz de hacer bien mi trabajo porque le dediqué el tiempo y el esfuerzo necesarios.	-1.79	1.05	1.61	0.25
4. Cuando terminé con el trabajo asignado comencé nuevas tareas sin que me lo pidieran.	0.44	1.21	1.58	0.37
6. Trabajé para mantener mis conocimientos laborales actualizados.	-0.96	1.09	3.10	0.25
10. Agrandé los problemas que se presentaron en el trabajo.	1.91	0.96	1.88	0.54
3. Cuando pude realicé tareas laborales desafiantes.	-0.11	0.94	0.90	0.47
13. Planifiqué mi trabajo de manera tal que pude hacerlo en tiempo y forma.	-0.96	0.87	0.97	0.42
14. Trabajé para mantener mis habilidades laborales actualizadas.	-1.14	0.84	0.76	0.44
15. Participé activamente en las reuniones laborales.	-0.71	0.95	0.84	0.43
16. Mi planificación laboral fue óptima.	-0.07	0.77	0.70	0.44
2. Cuando pude realicé tareas laborales desafiantes.	-0.50	1.09	1.29	0.35

7. Planifiqué mi trabajo de manera tal que pude hacerlo en tiempo y forma.	-0.33	1.10	1.09	0.39
9. Trabajé para mantener mis habilidades laborales actualizadas.	1.59	0.88	0.85	0.62

Nota. Discriminación. Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio proporcionan evidencia valiosa sobre la adaptación de la Escala de Rendimiento Laboral Individual de Koopmans et al. (2013) para trabajadores del sector agroindustrial en el Valle del Yaqui. El análisis Rasch confirmó que la escala en su mayoría evalúa adecuadamente el constructo de rendimiento laboral, con una confiabilidad general alta (.99) y un rango amplio de dificultad en los ítems. Sin embargo, se identificaron algunos problemas específicos en los ítems 1, 4, 6 y 10, los cuales mostraron ajustes inadecuados (valores INFIT y OUTFIT superiores a 1.5) o baja discriminación. Estos hallazgos sugieren la necesidad de revisar y reformular estos ítems para mejorar la validez del instrumento en este contexto particular.

La adaptación de la escala al sector agroindustrial reveló que factores como las condiciones laborales adversas (jornadas extensas, exposición a riesgos físicos y climáticos extremos) pueden influir en la percepción y medición del rendimiento laboral. Esto coincide con lo reportado por Saldaña et al. (2018) y Bhattarai et al. (2016), quienes destacan que las particularidades del trabajo agrícola, como la alta incidencia de lesiones y la falta de medidas de seguridad, afectan significativamente el desempeño de los trabajadores. En este sentido, la inclusión de ítems que evalúen dimensiones como la adaptabilidad a entornos cambiantes y la seguridad laboral podría enriquecer futuras versiones de la escala.

Por otro lado, los ítems 13 a 16, que miden planificación y actualización de habilidades, mostraron un ajuste óptimo al modelo Rasch, lo que respalda su utilidad para evaluar dimensiones clave del rendimiento en este sector. Estos resultados son consistentes con los reportados por Hernández et al. (2024) en el sector bancario, donde la planificación y la capacitación también se asociaron con un mejor desempeño. No obstante, la baja discriminación de los ítems 2 y 7 sugiere que estos podrían no estar capturando adecuadamente las diferencias individuales en el contexto agrícola, por lo que se recomienda su revisión.

Discusión y conclusiones

Este estudio logró adaptar y validar la Escala de Rendimiento Laboral Individual para trabajadores del sector agroindustrial en el Valle del Yaqui, demostrando que, con ajustes menores, el instrumento puede ser aplicado efectivamente en este contexto. La escala mostró propiedades psicométricas sólidas, aunque se identificaron áreas de mejora en algunos ítems que requieren reformulación para garantizar una medición más precisa.

Las implicaciones prácticas de esta adaptación son significativas. Para las organizaciones agroindustriales, contar con una herramienta válida y confiable permitirá evaluar el rendimiento de sus trabajadores de manera más precisa, identificar áreas de oportunidad y diseñar intervenciones dirigidas a mejorar tanto la productividad como las condiciones laborales. Para los trabajadores, esto se traduce en una mayor visibilidad de los factores que impactan su desempeño y bienestar. Herramienta para Gestión Estratégica de Personas: Más allá de la evaluación, esta escala adaptada puede integrarse a sistemas para desarrollar modelos predictivos que identifiquen riesgos de bajo rendimiento, vinculándolos con variables como fatiga extrema, deshidratación o exposición a plaguicidas. Esto permitiría intervenciones preventivas y no reactivas.

Tecnificación de la Gestión del Talento: la escala sirve como base para el desarrollo de aplicaciones móviles o plataformas digitales de autoevaluación que, de manera sencilla y accesible, permitan a los trabajadores monitorear su propio desempeño y bienestar, fomentando la autoconsciencia y la corresponsabilidad.

Finalmente, este estudio abre la puerta a futuras investigaciones que exploren la relación entre el rendimiento laboral y variables específicas del sector agrícola, como las condiciones de seguridad, el clima organizacional y el impacto de las lesiones laborales. Asimismo, se recomienda realizar estudios longitudinales para evaluar la estabilidad de la escala a lo largo del tiempo y en diferentes contextos geográficos y culturales. La adaptación de instrumentos validados a contextos laborales atípicos, como el agroindustrial, es un paso fundamental para avanzar en la comprensión y mejora del rendimiento laboral en estos sectores críticos para la economía.

Referencias

- Arcury, T., Rodriguez, G., Kearney, G., Arcury, J., & Quandt, S. (2014). Safety and injury characteristics of youth farmworkers in North Carolina: A pilot study. *Journal of Agromedicine*, 19(4), 354-363. <https://doi.org/10.1080/1059924X.2014.945708>
- Armstrong, M., & Taylor, S. (2020). *Armstrong's handbook of human resource management practice* (15th ed.). Kogan Page.
- Bhattarai, D., Singh, S. B., Baral, D., Sah, R. B., Budhathoki, S. S., & Pokharel, P. K. (2016, October 26). Work-related injuries among farmers: A cross-sectional study from rural Nepal. *Journal of Occupational Medicine and Toxicology*, 11(1), Article 48. <https://doi.org/10.1186/s12995-016-0137-2>
- Binning, J. F., & Barrett, G. V. (1989). Validity of personnel decisions. *Annual Review of Psychology*, 40, 1-23.
- Campbell, J. P. (1990). Modeling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology. *Handbook of I/O Psychology*.
- Gómez-Limón, J. A., Vera-Toscano, E., & Garrido-Fernández, F. (2020). Seasonal employment and labor conditions in intensive agriculture: Evidence from Spain. *Agricultural Systems*, 178, 102742. <https://doi.org/10.1016/j.agsy.2019.102742>
- Hambleton, R. K. (2005). Problemas, diseños y directrices técnicas para la adaptación de pruebas a múltiples idiomas y culturas. En K. Hambleton, P. Merenda & C. Spielberger (Eds.), *Adaptación de pruebas educativas y psicológicas para la evaluación intercultural* (pp. 3-38). Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410611758>
- Hernández, B. G., Guerrero, P., Gómez, H., & Ramírez, K. (2024). Satisfacción laboral y rendimiento laboral en el rendimiento de colaboradores en organizaciones bancarias de México. *Revista Venezolana de Gerencia*, 29(107), 1144–1158. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.29.107.10>
- International Labour Organization [ILO]. (2021). Global call to action for a human-centred recovery from the COVID-19 crisis. <https://www.ilo.org/global/topics/decent-work/lang--en/index.htm>
- Judge, T. A., Weiss, H. M., Kammeyer-Mueller, J. D., & Hulin, C. L. (2020). Job attitudes, job satisfaction, and job affect: A century of progress. *Annual Review of Psychology*, 71, 98–125.

- Koopmans, L., Bernaards, C. M., Hildebrandt, V. H., Lerner, D., de Vet, H. C., & van der Beek, A. J. (2013). Cross-cultural adaptation of the Individual Work Performance Questionnaire. *Work*, 53(3), 609–619.
- Macey, W. H., Schneider, B., Barbera, K. M., & Young, S. A. (2020). Employee engagement: Tools for analysis, practice, and competitive advantage. Wiley.
- Martínez-Damián, M. Á., Cruz, M. Á., & De la Torre, R. (2019). La agroindustria en México: Importancia económica y potencial. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 10(1), 191–203. <https://doi.org/10.29312/remexca.v10i1.1666>
- Murphy, K. R. (1990). Job performance and productivity. In K. R. Murphy & F. E. Saal (Eds.), *Psychology in organizations: Integrating science and practice* (pp. 157–176). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pérez, J., & Merino, M. (2014, 20 de marzo). Rendimiento laboral. Definición. Definicion.de. <http://definicion.de/rendimiento-laboral/>
- Pulakos, E. D., Mueller-Hanson, R., & Arad, S. (2019). The evolution of performance management: Searching for value. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 6, 249-271. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012218-015009>
- Ramos, A., García, J. L., & Fernández, S. (2021). Diseño de métricas de desempeño laboral en contextos agrícolas: Un enfoque multidimensional. *Revista Internacional de Estudios Laborales*, 15(2), 45–67. <https://doi.org/10.1080/12345678.2021.1895432>
- Saldaña, K. S., Robles, A. S., & Lara, S. (2018). ¿Dónde comienza la (in)sostenibilidad social de un enclave agrícola de producción de uva de mesa en Sonora, México? *Ager: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural = Journal of Depopulation and Rural Development Studies*, (24), 95–122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6399266>
- Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación [SAGARPA] & Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO]. (2017). El campo mexicano: Contribución a la seguridad alimentaria y desarrollo económico. <http://www.fao.org/mexico/publicaciones>

