



# REVISTA DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

JOURNAL OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION

## EDITOR

JOSÉ CARLOS NÚÑEZ

## GESTOR

TRINIDAD GARCÍA FERNÁNDEZ

## EDITORES ASOCIADOS

Rui A.Alves

Joyce L.Epstein

Ángel de Juanas

Rosario Ortega

Giorgios Sideridis

Kristie Asaro-Saddler

Juan Fernández

Evelyn Kroesbergen

Pedro Rosário

Antonio Valle

Roger Azevedo

Karen R.Harris

Nigel V. Marsh

Bruce Sandler

Philip H. Winne

ASOCIACIÓN DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN - CFP  
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID



Consejo General  
de la Psicología  
ESPAÑA

## COMITÉ EDITORIAL

### EDITOR

José Carlos Núñez Pérez - (Universidad de Oviedo, España)

### GESTOR EDITORIAL

Trinidad García Fernández - (Universidad de Oviedo, España)

### EDITORES ASOCIADOS

Rui A. Alves - (Universidade do Porto, Portugal)  
 Kristie Asaro-Saddler - (University of Albany, EEUU)  
 Roger Azevedo - (North Carolina State University, EEUU)  
 Joyce L. Epstein - (Johns Hopkins University, EEUU)

Juan Fernández - (Universidad Complutense de Madrid, España)  
 Karen R. Harris - (University of Maryland, EEUU)  
 Ángel de Juanas - (UNED, España)  
 Evelyn Kroesbergen - (Universiteit Utrecht, Países Bajos)  
 Nigel V. Marsh - (Sunway University, Malasia)  
 Rosario Ortega - (Universidad de Córdoba, España)  
 Pedro Rosário - (Universidade do Minho, Portugal)  
 Bruce Saddler - (University of Albany, EEUU)  
 Georgios Sideridis - (Harvard Medical School, EEUU)  
 Antonio Valle - (Universidad de A Coruña, España)  
 Philip H. Winne - (Simon Fraser University, Canada)

### CONSEJO EDITORIAL

Manuel Acosta Contreras - Universidad de Huelva, (España)  
 Francisco Alcántud Marín - Universidad de Valencia, (España)  
 Leandro S. Almeida - Universidade do Minho, (Portugal)  
 Marina Álvarez Hernández - Universidad de Oviedo, (España)  
 Faye Antoniou - University of Athens, (Grecia)  
 Bárbara Arfe - Università degli Studi di Padova, (Italia)  
 Benito Arias Martínez - Universidad de Valladolid, (España)  
 Olga Arias Gundín - Universidad de León, (España)  
 Jorge Luis Arias Pérez - Universidad de Oviedo, (España)  
 José María Avilés Martínez - Universidad de Valladolid, (España)  
 María Rosario Bermejo García - Universidad de Murcia, (España)  
 Ana Bernardo Gutiérrez - Universidad de Oviedo, (España)  
 Lucy R. Betts - Nottingham Trent University, (Reino Unido)  
 José Antonio Bueno Álvarez - Universidad Complutense de Madrid, (España)  
 Anna Bujnouska - Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, (Polonia)  
 María Amparo Calatayud Salom - Universidad de Valencia, (España)  
 María Angel Campo Mon - Universidad de Oviedo, (España)  
 Isabel Cantón Mayo - Universidad de León, (España)  
 Miguel Ángel Carbonero Martín - Universidad de Valladolid, (España)  
 José Juan Carrión Martínez - Universidad de Almería, (España)  
 Juan Luis Castejón Costa - Universidad de Alicante, (España)  
 Luis Andrés Castejón Fernández - Universidad de Oviedo, (España)  
 Pilar Castro Pañeda - Universidad de Oviedo, (España)  
 Fátima Chacón Borrego - Universidad de Sevilla, (España)  
 Mar Cepero González - Universidad de Granada, (España)  
 Rebeca Cerezo Menéndez - Universidad de Oviedo, (España)  
 Marcelino Cuesta Izquierdo - Universidad de Oviedo, (España)  
 Fernando Cuetos Vega - Universidad de Oviedo, (España)  
 Manuel Deaño Deaño - Universidad de Vigo, (España)  
 Eliseo Díez Itza - Universidad de Oviedo, (España)  
 Julie Dockrell - London Institute of Education, (Reino Unido)  
 Isabel Fajardo Caldera - Universidad de Extremadura, (España)  
 Manuel Fernández Cruz - Universidad de Granada, (España)  
 José Ramón Fernández Hermida - Universidad de Oviedo, (España)  
 Jorge Fernández del Valle - Universidad de Oviedo, (España)  
 Raquel Fidalgo Redondo - Universidad de León, (España)  
 Jesús de la Fuente Árias - Universidad de Almería, (España)  
 Francisco Juan García Bacete - Universidad Jaume I, (España)  
 José Manuel García Fernández - Universidad de Alicante, (España)  
 Jesús Nicasio García Sánchez - Universidad de León, (España)  
 José Jesús Gázquez Linares - Universidad de Almería, (España)  
 Paloma González Castro - Universidad de Oviedo, (España)  
 Julio Antonio González-Piñeda - Universidad de Oviedo, (España)  
 Mercedes González Sanmamed - Universidad de A Coruña, (España)  
 María José González Valenzuela - Universidad de Málaga, (España)  
 Matthias Grünke - Universität zu Köln, (Alemania)  
 María Adelina Guisande Couñago - Universidad de Santiago de Compostela, (España)  
 Ángel Huguet Canalis - Universidad de Lleida, (España)  
 Shin-ichi Ishikawa - Doshisha University, (Japón)  
 Cándido José Inglés Saura - Universidad de Miguel Hernández, (España)  
 Juan E. Jiménez González - Universidad de la Laguna, (España)  
 Jesús Miguel Jornet Meliá - Universidad de Valencia, (España)  
 Malt Joshi - Texas A&M University, (EEUU)  
 Jennifer Krawek - University of Miami, (EEUU)  
 María José León Guerrero - Universidad de Granada, (España)  
 Teresa Limpo - Universidade do Porto, Portugal)  
 Stephen J. Loew - University of New England, (Australia)  
 Víctor López Ramos - Universidad de Extremadura, (España)  
 Mar Lorenzo Moledo - Universidad de Santiago de Compostela, (España)  
 Rafaela Marco Taverner - Universidad de Valencia, (España)  
 María Eugenia Martín Palacio - Universidad Complutense de Madrid, (España)  
 Raquel-Amaya Martínez González - Universidad de Oviedo, (España)  
 Concepción Medrano Samaniego - Universidad del País Vasco, (España)  
 Lynn Meltzer - Harvard Graduate School of Education, (EEUU)  
 Antonio Méndez Giménez - Universidad de Oviedo, (España)  
 Charles L. Mifsud - L-Università ta' Malta, (Malta)  
 Ana Miranda Casas - Universidad de Valencia, (España)  
 Asunción Monsalve González - Universidad de Oviedo, (España)  
 María de la Villa Moral Jiménez - Universidad de Oviedo, (España)  
 Ángela Morales Fernández - Universidad Autónoma de Madrid, (España)  
 Jesús Miguel Muñoz Cantero - Universidad de A Coruña, (España)  
 José Muñoz Fernández - Universidad de Oviedo, (España)  
 José Ignacio Navarro Guzmán - Universidad de Cádiz, (España)  
 John Niefeld - North Carolina State University, (EEUU)  
 Julio Ogas Jofré - Universidad de Oviedo, (España)  
 Enrique Ortega Toro - Universidad de Murcia, (España)  
 José Manuel Otero-López - Universidad de Santiago de Compostela, (España)  
 Timos Papadopoulos - University of Cyprus, (Chipre)  
 Ángeles Pascual Sevillano - Universidad de Oviedo, (España)  
 Cristina de la Peña Álvarez - Universidad de Francisco de Vitoria, (España)  
 José Vicente Peña Calvo - Universidad de Oviedo, (España)  
 María Victoria Pérez Villalobos - Universidad de Concepción, (Chile)  
 Manuel Peralbo Uzquiano - Universidad de A Coruña, (España)  
 María del Carmen Pérez Fuentes - Universidad de Almería, (España)  
 María del Hénar Pérez Herrero - Universidad de Oviedo, (España)  
 Arturo X. Pereiro Rozas - Universidad de Santiago de Compostela, (España)  
 María del Carmen Pichardo Martínez - Universidad de Granada, (España)  
 Luis Jorge Martín-Antón - Universidad de Valladolid, (España)  
 Margarita Pino Juste - Universidad de Vigo, (España)  
 María Jesús Presentación Herrero - Universidad de Jaume I, (España)  
 Cristina Ramos Galván - Hospital Comarcal de Antequera, (España)  
 María del Carmen Requena Hernández - Universidad de León, (España)  
 Rosa María Rivas Torres - Universidad de Santiago de Compostela, (España)  
 Leila do Socorro Rodrigues Feio - Universidade Federal do Amapá, (Brasil)  
 Arantazu Rodríguez Fernández - Universidad del País Vasco, (España)  
 Alejandro Rodríguez Martín - Universidad de Oviedo, (España)  
 Luis José Rodríguez Muñoz - Universidad de Oviedo, (España)  
 Celestino Rodríguez Pérez - Universidad de Oviedo, (España)  
 José María Román Sánchez - Universidad de Valladolid, (España)  
 Cecilia Ruiz Esteban - Universidad de Murcia, (España)  
 María Consuelo Saiz Manzanares - Universidad de Valladolid, (España)  
 José Luis San Fabián Maroto - Universidad Oviedo, (España)  
 Anna Bujnouska - Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, (Polonia)  
 Juan Carlos San Pedro Veledo - Universidad de Oviedo, (España)  
 Antonio José Sánchez Guarnido - Universidad de Córdoba, (España)  
 Albert Sangrà Morer - Universitat Oberta de Catalunya, (España)  
 Miguel Anxo Santos Rego - Universidad de Santiago de Compostela, (España)  
 Sylvia Sastre I Riba - Universidad de la Rioja, (España)  
 Alfred Schabmann - Universität zu Köln, (Alemania)  
 Roberto Secades Villa - Universidad de Oviedo, (España)  
 José Tejada Fernández - Universidad Autónoma de Barcelona, (España)  
 Carme Timoneda Gallart - Universidad de Girona, (España)  
 Mark Torrance - Nottingham Trent University, (Reino Unido)  
 María Victoria Trianes Torres - Universidad de Málaga, (España)  
 Guillermo Vallejo Seco - Universidad de Oviedo, (España)  
 María Lidón Villanueva Badenes - Universitat Jaume I, (España)  
 María Luisa Zagalaz Sánchez - Universidad de Jaén, (España)  
 Félix Zurita Ortega - Universidad de Granada, (España)

## ÍNDICE

→ <b>Construcción de una escala sobre igualdad de género percibida en la escuela</b>	<b>1-20</b>
Ignacio Moya-Díaz y Ángel De-Juanas	
→ <b>Instrumentos de Evaluación de Inteligencia Emocional en Educación Primaria: Una Revisión Sistemática</b>	<b>21-43</b>
Rafael Sánchez-Camacho y Mariona Grane	
→ <b>¿Qué Sabemos Sobre los Estilos Educativos Parentales y los Trastornos en la Infancia y Adolescencia?</b>	<b>44-53</b>
<b>Una Revisión de la Literatura</b>	
Natalia Martín, Marisol Cueli, Laura M. Cañamero y Paloma González-Castro	
→ <b>Meditation practice: A Welcome Activity in a Pre-service Teacher Education Program during Pandemic</b>	<b>54-68</b>
Laura Margarita Daza-Murcia	
→ <b>Factores psicológicos y consecuencias del Síndrome Fear of Missing Out: Una Revisión Sistemática</b>	<b>69-78</b>
José Gabriel Soriano-Sánchez	
→ <b>Comparación de los niveles de carga mental y resiliencia que poseen familias con hijos con diversidad funcional a diferencia de familiar con hijos sin diversidad funcional</b>	<b>79-96</b>
Natalia Cornejo-Guerra	
→ <b>Situaciones vitales estresantes y sintomatología depresiva en adolescentes rurales</b>	<b>97-115</b>
Morelia Erandeni Gil-Díaz, María Elena Rivera-Heredia y María de Lourdes Vargas-Garduño	
→ <b>La Tenacidad: Predictora de la Autorregulación Académica en Estudiantes Universitarios</b>	<b>116-131</b>
Florencia Teresita Daura, Cecilia Barni y Mariela González	

## Construcción de una escala sobre igualdad de género percibida en la escuela

Ignacio Moya-Díaz\* y Ángel De-Juanas

Escuela Internacional de Doctorado. Programa de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España

**Resumen:** La estimación con pruebas estandarizadas sobre la creencia del profesorado acerca de la situación actual de la igualdad de género en las aulas resulta de interés para establecer predicciones sobre la práctica real de comportamientos sexistas en los centros educativos. El objetivo de este trabajo fue validar una escala para conocer, desde la valoración subjetiva del profesorado, cuáles son los comportamientos presentes en la escuela que actúan como transmisores de contenidos sexistas en el currículum oculto. Para la construcción de este instrumento se realizó una revisión inicial por parte de 11 expertos y un estudio piloto en el que participaron 221 docentes de centros educativos de la Comunidad de Madrid. Se determinó la fiabilidad y validez de la escala. Los resultados evidenciaron que la consistencia interna del instrumento arrojó un valor de  $\alpha$  de Cronbach superior a ,84. El análisis factorial mostró cinco factores que explicaron el 54,5% de la varianza. Las propiedades psicométricas de la escala fueron adecuadas para medir la percepción del profesorado sobre comportamientos transmisores de contenidos sexistas en la escuela. Con ello, se abre una línea de investigación futura para detectar, mediante este instrumento, creencias y corregir comportamientos sexistas en los centros educativos.

**Palabras clave:** Igualdad de género, Currículum oculto, Escala de creencias, Profesorado, Estereotipos.

### Construction of an equality gender scale perceived in education

**Abstract:** The estimation with standardized tests on the teachers' belief about the current situation of gender equality in the classrooms is of interest to establish predictions about the real practice of sexist behaviors in schools. The objective of this work was to validate a scale to know, from the subjective assessment of the teachers, the behaviors present in the school that act as transmitters of sexist content in the hidden curriculum. For the construction of this instrument, an initial review was carried out by 11 experts. Then, a pilot study, in which 221 teachers from educational centers in the Community of Madrid participated, were conducted. The reliability and validity of the scale was examined. The results showed that the internal consistency of the instrument generated a Cronbach's  $\alpha$  value higher than .84. The factor analysis showed five factors that explained 54.5% of the variance. The psychometric properties of the scale were adequate to measure teachers' perception of behaviors that transmit sexist content at school. Thus, a future line of research is opened to detect beliefs by means of this instrument, and to correct sexist behaviors in educational centers.

**Key words:** Gender equality, Hidden curriculum, Education, Teacher's perception, Stereotypes.

La Agenda 2030 ha planteado un ambicioso plan de objetivos para lograr durante la presente década entre los que destaca especialmente conseguir la igualdad

entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. En esta hacendosa tarea, la familia, la escuela y las administraciones educativas adquieren un papel nuclear. Una labor que debe construirse desde varios ámbitos: político-educativo; transmisión de los valores socioculturales en la escuela; y, la formación del profesorado (UNESCO, 2020).

Recibido: 09/06/2021 - Aceptado: 12/11/2021 - Avance online: 13/12/2021

\*Correspondencia: Ignacio Moya Díaz-Agero

Escuela Internacional de Doctorado. Programa de Educación.  
Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España  
Dirección: C/Juan del Rosal 14. 28040, Madrid, España.

E-mail: [imoya34@alumno.uned.es](mailto:imoya34@alumno.uned.es)

Moya-Díaz, I. y De-Juanas, A. (2022). Construcción de una escala sobre igualdad de género percibida en la escuela. *Revista de Psicología y Educación*, 17(1), 1-20, <https://doi.org/10.23923/rpye2022.01.213>

1699-9517/© 2022 Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE). Publicado por Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, España. Este es un artículo Open Access bajo la CC BY-NC-ND licencia (<http://creativecommons.org/licencias/by-nc-nd/4.0/>).

En las últimas décadas, las políticas educativas sobre la igualdad de género han estado presentes en la legislación española. Sin embargo, en los referentes normativos de carácter educativo se relega la igualdad de género a un asunto interdisciplinar y transversal que no se asume de forma particular como contenido directo de ningún área o materia (González, 2018). Esta falta de concreción deja en manos del profesorado la decisión de incorporarla a sus programaciones (Martínez García, 2007). En esta línea debe amplificarse la estrategia del *gendermainstreaming*, que sitúa a todas las políticas bajo la perspectiva de género para evitar el androcentrismo. Esta última estrategia pretende superar algunos obstáculos fuertemente arraigados a la cultura educativa, siendo uno de ellos la persistencia de normativas que permiten la segregación por sexos en los centros educativos. La existencia de estos modelos educativos se opone a la idea de convertir la escuela en un reflejo de la sociedad, un microcosmos, en el que el estudiante interactúa con una sociedad pluralista. En suma, tampoco existe una justificación clara de sus beneficios, ya que como algunos autores señalan: “el rendimiento escolar aumenta cuando el alumnado se expone a una mayor interacción educativa y cultural con otros agentes sociales” (Rubia, 2013, p.6).

Otro aspecto relevante, sobre el que se estructura la igualdad de género en la escuela, son los valores socioculturales que se relacionan con ella y que permanecen activos en la sociedad. En ellos se insertan los estereotipos, las creencias y los prejuicios sexistas. Esta tendencia sobre la percepción de la igualdad de género en la enseñanza “evidencia que los docentes prestan más atención a los niños varones en el aula, y que desconocen sus propias actitudes sexistas, teniendo poca conciencia de cuándo y cómo transmiten estereotipos de género a sus alumnos” (Mencía-Ripley, 2020, p. 4).

Asimismo, las creencias socioculturales también derivan en actitudes que influyen sobre parámetros aún más complejos y que

se encuentran presentes en la escuela -véase el ejemplo de la *brecha digital de género* o el *techo de cristal* -. (Vico y Rebollo, 2019).

En cualquiera de los casos, se debe amplificar el estudio y seguimiento de estos aspectos, ya que los estudios realizados hasta la fecha muestran que “(...) a través del material didáctico y las interacciones sociales en el contexto escolar se van aprendiendo, reforzando y manteniendo estereotipos de género” (Basto y Soberanis, 2020, p.5).

Por su parte, la formación del profesorado también se ha visto señalada como un área influyente en la igualdad de género. Al respecto, Miralles-Cardona et al. (2020) aplicaron la *Escala de Evaluación Sensible a la Formación en Igualdad de Género* (ESFIG) a 601 docentes de formación universitaria y hallaron una escasa integración de la percepción de género en la docencia universitaria. En la misma línea, otros estudios apuntan a la escasa importancia que se le otorga a la igualdad de género en el currículum universitario (Garrigues, 2010; Larrondo y Rivero, 2019; Valdivieso et al., 2016; Verge et al., 2018). Por su parte, Pastor-Gosálbez et al. (2020) consideran que la formación universitaria ha integrado desarrollos normativos que fomentan la igualdad de género pero, que en la práctica se hacen invisibles. Del mismo modo, otros trabajos internacionales apuntan a la falta de esfuerzos por abordar la igualdad de género en la formación del profesorado desde las universidades (Atchison, 2013; Lahelma y Tainio, 2019; Zippel et al., 2016).

## EL CURRÍCULUM OCULTO Y EL GÉNERO

El currículum educativo se corresponde con un plan de estudios, una declaración de intenciones que establece las bases del conocimiento que han de adquirir los estudiantes para convertirse en ciudadanos de una sociedad plural, democrática y justa. Sin embargo, en las interacciones y en la experiencia de enseñanza-aprendizaje que ocurre en la escuela, se pone de manifiesto la importancia de las lecciones, valores,

perspectivas que no están escritas, pero que se comunican de manera implícita por parte del profesorado (Santomé, 1991). Tal y como advirtió González (1996), el currículum oculto influye en la educación y directamente en la construcción del ideario de género. Desde esta premisa surgió el término *currículum oculto de género* (en adelante, COG) (Dorr y Sierra, 1998). Se trata de un constructo en el que se interpreta la igualdad de género en la escuela como un parámetro que opera fuertemente influenciado y conectado al currículum oculto; entendido a su vez como “el conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instalan de forma inconsciente en las estructuras y el funcionamiento de las instituciones y en el establecimiento y desarrollo de la cultura hegemónica de las mismas” (Santos, 2002, p.3).

La estructura interna sobre la que se edifica el COG invita a señalar tres ejes principales sobre los que se asienta este constructo: *androcentrismo*, *determinismo biológico* y *polarización del género* (Dorr y Sierra, 1998).

El primero de ellos, *androcentrismo*, responde teóricamente a la visión del mundo diseñado por y para los hombres e impregna los contenidos científicos que se imparten en las aulas, así como el análisis de su transmisión desde los libros de texto (Bello, 2002). Este eje se extiende a toda la cultura, las doctrinas, las instituciones, los valores sociales, los valores religiosos e incluso las deidades. En todos ellos se refleja la creencia de la superioridad masculina (Strenski, 2021).

El segundo eje, *determinismo biológico*, comprende que el comportamiento humano depende de aspectos genéticos difícilmente modificables y, en consecuencia:

“el hecho de que el género se base en la diferencia sexual sigue dando por hecho que el sexo es natural. Esta relación entre sexo y género aparece como dos categorías que dependen una de la otra. La segunda es analizada como la construcción social de la primera (el género) y la primera (el sexo) se

asume como un hecho pre-existente” (Curiel, 2014, p. 9).

Por ende, se asumen patrones de conducta propios de cada uno de los géneros, como por ejemplo la realización de gestos obscenos por un exceso de testosterona en el sexo masculino.

El tercero y último, tiene que ver con la *polarización del género* y se centra en la teorización de aquellos motivos por los que los hombres y mujeres son diferentes. Este eje pretende organizar todo el sistema cultural y educativo sobre la base de este hecho.

## **INSTRUMENTOS SOBRE IGUALDAD DE GÉNERO EN EDUCACIÓN**

El estudio de la igualdad de género en educación ha sido un tema ampliamente abordado por numerosas investigaciones (Alvariñas-Villaverde, Gallargo-López y Gallardo-Vázquez, 2019; Prendes-Espinosa et al., 2020). Sin embargo, resulta notoria la escasez de instrumentos específicos diseñados sobre esta temática. Este hecho se agrava aún más, cuando se considera también el constructo ‘currículum oculto’. Sin embargo, existen algunas herramientas que han tratado de acercarse a esta temática de estudio. Así, surgieron los primeros cuestionarios y escalas que sirvieron de impulso para diagnosticar el estado de la igualdad de género en la sociedad y, posteriormente, en la escuela (Rigat-Pflaum, 2008). Entre estos destacaron la *Escala de Identidad de Género Masculino* de Blanchard y Freund (1983) y el trabajo de Alumbaugh (1987). Este último contrastó la herramienta de Blanchard y Freund con la *Escala 5-MF* (Male-Female) de la primera versión del *Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota* (MMPI) que fue diseñada por Hathaway y McKinley (1981). Una década después, se desarrolló la *Escala sobre las creencias de los Roles de Género* (GRBS) impulsada por Kerr y Holden (1996) y que estudiaba las creencias sobre el desarrollo de los roles de género en graduados universitarios. Estos primeros estudios sirvieron para corroborar

cuánto había evolucionado la percepción de la construcción de género distanciándose, cada vez más, de las tradicionales conexiones que asociaban los problemas de identidad, homosexualidad o la realidad transgénero a las psicopatologías (Rigat-Pflaum, 2008). En cualquiera de los casos, por primera vez, estas primeras escalas analizaron la identidad de género y definieron en su conjunto los roles de género, pero en su desarrollo no contemplaron explícitamente la igualdad de género como un factor medible y, mucho menos, ligado al ámbito educativo en las primeras edades.

Desde entonces, emergieron estudios que dieron lugar a nuevos instrumentos relacionados con el ámbito educativo y que abordaban la cuestión de género desde diversos puntos de vista. Así, se vincula explícitamente al alumnado, al profesorado de diferentes niveles educativos e incluso a determinadas áreas del currículo como ocurre con Educación Física, pero en ningún caso se diseñó una herramienta que tuviera un planteamiento holístico, integrador y válido para todas las etapas educativas. No obstante, uno de los instrumentos más destacados fue la *Escala de Actitudes del Profesorado hacia la Coeducación* que presenta tres subescalas -a saber: *sociocultural, relacional e individual*- y se dirige de manera específica a docentes de primaria y secundaria de la asignatura de Educación Física (Piedra et al., 2014). Con idéntica estructura factorial y orientada para alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria y 1º y 2º de Educación Secundaria, Pérez et al. (2010) construyeron la *Escala de Actitudes hacia la Igualdad de Género dirigida al Alumnado*. Este instrumento fue replicado en otros trabajos con notable éxito (Polo, 2020). Igualmente, son reseñables la *Escala de Juegos Deportivos y Emociones* (GES) para alumnos de secundaria (Gözütok et al., 2017) y la *Escala de Detención del Sexismo en Adolescentes* (DSA), diseñada por Recio et al. (2007) y que fue aplicada con éxito en estudios posteriores (Bernuy y Grijalva, 2017; Burgos, 2018; Cueva, 2017; Fernandes et al., 2020).

Desde el ámbito universitario surgieron otros instrumentos como la *Escala de aprendizaje en las redes sociales virtuales* que aborda la igualdad de género desde el constructo brecha digital de género (Vico y Rebollo, 2019) o el cuestionario *Actitudes hacia la Igualdad de Género* (ACTIG), en donde se organiza la percepción de género de los estudiantes universitarios desde cuatro dimensiones -*global, relacional, sociocrítica y personal*- (Castillo et al., 2020).

En consecuencia, tras una revisión exhaustiva de los instrumentos existentes relacionados con la temática, consideramos que la diversidad de estudios e instrumentos no ha permitido abordar con suficiencia y especificidad la estructura interna del constructo de igualdad de género cuando se vincula al currículum oculto en el ámbito educativo. Tampoco se reconoce un instrumento de medida validado entre la literatura hispanohablante que posibilite el diagnóstico y evaluación del currículum oculto mediante los aspectos más relevantes asociados a la igualdad de género en relación con el profesorado. Menos aún, existe un instrumento que englobe la percepción del constructo desde el enfoque de todas las etapas educativas. Por consiguiente, se requiere un nuevo enfoque que no repita los fundamentalismos que han sustentado el uso de la ideología de género desde la perspectiva de los instrumentos que han intentado analizarla (Amaya, 2017).

Con todo, la ausencia de un instrumento específico que aborde la igualdad de género desde la percepción del currículum oculto sugiere la necesidad de diseñar una escala sobre Igualdad de Género Oculta en Educación (en adelante, IGOE). El diseño de este instrumento pretende recoger aquellas dimensiones del currículum oculto que actúan como transmisoras de estereotipos y actitudes sexistas en los escenarios de la escuela y el aula desde la percepción del profesorado. Este trabajo tiene por objetivo presentar un estudio psicométrico que recoge evidencias sobre la construcción de un instrumento válido y confiable sobre la igualdad de género percibida en la escuela.

## MÉTODO

### PARTICIPANTES

Para determinar la validez de contenido del instrumento participaron 11 jueces y expertos que revisaron los 82 ítems que constituían la propuesta inicial de la escala. Entre los jueces hubo seis profesores universitarios que impartían docencia en Educación, Psicología, Sociología y Estadística; así como cinco docentes de etapas educativas iniciales que presentaron una amplia experiencia en cargos de gestión docente y en políticas sociales de instituciones públicas educativas. Todos ellos, expertos en la temática de la escala y/o profesionales en ejercicio.

Por otro lado, para analizar la confiabilidad y la validez del instrumento se utilizaron dos submuestras, una para la realización de un estudio piloto y otra para su validación final. En la primera submuestra, relacionada con el estudio piloto, participaron 21 docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, de los cuáles 13 fueron mujeres (61,9%) y 8 varones (38,1%) con edades comprendidas entre los 24 y 65 años ( $M = 38,6$ ;  $DT = 12,03$ ). Asimismo, 13 pertenecían a la escuela pública ( $N=61,9\%$ ), 6 a la concertada ( $N=28,6\%$ ) y 2 a la privada (9,5%) de la Comunidad de Madrid.

Para la validación factorial de la escala, se contó con una submuestra de 200 docentes, 84,2% mujeres y 15,4% de hombres (Perdido: ,04%) con edades comprendidas entre los 21 y los 63 años ( $M = 38$ ;  $DT = 10,8$ ). Este profesorado impartía docencia en diferentes etapas educativas, a saber: Infantil ( $N=21,7\%$ ), Primaria ( $N=58,8\%$ ), Secundaria ( $N=11,7\%$ ) y Bachillerato ( $N=7,9\%$ ). Del mismo modo, los docentes pertenecían a la escuela pública ( $N=89,2\%$ ), a la escuela concertada ( $N=4,6\%$ ) y a la escuela privada ( $N=6,3\%$ ). La experiencia docente de los participantes se distribuía de manera homogénea entre los que tenían menos de 5 años de experiencia ( $N=28,3\%$ ), los que tenían entre 5 y 15 años ( $N=27,5\%$ ) y los que presentaba más de 15 años de

experiencia ( $N= 34,2\%$ ). Para determinar la muestra necesaria en este estudio, se optó por escoger un mínimo de cinco participantes por ítem del cuestionario siguiendo el criterio de Nunnally y Bernstein (1994).

### INSTRUMENTO

La construcción de la escala IGOE ha formado parte de una investigación más extensa que tiene como objetivo determinar, desde la valoración subjetiva del profesorado, cuáles son los comportamientos presentes en la escuela que actúan como transmisores de contenidos sexistas en el currículum oculto. Para la elaboración de este instrumento, se realizó una revisión del estado de la cuestión en torno al objeto de estudio. La escala debía contrastar las percepciones del profesorado sobre la realidad educativa y establecer puentes de conexión con el currículum oculto. Para ello, se decidió que iría destinada a un amplio espectro de docentes pertenecientes a las etapas comprendidas desde Educación Infantil a Bachillerato. El instrumento se diseñó para cuestionar a los docentes por su percepción sobre diferentes hechos y/o situaciones asociadas a la igualdad de género que tienen lugar en el ámbito educativo. En consecuencia, la escala diseñada fue de tipo Likert y presentó cinco posibles alternativas de respuestas que fueron desde *totalmente en desacuerdo* (1) hasta *completamente de acuerdo* (5).

Los ítems que se tomaron como punto de partida para la elaboración de la escala se diseñaron a partir de la revisión de otros cuestionarios e instrumentos en los que la igualdad de género se agrupó en torno a diferentes factores: la gobernanza e influencia de las administraciones en las políticas de igualdad, el empoderamiento de la mujer (autonomía personal, recursos económicos, valores socioculturales), la organización social responsable y la violencia contra las mujeres (Alfama et al., 2014).

Igualmente, se tomó como referencia la *Escala de Actitudes del Profesorado hacia la Coeducación* (Rebollo et al., 2011). De

la misma forma, se realizó una revisión sistemática de la literatura científica sobre el constructo de igualdad de género (Prendes-Espinosa et al., 2020) y sobre los factores que inciden en su desarrollo para las diferentes áreas escolares (Alvariñas-Villaverde, Pazos-González, 2018). Se consideró el trabajo de Mellizo-Soto (2014) en el que se analizó exclusivamente la situación de la igualdad de género dentro del territorio español.

En consecuencia, las variables diseñadas de forma preliminar para la construcción del instrumento se agruparon en cinco grandes ejes temáticos: la igualdad de género y la normativa; la igualdad de género y la influencia socio cultural; la igualdad de género y las metodologías docentes; la igualdad de género en las relaciones interpersonales entre docentes y discentes; y, finalmente, la igualdad de género en la actividad física y el deporte. Estas cinco categorías fueron asumidas inicialmente como potenciales factores. Tomando las recomendaciones de otros estudios (Vallejo et al., 2003), se definieron y conceptualizaron estos cinco ejes temáticos como dimensiones iniciales para, posteriormente, servir de pauta en la elaboración final de la escala. En cualquier caso, estas dimensiones no se perfilaron con un interés confirmatorio sino como una propuesta descriptiva y exploratoria que permitiese configurar, con posterioridad, una escala robusta desde el punto de vista de la validez de constructo.

## PROCEDIMIENTO

Se desarrollaron tres estudios exploratorios, el primero con un diseño no experimental descriptivo en el que tras la elaboración de las variables objeto de medición se realizó un primer cribado de ítems a partir de la aplicación del instrumento al juicio de una muestra de 11 expertos que analizaron la validez de contenido. El segundo estudio constituye la aplicación del instrumento a una muestra piloto que permitió completar el análisis de la confiabilidad y validez de contenido del instrumento. El tercer y último estudio consistió en la aplicación de la escala a una muestra de 200 participantes y

permitió obtener evidencias sobre su estructura factorial.

## LA CONSTRUCCIÓN DEL CONJUNTO INICIAL DE ÍTEMS

Inicialmente, se creó un pool de ítems que comprendió un total de 114 elementos que recogían prejuicios, creencias, estereotipos, actitudes, o connotaciones sexistas vinculados al COG. Una vez generado este banco de ítems, se realizaron varias revisiones por parte de los investigadores donde, tras discriminar las variables por su representatividad con los constructos a medir, se cribaron los ítems hasta reducir el pool de ítems a un total de 82.

## ESTUDIO DE LA VALIDEZ DE CONTENIDO

Se facilitó a 11 jueces una tabla de registro donde debían valorar la claridad, relevancia y pertinencia de cada uno de los 82 ítems finalistas. Una vez recogidos los datos, se utilizó el modelo de Lawshe (1975) para determinar la razón de validez de contenido (RVC) de cada uno de ellos. Como resultado de estas acciones se redujo la escala a 46 reactivos.

## ESTUDIO PILOTO

Los 46 elementos seleccionados se organizaron de forma aleatoria y se configuró la escala para ser aplicada en un estudio piloto. La prueba se aplicó mediante papel y lápiz, previo consentimiento informado de los participantes. Se estuvo presente durante su aplicación, se midió el tiempo de realización y se anotaron las incidencias. Posteriormente, se modificó la redacción de varios ítems a partir de las valoraciones que hicieron los participantes. Se constató que el tiempo medio de realización de la escala fue de 6 minutos y producto de estas actuaciones la escala se redujo a 40 ítems.

## ESTUDIO DEL ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO

Finalmente, se realizó un segundo estudio con el propósito de recoger datos

que permitieran llevar a cabo los análisis estadísticos pertinentes y proceder con el diseño factorial de la escala. Para ello, se aplicó de nuevo el instrumento a una muestra de mayor tamaño ( $N=200$ ) en formato de papel y lápiz y también por administración online mediante un formulario de Google. En todo momento, se respetó la confidencialidad siguiendo el protocolo establecido por la Declaración de Helsinki (64<sup>a</sup> AMM, Brasil, octubre de 2013) y los participantes fueron informados del propósito de la investigación y dieron su conformidad para formar parte de ella.

## ANÁLISIS DE DATOS

Para realizar el análisis de razón de validez de contenido (RVC) de Lawshe se utilizó el programa Microsoft Excel del paquete Office 365. Para el análisis de fiabilidad se recurrió al estadístico  $\alpha$  de Cronbach, también se realizó un análisis factorial exploratorio, todo ello mediante el programa informático IBM SPSS 27.0 para Windows.

## RESULTADOS

### VALIDEZ DE CONTENIDO

Tras la recogida de datos de los 11 jueces, se estimaron como aceptables todos los valores situados por encima de ,637, valor referenciado según el modelo de Lawshe (op. Cit.) para cada ítem. Posteriormente, se midió la RVC ajustada a cada parámetro de cada variable (claridad, relevancia y pertinencia). Como resultado de este estudio, se revisaron y modificaron los ítems que daban lugar a controversia por presentar un lenguaje poco discriminante, y se redujo el cuestionario a 46 ítems. En ese momento se obtuvo un índice de validez de contenido total de la escala de ,888.

### ESTUDIO PILOTO

Se analizaron los estadísticos descriptivos y la fiabilidad de la escala. Inicialmente, se obtuvo un coeficiente  $\alpha$  de Cronbach de

,825. Posteriormente, se revisaron aquellos ítems que mejoraban el coeficiente  $\alpha$  de Cronbach con su retirada. Se decidió eliminar 6 reactivos y modificar la redacción de otros 3. Estas actuaciones redujeron la escala a 40 elementos. La fiabilidad de la escala arrojó un nuevo coeficiente  $\alpha$  de Cronbach de ,897 que se tomó con prudencia a la espera de su comportamiento ante una encuestación mayor.

## ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO

Previamente al análisis factorial exploratorio (en adelante, AFE), se midió de nuevo la consistencia interna de la escala en su aplicación a 200 participantes. Se obtuvo un  $\alpha$  de Cronbach de ,802. Con el propósito de mejorar la fiabilidad, un análisis ítem a ítem permitió reducir la escala a 32 elementos. Esta decisión permitió aumentar la consistencia de la escala hasta un  $\alpha$  de Cronbach de ,844. Este nivel de consistencia interna fue aceptable y permitió desarrollar el AFE con la intención de obtener un modelo teórico de partida que explicase cómo podrían categorizarse en un nivel conceptual las variables del estudio. Su aplicación facilitó analizar cómo se producía la condensación de los ítems en factores dentro de nuestra escala. Para ello, se identificaron el número de factores que explicaron la máxima proporción de varianza común a todas las variables en tres fases: una inicial donde se aplicó el método de componentes principales, una posterior donde se empleó un método de rotación oblicua y otra final donde se produjo un análisis y reflexión de los datos emergidos y su categorización conceptual. Se consideró esencial observar el comportamiento de la escala frente al método de componentes principales, la intención fue valorar cómo respondía la varianza total de la escala ante las varianzas específica de cada ítem y los posibles errores de aplicación. Se realizaron algunos ajustes en la propia escala que pasaron por eliminar 13 reactivos (de los 32 anteriores) que arrojaron bajas puntuaciones ( $p < 0,6$ .) en la matriz anti-imagen. Paralelamente, se comprobó de nuevo la consistencia interna de escala y se obtuvo un  $\alpha$  de Cronbach de ,841. Se clarifica la evolución de este estadístico en la Tabla 1.

*Tabla 1*  
Evolución de la Consistencia Interna de la Escala durante su Construcción

Medición de la fiabilidad	Participantes	$\alpha$ de Cronbach
En prueba piloto con la escala de 46 reactivos	21	,825
En prueba piloto con la escala reducida a 40 reactivos	21	,897
En segunda muestra con la escala reducida a 40 reactivos	200	,802
En segunda muestra con la escala reducida a 32 reactivos	200	,844
En la escala final con 19 reactivos tras realizar el AFE	200	,841

*Nota:* Tabla de elaboración propia.