Warr, P., Cook, J., & Wall, T. (1979). Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well-being. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 129–148.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1018-130X2014000200005

CAPÍTULO 16

PREJUICIOS Y ACTITUDES EMOCIONALES HACIA PERSONAS EN SITUACIÓN DE CALLE: DIFERENCIAS DE GÉNERO Y APOYO SOCIAL

*Sandra Patricia Armenta Camacho
Santa Magdalena Mercado Ibarra
María Teresa Fernández Nistal
Angel Francisco Velazquez Huicosa*

Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

La falta de vivienda representa un problema complejo y multifactorial que afecta la salud física y mental, uno de los factores que agrava esta situación son los prejuicios y la discriminación hacia las personas en situación de calle (PSC), al impactar a nivel interpersonal como estructural. El objetivo es analizar las formas de prejuicio hacia las personas en situación de calle en función de variables atributivas como el género y la participación en grupos de apoyo social. Participaron 70 personas por muestreo intencional. Se aplicó la EMO-36 que mide actitudes emocionales positivas, sutiles, negativas y negativas sutiles. Los resultados mostraron actitudes predominantemente positivas, se detectaron emociones negativas sutiles como incomodidad o desconfianza. Se encontraron diferencias significativas por género en emociones positivas, siendo más altas en mujeres. Estos hallazgos subrayan la importancia de diseñar estrategias de intervención que promuevan la empatía y reduzcan las barreras actitudinales a las PSC.

Introducción

La pobreza y la desigualdad económica representan dos de los problemas más relevantes en la agenda política internacional (Alvarado, 2016; Narváez et al., 2020). Una de las regiones más afectadas es Latinoamérica, la cual registra un 30,5% de la población en situación de pobreza hacia finales de 2019 (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2021), en un marco de desigualdad estructural de larga data. Si bien Latinoamérica no es la región con mayor pobreza del mundo, es la más desigual, con un coeficiente de Gini de 0.46 en 2019 (CEPAL, 2021).

Una barrera persistente para prevenir y reducir la situación de calle es la de los prejuicios, la estigmatización y discriminación hacia las PSC que la experimentan. Al igual que otras formas

de discriminación, enfrentan discriminación ejercida por individuos (es decir, discriminación interpersonal), por comunidades y organizaciones (discriminación institucional), por sistemas sociales y políticos (discriminación estructural), e incluso por ellas mismas (autoestima o discriminación intrapersonal) (Belcher & DeForge, 2012; De Las Nueces, 2016; Schneider & Remillard, 2013). Además, persisten conceptos erróneos y narrativas que continúan reforzando estereotipos dañinos sobre quiénes experimentan la falta de vivienda (Batterham, 2020; Vázquez & Panadero, 2022).

La palabra “prejuicio” es definida como: “opinión previa y tenaz, por lo general desfavorable, acerca de algo que se conoce mal” o “La acción y el efecto de prejuzgar” (Asale, 2023). Sin embargo, Eagly y Dieckman (2005) fueron de los primeros en pensar que, aunque los prejuicios fueran actitudinales, no siempre tenían que ser negativos.

Las investigaciones sobre el modelo de contenido de los estereotipos sugieren que el prejuicio es una función de estereotipos ambivalentes, más que puramente negativos (Lee & Fiske, 2006). Este modelo sostiene que existen dos dimensiones principales en la percepción de los grupos: calidez (por ejemplo, confiabilidad), que se deriva de la percepción sobre las intenciones del grupo y su naturaleza cooperativa o competitiva; y competencia (por ejemplo, capacidad), que se basa en la percepción del estatus y éxito económico del grupo (Fiske, 2012).

La forma en cómo se define a las PSC ² condiciona el tipo de relaciones que establecen con las instituciones que los atienden, con la población en general y con sus pares. En medio de los estudios sobre prejuicio, racismo, sexismo y edadismo (Weldrick & Canham, 2024) entre las PSC, Canham et al. (2022) argumentaron que las experiencias de estigmatización y discriminación vividas por las PSC requieren una consideración distinta a las que experimentan las personas en función de otras identidades.

Como consecuencia, estos autores desarrollaron un modelo denominado “homeism”, propuesto como el término para conceptualizar el prejuicio dirigido a las PSC (Canham et al., 2024). Si bien es una forma de estigmatización, el *homeism* se cruza con estigmas relacionados con la edad, la raza, el género y la discapacidad (Zerger et al., 2014); y las experiencias se agravan en aquellas personas que poseen múltiples identidades interseccionales marginadas, incluyendo grupos racializados, de género y etarios. Aunque anteriormente no se utilizaba el término “homeism”, investigaciones previas ya habían documentado experiencias de estigmatización hacia

las PSC (Rose, 2017; Skosireva et al., 2014; Wen et al., 2007), especialmente en contextos de salud o vivienda cuando intentaban acceder a atención o servicios (Canham et al., 2022).

También describen algunas consecuencias del *homeism*, como desigualdades en el trato (Torino & Sisselman-Borgia, 2017), así como la renuencia o el abandono del sistema de salud por parte de los pacientes, todo lo cual contribuye a peores resultados de salud entre las personas en situación de calle (Canham et al., 2022; Wen et al., 2007). En términos de género, los hombres tienden a manifestar niveles más elevados de prejuicio que las mujeres, tanto en sus expresiones tradicionales como en las formas más sutiles o modernas (Pedersen y Walker, 1997; Pedersen et al., 2000; Cárdenas y Barrientos, 2008a, 2008b; Etchezahar, 2018; Pettigrew et al., 2008; Cárdenas et al., 2011; Carvacho et al., 2013).

La situación de calle refleja una de las formas más extremas de exclusión social, donde los prejuicios, estereotipos y la idea de que el valor de las personas depende únicamente de su productividad y capacidad de consumo (Kurz, 2016) refuerzan su marginación. Aunque la reducción de la falta de vivienda constituye un objetivo prioritario dentro de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015), los avances han tendido a centrarse en aspectos estructurales como la pobreza o la vivienda, descuidando la dimensión subjetiva y social de la integración.

Diversos estudios han señalado que las voces y perspectivas de las personas en situación de calle (PSC) permanecen subrepresentadas en el diseño de políticas y en la provisión de servicios de salud y apoyo social, lo que perpetúa su exclusión (Busch-Geertsema et al., 2010; Luchenski et al., 2018). No obstante, existe un vacío de conocimiento respecto a cómo la población general percibe y valora a las PSC, particularmente en torno a las actitudes y emociones prejuiciosas, tanto explícitas como sutiles. Delimitar y analizar estas formas de prejuicio resulta necesario para comprender cómo operan las barreras sociales que dificultan la integración de las PSC y, al mismo tiempo, para generar insumos que fortalezcan las estrategias de inclusión y sensibilización social. Por lo que el objetivo del presente estudio fue analizar las formas de prejuicio hacia las personas en situación de calle en función de variables atributivas como el género y la participación en grupos de apoyo social.

El modo en que se define a las PSC ² condiciona el tipo de relaciones ² que establecen con las instituciones que los atienden, con las personas en general y con sus pares. Son definidos socialmente como “vagos”, “que no salen porque no quieren”, “que son adictos o están locos”.

Estas atribuciones de connotación negativa operan de modo estigmatizante, lo que puede dar lugar a prácticas de prejuicio (Seidmann et al. 2016). Las PSC es el octavo grupo mayor discriminado según la Encuesta sobre Discriminación de la Ciudad de México (COPRED, 2013, De las Nueces, 2016; Chimowitz & Ruege, 2023).

Las personas en situación de calle presentan tasas significativamente superiores a la población general en problemas de salud mental y adicciones (Ball et al., 2005; Glasser y Zywiak, 2003; NCH, 2007, Eyrich et al., 2008, Fazel, 2014), altas tasas de abuso de sustancias y trastornos mentales, entre los que destacan la esquizofrenia y el trastorno bipolar (Folsom, 2005), tienen mayor proporción de mortalidad prematura, heridas y enfermedades infecciosas que la población general (Fazel et al., 2014), presencia de determinadas enfermedades crónicas (Toro et al., 1995; Toro et al., 1991), especialmente las derivadas de la infección por VIH o VHC (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 que aumenta la precariedad social, psicológica y orgánica (Booth et al., 2002; Moreno, 2009; Muñoz et al., 2003).

El estudio responde a la necesidad de delimitar de manera más precisa el objeto de análisis, enfocándose en las formas de prejuicio hacia las PSC desde la población general, y no únicamente en sus condiciones estructurales de vida (Chimowitz & Ruege, 2023). Se busca atender el vacío de conocimiento, aunque se han documentado ampliamente los problemas de salud, vivienda y exclusión social, se ha puesto menos atención en cómo las actitudes y percepciones prejuiciosas operan como barreras invisibles que obstaculizan la integración social. La investigación aporta al conocimiento académico y genera evidencia aplicable para crear programas que promuevan la sensibilización social y la reducción del estigma hacia esta población.

Método

El estudio corresponde a un diseño no experimental, cuantitativo (Hernández et al., 2014), comparativo y corresponde a un diseño transversal porque se obtendrán una medición de estudio en un momento dado Hernández y Velasco (2000).