Posteriormente, se ejecutó el AFE y se aplicó el método de rotación oblicua Promax (Tabla 3) por considerar la posible relación de los factores. La medida de Kaiser-Meyer-Olkin ofreció un valor de ,832. La prueba de esfericidad de Barlett permitió realizar el análisis factorial y descartar la hipótesis nula de que la matriz fuese una matriz identidad ( $p < ,001$ ). Por su parte, el determinante de la matriz de correlaciones desprendió como valor de ,002, situándose en valores cercanos a cero lo que indicó altas intercorrelaciones

entre variables. Igualmente, se comprobó que la comunalidad de los ítems superase ,30 (Hair et al., 2004). Finalmente, se analizó la varianza total explicada y se agruparon los elementos sobre 5 factores. Estos factores saturaron con auto valores superiores a 1. La agrupación en torno a 5 factores explicó el 54,58% (véase Tabla 2).

Seguidamente, se verificó la agrupación de factores en la matriz rotada por el método de rotación oblicua promax.

*Tabla 2*  
Varianza Total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			SCCR*
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total
1	4,97	26,16	26,16	4,97	26,16	26,16	3,04
2	1,72	9,10	35,26	1,72	9,10	35,26	3,41
3	1,43	7,57	42,83	1,43	7,57	42,83	3,12
4	1,20	6,33	49,17	1,20	6,33	49,17	2,49
5	1,02	5,41	54,58	1,02	5,41	54,58	2,27

*Tabla 2 (Continuación)*  
Varianza Total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			SCCR*
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total
6	,94	4,97	59,56				
7	,90	4,77	64,33				
8	,84	4,45	68,78				
9	,75	3,98	72,77				
10	,73	3,84	76,61				
11	,69	3,65	80,26				
12	,65	3,44	83,70				
13	,58	3,06	86,76				
14	,53	2,83	89,59				
15	,47	2,47	92,07				
16	,42	2,21	94,29				
17	,41	2,18	96,47				
18	,35	1,88	98,36				
19	,31	1,63	100,00				

Nota. La varianza total explicada por los 5 factores fue del 54,58%. Fuente: SPSS.

\*Sumas de cargas al cuadrado de la rotación.

*Tabla 3*  
Matriz con Rotación Oblicua por el método Promax

	Factores				
	1	2	3	4	5
I.38	<b>0,819</b>	0,274	0,327	0,287	0,132
I.39	<b>0,795</b>	0,367	0,135	0,141	0,181
I.40	<b>0,730</b>	0,469	0,423	0,173	0,181
I.35	<b>0,602</b>	0,166	0,385	0,051	0,306

*Tabla 3 (Continuación)*  
Matriz con Rotación Oblicua por el método Promax

Factores					
	1	2	3	4	5
I.27	0,184	0,724	0,234	0,389	0,280
I.26	0,362	0,702	0,146	0,115	0,259
I.25	0,311	0,662	0,158	0,309	0,198
I.11	0,115	0,607	0,424	0,165	0,349
I.9	0,232	0,324	0,735	0,248	0,088
I.17	0,135	0,093	0,677	0,102	0,214
I.37	0,427	0,187	0,657	0,208	-0,005
I.1	0,276	0,434	0,568	-0,046	-0,262
I.21	0,260	0,272	0,540	0,186	0,472
I.7	0,195	0,284	0,062	0,743	0,351
I.15	0,162	0,248	0,308	0,734	0,228
I.6	0,127	0,292	0,219	0,716	0,057
I.23	0,209	0,262	0,065	0,151	0,766
I.36	0,232	0,454	0,278	0,320	0,588
I.22	0,109	0,533	0,452	0,437	0,579

*Nota.* Presentación de los pesos factoriales de cada variable agrupadas en los factores consolidados tras aplicación del método de rotación para factores relacionados Promax.

El análisis de datos concluyó con la configuración final de la escala compuesta por un total de 19 elementos con una consistencia interna global de ,841. Del análisis factorial se obtuvo una agrupación de los ítems en 5 factores que fueron asumidas como dimensiones conceptuales del estudio. Se procuró llevar a cabo un correcto ajuste teórico de las evidencias emanadas del AFE. Así mismo se estudió la consistencia interna de cada subescala (Tabla 4).

## DIMENSIONES DE LA ESCALA

1. *Predominancia Masculina (PM)*. Constituida por 4 ítems (35, 38, 39, 40) en la que se agrupan secuencias de transmisión del currículum oculto a través de las creencias, hechos o situaciones que se asocian en exclusiva al género masculino y en donde se reflejan las tendencias de género en la escuela. En algunos casos estas conexiones se derivan de las relaciones docente-discente y discente

– discente. El coeficiente  $\alpha$  de Cronbach de la *PM* fue de ,748.

2. *Determinismo Biológico (DB)*. Dimensión conformada por 4 ítems (11, 25, 26, 27) identifica lo que el profesorado espera sobre el comportamiento de cada género por su influencia genética. El coeficiente  $\alpha$  de Cronbach de la *DB* fue de ,709.

3. *Liderazgo e Igualdad de Género (LIG)*. Compuesta por 5 ítems (1, 9, 17, 21, 37). Se valora la percepción del liderazgo en la educación desde una perspectiva social, relacional e institucional. El coeficiente  $\alpha$  de Cronbach de la *LIG* fue de ,701.

4. *Situación de Género en la Escuela (SGE)*. Esta dimensión está constituida por tres ítems (6, 7, 15). Se recogen diferentes percepciones y estereotipos que el profesorado manifiesta sobre los roles de género en la escuela y en la sociedad. Todos ellos actúan como límites de la igualdad de género. El coeficiente  $\alpha$  de las *SGE* fue Cronbach ,698.

5. *Predominancia Femenina (PF)*, constituida por 3 ítems (22, 23, 36). Señala las secuencias de transmisión del currículum oculto a través de las creencias, hechos o situaciones que se asocian a las fortalezas y debilidades del género femenino y en donde se reflejan las tendencias de género en la escuela. El coeficiente  $\alpha$  de Cronbach de la *PF* fue de ,636.

Tabla 4  
Dimensión de la Escala IGOE

Factor	Nº	Ítem	Peso	Alpha*
1 PM	35	Los enfoques competitivos en el aula consolidan la identidad de género.**	,602	$\alpha = ,748$
	38	En mis clases los chicos suelen querer recibir primero el material.	,819	
	39	Los chicos siempre están más motivados en mis clases.	,795	
	40	Generar un ambiente en clase en el que se fomente la participación de forma competitiva beneficia más a los chicos.	,730	
2 DB	11	Prefiero tener una tutoría con una madre que con un padre.	,607	$\alpha = ,709$
	25	Los chicos generan más problemas en los patios.	,622	
	26	Los problemas y dificultades ocasionados por los chicos son más fáciles de resolver.	,702	
	27	Es más probable que un gesto obsceno sea realizado por un chico.	,724	

Tabla 4 (Continuación)  
Dimensión de la Escala IGOE

Factor	Nº	Ítem	Peso	Alpha*
3 LIG	1	La educación que mis estudiantes reciben en sus hogares está basada en un modelo dirigido a favorecer a los chicos.	,568	$\alpha = ,701$
	9	El puesto de dirección en los centros educativos suele estar ocupado por un hombre.	,735	
	17	El lenguaje utilizado en las aulas no es inclusivo.	,677	
	21	El liderazgo en mis clases suele ser asumido por algún chico.	,540	
	37	El coordinador TIC en los centros suele ser un hombre.	,657	
4 SGE	6	A mis tutorías suelen acudir más madres que padres.	,716	$\alpha = ,698$
	7	Tras la vuelta del patio los chicos suelen volver más desaliñados y sucios que las chicas.	,743	
	15	Los chicos utilizan con mayor frecuencia las pistas polideportivas de los centros escolares durante el tiempo de recreo.	,734	
5 SPF	22	Las chicas recogen mejor y más cuidadosamente el material del aula que los chicos.	,579	$\alpha = ,6363$
	23	Cuando necesito que un estudiante me ayude a mover un material pesado prefiero elegir a un chico.	,766	
	36	Los chicos son más chapuceros que las chicas al hacer las tareas.	,588	

Nota. Consistencia interna de cada dimensión. Tabla de elaboración propia.

\*El término Alpha hace referencia al estadístico  $\alpha$  de Cronbach

\*\*Se ha reducido el contenido del elemento 35, excluyendo el paréntesis aclaratorio que incorpora la versión final del instrumento

## DISCUSIÓN

La construcción de la Escala IGOE se ha desarrollado con el objetivo de señalar los elementos presentes en la escuela que actúan como transmisores de contenido sexistas a través del Currículum Oculto de Género. Se configura como una herramienta fiable y concreta, que además responde a las demandas educativas y a la igualdad de género en todas las etapas educativas; al tiempo que permite dar cabida a la presencia del currículum oculto en la transmisión de los

estereotipos y las actitudes sexistas presentes en el sistema educativo.

En primera instancia debe aclararse que el estudio no pretendía verificar un modelo teórico ya existente con la aplicación de un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), sino abrir una nueva línea de factores que explicasen como se comportaba el constructo igualdad de género cuando conectaba con el currículum oculto. Algunas certezas se evidenciaron

por las siguientes razones: se trató de una escala de nueva creación; se desconocía la estructura factorial subyacente; no se disponía de otras escalas con las que comparar la estructura factorial de la Escala IGOE puesto que ninguna contemplaba la presencia del constructo currículum oculto, ni tampoco otras muestras sobre las que se hubiese aplicado la propia escala. En consecuencia, no se pudieron realizar las pruebas de bondad de ajuste que son requeridas en los AFC.

El diseño de IGOE se llevó a cabo en un constante ajuste de los parámetros que la han constituido, conformándose inicialmente por 114 reactivos, frente a los 19 ítems finales. Este cribado evidenció la importancia de definir con claridad los pilares que edifican la igualdad de género en la escuela como punto de partida para incidir en su análisis (Castillo et al., 2020).

Tras su diseño se obtuvieron evidencias de la consecución de los objetivos de la investigación. La fiabilidad del instrumento final mostró en su conjunto una consistencia interna notoria ( $\alpha$  de Cronbach de ,841) y una validez de contenido meritoria (RVC ,888). Estos datos han arrojado corolarios particularmente parejos a los de otros instrumentos diseñados hasta la fecha en temática de igualdad de género (Del-Castillo, 2009; Cervelló et al., 2004; Mercado, 2005). Del análisis de la fiabilidad de las subescalas han emergido datos prudentes, pero aceptables ( $\alpha$  de PM ,748;  $\alpha$  de DB ,709;  $\alpha$  de LIG ,701;  $\alpha$  de SGE ,698;  $\alpha$  de PF ,636). Debe considerarse con igual importancia las consistencias internas de cada dimensión y la consistencia interna total del instrumento.

Por su parte, el AFE permitió reagrupar los 19 reactivos finales de la Escala IGOE en cinco factores que han posibilitado definir un modelo teórico estructural donde se fijan los descriptores que pueden actuar como transmisores del COG. Las 19 variables se estructuraron en torno a cinco factores que explicaron el 54,5% de la varianza total explicada. Esta disposición detalla, concreta y ajusta otras propuestas de

agrupación realizadas con anterioridad en otros estudios sobre igualdad de género en donde, a pesar de no incorporar el constructo currículum oculto, todas las variables fueron organizadas en tres categorías: relacional, sociocultural y personal (García-Pérez et al., 2010; Piedra et al., 2014). En consecuencia, la agrupación de los reactivos reflejó una estructura factorial distinta a la de estos modelos y, por tanto, los resultados se deben tomar con prudencia y como una presentación preliminar de los posibles constructos que explican la influencia del currículum oculto sobre la igualdad de género.

En cualquiera de los casos, el principal hito de este estudio corrobora la existencia de cinco dimensiones que constituyen el modelo teórico que subyace a la construcción y a la transmisión de la igualdad de género mediante el currículum oculto. Estas dimensiones se habían encontrado en la literatura científica asociándose a la igualdad de género pero nunca de forma conjunta. Así se destacan; el determinismo biológico (Martín, 2007), la predominancia masculina (Mata et al., 2013), la situación del género en la escuela (Moreno, 2000; Murillo y Martínez, 2018), liderazgo e igualdad de género (Díaz et al., 2017; Lomas, 2007; Martínez, 2020) y la predominancia de la mujer (Fernández-Antón, 2021). De todas ellas, las tres primeras dimensiones de la Escala IGOE han presentado garantías de fiabilidad y validez como para constituirse como ejes nucleares del modelo teórico a desarrollar. Sin embargo, las dos últimas, requieren una revisión más exhaustiva con posteriores iteraciones.

Paralelamente, se ha de señalar que no se han encontrado escalas o instrumentos que midiesen los constructos igualdad de género y currículum oculto de forma aunada, por lo que con la Escala IGOE se abre un nuevo campo de estudio que permite esclarecer vinculaciones entre estos elementos. Su aplicación en diferentes contextos educativos deberá servir de pauta para reconocer y describir las percepciones del profesorado en la transmisión del COG.

Este estudio no está exento de limitaciones. Se debe reconocer que todo análisis factorial exploratorio puede tener una interpretación más descriptiva que explicativa, siendo un procedimiento para generar y probar teorías más que para confirmarlas. En consecuencia, sus resultados son siempre más conservadores. Como principal condicionante ha de indicarse el grupo incidental que fue utilizado como muestra. A su vez, y a pesar de obtenerse una distribución heterogénea de los participantes, nos hemos encontrado con una pequeña representación de profesorado de la escuela no pública y del profesorado que sólo imparte docencia en la etapa de Bachillerato. Por consiguiente, en estudios futuros, se debe considerar la necesidad de aplicar la Escala IGOE en otras muestras que dispongan de una mayor representatividad de la escuela concertada y privada. Estas acciones serán relevantes para ejecutar un posterior análisis factorial confirmatorio que permita consolidar la estructura factorial del modelo teórico emergido de este estudio.

• **Conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

## REFERENCIAS

- Alfama, E., Cruells, M. y De La Fuente, M. (2014). Medir la igualdad de género. Debates y reflexiones a partir de una propuesta de sistema de indicadores clave. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 14(4), 209-235. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1460>
- Alumbaugh, R. V. (1987). Contrast of the Gender-identity Scale With Bem's Sex-role Measures and the MF Scale of the MMPI. *Perceptual and Motor Skills*, 64(1), 136. <https://doi.org/10.2466/pms.1987.64.1.136>
- Alvariñas-Villaverde, M. y Pazos-González, M. (2018). Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(4), 154-163. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1840>
- Amaya, J. F. S. (2017). La tormenta perfecta: Ideología de género y articulación de públicos. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, (27), 149-171. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2017.27.09.a>
- Area-Moreira, M., Hernández-Rivero, V., & Sosa-Alonso, J. J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 24(47), 79-87. <https://doi.org/10.3916/C47-2016-08>
- Asociación Médica Mundial (AMM) (21 de marzo de 2017). *Declaración de Helsinki de la AMM. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <https://bit.ly/2X6lSOC>.
- Atchison, A. (2013). The practical process of gender mainstreaming in the political science curriculum. *Politics and Gender* 9(2), 228-235. <https://doi.org/10.1017/S1743923X13000081>
- Azorín-Abellán, C.M. (2017). Actitudes hacia la igualdad de género en una muestra de estudiantes de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 45-60. <https://doi.org/10.5209/rev/RCED.2017.v28.n1.48715>
- Basto, P. B. P. y Soberanis, N. G. H. (2020). El currículum oculto de estereotipos de género en adolescentes de secundaria. *Étic@ net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 20(2), 211-241. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v20i2.15787>
- Bello, A. S (2002). El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educar*, (29), 091-162. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.331>
- Bernuy, B. J. y Grijalva, H. M. (2017). Sexismo y homofobia en los adolescentes de una institución educativa pública. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 245-275. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.162>
- Blanchard, R. y Freund, K. (1983) Midiendo la identidad de género masculina en mujeres. *Revista de consultoría y psicología clínica*, 51, 205 - 214 . <https://doi.org/10.33898/rdp.v10i40.791>
- Burgos, A. R. (2018). Sexismo y violencia en

- las relaciones de noviazgo en adolescentes de una institución educativa pública de la ciudad de Trujillo. (*Trabajo de Grado*). Universidad Privada del Norte. Trujillo.
- Castillo, H. P., Henríquez, M. A. y Tubay, F. (2020). Validación de un Instrumento para evaluar Actitudes hacia la Igualdad de Género en Estudiantes Universitarios. *Revista San Gregorio*, (38), 100-118. <http://dx.doi.org/10.36097/rsan.v1i38.1256>
- Cervelló, E., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, L. y Santos-Rosa, F. J. (2004). Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of Spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-283. <https://doi.org/10.2466/pms.99.1.271-283>
- Cueva, D. E. (2017). Propiedades psicométricas de la escala de detección de sexismo en adolescentes de secundaria del distrito de Florencia de Mora. (Tesis predoctoral), Universidad César Vallejo, Perú. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2333741>
- Curiel, O. (2014). Género, raza, sexualidad: debates contemporáneos. Universidad del Rosario. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/75237>
- Del-Castillo, O. (2009). *Evaluación de los factores psicosociales y didácticos relacionados con la equidad de género en Educación Física*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla, Sevilla, España. <http://hdl.handle.net/11441/15702>
- Díaz, K. D. C. M., González, R. I. S., Gutiérrez, M. D. L. Á. G. y Durán, E. R. V. (2017). Rompiendo con los Estereotipos: Una experiencia educativa con enfoque de género en una escuela básica. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(32), 165-174. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243153684011.pdf>
- Dorr, A.L. y Sierra, G. (1998). El currículum oculto de género. *Educación. Revista de educación*, 7, [El currículum oculto de género](#)
- Fernandes, M. I. D., Moreira, I. M. P., Silva, A. M., Sá, M. C., Veríssimo, C. M. F. u Leitão, M. N. C. (2020). Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes: tradução e validação para o contexto português. *Revista de Enfermagem Referência*, 5(1), e19075. <https://doi.org/10.12707/RIV19075>
- Fernández-Antón, E. (2021). La mujer casada y el papel de la educación para su crecimiento personal: análisis de las publicaciones de la escuela moderna (1901-1917). *História da Educação*, 25. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/100443>
- García-Pérez, R., Rebollo, M. Á., Vega, L., Barragán-Sánchez, R., Buzón, O. y Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397. <https://doi.org/10.1174/113564011797330298>
- Gallardo-López, J.A. & Gallardo-Vázquez, P. (2019). Educar en igualdad: prevención de la violencia de género en la adolescencia. *Hekademos: Revista educativa digital*, (26), 31-39. <https://bit.ly/2z6CBbv>
- Garrigues, A. (2010). Proyecto integración de la perspectiva de género y las enseñanzas en materia de igualdad de mujeres y hombres y no discriminación en los planes de estudio de grado de la Universitat Jaume I. *Resolución de la Dirección General del Instituto de la Mujer de 13 de julio de 2009* (BOE, 22/07/2009). [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/35002/Ventura\\_inte.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/35002/Ventura_inte.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- González Pérez, T. (2018). Políticas Educativas Igualitarias en España. La Igualdad de Género en los Estudios de Magisterio. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(2), 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.2764>
- González, J. I. B. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im) posibilidades del cambio. *Revista de educación*, 52(1), 13-49. <http://hdl.handle.net/11162/71633>
- Gözütok, F. D., Toraman, Ç. & Acar-Erdol, T. (2017). Development of gender equality scale. *Elementary Education Online*, 16(3), 1036-1048. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330240>

- Hathaway, S. R. & McKinley, J. C. (1981). *Inventario multifásico de la personalidad. MMPI. Manual. México: Manual Moderno.*
- Hegarty, P. & BSarter, E. (2021). *The Social Psychology of Sex and Gender. Oxford Research Encyclopedia of Psychology.* <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01320>
- Hill, D. B. & Willoughby, B. L. B. (2005). *The Development and Validation of the Genderism and Transphobia Scale. Sex Roles: A Journal of Research, 53(7-8), 531-544.* <http://dx.doi.org/10.1007/s11199-005-7140-x>
- Kerr, P. S. & Holden, R. R. (1996). *Development of the gender role beliefs scale (GRBS). Journal of Social Behavior and Personality, 11(5), 3.* <http://doi.org/10.5923/j.ijpbs.20120205.05>
- Lahelma, E. & Tainio, L. (2019). *The long mission towards gender equality in teacher education: Reflections from a national project in Finland. Nordic Studies in Education, 39(1), 69-84.* <https://doi.org/10.18261/issn.1891-2019-01-06>
- Larrondo, A. & Rivero, D. (2019). *A case study on the incorporation of gender-awareness into the university journalism curriculum in Spain. Gender and Education, 31(1), 1-14.* <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1270420>
- Lawshe, C. H. (1975). *A quantitative approach to content validity. Personnel psychology, 28(4), 563-575.* <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lomas, C. (2007). *¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. Revista de educación, 342(1), 83-101.* <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2252481>
- Lucariello, E. y Caldera, M. I. F. (2011). *Prevención de la Violencia de Género en los Adolescentes. International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista de Psicología, 5(1), 113-121.* <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5876592>
- Martín, O. (2007). *¿Sexualidad en la escuela?. Buenos Aires, Argentina: Editorial SB.*
- Martínez García, J. S. (2007). *Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas. Revista de Educación, 342, 287-306.* <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2254199>
- Martínez Lirola, M. (2020). *Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. Revista Iberoamericana de Educación. 2020, 82(2), 27-45.* <https://doi:10.35362/rie8223596>
- Mata, I. M., Ros, C. R., Torrónegui, A. B. y Royuela, C. M. (2013). *Estereotipos de sexo y raza en las imágenes de los libros de texto de educación física en primaria. Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (23), 14-18.* <https://doi.org/10.47197/retos.v0i23.34560>
- Mellizo-Soto, M. F. (2014). *La evolución de la desigualdad de oportunidades educativas: una revisión sistemática de los análisis del caso español. Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS), 147(1), 107-117.* <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773607>
- Mencía-Ripley, A. (2020). *Aceptación de la violencia de género en docentes de escuelas públicas. RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa, 4(1), 81-91.* <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i1.pp81-91>
- Mercado, H. (2005). *Actitud de los Profesores de Educación Física frente a una modalidad mixta de Enseñanza. Tesis Doctoral. Temuco: Universidad de la Frontera.*
- Merle, Pierre (2012), *La ségrégationscolaire. La Découverte.*
- Miralles-Cardona, C.; Cardona-Moltó, M.-C. y Chiner, E. (2020). *La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. Educación XX1, 23(2), 231-257,* <https://doi.org/10.5944/educXX1.23899>
- Moreno, E. (2000). *La transmisión de modelos sexistas en la escuela. El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar, 11-*

31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=1033>
- Muñoz, A. P., Campos, J. M. L., Toro, E. O. y de Los Fayos, E. J. G. (2012). Programa para el desarrollo de actitudes de igualdad de género en clases de educación física en escolares. *Educación XX1*, 15(2), 271-291. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.142>
- Murillo, F. J., & Martínez Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)* 11(1), 37-58. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- Kline, R. B. (1999). Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). Psychometric theory. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17, 275-280. <https://doi.org/10.1177/014662169501900308>
- Pastor-Gosálbez, I., Acosta-Sarmiento, A., Torres-Coronas, T. y Calvo-Merino, M. (2020). Los planes de igualdad en las universidades españolas: situación actual y retos de futuro. *Educación XX1*, 23(1), 147-172. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23873>
- Paita, Y. G. (2019). *Propiedades psicométricas de la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA) del séptimo ciclo de instituciones educativas públicas*. Tesis predoctoral. Universidad Cesar Vallejo, Perú, Lima. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2333741>
- Pérez, R. G., Catalán, M. A. R., García, O. B., González-Piñal, R., Sánchez, R. B. y Pinto, E. R. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de investigación educativa*, 28(1), 217-232. <http://hdl.handle.net/11441/43556>
- Piedra, J., García-Pérez, R., Fernández-García y E. Rebollo, M. A. (2014). Brecha de género en educación física: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/ International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 14(53), 1-21. <https://revistas.uam.es/rimcafd/article/view/3914>
- Pinel-Martínez, C., Pérez-Fuentes, M. C. y Carrión-Martínez, J. J. (2019). Relación entre género, resiliencia y autoconcepto académico y social en la adolescencia. Relationship between gender, resilience, academic and social self-concept in adolescence. *Journal of Psychology and Education*, 14(2), 112-123, doi: <https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.176>
- Polo, A. Y. (2020). *Propiedades psicométricas de la escala de actitudes hacia la igualdad de género en estudiantes de primaria* (Tesis predoctoral). Universidad Cesar Vallejo, Chimbote.
- Prendes-Espinosa, M. P., García-Tudela, P. A. y Solano-Fernández, I. M. (2020). Igualdad de género y TIC en contextos educativos formales: Una revisión sistemática. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 28(63), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-01>
- Recio, P., Cuadrado, I. y Ramos, E. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA). *Psicothema*, 19(3), 522-528. <https://doi.org/10.1037/t00700-000>
- Rigat-Pflaum, M. (2008). Gender mainstreaming: un enfoque para la igualdad de género. *Nueva sociedad*, 218, 40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3988541>
- Rubia, F. A. (2013). La segregación escolar en nuestro sistema educativo. In *Forum Aragón: Revista Digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa* (No. 10, pp. 47-52). Forum Europe de Administraciones de Educación-Aragón. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4688639>
- Santomé, J. T. (1991). *El curriculum oculto*. Ediciones Morata.
- Santos, M. Á. G (2002). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, (42-43), 14-27. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v20i2.15787>
- Strenski, I. (2021). Sex and Gender. *The Wiley Blackwell Companion to the Study of Religion*, 429-439. <https://doi.org/10.1002/9781118761211.ch28>

- [org/10.1002/9781119092797.ch30](https://doi.org/10.1002/9781119092797.ch30)
- UNESCO (2015b). A guide for gender equality in teacher education: Policy and practices. <https://bit.ly/38nsNGG>
- UNESCO (2020). *Una nueva generación: 25 años de esfuerzos en favor de la igualdad de género en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375470>
- Valdivieso, S., Ayuste, A., Rodríguez-Menéndez, M.C. y Vila-Merino, E. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. *Democracia y educación en la formación docente* (pp. 117- 140). Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5783797>
- Vallejo, P. M., Sanz, B. U. y Blanco, A. B. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. La Muralla.
- Verge, T., Ferrer-Fons, M. y González, M. J. (2018). Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum. *European Journal of Women's Studies*, 25(1), 86-101. <https://doi.org/10.1177/1350506816688237>
- Vico, A. y Rebollo, M. Á. (2019). El aprendizaje de las mujeres sobre internet y redes sociales: validación y resultados generales de una escala. *Educación XX1*, 22(1), 375-400. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21469>
- Zippel, K., Ferree, M.M. & Zimmermann, K. (2016). Gender equality in German Universities: Vernacularising the battle for the best brains. *Gender and Education*, 28(7), 867-885. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1123229>
-

Totalmente en Desacuerdo TD	Algo en Desacuerdo AD	Indiferente. Ni en acuerdo ni en desacuerdo: I	Algo de Acuerdo A	Totalmente de Acuerdo TA
-----------------------------	-----------------------	--	-------------------	--------------------------

	Ítem	TD	AD	I	A	TA
1	La educación que mis estudiantes reciben en sus hogares está basada en un modelo dirigido a favorecer a los niños.	1	2	3	4	5
2	Los medios de comunicación influyen en los valores y las actitudes que imitan los estudiantes.	1	2	3	4	5
3	La docencia en las primeras etapas (infantil, primaria y secundaria) suele ser realizada mayoritariamente por mujeres y en los niveles más altos por hombres (universidad y FP).	1	2	3	4	5
4	Las chicas y los chicos son igual de capaces.	1	2	3	4	5
5	Existen limitaciones ocultas que impiden a las mujeres alcanzar puestos de liderazgo en la sociedad.	1	2	3	4	5
6	A mis tutorías suelen acudir más madres que padres.	1	2	3	4	5
7	Tras la vuelta del patio los chicos suelen volver más desaliñados y sucios que las chicas.	1	2	3	4	5
8	Por lo general los estudiantes más brillantes de un centro educativo o Universidad suelen ser hombres.	1	2	3	4	5
9	El puesto de dirección en los centros educativos suele estar ocupado por un hombre.	1	2	3	4	5
10	Las labores de limpieza y comedor en mi centro escolar son realizadas mayoritariamente por mujeres.	1	2	3	4	5
11	Prefiero tener una tutoría con una madre que con un padre.	1	2	3	4	5
12	La segregación por sexos en la escuela empeora el rendimiento académico de los estudiantes.	1	2	3	4	5
13	La normativa educativa no debería permitir la existencia de centros que segregasen por sexos.	1	2	3	4	5
14	Las leyes educativas atienden con suficiencia la igualdad de género.	1	2	3	4	5
15	Los chicos utilizan con mayor frecuencia las pistas polideportivas de los centros escolares durante el tiempo de recreo.	1	2	3	4	5
16	Cuando necesito ayuda para realizar una tarea prefiero elegir a quien mejor la pueda desempeñar sin importancia del género.	1	2	3	4	5
17	El lenguaje utilizado en las aulas no es inclusivo.	1	2	3	4	5
18	La mayor parte de los problemas que ocurren en los patios son asuntos sin importancia	1	2	3	4	5
19	Presentan dificultades y problemas similares las alumnas y los alumnos.	1	2	3	4	5
20	Las expectativas que tenemos del alumnado no dependen del género.	1	2	3	4	5
21	El liderazgo en mis clases suele ser asumido por algún chico.	1	2	3	4	5
22	Las chicas recogen mejor y más cuidadosamente el material del aula que los chicos.	1	2	3	4	5
23	Cuando necesito que un estudiante me ayude a mover un material pesado prefiero elegir a un chico.	1	2	3	4	5
24	En ocasiones me siento incómodo al utilizar el masculino para referirme a las alumnas.	1	2	3	4	5
25	Los chicos generan más problemas en los patios.	1	2	3	4	5
26	Los problemas y dificultades ocasionados por los chicos son más fáciles de resolver.	1	2	3	4	5
27	Es más probable que un gesto obsceno sea realizado por un chico.	1	2	3	4	5
28	Los iconos mediáticos que utilizo como ejemplo en las clases son por lo general representativos de los hombres	1	2	3	4	5
29	Las mujeres están mejor capacitadas para la docencia que los hombres.	1	2	3	4	5

30	Trabajo poco con mis estudiantes la realidad transgénero y la homosexualidad.	1	2	3	4	5
31	Es más importante valorar el contenido que la forma en las tareas que me entregan mis estudiantes.	1	2	3	4	5
32	La brecha digital (acceso y dominio de las TIC) entre hombres y mujeres es hoy en día inexistente.	1	2	3	4	5
33	Cuando reparto material a mis alumnas y alumnos lo hago de forma aleatoria	1	2	3	4	5
34	La motivación de la clase depende de los contenidos y la metodología que seleccione.	1	2	3	4	5
35	Los enfoques competitivos en el aula consolidan la identidad de género. (unen a las chicas entre sí y a los chicos entre sí)	1	2	3	4	5
36	Los chicos son más chapuceros que las chicas al hacer las tareas.	1	2	3	4	5
37	El coordinador TIC en los centros suele ser un hombre.	1	2	3	4	5
38	En mis clases los chicos suelen querer recibir primero el material.	1	2	3	4	5
39	Los chicos siempre están más motivados en mis clases.	1	2	3	4	5
40	Generar un ambiente en clase en el que se fomente la participación de forma competitiva beneficia más a los chicos	1	2	3	4	5
<p>Nota. DB: Ítems 11, 25, 26, 27. PM: Ítems 35, 38, 39 y 40. LIG: Ítems 1, 9, 17, 21, 37. SGE: Ítems 6, 7, 15. PF: Ítems 22, 23, 36.  *Todos los ítems perfilan en positivo.  **Los ítems en negrita forman parte de la escala final con 19 reactivos. Los ítems en cursiva fueron descartados después del AFE.</p> <p style="text-align: center;">Escala IGOE diseñada por Ignacio Moya Díaz-Agero y Ángel De-Juanas Oliva*</p>						

## Instrumentos de Evaluación de Inteligencia Emocional en Educación Primaria: Una Revisión Sistemática

Rafael Sánchez-Camacho\* y Mariona Grane

Universidad de Barcelona

**Resumen:** Desde la aparición del término Inteligencia Emocional (IE), varios autores han desarrollado distintos modelos acompañados de cuestionarios de evaluación para medir el constructo. El objetivo de esta revisión sistemática fue analizar los instrumentos de evaluación de IE en el ámbito de la Educación Primaria (rango de edad 6-12 años) utilizados en investigaciones científicas publicadas en revistas indexadas. Se realizó una revisión sistemática para la síntesis de estudios siguiendo las pautas de PRISMA. La estrategia de búsqueda se llevó a cabo en cinco bases de datos: Dialnet, Psycinfo, Scopus, PyscNET y ERIC by ProQuest. Se encontraron un total de 62 artículos con 27 cuestionarios distintos para evaluar la IE en una población de 6 a 12 años. Los principales modelos teóricos de IE en los que se basaban los cuestionarios fueron: Modelo de Inteligencia Emocional-Social de Bar-On y Modelo de Salovey y Mayer. Los cuestionarios más utilizados fueron: The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i:YV) y Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Form (TEIQue-CF). Esta revisión sistemática recoge por primera vez los cuestionarios empleados específicamente para evaluar la IE de niños y los sintetiza en base a los diferentes modelos teóricos, contribuyendo al conocimiento de las herramientas disponibles para utilizar en el ámbito educativo.

**Palabras clave:** Inteligencia emocional, Educación primaria, Evaluación, Cuestionarios.

## Emotional Intelligence Assessments in Primary Education: A Systematic Review

**Abstract:** Since the term Emotional Intelligence (EI) was coined, several authors have developed different theories accompanied by questionnaires to measure the construct. The objective of this systematic review was to analyze the EI evaluation instruments in the field of Primary Education (age range 6-12 years) used in scientific research published in indexed journals. A systematic review was carried out following the PRISMA guidelines. The search strategy was carried out in five databases: Dialnet, Psycinfo, Scopus, PyscNET and ERIC by ProQuest. A total of 62 articles with 27 different questionnaires were found that evaluate EI in a population with ages ranging from 6 to 12 years. The main theoretical models of EI on which the questionnaires were based on are: the Bar-On model of emotional-social intelligence and the Salovey & Mayer's model. The most widely used questionnaires were: The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i: YV) and Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Child Form (TEIQue – CF). This systematic review collects for the first time the questionnaires used specifically to evaluate children's EI and synthesizes them based on the different theoretical models, contributing to the knowledge of the tools available for use in the educational field.

**Key words:** Emotional intelligence, Primary education, Evaluation, Questionnaires.

A pesar de que el término Inteligencia Emocional (IE) tiene varias definiciones dependiendo de los autores y sus modelos, todos parecen confluir en un origen similar:

el concepto de inteligencia propuesto por Thorndike (1920). En su Modelo Multidimensional de Inteligencia, la Inteligencia Social es la capacidad que tienen las personas para entender, tratar y llevarse bien con la gente que les rodea. Es la parte de nuestra inteligencia que se utiliza para relacionarnos con efectividad.

Recibido: 03/10/2021 - Aceptado: 20/10/2021 - Avance online: 30/12/2021

\*Correspondencia: Rafael Sánchez Camacho

Universidad de Barcelona

Dirección: Campus de Mundet, Universitat de Barcelona, Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035, Barcelona, España.

E-mail: [rsanchca49@alumnes.ub.edu](mailto:rsanchca49@alumnes.ub.edu)

Posteriormente, Howard Gardner constituye la Teoría de las Inteligencias Múltiples en su libro *"Frames of Mind"* (1983). En esta teoría, postula la idea de que cada persona tiene siete tipos de inteligencias que le ayudan a relacionarse con su entorno. Entre los distintos tipos de inteligencias encontramos la Inteligencia Interpersonal (relaciones que establecen las personas entre sí) y la Inteligencia Intrapersonal (conocimiento de uno mismo y sus procesos). La unión de estos dos tipos de inteligencia da como resultado la IE que hoy en día conocemos.

El término IE aparece en la literatura por primera vez en el año 1990 de la mano de los psicólogos Salovey y Mayer. Según Salovey y Mayer (1997, p. 4) *"la IE incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual"*. Sin embargo, es Daniel Goleman quien contribuyó a la difusión del concepto con la publicación de su libro *Inteligencia Emocional* (1995). Varios autores han ido desarrollando distintas teorías que han buscado definir el término (Bar-On, 1997, 2006; Bisquerra, 2007; Ekman, 1971; Furnham, 2003; Lane, 1987; Petrides, 2000). Dichas teorías utilizan diferentes cuestionarios o inventarios de evaluación para medir el constructo. La IE se comenzó a evaluar en adultos utilizando inicialmente el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-48) (Salovey et al., 1995), y no fue hasta seis años después cuando se comenzaron a desarrollar cuestionarios para evaluar la IE de los niños. El primero, creado por Mayer et al. en el año 2005, se conoce por el nombre de *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test Young Version* (MSCEIT-YV) (Mayer et al., 2005). A partir de ese momento, han surgido diferentes cuestionarios basados en distintas teorías para evaluar la IE en niños. Dependiendo del constructo en el que nos basemos o del instrumento que utilicemos, podemos hablar de instrumentos de medidas de IE como habilidad e instrumentos de

medida como rasgo (también conocido como modelos mixtos). El primero hace referencia al uso de medidas objetivas para evaluar las capacidades óptimas de ejecución de una persona frente a tareas emocionales. Mientras que los cuestionarios de medida de rasgo se basan en autoinformes donde se miden los atributos y percepciones subjetivas de los participantes (Agirre, 2017). Esta diferencia que nos ofrecen los distintos modelos ha sido motivo de controversia a la hora de medir la IE a lo largo de los años. Los instrumentos que miden la IE como habilidad nos revelan si una persona tiene dichas habilidades desarrolladas o no, pero no nos indica si las aplica en su vida diaria. Sin embargo, los instrumentos de medida de rasgo o autoinformes sí muestran un grado de autoeficacia emocional (Pena y Repetto, 2008; Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2018). Existen revisiones actualizadas de instrumentos de IE que están principalmente focalizadas en población adulta (O'Connor et al. 2019) o en población general sin especificar por edades (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2018); sin embargo, actualmente hay escaso conocimiento respecto a qué instrumentos se pueden utilizar para evaluar la IE en niños. El objetivo de esta revisión sistemática es analizar los instrumentos de evaluación de IE en el ámbito de la Educación Primaria (rango de edad 6-12 años) utilizados en investigaciones científicas publicadas en revistas indexadas. Este análisis tendrá en cuenta los modelos teóricos existentes detrás de cada cuestionario, las dimensiones que evalúa el cuestionario, el número de ítems y las edades en las que se han utilizado los cuestionarios.

## MÉTODO

Realizamos una revisión sistemática integradora que permite la síntesis de estudios mixtos siguiendo los ítems de informes preferidos para revisiones sistemáticas y pautas de metaanálisis PRISMA (Eaton et al., 2017). Se llevó a cabo la estrategia de búsqueda en las bases de datos de Dialnet, Psycinfo, Scopus, PyscNET y ERIC by ProQuest hasta octubre de 2019 sin restricción del año de publicación.