Participantes

En el estudio participaron 70 adultos que provenían de distintas regiones de México, donde el 36 % eran originarias del sureste del país; el 26 % eran del centro-sur; el 10 % eran del centro y el 9 % del norte. Las edades oscilaron entre los 14 y 65 años, con una media de 31. En cuanto a la

identidad de género, el 58% se identificó como hombres, el 42% como mujeres. Además, el 28% había participado anteriormente en algún grupo de apoyo social. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo intencional.

Instrumentos

El componente afectivo del prejuicio se midió con la Escala de Emociones (EMO-36) (Frías-Navarro, 2015). Está compuesta por 36 ítems que tiene como objetivo medir la intensidad emocional que generan ciertos grupos sociales, a través de una escala tipo Likert de cinco puntos desde 1 (No me producen nada la emoción o sentimiento) hasta 5 (Me producen mucho la emoción). Las emociones se agrupan en cuatro dimensiones: positivas, positivas sutiles, negativas y negativas sutiles. La EMO-36 ha mostrado adecuadas propiedades psicométricas, con un alfa de Cronbach entre .77 y .91 en las distintas subescalas. Su validez ha sido respaldada por estudios previos que la relacionan significativamente con otras medidas de prejuicio.

Procedimiento

Se respetaron los principios éticos establecidos por la American Psychological Association (APA, 2017), particularmente en lo relacionado con la obtención del consentimiento informado y la garantía de confidencialidad, por lo que se les comunicó a los participantes el propósito de la investigación, duración estimada, procedimientos involucrados, entre otros aspectos, por lo que aceptaron estos puntos para responder el instrumento. La distribución de la encuesta se realizó de manera controlada en espacios académicos para asegurar la diversidad y pertinencia del perfil de los participantes.

Se utilizó un diseño de investigación correlacional con un enfoque descriptivo-exploratorio, se calcularon medidas de tendencia central, variabilidad, asimetría y curtosis, y se realizaron comparaciones de medias mediante la prueba t de Student. Todos estos análisis se realizaron utilizando el software SPSS (versión 27.0).

Resultados

La Tabla 1 presenta los estadísticos descriptivos (media, desviación estándar, mínimo y máximo) para los 36 reactivos evaluados en los participantes hacia las personas en situación de calle. Los ítems fueron calificados en una escala tipo Likert del 1 al 5, donde un valor más alto indica una mayor presencia de la percepción o actitud evaluada.

Los resultados muestran una inclinación general hacia actitudes positivas. El ítem con mayor media fue “Respeto” ($M = 3.98$, $DE = 1.20$), seguido de “Compasión” ($M = 3.86$, $DE = 1.11$), lo que refleja consideración y empatía hacia las personas en situación de calle. También destacan “Cordialidad” ($M = 3.73$, $DE = 1.18$) y “Aceptación” ($M = 3.64$, $DE = 1.23$), que evidencian disposición al trato amable y reconocimiento sin hostilidad. Asimismo, “Preocupación” ($M = 3.50$, $DE = 1.27$) y “Bondad” ($M = 3.53$, $DE = 1.11$) refuerzan una orientación prosocial. Finalmente, la “Tristeza” ($M = 3.64$, $DE = 1.20$) y la “Satisfacción” ($M = 3.64$, $DE = 1.08$) sugieren una respuesta emocional ambivalente, donde la primera expresa pesar y la segunda podría deberse a una interpretación confusa del ítem o a la percepción de acciones de ayuda.

Aunque predominan actitudes positivas, también se identifican percepciones negativas que ayudan a comprender las barreras en la interacción social. Las emociones más extremas, como “Envidia” ($M = 1.17$, $DE = 0.61$), “Odio” ($M = 1.21$, $DE = 0.64$), “Asco” ($M = 1.29$, $DE = 0.57$) y “Repugnancia” ($M = 1.41$, $DE = 0.84$), obtuvieron las medias más bajas, lo que indica que la aversión abierta es poco frecuente. No obstante, otras percepciones como “Hostilidad” ($M = 2.20$, $DE = 1.10$), “Incomodidad” ($M = 2.17$, $DE = 1.22$) e “Indiferencia” ($M = 1.73$, $DE = 0.98$) reflejan formas más sutiles de distanciamiento. Asimismo, “Desconfianza” ($M = 2.71$, $DE = 1.07$) e “Inseguridad” ($M = 2.43$, $DE = 1.07$) sugieren cautela en la interacción, lo que puede contribuir a la invisibilidad y limitar la integración de las personas en situación de calle.

La desviación estándar evidenció la heterogeneidad en las respuestas. Ítems como “Aceptación” ($DE = 1.23$), “Preocupación” ($DE = 1.27$), “Tristeza” ($DE = 1.20$), “Compasión” ($DE = 1.11$) y “Respeto” ($DE = 1.21$) mostraron mayor dispersión, lo que indica que, aunque las medias son positivas, existen diferencias en la intensidad con que se expresan estas actitudes. En contraste, emociones negativas como “Envidia” ($DE = 0.61$) y “Asco” ($DE = 0.57$) presentaron menor variabilidad, reflejando un consenso más amplio en la baja presencia de estas percepciones.

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos por cada ítem de la escala de prejuicios a personas en situación de calle

	M	DE	Mínimo	Máximo
1. Aceptación	3.64	1.22	1	5
2. Admiración	3.03	1.42	1	5
3. Agradecimiento	2.76	1.38	1	5
4. Asco	1.29	.569	1	3

5. Atracción	1.69	1.13	1	5
6. Bondad	3.53	1.11	1	5
7. Cariño	2.96	1.31	1	5
8. Compasión	3.86	1.10	1	5
9. Comprensión	3.70	1.09	1	5
10. Cordialidad	3.73	1.17	1	5
11. Desconfianza	2.71	1.06	1	5
12. Envidia	1.17	.613	1	4
13. Incomodidad	2.17	1.21	1	5
14. Indiferencia	1.73	.977	1	5
15. Inseguridad	2.43	1.07	1	5
16. Lástima	2.64	1.28	1	5
17. Miedo	2.26	1.12	1	5
18. Odio	1.21	.635	1	5
19. Pena	2.26	1.32	1	5
20. Preocupación	3.50	1.27	1	5
21. Rabia(ira)	1.46	.973	1	5
22. Rechazo	1.44	.792	1	4
23. Respeto	3.96	1.20	1	5
24. Cariño	2.73	1.38	1	5
25. Angustia	2.73	1.30	1	5
26. Desesperanza	2.71	1.24	1	5
27. Honestidad	2.74	1.20	1	5
28. Honradez	2.77	1.28	1	5
29. Hostilidad	2.20	1.09	1	5
30. Seguridad	2.26	1.07	1	5
31. Simpatía	3.13	1.22	1	5
32. Solidaridad	3.41	1.23	1	5
33. Ternura	2.49	1.33	1	5
34. Tristeza	3.64	1.20	1	5
35. Satisfacción	1.70	1.08	1	5
36. Repugnancia	1.41	.843	1	5

El análisis por género (ver Tabla 2) mostró que las mujeres ($N = 41$) obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en Emociones Positivas ($M = 41.93$) que los hombres ($N = 29$; $M = 36.10$), diferencia estadísticamente significativa ($t = 2.15$, $p = .035$). Esto sugiere una mayor tendencia femenina a expresar empatía y actitudes favorables hacia las PSC. En contraste, no se encontraron diferencias significativas en Emociones Positivas Sutiles, Emociones Negativas ni Emociones Negativas Sutiles, lo que indica que estas percepciones no se relacionan de manera diferenciada con el género en esta muestra.

Tabla 2

Prueba t de Student para comparar el género con las dimensiones de la escala de prejuicios a personas en situación de calle

Dimensión	Género	N	Media	t	gl	p
Emociones positivas	F	41	41.93	2.15	68	.35*
	M	29	36.10			
Emociones positivas sutiles	F	41	23.27	1.83	68	.071
	M	29	20.79			
Emociones negativas	F	41	15.10	-.76	68	.452
	M	29	15.90			
Emociones negativas sutiles	F	41	12.93	-.55	68	.553
	M	29	13.55			

Nota. F = femenino; M = masculino. p < .05.

Los hallazgos indican que la pertenencia a un grupo de apoyo social (ver Tabla 3) no se asocia de manera estadísticamente significativa con diferencias en ninguna de las cuatro dimensiones de las percepciones y actitudes evaluadas.

Tabla 3.

Prueba t de Student para comparar la pertenencia en un grupo de apoyo social con las dimensiones de la escala de prejuicios a personas en situación de calle

	Grupo social	N	Media	t	gl	p
Emociones positivas	Si	19	38.47	-.462	68	.646
	No	51	39.90			
Emociones positivas sutiles	Si	19	22.47	.207	68	.837
	No	51	22.15			
Emociones negativas	Si	19	14.31	-1.314	68	.193
	No	51	15.84			
Emociones negativas sutiles	Si	19	12.94	-.281	68	.780
	No	51	13.27			

Nota. Sí = participación en grupo de apoyo social; No = no participación. p < .05.

Discusión y conclusiones

Los resultados revelan un panorama complejo de percepciones hacia las personas en situación de calle. Por un lado, existe una base de respeto y compasión en la población, lo que representa una oportunidad para el desarrollo de intervenciones prosociales y de apoyo. Estas actitudes positivas pueden ser aprovechadas para fomentar la empatía y la solidaridad en la comunidad.

Por otro lado, la presencia de actitudes de incomodidad, desconfianza e indiferencia, aunque menos extremas que el odio o el asco, son cruciales. Estas percepciones sutiles pueden generar barreras significativas para la integración y el acceso a recursos, perpetuando la invisibilidad social. La variabilidad en las respuestas también subraya la necesidad de enfoques diferenciados en las estrategias de sensibilización, reconociendo que no todas las personas perciben a este grupo de la misma manera.

A diferencia de lo reportado en estudios internacionales, donde el prejuicio ha mostrado asociación con variables como el sexo masculino o niveles socioeconómicos bajos (Cárdenas, 2006; Carvacho et al., 2013; Pedersen & Walker, 1997), en este estudio no se encontraron diferencias significativas en función de estas variables. Este resultado sugiere que, en el contexto analizado, otros factores, como la experiencia previa de contacto con PSC o las creencias ideológicas, podrían incidir en la expresión del prejuicio, lo cual constituye una línea de investigación futura.

Estos hallazgos son fundamentales para diseñar estrategias de intervención que no solo capitalicen las actitudes positivas existentes, sino que también aborden las barreras de percepción que limitan una integración social más efectiva de las personas en situación de calle.

En conclusión, los resultados son fundamentales para el diseño de estrategias de intervención que no solo fortalezcan las actitudes positivas existentes, sino que también aborden las barreras actitudinales que limitan la integración social. Se recomienda que futuras investigaciones incorporen muestras más amplias y heterogéneas, así como el análisis de otras variables psicosociales, con el fin de profundizar en los factores que sostienen el prejuicio hacia las PSC. Al mismo tiempo, se propone que las políticas públicas incluyan componentes de sensibilización social orientados a reducir el estigma y favorecer el reconocimiento de las PSC como sujetos de derechos.

Referencias

- Alvarado, N. (2016). Debate internacional sobre pobreza. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 22(3), 104–121. <https://www.redalyc.org/journal/280/28049146008/html/>
- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct* (2002, with 2010 and 2016 amendments). <https://www.apa.org/ethics/code>

- Asale, R. (2023). Racismo | Diccionario de la Lengua Española. *Diccionario de la lengua española* (Edición del Tricentenario). <https://dle.rae.es/racismo>
- Badiaga, S., Raoult, D. y Brouqui, P. (2008). Preventing and controlling emerging and reemerging transmissible diseases in the homeless. *Emerging Infectious Diseases*, 14, 1353–1359. <http://dx.doi.org/10.3201/eid1409.082042>
- Ball, S., Cobb, P., Connolly, A., Bujosa, C., & O’Neal, T. (2005). Substance abuse and personality disorders in homeless drop-in center clients: Symptom severity and psychotherapy retention in a randomized clinical trial. *Comprehensive Psychiatry*, 46(5), 371–379. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2004.11.003>
- Batterham, D. (2020). *Public perceptions of homelessness: A literature review*. Launch Housing. https://cms.launchhousing.org.au/app/uploads/2020/06/Public-perceptions_a-literature-review_Final_Public.pdf
- Beijer, U., Wolf, A., & 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. [https://doi.org/10.1016/S1473-3099\(12\)70177-9](https://doi.org/10.1016/S1473-3099(12)70177-9)
- Belcher, J. R., & DeForge, B. R. (2012). Social stigma and homelessness: The limits of social change. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 22(8), 929–946. <https://doi.org/10.1080/10911359.2012.707941>
- Booth, B., Sullivan, G., Koegel, P., & Burnam, A. (2002). Vulnerability factors for homelessness associated with substance dependence in a community sample of homeless adults. *Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 28(3), 429–452. <https://doi.org/10.1081/ADA-120006735>
- Brito, V., Parra, D., Facchini, R., & Buchalla, C. (2007). HIV infection, hepatitis B and C, and syphilis in homeless people in the city of Sao Paulo, Brazil. *Revista de Saúde Pública*, 41(2), 47–56. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102007000900009>
- Busch-Geertsema, V., Edgar, B., O’Sullivan, T., & Pleace, N. (2010). *Homelessness and Social Exclusion: A European Perspective*. Policy Press. https://www.feantsa.org/download/fea_020-10_en_final8900978964616628637.pdf
- Canham, S. L., Moore, P., Custodio, K., & Bosma, H. (2022). Homeism: Naming the stigmatization and discrimination of persons experiencing homelessness. *Housing, Theory and Society*, 39(5), 507–523. <https://doi.org/10.1080/14036096.2021.1996132>

- Canham, S. L., Rose, J. N., Weldrick, R., Siantz, E., Casucci, T., & McFarland, M. M. (2022). Understanding discrimination towards persons experiencing homelessness: A scoping review protocol. *BMJ Open*, 12(12), e066522. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2022-066522>
- Canham, S. L., Weldrick, R., Erisman, M., McNamara, A., Rose, J. N., Siantz, E., Casucci, T., & McFarland, M. M. (2024). A scoping review of the experiences and outcomes of stigma and discrimination towards persons experiencing homelessness. *Health & Social Care in the Community*, 2024, Article ID 2060619. <https://doi.org/10.1155/2024/2060619>
- Cárdenas, M., & Barrientos, J. E. (2008a). The attitudes toward lesbians and gay men scale (ATLG): Adaptation and testing the reliability and validity in Chile. *Journal of Sex Research*, 45(2), 140–149. <https://doi.org/10.1080/00224490801987424>
- Cárdenas, M., & Barrientos, J. (2008b). Actitudes explícitas e implícitas hacia los hombres homosexuales en una muestra de estudiantes universitarios en Chile. *Psyke*, 17(2), 17–25. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000200002>
- Cárdenas, M. (2006). «Y verás cómo quieren en Chile...»: Un estudio sobre el prejuicio hacia los inmigrantes bolivianos por parte de los jóvenes chilenos. *Última Década*, 14(24), 99–124. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362006000100006>
- Cárdenas, M., Gómez, F., Méndez, L., & Yáñez, S. (2011). Reporte de los niveles de prejuicio sutil y manifiesto hacia los inmigrantes bolivianos y análisis de su relación con variables psicosociales. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 10(1), 125–143. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue1-Fulltext-134>
- Carvacho, H., Zick, A., Haye, A., González, R., Manzi, J., Kocik, C., & Bertl, M. (2013). On the relation between social class and prejudice: The roles of education, income, and ideological attitudes. *European Journal of Social Psychology*, 43(4), 272–285. <https://doi.org/10.1002/ejsp.1961>
- Chimowitz, H., & Ruege, A. (2023). *Affirming truths about homelessness* [Learning brief]. Community Solutions. <https://community.solutions/research-posts/the-truth-about-homelessness/>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL (2021). *Panorama Social de América Latina 2020*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46687-panorama-social-america-latina-2020>

- Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación en la Ciudad de México (COPRED, 2013). *Encuesta sobre discriminación en la Ciudad de México (EDIS)*. <https://copred.cdmx.gob.mx/storage/app/media/EDIS-2013-hallazgos.pdf>
- De Las Nueces, D. (2016). Stigma and prejudice against individuals experiencing homelessness. En R. Parekh & E. W. Childs (Eds.), *Stigma and prejudice: Touchstones in understanding diversity in healthcare* (pp. 85–102). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-22074-7_6
- Eagly, A. H., & Diekmann, A. B. (2005). What is the Problem? Prejudice as an Attitude-in-Context. In J. F. Dovidio, P. Glick, & L. A. Rudman (Eds.), *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport* (pp. 19–35). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470773963.ch2>
- Eyrich, N., Padman, M. & 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>
- Etchezahar, E. D. (2018). *Sexismo ambivalente y su estudio en adolescentes*. En A. Barreiro (Ed.), *Representaciones sociales, prejuicio y relaciones con los otros: La construcción del conocimiento social y moral* (pp. 255–276). Unipe Editorial Universitaria. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/110358?utm_source=chatgpt.com
- Fazel, S., Geddes, J. & Kushel, M. (2014). The health of homeless people in high-income countries: descriptive epidemiology, health consequences, and clinical and policy recommendations. *Lancet*, 384(9953), 1529–1540. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)61132-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61132-6)
- Fiske, S. T. (2012). *Journey to the edges: Social structures and neural maps of intergroup processes*. *British Journal of Social Psychology*, 51(1), 1–12. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.2011.02092.x>
- Folsom, D., Hawthorne, W., Lindamer, L., Gilmer, T., Bailey, A., & Golshan, S. (2005). Prevalence and risk factors for homelessness and utilization of mental health services among 10,340 patients with serious mental illness in a large public mental health system. *American Journal of Psychiatry*, 162(2), 370–376. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.162.2.370>
- Frías-Navarro, Dolores (2015). Escala de Emociones Auto-percibidas (EMOAUTO). Universidad de Valencia. España.
- Glasser, I. & Zywiak, W. (2003). Homeless and substance misuse: A tale of two cities. *Substance Use & Misuse*, 38, 551–576. <http://dx.doi.org/10.1081/JA-120017385>