La estrategia de búsqueda se realizó en octubre de 2019 e incluyó las siguientes palabras clave: (*emotional intelligence*) AND *child* AND (*questionnaire OR tool OR scale OR measure*) NOT (*teenager OR adolescent OR young adults*). La estrategia de búsqueda se adaptó al lenguaje específico de cada base de datos.

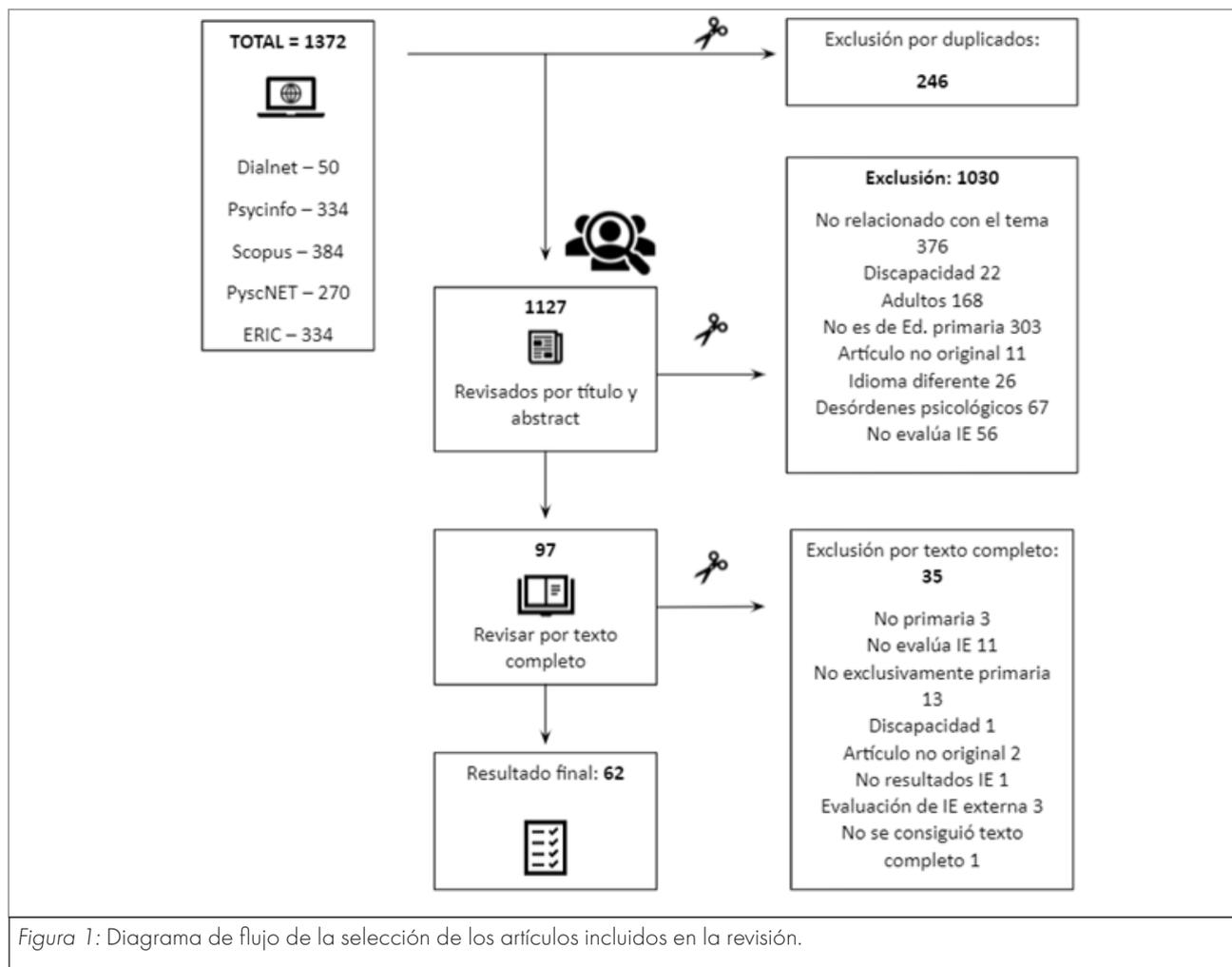
## CRITERIO DE SELECCIÓN DE LOS ESTUDIOS

Se incluyeron todos los artículos originales publicados en inglés o español que recogen una evaluación cuantitativa de la IE en niños, específicamente, de edades comprendidas entre los 6 y 12 años. Se recuperó un total de 1372 artículos de las búsquedas para revisión. Después de eliminar los duplicados (246), el proceso de selección del estudio fue realizado de forma independiente de acuerdo con las pautas de PRISMA (Eaton et al., 2017), siguiendo dos fases: revisión del título y abstract con Rayyan y revisión por texto

completo. Para seleccionar los artículos se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de inclusión y exclusión que aparecen en la Figura 1. Los criterios de inclusión fueron: artículos en los que se hayan utilizado cuestionarios de IE, población de edades comprendidas entre los 6 y 12 años y artículos escritos en inglés y español. Los criterios de exclusión fueron: artículos no originales o no relacionados con el tema; artículos que evalúan a personas con discapacidad o desórdenes psicológicos y artículos que no evalúan la IE o evalúan la IE en adultos.

## PROCESO DE CODIFICACIÓN DE LOS ESTUDIOS

El autor principal extrajo y sintetizó los datos de todos los estudios incluidos. El primer paso fue desarrollar una matriz para extraer las características principales de cada artículo: autor; año de publicación; país donde se realizó el estudio; muestra que



participó en el estudio (tamaño, edad y cursos escolares); método del estudio, instrumento para la evaluación de la IE (número de ítems, rango de evaluación), qué aspectos de la IE mide.

Se extrajeron los datos relacionados con los diferentes métodos de evaluación y luego se clasificó y sintetizó.

Tras la selección de los artículos, el resultado final fueron 62 artículos incluidos escritos en español o inglés. La mayoría de estos artículos fueron desarrollados en UK (18%), Italia (11,5%), España (24,6%) y USA (13,1%). El resto de artículos seleccionados pertenecían a los siguientes países: Australia, Bélgica, Corea, Egipto, Grecia, Holanda, India, Irán, Jordania, Líbano, Portugal, Serbia, Tailandia, Taiwán y Turquía. Los artículos incluidos fueron publicados entre los años 2005 y 2019.

## RESULTADOS

Se encontraron un total de 27 cuestionarios para evaluar la IE en niños. Los nombres y las características principales de los cuestionarios encontrados se describen en la Tabla 1 de resultados. Los cuestionarios más utilizados fueron: *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i:YV)* (25,8%), *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (BAROn-ICE:NA)* (short version) (4,8%), *Trait Emotional Intelligence Questionnaire—Adolescent Short Form (TEIQue-ASF)* (12,9%), *Trait Emotional Intelligence Questionnaire—Child Form (TEIQue-CF)* (22,6%), *Trait Emotional Intelligence Questionnaire—Child Short Form (TEIQue-CSF)* (6,5%), *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test – Youth Version (MSCEIT-YV)* (8,1%).

Tabla 1  
Descripción de los instrumentos revisados para la medición de la inteligencia emocional en niños de 6 a 12 años

Cuestionario y autor/es	Modelo teórico	Edad	Ítems	Dimensiones que mide	Referencias (autor artículo/Año)	País en el que se ha utilizado
The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i:YV) Bar-On y Parker, (2000)	Modelo de inteligencia emocional-social de Bar-On (1997; 2006)	+ de 7 años	60	5 subescalas y puntuación total: Escala intrapersonal Escala interpersonal Escala de manejo del estrés Escala de adaptabilidad Estado de ánimo	El Hassan et al. (2005) Tannous et al. (2010) Asl Aminabadi et al. (2011; 2013) Ferrándiz et al. (2012) Alegre (2012a; 2012b) Brouzos et al. (2014) dos Santos et al. (2014) Parisi et al. (2017) Bordás et al. (2019) Operto et al. (2019) Windingstad et al. (2011) Sánchez et al. (2014) De las Heras et al. (2017) Esturgó-Deu et al. (2019)	Líbano Jordania Irán España Estados Unidos Grecia Portugal Italia
The Bar-On Emotional Quotient Inventory (BAROn-ICE:NA) (short version) Ugarriza y Pajares, (2004)	Modelo de inteligencia emocional-social de Bar-On (1997; 2006)	+ de 7 años	30	5 subescalas y puntuación total: Escala intrapersonal Escala interpersonal Escala de manejo del estrés Escala de adaptabilidad	Pérez-Escoda et al. (2012) Carrillo et al. (2018) El Hassan et al. (2014)	España- Estados Unidos España Líbano
Test of Emotion Comprehension (TEC) Pons et al., (2004)	Panteórica	+ de 3 años	17	9 componentes: Reconocimiento de las emociones Comprensión de las causas externas de las emociones Comprensión del deseo despertado por la emoción Comprensión de las emociones en función de las creencias Comprensión de la influencia del recuerdo en la evaluación de los estados emocionales Comprensión de la posibilidad de controlar las experiencias emocionales Comprensión de la posibilidad de esconder un estado emocional Comprensión de la existencia de respuestas emocionales múltiples o hasta contradictorias (ambivalentes) para una situación Comprensión de expresiones morales. Moralidad)	dos Santos et al. (2014)	Portugal

*Tabla 1 (Continuación)*  
Descripción de los instrumentos revisados para la medición de la inteligencia emocional  
en niños de 6 a 12 años

Cuestionario y autor/es	Modelo teórico	Edad	Ítems	Dimensiones que mide	Referencias (autor artículo/Año)	País en el que se ha utilizado
Trait Emotional Intelligence Questionnaire—Adolescent Short Form (TEIQue-ASF) Petrides et al., (2006)	Modelo de Autoeficiencia Emocional de Petrides y Furnham, 2000; 2003	+ de 11 años	30	15 subescalas: Adaptabilidad Asertividad Percepción de la emoción (uno mismo y otros) Expresión de la emoción Manejo de la emoción (otros) Regulación de la emoción Impulsividad Relaciones Autoestima Automotivación Conciencia social Manejo del estrés Empatía del rasgo Felicidad del rasgo Rasgo optimismo	Petrides et al. (2006) Williams et al. (2009; 2010a; 2010b) Jellesma et al. (2011) Ferrando et al. (2011) Ferrándiz et al. (2012) Kokkinos. (2011)	Reino Unido Países Bajos España Grecia
Trait Emotional Intelligence Questionnaire—Child Form (TEIQue-CF) Mavroveli et al., (2009)	Modelo de Autoeficiencia Emocional de Petrides y Furnham, 2000; 2003	8-12 años	83 - 75	9 subescalas: Adaptabilidad Disposición afectiva Expresión emocional Percepción de la emoción Regulación de las emociones Baja impulsividad Relaciones entre pares Autoestima Automotivación	Mavroveli et al. (2008; 2009; 2011) Quatter et al. (2011) Agnoli et al. (2012; 2019) Hansenne (2012) Russo et al. (2012) Banjac et al. (2016) Abo Elella et al. (2017) Pandya. (2017) Li et al. (2017) Davis et al. (2019) Mancini (2019)	Reino Unido Italia Bélgica Serbia Egipto India Estados Unidos Italia
Trait Emotional Intelligence Questionnaire—Child Short Form (TEIQue-CSF) Mavroveli et al., (2009)	Modelo de Autoeficiencia Emocional de Petrides y Furnham, 2000; 2003	8-12 años	36	Adaptabilidad Disposición afectiva Expresión emocional Percepción de la emoción Regulación de las emociones Baja impulsividad Relaciones entre pares Autoestima Automotivación	Babalís et al. (2013) Peachey et al. (2017) Stassart et al. (2017a; 2017b)	Grecia Estados Unidos Bélgica
Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Form (TEIQue-CF) (adapted on Digital Based-Game) Chi Yang et al., (2019)	Modelo de Autoeficiencia Emocional de Petrides y Furnham, 2000; 2003	9-10 años	9	Rasgo de IE	Yang et al. (2019)	Taiwán
The Schutte Self-Report Emotional Intelligence (SSREI) Schutte et al., (1998)	Modelo de Habilidades de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer (1990)	No validado para niños	33	Percepción emocional. Facilitación emocional del pensamiento. Comprensión emocional. Regulación emocional.	Williams et al. (2009; 2010 <sup>o</sup> )	Reino Unido
Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test – Youth Version (MSCEIT-YV) Mayer, Salovey y Caruso, (2005)	Modelo de Habilidades de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer (1990; 1997)	+ de 8 años	184 - 101	Percepción emocional. Facilitación emocional del pensamiento. Comprensión emocional. Regulación emocional.	Windingstad et al. (2011) Duncan et al. (2013) Davis et al. (2019) Quatter et al. (2011; 2019)	Estados Unidos Reino Unido
Trait- Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) Fernández-Berrocal, et al., (2004) basado en Salovey et al., (1995)	Modelo de Habilidades de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer (1990; 1997)	No validado para niños	24	3 subescalas: Atención emocional Claridad de sentimientos Reparación emocional	Ferragut et al. (2012)	España

*Tabla 1 (Continuación)*  
Descripción de los instrumentos revisados para la medición de la inteligencia emocional en niños de 6 a 12 años

Cuestionario y autor/es	Modelo teórico	Edad	Ítems	Dimensiones que mide	Referencias (autor artículo/Año)	País en el que se ha utilizado
Trait- Meta-Mood Scale for Children (TMMSC) Rockhill y Greener, (1999)	Modelo de Habilidades de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer (1990; 1997)	De 8 a 12 años	16	3 subescalas: Atención emocional Claridad de sentimientos Reparación emocional	Alegre (2012a; 2012b)	Estados Unidos
The Emotion Recognition and Perception test (ERP) Stylianou, (2007)	Modelo de Reconocimiento de Emociones de Ekman y Friesen, 1971	No validado para niños	24 fotos	etiquetado afectivo (reconocimiento) toma de perspectiva afectiva (percepción)	Qualter et al. (2011)	Reino Unido
Brief Emotional Intelligence Scale (BEIS-10) Davies et al., (2010)	Modelo de Habilidades de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer (1990)	No validado para niños	10	5 subescalas Evaluación de las propias emociones Evaluación de las emociones de los demás Regulación de las propias emociones Regulación de las emociones de los demás Uso de emociones	Hsieh et al. (2019) Huang et al. (2017)	Taiwán Taiwán
The Prevalence of Using Emotional Intelligence in Students Scale Titrek, (2005)	Modelo de Inteligencia Emocional de Goleman (1995)	-	35	Conciencia Manejo de emociones Emociones motivadoras Empatía Habilidades sociales	Akca (2010)	Turquía
Student Character Survey (SCS) Rutgers University	Panteórica	-	18	Concepto de Inteligencia Emocional global	van Dyke et al. (2008)	Estados Unidos
The evaluation of emotional perception and emotional comprehension in children EMOCINE Test (had-oc) Sastre et al., (2019)	Modelo de Habilidades de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer (1990; 1997)	De 8 -13 años	15	Percepción emocional Comprensión emocional	Sastre et al. (2019)	España
Emotion Awareness Questionnaire (EAQ30) Rieffe et al., (2007; 2008)	Panteórica	+ de 9 años	30	6 subescalas: Emociones diferenciadoras Conciencia corporal Comunicación de emociones Expresión contundente (Acting Out Emotions); Atención y análisis a las emociones de los demás Atención y análisis de las emociones propias	Stassart et al. (2017a) Ordoñez et al. (2015)	Bélgica España
Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C) Bajgar et al., (2005)	Modelo de Niveles de Conciencia Emocional de Lane y Schwartz (1987)	+ de 8 años	12	3 subescalas: Conciencia emocional propia Conciencia emocional de los demás. Conciencia emocional total	Agnoli et al. (2019)	Italia

*Tabla 1 (Continuación)*  
Descripción de los instrumentos revisados para la medición de la inteligencia emocional en niños de 6 a 12 años

Cuestionario y autor/es	Modelo teórico	Edad	Ítems	Dimensiones que mide	Referencias (autor artículo/Año)	País en el que se ha utilizado
Test de Inteligencia Social Emocional Chiriboga y Franco, (2001)	Modelo de Inteligencia Emocional de Goleman 1996	10 años	60	5 subescalas: Autoconciencia Autocontrol Automotivación o aprovechamiento emocional Empatía Habilidad social	Mateu-Martínez et al. (2013)	España
Cuestionario elaborado para evaluar la IE como conjunto de habilidades (ad-hoc) Pulido-Acosta y Herrera-Clavero, (2016)	Panteórica	+ de 6 años	65	5 subescalas: Conocimiento de sí mismo Autoconcepto Motivación Empatía Autocontrol emocional	Pulido-Acosta y Herrera-Clavero; (2019)	España
The Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ) Takšić, (2002; 2009)	Modelo de Habilidades de Inteligencia Emocional de Mayer, Caruso, y Salovey 2016	No validado para niños	45 ítems	3 subescalas: Percepción y comprensión emocional Expresión y etiquetado emocional Control y gestión emocional	Turanzas et al. (2020)	España
Emotional Intelligence Scale (EIS) Moon, (1996; 1997)	Modelo de Habilidades de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer, 1990	+ de 8 años	47 ítems	4 subescalas: Percibir emoción Comprender la emoción Razonar con emoción Manejar la emoción	Kim et al. (2017)	Corea
Moon, (1996; 1997)	Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer, 1990			Razonar con emoción Manejar la emoción		
Desarrollo de Inteligencia Emocional (ad-hoc) D'Amico, (2018)	Modelo de Habilidades de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer (1997)	De 8 a 12 años	27 ítems	4 subescalas: Percibir emoción Comprender la emoción Razonar con emoción Manejar la emoción	D'Amico; (2018)	Italia
Cuestionario de Desarrollo Emocional López y Pérez, (2010)	Modelo de Competencia Emocional de Bisquera, 2000 y 2007	De 10 a 12 años	38 ítems	5 subescalas: conciencia emocional Regulación emocional Autonomía emocional Competencia social Competencias para la vida y el bienestar	Ros et al. (2017)	España
Emotional Competence Observation Instrument (Instrumento had-oc) Pérez-Escoda, (2012)	Modelo de Competencia Emocional de Bisquera y Pérez (2007)	+ de 6 años	79	5 subescalas: Conciencia Emocional. Regulación Emocional. Autonomía Emocional. Competencia Social. Competencias para la vida y el bienestar.	Pérez-Escoda et al. (2012)	España-Estados Unidos
The Sullivan Emotional Intelligence Scale for Children (SEISC) Sullivan, (1999)	Modelo de Habilidades de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer (1997)	-	22 ítems	Reconocer la emoción Entender la emoción Manejar la emoción	Pandya (2017)	India
Thai Emotional Intelligence Screening Test (TEIST) Thai Department of Mental Health (2000) Sucaromana, (2010)	Panteórica	+ de 12 años	52 ítems	Subescalas: Virtud (autocontrol emocional, empatía y responsabilidad) Felicidad (Paz, satisfacción de vida y autoestima). Competencia (Automotivación, relación interpersonal y resolución de conflictos)	laosanurak et al. (2016)	Tailandia

*Tabla 2*  
Número de ítems de cada uno de los cuestionarios de Inteligencia Emocional revisados.

Cuestionario	Rango de ítems			
	0-30	31-60	61-100	+ de 100
Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i:YV)		X		
Bar-On Emotional Quotient Inventory (BarOn-ICE:NA) (short version)	X			
Emotional Competence Observation Instrument (had-oc)			X	
Trait Emotional Intelligence Questionnaire—Adolescent Short Form (TEIQue-ASF)	X			
Trait Emotional Intelligence Questionnaire—Child Form (TEIQue-CF)			X	
Trait Emotional Intelligence Questionnaire—Child Short Form (TEIQue-CSF)		X		
Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Form (TEIQue-CF) (adapted on Digital Based-Game)	X			
Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test – Youth Version (MSCEIT-YV)				X
Trait- Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)	X			
Trait- Meta-Mood Scale for Children (TMMSC)	X			
The Emotion Recognition and Perception test (ERP)	X			
The evaluation of emotional perception and emotional comprehension in children EMOGINE Test (had-oc)	X			
Emotion Awareness Questionnaire (EAQ30)	X			
Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C)	X			
Test de Inteligencia Social Emocional		X		
Cuestionario elaborado para evaluar la IE como conjunto de habilidades (ad-hoc)			X	
Emotional Intelligence Scale (EIS) by Moon		X		
Desarrollo de Inteligencia Emocional (ad-hoc)	X			
Cuestionario de Desarrollo Emocional		X		
Thai Emotional Intelligence Screening Test (TEIST)		X		
Test of Emotion Comprehension (TEC)	X			
The Sullivan Emotional Intelligence Scale for Children (SEISC)	X			
The Schutte Self-Report Emotional Intelligence (SSREI)		X		
Brief Emotional Intelligence Scale (BEIS-10)	X			
The Prevalence of Using Emotional Intelligence in Students Scale.		X		
Student Character Survey (SCS)	X			
The Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ)		X		
Porcentaje total	51,85%	33,33%	11,11%	3,7%

Los cuestionarios presentaban un rango de ítems que abarca desde los 9 a 184 ítems. El 51,85% de cuestionarios contaba con menos 30 ítems, el 33,33% contenía entre 31 a 60 ítems, el 11,11% de 61 a 100 ítems y el 3,7% más de 100 ítems. En la Tabla 2, se muestran el rango de ítems para cada uno de los cuestionarios incluidos en la revisión.

Los principales modelos teóricos de IE en los que se basaban los cuestionarios encontrados fueron: Modelo de Salovey y Mayer (1990; 1997), Modelo de Mayer, Caruso, y Salovey (2016), Modelo de Petrides y Furnham, (2000; 2003), Modelo de Bar-On (1997; 2006), Modelo de Bisquerra y Pérez (2007), Modelo de Ekman y Friesen (1971), Modelo de Goleman (1995; 1996) y Modelo de Lane y Schwartz (1987). También se encontraron algunos cuestionarios basados en una visión panteórica (aplicación de varias teorías para el desarrollo de un instrumento). En la Tabla 3 se muestran los porcentajes y el número de estudios que han utilizado cada uno de los modelos.

## CUESTIONARIOS BASADOS EN EL MODELO DE HABILIDADES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DE SALOVEY Y MAYER

Este modelo ha sido el más utilizado a la hora de desarrollar cuestionarios. En total 10 cuestionarios (37%) de los encontrados se basaron en este modelo, que originalmente incluye 4 dimensiones: percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional y regulación emocional. Con el cuestionario MSCEIT-YV (Salovey y Mayer, 2005) se pueden evaluar dichas dimensiones.

Los otros 9 cuestionarios que se pueden utilizar para evaluar este modelo son: *Brief Emotional Intelligence Scale* (BEIS-10) (Davies et al., 2010); *Trait- Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24) (Fernández-Berrocal et al., 2004); *Trait- Meta-Mood Scale for Children* (TMMSC) (Rockhill y Greener, 1999); *The Schutte Self-Report Emotional Intelligence* (SSREI) (Schutte et al., 1998); *The Sullivan Emotional Intelligence Scale for Children* (SEISC)

Tabla 3  
Número de estudios y porcentajes en los que se emplea cada modelo teórico.

Modelo teórico	Porcentaje de los estudios en los que se utiliza	Número de estudios que han utilizado este modelo
Modelo de Inteligencia Emocional-Social	30,64	19
Modelo de Autoeficiencia Emocional	43,55	27
Modelo de Habilidades de Inteligencia Emocional	27,42	17
Modelo de Reconocimiento de Emociones	1,61	1
Modelo de Inteligencia Emocional	3,22	2
Modelo de Competencia Emocional	3,22	2
Modelo de Niveles de Conciencia Emocional	1,61	1
Panteórica	9,68	6

(Sullivan, 1999); *The evaluation of emotional perception and emotional comprehension in children EMOCINE Test* (ad-hoc) (Sastre et al., 2019); *The Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ)* (Takšić, 2002; 2009); *Emotional Intelligence Scale (EIS)* (Moon, 1996; 1997) y el cuestionario de desarrollo de inteligencia emocional (ad-hoc) creado por D'Amico (2018). El número de dimensiones que se evalúan en estos cuestionarios es muy heterogéneo. El número mínimo de dimensiones evaluadas fueron dos: percepción emocional y comprensión emocional, evaluadas por el *EMOCINE Test* (Sastre et al., 2019) y cómo máximo se evaluaron cinco dimensiones: evaluación de las propias emociones, evaluación de las emociones de los demás, regulación de las propias emociones, regulación de las emociones de los demás y uso de emociones, evaluadas por el *BEIS-10* (Davies et al., 2010) (Tabla 1).

### **CUESTIONARIOS BASADOS EN EL MODELO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL-SOCIAL DE BAR-ON**

Este modelo se puede evaluar por medio de los cuestionarios EQ-i:YV y Bar-On-ICE:NA. El EQ-i:YV consta de 60 ítems mientras que el Bar-On-ICE:NA es una versión corta que consta de 30 ítems. Ambos cuestionarios miden cinco subescalas del modelo de IE del autor (escala intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo) y, la suma de estas cinco subescalas da una puntuación total en IE, también llamado Cociente Emocional (CE).

### **CUESTIONARIOS BASADOS EN EL MODELO DE AUTOEFICIENCIA EMOCIONAL DE PETRIDES Y FURNHAM**

Este modelo puede ser medido por 4 cuestionarios desarrollados por los autores. El TEIQue-ASF creado en 2006 consta de 30 ítems de respuesta que mide las 15 subescalas del modelo: adaptabilidad, asertividad, percepción de la emoción (uno mismo y otros), expresión de la emoción, manejo de

la emoción (otros), regulación de la emoción, impulsividad, relaciones, autoestima, automotivación, conciencia social, manejo del estrés, empatía del rasgo, felicidad del rasgo y rasgo optimismo. Este cuestionario está dirigido a una población de 11 años en adelante.

El TEIQue-CF desarrollado por Mavroveli et al. en 2008, consta de 83 ítems, aunque algunos autores han utilizado este cuestionario pasando solo 75 ítems. En él se miden 9 subescalas del modelo: adaptabilidad, disposición afectiva, expresión emocional, percepción de la emoción, regulación de las emociones, baja impulsividad, relaciones entre pares, autoestima y automotivación. Este cuestionario tuvo una versión corta llamada TEIQue-CSF que consta de 36 ítems para medir las mismas 9 subescalas. Está destinado a una población de 8 a 12 años. Otra de las adaptaciones que tuvo este cuestionario fue la realizada por Yang et al. en 2019. Este cuestionario se modificó para adaptarse al contexto del estudio. En él se redujeron el número de ítems a 9 que medían la IE total de los participantes. Este cuestionario fue utilizado con niños de 9-10 años, pero no ha sido validado en esta población.

### **CUESTIONARIOS BASADOS EN EL MODELO DE COMPETENCIA EMOCIONAL DE BISQUERRA Y PÉREZ**

El Modelo de Competencia Emocional de Bisquerra y Pérez (2007) es medido a través de los cuestionarios *Emotional Competence Observation Instrument* y el Cuestionario de Desarrollo Emocional. Ambos cuestionarios miden las cinco subescalas del modelo de los autores: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. El primero de ellos está orientado a medir la IE de niños de más de 6 años y consta de un total de 79 ítems. El segundo, está orientado a medir las competencias emocionales en niños de 10 a 12 años y consta de un total de 38 ítems.

## CUESTIONARIOS BASADOS EN EL MODELO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DE GOLEMAN

El Modelo de la Inteligencia Emocional de Goleman (1995) ha sido medida utilizando 2 cuestionarios. *The Prevalence of Using Emotional Intelligence in Students Scale* (Titrek, 2005) fue utilizado en niños de edades comprendidas entre los 7-14 años, mientras que el cuestionario Test de Inteligencia Social Emocional (Chiriboga y Franco, 2001) está dirigido a una población de mayores de 10 años. Ambos cuestionarios miden las 5 subescalas del modelo: autoconciencia, manejo de emociones, motivación de emociones, empatía y habilidades sociales.

## CUESTIONARIOS BASADOS EN EL MODELO DE RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES DE EKMAN Y FRIESEN

El Modelo de Reconocimiento de Expresiones Faciales de las emociones definidas por Ekman (1971) fue utilizado por Qualter et al. (2011) para evaluar el reconocimiento y la percepción emocional en niños de edades de 8-11 años. Para evaluar estas dimensiones se utilizaron dos tipos de pruebas. La primera fue mediante preguntas abiertas en las que se les pedía a los niños el reconocimiento de las emociones básicas en las expresiones faciales de 24 fotografías (Stylianou, 2007). La segunda prueba fue *The Emotional Recognition Vignettes* (Camras et al., 1988), que consta de 30 viñetas en las que se les pide a los participantes que decidan qué palabra o sentimiento describe mejor la escena. Estas escenas cubren las seis categorías emocionales definidas por Ekman (sorpresa, miedo, tristeza, alegría, rabia y asco).

## CUESTIONARIO BASADO EN EL MODELO DE NIVELES DE CONCIENCIA EMOCIONAL DE LANE Y SCHWARTZ

El modelo teórico de Niveles de Conciencia Emocional (LEA) que propusieron Lane y Schwartz (1987) sostiene que las experiencias emocionales se vuelven más diferenciadas e

integradas con la edad, con representaciones de estados emocionales pasando de formas implícitas y explícitas (Agnoli, 2019). Este modelo puede medirse con el cuestionario *Levels of Emotional Awareness Scale for Children* (LEAS-C) que consta de 12 escenarios representativos de la vida cotidiana entre dos personas. En cada escenario se describen de dos a cuatro oraciones que involucran a dos personas. Los escenarios se organizan en torno a cuatro emociones (ira, miedo, felicidad y tristeza). Los participantes tienen que describir los propios sentimientos y los de la otra persona para cada escenario. Cada escenario tiene asignado tres puntuaciones, que reflejan 3 subescalas: conciencia emocional propia, conciencia emocional de los demás y conciencia emocional total.

## CUESTIONARIOS SIGUIENDO UNA APROXIMACIÓN PANTEÓRICA

El 18,5% de los cuestionarios encontrados en esta revisión estaban basados en una aproximación panteórica (Tabla 1). En estos estudios se hablaba de varias teorías y modelos de IE pero no se especificaba cómo se había llegado a definir las dimensiones del constructo de cada cuestionario. Estos cuestionarios son: *Thai Emotional Intelligence Screening Test* (TEIST) (Sucaromana, 2010); Cuestionario para evaluar la IE como conjunto de habilidades (ad-hoc) de (Pulido-Acosta y Herrera-Clavero, 2019); *Emotion Awareness Questionnaire* (EAQ30) (Rieffe et al., 2007; 2008); *Student Character Survey* (SCS) (Van Dyke, 2008) y *Test of Emotion Comprehension* (TEC) (Pons et al., 2004).

## USO DE LOS CUESTIONARIOS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

En la Tabla 4 se muestran las edades y etapas educativas en las que han sido validados y utilizados cada uno de los cuestionarios.

Los cuestionarios que se muestran en la Tabla 5, a pesar de haber sido utilizados en una población infantil, no han sido validados para su uso.

*Tabla 4*  
Cuestionarios y cursos escolares en los que ha sido utilizado.

Cuestionarios	Cursos escolares						
	Pre escolar	Primer curso	Segundo curso	Tercer curso	Cuarto curso	Quinto curso	Sexto curso
	De 3 a 6 años	6-7 años	7-8 años	8-9 años	9-10 años	10-11 años	11-12 años
Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i:YV)			x	x	x	x	x
Bar-On Emotional Quotient Inventory (BAROn-ICE:NA) (short version)			x	x	x	x	x
Emotional Competence Observation Instrument (had-oc)		x	x	x	x	x	x
Trait Emotional Intelligence Questionnaire—Adolescent Short Form (TEIQue-ASF)						x	x
Trait Emotional Intelligence Questionnaire—Child Form (TEIQue-CF)				x	x	x	x
Trait Emotional Intelligence Questionnaire—Child Short Form (TEIQue-CSF)				x	x	x	x
Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Form (TEIQue-CF) (adapted on Digital Based-Game)					x		
Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test – Youth Version (MSCEIT-YV)				x	x	x	x
Trait- Meta-Mood Scale for Children (TMMSC)				x	x	x	x
Recognize emotions (facial expressions)				x	x	x	
Student Character Survey (SCS)						x	x
The evaluation of emotional perception and emotional comprehension in children EMOCINE Test (had-oc)				x	x	x	x

*Tabla 4 (Continuación)*  
Cuestionarios y cursos escolares en los que ha sido utilizado.

Cuestionarios	Cursos escolares						
	Pre escolar	Primer curso	Segundo curso	Tercer curso	Cuarto curso	Quinto curso	Sexto curso
	De 3 a 6 años	6-7 años	7-8 años	8-9 años	9-10 años	10-11 años	11-12 años
Emotion Awareness Questionnaire (EAQ30)					x	x	x
Levels of Emotional Awareness Scale for Children (LEAS-C)				x	x	x	x
Test de Inteligencia Social Emocional						x	
Cuestionario elaborado para evaluar la IE como conjunto de habilidades (ad-hoc)		x	x	x	x	x	x
Emotional Intelligence Scale (EIS) by Moon				x	x	x	x
Desarrollo de Inteligencia Emocional (ad-hoc)				x	x	x	x
Cuestionario de Desarrollo Emocional						x	x
Thai Emotional Intelligence Screening Test (TEIST)							x
Test of Emotion Comprehension (TEC)	x	x	x	x	x	x	x
The Sullivan Emotional Intelligence Scale for Children (SEISC)				x	x	x	x

*Tabla 5*  
Edades en las que han sido utilizados los cuestionarios no validados

Cuestionario	Edades en las que se ha utilizado
The Prevalence of Using Emotional Intelligence in Students Scale	Población de 7-14 años
Brief Emotional Intelligence Scale (BEIS-10)	Población 9-10 años
The Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCCQ)	Población de 8 a 14 años
Trait- Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)	Población de 9-12 años
The Schutte Self-Report Emotional Intelligence (SSREI)	Población de 10-11 años

## DISCUSIÓN

El objetivo de esta revisión sistemática fue analizar los instrumentos de evaluación de IE en el ámbito de la Educación Primaria (rango de edad 6-12 años) utilizados en investigaciones científicas publicadas en revistas indexadas. En esta revisión sistemática se encontraron un total de 27 cuestionarios que han sido utilizados para evaluar la IE en niños de educación primaria.

No todos los cuestionarios de IE encontrados están traducidos al español. De los 27 cuestionarios encontrados en esta revisión sistemática, solo 11 han sido utilizados en España. Los cuestionarios de IE para niños más utilizados en España han sido EQ-i:YV (Bar-On y Parker, 2000), Bar-On-ICE:NA (Ugarriza y Pajares, 2004) y TEIQue-ASF (Petrides et al., 2006). Otros cuestionarios como TEIQue-CF (Mavroveli et al., 2009) y TEIQue-CSF (Mavroveli et al., 2009) o MSCEIT-YV (Mayer et al., 2005) aún no han sido traducidos al español, por lo que en futuros estudios sería recomendable poder validar este tipo de cuestionarios en nuestro contexto cultural para disponer de una mayor cantidad de cuestionarios para utilizar y valorar dimensiones complementarias, aspectos culturales y modelos teóricos distintos de la IE en niños.

Cuando hablamos del contexto infantil, es importante realizar estudios que demuestren la validez de los cuestionarios en esta población específica. Algunos estudios incluidos en esta revisión sistemática han utilizado cuestionarios creados y validados en población adulta para evaluar la IE en una población de edades comprendidas entre los 7 y 14 años. No es recomendable hacer uso de este tipo de cuestionarios ya que existen cuestionarios específicos diseñados y/o adaptados a población infantil. Por ejemplo, en el estudio realizado por Ferragut et al. en 2012 se utilizó la versión del TMMS-24 (Fernández-Berrocal, et al., 2004) para adultos cuando existen versiones específicas para niños como el TMMSC (Rockhill y Greener, 1999). Esto podría ser un indicio de que en algunos casos no se utilizan cuestionarios específicos y adaptados para cada tipo de población.

Al utilizar un cuestionario con población infantil también es importante tener en cuenta la longitud o número de ítems que presenta el cuestionario. El 48,14% de los cuestionarios encontrados en esta revisión sistemática contenían más de 30 ítems. Algunos de los cuestionarios de IE más extensos disponen de versiones breves. El cuestionario Bar-On-ICE:NA (Ugarriza y Pajares, 2004) en su versión corta consta de 30 ítems, la mitad de ítems que la versión normal, siendo igualmente válido

para evaluar las dimensiones de IE del modelo de Bar-On. Otra opción de cuestionario en su versión corta es el Trait Emotional Intelligence Questionnaire (Mavroveli et al., 2009), tanto en su versión de adolescentes como para niños. La versión corta para adolescentes consta de un total de 30 ítems que mide 15 subescalas del modelo de IE de Petrides y Furnham, mientras que la versión para niños consta de un total de 36 ítems que mide 9 subescalas del mismo modelo de IE. Además, en esta revisión sistemática se ha encontrado que existen adaptaciones no validadas de los cuestionarios originales que han sido utilizadas para evaluar rasgos específicos. Por ejemplo, en el caso de la adaptación digital gamificada del TEIQue-CF (Yang et al., 2019), el cuestionario se vio reducido a un total de 9 ítems que se utilizaron para medir el rasgo de IE de los participantes. A pesar de no ser un cuestionario validado, en futuras investigaciones sería interesante validar nuevas adaptaciones de cuestionarios con menos ítems y que utilicen otras vías más atractivas y sencillas para la población infantil como la gamificación de cuestionarios.

El primer paso para poder adaptar un cuestionario es comprender el modelo teórico en el que se basa. Los modelos de IE más utilizados para el desarrollo de los cuestionarios encontrados en esta revisión sistemática fueron el Modelo de Habilidades de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer, el Modelo de Inteligencia Emocional-Social de Bar-On y el Modelo de Autoeficiencia Emocional de Petrides y Furnham. Esto a su vez coincide con los cuestionarios más utilizados en los distintos estudios, que han sido: EQ-i:YV (Bar-On y Parker, 2000), TEIQue-CF (Mavroveli et al., 2009), TEIQue-ASF (Petrides et al., 2006) y MSCEIT-YV (Mayer et al., 2005). Los cuestionarios y pruebas de IE basados en los modelos de habilidades revelan en sus resultados si los participantes tienen desarrolladas o no estas habilidades o competencias, pero no revelan en sus resultados si son aplicadas en su vida diaria (Pena y Repeto, 2008). El ejemplo más significativo de cuestionario para medir la IE

como habilidad son los cuestionarios TMMS24 (Fernández-Berrocal, et al., 2004) - TMMSC (Rockhill y Greener, 1999), basados en el modelo de Salovey y Mayer. Sin embargo, si lo que queremos evaluar o conocer es el grado de autoeficiencia emocional, utilizaremos cuestionarios basados en modelos mixtos o de rasgo como son el cuestionario Bar-On-ICE:NA (Ugarriza y Pajares, 2004) o TEIQue-CF (Mavroveli et al., 2009). Esta diferencia que ofrecen los cuestionarios frente a las pruebas de habilidad podría suponer una cierta ventaja si queremos conocer cómo un niño utiliza sus habilidades emocionales en situaciones de su día a día, y a su vez, ayudar a desarrollar programas de educación emocional más eficaces (Sánchez-Teruel, 2009).