- Hernández, J., Correa, N., Correa, M. & Franco, J. (2013). Tuberculosis among homeless population from Medellin, 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>
- Hernández, M., & Velasco, A. (2000). *La evaluación de programas sociales: Una guía para diseñar y juzgar la evaluación de manera participativa*. Paidós.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Kurz, R (2016) Lógica y ethos de la sociedad laboral. Los vencedores perplejos. <https://breviarium.digital/2016/03/09/logica-y-ethos-de-la-sociedad-laboral/>
- Lee, T. L., & Fiske, S. T. (2006). Not an outgroup, not yet an ingroup: Immigrants in the stereotype content model. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(6), 751–768. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2006.06.005>
- Luchenski, S., Maguire, N., Aldridge, R. W., Hayward, A., Story, A., Perri, P., Withers, J., Clint, S., Fitzpatrick, S., & Hewett, N. (2018). What works in inclusion health: overview of effective interventions for marginalised and excluded populations. *Lancet (London, England)*, 391(10117), 266–280. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(17\)31959-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(17)31959-1)
- Moreno, G. (2009). Characteristics and profiles of homeless people in Bizkaia. The challenge of a diversified attention. *Portularia*, 9(2), 37–57. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/4201>
- Muñoz, M., Vázquez, J., Panadero, S. & 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>
- National Coalition for the Homeless NCH. (2007). *Addiction disorders and homelessness*. Washington, DC: NCH. <http://www.nationalhomeless.org/publications/facts/addiction.pdf>
- Narváez, A. R., Buelvas, J. A. & Romero, Y. (2020). Pobreza e inclusión financiera en el municipio de Montería, Colombia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(1), 128–143. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i1.31315>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (A/RES/70/1). https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S

- Pedersen, A., & Walker, I. (1997). Prejudice against Australian Aborigines: Old-fashioned and modern forms. *European Journal of Social Psychology*, 27(5), 561–587. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0992\(199709/10\)27:5](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992(199709/10)27:5)
- Pedersen, A., Griffiths, B., Contos, N., Bishop, B., & Walker, I. (2000). Attitudes toward Aboriginal Australians in city and country settings. *Australian Psychologist*, 35(2), 109–117. <https://doi.org/10.1080/00050060008260332>
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38(6), 922–934. <https://doi.org/10.1002/ejsp.504>
- Rose, J. (2017). Cleansing public nature: Landscapes of homelessness, health, and displacement. *Journal of Political Ecology*, 24(1), 1–16. <https://doi.org/10.2458/v24i1.20883>
- Schneider, B., & Remillard, C. (2013). Caring about homelessness: How identity work maintains the stigma of homelessness. *Text & Talk*, 33(1), 95–112. <https://doi.org/10.1515/text-2013-0005>
- Seidmann, S., Di Iorio, J., Rigueiral, G.J., Gueglio, C.L., Rolando, S.V., & Azzollini, S.C. (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. <https://www.aacademica.org/gustavo.javier.rigueiral/7>
- Skosireva, A., O'Campo, P., Zerger, S., Chambers, C., Gapka, S., & Stergiopoulos, V. (2014). Different faces of discrimination: Perceived discrimination among homeless adults with mental illness in healthcare settings. *BMC Health Services Research*, 14(1), 376–411. <https://doi.org/10.1186/1472-6963-14-376>
- Toro, P. A., Bellavia, C. V., Smith, L. K., & Trickett, E. J. (1995). The role of social support and the duration of homelessness in coping with homelessness. *Journal of Community Psychology*, 23(4), 312–327.
- Toro, P. A., Trickett, E. J., Wall, D. D., & Salem, D. A. (1991). Homelessness in the United States: A review of the literature. *Journal of Community Psychology*, 19(2), 154–177.
- Torino, G. C., & Sisselman-Borgia, A. G. (2017). Homeless microaggressions: Implications for education, research, and practice. *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work*, 26(1–2), 153–165. <https://doi.org/10.1080/15313204.2016.1263817>

- Vázquez, J. J., & Panadero, S. (2022). The influence of political ideology on stereotypes, meta-stereotypes and causal attributions of homelessness in Spain. *Journal of Poverty and Social Justice*, 30(1), 37–58. <https://doi.org/10.1332/175982721X16333709561270>
- Weldrick, R., & Canham, S. L. (2024). Intersections of ageism and homelessness among older adults: Implications for policy, practice, and research. *The Gerontologist*, 64(5), gnad088. <https://doi.org/10.1093/geront/gnad088>
- Wen, C. K., Hudak, P. L., & Hwang, S. W. (2007). Homeless people's perceptions of welcomeness and unwelcomeness in healthcare encounters. *Journal of General Internal Medicine*, 22(7), 1011–1017. <https://doi.org/10.1007/s11606-007-0183-7>
- Zerger, S., Bacon, S., & Corneau, S. (2014). Differential experiences of discrimination among ethnoracially diverse persons experiencing mental illness and homelessness. *BMC Psychiatry*, 14, 353–411. <https://doi.org/10.1186/s12888-014-0353-1>
- Zenner, D., Southern, J., van Hest, R., DeVries, G., Stagg, H. R., Antoine, D., & Abubakar, I. (2013). Active case finding for tuberculosis among high-risk groups in low-incidence countries. *International Journal of Tuberculosis and Lung Disease*, 17(5), 573–582. <https://doi.org/10.5588/ijtld.12.0920>

CAPÍTULO 17

PREMISAS HISTÓRICO SOCIOCULTURALES Y SATISFACCIÓN CON LA VIDA: ROL MEDIADOR DE LA EVITACIÓN AL ÉXITO

Fernanda Ramírez Hernández¹

Jesús Tánori Quintana¹

Cesar Alan Flores Partida¹

José Ángel Vera Noriega²

¹Instituto Tecnológico de Sonora

²Universidad de Sonora

Resumen

El bienestar de las personas puede verse influido por factores contextuales adversos, especialmente en entornos socioculturales desfavorables. En el caso de madres y padres, su bienestar es crucial, ya que impacta al resto de la familia. Este estudio analizó la relación entre las premisas histórico-socioculturales (PHSC) y la satisfacción con la vida (SWLS), considerando la evitación al éxito como mediadora. Participaron 189 madres y 46 padres (N=235), quienes respondieron la Escala de PHSC (Salcido & Tánori, 2018), la Escala de Evitación al Éxito (Espinosa & Reyes, 1991) y la Escala de SWLS (Diener et al., 1985). Los resultados indicaron que la PHSC machismo se relaciona con la satisfacción con la vida a través de la evitación al éxito, mientras que la PHSC respeto sobre amor no mostró relaciones significativas. Los hallazgos destacan la importancia de considerar factores culturales y de personalidad que influyen en el bienestar de madres y padres.

Introducción

El estudio de la calidad de vida ha cobrado relevancia en tiempos recientes en diferentes áreas, como la psicología, enfocándose en la presencia de aspectos positivos y no solo en la ausencia de los negativos. Gracias a este tipo de investigaciones, se podría mantener o mejorar el bienestar de las personas (Casas, 2010; Salanova & Llorens, 2016). Dentro de este ámbito, se destaca el estudio de la Satisfacción con la Vida (SWLS), la cual se refiere a la valoración que realiza cada individuo respecto a ciertos aspectos de su vida, de acuerdo con lo que considera adecuado (Pavot et al., 1991; Tánori et al., 2022).

De acuerdo con la literatura, el bienestar y la Satisfacción con la Vida (SWLS) de las personas pueden verse afectados por aspectos culturales, como lo demuestra el estudio de Pollman y Schult (2025) donde se encontró que factores culturales a nivel macro de los países se relacionan

con el bienestar de los padres, evidenciando que el estado individual no es independiente de las condiciones contextuales que inciden en el bienestar subjetivo. Un ejemplo de ello son las Premisas Histórico-Socio-Culturales (PHSC), entendidas como afirmaciones, simples o complejas, basadas en creencias culturales respaldadas por un grupo o comunidad, y que tienen un peso psicológico significativo (Díaz-Guerrero, 2003; Miranda-Rodríguez & García-Méndez, 2021).

Según García y Reyes-Lagunes (2003), entre las principales PHSC se encuentran el machismo (supremacía masculina sobre la mujer), el respeto sobre el amor (priorizar el respeto y la obediencia sobre el afecto) y la virginidad (importancia atribuida a la abstinencia sexual prematrimonial). Estas premisas han sido identificadas como determinantes en la dinámica familiar en México y, a su vez, influyen en la conducta dentro de las relaciones interpersonales (García-Campos, 2008).

De acuerdo con Bravo y Sánchez (2022), la priorización del bienestar personal sobre la mera conservación de las relaciones interpersonales es una perspectiva relativamente nueva en las parejas mexicanas, y ha llevado, por ejemplo, a una revaloración de las PHSC. Según los resultados de su estudio, los participantes tendieron a mantener algunas normas como la fidelidad, el respeto y la confianza; sin embargo, también agregaron nuevas normas como el pensar en sí mismos y su bienestar mostrando la naturaleza cambiante de las normas de acuerdo a los cambios culturales.

Lo anterior concuerda con análisis que indican que las PHSC pueden tener efectos tanto positivos como negativos sobre el bienestar. Por ejemplo, en estudios realizados por Díaz-Loving (2019) la creencia en la supremacía masculina se correlacionó de forma negativa con el bienestar familiar de acuerdo a la perspectiva de la muestra de mujeres. Por otro lado, aquellas premisas que promueven relaciones armoniosas tendieron a correlacionarse positivamente con el bienestar; aunque la correlación fue baja. Sin embargo, en el caso de la muestra de hombres, el machismo se relacionó de forma negativa con la felicidad y bienestar general; las relaciones fueron moderadas.

Estas premisas son particularmente visibles en la población mexicana, donde las dinámicas culturales refuerzan la presencia del machismo (Romero, 2024). En apoyo a esta afirmación, un artículo de Parametría (2017) indica que el 62 % de la población percibe a México como un país machista, mientras que el 49 % considera que la sociedad es la principal responsable de esta situación. Estos datos subrayan la relevancia del contexto cultural en la percepción del bienestar.