La proliferación de diferentes modelos, tanto de habilidad como de rasgo, y sus correspondientes formas de evaluar el constructo, han dificultado su aplicación en el ámbito educativo. A pesar de que diversos estudios plantean la relación de la IE de niños relacionados con el rendimiento académico (Guil et al. 2011) y con el bienestar (Extremera et al. 2011; Salguero et al., 2011), no se ha planteado ningún marco común para la creación de un constructo que permita introducir el concepto en el currículo escolar.

En el marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (Consejo de la Unión Europea, 2021) no aparece reflejada la importancia de desarrollar o trabajar competencias relacionadas con la IE basada en cualquiera de los modelos expuestos en esta revisión sistemática, a pesar del creciente interés por el desarrollo de la IE en los últimos veinte años (Ciarrochi et al., 2006; Prieto et al., 2008), especialmente en edades tempranas (Barchard, 2003). En el sistema educativo español, sí se hace referencia a la importancia del desarrollo emocional y afectivo de los alumnos desde edades tempranas, aunque no hace referencia específica de cómo trabajarlos (LOMLOE, 2020). Esta revisión puede ayudar a aumentar el conocimiento

de las herramientas disponibles para evaluar la IE y así permitir a la comunidad educativa desarrollar programas educativos que permitan a los alumnos trabajar la IE y poder cuantificar los resultados de sus programas.

Esta revisión sistemática recoge por primera vez los cuestionarios empleados específicamente para evaluar la IE de niños de edades comprendidas entre los 6 y 12 años y los sintetiza en base a los diferentes modelos teóricos. Entre las limitaciones encontradas en esta revisión, se encuentra la posible omisión de otros modelos de IE que pudieran no aparecer en las bases de datos utilizadas o el hecho de que haya cuestionarios que no utilicen el término IE como tal y que, por lo tanto, no apareciesen en la búsqueda realizada.

Se puede concluir que en general, ha crecido el interés por la implementación de la IE en las aulas a pesar de las limitaciones existentes (Aguaded et al., 2017; Extremera et al., 2019; Contreras, 2021; Costa et al., 2021). Sin embargo, aún quedan muchos pasos por recorrer hasta su definitiva implementación en el currículo. Para poder implementar satisfactoriamente programas que trabajen la IE en las escuelas desde edades tempranas, es fundamental consensuar una definición y una teoría o modelo, así como establecer cuáles son las habilidades o competencias que se tienen que desarrollar y su correspondiente instrumento de evaluación. Además, no se puede aplicar eficazmente un programa sin la participación de la comunidad educativa, especialmente docentes, y con una formación adecuada.

- **Conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

- **Financiación**

La presente investigación no ha recibido ayudas específicas provenientes de agencias del sector público, sector comercial o entidades sin ánimo de lucro.

## REFERENCIAS

- \* Referencia de publicación incluida en la muestra de publicaciones revisadas.
- \* Abo Elella, E., Hassan, G. A., Sabry, W., Hendawy, H., Shorub, E., Zyada, F., y Medany, O. (2017). Trait emotional intelligence in a sample of Egyptian children with attention deficit hyperactivity disorder. *Child and Adolescent Mental Health, 22*(4), 216-223. DOI: <https://doi.org/10.1111/camh.12236>
- Agirre, I. A., Etxaniz, I. E., y Fernández, A. R. (2017). *La medida de la inteligencia emocional en el ámbito psicoeducativo. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, (88)*, 53-64.
- \* Agnoli, S., Mancini, G., Andrei, F., y Trombini, E. (2019). The relationship between trait emotional intelligence, cognition, and emotional awareness: An interpretative model. *Frontiers in psychology, 10*. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01711>
- \* Agnoli, S., Mancini, G., Pozzoli, T., Baldaro, B., Russo, P. M., y Surcinelli, P. (2012). The interaction between emotional intelligence and cognitive ability in predicting scholastic performance in school-aged children. *Personality and Individual Differences, 53*(5), 660-665. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.05.020>
- Aguaded Gómez, M. C., y Valencia, J. (2017). Estrategias para potenciar la inteligencia emocional en educación infantil: aplicación del modelo de Mayer y Salovey. *Tendencias pedagógicas. https://doi.org/10.15366/tp2017.30.010*
- \* Akca, F. (2010). Talented and average intelligent children's levels of using emotional intelligence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5*, 553-558. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.141>
- \* Aminabadi, N. A., Adhami, Z. E., Oskouei, S. G., Najafpour, E., y Jamali, Z. (2013). Emotional intelligence subscales: Are they correlated with child anxiety and behavior in the dental setting?. *Journal of Clinical Pediatric Dentistry, 38*(1), 61-66. DOI: <https://doi.org/10.17796/jcpd.38.1.k754h164m3210764>
- \* Alegre, A. (2012a). *Is there a relation between mothers' parenting styles and childrens' trait emotional intelligence?*
- \* Alegre, A. (2012b, October). The relation between the time mothers and children spent together and the children's trait

- emotional intelligence. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 41, No. 5, pp. 493-508). Springer US. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10566-012-9180-z>
- \* Asl Aminabadi, N., Erfanparast, L., Ebrahim Adhami, Z., Maljaili, E., Ranjbar, F., y Jamali, Z. (2011). The impact of emotional intelligence and intelligence quotient (IQ) on child anxiety and behavior in the dental setting. *Acta Odontologica Scandinavica*, 69(5), 292-298. DOI: <https://doi.org/10.3109/00016357.2011.568959>
- \* Babalis, T., Tsoli, K., Artikis, C. T., Mylonakou-Keke, I., y Xanthakou, Y. (2013). The Impact of Social and Emotional Learning Programs on the Emotional Competence and Academic Achievement of Children in Greek Primary School. *World Journal of Education*, 3(6), 54-63.
- Bajgar, J., Ciarrochi, J., Lane, R. D., y Deane, F. (2005). Development of the levels of emotional awareness scale for children (LEAS-C). *Br. J. Dev. Psychol.* 23, 569-586. DOI: <https://doi.org/10.1348/026151005X35417>
- \* Banjac, S., Hull, L., Petrides, K. V., y Mavroveli, S. (2016). Validation of the Serbian adaptation of the trait emotional intelligence questionnaire-child form (TEIQue-CF). *psihologija*, 49(4), 375-392.
- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success?. *Educational and psychological measurement*, 63(5), 840-858. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013164403251333>
- Bar-On, R. (1997). *Development of the Bar-On EQ-i: a measure of emotional and social intelligence*. Comunicación presentada en la 105 Convención Anual de la Asociación Americana de Psicología. Chicago, Illinois. Estados Unidos.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-I): A test emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(supl), 13-25.
- Bisquerra R., y Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, (10), 61-82.
- \* Bordás, C. S., Rábanos, N. L., y Supervía, P. U. (2019). Inteligencia emocional y creatividad en alumnos de 1º y 2º de Primaria. ¿Existen diferencias por género?. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (24), 181-196. DOI: <https://doi.org/10.18172/con.3530>
- \* Brouzos, A., Misailidi, P., y Hadjimattheou, A. (2014). Associations between emotional intelligence, socio-emotional adjustment, and academic achievement in childhood: The influence of age. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(2), 83-99. DOI: <https://doi.org/10.1177/0829573514521976>
- Camras, L. A., Ribordy, S., Hill, J., Martino, S., Spaccarelli, S., y Stefani, R. (1988). Recognition and posing of emotional expressions by abused children and their mothers. *Developmental Psychology*, 24(6), 776. DOI: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.6.776>
- \* Carrillo, A., Estévez, C., y Gómez-Medina, M. D. (2018). ¿Influyen las prácticas educativas en el desarrollo de la inteligencia emocional de sus hijos? *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(1), 203-212. DOI: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1190>
- Chiriboga, R. D., y Franco, J. E. (2001). Validación de un test de Inteligencia Emocional en niños de diez años de edad. *Revista Médico de Familia*, 9, 24-38.
- Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030). DOUE-Z-2021-70017. 26 de febrero de 2021.
- Contreras-Lima, J. J. (2021). *La inteligencia emocional para el desarrollo de aprendizaje en los niños de nivel inicial*. [Tesis de Carrera de Ciencias de la Educación, Universidad Técnica de Machala]. [http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/16855/1/E-12231\\_CONTRERAS%20LIMA%20JESSICA%20JACQUELINE%281%29.pdf](http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/16855/1/E-12231_CONTRERAS%20LIMA%20JESSICA%20JACQUELINE%281%29.pdf)

- Costa Rodríguez, C., Palma Leal, X., y Salgado Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 219-233. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>
- \* D'Amico, A. (2018). The Use of Technology in the Promotion of Children's Emotional Intelligence: The Multimedia Program "Developing Emotional Intelligence". *International Journal of Emotional Education*, 10(1), 47-67.
- Davies, K. A., Lane, A. M., Devonport, T. J., y Scott, J. A. (2010). Validity and reliability of a brief emotional intelligence scale (BEIS-10). *Journal of Individual Differences*, 31, 198-208. DOI: <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000028>
- \* Davis, S. K., Nowland, R., y Qualter, P. (2019). The role of emotional intelligence in the maintenance of depression symptoms and loneliness among children. *Frontiers in psychology*, 10, 1672. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01672>
- \* de las Heras Pérez, M. Á., Indiano, R. R., de Orta Velo, Á., y Fernández, R. R. (2017). Diagnóstico de la autopercepción Socio-Emocional de un grupo de alumnos de 5º de Primaria tras la puesta en práctica de un Proyecto de Investigación Escolar para el estudio de los seres vivos desde el entorno próximo. *Investigación en la Escuela*, (91), 56-71. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2017.i91.04>
- \* dos Santos, N. D. N., y Franco, G. (2014). Inteligencia emocional y actividad lectora en una escuela de 1.º ciclo. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 159-166.
- \* Duncan, L. R., Bertoli, M. C., Latimer-Cheung, A. E., Rivers, S. E., Brackett, M. A., y Salovey, P. (2013). Mapping the protective pathway of emotional intelligence in youth: From social cognition to smoking intentions. *Personality and individual differences*, 54(4), 542-544. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.09.002>
- Eaton, S. E. Coe, R., Waring, M., Hedges, LV, y Arthur, J. (Eds.). (2017). *Research methods and methodologies in education*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ekman, P., y Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of personality and social psychology*, 17(2), 124. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0030377>
- \*El Hassan, K., y Kahil, R. (2005). The effect of "Living Values: An educational program" on behaviors and attitudes of elementary students in a private school in Lebanon. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 81-90. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0028-0>
- \* Esturgó-Deu, M. E., y Roca, J. S. (2019). The Relationship between Group Class Integration, Socio-emotional Abilities and Disruptive Behaviours Peer Group Integration Factors. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 49(2), 85-93. DOI: <https://doi.org/10.1344/anpsic2019.49.9>
- Extremera, N., Salguero, J. M., y Fernández-Berocal, P. (2011). Trait meta-mood and subjective happiness: A 7-week prospective study. *Journal of Happiness Studies*, 12(3), 509-517. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10902-010-9233-7>
- Extremera Pacheco, N., Mérida-López, S., y Sánchez-Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento.
- Fernández-Berocal, P., Extremera N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755. DOI: <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Emotional intelligence, well-being and academic achievement in preadolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- \* Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., y Sáinz, M. (2012). Social and emotional intelligence in childhood and adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309-339. DOI: <https://doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.4496>

- \* Ferrando, M., Prieto, M. D., Almeida, L. S., Ferrándiz, C., Bermejo, R., López-Pina, J. A., ... y Fernández, M. C. (2011). Trait emotional intelligence and academic performance: Controlling for the effects of IQ, personality, and self-concept. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(2), 150-159. DOI: <https://doi.org/10.1177/0734282910374707>
- Furnham, A., y Petrides, K. V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 31(8), 815-823. DOI: <https://doi.org/10.2224/sbp.2003.31.8.815>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books, Inc.
- Goleman, D. (1996). Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. *Learning*, 24(6), 49-50.
- Guil, R., Mestre, J.M., González, G. y Foncubierta, S. (2011). Integración del desarrollo de competencias emocionales en el currículum de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14, 131-144. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1324678678.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1324678678.pdf)
- \* Hansenne, M., y Legrand, J. (2012). Creativity, emotional intelligence, and school performance in children. *International Journal of Educational Research*, 53, 264-268. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.015>
- \* Hassan, K. E., y Mouganie, Z. (2014). Implementation of the social decision-making skills curriculum on primary students (Grades 1–3) in Lebanon. *School Psychology International*, 35(2), 167-175. DOI: <https://doi.org/10.1177/0143034312469758>
- \* Hsieh, Y. P., Wei, H. S., Hwa, H. L., Shen, A. C. T., Feng, J. Y., y Huang, C. Y. (2019). The effects of peer victimization on children's Internet addiction and psychological distress: The moderating roles of emotional and social intelligence. *Journal of Child and Family Studies*, 28(9), 2487-2498. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1120-6>
- \* Huang, C. Y., Shen, A. C. T., Hsieh, Y. P., Feng, J. Y., Wei, H. S., Hwa, H. L., y Feng, J. Y. (2017). *Cultural perspective on parenting, trait emotional intelligence and mental health in Taiwanese children*.
- \* laosanurak, C., Chanchalor, S., y Murphy, E. (2016). Social and emotional learning around technology in a cross-cultural, elementary classroom. *Education and Information Technologies*, 21(6), 1639-1662. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9406-4>
- \* Jellesma, F. C., Rieffe, C., Meerum Terwogt, M., y Westenberg, P.M. (2011). Children's sense of coherence and trait emotional intelligence: A longitudinal study exploring the development of somatic complaints. *Psychology and Health*, 26(3), 307-320. DOI: <https://doi.org/10.1080/08870440903411021>
- \* Kim, H. S., y Kim, H. S. (2018). Effect of a musical instrument performance program on emotional intelligence, anxiety, and aggression in Korean elementary school children. *Psychology of Music*, 46(3), 440-453. DOI: <https://doi.org/10.1177/0305735617729028>
- \* Kokkinos, C. M., y Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social psychology of education*, 15(1), 41-58. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9168-9>
- Lane, R. D., y Schwartz, G. E. (1987). Levels of emotional awareness: a cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *The American journal of psychiatry*.
- \* Li, D., Liu, T., Zhang, X., Wang, M., Wang, D., y Shi, J. (2017). Fluid intelligence, emotional intelligence, and the Iowa Gambling Task in children. *Intelligence*, 62, 167-174. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.04.004>
- Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE). Ley Orgánica 3/2020. 29 de diciembre de 2020. (España).
- \* Mancini, G. (2019). Trait emotional intelligence and draw-a-person emotional

- indicators: a first study on 8-year-old Italian children. *Child Indicators Research*, 12(5), 1629-1641. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9601-0>
- \* Mateu-Martínez, Ornela, Piqueras, José Antonio, Jiménez-Albiar, M<sup>a</sup> Isabel, Espada, José Pedro, Carballo, José Luis, y Orgilés, Mireia. (2013). Eficacia de un programa de prevención cognitivo-conductual breve del rechazo social en niños. *Terapia psicológica*, 31(2). DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082013000200005>
- \* Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., y Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European child & adolescent psychiatry*, 17(8), 516-526. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00787-008-0696-6>
- \* Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., y Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 259-272. DOI: <https://doi.org/10.1348/000709908X368848>
- \* Mavroveli, S., y Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 112-134. DOI: <https://doi.org/10.1348/2044-8279.002009>
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. Emotional development and emotional intelligence: *Educational implications*, 3, 31.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2005). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test: Youth Version (MSCEIT:YV): Item booklet. Toronto, Ontario, Canada: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2016). Seven principles of emotional intelligence the ability model of emotional intelligence: principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 29. DOI: <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Moon, Y. L. (1996). Measuring emotional intelligence: a case in Korea. *SNU Journal of Education Research*, 6.
- Moon, Y. R. (1997). EQ Scale. Seúl, Corea del Sur: Instituto Daekyo para la Educación y la Ciencia. Daekyo SA.
- O'Connor, P.J., Hill, A., Kaya, M., y Martin, B. (2019) *The Measurement of Emotional Intelligence: A Critical Review of the Literature and Recommendations for Researchers and Practitioners*. *Front. Psychol.* 10:1116. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01116>
- \* Ordóñez, A., Maganto, C., y González, R. (2015). Somatic complaints, emotional awareness and maladjustment in schoolchildren. *Anales de Pediatría (English Edition)*, 82(5), 308-315. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.anpede.2015.04.004>
- \* Operto, F. F., Precenzano, F., Bitetti, I., Lanzara, V., Fontana, M. L., Pastorino, G. M. G., y Roccella, M. (2019). Emotional intelligence in children with severe sleep-related breathing disorders. *Behavioural neurology*, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1155/2019/6530539>
- \* Pandya, S. P. (2017). Spiritual education program for improving the emotional intelligence of gifted children: A multi-city single-group evaluation study. *Gifted and Talented International*, 32(2), 120-133. DOI: <https://doi.org/10.1080/15332276.2018.1537138>
- \* Parisi, L., Salerno, M., Maltese, A., Tripi, G., Romano, P., Di Folco, A., y Roccella, M. (2017). Emotional intelligence and obstructive sleep apnea syndrome in children: preliminary case-control study. *Acta Medica Mediterranea*, 33, 485. DOI: [https://doi.org/10.19193/0393-6384\\_2017\\_3\\_072](https://doi.org/10.19193/0393-6384_2017_3_072)
- \* Peachey, A. A., Wenos, J., y Baller, S. (2017). Trait emotional intelligence related to bullying in elementary school children and to victimization in boys. *OTJR: occupation, participation and health*, 37(4), 178-187. DOI: <https://doi.org/10.1177/1539449217715859>
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 400-420.
- \* Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., y Bisquerra, R. (2012). *Developing the emotional competence of teachers and pupils in school contexts*.

- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29(2), 313-320. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6)
- \* Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., y Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15(3), 537-547. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00355.x>
- Pons, F., Harris, P., y de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European journal of developmental psychology* 1(2), 127-152. DOI: <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>
- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sánchez, C., y Bermejo, R. (2008). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista española de pedagogía*, 241-259.
- Pulido, F., y Herrera, F. (2016). La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico infantil: el contexto pluricultural de Ceuta. *Revista Complutense de Educación*, 28, 1251-1265. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/51712/51786>. DOI: <https://doi.org/10.5209/RCED.51712>
- \* Pulido-Acosta, F., y Herrera-Clavero, F. (2019). Predicting children's academic achievement through emotional intelligence. *PSICOLOGIA EDUCATIVA*, 25(1), 23-30. DOI: <https://doi.org/10.5093/psed2018a16>
- \* Qualter, P., Barlow, A., y Stylianou, M. S. (2011). Investigating the relationship between trait and ability emotional intelligence and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(3), 437-454. DOI: <https://doi.org/10.1348/026151010X502999>
- \* Qualter, P., Urquijo, I., Henzi, P., Barrett, L., y Humphrey, N. (2019). Ability emotional intelligence and children's behaviour in the playground. *Social Development*, 28(2), 430-448. DOI: <https://doi.org/10.1111/sode.12340>
- Rieffe, C., Meerum Terwogt, M., Petrides, K. V., Cowan, C., Miers, A. C., y Tolland, A. (2007). Psychometric properties of the Emotion Awareness Questionnaire for children. *Personality and Individual Differences*, 43, 95-105. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.11.015>
- Rieffe, C., Oosterveld, P., Miers, A. C., Meerum Terwogt, M., y Ly, V. (2008). Emotion awareness and internalising symptoms in children and adolescents: The Emotion Awareness Questionnaire revised. *Personality and Individual Differences*, 45, 756-761. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.08.001>
- Rockhill, C. M., y Greener, S. H. (15-18 de abril de 1999). *Development of the Trait Meta-Mood Scale for Elementary School Children*. Poster presentado en la Reunión Bienal de la Sociedad de Investigación en Desarrollo Infantil. Albuquerque, Nuevo México. Estados Unidos. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430688.pdf>
- \* Ros Morente, A., Filella Guiu, G., Ribes, R., y Pérez Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en una muestra de escolares de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 2017, vol. 28, núm. 1, p. 8-18.
- \* Russo, P. M., Mancini, G., Trombini, E., Baldaro, B., Mavroveli, S., y Petrides, K. V. (2012). Trait emotional intelligence and the Big Five: A study on Italian children and preadolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 274-283. DOI: <https://doi.org/10.1177/0734282911426412>
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European journal of education and psychology*, 4(2), 143-152. DOI: <https://doi.org/10.1989/ejep.v4i2.84>
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1989-1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. DOI: <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C.; y Palfai, T. P. (1995). Emotional

- attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (pp. 125- 154). Washington: American Psychological Association. DOI: <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- \* Sánchez, M. C. B., y Molero, D. (2014). Estudio sobre inteligencia emocional y afectos en escolares de educación primaria. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (12). DOI: <https://doi.org/10.17561/reid>
- Sánchez-Teruel, D. (2009). *Actualización en inteligencia emocional*. Madrid. Editorial CEP
- Sánchez-Teruel, D.(2009). Updated on emotional intelligence. Madrid. Editorial CEP.
- Sánchez-Teruel, D., y Robles-Bello, M. A. (2018). Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: una revisión sistemática cuantitativa. *Perspectiva Educativa*, 57(2), 27-50. DOI: <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.712>
- \* Sastre, S., Artola, T., y Alvarado, J. M. (2019). Emotional intelligence in elementary school children. EMOCINE, a novel assessment test based on the interpretation of cinema scenes. *Frontiers in psychology*, 10, 1882. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01882>
- \* Stassart, C., Dardenne, B., y Etienne, A. M. (2017b). The role of parental anxiety sensitivity and learning experiences in children's anxiety sensitivity. *British Journal of Developmental Psychology*, 35(3), 359-375. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjdp.12172>
- \* Stassart, C., Etienne, A. M., Luminet, O., Kaïdi, I., y Lahaye, M. (2017a). The psychometric properties of the French version of the trait emotional intelligence questionnaire–child short form. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(3), 293-306. DOI: <https://doi.org/10.1177/0734282917740499>
- Sucaromana, U. (2010). *The Thai emotional intelligence screening test: measurement and validation with pre-service teachers*. Unpublished doctoral dissertation, Griffith University, Logan. DOI: <https://doi.org/10.25904/1912/1500>
- Sullivan, A. K. (1999). *The Emotional Intelligence Scale for Children*. Unpublished doctoral dissertation. University of Virginia, Charlottesville, Virginia, United States. Retrieved April 25, 2013, from Umi Proquest database. DOI: <https://doi.org/10.18130/V38C43>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., y Golden, C. J. (1998). *Development and validation of a measure of emotional intelligence*. *Personality and Individual Differences*. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)
- Stylianou, M.S. (2007). *Does Executive Functioning Training Improve Mentalising Ability?* Ph.D. thesis, University of Liverpool.
- Takšić, V. (2002). *The importance of emotional intelligence (competence) in positive psychology*. Trabajo presentado en 1st International Positive Psychology Summit, Washington, DC.
- Takšić, V., Mohorić, T., y Duran, M. (2009). Emotional skills and competence questionnaire (ESCQ) as a self-report measure of emotional intelligence. *Horizons of Psychology*, 18(3), 7-21.
- \* Tannous, A., y Matar, J. (2010). The relationship between depression and emotional intelligence among a sample of Jordanian children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1017-1022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.228>
- Thorndike, E. L. (1920). *Intelligence and its use*. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Titrek, O. (2005). Duygusal Zeka Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma Düzeyi Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(24), 73-87.
- \* Turanzas, J. A., Cordón, J. R., Choca, J. P., y Mestre, J. M. (2020). Evaluating the APAC (mindfulness for giftedness) program in a Spanish sample of gifted children: a pilot study. *Mindfulness*, 11(1), 86-98. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0985-1>
- \* Van Dyke, C. J., y Elias, M. J. (2008). How Expressions of Forgiveness, Purpose, and Religiosity Relate to Emotional Intelligence and Self-Concept in Urban

- Fifth-Grade Students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 78(4), 481-493. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0014451>
- \* Williams, C., Daley, D., Burnside, E., y Hammond-Rowley, S. (2009). Measuring emotional intelligence in preadolescence. *Personality and Individual Differences*, 47(4), 316-320. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.03.019>
- \* Williams, C., Daley, D., Burnside, E., y Hammond-Rowley, S. (2010a). Does item overlap account for the relationship between trait emotional intelligence and psychopathology in preadolescents?. *Personality and Individual Differences*, 48(8), 867-871. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.02.006>
- \* Williams, C., Daley, D., Burnside, E., y Hammond-Rowley, S. (2010b). Can trait Emotional Intelligence and objective measures of emotional ability predict psychopathology across the transition to secondary school?. *Personality and Individual Differences*, 48(2), 161-165. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.09.014>
- \* Windingstad, S., McCallum, R. S., Mee Bell, S., y Dunn, P. (2011). Measures of emotional intelligence and social acceptability in children: A concurrent validity study. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(2), 107-126. DOI: <https://doi.org/10.1177/0829573511406510>
- \* Yang, J. C., Quadir, B., y Chen, N. S. (2019). Effects of Children's Trait Emotional Intelligence on Digital Game-Based Learning. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 35(4-5), 374-383. DOI: <https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1543088>
-

## ¿Qué Sabemos Sobre los Estilos Educativos Parentales y los Trastornos en la Infancia y Adolescencia? Una Revisión de la Literatura

Natalia Martín, Marisol Cueli\*, Laura M. Cañamero y Paloma González-Castro

Universidad de Oviedo

**Resumen:** La familia es el entorno más importante donde las personas aprenden a socializarse y en la que el Estilo Educativo Parental puede presentar consecuencias en el desarrollo evolutivo del niño a diferentes niveles. El objetivo del presente trabajo fue realizar una revisión a lo largo de las aportaciones más relevantes en la literatura científica en relación con los Estilos Educativos Parentales y los trastornos en la infancia y adolescencia. Se analizó la literatura existente desde 2011 hasta 2021, mediante una búsqueda realizada en la Web of Science, Google Académico, PsycInfo, Pubmed. Se seleccionaron 16 estudios para su revisión. Los resultados de estos trabajos mostraron una tendencia en la que los Estilos Educativos Parentales caracterizados por el afecto y la implicación parental, promueven un mejor ajuste psicosocial y correlacionan en menor medida con la aparición de problemas o trastornos de índole internalizante y externalizante.

**Palabras clave:** Familia; Estilos Educativos Parentales; Ajuste Emocional; Infancia; Adolescencia

## What Do We Know About Parental Educational Styles and Disorders in Childhood and Adolescence? A Literature Review

**Abstract:** The family is the most important environment in which people learn to socialise and the parental educational style can have important consequences on the child's development at different levels. The present study aimed to carry out a review of the most relevant contributions in the scientific literature about parental educational styles and disorders in childhood and adolescence. After a search conducted in the Web of Science, Google Scholar, PsycInfo, and Pubmed, the existing literature from 2011 to 2021 was analysed. Sixteen studies were selected for review. The results of these studies showed a trend in which parental educational styles characterised by parental affection and involvement promote better psychosocial adjustment and correlate to a lesser extent with the onset of internalising and externalising problems or disorders.

**Key words:** Family; Parental Educational Styles; Emotional Adjustment; Childhood; Adolescence

El término familia se encuentra en constante transformación, fundamentalmente debido a los cambios ocurridos en las últimas décadas (demográficos, laborales, culturales, económicos, nuevas tipologías familiares, y cambios de roles). Siguiendo a Rodrigo y Palacios (2014), el término familia haría referencia a la unión de personas que comparten

un proyecto vital caracterizado por el deseo de durabilidad, sentimientos de pertenencia, compromiso entre sus miembros, intimidad y reciprocidad. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, hace referencia a la familia como un elemento natural, universal y fundamental de la sociedad, y que tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948). Además, siguiendo a Fontana et al. (2013) en la actualidad cada vez más se trata de revalorizar la función social de

Recibido: 02/11/2021 - Aceptado: 23/12/2021 - Avance online: 20/01/2022

\*Correspondencia: Marisol Cueli

Universidad de Oviedo

Dirección: Plaza Feijóo S/N. 33003, Oviedo, España.

E-mail: [cuelimarisol@uniovi.es](mailto:cuelimarisol@uniovi.es)

la familia y en definitiva la socialización desde el ámbito familiar considerando sus efectos sobre el desarrollo de los niños. En el presente trabajo trataremos de responder a la cuestión, ¿cómo la relación entre padres e hijos se asocia con los trastornos de la infancia y la adolescencia? Para ello se realizará una revisión de la literatura después de contextualizar esta temática en torno a los conceptos de la socialización y los Estilos Educativos Parentales.

Diferentes autores definen la socialización como el proceso en el cual los individuos incorporan normas, roles, valores, actitudes y creencias, a partir del contexto socio-histórico en el que se encuentran inmersos (Grusec y Hastings, 2007). Siguiendo a Cava y Musitu (2001), tanto la infancia como la adolescencia son fundamentales en este proceso de socialización, es por ello, que la familia se sitúa en una posición de privilegio en tanto que transmisora de pautas culturales. Tradicionalmente, la socialización se concebía en una sola dirección, los padres eran los que influían sobre los hijos (Bersabé et al., 2001). Sin embargo, tal y como se va a plantear en este trabajo, desde hace ya varios años se viene considerando el proceso de socialización como una relación bidireccional, considerando que también los hijos influyen sobre sus padres a lo largo de toda la vida (Franco et al., 2014; Oliva et al., 2008).

En el concepto de socialización es preciso destacar que existen diferentes variables relevantes relacionadas con la relación de padres e hijos como el tono de la relación, el mayor o menor nivel de comunicación (aceptación-rechazo, calor-frialdad, afecto-hostilidad, proximidad-distanciamiento) y las conductas dirigidas a encauzar el comportamiento del niño (autonomía-control, flexibilidad-rigidez, permisividad-restricción). En definitiva, son diversas las variables de socialización fundamentales o dimensiones que combinadas se han formulado para presentar unos Estilos Educativos Parentales determinados (Torío-López et al., 2008).

## LOS ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES

El concepto de Estilo Educativo Parental ha venido asociado a múltiples términos y expresiones como estilos de crianza, pautas de crianza, estilos parentales, estilos de socialización y modelos de crianza (Izzedin-Bouquet y Pachaoja-Londoño, 2009). El Estilo Educativo Parental trata de indicar unas coordenadas o ejes de regulación dentro de las que se enmarcan las estrategias educativas y de socialización que los padres ejercen sobre los hijos (Aroca-Montolío y Cánovas-Leonhardt, 2012). Cabe destacar que los Estilos Educativos Parentales están determinados por un gran número de factores, tales como el número de hijos, el género de cada uno, la ubicación en el orden (hijo mayor o menor), la salud y la apariencia física o aspectos culturales y religiosos de la propia familia (Jorge y González, 2017; Torío-López et al., 2008).

Distintos modelos teóricos han tratado de explicar los Estilos Educativos Parentales desde finales de la década de los 60 y principios de los 70 (Torío-López et al., 2008). Desde esas fechas, se ha ido modificando de manera evidente la visión de dichos modelos teóricos hasta llegar a un enfoque que hace hincapié en la interrelación y la influencia bidireccional entre padres e hijos además de tener en cuenta el contexto en el que se produce dicha interacción. Es importante recalcar que no se presentan Estilos Educativos Parentales fijos o "puros", sino que los Estilos Educativos Parentales suelen ser mixtos y dinámicos durante el desarrollo del niño.

Uno de los modelos explicativos más destacables de los Estilos Educativos Parentales y pionero en este ámbito, es el de Baumrind (1996), quien se centró en el estudio de la autoridad en el ámbito de las relaciones padres-hijos. Su trabajo representa un punto de referencia fundamental en el campo del apoyo y control parental, la autonomía y el desarrollo del niño. De la combinación de las variables control, afecto y comunicación, Baumrind distingue tres Estilos Educativos

*Tabla 1*  
Características de los Estilos Educativos Parentales Siguiendo a Baumrind (1996)

Estilo Educativo Parental			
Características	Permisivo	Autoritario	Democrático
Niveles de afecto y comunicación	Altos	Bajos	Altos
Grado de control	Escaso	Alto	Ajustado
Nivel de exigencia	Bajo	Alto	Ajustado
Número de normas y límites	Bajo	Elevado	Elevado

Parentales, mediante los que los progenitores controlan la conducta de sus hijos: a) Estilo permisivo, b) Estilo autoritario y c) Estilo democrático o autoritativo.

El estilo permisivo se caracteriza porque los padres muestran afecto y comunicación, pero escaso control en cuanto al establecimiento de normas y dificultades para establecer límites. Si bien proporcionan gran autonomía al hijo, son poco exigentes en cuanto a las expectativas de madurez y responsabilidad en la ejecución de las tareas. El estilo autoritario se ajustaría a aquellos casos en los que los padres muestran bajos niveles de comunicación y afecto y tratan de influir, controlar y evaluar el comportamiento y actitudes de sus hijos siguiendo patrones rígidos previamente delimitados. Presentan un alto nivel de control y de exigencias de madurez hacia sus hijos. El estilo democrático se caracteriza por la comunicación bidireccional y el afecto. Los padres tienden a dirigir la actividad del niño a través del razonamiento y la negociación de forma racional. Parten de una aceptación de los derechos y deberes como padres, así como de los derechos y deberes de los niños, lo que Baumrind consideraba como una «reciprocidad jerárquica» (cada sujeto tiene derechos y responsabilidades con respecto al

otro). Es un estilo en el que se desarrolla la autonomía e independencia y se favorece la responsabilidad social.

Posteriormente, otros autores han aportado nuevas dimensiones o clasificaciones. MacCoby y Martin (1983) teniendo en cuenta las dimensiones de control o exigencia y grado de afecto o sensibilidad de los padres, distinguen cuatro Estilos Educativos Parentales: autoritario-recíproco, autoritario-represivo, permisivo-indulgente y permisivo-negligente. Concretamente, el estilo permisivo-negligente se ha asociado en algunos trabajos a un tipo de maltrato y ha sido analizado en diversos estudios e investigaciones (p.e., López-Soler et al., 2009; Oliva et al., 2008).

Hacia fines de los años 90, surge un nuevo enfoque en el modo de entender las interacciones familiares desde una perspectiva bidireccional, denominado Modelo de Construcción Conjunta o de Influencias Múltiples de Palacios (1999). Este modelo defiende que las relaciones entre padres e hijos son bidireccionales y que las prácticas educativas sólo son eficaces si se adecúan a la edad de los hijos y promocionan su desarrollo (Franco et al., 2014). Todos los estudios relacionados con el modelo de Palacios tienen

una base común que es la vinculación entre Estilos Educativos Parentales y el desarrollo social, académico, conductual, emocional y moral de los hijos.

Para recoger el concepto de bidireccionalidad en las relaciones familiares, Oliva et al. (2008), deciden utilizar el nombre de Estilos Relacionales. La utilización del término Estilo Relacional en lugar del término clásico, tiene la finalidad de resaltar ese carácter interactivo, dando importancia al tipo de interacción, y no únicamente a una serie de comportamientos o actitudes parentales. Estos autores también tienen en cuenta que los hijos no son sujetos pasivos, sino agentes activos en el proceso de socialización familiar (Oliva et al., 2008).

En cualquier caso, e independientemente del modelo seguido, cabe destacar que tal y como ya apuntó Baumrind (1996) y otros autores posteriormente (p.e., Andrade-Palos et al., 2012; Belsky et al., 2005), el Estilo Educativo Parental guarda relación con el desarrollo de cualidades y características en el niño. Aparentemente, los padres que siguen un estilo permisivo forman niños alegres y vitales, aunque con altos niveles de conducta antisocial y con bajos niveles de madurez y éxito personal (Andrade-Palos et al., 2012). El estilo autoritario es el que tiene repercusiones más negativas sobre la socialización de los hijos, como la falta de autonomía personal y creatividad, menor competencia social o baja autoestima (Belsky et al., 2005). Además, este estilo autoritario es considerado como un factor de riesgo para el padecimiento en los hijos de síntomas depresivos y problemas como agresividad, hiperactividad o delincuencia (Andrade-Palos et al., 2012). Por último, las características del estilo democrático están relacionadas con un mejor ajuste psicosocial del menor. En este sentido, este Estilo Educativo Parental correlaciona positivamente con un estado emocional estable y alegre, una elevada autoestima y autocontrol y menor nivel de estrés (García-Linares et al., 2011). No obstante, algunos trabajos sugieren que

el estilo más idóneo y que mejor favorece el ajuste emocional de los niños, sería el permisivo-indulgente frente al democrático (García y Gracia, 2010).

En este contexto, gana relevancia el estudio de cómo los Estilos Educativos Parentales se relaciona con la aparición de dificultades o incluso trastornos en la infancia y la adolescencia.

Estudios recientes como el de Pérez-Fuentes et al. (2019), respaldan la influencia de los Estilos Educativos Parentales en el ajuste psicosocial de los hijos. En este estudio Pérez-Fuentes et al. (2019) afirman que el Estilo Educativo Parental óptimo presenta variaciones dependientes del entorno cultural. Estos autores concluyen que un estilo basado en la alta calidez y el bajo rigor (como el estilo indulgente), es el que mayor correlación guarda con un mejor ajuste psicosocial de los menores junto con una mejor evolución escolar, cognitiva, conductual y motivacional. También, García et al. (2020) cuestionan si el rigor parental contribuye o no al ajuste psicosocial de los hijos en todos los contextos culturales. En este caso, García et al. (2020) observan que el estilo indulgente se relaciona con un autoconcepto más favorable y mayor bienestar.

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo de este estudio fue realizar una revisión en torno a la temática de los Estilos Educativos Parentales y su relación con trastornos en la infancia y adolescencia.

## **MÉTODO**

### **PROCEDIMIENTO**

Se sigue una secuencia metodológica ordenada, depurando fuentes de información no confiables. Para realizar el proceso de búsqueda de información y selección, se utilizaron buscadores especializados, repositorios y bases de datos como la Web of Science, Google Académico, PsycInfo, Pubmed.

La sintaxis de búsqueda fue: "educational styles" AND "disorders" AND "children" AND "adolescents". De los más de 500 documentos generados de la búsqueda con los términos anteriores, se seleccionaron aquellos que cumplieran como criterios de inclusión: (1) Trabajos empíricos, revisiones bibliográficas y metaanálisis; (2) Publicados en inglés o en castellano; (3) La muestra de estudio corresponde al periodo de los 3 a los 18 años; (4) Estudios publicados desde 2011 hasta 2021.