Las variables de personalidad también han demostrado influir en la satisfacción con la vida. Tal es el caso de la *evitación al éxito*, un término introducido en la teoría de la motivación al logro,

que se define como la tendencia a evitar acciones que conduzcan al logro, incluso cuando el éxito es accesible (Horner, 1972). De acuerdo con Agarwal y Rangaswamy (2019), la evitación al éxito se relaciona negativamente con la satisfacción con la vida; sin embargo, estos autores consideran que su impacto no se limita a esta dimensión, sino que también puede influir en otros aspectos de la personalidad, subrayando además la importancia de relacionarlo con el contexto cultural. De forma similar Yilmaz (2018) encontró que el miedo al éxito ejerce un efecto negativo sobre la satisfacción con la vida, especialmente la ansiedad interna. Por su parte, Kaur y Kaur (2018) sugieren una posible relación entre la evitación al éxito y la satisfacción personal, al señalar que esta tendencia puede correlacionarse negativamente con la autoestima, fomentando una conducta autoderrotista como mecanismo de protección.

En este sentido, la literatura resalta la importancia de aspectos culturales y de personalidad al momento de evaluar la satisfacción con la vida de los individuos. Especialmente, se debe prestar atención a las premisas socioculturales y la evitación al éxito como predictores, negativos y positivos, de la satisfacción.

Diversos estudios han señalado que la calidad de vida y el bienestar suelen estar influenciados por factores contextuales adversos, como el estrés, la ansiedad y las condiciones socioculturales desfavorables. En el caso de la población mexicana, las PHSC tienen un impacto significativo en la percepción del bienestar y en la regulación del comportamiento. Entre estas premisas, el machismo se ha identificado como un factor prevalente en las dinámicas sociales y familiares, lo que influye en la manera en que las personas perciben su entorno (Bravo & Sánchez, 2022; Díaz-Loving, 2019; Romero, 2024). Hay evidencia, actualmente, que un porcentaje considerable de la población mexicana reconoce a su país como un entorno predominantemente machista, lo que resalta la relevancia de analizar sus efectos en la satisfacción con la vida (Parametría, 2017; Romero, 2024).

Por otro lado, el ajuste psicosocial ha sido ampliamente estudiado en la literatura, aunque con un enfoque mayoritario en la orientación al éxito. Este énfasis ha dejado de lado la evitación al éxito, una variable de personalidad que también se ha demostrado que afecta el bienestar de las personas. Esta tendencia a eludir oportunidades de logro, incluso cuando el éxito es accesible, puede influir negativamente en la satisfacción personal de los individuos (Agarwal & Rangaswamy, 2019; Yilmaz, 2018).

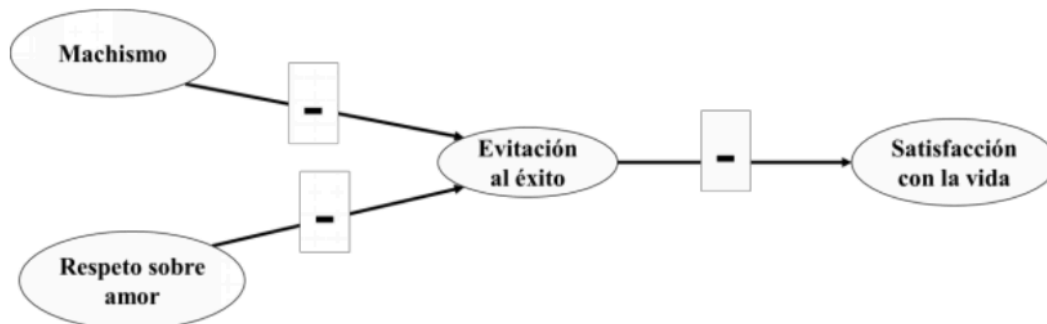
En este sentido, se vuelve fundamental profundizar en el impacto de la evitación al éxito y las premisas socioculturales en el bienestar de la población mexicana. Comprender estas relaciones permitirá generar estrategias que fomenten un desarrollo psicológico positivo y una mejor adaptación a las dinámicas socioculturales que permitan fomentar el bienestar de los individuos.

El bienestar de los padres es un aspecto de suma relevancia que impacta directamente en la dinámica familiar y en el bienestar de todos sus integrantes. Diversos factores contextuales y personales pueden influir en su estabilidad emocional, afectando su manejo de emociones negativas y, en consecuencia, el bienestar de los demás miembros de la familia (Yárnoz, 2006). La manera en que los padres estructuran su convivencia familiar —ya sea a través de prácticas negativas, como la supremacía masculina, o mediante conductas positivas basadas en relaciones armoniosas— repercute no solo en su propio bienestar, sino también en el desarrollo emocional y social de sus hijos (Díaz-Loving, 2019).

Por ello, es fundamental reconocer el papel de los padres en la construcción de entornos saludables que favorezcan el crecimiento integral de la familia y de la sociedad. Ante esto, el objetivo del presente estudio fue analizar la relación entre las premisas histórico-socioculturales y la satisfacción con la vida en padres de familia, considerando el rol mediador de la evitación al éxito (ver Figura 1).

Figura 1

Modelo teórico de la relación entre variables



Método

Se llevó a cabo un estudio de corte cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y de alcance explicativo.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 235 madres y padres de familia, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, en la región sur del estado de Sonora. Con respecto al sexo, 189 fueron mujeres (80.4 %) y 46 hombres (19.6 %), con edades entre 29 y 59 años ($M = 43.65$; $DE = 5.13$). En cuanto al estado civil, 183 participantes (77.9 %) estaban casados, 39 (16.6 %) solteros y 13 (5.5 %) en unión libre.

Instrumentos

Premisas Histórico-Socio-Culturales. Se utilizó la escala validada y adaptada por Salcido y Tánori (2018), conformada por tres dimensiones, con un total de nueve reactivos. La primera dimensión evaluó el machismo (*ej., El hombre debe tener autoridad sobre la mujer*); la segunda, la importancia de la virginidad femenina (*ej., Es importante que la mujer llegue virgen al matrimonio*); y la tercera, el respeto sobre el amor (*ej., Es más importante respetar a los padres que amarlos*). Las respuestas se registraron en un formato tipo Likert de 7 puntos (1 = totalmente en desacuerdo, 7 = totalmente de acuerdo). El análisis factorial confirmatorio probó la validez del instrumento ($\chi^2 = 43.26$, $gl = 24$, $p = .009$; $RMSR = .04$; $GFI = .93$; $TLI = .97$; $CFI = .98$; $RMSEA = .06$, IC 90 % [.02, .08]). En cuanto a la fiabilidad, se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .89 para la escala global, mientras que los valores por dimensión oscilaron entre .73 y .90, lo que indica una consistencia interna adecuada en todos los factores.

Evitación al éxito. Se realizó una adaptación de la escala de Evitación al Éxito (Espinosa & Reyes, 1991), conformada por dos dimensiones, con un total de 15 reactivos. La primera dimensión evaluó la *preocupación por evaluación social* (*ej., Me preocupa la opinión que sobre mis logros tengan los demás*), mientras que la segunda midió la *inseguridad ante la ejecución* (*ej., Me traicionan los nervios cuando estoy a punto de lograr mi meta*). Las respuestas se registraron en un formato tipo Likert de 7 opciones, que iban de “completamente de acuerdo” a “completamente en desacuerdo”. Para verificar la validez del instrumento, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio, cuyos índices de bondad de ajuste respaldaron la pertinencia de la escala ($\chi^2 = 0.26$, $gl = 3$, $p = .986$; $RMSR = .01$; $GFI = .99$; $TLI = .99$; $CFI = .99$; $RMSEA = .002$, IC 90 % [.000, .004]). Asimismo, la fiabilidad fue adecuada, con un coeficiente alfa de Cronbach de .82 para la escala total, y valores entre .70 y .71 en sus dimensiones, lo que indica una consistencia interna aceptable.

Satisfacción con la vida. Se utilizó la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS; Diener et al., 1985), conformada por un solo factor, con cinco reactivos que evalúan la satisfacción global

con la vida (ej., *En la mayoría de los aspectos, mi vida es como me gustaría*). Las respuestas se registraron en un formato tipo Likert de 7 puntos (1 = totalmente en desacuerdo, 7 = totalmente de acuerdo). Para verificar la validez del instrumento, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio. Los índices de bondad de ajuste respaldaron la estructura propuesta ($\chi^2 = 8.66$, $gl = 5$, $p = .123$; RMSR = .02; GFI = .96; TLI = .99; CFI = .99; RMSEA = .06, IC 90 % [.00, .11]). En cuanto a la fiabilidad, el coeficiente alfa de Cronbach fue de .86, lo que indica una consistencia interna aceptable para la escala en su totalidad.

Procedimiento

Para involucrar a los padres en la investigación, se les invitó a participar a través de sus hijos, estudiantes de preparatoria, y se organizaron sesiones dentro de los planteles escolares para presentarles el proyecto. Durante estas sesiones se explicó el objetivo del estudio, se permitió un espacio para resolver dudas y, finalmente, se les solicitó la lectura y firma del consentimiento informado siguiendo las pautas del Código de Ética en Psicología (Federación Nacional de Colegios, Sociedades y Asociaciones de Psicólogos de México [FENAPSIME] 2018). Para aquellos padres que no pudieron asistir a las reuniones grupales, se coordinó una visita domiciliaria con el consentimiento de sus hijos, en la cual se les brindó una explicación clara y se atendieron sus inquietudes antes de proceder con su consentimiento.

Para el análisis de datos se efectuaron análisis factoriales confirmatorios con el fin de evaluar la validez de los tres instrumentos empleados, así como el modelo de ecuaciones estructurales para contrastar el modelo teórico, utilizando el programa SPSS con el complemento AMOS (Hair et al., 2019). Los índices de bondad de ajuste considerados fueron: Chi cuadrada (χ^2), donde el valor esperado de la probabilidad asociada fue mayor a .01; SRMR y RMSEA, con valores esperados menores a .08; y finalmente, GFI, TLI y CFI, cuyos valores deseables fueron mayores a .95, siguiendo la recomendación de Valdés et al. (2019). Para cuidar el efecto de la distribución de los datos y la normalidad multivariada se utilizó el método bootstrap de 500 repeticiones y un intervalo de confianza del 95% (Byrne, 2010). Se calcularon los valores alfa de Cronbach para cada una de las variables de estudio. Asimismo, se obtuvieron índices para cada escala, junto con estadísticos descriptivos y de normalidad.

Resultados

Se calcularon los estadísticos descriptivos (media, desviación estándar, asimetría, curtosis, valores mínimo y máximo) para las variables de satisfacción con la vida, evitación al éxito (*inseguridad ante el logro y dependencia de la evaluación social*) y premisas históricas socioculturales (con las dimensiones de machismo y respeto sobre el amor). Respecto a las medias, los resultados mostraron que las dimensiones de evitación al éxito se ubicaron cerca de la media teórica, lo que indica respuestas entre moderadas y bajas. En contraste, tanto la satisfacción con la vida como las dimensiones de premisas socioculturales presentaron medias por encima de la media teórica, reflejando una tendencia hacia percepciones más altas en estas variables. Además, se evaluó la distribución de los datos mediante los coeficientes de asimetría y curtosis. Ningún valor superó los límites de ± 2 , lo que, según Bandalos y Finney (2019), sugiere que la distribución no se aparta significativamente de la normalidad. Por tanto, los datos permitieron desarrollar un modelo mediante el uso de ecuaciones estructurales (ver Tabla 1).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de las variables del estudio

Variabes	Media	DE	Asimetría	Curtosis	Mínimo	Máximo
Satisfacción con la vida	5.33	1.17	-1.18	1.58	1.20	7.00
IE	3.57	1.67	0.29	-0.76	1.00	7.00
PES	3.49	1.91	0.22	-1.11	1.00	7.00
Machismo	5.07	2.35	-0.81	-0.98	1.00	7.00
Respeto sobre amor	4.66	2.09	-0.42	-1.13	1.00	7.00

Nota. IE = Inseguridad ante la ejecución PES = Preocupación por evaluación social

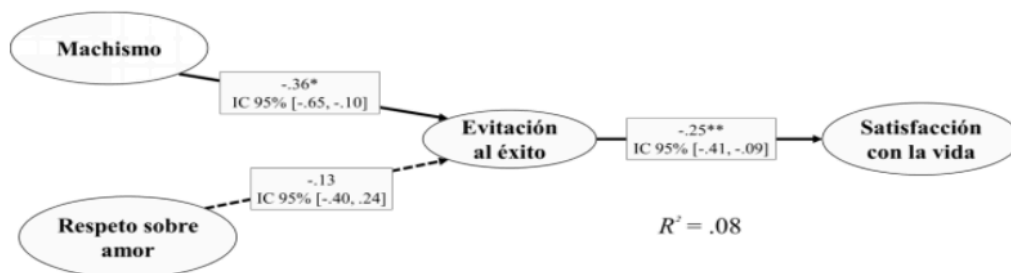
Se estimó un modelo de ecuaciones estructurales para examinar las relaciones entre las variables de interés. Donde las premisas históricas socioculturales, operacionalizadas mediante sus dimensiones de machismo y respeto sobre el amor se plantearon como variable predictora (exógena); la evitación al éxito, modelada como variable latente a partir de sus dos dimensiones (*preocupación por la evaluación social e inseguridad ante la ejecución*), actuó como mediadora, y la satisfacción con la vida como variable a explicar, con el fin de analizar las relaciones propuestas y el papel mediador de la evitación al éxito entre las premisas histórico socioculturales y la satisfacción con la vida. El modelo estructural se ajustó de forma adecuada a los datos: $\chi^2 = 140.15$, $gl = 98$, $p = .003$; SRMR = .06, CFI = .98; TLI = .97; RMSEA .04, IC 90% [.02, .05], esto de acuerdo con los índices de ajustes propuestos por Hair et al. (2019); teniendo un modelo que

explica el 8% de la varianza de la percepción sobre la satisfacción con la vida. El porcentaje relativamente bajo, en el ámbito de las ciencias sociales y del comportamiento, se interpreta como una aproximación explicativa de fenómenos situacionales y contextuales, sustentada en una perspectiva que reconoce su carácter multicausal (Funder & Ozer, 2019).

El análisis de las relaciones directas, primeramente, con las dimensiones de las premisas históricas socioculturales, se tiene que el machismo se asocia negativamente y significativamente con evitación al éxito ($\beta = -.36$, IC 95% [-.65, -.10], $p = .013$), sin embargo, el respeto sobre amor no fue significativo con evitación al éxito ($\beta = -.13$ IC 95% [-.40, .24], $p = .004$). Asimismo, se muestra una relación negativa y significativa entre evitación al éxito y satisfacción con la vida ($\beta = -.25$, IC 95% [-.41, -.09], $p = .008$; ver Figura 2).

Figura 2

Modelo estructural de las relaciones entre las premisas histórico-socioculturales y la satisfacción con la vida, mediado por la evitación al éxito



Finalmente, lo efectos indirectos, mostraron que el machismo afecta positivamente la satisfacción con la vida de los padres de familia a través de su impacto en la evitación al éxito, reflejado en un coeficiente de 0.09 (IC 95% [-0.08, -0.00], $p < .04$). Por otro lado, no fue significativo el efecto indirecto de respeto sobre amor sobre la satisfacción con la vida a través de su impacto en la evitación al éxito ($\beta = .03$, IC 95% [-.04, .12], $p = .325$; ver Tabla 2).

Tabla 2

Relaciones indirectas entre las variables del estudio

Relaciones indirectas					β	IC 95	p
M	→	EAV	→	SWLS	.09	[.02, .22]	.010

RSA	→	EAV	→	SWLS	.03	[-.04, .12]	.325
-----	---	-----	---	------	-----	-------------	------

Nota. M = Machismo. RSA = Respeto sobre el amor. EAV = Evitación al éxito. SWLS = Satisfacción con la vida.

Discusión y conclusiones

El objetivo del estudio fue analizar la relación entre las PHSC y la satisfacción con la vida de padres de familia, mediada por la evitación al éxito. Los resultados indican que el machismo es la única premisa que muestra una relación significativa, tanto directa como indirecta, con la satisfacción con la vida. Esto resulta comprensible si se considera que, en México, la percepción del machismo es alta (Parametría, 2017), lo que podría influir en la percepción de bienestar. A su vez, autores como Díaz-Loving (2019) y Romero (2024) han señalado que la cultura mexicana tiende a reforzar el machismo, afectando la percepción de bienestar, especialmente en la población femenina.

Asimismo, se observó una relación significativa y directa entre el machismo y la evitación al éxito, lo que es consistente con la idea de que las PHSC pueden influir en la conducta y personalidad de los individuos. Según Miranda-Rodríguez y García-Méndez (2021), el carácter colectivo de la cultura, junto con sus normas y características, puede predecir el comportamiento de la población mexicana, particularmente en aspectos morales. Estos hallazgos se alinean con investigaciones como la de Palacios y Martínez (2017), quienes identificaron en participantes mexicanos la presencia de comportamientos conservadores, machistas y religiosos, los cuales influyeron en la percepción de la personalidad, especialmente en dimensiones como la amabilidad y la expresión afectiva, tanto negativa como positiva.

En cuanto a la relación entre la evitación al éxito y satisfacción con la vida se estableció una relación negativa y significativa. Esto concuerda con trabajos como el del Agarwal y Rangaswamy (2019), quienes encontraron que el miedo al éxito es un predictor negativo de la satisfacción con la vida y que, a su vez, puede afectar aspectos como la felicidad y el bienestar subjetivo; también se resalta la importancia de la cultura al momento de lidiar con el miedo al éxito. La relación negativa entre la evitación al éxito y la satisfacción con la vida resulta coherente, ya que evitar el éxito puede generar una constante preocupación por la opinión ajena, lo que, a su vez, puede producir inseguridad y una sensación de angustia. Este temor al juicio externo podría limitar la capacidad de las personas para disfrutar plenamente de sus logros y experiencias, afectando su bienestar subjetivo. Además, considerando la influencia de factores socioculturales, es posible que

ciertas normas refuercen esta evitación, generando un entorno en el que el éxito es visto como una fuente de presión en lugar de satisfacción.

En conclusión, los resultados muestran que el machismo tiene una relación indirecta positiva y significativa con la satisfacción con la vida, mediada por la evitación al éxito. Específicamente, a mayor machismo, menor evitación al éxito, lo que paradójicamente se asocia con una mayor satisfacción con la vida. Este efecto sugiere que ciertas actitudes tradicionales podrían estar relacionadas con percepciones subjetivas de bienestar.