Los criterios de exclusión de documentos han sido los siguientes: (1) Estudios anteriores al año 2011; (2) Estudios de carácter retrospectivo o centrados en la edad adulta; (3) Estudios que no respondían a criterios científicos.

Se identificaron 73 artículos, de los que finalmente se seleccionaron 16 trabajos que cumplieran con los criterios descritos y de los que se podía acceder al texto completo.

## MUESTRA

De los 16 estudios seleccionados, un trabajo se centró en los Estilos Educativos Parentales y la discapacidad intelectual (Fuenzalida-Ríos et al., 2017). Cuatro trabajos estaban enfocados específicamente

Artículos identificados con las bases de datos: Web of Science, Google Académico, PsycInfo, Pubmed (n = 73)
Artículos después de excluir duplicados (n = 33)
Referencias irrelevantes (n = 17)
Artículos incluidos en la revisión sistemática (n = 16)
<i>Figura 1: Diagrama de Flujo del Proceso de Selección de los Estudios</i>

en la relación entre los Estilos Educativos Parentales y el TDAH (Çolak et al., 2020; Hidalgo-Vicario y Sánchez-Santos, 2014; Rioux et al., 2019; Santurde del Arco y del Barrio del Campo, 2014). Otros cinco trabajos, profundizaron en la relación entre los Estilos Educativos Parentales y la sintomatología internalizante como la ansiedad y la depresión (Aguilar-Yamuza et al., 2019; Antón-San Martín et al., 2016; Franco et al., 2014; Rosa-Alcázar et al., 2014; Sahithya y Vijaya, 2021). En lo que respecta a los Estilos Educativos Parentales y la sintomatología externalizante como los problemas conductuales, se recogieron dos trabajos (Álvarez García et al., 2016; Ruiz-Hernández et al., 2018). Un trabajo analizó la combinación entre los Estilos Educativos Parentales, el TDAH y la ansiedad (Meyer et al., 2021). Finalmente, tres estudios se enfocaron en la relación entre Estilos Educativos Parentales y aspectos como el ajuste psicosocial y el bienestar (Guijarro-Gallego et al., 2021; Mónaco et al., 2019; Pérez-Fuentes et al., 2019).

## RESULTADOS

Hay diversos elementos que se relacionan con la aparición de trastornos específicos en la niñez y adolescencia, pero uno de los que muestra mayor repercusión en la conducta de los hijos es el Estilo Educativo Parental (Kendall et al., 2006). En este sentido, siguiendo a Fuentes et al. (2015) los Estilos Educativos Parentales que ponen en marcha estrategias basadas en el afecto y la implicación, promueven un adecuado ajuste social en los niños y adolescentes.

De la revisión realizada sobre la relación de los Estilos Educativos Parentales y los trastornos en la infancia y la adolescencia, destacan trabajos como el de Fuenzalida-Ríos et al. (2017) quienes analizaron los niveles de permisividad y sobreprotección en jóvenes con discapacidad intelectual de Chile y España. Sus resultados reflejaron diferencias culturales y un mayor nivel de permisividad en aquellas familias españolas

con hijos con discapacidad intelectual.

En relación con trastornos del desarrollo, como el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), con un alto índice de prevalencia entre la población infanto-juvenil, estudios como el de Santurde del Arco y del Barrio del Campo (2014) han destacado la implicación de los Estilos Educativos Parentales en los niños y adolescentes con TDAH. Estos autores destacan que es pertinente favorecer la asunción de prácticas de crianza que garanticen la eficacia parental y que beneficien una evolución positiva de la sintomatología del TDAH. También, Rioux et al. (2019) subrayaron que las prácticas de crianza positivas predicen niveles más bajos de hiperactividad-impulsividad y mejor nivel atencional a los siete años. En esta línea, Hidalgo-Vicario y Sánchez-Santos (2014) recogen algunos factores familiares de riesgo y protección que pueden favorecer o dificultar la afectación del TDAH en el contexto familiar. Como factores de riesgo destacaron por ejemplo los vínculos familiares débiles, falta de disciplina y límites claros, ambiente familiar conflictivo, psicopatología en los padres, o baja autoestima de los progenitores. Por otro lado, como factores de protección indicaron la facilidad para la comunicación familiar, la autoestima adecuada de los progenitores, el buen ambiente familiar y presencia de límites, el control interno bien establecido, o la ausencia de psicopatología familiar.

También en relación con el TDAH, Çolak et al. (2020) realizaron un estudio cuyo objetivo fue analizar la relación entre el nivel de severidad de los síntomas del TDAH y las actitudes de los padres de niños diagnosticados con TDAH. Sus resultados reflejaron que las actitudes paternas juegan un papel clave en relación a la gravedad de la sintomatología del TDAH, así como en el pronóstico del trastorno.

Otros estudios han observado la influencia del Estilo Educativo Parental en otros trastornos diferentes del TDAH. Por ejemplo, Franco et al. (2014) estudiaron la relación entre los Estilos Educativos Parentales, la ansiedad y

conductas disruptivas en niños. Sus resultados mostraron que determinadas actitudes y pautas de crianza parental, influyen de manera significativa en el desarrollo y mantenimiento de conductas disruptivas y alteraciones emocionales en los hijos. Antón-San Martín et al. (2016), realizaron una investigación con el objetivo de analizar la interacción entre los Estilos Educativos Parentales percibidos por los hijos, la intensidad de la psicopatología presentada y las dimensiones sintomáticas internalizante-externalizante en una muestra clínica de adolescentes de entre 13 y 18 años. Los resultados indicaron que únicamente dos dimensiones del Estilo Educativo Parental percibido estaban relacionadas con la intensidad psicopatológica: 1) El humor, de forma positiva; y 2) El control psicológico, de forma negativa (vinculado con sintomatología externalizante).

Aguilar-Yamuza et al. (2019) profundizaron en la relación existente entre determinadas variables familiares, el estilo Educativo Parental y la depresión y ansiedad en los hijos. Los resultados indicaron que determinadas actitudes y pautas de crianza (satisfacción en la crianza, disciplina de ambos progenitores,...) y variables familiares (implicación de ambos progenitores, orden del niño entre sus hermanos,...), pueden influir de manera significativa en la presencia y desarrollo de algunos trastornos internalizantes en los hijos. En esta línea, Rosa-Alcázar et al. (2014), observaron que los Estilos Educativos Parentales se relacionan con la aparición de trastornos internalizantes durante la infancia, como la ansiedad y la depresión. Sahithya y Vijaya (2021) destacan que la permisividad parental es un factor de riesgo para el desarrollo de problemas de ansiedad en los niños, mientras que la autoridad materna y la sociabilidad del menor son elementos protectores contra este tipo de trastornos.

Con respecto a otros trastornos de carácter externalizante, siguiendo a Álvarez García et al. (2016), las prácticas educativas y relaciones ejercidas por los padres pueden resultar un factor predictor del comportamiento antisocial

en la adolescencia. Al contrario, los Estilos Educativos Parentales caracterizados por el afecto, la comunicación y el apoyo, se asocian negativamente con el comportamiento antisocial en los niños, incluido el uso de drogas, el comportamiento delictivo o el acoso escolar (Ruiz-Hernández et al., 2018).

Meyer et al. (2021) tuvieron en cuenta tanto el TDAH como la ansiedad y su relación con los estudios educativos parentales. Estos autores destacaron que la crianza sobreprotectora media la relación entre el TDAH en la primera infancia y los síntomas de ansiedad, y tanto el TDAH como la ansiedad en este período se relacionan con Estilos Educativos Parentales en los que prima la sobreprotección. En este estudio se constata que los primeros síntomas del TDAH serían predictores de una paternidad sobreprotectora, lo cual, correlaciona positivamente con síntomas de ansiedad en la infancia y adolescencia

A nivel general, en términos de equilibrio psicosocial, estabilidad emocional, satisfacción vital o bienestar, se recogieron trabajos como el de Guijarro-Gallego et al. (2021), Pérez-Fuentes et al. (2019) y Mónaco et al. (2019). Guijarro-Gallego et al. (2021), realizaron un estudio en cuanto a la relación existente entre los Estilos Educativos Parentales y el equilibrio psicosocial de los menores. Pérez-Fuentes et al. (2019) analizaron la relación entre el Estilo Educativo y la satisfacción vital en adolescentes, y concluyeron que la forma de percibir el estado de ánimo y el afecto de los padres por parte de los hijos son dos aspectos que presentan una correlación sólida con la satisfacción vital, mientras que el control psicológico correlaciona negativamente con la misma. En cuanto a la satisfacción vital y el Estilo Educativo de los padres, Pérez-Fuentes et al. (2019) indicaron que la satisfacción aumenta junto con los niveles de afecto y comunicación, por el contrario, disminuye en los casos en que hay un aumento del control psicológico. Finalmente, Mónaco et al. (2019) y Pérez-Fuentes et al. (2019) destacaron que la relevancia del apoyo de los padres (afecto

y comunicación), podría resultar un predictor importante de la satisfacción vital de los hijos. Por lo tanto y como se desprende de estos últimos estudios, el Estilo Educativo Parental basado en la promoción de relaciones cálidas y la capacidad de afrontar mediante el razonamiento las dificultades que van surgiendo en el desarrollo de los menores son elementos fundamentales para un desarrollo psicosocial equilibrado (Mónaco et al., 2019; Pérez-Fuentes et al. (2019).

## DISCUSIÓN

El presente trabajo planteó realizar una revisión en torno a los Estilos Educativos Parentales y su relación con trastornos en la infancia y adolescencia. Los estudios revisados subrayan el papel fundamental de la influencia paterna y materna sobre los hijos, tomando gran relevancia las prácticas educativas y los diferentes Estilos Educativos Parentales que las enmarcan (p.e., Fuentes et al., 2015; Sahithya y Vijaya, 2021).

Los Estilos Educativos Parentales se configuran como un pilar básico que resulta determinante en el desarrollo psicosocial de los hijos, pudiendo incluso jugar un papel clave en la aparición de trastornos en los menores tanto en la infancia como en la adolescencia (Lemos-Giráldez, 2003). Algunos de estos trastornos pueden ser la ansiedad, la depresión, las alteraciones emocionales, o el TDAH (Aguilar-Yamuza et al., 2019; Colak et al., 2020; Meyer et al., 2021). En este sentido, los Estilos Educativos Parentales son considerados por muchos autores como una variable moduladora que protege o pone en riesgo al niño ante la posible aparición de alteraciones (Hidalgo-Vicario y Sánchez-Santos, 2014; Kendall et al., 2006).

Se puede concluir a modo de síntesis que, cuando los padres utilizan Estilos Educativos Parentales caracterizados por el afecto y la implicación, se promueve un adecuado ajuste psicosocial en los menores; mientras que las pautas relacionadas con menor grado de afecto, se situarían en el polo opuesto,

correlacionando positivamente en muchas ocasiones con problemas internalizantes y externalizantes (Aguilar-Yamuza, 2019). Concretamente, en el caso del TDAH, cada vez más presente en la población infantil y juvenil, los estudios consultados indican que las prácticas positivas de crianza favorecen la evolución positiva y el pronóstico del trastorno (Franco et al., 2014).

La influencia de los Estilos Educativos Parentales también ha quedado de manifiesto su implicación en las conductas antisociales en la adolescencia (Álvarez-García et al., 2016). En este sentido, las prácticas educativas ejercidas por los progenitores pueden resultar un factor predictor del comportamiento antisocial en esta etapa evolutiva. Por el contrario, unas prácticas parentales basadas en el afecto, comunicación y apoyo, actuarían como elementos protectores respecto al comportamiento antisocial en adolescentes (incluyendo el uso o abuso de drogas, delincuencia o acoso escolar).

No debemos olvidar algunas limitaciones del presente estudio como la necesidad de incluir descriptores más específicos relacionados con la temática de estudio, la ausencia de análisis estadísticos de metaanálisis que permitiesen comparar los datos de las investigaciones, o la no inclusión de estudios no publicados en revistas científicas, disertaciones o tesis de grado y postgrado en la temática de interés.

Finalmente, a pesar de las limitaciones, los resultados de este trabajo contribuyen a poner de manifiesto el interés o relevancia del Estilo Educativo Parental en el desarrollo del niño. En este sentido, una de las implicaciones principales del presente trabajo se sitúa en la posibilidad de establecer recomendaciones específicas a las familias de niños con diferentes perfiles (como el TDAH, la ansiedad, o los problemas de comportamiento).

● **Conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

## REFERENCIAS

- \*Aguilar-Yamuza, B., Raya-Trenas, A. F., Pino-Osuna, M. J., & Herruzo-Cabrera, J. (2019). Relación entre el estilo de crianza parental y la depresión y ansiedad en niños entre 3 y 13 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(1), 36-43. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.1.5>
- \*Álvarez-García, D., Barreiro-Collazo, A., Dobarro, A., García, T., & Antúnez, A. (2016). Parenting style dimensions as predictors of adolescent antisocial behavior. *Frontiers in Psychology*, 13(7), 13-83. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01383>
- Andrade-Palos, P. A., Betancourt-Ocampo, D. B., Vallejo-Casarín, A., Celis-Ochoa, B. S., & Rojas-Rivera, R. M. (2012). Prácticas parentales y sintomatología depresiva en adolescentes. *Salud Mental*, 35(1), 29-36.
- \*Antón-San Martín, J. M., Seguí-Durán, D., Antón-Torre, L., & Barrera-Palacios, A. (2016). Relación entre estilos parentales, intensidad psicopatológica y tipo de sintomatología en una muestra clínica adolescente. *Anales de Psicología* 32(2), 417-423. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.2.203871>
- Aroca-Montolío, C., & Cánovas-Leonhardt, P. C. (2012). Los Estilos educativos parentales desde los modelos interactivo y de construcción conjunta: Revisión de las investigaciones. *Teoría de la Educación*, 24(2).
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revised. *Family Relations*, 45(4), 405-414. <https://doi.org/10.2307/585170>.
- Bersabé, R., Fuentes, M., & Motrico, E. (2001). Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Psicothema*, 13(4), 678-684.
- Belsky, J., Sligo, J., Jaffee, S. R., Woodward, L. & Silva, P. A. (2005). Intergenerational transmission of warm-sensitive-stimulating parenting: A prospective study of mothers and fathers of 3 years-olds. *Child Development*, 76(2), 384-396. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00852.x>

- \*Rioux, C., Murray, J., Castellanos-Ryan, N., Séguin, J. R., Tremblay, R. E., & Parent, S. (2019). Moderation of parenting by inhibitory control in the prediction of the common and unique variance of hyperactivity-impulsivity and inattention. *Development and Psychopathology*, 32(3), 909-921. <https://doi.org/10.1017/S0954579419000774>
- Cava, M. J., & Musitu, G. (2001). *La familia y la educación*. Octaedro.
- \*Çolak, M., Şireli-Bingöl, Ö., Esenkaya, Usta, Z., & Kiliç, B. G. (2020). Association of attention deficit hyperactivity disorder symptoms of parents with parental attitudes. *Revista de investigación académica en medicina* 10(3), 258-263. <https://doi.org/10.4274/jarem.galenos.2020.3505>
- Fontana-Abad, M., Gil-Cantero, F., & Reyero, D. (2013). La perspectiva pedagógica de la vida familiar. Un enfoque normativo. *Estudios sobre Educación*, 25, 115-132.
- \*Franco, N., Pérez-Nieto, M., & de Dios, M. J. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(2), 149-156.
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., & Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-138. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10876>
- \*Fuenzalida-Ríos, I., Penelo, E., & Brun-Gasca, C. (2017). Estilos educativos y psicopatología en niños y adolescentes con discapacidad intelectual de Chile y España. *Quaderns de Psicologia*, 19(1), 101-112. <https://doi.org/10.5565/rev/apsicologia.1389>
- García, F., & Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 365-384. <https://doi.org/10.1174/021037010792215118>
- García, O. F., Fuentes, M. C., Gracia, E., Serra, E., & Garcia, F. (2020). Parenting warmth and strictness across three generations: Parenting styles and psychosocial adjustment. *International Journal of environmental research and public health*. 17(20), e7487. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207487>
- García-Linares, M. C., Cerezo Rusillo, M. T., de la Torre Cruz, M. J., Carpio Fernández, M. V., & Casanova Arias, P. F. (2011). Prácticas educativas paternas y problemas internalizantes en adolescentes españoles. *Psicothema*, 23(4), 654-659.
- Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (2007). *Handbook of socialization: Theory and research*. Guilford Press.
- \*Guijarro-Gallego, A., Martínez Pérez, A., Fernández Fernández, V., Alcántara-López, M., & Castro Sáez, M. (2021). Life satisfaction in adolescents: Relationship with parental style, peer attachment and emotional intelligence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19(1), 51-74. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i53.3425>
- \*Hidalgo-Vicario, M. I., & Sánchez-Santos, L. (2014). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Manifestaciones clínicas y evolución. Diagnóstico desde la evidencia científica. *Pediatría Integral*, 18(9), 609-623. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.14.num.2.2009.4067>
- Izzedin-Bouquet, R., & Pachajoa-Londoño, A., (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... ayer y hoy. *Liberabit Revista de Psicología*, 15(2), 109-115.
- Jorge, E., & González, M. C. (2017). Estilos de crianza parental: una revisión teórica. *Informes Psicológicos*, 17(2), 39-66.
- Kendall, P. C., Hedtke, K. A., & Aschenbrand, S. G. (2006). Anxiety disorders. En D. A. Wolfe, & E. J. Mash (Eds.), *Behavioral and emotional disorders in adolescents. Nature, assessment, and treatment*, (259-29). Guilford Press.
- Lemos-Giráldez, S., (2003). Lapsicopatología de la infancia y la adolescencia: consideraciones básicas para su estudio. *Papeles del Psicólogo*, 24(85), 19-28.
- López-Soler, C., Puerto, J. C., López-Pina, J. A., & Prieto, M. (2009). Percepción de los estilos educativos parentales e inadaptación en menores pediátricos. *Anales de Psicología*, 25(1), 70-77.

- Maccoby, E. E., & Martín, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E. M. Hetherington & P.H. Mussen (Eds), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development* (pp. 1-101). Wiley.
- \*Meyer, A., Kegley, M., & Klein, D.N. (2021). Overprotective parenting mediates the relationship between early childhood ADHD and anxiety symptoms: Evidence from a cross-sectional and longitudinal study. *Journal of Attention Disorders*, 26(2), 319-327. doi: <https://doi.org/10.1177/1087054720978552>
- \*Mónaco, E., Schoeps, K., & Montoya-Castilla, I. (2019). Attachment styles and well-being in adolescents: How does emotional development affect this relationship? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(14), e2554. <https://doi.org/10.3390/ijerph16142554>
- Oliva, A., Parra, A., & Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 93-106. <https://doi.org/10.1174/021037008783487093>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Publicaciones de las Naciones Unidas.
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes, & M. J. Ortiz (Eds.) *Desarrollo afectivo y social* (pp. 267-284). Pirámide.
- \*Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M. M., Gázquez, J. J., Oropesa, N. F., Simón, M. M., & Saracostti, M. (2019). Parenting practices, life satisfaction and the role of self-esteem in adolescents. *International Journal of Environmental research and public health*, 16(20), e4045. <https://doi.org/10.3390/ijerph16204045>
- Rodrigo, M. J., & Palacios-González, J. (2014). *Familia y desarrollo humano*. Alianza Editorial.
- \*Rosa-Alcázar, A. I., Parada-Navas, J. L., & Rosa-Alcázar, A. (2014). Síntomas psicopatológicos en adolescentes españoles: relación con los estilos parentales percibidos y la autoestima. *Anales de Psicología*, 30(1), 133-142. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.1.165371>
- \*Ruiz-Hernández, J. A., Mora, E., Llor-Esteban, B., & Jiménez, J. A. (2018). La influencia de los estilos parentales y otras variables psicosociales en el desarrollo de los comportamientos externalizantes en adolescentes: revisión sistemática. *The European Journal of Psychology Applied to Legal context*, 11(1), 9-21. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2018a11>
- \*Sahithya, B. R., & Vijava Raman (2021). Parenting style, parental personality, and child temperament in children with anxiety disorders. A clinical study from India. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 43(5), 382-391. <https://doi.org/10.1177/0253717620973376>
- \*Santurde del Arco, E., & del Barrio del Campo, J. A. (2014). Papel relevante de los estilos educativos en la evolución de los síntomas del TDAH. *Revista de Psicología*, 1(1), 251-258. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.368>
- Torío-López, S., Peña, J. V., & Rodríguez, C. (2008). Estudios educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 151-178.

## Meditation practice: A Welcome Activity in a Pre-service Teacher Education Program during Pandemic

Laura Margarita Daza-Murcia

Universidad Industrial de Santander, Colombia

**Abstract:** Emergency Remote Teaching, ERT, was the instruction modality adopted by universities to face social distancing generated by the Covid-19 pandemic. This sudden adjustment mostly affected undergraduate students from an English as a Foreign Language (EFL) pre-service teacher education program offered at a public university in Colombia, who expressed having felt challenged, sad, disappointed, uncomfortable, and anxious before the virtual lectures began. For this reason, a Meditation practice was implemented as a welcome activity in three different Pedagogy courses during the first 2020 academic semester. Thus, this mixed study analyzed the effects of the Meditation practice from the students' perspective. The participants were 74 undergraduates, with an age range between 18 and 25 years ( $M = 20.33$ ). The data was gathered through two semi-structured online surveys and a Semantic Differential Scale with two questions. The qualitative data were studied following the Grounded Theory, whereas the quantitative data were analyzed according to the emotional reactions in the activity scale. Final results identified the following effects of the Meditation practice: inner peace, readiness to learn, strong focus, mental health, innovation, comfort with ERT, and empathy. It can be concluded that the Meditation practice had positive effects on students' attitude towards ERT.

**Keywords:** Meditation practice, Higher education, Welcome Activity, Emergency Remote Teaching.

### La meditación: una actividad de bienvenida implementada en un programa de licenciatura durante la pandemia

**Resumen:** La modalidad de instrucción adoptada por las universidades para enfrentar la pandemia del Covid-19 fue la enseñanza remota de emergencia, ERT por sus siglas en inglés. Este ajuste afectó a los estudiantes de un programa de licenciatura en lenguas extranjeras de una universidad pública colombiana, quienes al iniciar la virtualidad expresaron haberse sentido retados, tristes, decepcionados, incómodos y ansiosos. Por esta razón, la meditación se implementó como una actividad de bienvenida en tres cursos de pedagogía durante el primer semestre académico del año 2020. Esta investigación mixta analizó los efectos de la meditación desde la perspectiva de los estudiantes. Los participantes fueron 74 estudiantes de pregrado con un rango de edad entre 18 y 25 años ( $M = 20.33$ ). La información se recolectó a través de dos encuestas semiestructuradas virtuales y una escala Semántica Diferencial. Los datos cualitativos se estudiaron en relación con la Teoría Fundamentada, mientras que los cuantitativos se analizaron de acuerdo a las reacciones en la escala de actividad. Como efectos de la meditación se identificaron: paz interior, disposición para aprender, concentración, salud mental, innovación, comodidad con ERT y empatía. Así, se concluyó que la meditación tuvo efectos positivos en la actitud de los estudiantes hacia ERT.

**Palabras clave:** Práctica de Meditación, Educación Superior, Actividad de Bienvenida, Enseñanza Remota de Emergencia.

Due to the Coronavirus pandemic, universities worldwide had to switch their way of delivering on-campus courses from the

traditional classroom, face-to-face setting to online meetings held from home (Shim and Lee, 2020) as product of Emergency Remote Teaching (ERT) (Hodges et al., 2020). An example of this change in instruction modality took place in a public Colombian university where the first academic period of 2020

Recibido: 24/08/2021 - Aceptado: 03/01/2022 - Avance online: 15/01/2022

\*Correspondencia: Laura Margarita Daza-Murcia

Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia  
Dirección: Carrera 32# 110-40. 68000, Bucaramanga, Colombia.  
E-mail: lmdazamu@correo.uis.edu.co

started abruptly by using ERT without offering any kind of emotional support to students.

As learners' feelings are crucial in their learning process (Zull, 2002), the fact of having zero emotional assistance from the university before starting the first academic semester of the year 2020, identified as period 2020-1, affected the participants of the present study. Facing new experiences or having to adapt to abrupt changes can provoke an emotional burden on people who go through them (Brenner, 2014). Moreover, leaving the comfort zone without a smooth transition can alter success in life when people do not have a growth mindset (Dweck, 2006). As undergraduate programs in Colombia are mainly taught on campus, the experience of studying online was a first-time event that made students feel vulnerable because they were out of the comfort zone.

Since the use of ERT is considered a huge emotional challenge for learners (Ohashi, 2020), the plan of expressing empathy with a group of undergraduate students, from an EFL teaching program, was the driven idea to implement the MP as a welcome activity. This type of exercise has proven to be an accurate choice to empathize with undergraduates, as Manocha (2000) pointed out, "meditation can be an effective form of stress reduction and has the potential to improve quality of life" (p. 1138).

Thus, this study illustrates the spiral process of an action research, where the researcher recognized that students needed empathy to have a smooth transition from face-to-face to virtual classes. For this reason, the leading question of this study was: What are the possible effects of implementing the MP as a welcome activity during ERT on undergraduate students from an EFL teaching program?

To answer this inquiry, the following was set as the main objective: to analyze the possible effects of implementing the MP as a welcome activity during ERT in an EFL teaching program by examining the following:

1) the students' feelings about ERT, and 2) the students' assumptions, emotional reactions and perceptions about the MP.

Consequently, this study describes the pedagogical implementation of the MP within a higher education context, which includes the material used and the steps followed by the teacher-researcher. In addition, this study presents the effects of this pedagogical implementation based on the participants' perceptions.

Moreover, the present study could be one of the first registered of this kind in Colombia, since studies about MPs in Colombian higher education contexts during ERT were not found in the relevant literature.

## **THEORETICAL FRAMEWORK**

### **EMERGENCY REMOTE TEACHING**

Emergency remote teaching (ERT) arose as a provisional solution to the global lockdown caused by the Coronavirus pandemic crisis. This type of instruction modality replaced the in-person classes temporarily in order to avoid interrupting the teaching and learning process placed in educational institutions (Hodges et al., 2020). ERT is characterized by synchronous virtual meetings using online resources to deliver classes, adapting content, material and teaching strategies. Unfortunately, quality is not a recognized attribute of this teaching mode due to improvisation (Hodges et al., 2020).

Besides, in some American schools, implementing ERT was demanding for 325 K-12 teachers as they were not ready neither to teach online nor to use technological tools in their classes (Trust and Whalen, 2020). According to Ferri et al., (2020), the information gathered through the use of an online discussion forum allowed them to identify that students and teachers from Portugal, the United Kingdom (UK) Italy, Estonia, Slovakia, Lebanon and Hungary had to deal with various technological, pedagogical and social

difficulties. Moreover, 341 university teachers and lectures of all educational levels in Mexico had issues with adequate equipment, familiarity with digital tools, time management, stress management and teachers' new socioeconomic situation (Zapata-Garibay et al., 2021).

On the other hand, initiatives to improve this instructional modality have become noticeable. Huang et al., (2020), for instance, suggested interventions from specialists, educational institutions and government to support teachers, learners and families in order to ensure a productive online learning environment based on the Chinese experience during the Covid-19 pandemic. Additionally, the opportunity to be more open to implementing new learning contexts such as online, blended and remote modalities in higher education has been made visible to the world (Ali, 2020). Moreover, Grandits and Wagle (2021) recommended profound determination from teachers to reduce the inequities uncovered during the pandemic by engaging students to succeed during ERT.

## FEELINGS IN THE LEARNING PROCESS

As stated by Zull (2002) "feelings always affect reasoning and memory" (p. 86), which are two of the main brain functions which provide room for learning. For Saville-Troike (2006) bearing in mind students' emotions, attitudes, motivation and anxiety levels is crucial in the learning process. Therefore, fostering hopeful emotions in the class and creating a positive learning atmosphere are some of the teachers' purposes to decrease negative feelings that can hinder the learning process (Pekrun, 2014).

According to Parra (2019) acknowledging students' feelings entails recognizing their existence, which establishes bonds between educators and learners that go beyond just teaching and learning content. Moreover, the Monitor Model, proposed by Krashen (1978) recommends to decrease the level of the affective filter before presenting input, otherwise it will not be processed correctly. Therefore, students need to feel motivated, confident, safe and heard to be able to learn.

However, learning is, in fact, a learner's decision. Educators ought to design an effective learning environment to facilitate this process. Kumaravadivelu (2003) pointed out that "the success of the attempt is, of course, dependent on their learners' willing cooperation to make use of the conditions that have been created" (p. 44). For this reason, students' feelings and attitudes towards the class are highly relevant for learning during the teaching time.

## MEDITATION

As claimed by Leveté (2001), meditation has been implemented for a long time by many different cultures around the world. The main reason for meditating is related to how vital it is for human beings' spiritual life. Additionally, meditation is a formal exercise that relaxes the mind by focusing on the person, their mind and their surroundings. According to Behan (2020), there exist different meditation techniques, however, they all share a core intention, namely, drawing one's attention to the present moment and reacting with equanimity to every life situation. Thus, meditation practice can help decrease anxiety levels, depression and pain.

Meditation reduces stress because it helps to leave everyday concerns behind to concentrate on "the here and now". In fact, Manocha (2000, p. 1136) suggested that "authentic meditation enables one to focus on the present moment rather than dwell on the unchangeable past or undetermined future". Also, Ramsburg and Youmans (2013), in their research with students from the Introduction to Psychology course in the California state University, proved that having short periods of meditation before lectures improves the ability to retain information. This means that meditation practice can affect students' cognitive skills positively.

Eventually, meditation and education could be considered as two similar practices. As long as both share their main purpose: to provide space for a healthy mind and heart, where students can fulfill their intellectual, emotional and physical needs (Erricker, 2001). Hence, these two practices could work together very

well to contribute to the process of building healthy human beings.

## METHOD

From a pragmatic worldview (Creswell, 2014), the present study is contemplated as a mixed action research. In the mixed approach, qualitative and quantitative data is collected, studied and linked to provide a solution for the stated problem (Hernández et al., 2006). Besides, action research is carried out to find means to upgrade the teaching practice and therefore, to construct knowledge around the learning process (Mcniff, and Whitehead, 2010) by proposing and making adjustments (Newby, 2014).

Action research has four basic steps: "1- Identifying the research problem or question, 2- Obtaining the necessary information to answer the question(s), 3- Analyzing and interpreting the information that has been gathered, and 4- Developing a plan of action" (Fraenkel and Wallen, 2008, p.592).

## PARTICIPANTS

The participants were 74 undergraduate students (44 female and 30 male), with an age range of 18 to 25 years old ( $M = 20.33$ ) ( $SD = 0.41$ ), who were enrolled in one of the three courses where the implementation took place; Learning and pedagogical models, Critical pedagogy and post-structuralism and English didactics. These three courses are part of the pedagogy component of an EFL teaching

program in a public Colombian university, as described in Table 1.

The participants belonged to different academic levels. And not only did they participate in the study but they also were the teacher-researcher's students. This sample is considered a non-probability convenience sample because this type of sampling implies selecting a group the researcher already knows to act as participants, as they are deemed to have a high possibility to engage (Cohen et al., 2007).

## DATA COLLECTION INSTRUMENTS

In this study, two semi-structured online surveys were conducted to collect qualitative data, and a Semantic Differential Scale with two questions was used to gather quantitative data (See Appendix 1). The information was obtained using an Electronic Survey Method through Google Forms (Andrews et al., 2003). All 74 participants answered the 3 data collection instruments. The instruments' aims and moments are explained in Table 2.

The qualitative data were analyzed following the procedures of Grounded Theory (Charmaz, 2006). Students' feelings, assumptions and perceptions about the MP were recorded, organized and categorized. While the quantitative data were examined according to the significance of the bipolar adjectives (Calm – Anxious) in the activity scale of the Semantic Differential Scale (Osgood et al., 1957), which was mainly used to obtain information related

Table 1  
Pedagogy courses information

Pedagogy course	Level	Undergraduate students enrolled	Classes a week
Learning and Pedagogical models	3rd semester	34	1
Critical Pedagogy and Post-structuralism	4th semester	25	2
English Didactics	5th semester	15	2

*Table 2*  
Data collection instruments information

Instrument	Objective	Number of questions	Moment
Semi-structured online survey 1	To explore participants' feelings about ERT and assumptions about the Meditation practice before its implementation.	2	Before starting the Meditation practice implementation
Semantic Differential Scale	To recognize participants' emotional reactions before and after the Meditation practice implementation	2	Last week of the Meditation practice implementation
Semi-structured online survey 2	To interpret participants' perceptions about the Meditation practice effects after the whole implementation	1	

to the participants' emotional reactions before and after the MP implementation. These two kinds of data were integrated (Tashakkori and Creswell, 2007), and a single report with findings and conclusions is presented.

### **PEDAGOGICAL INTERVENTION**

The MP was a welcome activity implemented by the teacher-researcher in charge of the three pedagogy courses previously mentioned (Learning and pedagogical models, Critical pedagogy and post-structuralism, and English didactics). It is important to highlight that this same person also collected the data and, subsequently, analyzed this information gathered.

The meditation practice was carried out during the usage of ERT in the 2020-1 academic semester of an EFL teaching program offered at a public university in Colombia. The main purpose of this practice was to generate an optimal learning atmosphere in the critical moment of facing an abrupt change in instructional mode. Then, the MP's principal characteristic was the use of meditation videos at the beginning of every single class. The reason behind using videos as central instruments in this pedagogical intervention was the principle of practicality, as the classes of the 2020-1 academic period were delivered using computers, and distance

between teacher and students was the main feature of virtuality.

The videos were selected according to the following criteria: 1) Youtube public videos, 2) they would be 5 to 7 minutes long, 3) in English, and 4) with a guiding voice. 15 videos in total were chosen from 12 different YouTube channels (see Table 3). Then, after the 15th lesson, the videos were repeated.

Regarding the MP's routine, it contained 9 basic steps that were followed before, during and after the MP's implementation: steps 1 to 6 refer to the *before stage*, step 7 refers to the *during stage*; and steps 8 and 9 were called the *after stage*. Figure 1 explains the MP's routine in detail.

### **RESULTS**

Students' feelings about ERT and assumptions about the Meditation practice before its implementation were gathered through an online survey which contained 2 open-ended questions., whose answers were analyzed according to Grounded Theory (Charmaz, 2006). In accordance with question (1) How did you feel when you knew that ERT was going to be the teaching mode for 2020-1? Why? The two emerging categories were: *positive* and *negative* feelings towards ERT. In Table 4, the codes and subcategories are detailed.

*Table 3*  
Information about the YouTube channels and videos used in the MP implementation

YouTube channel	Videos per channel	Videos
Beyond purpose	1	1- The five-minute miracle - Daily guided meditation
Mindfulpeace	2	2- 5 Minute Breathing Exercise - Guided Mindfulness Meditation 4K -Calming anxiety reduction 3- 5 Minute Quick Anxiety Reduction - Guided Mindfulness Meditation
The Honest Guys - Meditations - Relaxation	2	4- 5 MINUTE Calming Meditation (With Guiding Voice) 5- 5 Minute Stress Relief Guided Meditation
Jason Stephenson - Sleep Meditation Music	1	6- POSITIVE MIND in 5 Minutes Meditation
My Peace Of Mindfulness	1	7- 5 Minute Guided Meditation For Positive Energy & Thinking
Teni Meditations & Workouts	1	8- 5 Minute Guided Meditation   The Future YOU
Soul Calm - Relaxing Nature & Meditations	2	9- Guided Meditation (Stress & Anxiety Relief -5 minutes) 10- Guided Meditation Beach (5 minutes to Inner Calm)
Maria Lewis	1	11- Mindfulness Guided Meditation - 5 Minutes
The Mindful Movement	1	12- Short Calming Mindfulness Meditation to Clear the Clutter in your Mind / Mindful Movement
Meditation Vacation	1	13- 5 min clearing morning Guided meditation for positivity and grounding
Iman	1	14- 5 Minute Guided Meditation on Being Present - Featured on RVIVE
Goodful	1	15- 5-Minute Meditation You Can Do Anywhere

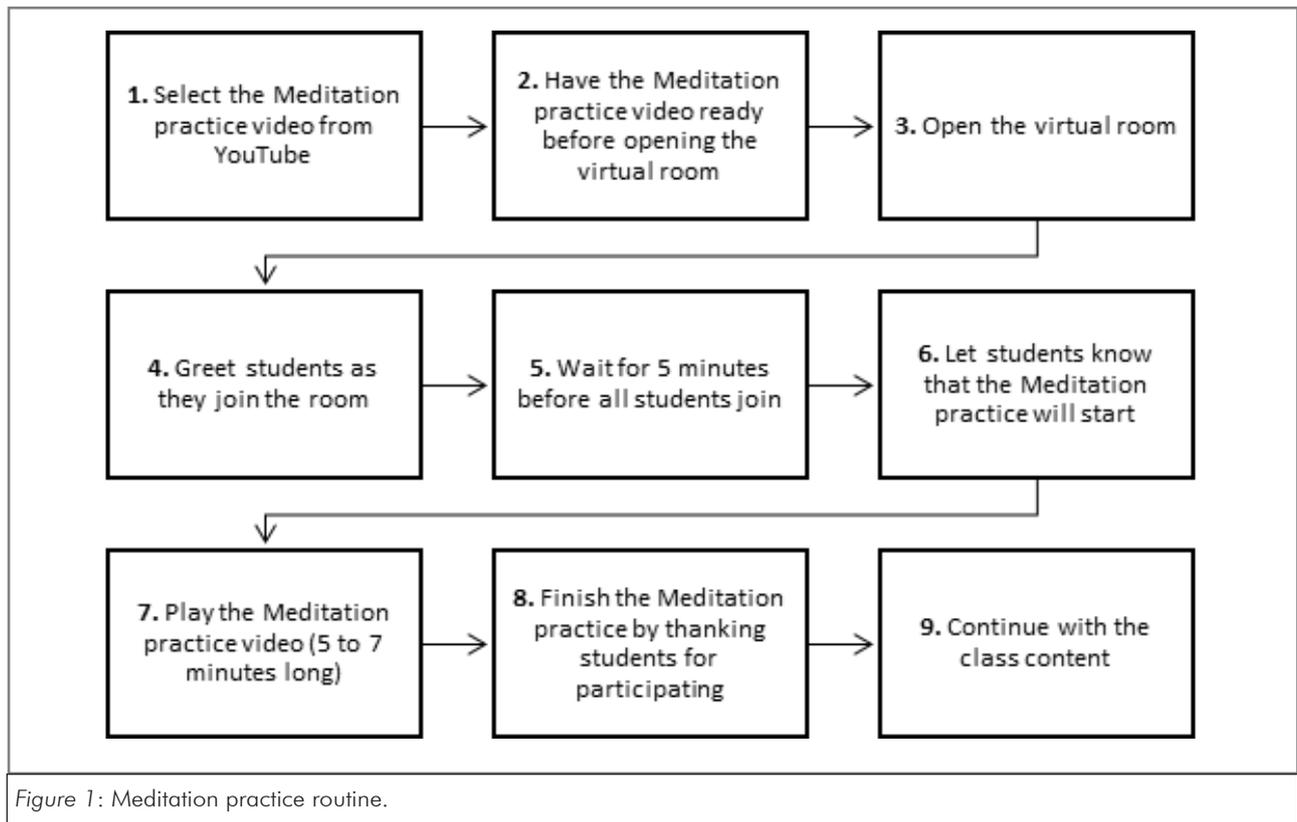


Table 4  
Codes, subcategories and categories emerged from the online survey 1 – Question 1

Codes	Subcategories	Category
A new enriching experience A new semester no matter the teaching mode	Excited	Positive feelings towards ERT
Easier to understand in online classes All day at home No wasted time commuting	Comfortable	
A new way to learn A new teaching method All-day-long in front of the screen Technology difficulties More distractions at home Lack of concentration	Challenged	Negative feelings towards ERT
Lack of social interaction Solitude at home	Sad Disappointed	
No limits between personal life and academic life No appealing to this teaching mode Money issues		
No good internet connection No good PC Not enough technological tools at home	Uncomfortable Anxious	
Harder to understand in online classes Not all are supportive teachers An unexpected and first-time experience The quality of education would be affected Awkward learning environment		

These results suggest that more negative feelings towards ERT were experienced by participants, as 56 of them, (75.6%), mentioned having felt “challenged”, “sad”, “disappointed”, “uncomfortable” and “anxious”. While 18 of the participants, (24.4%), highlighted just two positive feelings: “excitement” and “comfort”. Examples of the negative feelings towards ERT are supported by excerpts 1, 2, 3, 4, 5 and 6 below:

I felt sad because I'm not used to this and I hated the idea of not seeing my friends (Excerpt 1, participant 4, online survey 1, question 1).