Este estudio aporta evidencia empírica sobre la relación entre las PHSC, la evitación al éxito y la satisfacción con la vida en padres de familia, un grupo poblacional con dinámicas particulares. Sin embargo, la investigación presenta limitaciones que deben considerarse. En primer lugar, la composición de la muestra, predominantemente femenina, podría introducir sesgos en los resultados debido a las diferencias en la vivencia de las PHSC entre géneros. Se recomienda que futuros estudios amplíen y equilibren la participación por género para garantizar mayor representatividad.

Otra limitación radica en el diseño transversal, que impide establecer relaciones causales sólidas entre las variables. Sería valioso complementar estos hallazgos con metodologías longitudinales o experimentales que permitan rastrear la evolución temporal de estos constructos y confirmar las direccionalidades observadas. A pesar de las limitaciones, los hallazgos abren líneas de reflexión sobre cómo las creencias internalizadas moldean la percepción del éxito y la satisfacción con la vida, ofreciendo insumos para intervenciones psicoeducativas que promuevan estilos de vida igualitarios y orientados a lograr la satisfacción con la vida, en un contexto familiar.

Referencias

- Agarwal, A., & Rangaswamy, M. (2019). Fearing what we want, and its relation to individual-specific factors and life satisfaction. *International Journal of Social Sciences Review*, 7(5), 971–977. <https://goo.su/QcI8h>
- Bandalos, D. I., & Finney, S. J. (2019). Factor analysis: exploratory and confirmatory. In G. R. Hancock, L. M. Stapleton, & R. O. Muellerthe (Eds.), *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences* (pp. 98-122). Taylor & Francis.

- Bravo, A., & Sánchez, R. (2022). Las premisas históricas-socioculturales de la pareja en la Ciudad de México: Exploración y análisis cualitativo. *Acta de Investigación Psicológica*, 12(3), 71-85. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2022.3.463>
- Byrne, B. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS. Basic Concepts, Applications, and Programming*. Routledge.
- Casas, F. (2010). Indicadores sociales subjetivos y bienestar en la infancia y adolescencia. En, G. González-Bueno, M. Von, B., y C. Becedóniz (eds.). *Propuesta de un Sistema de Indicadores sobre Bienestar Infantil en España* (pp. 34 - 51). UNICEF España. http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/Indicadores_Bienestar_INF.pdf
- Díaz-Guerrero, R. (2003). *Bajo las garras de la cultura*. Trillas.
- Díaz-Loving, R. (2019). *Ethnopsychology: Pieces from the Mexican Research Gallery*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-26604-2>
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., y Smith, H. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 1. 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Espinosa, F., y Reyes, I. (1991). La evitación al éxito: validación y calificación de E.E.E. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 7(2), 72-90.
- 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://goo.su/298qH>
- Funder, D.C. & Ozer, D.J. (2019). Evaluating Effect Size in Psychological Research: Sense and Nonsense. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 2(2),156-168. <https://doi.org/10.1177/2515245919847202>
- García-Campos, T. (2008). Cultura Tradicional y Masculinidad Feminidad. *Revista Interamericana de Psicología*, 42(1), 59-68. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28442107.pdf>
- García, T. y Reyes-Lagunes, I. (2003). Contemporaneidad y estructura urbana y rural de las PHSC's, a través de una versión corta de la escala. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 19, 2, 89-104.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate Data Analysis*. Cengage Learning.

- Horner, M. S. (1972). Toward an understanding of achievement-related conflicts in women. *Journal of Social Issues*, 28(2), 157-175. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1540-4560.1972.tb00023.x>
- Kaur, H., & Kaur, N. (2018). Relationship between fear of success and self-esteem: A study on middle management. *Indian Journal of Health and Well-being*, 9(2), 252-256. <https://www.i-scholar.in/index.php/ijhw/article/view/169521>
- Miranda-Rodríguez, R. A., & García-Méndez, M. (2021). Modelo sociocultural del dominio moral en adolescentes mexicanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 24(2), 69-79. <https://www.doi.org/10.14718/ACP.2021.24.2.7>
- Palacios, J. R., & Martínez, R. (2017). Descripción de características de personalidad y dimensiones socioculturales en jóvenes mexicanos. *Revista de Psicología*, 35(2), 453-484. <https://doi.org/10.18800/psico.201702.003>
- Parametría. (27 de enero, 2017). *México, un país machista*. <https://www.parametria.com.mx/estudios/mexico-un-pais-machista/>
- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C. R., & Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction with Life Scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 149-161. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5701_17
- Pollmann-Schult, M. (2025). Parenthood and life satisfaction in later life: The role of elder-care norms and economic vulnerability across European countries. *European Journal of Ageing*, 22(16), 1-16. <https://doi.org/10.1007/s10433-025-00853-1>
- Romero, F. A. (2024). Retos y desafíos en la etnopsicología: una nueva forma de pensar la psicología. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 18(1), 149-171. <https://doi.org/10.15332/25005421.10751>
- Salanova, M., & Llorens, S. (2016). Hacia una Psicología Positiva aplicada. *Papeles del Psicólogo*, 37(3), 161-164. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77847916001>
- Salcido, I., & Tánori, J. (2018). Premisas histórico-socioculturales en universitarios sonorenses: un modelo de medida. En R. Díaz, I. Reyes, S., & F. López (Eds.), *La Psicología Social en México* (Vol. XVII, pp. 391-406). AMEPSO. <https://goo.su/NR2Bw>

- Tánori, J., Vera, J. A., Madueño, M. L., & Montaña, N. I. (2022). Satisfacción con la vida: atributos y contexto socioeconómico de escolares de primarias públicas de Sonora, México. *Know and Share Psychology*, 3(3), 26-45. <https://doi.org/10.25115/kasp.v3i3.7006>
- Valdés, A. A., García, F. I., Torres, G. M., Urías-, M. U. & Grijalva, C. S. (2019). *Medición en Investigación Educativa con Apoyo del SPSS y el AMOS*. CLAVE editorial. <https://goo.su/IsrLcSA>
- Yárnoz-Yaben, S. (2006). ¿Seguimos descuidando a los padres? El papel del padre en la dinámica familiar y su influencia en el bienestar psíquico de sus componentes. *Anales de Psicología*, 22(2), 175-185. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/25781>
- Yilmaz, H. (2018). Fear of Success and Life Satisfaction in terms of Self-efficacy. *Universal Journal of Educational Research* 6(6), 1278-1285. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060619>

Psicología para el Bienestar: Estudios sobre Educación, Salud y Sociedad

INFORME DE ORIGINALIDAD

2%

ÍNDICE DE SIMILITUD

FUENTES PRIMARIAS

1	sandbox.itson.edu.mx Internet	373 palabras — 1%
2	www.itson.mx Internet	231 palabras — < 1%
3	comunicacion-cientifica.com Internet	125 palabras — < 1%
4	hdl.handle.net Internet	124 palabras — < 1%
5	Nazira Calleja, Tere A. Mason, Olimpia Gómez Pérez. "Escala de Bienestar Subjetivo, versión corta (EBS-8): Revalidación, invarianza de medición y teoría de respuesta al ítem", Acta Colombiana de Psicología, 2022 Crossref	102 palabras — < 1%
6	es.scribd.com Internet	20 palabras — < 1%
7	Guillermo Rosales-Damián, Carlos Alejandro Hidalgo-Rasmussen, Lilia Janeth Torres-Chávez, Paola Javier-Juárez. "Relación entre consumo de riesgo de alcohol y síntomas depresivos en estudiantes universitarios de México", Revista Internacional de Investigación en Adicciones, 2024 Crossref	19 palabras — < 1%

8

www.educacion.gob.es

Internet

19 palabras — < 1 %

9

Adco Valeriano, Diana Yaneth. "Engagement académico y gestión del tiempo en estudiantes universitarios.", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru)

ProQuest

18 palabras — < 1 %

10

Fabiola Sáez-Delgado, Claudio Bustos Navarrete, Karla Lobos Peña, Javier Mella-Norambuena, Alejandro Díaz Mujica. "Escala de estrategias de disposición al estudio en universitarios: propiedades psicométricas", Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2021

Crossref

18 palabras — < 1 %

11

Alicia Edith Hermosillo-de la Torre, Cecilia Méndez-Sánchez, Fabiola Gonzalez-Betanzos. "Evidencias de validez factorial de la Escala de desesperanza de Beck en español con muestras clínicas y no clínicas", Acta Colombiana de Psicología, 2020

Crossref

17 palabras — < 1 %

12

Cumpa Ito, Yéssica Kely. "Niveles de estrés y rendimiento académico de los estudiantes del IX semestre del área de la salud, Universidad Nacional del Altiplano Puno, 2022", Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Peru)

ProQuest

17 palabras — < 1 %

13

Marisol Morales Rodríguez, Damaris Díaz Barajas. "Depresión y ansiedad en adolescentes: impacto de variables individuales y relacionales de la salud mental", Religación, 2024

Crossref

16 palabras — < 1 %

14

enfermeria.unison.mx

Internet

16 palabras — < 1%

15

liberi.ucu.edu.uy

Internet

16 palabras — < 1%

EXCLUIR CITAS

ACTIVADO

EXCLUIR FUENTES

DESACTIVADO

EXCLUIR BIBLIOGRAFÍA

ACTIVADO

EXCLUIR COINCIDENCIAS < 16 PALABRAS