I was disappointed because I felt like I wasn't going to have any limits between my personal space and study (Excerpt 2, participant 8, online survey 1, question 1).

I felt challenged because is something abnormal, our curriculum is like so hard to be taught in this way, I think (Excerpt 3, participant 18, online survey 1, question 1).

Challenged because it is not the same thing that in person, it is more tiring, you literally are the whole day sitting in front of your computer (Excerpt 6, participant 34, online survey 1, question 1).

Really uncomfortable since at that moment I didn't have a good internet connection nor a good PC for the classes (Excerpt 4, participant 24, online survey 1, question 1).

I was anxious because it was a new experience and I didn't know how it was going to affect the quality of education (Excerpt 5, participant 29, online survey 1, question 1).

On the other hand, excerpts 7, 8 and 9 are examples of the positive feelings participants had towards ERT: “excitement” and “comfort”.

I was really excited because it was going to be a new experience for me that could enrich my life (Excerpt 7, participant 3, online survey 1, question 1).

Super comfortable because I think it's easier for me to understand the topics we learn, I distract less during the classes and I feel like I can manage my time in the best way possible (Excerpt 8, participant 5, online survey 1, question 1).

Comfortable because I've always thought that we lose a lot of time commuting to university, I hate the transport system here, so I was excited that I could go to class in the comfort of my house and that I did not have to worry about traffic, noises, pollution, etc. (Excerpt 9, participant 23, online survey 1, question 1).

The survey's second question, “Which do you think could be the effects of the Meditation practice during the usage of ERT?”, drew a unique emerging category, which was called *beneficial effects*. Codes and subcategories are shown in Table 5.

Table 5  
Codes, subcategories and categories emerged from the online survey 1 - Question 2

Code	Subcategory	Category
Breathing to forget negative situations Clear and organized mind Less stress	Inner peace	Beneficial effects
Willingness to learn Engagement with the class Positive attitude towards the class More remembrance	Readiness to learn	
Better concentration during classes More focus when studying	Strong focus	
Awareness of personal emotions Well being	Mental health	

These findings indicate that 100% of the participants believed that Meditation practice was likely to have beneficial consequences during ERT use. Participants mentioned inner peace, readiness to learn, strong focus and mental health as possible benefits. Excerpts 10, 11, 12, 13, 14 and 15 exemplify the potential Meditation practice effects:

Meditation helps to have mental peace so you forget some problems and you focus on your breathing and then in the online learning process (Excerpt 10, participant 46, online survey 1, question 2).

Mindfulness is a wonderful technique that will help us to be aware of our emotions. Also, it will be great for our psychological health (Excerpt 11, participant 48, online survey 1, question 2).

Meditation can help us to clear and focus our mind before classes, also to improve our concentration in the course of the class (Excerpt 12, participant 53, online survey 1, question 2).

It'll help me to be fully engaged in the class, to be focused in it. Meditation practice will also help me to relieve the anxiety I could feel before or maybe during classes. And, it could help me be more creative (Excerpt 13, participant 57, online survey 1, question 2).

I have heard that meditation is good for your body and your mind and it helps you to feel in a state of wellness (Excerpt 14, participant 66, online survey 1, question 2).

If we meditate, we can associate our topics learned by remembering our Meditation practice (Excerpt 15, participant 74, online survey 1, question 2).

In light of online survey 1's results, participants had more negative feelings towards ERT than positive ones (they felt "challenged", "sad", "disappointed", "uncomfortable" and "anxious" vs "excited" and "comfortable"). Besides, students assumed that the MP could have beneficial effects such as "inner peace", "readiness to learn", "strong focus" and "mental health during ERT use".

In addition, participants' emotional reactions before and after the Meditation practice activity were studied using a Semantic Differential Scale (Osgood et al., 1957). Which had the following two questions: (1) How did you feel BEFORE starting the class with the Meditation practice? (2) How did you feel AFTER having the Meditation practice?

The opposite adjectives in the scale were: Calm and Anxious.

Through the use of this instrument the researcher gathered the quantitative information offered in Table 6.

*Table 6*  
Participants' emotional reactions based on the Semantic Differential Scale results

Emotional reaction	Before the Meditation practice	After the Meditation practice	Difference between before and after the Meditation practice
Very anxious	13%	2%	-11%
A little anxious	44%	3%	-41%
Neither anxious nor calm	31%	11%	20%
A little calm	9%	41%	+32%
Very calm	3%	43%	+40%

As it can be read in Table 6, the number of students feeling “a little anxious” was higher than those who reported feeling “a little calm” before the MP. While, after the MP video, the trend was the opposite, as there were more participants feeling “very calm” than “very anxious”. The differences in the anxiety level of the participants between the “before” and the “after” allow to see the effectiveness in terms of emotional reactions that the MP had, since anxiety dropped by 52% after it and the sense of calmness increased 72%.

These results suggest that the MP implementation contributed to reduce significantly the levels of anxiety and promoted calmness during ERT.

Finally, participants’ perceptions about the MP effects after the implementation were explored using the online survey 2, which had one open-ended question: (1) “According to your experience, which effects had the MP during the use of ERT?” This question drew a unique emerging category called *beneficial effects*.

Table 7 illustrates codes and subcategories.

These results demonstrate that 100% of the participants perceived MP’s effects as beneficial. Among the benefits, participants mentioned feeling: “inner peace”, “readiness to learn”, “strong focus”, “mental health”, “innovative practice”, “comfort with ERT” and “teacher’s empathy”. The last three mentioned (innovative practice, comfort with ERT and teachers’ empathy) are different from the benefits participants assumed before the intervention took place. Excerpts 16, 17, 18, 19, 20, 21 and 22 support the aforementioned subcategories:

It helped me to stop and slow the rhythm of the day, rewind it and start it again with less stress, bad feelings and thoughts. It helped me to relax a lot (Excerpt 16, participant 4, online survey 2).

From my point of view and what I have learned, when we have a good attitude and we are relaxed, we process the information

Table 7  
Codes, subcategories and categories emerged from the online survey 2 – Question 1

Codes	Subcategories	Categories
Reduction of anxiety levels High relaxation level Clear thoughts	Inner peace	Beneficial effects
More participation during the class More learning and remembrance Positive learning environment Determination to learn Engagement with the class Effective learning process Willingness to learn	Readiness to learn	
Mindfulness Better concentration during the class	Strong focus	
Self-reflection Positive attitude towards life Mental health awareness	Mental health	
Happiness to do something new Usefulness for other academic activities Interest to use Meditation practice in professional life	Innovative practice	
Positive attitude towards ERT	Comfort with ERT	
Feeling loved and cared	Teacher's empathy	

better and we really learn (Excerpt 17, participant 7, online survey 2).

Meditation practice let me stop thinking about my problems and the other subjects, I was just concentrating on the topics my teacher and partners were presenting (Excerpt 18, participant 26, online survey 2).

After the short Meditation practice session, I felt better inside my body and my day turned different, in a good way. Also, it helped me realize the importance of my mental health (Excerpt 19, participant 28, online survey 2).

I think that now I can implement this practice for future classes or for future situations where I have to manage stress or anxiety, when I become a teacher (Excerpt 20, participant 42, online survey 2).

Right now, the effect is bigger... Right now, that impact is bigger, because personally, remote learning is not for me, and the meditation practice made it feel cool, comfortable, like a real new and exciting adventure (Excerpt 21, participant 16, online survey 2).

The Meditation practice was relaxing and I loved that the teacher thought about us (students) when she decided to include it in the classes (Excerpt 22, participant 38, online survey 2).

## DISCUSSION

Creating a positive learning atmosphere with a low affective filter level (Krashen, 1978) where students feel confident, motivated and prepared to learn ought to be one of the aims of education (Kumaravadivelu, 2003). Therefore, pedagogical interventions such as the MP, which in this special case contributed to create a smooth transition from face-to-face to virtual classes while the Covid-19 crisis, are favorable to foster a healthy classroom environment, since students are the center

of the learning process. Hence their feelings, dreams and fears are taken into account.

At the beginning of this study, and similar to what Ferri et al., (2020) discovered in their research, students expressed some difficulties in the process of adapting to virtual classes. In fact, some of the participants in the present study manifested having felt: "challenged", "sad", "disappointed", "uncomfortable" and "anxious". However, results of the MP suggest a powerful impact on students' adaptation to ERT, as anxiety levels decreased. This general finding is part of the recommendations advised by Grandits and Wagle (2021) in their study to promote students' success during ERT.

Furthermore, when comparing participants' prior assumptions of the MP effects with the actual effects reported by them after the MP's implementation, four effects appeared in both moments: "inner peace", "readiness to learn", "strong focus" and "mental health", while three new beneficial consequences arose, which were: "innovative practice", "comfort with ERT" and "teacher's empathy". In addition, this last benefit promotes a better teacher-student relationship by letting learners know that they are seen holistically (Parra, 2019). Moreover, students with high levels of concentration have more advantages in their learning process as the memory function is crucial in getting information, knowledge and experience (Zull, 2002).

In addition, participants were conscious of the importance of taking care of their mental health and living in "the here and now" by performing basic but influential activities like the MP (Levete, 2001). Also, students regarded this practice as a useful exercise for their professional life, which is a sign of empathy with their future students as they deemed MP should be replicated when they become teachers. Thus, meditation inside classrooms could contribute to prepare healthier future generations. (Erricker, 2001).

Although it seems that the MP was a great accomplishment, there are some limitations

to considered in future research. For instance, participants in this study were also the same teacher-researcher's students. Therefore, answers gathered through the use of the data collection instruments could have been affected by the teacher-student relationship.

Another limitation refers to the deficiency in previous research studies on this topic carried out in higher education contexts in Colombia, which generates a gap between what was known and what was expected from this pedagogical intervention.

## CONCLUSIONS

The present mixed action research sought to analyze the possible effects of implementing MP as a welcome activity during ERT in an EFL teaching program by examining: firstly, the students' feelings about ERT, and secondly, the students' assumptions, emotional reactions and perceptions about the MP.

With the aim of gathering participants' feelings about ERT, findings show that more than half of the participants experienced negative feelings such as "sadness", "disappointment", "discontent", "confrontation" and "anxiety" when they knew about it. While just some of the students had the following positive feelings towards ERT: excitement and comfort.

Students' assumptions about the MP prior its implementation were positive towards the practice as all the participants thought it could bring benefits to the ERT classes. The perks cited were: "inner peace", "readiness to learn", "strong focus" "and mental health".

At the end of the pedagogical intervention, the quantitative results obtained from the Semantic Differential Scale indicated that participants' level of anxiety decreased significantly in relation to the way students felt before they had this practice. Besides, the level of calmness increased remarkably in participants.

All the learners identified beneficial effects from this experience in their final impressions.

Among the gains, participants confirmed 4 from the ones they had previously assumed, which were: "inner peace", "readiness to learn", "strong focus" and "mental health". On the other hand, students discovered 3 new benefits: considering the MP as an "innovative practice", feeling "comfortable with ERT" and perceiving "teachers' empathy" in their instructional mode transition.

As a general conclusion, the MP definitely had positive effects on students' attitude towards ERT, as it contributed to reduce their anxiety levels and promoted calmness during this kind of teaching modality. Likewise, and due to the MP, participants could possibly have handled the 2020-1 academic semester more smoothly, which was the first one taught in that way in Colombia.

### • Conflict of interest.

The authors declare no conflict of interest.

## REFERENCES

- Ali, W. (2020). Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of COVID-19 pandemic. *Higher education studies*; 10(3). <https://doi.org/10.5539/hes.v10n3p16>
- Andrews, D., Nonnecke, B., & Preece, J. (2003). Electronic survey methodology: A case study in reaching hard to involve internet users. *International Journal of Human-computer Interaction*, 16(2), 185-210. [https://doi.org/10.1207/S15327590IJHC1602\\_04](https://doi.org/10.1207/S15327590IJHC1602_04)
- Behan, C. (2020). The benefits of meditation and mindfulness practices during times of crisis such as COVID-19. *Irish Journal of Psychological Medicine*. 2020 May 14:1-3. <https://doi:10.1017/ipm.2020.38>
- Beyond Purpose. (2011, December 29). *The five minute miracle - Daily guided meditation* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=utfw-rJUvy4&t=2s>
- Brenner, A. (2014, December 30). The first time: 7 things to consider to make your "first" experiences the best they can be. *Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/in-flux/201412/the-first-time>

- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Erricker, C. (2001) Meditation and holistic education: the way forward. In Erricker, C. & Erricker, J. *Meditation in schools, a practical guide to calmer classrooms*. (pp. 141-144). Continuum International Publishing Group.
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020) Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies* 2020, 10(4), 86; <https://doi.org/10.3390/soc10040086>
- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (2008) *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Goodful. (2019, September 4). *5-minute meditation you can do anywhere* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=inpok4MKVLM&t=66s>
- Grandits, D., & Wagle, T. (2021). Making remote learning engaging. *Excelsior: leadership in teaching and learning*, 13(2), 113-126. <https://doi.org/10.14305/jn.19440413.2021.13.2.03>
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. MC Graw Hill.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., and Bond, A. (2020, March 27). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Huang, R., Tlili, A., Yang, J., Chang, T-W., Wang, H., Zhuang, R., & Liu, D. (2020). *Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: the Chinese experience in maintaining uninterrupted learning in COVID-19 outbreak*. [https://www.researchgate.net/publication/339939064\\_Handbook\\_on\\_Facilitating\\_Flexible\\_Learning\\_During\\_Educational\\_Disruption\\_The\\_Chinese\\_Experience\\_in\\_Maintaining\\_Uninterrupted\\_Learning\\_in\\_COVID-19\\_Outbreak#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/339939064_Handbook_on_Facilitating_Flexible_Learning_During_Educational_Disruption_The_Chinese_Experience_in_Maintaining_Uninterrupted_Learning_in_COVID-19_Outbreak#fullTextFileContent)
- Iman. (2019, May 10). *5 minute guided meditation on being present - Featured on RVIVE* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=BjdHrUr5rg&t=8s>
- Jason Stephenson - Sleep meditation music. (2016, September 18). *Positive mind in 5 minutes meditation*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=3RxXiFgkxGc&t=1s>
- Krashen, S. (1978). The monitor model for second language acquisition. In R.C. Gingras. *Second language acquisition and foreign language teaching* (pp. 1–26).
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. Yale Language Series.
- Levete, G. (2001) Why meditation? In Erricker, C. & Erricker, J (Eds.), *Meditation in schools, a practical guide to calmer classrooms*. (pp. 1-23). Continuum.
- Lewis, M. [MariaLewis]. (2013, November 3). *Mindfulness guided meditation - 5 minutes* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=dEzbdLn2bJc&t=44s>
- Manocha, R. (2000). Why meditation? *Australian family physician* 29(12):1135-8. [https://www.researchgate.net/publication/12189441\\_Why\\_meditation](https://www.researchgate.net/publication/12189441_Why_meditation)
- Mcniff, J. & Whitehead, J. (2010). *You and your action research project*. Routledge.
- Meditation Vacation. (2018, August 1). *5 min clearing morning guided meditation for positivity and grounding* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=s9b2y3Mg2n8&t=145s>
- MindfulPeace. (2015, February 25). *5 Minute quick anxiety reduction - Guided mindfulness meditation* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=MR57rug8NsM&t=5s>
- MindfulPeace. (2020, May 13). *5 Minute breathing exercise - Guided mindfulness meditation 4K - Calming anxiety reduction* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=TXNECaIJPD1&t=3s>

- My Peace of Mindfulness. (2020, March 30). 5 minute guided meditation for positive energy & thinking [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=\\_bIPWamljbs&t=1s](https://www.youtube.com/watch?v=_bIPWamljbs&t=1s)
- Newby, P. (2014). *Research methods for education*. Routledge.
- Ohashi, L. (2020, June). *Emergency remote teaching: an educational and emotional shift*. Mind BrainED Think Tanks. <https://www.mindbrained.org/2020/06/emergency-remote-teaching-an-educational-and-emotional-shift/>
- Osgood, C. E., Suci, G. S. & Tannenbaum, P. H. (1957) *The measurement of meaning*. Urbana, IL: University of Illinois.
- Parra, S.C. (2019). Aprendiendo desde la emoción. *Infancias imágenes*. 18(2), 285-294 <https://doi.org/10.14483/16579089.14532>
- Pekrun, R. (2014). Emotions and learning. *Educational practices Series 24*. [https://www.iaoed.org/downloads/edu-practices\\_24\\_eng.pdf](https://www.iaoed.org/downloads/edu-practices_24_eng.pdf)
- Ramsburg, J. & Youmans, R. (2013). *Meditation in the higher-education classroom: meditation training improves student knowledge retention during lectures*. [https://www.researchgate.net/publication/257795392\\_Meditation\\_in\\_the\\_Higher-Education\\_Classroom\\_Meditation\\_Training\\_Improves\\_Student\\_Knowledge\\_Retention\\_during\\_Lectures](https://www.researchgate.net/publication/257795392_Meditation_in_the_Higher-Education_Classroom_Meditation_Training_Improves_Student_Knowledge_Retention_during_Lectures)
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Shim, T. E., & Lee, S. Y. (2020). College students' experience of emergency remote teaching due to COVID-19. *Children and youth services review* 119(2). <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105578>
- Soul calm - Relaxing nature & meditations. (2016, April 23). *Guided meditation beach (5 minutes to Inner Calm)* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Y7vOFq9y6eM&t=6s>
- Soul calm - Relaxing nature & meditations. (2016, July 23). *Guided meditation (Stress & anxiety relief -5 minutes)* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=euQCCs1Asuo>
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). Editorial: The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3–7. <https://doi.org/10.1177/2345678906293042>
- Teni meditations & workouts. (2019, December 13). 5 minute guided meditation | The future YOU [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=HHIXMt82P\\_E](https://www.youtube.com/watch?v=HHIXMt82P_E)
- The honest guys - Meditations - Relaxation. (2014, October 7). 5 MINUTE calming meditation (with guiding voice) [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=i50ZAs7v9es&t=4s>
- The honest guys - Meditations - Relaxation. (2019, August 6). 5 minute stress relief guided meditation. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=L1QOh-n-eus&t=38s>
- The mindful movement. (2018, August 13). *Short calming mindfulness meditation to clear the clutter in your mind / mindful movement* [Video]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=6kVvRE\\_sCNA&t=22s](https://www.youtube.com/watch?v=6kVvRE_sCNA&t=22s)
- Trust, T. & Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189-199. Waynesville, NC USA: Society for information technology & teacher education. Retrieved May 22, 2021 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/215995/>.
- Zapata-Garibay, R., González-Fagoaga, J.E., González-Fagoaga C.J., Cauich-García, J.R., & Plascencia-López, I. (2021). *Higher education teaching practices experience in Mexico, during the emergency remote teaching implementation due to COVID-19*. *Front. Educ.*, 12 March 2021 | <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.628158>
- Zull, J.E. (2002). *The art of changing the brain*. Sterling, VA: Stylus Publishing, LLC.

## APPENDIX A: DATA COLLECTION INSTRUMENTS

### SEMI-STRUCTURED ONLINE SURVEY 1

1) How did you feel when you knew that ERT was going to be the teaching mode for 2020-1? Why?

2) Which do you think could be the effects of the Meditation practice during the usage of ERT?

### SEMANTIC DIFFERENTIAL SCALE

1) How did you feel BEFORE starting the class with the Meditation practice?

1    2    3    4    5  
Calm      Anxious

2) How did you feel AFTER having the Meditation practice?

1    2    3    4    5  
Calm      Anxious

### SEMI-STRUCTURED ONLINE SURVEY 2

1) According to your experience, which effects had the Meditation practice during the use of ERT?

## Factores psicológicos y consecuencias del Síndrome Fear of Missing Out: Una Revisión Sistemática

José Gabriel Soriano-Sánchez

Universidad de La Rioja

**Resumen:** En los últimos años, el uso excesivo de teléfonos inteligentes se ha convertido en un importante desafío para la salud pública. En esta dirección, ha surgido el Síndrome llamado *FoMO*, por su expresión en inglés *Fear of Missing Out (FoMO)*, originándose por la aparición de angustia a consecuencia de una falta de experiencias gratificantes. De este modo, surge el objetivo del presente trabajo, que consiste en identificar mediante una revisión sistemática los factores psicológicos asociados a este síndrome. Para alcanzarlo, se han utilizado diferentes bases de datos de carácter internacional, siendo las bases elegidas *Web of Science*, *Scopus* y *PsycINFO*. Tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión establecidos, quedaron 11 investigaciones incluidas para revisión sistemática. Los resultados de los diferentes trabajos revelan que el uso problemático de Internet parece mediar entre la presencia del síndrome. En conclusión, la presencia del Síndrome *FoMO* media sobre la salud mental de la persona. Particularmente, en la aparición de sentimientos de soledad, ansiedad, depresión, bienestar emocional, calidad del sueño y consumo de alcohol. Por tanto, se sugiere que se sigan realizando nuevos trabajos, de manera que brinden la oportunidad de abordar este problema actual.

**Palabras clave:** *FoMO*; factores psicológicos; predictores; revisión sistemática; Internet.

## Psychological Factors and Consequences of Fear of Missing Out Syndrome: A Systematic Review

**Abstract:** In recent years, the excessive use of smartphones has become a major public health challenge. In this context, the syndrome called the Fear of Missing Out (*FoMO*) has arisen, characterized by the emergence of anxiety as a result of a lack of rewarding experiences. The aim of the present work is to identify through a systematic review the psychological factors associated with the fear of missing an event. For this purpose, the *Web of Science*, *Scopus*, and *PsycINFO* international databases were used. After applying the established inclusion and exclusion criteria, 11 investigations were included for the systematic review. The results of the different studies reveal that the problematic use of the Internet seems to mediate the presence of the syndrome. In conclusion, the presence of the *FoMO* syndrome mediates in a person's mental health, particularly, in the emergence of feelings of loneliness, anxiety, depression, lack of emotional well-being, quality of sleep, and alcohol consumption. Therefore, it is suggested that further work be continued to address this problem.

**Key words:** *FoMO*; psychological factors; predictors; systematic review; Internet.

En los últimos años, el uso excesivo de teléfonos inteligentes se ha convertido en importantes desafíos para la salud pública, dada su relación con problemas mentales (Elhai et al., 2016). En esta dirección, ha

surgido el síndrome llamado *FoMO*, por su expresión en inglés *Fear of Missing Out* que traducido al castellano significa "miedo a perderse algún acontecimiento", originándose por la aparición de angustia a consecuencia de una falta de experiencias gratificantes. Otros autores definen el Síndrome *FoMO* como una práctica amplificada de la adicción a Internet (Baker et al., 2016; Przybylsky et

Recibido: 10/11/2021 - Aceptado: 11/01/2022 - Avance online: 20/01/2022

\*Correspondencia: José Gabriel Soriano Sanchez

Universidad de La Rioja Dirección: 23630, (Villargordo) (Jaén), España.

E-mail: josoris@unirioja.es

al., 2016). Al usuario le surge la necesidad de mantenerse conectado al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y Redes Sociales (RRSS), para observar cómo lo están pasando el resto de familiares, amigos y/o conocidos, mediante sus publicaciones en los diferentes perfiles virtuales como, por ejemplo, Facebook, Twitter e Instagram (Budnick et al., 2020; Elhai et al., 2020). Y, es que, tal y como revelan Brito et al. (2021) que, entre las distintas ventajas de la utilización de las TIC y uso de Internet, se encuentra una nueva forma de comunicación ubicua e instantánea, con cualquier persona y lugar. Particularmente, la etiología del FoMO puede deberse a una falta de cercanía con los demás. Es decir, de relaciones interpersonales presenciales, lo que llega a causar una serie de trastornos de ansiedad relacionados con lo que otros hacen mientras el que visualiza la RRSS se encuentra fuera de la experiencia (Coiro et al., 2017). En este sentido, trabajos como el realizado por Ferreira et al. (2021), ha indicado que las personas que muestran una peor utilización del uso de teléfonos inteligentes e Internet, presentan un peor ajuste emocional y mayores niveles de ansiedad. Además, este síndrome se ha visto relacionado con una serie de resultados negativos que incluyen la insatisfacción con la vida, el mal humor y el sueño desregulado (Riordan et al., 2015). Este hecho ha dado lugar a que en el último año emerjan nuevas investigaciones en el campo de la educación, puesto que la salud del estudiante puede verse afectada, influyendo de manera negativa en sus relaciones sociales y en su estado psicológico y físico (Adams et al., 2020; Dhir et al., 2018; Tang et al., 2020).

En los primeros años de la adolescencia los padres realizan un mayor control o vigilancia sobre los hijos e hijas en relación al uso de teléfonos móviles e Internet. Sin embargo, con el paso del tiempo se va perdiendo, lo que conlleva a que los adolescentes puedan experimentar relaciones sociales de riesgo con desconocidos a través de la red (Barry et al., 2017). Ello puede posibilitar que se incremente su adicción al uso de RRSS (Montes-Vozmediano et al., 2020). A su vez, la literatura previa ha revelado que las

personas que se encuentran más preocupadas por mantener una imagen positiva en las RRSS muestran una mayor discrepancia percibida entre su identidad *online* y fuera de línea (Robinson et al., 2019; Scalzo y Martinez, 2017). Por otro lado, se ha descubierto que usuario de Internet con un mayor uso de RRSS presentan un mayor aislamiento social, independientemente de la edad (Primack et al., 2017). Al parecer la presencia de Síndrome FoMO conlleva a una utilización excesiva de Apps, tanto en población joven como adulta (Barry et al., 2019; Reer et al., 2019). No obstante, no cabe duda de que los dispositivos inteligentes como móviles, Tablets u ordenadores, ofrecen importantes beneficios para los usuarios, como podrían ser sobre la comunicación social (Chan, 2015), la mejora de la calidad educativa (Godwin-Jones, 2011) o, incluso, en la asistencia sanitaria (Camacho et al., 2014).

Además, el uso problemático o abusivo de las TIC e Internet puede tener consecuencias negativas en el ámbito académico, como distracción en el aprendizaje y bajo rendimiento académico (Rozgonjuk et al., 2018). Así como, puede generar una disminución de la productividad en la esfera profesional (Duke y Montag, 2017). Por tanto, sería interesante que las personas de la era digital recibiesen información y estrategias no solamente sobre los beneficios que conllevan las TIC, sino también en la formación de estrategias de uso responsable, tanto en la familia, como en la escuela y la sociedad (Martínez, 2021), para realizar un uso adecuado y evitar la aparición del síndrome (Tang et al., 2020).

A partir de lo anterior, surge nuestro principal objetivo en el presente trabajo que consiste en identificar mediante una revisión sistemática los factores psicológicos predictores del síndrome "*Fear Of Missing Out*" (FoMO). Y, concretamente, como objetivos específicos: a) identificar variables predictores del Síndrome FoMO; b) analizar consecuencias del Síndrome FoMo; y c) presentar resultados de evidencia científica que permitan intervenir sobre este problema de salud pública.

## METODOLOGÍA

### PROCEDIMIENTO Y ESTRATEGIAS DE BÚSQUEDA

Para la realización de la presente revisión sistemática se han seguido los pasos propuestos por la declaración PRISMA (Moher et al., 2009). Para ello, se realizó una búsqueda de investigaciones en diferentes recursos electrónicos de carácter científico. Concretamente, las bases de datos utilizadas fueron *Web of Science*, *Scopus* y *PsycINFO*, donde se empleó la siguiente fórmula de búsqueda en inglés: *(Fear of Missing Out) AND (health)*. Asimismo, de manera general, en los tres recursos electrónicos utilizados se empleó el filtro “artículo” y, de manera específica, en *Scopus* se aplicó el filtro “psicología” dentro del apartado área temática y en *PsycINFO* “estudio empírico”.

Respecto a la limitación temporal, no se empleó ningún filtro, con el fin de evitar riesgo de sesgo en relación al tiempo de publicación. No obstante, el primer trabajo publicado en relación con los criterios de publicación establecidos tuvo lugar en 2016, siendo realizadas las últimas publicaciones en el año 2020. Ello sugiere a un creciente interés respecto a la temática planteada en el presente trabajo.

En último lugar, se procedió a la lectura de cada uno de los títulos y resúmenes. No obstante, en los casos donde hubo alguna duda, se pasó a la lectura completa del trabajo. Por otro lado, en relación a la fecha de búsqueda, se efectuó el 22 de junio de 2020.

Para facilitar la incorporación de referencias y bibliografía al presenta trabajo, se hizo uso de la herramienta informática Mendeley, propuesta por Elsevier (2019).

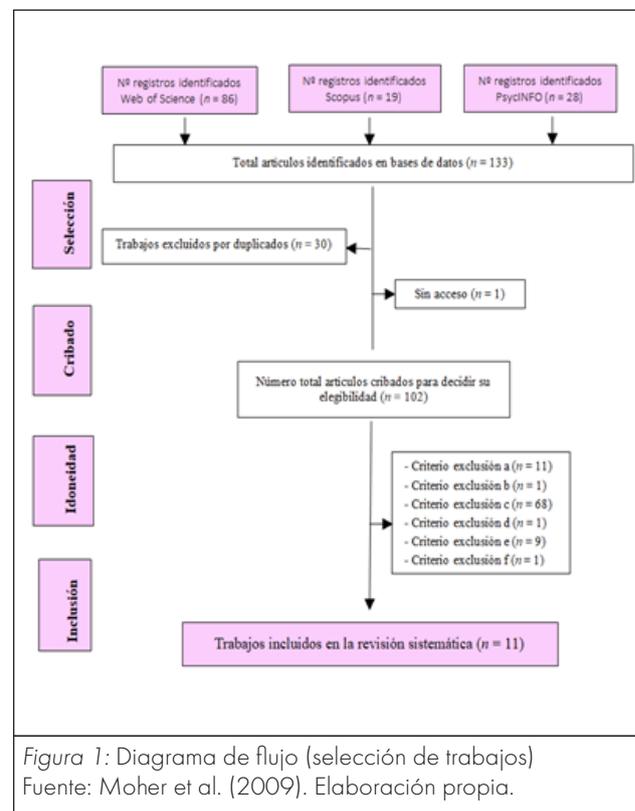
### CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

Teniendo en cuenta el objetivo general del presente trabajo, se establecieron los siguientes criterios:

Se incluyeron los trabajos que cumplieran los siguientes criterios: (a) trabajos publicados en inglés y español; (b) estudios de evidencia empírica; (c) trabajos que evalúen la predicción entre *FoMO* y diferentes parámetros psicológicos como depresión, ansiedad, etc.; y (d) que empleen análisis estadísticos de regresión.

Los criterios de exclusión establecidos fueron: (a) trabajos teóricos; (b) investigaciones publicadas en un idioma que no sea inglés o español; (c) trabajos relacionados con otros asuntos relacionados con salud (de enfermedades), uso de internet o *FoMO* (por ejemplo, relacionados con el trabajo); (d) estudios de caso; (e) investigaciones instrumentales; (f) trabajos que no realicen análisis de regresión.

Las investigaciones identificadas en cada uno de los recursos electrónicos fueron 86 en *Web of Science*, 19 en *Scopus* y 28 en *PsycINFO*, sumando un total de 133 trabajos que, tras aplicar los criterios establecidos, quedaron finalmente 11 investigaciones para revisión (Figura 1).



## RESULTADOS

### ANÁLISIS DESCRIPTIVOS DE LOS TRABAJOS SELECCIONADOS

La estrategia de búsqueda empleada y criterios establecidos arrojaron un total de 11 investigaciones para revisión, donde cada uno de los trabajos incluidos presentaba un objetivo diferente, sin embargo, tenían en común analizar la predicción del FoMO sobre distintas variables psicológicas.

Respecto al lugar donde se llevaron a cabo las investigaciones, dos de ellas se realizaron en el continente europeo, concretamente en Estonia (Gugushvili et al., 2020) y Alemania (Reer et al., 2019) y, otra en el continente asiático (Tang et al., 2020). Sin embargo, la mayoría se llevaron a cabo en América del Norte (Adams et al., 2020; Baker et al., 2016;

Barry et al., 2017, 2019; Elhai et al., 2016, 2020; Rogers et al., 2019; Scalzo y Martinez, 2017).

En relación a la población de estudio, la mayoría de los trabajos optaron por evaluar a adolescentes y sus padres, dada la influencia que ejerce el uso abusivo de las TIC sobre la personalidad (Barry et al., 2017, 2019).

Otras investigaciones prefirieron evaluar a estudiantes universitarios de diferentes edades (Adams et al., 2020; Baker et al., 2016; Elhai et al., 2020; Rogers et al., 2019; Scalzo y Martinez, 2017) o, incluso, a población en general (Elhai et al., 2016; Gugushvili et al., 2020; Reer et al., 2020; Tang et al., 2020).

En cuanto a las variables evaluadas en los diferentes trabajos, se pueden observar en la siguiente tabla 1.

Tabla 1  
Visión general de los trabajos incluidos en la revisión sistemática

Autor y año de publicación	Objetivo	Lugar	Población	Variables evaluadas
Adams et al. (2020)	Examinar las asociaciones de estrés y FoMO con salud mental en estudiantes universitarios y explorar si estas relaciones eran por problemas de sueño	Estados Unidos	Estudiantes universitarios	Salud mental, insomnio y estrés interpersonal
Baker et al. (2016)	Determinar si se asocia FoMO con síntomas depresivos, atención plena y síntomas físicos	Estados Unidos	Estudiantes universitarios	FoMO, tiempo dedicado a las redes sociales, síntomas físicos, síntomas depresivos y conciencia plena
Barry et al. (2017)	Investigar informes de adolescentes y padres sobre el uso de redes sociales y su relación con el ajuste psicosocial adolescente	Estados Unidos	Padres e hijos adolescentes	Uso redes sociales, lista de verificación DMS (déficit de atención/hiperactividad, trastorno de conducta, ansiedad y depresión), FoMO y soledad
Barry et al. (2019)	Investigar la relación entre agresiones y victimización a partir de los informes de padres y adolescentes frente al funcionamiento psicosocial y participación en redes sociales	Estados Unidos	Padres e hijos adolescentes	Participación en redes sociales, narcisismo, autoestima, FoMO y lista de verificación DMS (déficit de atención/hiperactividad, trastorno de conducta, ansiedad y depresión)
Elhai et al. (2016)	Examinar la relación entre el uso problemático de teléfonos inteligentes, depresión y ansiedad y, posibles mecanismos de activación conductual, necesidad de contacto, FoMO y regulación emocional	Estados Unidos	Población en general	Uso problemático de teléfonos inteligentes, FoMO, depresión, ansiedad, activación conductual y regulación emocional

Tabla 1 (Continuación)  
Visión general de los trabajos incluidos en la revisión sistemática

Autor y año de publicación	Objetivo	Lugar	Población	VARIABLES evaluadas
Elhai et al. (2020)	Examinar si los síntomas de la psicopatología (depresión, ansiedad y FoMO) se asocian con el uso de teléfonos inteligentes en redes sociales y si se relaciona con el uso problemático	Estados Unidos	Estudiantes universitarios	Ansiedad, depresión, FoMO, proceso y uso de teléfonos inteligentes y adicción a teléfonos inteligentes
Gugushvili et al. (2020)	Abordar el papel mediador del uso problemático de Internet en la asociación entre FoMO y bienestar emocional	Estonia	Población en general	Adicción al uso de teléfonos inteligentes, FoMO y bienestar emocional
Reer et al. (2019)	Investigar si la orientación de comparación social y FoMO son mediadores adicionales de la conexión entre bienestar psicosocial y compromiso a las redes sociales	Alemania	Población en general	Ansiedad, depresión, soledad, FoMO, orientación de comparación social, bienestar psicosocial y compromiso a las redes sociales
Rogers et al. (2019)	Probar los posibles efectos de amortiguación de una intervención educativa sobre el sueño y la tecnología sobre las relaciones entre FoMO y telepresión y sueño, uso de redes sociales y uso de tecnología disruptiva del sueño (es decir, uso de tecnología antes y durante el sueño)	Estados Unidos	Estudiantes universitarios	FoMO, telepresión general, compromiso tecnológico antes y durante el sueño, uso de redes sociales y mal hábito del sueño
Scalzo y Martínez (2017)	Examinar la relación entre uso de bebidas alcohólicas, ansiedad y FoMO	Estados Unidos	Estudiantes universitarios	Ansiedad, intención de beber y FoMO
Tang et al. (2020)	Examinar el papel mediador de la tendencia a la adicción a Internet, el miedo a perderse algún acontecimiento (FoMO) y bienestar psicológico en la relación entre la exposición online a información relacionada con el movimiento y apoyo para acciones radicales	China	Población en general	Exposición a la información en línea, adicción a internet, FoMO, aislamiento social, depresión y apoyo a acciones radicales
Scalzo y Martínez (2017)	Examinar la relación entre uso de bebidas alcohólicas, ansiedad y FoMO	Estados Unidos	Estudiantes universitarios	Ansiedad, intención de beber y FoMO

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, el número de participantes en los diferentes trabajos varió de  $N = 97$  (Rogers et al., 2019) a  $N = 1929$  (Reer et al., 2019). Respecto a la edad, la más baja estuvo comprendida en el rango de 14-17 años (Barry et al., 2017, 2019) hasta los 18-64 años (Baker et al., 2016).

La mayoría de las investigaciones para medir el nivel de FoMO utilizaron la escala de Przybylski et al. (2013), formada por 10 ítems. En este sentido, únicamente ha sido Gugushvili et al. (2020) quien optó por usar otro instrumento, concretamente, la escala de Raudlam (2018), tal y como se puede observar en la siguiente Tabla 2:

*Tabla 2*  
Número de participantes, edad/media edad e instrumento evaluación *FoMO*

Autor y año de publicación	N	Edad/Media edad	Instrumento evaluación <i>FoMO</i>
Adams et al. (2020)	283	18 a 50 años (Edad Media 21.40)	Escala <i>FoMO</i> de Przybylski et al. (2013)
Barry et al. (2019)	428	Adolescentes con edad de 14 a 17 años	Escala <i>FoMO</i> de Przybylski et al. (2013)
Elhai et al. (2016)	308	( $M = 33.15 \pm 10.21$ )	Escala <i>FoMO</i> de Przybylski et al. (2013)
Elhai et al. (2020)	316	18 a 25 años ( $M = 19.21 \pm 1.74$ )	Escala <i>FoMO</i> de Przybylski et al. (2013)
Gugushvili et al. (2020)	426	18 a 56 años ( $M = 26.74 \pm 8.16$ )	La medida de <i>FoMO</i> de Raudlam (2018)
Reer et al. (2019)	1929	14 a 39 años	Escala <i>FoMO</i> de Przybylski et al. (2013)
Rogers et al. (2019)	97	( $M = 19.81 \pm 2.55$ )	Escala <i>FoMO</i> de Przybylski et al. (2013)
Scalzo y Martinez (2017)	112	( $M = 18.91 \pm 1.05$ )	Escala <i>FoMO</i> de Przybylski et al. (2013)
Tang et al. (2020)	290	(18 a 20 años)	Escala <i>FoMO</i> de Przybylski et al. (2013)

Fuente: Elaboración propia

## FACTORES RELACIONADOS CON EL *FoMO*

Entre los distintos factores psicológicos, como pueden ser ansiedad y/o depresión, Adams et al. (2020) hallaron como factores predictores del *FoMO* el estrés interpersonal, el insomnio y la salud mental. No obstante, no encontraron asociación positiva entre estas variables. En otra dirección, el *FoMO* sí se vio relacionado con el tiempo dedicado al uso de RRSS, disminución de salud física y psíquica (Baker et al., 2016) e incremento de niveles de ansiedad y síntomas depresivos (Barry et al., 2017).

Aquellos jóvenes que muestran mayores niveles de *FoMO* parecen poseer más probabilidades de ser víctimas de agresión o victimización a través de las RRSS (Barry et al., 2019). De hecho, se ha visto asociado que los adolescentes que presentaron un uso permanente de teléfonos inteligentes mostraban mayores síntomas ansiosos, depresivos (Elhai et al., 2020), *FoMO* y necesidad de coger el móvil (Elhai et al., 2016).

A su vez, Gugushvili et al. (2020) hallaron que el uso problemático de Internet mediaba parcialmente en la aparición del síndrome

(Rogers et al., 2019). Además, los resultados de los trabajos que integran la presente revisión sistemática revelaron que un uso excesivo de redes sociales se encontró relacionado con un menor nivel de bienestar emocional, síntomas depresivos y ansiosos, y sentimientos de soledad (Reer et al., 2019). En otra dirección, entre las consecuencias de presentar un mayor nivel de ansiedad y FoMO en adolescentes, se ha visto relacionado las intenciones para realizar un consumo excesivo de bebidas alcohólicas (Tang et al., 2020).

## DISCUSIÓN

Los resultados hallados en las distintas investigaciones nos han permitido alcanzar el objetivo del presente trabajo, que consistía en identificar mediante una revisión sistemática los factores psicológicos asociados al síndrome “miedo a perderse algún acontecimiento” (FoMO). Por su parte, Elhai et al. (2020), han relevado que el FoMO puede ser una respuesta dada a causa de una falta de afectividad, lo que conduce a un uso excesivo de Internet/teléfonos inteligentes para aliviar las emociones negativas. Desde esta perspectiva se podría explicar el por qué los universitarios que experimentan FoMO tratan de reducir su ansiedad o afecto negativo, puesto que tratan de buscar apoyo social a través del uso de las TIC y así poder regular sus emociones (Adams et al., 2020). Sin embargo, ello sugiere desfavorecer hacia un correcto ajuste emocional (Ferreira et al., 2021).

Otras líneas de investigación han señalado el impacto negativo que ejercen las relaciones orientadas al ciberespacio, es decir, preferencia por la amistad *online* sobre la amistad real. Sin embargo, el uso de las interacciones cara a cara con familiares y amigos son consideradas predictores del bienestar subjetivo, donde la falta de dichas interacciones puede explicar el impacto negativo que presenta el FoMO en el bienestar emocional al verse asociada positivamente con sentimientos de soledad en adolescentes

y adultos (Reer et al., 2019), por lo que se ha podido alcanzar el primer objetivo específico planteado en el presente trabajo.

Por otro lado, los resultados también han permitido lograr el segundo objetivo específico de la investigación. En este sentido, los adolescentes que muestran niveles más elevados en el síndrome, sugieren que este predice variables como la victimización, intención de un consumo excesivo de bebidas alcohólicas y afectación en la calidad del sueño. Particularmente, las experiencias de agresión y victimización se han visto asociadas con una mayor frecuencia del uso de las RRSS y número de cuentas virtuales (Facebook, WhatsApp, Instagram...), relacionadas con la falta de atención por parte de los padres y el miedo a perderse algún acontecimiento (Barry et al., 2017). A su vez, los adolescentes que ejercen violencia “agresores” presentan dificultades emocionales y son personas narcisistas, mientras que las víctimas, en la mayoría de los casos muestran síntomas depresivos (Elhai et al., 2020), baja autoestima y soledad (Reer et al., 2019), lo que les hace más vulnerables a este hecho.

Por tanto, sería interesante que los padres estuviesen informados en la forma en que utilizan sus hijos los dispositivos inteligentes durante la etapa adolescente, involucrándose en sus experiencias *online*, de modo que les garanticen hacia un desarrollo integral (Barry et al., 2019). Estos resultados están en línea con los expuestos por Montes-Vozmediano et al. (2020), donde la vigilancia de los padres sugiere ser un factor protector sobre la aparición del síndrome en jóvenes (Martínez, 2021).

En el presente trabajo se ha podido observar que mayores niveles de FoMO se encuentran vinculados a un uso excesivo de RRSS (Gugushvili et al., 2020; Rogers y Barber, 2019). De este modo, la presencia de este síndrome podría derivar en problemas relacionados con la calidad del sueño, tristeza e insatisfacción con la vida en población adolescente (Riordan et al., 2015). Así

como, con un incremento de estrés, lo que conduce a una mayor intención para realizar un consumo excesivo de bebidas alcohólicas (Scalzo y Martínez, 2017; Tang et al., 2020).

En definitiva, el uso excesivo de RRSS, tanto en población adolescente como adulta influye de manera negativa el bienestar de la persona, ya que favorece a que se creen interacciones enriquecedoras cara a cara con familiares y/o amigos. En particular, habría que tener en cuenta que las relaciones socioafectivas son relevantes en la etapa de la adolescencia por su impacto sobre el correcto ajuste psicológico y desarrollo de la personalidad.

Los resultados obtenidos tienen una serie de implicaciones a nivel teórico y práctico. En primer lugar, respecto a las implicaciones teóricas, el presente trabajo es la primera investigación que se ha enfocado explícitamente en investigar y presentar predictores psicológicos asociados al Síndrome FoMO, abarcando población adolescente y adulta. Por otro lado, respecto a las implicaciones prácticas, conocer factores de riesgo de padecer Síndrome de FoMO es el paso previo necesario para diseñar programas preventivos eficaces. No obstante, este trabajo no se encuentra exento de limitaciones. La principal limitación podría presentarse en los recursos electrónicos utilizados para la búsqueda de trabajos. Puesto que, en nuestro caso, hemos hecho uso de las bases de datos *Web of Science*, *Scopus* y *PsycINFO*, por lo que es posible que se hayan podido omitir involuntariamente trabajos publicados en otros recursos electrónicos. En segundo lugar, se ha evidenciado una falta de estudios de diseño longitudinal. Este hecho ha impedido que no se pudiese realizar un metaanálisis para comprobar la eficacia que poseen los programas de intervención sobre el FoMO. Por último, solamente se han analizado trabajos de regresión, con lo que las investigaciones basadas en análisis de diferencias, correlaciones u otro tipo de relaciones no se han incluido en el presente estudio.

Para futuras líneas de investigación sería interesante que nuevos trabajos incorporasen en sus investigaciones nuevas variables como, por ejemplo, la inteligencia emocional, dada la influencia que presenta en el sujeto sobre el uso correcto o incorrecto de dispositivos inteligentes (Martínez, 2021). De esta manera se podrían establecer nuevas conclusiones.

En resumen, el síndrome de FoMO parece encontrarse relacionado con un mayor uso de RRSS y teléfonos inteligentes. Las personas que prefieren tener relaciones basadas en la red presentan una peor salud psicológica y física. Particularmente, muestran mayores niveles en ansiedad, depresión, sentimientos de soledad, intenciones conductuales para realizar un consumo excesivo de alcohol, un menor nivel de bienestar emocional, un incremento de conductas de agresión o victimización, así como una afectación en lo que respecta a la calidad del sueño.

#### ● Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

## REFERENCIAS

- \*Adams, S.K., Murdock, K.K., Daly-Cano, M., y Rose, M. (2020). Sleep in the social world of college students: Bridging interpersonal stress and fear of missing out with mental health. *Behavioral Sciences*, 10(2), 54. <https://doi.org/10.3390/bs10020054>
- \*Baker, Z.G., Krieger, H., y LeRoy, A.S. (2016). Fear of missing out: Relationships with depression, mindfulness, and physical symptoms. *Translational Issues in Psychological Science*, 2(3), 275-282. <https://doi.org/10.1037/tps0000075>
- \*Barry, C.T., Sidoti, C.L., Briggs, S.M., Reiter, S.R., y Lindsey, R.A. (2017). Adolescent social media use and mental health from adolescent and parent perspectives. *Journal of Adolescence*, 61, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.08.005>
- \*Barry, C.T., Briggs, S.M., y Sidoti, C. (2019). Adolescent and Parent Reports of Aggression and Victimization on Social Media: Associations With Psychosocial

- Adjustmen. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2286-2296. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01445-1>
- Brito, D., Yasmin, J., González, V.A., Preciado, M., y Abreus, J.L. (2021). Influencia de la utilización de las redes sociales en el proceso de comunicación interpersonal. *Revista Científica, Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 6(3), 6-13. <https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/issue/view/15>
- Budnick, C.J., Rogers, A.P., y Barber, L.K. (2020). The fear of missing out at work: Examining costs and benefits to employee health and motivation. *Computers in Human Behavior*, 104, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106161>
- Camacho, E., LoPresti, M., Appelboom, G., Dumont, E.L.P., Taylor, B., y Connoly, E.S. (2014). The ubiquitous role of smartphones in mobile health. *Biometrics & Biostatistics International Journal*, 1(1), 14-19. <https://doi.org/10.15406/bbij.2014.01.00004>
- Chan, M. (2015). Mobile phones and the good life: Examining the relationships among mobile use, social capital and subjective well-being. *New Media & Society*, 17(1), 96-113. <https://doi.org/10.1177/1461444813516836>
- Coiro, M.J., Bettis, A.H., y Compas, B.E. (2017). College students coping with interpersonal stress: Examining a control-based model of coping. *Journal of American College Health*, 65(3), 177-186. <https://doi.org/10.1080/07448481.2016.1266641>
- Dhir, A., Yossatorn, Y., Kaur, P., y Chen, S. (2018). Online social media fatigue and psychological wellbeing-A study of compulsive use, fear of missing out, fatigue, anxiety and depression. *International Journal of Information Management*, 40, 141-152. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.01.012>
- Duke, É., y Montag, C. (2017). Smartphone addiction, daily interruptions and self-reported productivity. *Addictive Behaviors Reports*, 6, 90-95. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2017.07.002>
- Elhai, J.D., Gallinari, E.F., Rozgonjuk, D., y Yang, H. (2020). Depression, anxiety and fear of missing out as correlates of social, non-social and problematic smartphone use. *Addictive Behaviors*, 105, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106335>
- \* Elhai, J.D., Levine, J.C., Dvorak, R.D., y Hall, B.J. (2016). Fear of missing out, need for touch, anxiety and depression are related to problematic smartphone use. *Computers in Human Behavior*, 63, 509-516. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.079>
- Elsevier (2019). Mendeley. Elsevier. <https://www.mendeley.com/download-desktop>
- Ferreira, D., De Sousa, H., De Moraes, G., De Assis, S.E., Negreiros, F., y Medeiros, E.D. (2021). Fear of missing out (FoMO), mídias sociais e ansiedade: Uma revisão sistemática. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(3), 99-114. <https://dx.doi.org/10.26864/pcs.v11.n3.7>
- Godwin-Jones, R. (2011). Emerging technologies: Mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology*, 15(2), 2-11. <http://dx.doi.org/10125/44244>
- \*Gugushvili, N., Täht, K., Rozgonjuk, D., Raudlam, M., Rüter, R., y Verduyn, P. (2020). Two dimensions of problematic smartphone use mediate the relationship between fear of missing out and emotional well-being. *Cyberpsychology*, 14(2), 1-22. <https://doi.org/10.5817/CP2020-2-3>
- Lo Coco, G., Salerno, L., Franchina, V., La Tona, A., Di Blasi, M., y Giordano, C. (2020). Examining bi-directionality between Fear of Missing Out and problematic smartphone use. A two-wave panel study among adolescents. *Addictive Behaviors*, 106, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106360>
- Martínez, M. (2021). Relación existente entre el uso problemático del teléfono móvil e internet y adolescencia. *OIDLES. Desarrollo Local y Economía Social*, [In press], 57-70. <https://www.eumed.net/es/revistas/oidles/especial-noviembre-21/internet-adolescencia>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D.G., Altman, D., Antes, G., Atkins, D., Barbour, V., Barrowman, N., Berlin, J.A., Clark, J., Clarke, M., Cook, D., D'Amico, R., Deeks, J.J., Devereaux, P.J., Dickersin, K., Egger, M., Ernst, E...Tugwell, P.

- (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264-269. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135>
- Montes-Vozmediano, M., Pastor, Y., Martín-Nieto, R., y Atuesta, J.D. (2020). Smartphone y redes sociales: una aproximación a los usos, vulnerabilidades y riesgos durante la adolescencia en España y Colombia. *Revista Espacios*, 41(4), 44-59. <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n48p04>
- Primack, B.A., Shensa, A., Sidani, J.E., Whaite, E.O., Lin, L., Rosen, D., Colditz, J.B., Radovic, A., y Miller, E. (2017). Social Media Use and Perceived Social Isolation Among Young Adults in the U.S. *American Journal of Preventive Medicine*, 53(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2017.01.010>
- Przybylski, A.K., Murayama, K., DeHaan, C.R., y Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841-1848. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014>
- Raudlam, M. (2018). Ilmajäämishirmu (FoMO) küsimustiku adapteerimine ja valideerimine eesti keelde. *Adaptation and validation of Estonian fear of missing out (FoMO) scale*. Unpublished Master's thesis. University of Tartu, Estonia.
- \*Reer, F., Tang, W.Y., y Quandt, T. (2019). Psychosocial well-being and social media engagement: The mediating roles of social comparison orientation and fear of missing out. *New Media and Society*, 21(7), 1486-1505. <https://doi.org/10.1177/1461444818823719>
- Riordan, B.C., Flett, J.A.M., Hunter, J.A., Scarf, D., y Conner, T.S. (2015). Fear of missing out (FoMO): the relationship between FoMO, alcohol use, and alcohol-related consequences in college students. *Journal of Psychiatry and Brain Functions*, 2(1), 9. <https://doi.org/10.7243/2055-3447-2-9>
- Robinson, A., Bonnette, A., Howard, K., Ceballos, N., Dailey, S., Lu, Y., y Grimes, T. (2019). Social comparisons, social media addiction, and social interaction: An examination of specific social media behaviors related to major depressive disorder in a millennial population. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 24(1), e12158. <https://doi.org/10.1111/jabr.12158>
- \*Rogers, A.P., y Barber, L.K. (2019). Computers in Human Behavior, 93, 192-199. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.016>
- Rozgonjuk, D., Kattago, M., y Täht, K. (2018). Social media use in lectures mediates the relationship between procrastination and problematic smartphone use. *Computers in Human Behavior*, 89, 191-198. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.08.003>
- Scalzo, A.C., y Martinez, J.A. (2017). Not all anxiety is the same: How different "types" of anxiety uniquely associate with college students' drinking intentions. *Journal of College Student Development*, 58(6), 943-947. <https://doi.org/10.1353/csd.2017.0073>
- Tang, G., Hung, E.P.W., Au-Yeung, H.K.C., y Yuen, S. (2020). Politically motivated internet addiction: Relationships among online information exposure, internet addiction, FOMO, Psychological well-being, and radicalism in massive political Turbulence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 633. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020633>

## Comparación de los niveles de carga mental y resiliencia que poseen familias con hijos con diversidad funcional a diferencia de familiar con hijos sin diversidad funcional

Natalia Cornejo-Guerra

Universidad de Sevilla

**Resumen:** Diversos autores han analizado las variables resiliencia y carga mental en familias con hijos con diversidad funcional, pero hay escasez de comparativas entre dichas familias y familias con hijos sin diversidad funcional. Por ello, con el objetivo de investigar la posible diferencia entre dichas familias, se ha realizado un estudio cuantitativo, explicativo y transversal. La muestra total está formada por 51 familias (31 con hijos sin diversidad funcional y 20 con hijos con diversidad funcional). Los constructos se evaluaron a través de la Escala de Sobrecarga del Cuidador de Zarit (1980) y la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993). Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas entre los dos tipos de familias en la variable carga mental, siendo las familias con hijos con diversidad funcional quienes perciben mayor carga. En relación con la variable resiliencia no se han encontrado diferencias significativas. Finalmente, al valorar la relación entre carga mental y resiliencia dependiendo de tener hijos con/sin diversidad funcional, no se ha encontrado interacción entre dichas variables. En conclusión, resulta necesario ajustar los programas de intervención familiar a las características de los hijos y valorar los factores de protección de los cuidadores para hacer frente a la carga mental.

**Palabras clave:** Carga Mental, Resiliencia, Cuidadores, Diversidad Funcional.

## Comparison of the levels of mental load and resilience possessed by families with children with functional diversity compared to families with children without functional diversity

**Abstract:** Several authors have studied the variables resilience and mental burden in families with children with functional diversity, but there is a shortage of comparisons between these families and families with children without functional diversity. Therefore, in order to investigate the possible difference between these families, a quantitative, explanatory and cross-sectional study has been carried out. The total sample consisted of 51 families (31 with children without functional diversity and 20 with children with functional diversity). The constructs were assessed through the Zarit Caregiver Overload Scale (1980) and the Wagnild and Young Resilience Scale (1993). The results show statistically significant differences between the two types of families in the mental burden variable, with families with children with functional diversity being those that perceive the greatest burden. In terms of the resilience variable, no significant differences were found. Finally, when assessing the relationship between mental burden and resilience as a function of having children with or without functional diversity, no interaction was found between these variables. In conclusion, it is necessary to adjust family intervention programs to the characteristics of the children and to assess caregivers' protective factors of to cope with the mental burden.

**Keyword:** Mental Burden, Resilience, Caregivers, Functional Diversity.

## AGRADECIMIENTOS

Transmitir mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas y entidades que han hecho posible la realización de la presente investigación.

Recibido: 19/10/2021 - Aceptado: 11/01/2022 - Avance online: 20/01/2022

\*Correspondencia: Natalia Cornejo Guerra

Universidad de Sevilla.

Dirección: 41568, El Rubio, España.

E-mail: [ncornejoguerra@gmail.com](mailto:ncornejoguerra@gmail.com)

En primer lugar, a la Universidad, por la enseñanza aportada y, en especial, a mis tutores por las orientaciones dadas durante todo el proceso.

Por otro lado, al colegio y a la asociación colaboradores con la investigación, a todas aquellas familias que han querido ser partícipes de esta investigación.

El cuidado de los hijos, en ocasiones, puede suponer situaciones de estrés que conllevan un desgaste (Roger, 2010). Este puede ser mayor o menor, dependiendo de las circunstancias de la familia. Es decir, factores como los recursos económicos, el apoyo social, tener un hijo con diversidad funcional, el tipo de diversidad funcional, número de hijos, el trabajo de los cuidadores, entre otros, van a conllevar una mayor o menor intensidad de carga mental (Berastegui y Felpeo, 2016; citado en Vela y Suárez, 2020). Pero ¿cómo varía la intensidad de esta carga mental y qué factores de protección se observan ante ella?

Cuando se habla del cuidado de los hijos no solo se hace referencia a las tareas de atención y crianza que se realizan, sino también a los componentes invisibles, como la preocupación constante (Eterovic, Mendoza y Sáez, 2015). Es decir, estas diferentes labores y responsabilidades sumadas a las vivencias de preocupación y de vigilancia son las que dan lugar a la sobrecarga (Irazábal, 2016).

Los responsables de esta atención suelen ser padres y madres, u, ocasionalmente familiares o personas cercanas. Es decir, cuidadores informales para los cuales dicha tarea puede suponer un reto, debido a la falta de habilidades (Eterovic et al., 2015). A menudo, se establece un cuidador principal, siendo este la víctima del estrés que ocasiona la crianza de los menores.

Pero, ¿qué se entiende por carga mental? Zarit, Reever y Bach-Peterson (1986) la definen como el grado en que la persona cuidadora percibe que el cuidado ha influido sobre diferentes aspectos de su salud, su vida social, personal y económica (citado en Cerquera y Pabón, 2016). Por lo tanto, en el caso del cuidado de los hijos, las tareas y responsabilidades de crianza pueden conllevar un estado de estrés que afecte a la salud física y mental, además de problemas socioeconómicos, de tiempo de ocio, de relaciones sociales y de desequilibrio emocional (González et al., 2004; citado en Cerquera y Pabón, 2016).

Ligado a este estrés, se encuentra el sentimiento de competencia y autoeficacia, es decir, cómo de preparados se ven los padres y madres para hacer frente a las diferentes situaciones y asumir las diferentes responsabilidades (Vela y Suárez, 2020). Tal y como Lazarus y Folkman (1984) y Kim et al. (2003) exponían, las estrategias que se posean para hacer frente a la situación van a determinar en mayor o menor medida la sensación de carga percibida (Irazábal, 2016). Pero el tipo de estrategias que sean necesarias pueden variar en función de las características de la persona a cuidar (Vela y Suárez, 2020). Por ejemplo, en el caso de la crianza de un hijo con diversidad funcional, se va a requerir otras habilidades que pueden no ser necesarias para la atención de un menor con desarrollo normativo.

Con respecto al concepto “diversidad funcional”, se pretende hacer referencia al constructo, más comúnmente utilizado, “discapacidad”. Según la Organización Mundial de la Salud (2020), este último hace referencia a “la interacción entre las personas que tienen algún problema de salud (por ejemplo, parálisis cerebral, síndrome de Down y depresión) y factores personales y ambientales (por ejemplo, actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles y apoyo social limitado)”. Debido a las connotaciones negativas que puede tener el término discapacidad, se hará uso del término diversidad funcional, ya que, como destaca Crow (1996; citado en Mañas e Iñiesta, 2011) este, según el modelo social crítico, amplía el concepto potenciando la identidad de la persona a través de las capacidades que esta posee.

Así pues, como se venía comentando, la llegada de un hijo con diversidad funcional conlleva una reorganización familiar que puede suponer tensión familiar, desatención parcial de otros hijos y sobreprotección del menor o la menor dependiente (Álvarez et al., 2005; citado en Huerta y Rivera, 2017). Estos cambios en la dinámica familiar suponen altos niveles de estrés que lleva al desgaste del cuidador (Huerta y Rivera, 2017).

Asimismo, ante los niveles de sobrecarga no solo hay factores que los incrementa, sino que algunos de ellos actúan reduciéndolos, es decir, serían factores de protección frente a la carga mental, como pueden ser el apoyo social (Pérez y Marqués, 2018), ser activo laboralmente (Vela y Suárez, 2020) y la resiliencia (Vela y Suárez, 2020), entre otros.

Por lo tanto, se puede observar que el lugar de trabajo funciona como un espacio para descansar de las responsabilidades y preocupaciones constantes que supone el cuidado de los menores, contribuyendo así la disminución de la carga mental (Joseph y Joseph, 2019; citado en Vela y Suárez, 2020)

Así mismo, la carga mental se ve disminuida gracias al apoyo social, debido al impacto positivo que este ejerce sobre el bienestar psicológico y la calidad de vida, en concreto, el asociacionismo activo. Este, además, actúa promoviendo el tercer factor protector mencionado anteriormente -la resiliencia – (Cerquera y Pabón, 2016) ya que contrarresta el impacto sufrido por la demanda de los cuidados (Cerquera y Pabón, 2016), es decir, conforma “una red de seguridad frente a sucesos estresante” (Fernández-Ballester, 2009; citado en Cerquera y Pabón, 2016, p.36).

Centrándonos en este último factor, el presente estudio se basa en la definición de resiliencia expuesta por Wagnild y Young (1993), quienes argumentan que este constructo es “una característica de la personalidad que modera el efecto negativo del estrés, animando así el proceso de adaptación” (Centeno, 2020, p.149).

Estos autores, destacan que la variable resiliencia está constituida por cinco dimensiones (Wagnild y Young, 1993): (a) ecuanimidad, entendida como la adopción de una perspectiva equilibrada entre nuestras experiencias y la propia vida; (b) perseverancia, ser persistente ante la adversidad y luchar ante ella; (c) confianza en uno mismo, reconocer las fortalezas propias; (d) comprensión del

sentido de la vida, sentir tu propósito en la vida; y (e) soledad existencial, sentirse bien solo, en libertad y con vivencias propias.

Sin embargo, este factor no implica que la persona sea capaz de superar de igual forma toda situación estresante. Es decir, tener una personalidad resiliente no libera de sufrir estrés, pero sí de poder gestionarlo y superarlo con menor impacto (Vela y Suárez, 2020).

De igual forma, como se venía anticipando, frente a esta personalidad resiliente se aprecian algunos factores de protección que ayudan a fomentarla, como puede ser la autoestima, la capacidad resolutoria y el apoyo familiar y social, entre otros (Grotberg, 1995; citado en Cerquera y Pabón, 2016).

Por todo ello, parece que la intensidad de la carga familiar se va a ver afectada, entre otros factores, por la capacidad de resiliencia que los cuidadores posean. Es decir, la destreza que tengan estos para hacer frente a las situaciones adversas (Vela y Suárez, 2020) pueden disminuir el impacto de la sobrecarga. En consecuencia, “ser una persona resiliente es indicador de eficacia en los cuidados realizados, menor agotamiento y afrontamiento positivo” (Navarro, López, Climent y Gómez, 2019, p.270).

En el caso de familias con hijos con diversidad funcional, la adopción de dicha capacidad de resiliencia va a cobrar una gran importancia para poder vivir la experiencia del cuidado con una actitud positiva. Tal y como se señaló anteriormente, la llegada de un hijo con diversidad funcional conlleva una reorganización familiar (Huerta y Rivera, 2017). En este caso, la resiliencia puede funcionar como medio potencial que permite a la familia enfrentarse a la situación a través de sus propios recursos llegando así a una reestructuración adecuada para todos los familiares (Huerta y Rivera, 2017).

Con respecto a esto último, hay estudios en los cuales se reconoce que en cuidadores de personas con diversidad funcional el nivel de

resiliencia es medio-alto (Cubillos, Gómez, Herrera y Sierra, 2020). Sin embargo, otros autores señalan que estos niveles de resiliencia disminuyen cuando la sobrecarga percibida es mayor (Navarro et al., 2019). En contraposición, la investigación realizada por Vela y Suárez (2020) confirma que la resiliencia actúa como factor protector del estrés que sufren los cuidadoras de menores con diversidad funcional, como ya apuntaban anteriormente otros autores (Eterovic et al., 2015; Suzuki et al., 2018; citado en Vela y Suárez 2020). En sintonía, Speark (2020) en un estudio con madres de niños con TEA encontró que los factores autoconfianza y satisfacción personal del constructo resiliencia sí que tienen un efecto positivo frente a la carga mental. De igual modo, Fernández-Lansac et al. en 2012, encontró que los niveles de resiliencia no solo se asociaban con una menor sobrecarga percibida, sino que también se vinculaban con un apoyo social satisfactorio (Cerquera y Pabón, 2016). Por otro lado, en relación con los factores de riesgo de sufrir sobrecarga, Kim et al. (2017) en un estudio con cuidadores de familiares adultos con discapacidad, observó que, en presencia de discapacidad, la carga psicológica aumentaba. Esto mismo fue hallado por Cuzzocrea et al. (2016; Bujnowska et al., 2021) quienes realizaron una comparativa entre padres de hijos con diversidad funcional y padres de niños con desarrollo típico y obtuvieron que los primeros presentaban niveles más altos de estrés.

Por todo esto, considerando la sobrecarga que implica el cuidado informal de los hijos y, más aún, el de los menores con algún tipo de diversidad funcional, y teniendo en cuenta la actuación de una personalidad resiliente como factor protector, va a ser un punto importante estudiar su relación. Como se ha visto, en estudios precedentes se ha analizado la relación entre ambos constructos. Pero hay escasez de investigaciones en las que se establezca una comparativa entre familias con hijos con diversidad funcional y familias con hijos sin diversidad funcional. Por ello, en la presente investigación se pretende profundizar más en dicha comparación. Todo ello, con el

propósito de ayudar a promover un adecuado desarrollo y crianza de los menores, una experiencia positiva de los cuidadores, un ajuste adecuado en la dinámica familiar y un mayor bienestar familiar.

## **OBJETIVOS**

### **OBJETIVO GENERAL**

Realizar una comparativa entre los niveles de carga mental y resiliencia que poseen las familias con hijos con diversidad funcional frente a las familias con hijos sin diversidad funcional.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Analizar los niveles de carga mental en familias con hijos con diversidad funcional y en familias con hijos sin diversidad funcional, conociendo si existe diferencia entre ser cuidador principal o no.
2. Estudiar si la capacidad resiliente varía en función de tener o no hijos con diversidad funcional.
3. Determinar cómo es la relación entre carga mental y resiliencia dependiendo la mediación de tener hijos con o sin diversidad funcional.

## **MÉTODO**

### **PARTICIPANTES**

La muestra estudiada en esta investigación es por accesibilidad. La muestra total está compuesta por 51 participantes. Para poder hacer un estudio comparativo se dividió dependiendo de si eran familias con hijos con diversidad funcional o sin diversidad funcional (20 familias con hijo con diversidad funcional y 31 familias con hijo sin diversidad funcional; 38,5% con diversidad y el 61,5% sin diversidad). Para asegurar obtener muestra de ambos grupos, se trabajó con usuarios de una asociación de ocio inclusivo para personas con diversidad funcional con sede en

Sevilla, obteniendo así familias con hijos con diversidad funcional; y familias del alumnado de un colegio de Sevilla para conformar así el grupo control. Para realizar la distinción de los dos grupos, se añadió en el cuestionario la pregunta: ¿Tiene hijo con alguna diversidad funcional? A todos los participantes se le administró el mismo cuestionario compuesto por los instrumentos que se describirán a continuación.

Se obtuvo una tasa de respuesta del 100%. Siendo eliminado un único caso debido a que ante la pregunta “¿Cuántos hijos tiene?” respondió 0.

Con respecto a las variables sociodemográficas (ver Tabla 1), la mayoría de personas participantes son madres con estudios superiores, de un nivel socioeconómico medio-alto, trabajadoras y que se identifican como cuidadoras principales, teniendo la mayoría más de un hijo.

## INSTRUMENTOS

Los instrumentos de evaluación utilizados fueron autoadministrados en formato online (Anexo I). Estos son los que se señalan a continuación:

- Cuestionario sobre datos sociodemográficos, conformado por preguntas estructuradas y cerradas con diferentes opciones de respuesta sobre características de las familias. Estas son: sexo (masculino, femenino o prefiero no decirlo), nivel de estudio (primaria, secundaria y superiores), situación laboral (activo o desempleo), nivel socioeconómico (tenemos lo mínimo y a veces nos falta; dependemos de nuestro trabajo y llegamos justos a fin de mes; tenemos ingresos suficientes para vivir sin estrecheces; o disfrutamos de una posición holgada que nos permite no tener preocupaciones económicas), con quién convive, número de hijos, si es el cuidador principal de sus hijos, si

*Tabla 1*

Frecuencia y porcentaje de las variables sociodemográficas de la población estudiada (N = 51)

Variables sociodemográficas		Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Femenino	44	86.3
	Masculino	7	13.7
Nivel de estudio	Primaria	2	3.9
	Secundaria	6	11.8
	Superiores	43	84.3
Situación laboral	Desempleo	13	25.5
	Activo	38	74.5
Nivel socioeconómico	Tenemos lo mínimo y a veces nos falta	2	3.9
	Dependemos de nuestro trabajo y llegamos justos a fin de mes	6	11.8
	Tenemos ingresos suficientes para vivir sin estrecheces	33	64.7
	Disfrutamos de una posición holgada	10	19.6

*Tabla 1 (Continuación)*  
Frecuencia y porcentaje de las variables sociodemográficas de la población estudiada (N = 51)

Variables sociodemográficas		Frecuencia	Porcentaje
Número de hijos	1	15	29.4
	2	23	45.1
	3	10	19.6
	4	3	5.9
Cuidador principal	No	6	11.8
	Sí	45	88.2

sus hijos tiene diversidad funcional y si alguna de las personas con las que convive es una persona dependiente.

- Escala de Sobrecarga Mental del Cuidador de Zarit en su adaptación española (Martín et al., 1996) a través de la cual se obtiene una puntuación subjetiva del grado de sobrecarga que tiene el cuidador de una persona dependiente (Larrinoa et al., 2011). La escala está conformada por 22 ítems y es de tipo Likert con cinco opciones, desde nunca (1) a casi siempre (5), pudiendo obtener así un resultado total entre 22 y 110 puntos. Esta puntuación representa la carga mental del cuidador, considerando la existencia de sobrecarga a partir de 56 puntos (Breinbauer et al., 2009).

Se eligió dicha escala debido a que ha sido empleada para otras investigaciones previas en familias o en cuidadores de personas dependientes (Eterovic et al., 2015; Navarro et al., 2019; Salazar et al., 2020; Seperak, 2016), asemejándose sus objetivos al del presente estudio.

En la redacción original de los ítems del instrumento se preguntaba por “su familiar” siendo modificado en esta investigación por “su hijo”, debido a que el objetivo del estudio es evaluar la sobrecarga que padece el cuidador por el cuidado de su/s hijo/s. Además, de

dicha modificación también se hizo un cambio en el ítem “¿Siente que ha perdido el control de su vida desde que comenzó la enfermedad de su familiar?” por “¿Siente que ha perdido el control de su vida desde que nació su hijo?”. A pesar de ello, el Alfa de Cronbach obtenido para esta escala fue de .89 -a diferencia de la prueba original que obtuvo .91 (Larrinoa et al., 2011) – por lo que las modificaciones no han afectado a la fiabilidad del instrumento.

- Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993) en la adaptación de Castilla, Rodríguez, Shimabukuro, Valdivia y Torres-Calderón (2014) para evaluar, a través de un cuestionario autoadministrado, el nivel de resiliencia de los padres y madres que participan en el estudio. Este está diseñado para la evaluación de adultos y adolescentes (Wagnild y Young, 1993). El instrumento consta de 25 ítems, siendo una escala tipo Likert de siete alternativas que oscilan entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 7 (totalmente de acuerdo). Pudiendo variar así, el nivel de resiliencia, entre 25 y 175 puntos. Se considerará baja cuando se obtiene una puntuación inferior a 70 y alta cuando esta es mayor que 78 (Castro, 2018).

Como se comentó al comienzo, el constructo resiliencia, según Wagnild y Young (1993) consta de cinco características (ecuanimidad, perseverancia, confianza en

sí mismo, satisfacción y sentirse bien solo). Sin embargo, posteriormente, a la hora de evaluarla, se habló de dos factores (Wagnild y Young, 1993; citado en Castilla, Coronel, Bonilla, Mendoza y Barboza, 2016). El primer factor, competencia personal, engloba a la confianza, independencia, determinación, control, ingenio y perseverancia (ítems: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 23 y 24); y el factor de adaptación de uno mismo y de la vida, que hace referencia a la capacidad de adaptación, equilibrio, flexibilidad y perspectiva de vida equilibrada (ítem: 7, 8, 11, 12, 16, 21, 22 y 25).

De igual modo, este instrumento ha sido usado por autores que tenían como objetivo evaluar la resiliencia en muestras de cuidadores de personas dependientes (Centeno, 2020; Navarro et al., 2019; Seperak, 2016; Ponce y Torrecillas, 2017).

En este estudio, se ha aplicado la adaptación al español, realizada por Castilla et al. (2014), en la cual se obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de .89 para la escala total, de .91 para el Factor I y de .81 para el Factor II (Castilla et al., 2016). En la presente investigación este coeficiente ha sido de .878.

## PROCEDIMIENTOS

El muestreo empleado fue no probabilístico, este fue por accesibilidad. Siendo la única condición que fueran padres/madres y que sus hijos fueran alumnos del colegio o participantes de la asociación nombrados anteriormente.

En un primer lugar, se contactó con ambos grupos, de forma indirecta. En el caso del colegio se informó a la orientadora promotora del Aula de Familia y a través de un correo electrónico se le envió el cuestionario para que lo pudieran realizar vía online. Y, por otro lado, la directora de la asociación se encargó de anunciárselo a las diferentes familias, poniendo a su disposición la posibilidad de ser partícipes del presente estudio realizando, de igual forma, el cuestionario vía online.

En dicho cuestionario autoadministrado (Anexo I) se incluyó una breve explicación sobre en qué consistía su colaboración -intentando que esta sesgara lo mínimo la respuesta de los participantes -, el anonimato de sus respuestas y la garantía de ser guardada la confidencialidad de los datos que se brinda. Finalmente, se les indicó que al enviar el cuestionario estarían aceptando ser partícipes del estudio.

Para la realización de dicho cuestionario se dio el plazo de dos semanas, para que pudiera elegir el momento y el día en el que tuvieran disponibilidad para cumplimentarlo. Se estima que el tiempo necesario para responder por completo al cuestionario fue de 20 minutos.

En un primer lugar, tras darse las pautas nombradas anteriormente, se les preguntó algunas características sociodemográficas (sexo, nivel de estudio, situación laboral, nivel socioeconómico, convivientes, número de hijos, cuidador principal, si tienen hijos con diversidad funcional u otra persona dependiente con la que conviva). Seguidamente, debían responder a ambos instrumentos tras leer unas breves instrucciones, administrándose primero la Escala de Sobrecarga del cuidador de Zarit en su adaptación española (Martín et al., 1996) y, finalmente, el Cuestionario sobre Resiliencia de Wagnild y Young (1993) en la adaptación de Castilla et al. (2014). En total, debían aportar 7 datos sociodemográficos y responder 47 ítems, siendo obligatoria la respuesta a cada uno de ellos.

Transcurrido el plazo de las dos semanas, se cerró el cuestionario online y se recopiló la información en una base de datos. Para realizar el análisis de estos, se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 26.0. A través de este se realizaron análisis de comparación de medias y regresión con interacción (véase Tabla 2). Asimismo, para la evaluación del tamaño de efecto se emplearon los estándares de Cohen (1988) -pequeño, medio o grande -. De igual forma, para el cálculo de la potencia estadística de los diferentes análisis se empleó el programa G\*Power (Faul, Erdfelder, Buchner y Lang, 2009).

*Tabla 2*  
Relación del tipo de análisis de datos según el objetivo específico

OBJETIVO ESPECÍFICO	TIPO DE ANÁLISIS
1. Analizar los niveles de carga mental en familias con hijos con diversidad funcional y en familias con hijos sin diversidad funcional.	Análisis de comparación de medias a través de la prueba <i>t</i> de Student.
2. Estudiar si la capacidad resiliente varía en función de tener o no hijos con diversidad funcional.	Análisis de comparación de medias a través de la prueba <i>t</i> de Student
3. Determinar cómo es la relación entre carga mental y resiliencia dependiendo de tener hijos con o sin diversidad funcional.	Análisis de la regresión con interacción a través de un diagrama de dispersión y del estudio de la regresión entre carga mental y resiliencia, con esta última como predictora y con los participantes segmentados según la variable moderadora - tener hijos con/sin diversidad funcional-.

Por todo ello, se puede decir que el estudio que se llevó a cabo es una investigación de campo de tipo explicativa. Además, el diseño establecido para la recogida de datos fue transversal, recogiendo los datos en un único momento. En suma, se considera que la estructura del objeto de estudio de la presente investigación es relacional.

## RESULTADOS

A continuación, se muestra el análisis de las relaciones existentes entre las variables carga mental, resiliencia e hijos con diversidad funcional. Por lo general, los resultados indican que las familias participes poseen una baja carga mental ( $M = 51.53$ ;  $DT = 13.71$ ) y una personalidad resiliente ( $M = 144.94$ ;  $DT = 14.59$ ).

En primer lugar, se ha realizado la prueba *t* de Student, debido a que se cumplía el supuesto de normalidad, con el objetivo de contrastar si existen diferencias entre familias con hijos con diversidad funcional y familias con hijos sin diversidad funcional en los niveles de carga mental. Según la prueba de Levene no hay homogeneidad de las muestras ( $p = .04$ ), por lo cual no se asumen las varianzas iguales. Los resultados muestran que sí existen diferencias

estadísticamente significativas entre los grupos  $t(32.22) = -2.99$ ,  $p < .05$ . Estos indican que las familias con hijos con diversidad funcional ( $M = 58.55$ ;  $DT = 14.81$ ) presentan mayor sobrecarga mental que las familias con hijos sin diversidad funcional ( $M = 47$ ;  $DT = 10.95$ ) con un intervalo de confianza al 95% entre  $-19.39$  y  $-3.70$  y un tamaño de efecto grande ( $d = .92$ ), siguiendo los estándares de Cohen (1988). Además, observando el grado de significación y el tamaño de efecto, ambos apuntan que el efecto probablemente existe a nivel poblacional (Jiménez y Trigo, 2015).

Asimismo, el tamaño muestral utilizado,  $N = 51$ , ha permitido alcanzar una potencia estadística de  $1 - \beta = .87$ . Dicha potencia fue calculada mediante el uso de G\*Power 3.1. (Faul et al., 2009) para el análisis expuesto anteriormente, con  $\alpha = .05$ .

Si además de estudiar la carga mental en relación con tener hijo/s con/sin diversidad funcional, se identifica en cada grupo quiénes son las personas participantes que se reconocen como cuidadores principales, se observa que el incremento de sobrecarga es aún mayor en el caso de ser cuidador principal con hijo/s con diversidad funcional (ver Figura 1).

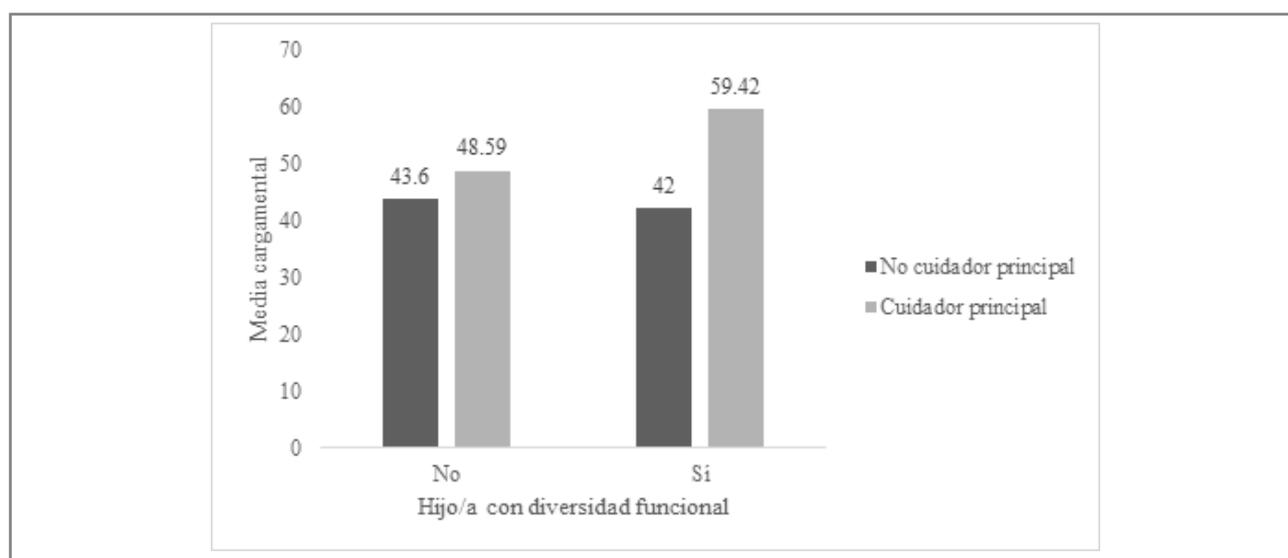


Figure 1: Nivel de carga mental dependiendo de tener hijo/s con/sin diversidad funcional y ser o no cuidador principal.

Tabla 3

Prueba *t* de Student y tamaño de efecto para los factores de resiliencia dependiendo de tener hijos con/sin diversidad funcional ( $N = 51$ ).

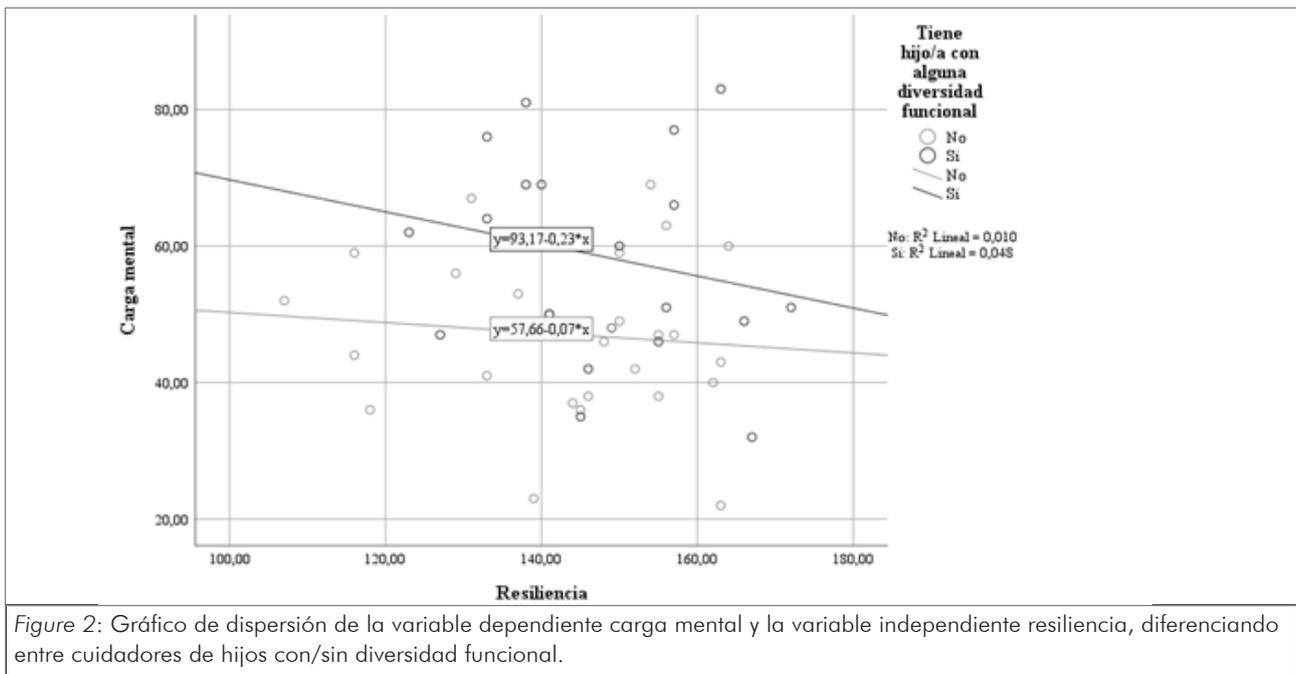
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
F1. Competencia personal	99.86	10.37	-.51	42.25	.61	.15
			<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
F2. Adaptación de uno mismo y de la vida	45.07	4.91	-1.39	43.18	.17	.39

En segundo lugar, a pesar de que no se cumplía el supuesto de normalidad en el estudio del segundo objetivo -análisis de la relación de resiliencia y el hecho de tener hijos con/sin diversidad funcional -, se ha usado, de igual forma, la prueba *t* de Student, debido su robustez. En este caso, no se ha encontrado diferencias significativas  $p > .05$ . Es decir, la capacidad de resiliencia en el grupo de familias con hijos con diversidad funcional ( $M = 144.06$ ;  $DT = 14.77$ ) no es significativamente diferente a la de las familias con hijos sin diversidad funcional ( $M = 147.45$ ;  $DT = 14.83$ ), con un intervalo de confianza al 95% entre -11.61 y 4.84. El tamaño de efecto encontrado en este caso, según los niveles convencionales de Cohen (1988) es pequeño ( $d = .24$ ), por lo tanto, estos dos datos señalan que el efecto probablemente no existe a nivel poblacional (Jiménez y Trigos, 2015).

En este caso, la potencia estadística alcanzada ( $N = 51$ ) es  $1 - \beta = .20$ , con  $\alpha = .05$ , calculada de igual modo a través del programa G\*Power 3.1. (Faul et al., 2009).

Asimismo, si se realiza este mismo análisis, pero diferenciando entre los dos factores de los cuales se compone la resiliencia -competencia personal y adaptación de uno mismo y de la vida (Wagnild y Young, 1993; citado en Castilla et al. 2016) -, se observa de igual forma que la puntuación alcanzada en estos en el grupo de padres y madres con hijos con diversidad funcional no es significativamente diferente a la puntuación del grupo control con un tamaño de efecto pequeño en ambos factores (véase Tabla 3).

Finalmente, con el objetivo de valorar la relación existente entre resiliencia y carga



mental, teniendo en cuenta cómo influye el hecho de tener un hijo con diversidad funcional en dicha relación, se realizó un gráfico de dispersión (ver Figura 2). Como puede observarse, los niveles de carga mental disminuyen cuando la capacidad de resiliencia aumenta, encontrando mayor pendiente en el grupo de familias con hijos con diversidad funcional ( $R^2 = .048$ ).

Con el fin de conocer si dicha relación es significativa se realizó un análisis de interacción con regresión con la variable carga mental como dependiente, resiliencia como variable independiente y como variable moderadora tener hijos con/sin diversidad funcional (0 para hijos sin diversidad funcional y 1 para hijos con diversidad funcional).

Tras analizar los supuestos de normalidad y homocedasticidad y comprobar que se cumplen, se encontró una ecuación de regresión significativa ( $F(3.47) = 3.86, p < .05$ , con un  $R^2 = .198$ ). Obteniéndose que .074 es la disminución del nivel de carga mental por cada unidad que aumenta la capacidad de resiliencia, todo ello en ausencia de hijos con diversidad funcional. En presencia de hijos con diversidad funcional, la disminución de la sobrecarga es de 12.13, cuando existe una capacidad de resiliencia media ( $M =$

145.39). En suma, el cambio de efecto de los niveles de carga mental en presencia de hijos con diversidad funcional es de -.16. Por lo tanto, en dicho caso, el efecto es de -.23. Sin embargo, la interacción de la variable resiliencia con la variable moderadora no es significativa ( $p = .54$ ).

No obstante, para saber si el efecto de este último coeficiente ( $B = -.23$ ) es significativo, se realiza un análisis de regresión lineal con los datos segmentados en los dos grupos -familias con hijos con diversidad funcional y familias con hijos sin diversidad funcional - (ver Tabla 4). Como puede verse, la relación existente entre carga mental y resiliencia, moderada por tener hijos con/sin diversidad funcional, no es estadísticamente significativa.

Asimismo, la potencia estadística alcanzada ( $N = 51$ ), para un tamaño de efecto mediano ( $f^2 = .25$ ) según los estándares de Cohen (1988), es  $1 - \beta = .83$ , con  $\alpha = .05$ , calculada de igual modo a través del programa G\*Power 3.1. (Faul et al., 2009).

## DISCUSIÓN

El objetivo principal de este estudio era analizar las variables carga mental y resiliencia a través de la comparación de dos grupos

*Tabla 4*  
Prueba *t* de Student y tamaño de efecto para los factores de resiliencia dependiendo de tener hijos con/sin diversidad funcional ( $N = 51$ ).

	$\beta$	$p$	$R^2$	Error estándar de estimación
Hijo/s sin diversidad funcional	-.10	.59	.01	11.08
Hijo/s con diversidad funcional	-.22	.35	.04	14.85

(familias con hijos con diversidad funcional y familias con hijos sin diversidad funcional). Con los resultados obtenidos se ha podido comprobar la diferencia que presentan estos grupos en dichas variables y ver cómo influye tener hijos con diversidad funcional en la relación entre carga mental y resiliencia.

A diferencia de estudios precedentes -en los cuales el perfil sociodemográfico de cuidadores informal estudiado es de mujeres con estudios primarios y amas de casa (Blanco et al., 2007; Coira y Bailón, 2014; Gálvez et al., 2013; García et al., 2004; Larrinoa et al., 2011; Rivera et al., 2009; citado en Navarro et al., 2019) -, en la presente investigación los resultados se establecen sobre un perfil, en su mayoría, de mujeres con estudios superiores y activas laboralmente.

En primer lugar, con respecto al primer objetivo -analizar los niveles de sobrecarga en familias con hijos con diversidad funcional y en familias con hijos sin diversidad funcional - los resultados apoyaban que la carga mental en el caso de familias con hijos con diversidad funcional es más elevada. Siendo más evidente esta diferencia al establecer la comparativa entre cuidadores principales y no principales, puesto que los cuidadores principales son los que asumen todas las responsabilidades y las víctimas del estrés que genera la crianza de los menores (Perlado, 1995; Larrinoa et al., 2011). Estos coinciden

con las conclusiones en estudios previos como las de Kim (2017), quien afirma que la carga psicológica aumenta en presencia de diversidad funcional, o las de Cuzzocrea et al. (2016; Bujnowska et al., 2021) quienes concluyeron en su comparativa que los padres de hijos con diversidad funcional presentaban niveles más altos de estrés.

Sin embargo, cabe destacar que los niveles de carga mental encontrados, en ambos grupos, no son elevados. Esto es, a pesar de que haya diferencia en las medias de ambos tipos de familia, estas indican que no hay sobrecarga mental. Esto se puede deber, a que tanto las familias procedentes del colegio, que forman parte del Aula de Familia -grupo control -, como las familias pertenecientes a la asociación -familias con hijos con diversidad funcional- cuentan con apoyo social, que tal y como se mencionó al principio, es un factor protector frente a dicha variable (Pérez y Marqués, 2018). Asimismo, el estudio realizado por Navarro et al. (2019) apoya que el sentimiento de pertenencia, es decir, el asociacionismo, puede conllevar una disminución de la carga percibida.

Además, como se comentó anteriormente, la población estudiada es, en su mayoría, activa laboralmente, siendo un factor que puede haber actuado como amortiguador del estrés. Ya que hay estudios que apoyan que el trabajo funciona como un espacio

de descanso de las labores como cuidador (Joseph y Joseph, 2019; citado en Vela y Suárez, 2020).

De igual modo, la variable resiliencia también actúa atenuando los niveles de la sobrecarga (Vela y Suárez, 2020) y, en el caso del presente estudio, se ha encontrado que los participantes poseen altos niveles de capacidad de resiliencia, lo cual podría explicar los niveles de carga mental encontrados.

En consonancia con esto último, el segundo objetivo que se pretendía estudiar era conocer si la posesión de capacidad de resiliencia varía en función de tener o no hijos con diversidad funcional. Los resultados obtenidos apuntan que no existen diferencias significativas en los niveles de resiliencia que poseen ambos grupos. Esto es, tener un hijo con diversidad funcional no supone desarrollar mayor o menor capacidad de resiliencia. Asimismo, el tamaño de efecto encontrado es pequeño, por lo que se podría afirmar que dicha relación probablemente no exista a nivel poblacional (Jiménez y Trigo, 2015).

No obstante, Centeno (2020) en un estudio con cuidadores de personas con discapacidad intelectual leve y moderada, obtuvo que cuando la discapacidad es moderada, al demandar mayor cuidado, los niveles de resiliencia disminuyen.

A pesar de ello, en este caso, los niveles de resiliencia encontrados son altos en ambos grupos. Según Huerta y Rivera (2017) sobre ello puede influir que son familias con una red de apoyo fuerte y estable. Esto mismo se afirma en un estudio de Fernández-Lansac et al. (2012), en el cual se encontró que los mayores niveles de resiliencia se asociaban con una menor sobrecarga subjetiva de los participantes y una mayor satisfacción con el apoyo social recibido (citado en Cerquera y Pabón, 2016). Por lo tanto, la participación de las familias en grupos de apoyo como son las asociaciones o aulas de familias, puede haber fomentado su capacidad de resiliencia.

Finalmente, con respecto al último de los objetivos, se conocen diversos estudios en los cuales se ha observado una relación significativa y negativa entre carga mental y resiliencia (Navarro et al., 2019; Seperak, 2016; Vela y Suárez, 2020). Por ello, se pretendía profundizar más y estudiar si en dicha relación influye el hecho de tener un hijo con diversidad funcional.

En la población estudiada se ha encontrado que dicha variable no interacciona en la relación entre estos constructos. Es decir, a pesar de que tener un hijo con diversidad funcional sí influye en la carga mental percibida por los cuidadores y que según autores como Navarro et al. (2019), Seperak (2016) y Vela y Suárez (2020), si existe una relación entre carga mental y resiliencia, tener un hijo con diversidad funcional no interacciona en dicha dependencia.

## **LIMITACIONES**

En el desarrollo de esta investigación se ha encontrado varias limitaciones. En primer lugar, el muestreo empleado para la población estudiada ha sido no probabilístico. Además, la muestra es pequeña y al ser dividida para el análisis aún más, por lo que la generalización de los resultados es débil. Así mismo, está conformada, en su mayoría, por mujeres con un alto nivel educativo y con un estatus socioeconómico medio-alto, lo que implica que no sea representativa. En suma, se ha empleado un grupo reducido de participantes, lo que ha podido afectar al análisis estadístico. Por ello, sería necesario, en futuros estudios, analizar una muestra más grande y con variables sociodemográficas que permita obtener resultados más generalizables.

En relación con el tamaño muestral, otra limitación a considerar es la baja potencia estadística obtenida en el análisis del segundo objetivo, lo cual puede haber afectado a los resultados encontrados. Debido a ello, como mejora se debería comprobar la muestra que se necesita a priori, para obtener una mayor potencia estadística.

Considerando las diferentes variables sociodemográficas registradas (género, nivel socioeconómico, nivel de estudio, situación laboral, número de hijos...), no haberlas incluido en el análisis puede suponer una limitación del estudio, ya que podría aportar datos relevantes. Luego, en futuros estudios puede ser importante atender a este tipo de factores.

Finalmente, otro punto a tener en cuenta es la falta de literatura para contrastar los resultados obtenidos. Hay una escasez de estudios en la que se comparen familias con hijos con diversidad funcional y familias con hijos sin diversidad funcional; los estudios se centran en mayor medida en el primer grupo sin hacer un análisis comparativo. Asimismo, a pesar de que hay numerosas investigaciones sobre la relación entre resiliencia y carga mental, no se suele incluir la posible interacción que puede sufrir esta al incluir la variable "hijos con diversidad funcional". Por ello, como propuesta para futuros estudios, sería interesante seguir profundizando en dicha comparativa para conocer aún más sobre cómo afecta a la dinámica familiar el hecho de tener hijos con diversidad funcional.

## CONCLUSIÓN

Tener un hijo/ puede suponer un desafío, nuevas responsabilidades y preocupaciones constantes, pero gracias a investigaciones como esta se puede encontrar factores que ayuden a conseguir un bienestar familiar y un desarrollo adecuado de los menores.

Estos cuidados no siempre van a suponer los mismos niveles de carga mental, como se ha podido comprobar, características como que el menor presente algún tipo de diversidad funcional puede influir a que dichos niveles se vean aumentados. Sin embargo, frente a estos se observan factores como la resiliencia, el apoyo social o ser activo laboralmente que ayudan a su disminución.

Por ello, una de las conclusiones más destacadas es la importancia que tiene el

asociacionismo. Esto es, el sentimiento de pertenencia a un grupo y el apoyo de las personas que lo conforman puede ayudar a hacer frente al desafío. Asimismo, se observa que dicho factor fomenta el desarrollo de una personalidad resiliente, siendo otro factor amortiguador del desgaste sufrido.

En suma, para realizar una adecuada planificación de programas de educación parental va a ser importante tener en cuenta si los menores tienen diversidad funcional, pudiendo así ajustar las pautas a las características de la persona a cuidar. Además, dichas intervenciones familiares deberán considerar los factores de protección de los cuidadores principales para hacer frente a la carga mental que supone la crianza de los menores.

### • Conflicto de intereses.

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

## REFERENCIAS

- Breinbauer, H., Vásquez, H., Mayanz, S., Guerra, C. y Millán, T. (2009). Validación en Chile de la Escala de Sobrecarga del Cuidador de Zarit en sus versiones original y abreviada. *Rev Med Chile*, 137, 657-665.
- Bujnowska, A.M., Rodríguez, C., García, T., Areces, D. y Marsh, N.V. (2021). Coping with stress in parents of children with developmental disabilities. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 21 (3). <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2021.100254>
- Castilla, H., Coronel, J., Bonilla, A., Mendoza, M. y Barboza, M. (2016). Validez confiabilidad de la Escala de Resiliencia (Scale Resilience) en una muestra de estudiantes y adultos de la Ciudad de Lima. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 4(2), 121-136. <https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/26829>
- Castilla, H., Rodríguez, T. C., Shimabukuro, M., Valdivia, A., y Torres-Calderón, M. F. (2014). Análisis exploratorio de la escala de resiliencia de Wagnild y Young en una muestra de adolescentes, jóvenes y adultos

- universitarios de Lima Metropolitana. *Revista psicología Arequipa*, 4(1), 80-93.
- Castro C., K. P. (2018). *Propiedades psicométricas de la escala de resiliencia de Wagnild y Young en adolescentes de Pachacutec, Ventanilla*. [Trabajo de titulación, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/29971>
- Centeno Túqueres, M. J. (2020). *Resiliencia en cuidadores primarios de personas con discapacidad intelectual leve y moderada pertenecientes a la Fundación de Enseñanza Individual para Niños, Niñas y Adolescentes (EINA)*. [Trabajo de titulación, Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/20986>
- Cerquera, A. M., y Pabón, D. K. (2016). Resiliencia y variables asociadas en cuidadores informales de pacientes con Alzheimer. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 33-46. <https://doi.org/10.15446/rcp.v25n1.44558>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cubillos, K., Gómez, M., Herrera, M., y Sierra, M (2020). *Sobrecarga, resiliencia y estilos de apego en cuidadores de niños con cáncer*. [Trabajo grado de Psicología, Universidad de San Buenaventura Colombia]. <http://bibliotecavirtualoducal.uc.cl:8081/handle/10819/7770>
- Eterovic, C. A., Mendoza Parra, S. E., y Sáez Carrillo, K. L. (2015). Habilidad de cuidado y nivel de sobrecarga en cuidadoras/es informales de personas dependientes. *Enfermería Global*, 14(2), 235. <https://doi.org/10.6018/eglobal.14.2.198121>
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A. y Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G\*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 1149-1160. <http://www.gpower.hhu.de/>
- Huerta Ramírez, Y., y Rivera Heredia, M. E. (2017). Resiliencia, recursos familiares y espirituales en cuidadores de niños con discapacidad. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 9(2), 70-81. <https://doi.org/10.1016/j.jbhsi.2018.01.005>
- IBM Corp. Publicado en 2019. IBM SPSS Statistics para Windows, versión 26.0. Armonk, Nueva York: IBM Corp.
- Irazábal Giménez, M. (2016). La carga familiar de los cuidadores de personas jóvenes y adultas diagnosticadas de discapacidad intelectual y trastorno mental: una revisión sistemática. *Psiquiatría Biológica*, 23(3), 93-102. <https://doi.org/10.1016/j.psiq.2016.08.004>
- Jiménez, L. y Trigo, M.E. (2015) *Guía para la elaboración del informe final*. Trabajo fin de grado en psicología. Sevilla: Iris-Copy. <https://personal.us.es/trigo/materiales/JimenezTrigo2015GUIAinforme.pdf>
- Kim, D. (2017). *Relationship between caregiving stress depression, and self-esteem in family caregivers of adults with disability*. Occupational Therapy International. Occupational Therapy International. <https://doi.org/10.1155/2017/1686143>
- Larrinoa, P. F. de L., Rodríguez, S. M., Marqués, N. O., Zabaleta, M. C., Eizaguirre, J. S., y Marroquín, I. G. (2011). Autopercepción del estado de salud en familiares cuidadores y su relación con el nivel de sobrecarga. *Psicothema*, 23(3). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72718925008>
- Mañas Viejo, C., e Iniesta Martínez, A. (2011). Diversidad funcional género y educación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(4), 353-362. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5641336>
- Martín M, Salvadó I, Nadal S, Miji LC, Rico JM, Lanz P y Tausig, M.I. (1996) Adaptación para nuestro medio de la Escala de Sobrecarga del Cuidador (Caregiver Burden Interview) de Zarit. *Revista de gerontología*, 6(1), 338-46.
- Navarro-Abal, Y., López-López, M. J., Climent-Rodríguez, J. A., y Gómez-Salgado, J. (2019). Sobrecarga, empatía y resiliencia en cuidadores de personas dependientes. *Gaceta Sanitaria*, 33(3), 268-271. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2017.11.009>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020). Centro de prensa: Discapacidad

- y salud. Web oficial de la Organización Mundial de la Salud. Disponible en: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/es/>
- Pérez, J. J. N., y Marqués, A. C. (2018). Sobrecarga familiar, apoyo social y salud comunitaria en cuidadores de personas con trastorno mental grave. *Revista da Escola de Enfermagem Da USP*, 52. <https://doi.org/10.1590/s1980-220x2017029403351>
- Ponce, J. E., y Torrecillas, A. M. (2017). Estudio de factores resilientes en familiares de personas con discapacidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 7(1), 407-416. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.810>
- Rogero-García, J. (2010). Las consecuencias del cuidado familiar sobre el cuidador: Una valoración compleja y necesaria. *Index de Enfermería*, 19(1). <https://doi.org/10.4321/s1132-12962010000100010>
- Salazar, A. M., Cardozo, Y., y Escobar, C. L. (2020). Carga de cuidado de los cuidadores familiares y nivel de dependencia de su familiar. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 22. <https://doi.org/10.11144/javeriana.ie22.cccf>
- Seperak Viera, R. A. (2016). Influencia De La Resiliencia En La Sobrecarga Subjetiva De Madres De Niños Con Trastorno De Espectro Autista. *Revista De Psicología*, 6(1), 25-48. <https://35.161.26.73/index.php/psicologia/article/view/37>
- Vela Llauradó, E., y Suárez Riveiro, J. M. (2020). Resilience, satisfaction, and family situation with children with or without disabilities as predictors of stress in families. *Ansiedad y Estrés*, 26(2-3), 59-66. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2020.03.001>
- Wagnild, G.M. y Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165- 178. <https://cyberleninka.org/article/n/255719.pdf>
- Zarit, S. H., Reever, K. E., y Bach-Peterson, J. (1980). Relatives of the Impaired Elderly: Correlates of Feelings of Burden1. *The Gerontologist*, 20(6), 649-655. <https://doi.org/10.1093/geront/20.6.649>
-

**ANEXO 1****CUESTIONARIO PARA LAS FAMILIAS**

([https://docs.google.com/forms/d/1QSxcIWzDa6\\_XwG3iKMINGUrVF-O2SvrjgfhTQcfHSCs/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/forms/d/1QSxcIWzDa6_XwG3iKMINGUrVF-O2SvrjgfhTQcfHSCs/edit?usp=sharing))

El cuestionario es totalmente anónimo y se garantiza la confidencialidad de los datos.

A continuación, se le plantean diversas preguntas que le pido que conteste con toda sinceridad.

¡Muchas gracias por su colaboración! Con su participación contribuye a la investigación para la mejora del cuidado de los menores y de la atención a las personas con diversidad funcional.

**SEXO:**

- Masculino
- Femenino
- Prefiero no decirlo

**NIVEL DE ESTUDIOS:**

- Primaria
- Secundaria
- Superiores

**SITUACIÓN LABORAL:**

- Activo
- Desempleo

**SEÑALE EL ENUNCIADO QUE, A SU JUICIO, DESCRIBE MEJOR EL NIVEL SOCIOECONÓMICO DE SU FAMILIA:**

- Tenemos lo mínimo y a veces nos falta.
- Dependemos de nuestro trabajo y llegamos justos a fin de mes.
- Tenemos ingresos suficientes para vivir sin estrecheces.
- Disfrutamos de una posición holgada que nos permite no tener preocupaciones económicas.

**¿CON QUIÉN CONVIVE?** \_\_\_\_\_**NÚMERO DE HIJOS/AS** \_\_\_\_\_**¿ES EL/LA CUIDADOR/A PRINCIPAL DE SUS HIJOS/AS?**

- Sí
- No

**¿TIENE HIJO/A CON ALGUNA DIVERSIDAD FUNCIONAL?**

- Sí
- No

**¿ALGUNO DE LOS CONVIVIENTES ES UNA PERSONA DEPENDIENTE?**

- Sí
- No

A CONTINUACIÓN, SE LE PRESENTA DIVERSAS PREGUNTAS EN RELACIÓN A LOS CUIDADOS DE SU/S HIJO/A(S). EN EL CASO DE TENER ALGÚN/A HIJO/A CON DIVERSIDAD FUNCIONAL CONTESTE EN RELACIÓN A ESTE/A. SIENDO 1 NUNCA Y 5 CASI SIEMPRE:

	1	2	3	4	5
¿Piensa que su hijo/o solicita más ayuda de la que realmente necesita?					
¿Piensa que debido al tiempo que dedica a su hijo/a ya no dispone de tiempo suficiente para usted?					
¿Se siente agobiado/a por intentar compatibilizar el cuidado de su hijo/a con otras responsabilidades (trabajo, familia)?					
¿Siente vergüenza por la conducta de su hijo/a?					
¿Se siente enfadado/a cuando está cerca de su hijo/a?					
¿Cree que la situación actual afecta negativamente la relación que usted tiene con otros miembros de su hijo/a?					
¿Tiene miedo por el futuro de su hijo/a?					
¿Piensa que su hijo/a depende de usted?					
¿Piensa que su salud ha empeorado debido a tener que cuidar de su hijo/a?					
¿Se siente tenso/a cuando está cerca de su hijo/a?					
¿Piensa que no tiene tanta intimidad como le gustaría debido a tener que cuidar a su hijo/a?					
¿Siente que su vida social se ha visto afectada negativamente por tener que cuidar de su hijo/a?					
¿Se siente incómodo/a por distanciarse de sus amistades debido a tener que cuidar de su hijo/a?					
¿Piensa que su hijo/a le considera a usted la única persona que le puede cuidar?					
¿Piensa que no tiene suficientes ingresos económicos para los gastos de cuidar a su hijo/a, además de sus otros gastos?					
¿Piensa que no será capaz de cuidar a su hijo/a por mucho más tiempo?					
¿Siente que ha perdido el control de su vida desde que nació su hijo/a?					
¿Desearía poder dejar el cuidado de su hijo/a a otra persona?					
¿Se siente indeciso/a sobre qué hacer con su hijo/a?					
¿Piensa que debería hacer más por su hijo/a?					
¿Piensa que podría cuidar mejor a su hijo/a?					
Globalmente ¿Qué grado de "carga" experimenta por el hecho de cuidar a su hijo/a?					

A CONTINUACIÓN, SE LE PRESENTA DIVERSAS PREGUNTAS EN RELACIÓN A LOS CUIDADOS DE SU/S HIJO/A(S). EN EL CASO DE TENER ALGÚN/A HIJO/A CON DIVERSIDAD FUNCIONAL CONTESTE EN RELACIÓN A ESTE/A. SIENDO 1 NUNCA Y 5 CASI SIEMPRE:

	1	2	3	4	5	6	7
Es importante para mí mantenerme interesado en las cosas.							
Dependo más de mí mismo/a que de otra personas.							
Me mantengo interesado/a en las cosas.							
Generalmente me las arreglo de una manera u otra.							
Puedo estar solo/a si tengo que hacerlo.							
El creer en mí mismo/a me permite atravesar tiempos difíciles.							
Tengo la energía suficiente para hacer lo que debo hacer.							
Cuando estoy en una situación difícil generalmente encuentro una salida.							
Mi vida tiene significado.							
Me siento orgulloso/a de haber logrado cosas en mi vida.							
Cuando planeo algo lo hago.							
Algunas veces me obligo a hacer cosas aunque no quiera.							
Generalmente puede ver una situación de varias maneras.							
Soy mi propio/a amigo/a.							
No me lamento de las cosas por las que no puedo hacer nada.							
Acepto que hay personas a las que no les agrado.							
Tomo las cosas una por una.							
Usualmente veo las cosas a largo plazo.							
Tengo autodisciplina.							
Siento que puedo manejar varias cosas al mismo tiempo.							
Rara vez me pregunto cuál es la finalidad de todo.							
Puedo enfrentar las dificultades porque las he experimentado anteriormente.							
Soy decido/a.							
Por lo general, encuentro algo en que reírme.							
En una emergencia soy una persona en quien se puede confiar.							

## CONSENTIMIENTO INFORMADO

Al enviar el presente formulario da su conformidad a que sus respuestas se usen de forma anónima en la realización de un trabajo de investigación y únicamente para ese propósito. Muchas gracias por su participación.

## Situaciones vitales estresantes y sintomatología depresiva en adolescentes rurales

Morelia Erandeni Gil-Díaz, María Elena Rivera-Heredia\* y  
María de Lourdes Vargas-Garduño

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

**Resumen:** Ante el incremento de la sintomatología depresiva en población adolescente se requiere profundizar el conocimiento sobre las situaciones que ésta vive, según cada contexto y grupo sociocultural. El presente estudio se enfocó en evaluar situaciones vitales estresantes y sintomatología depresiva en 105 adolescentes de bachillerato de una comunidad rural del estado de Michoacán en México, de los cuales el 35,2% fueron hombres y 64,8% fueron mujeres, de entre 15 y 17 años ( $M = 15,52$ ;  $DE = .557$ ). El método fue cuantitativo y transversal. Se evaluaron situaciones estresantes, sintomatología depresiva e indicadores de riesgo en la trayectoria académica. Entre los principales resultados se encontró que los sucesos de vida estresantes que correlacionaron con un mayor número de síntomas depresivos fueron las dificultades de tipo amoroso, las discusiones con la pareja y el divorcio de los padres. Las mujeres presentaron puntuaciones más altas que los hombres en la mayoría de los síntomas depresivos. Se concluye que la presencia de ciertos eventos estresantes en la vida de los adolescentes se relacionan con el desarrollo de síntomas depresivos. Se describen algunas temáticas que podrían retomarse en programas de orientación para adolescentes de contextos rurales, siendo el escenario educativo un espacio ideal para su aplicación.

**Palabras clave:** Estudiantes, Depresión, Estrés, Adolescentes, México

### Stressing life situations and depressive symptomatology in rural adolescents

**Abstract:** Given the increase in depressive symptoms in adolescents, researchers must deepen knowledge about the situations associated with the development of such symptoms. These are different in each context and sociocultural group. The present study focused on evaluating stressful life situations and depressive symptoms in 105 high school students from a rural community in the State of Michoacán, Mexico. Of them, 35.2% were male and 64.8% were female, aged between 15 and 17 years old ( $M = 15.52$ ,  $SD = .557$ ). a quantitative and cross-sectional method was used. Stressful situations, depressive symptoms, and risk indicators were evaluated across the academic trajectory. The main results showed that the stressful life events that correlated with a greater number of depressive symptoms were love issues and arguments with the partner. Higher scores for depressive symptoms were also observed in females than in males. It is concluded that the presence of certain stressful events in adolescents' life is related to the development of depressive symptoms. In the present study, some themes that could be taken up for intervention strategies were identified, and the educational context an ideal space in which they could be implemented.

**Keyword:** Students, Depression, Stress, Adolescents, México.

La presencia de sintomatología depresiva es frecuente en todo el mundo, llegando a afectar aproximadamente a 350 millones de personas. Puede ocasionar conflictos en la vida de los individuos a nivel laboral,

familiar y social, especialmente cuando es de larga duración y con gran intensidad (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2016). Al ubicar la depresión en adolescentes es necesario considerar las implicaciones que esta llega a tener en cuanto a temas escolares o relacionados con el desempeño escolar (Rahman et al., 2018).

Recibido: 05/09/2021 - Aceptado: 14/01/2022 - Avance online: 20/01/2022

\*Correspondencia: María Elena Rivera-Heredia

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Dirección: 58110, Morelia, México.

E-mail: [maelenarivera@gmail.com](mailto:maelenarivera@gmail.com)

Al hablar de depresión, es importante mencionar la sintomatología depresiva, la cual se puede definir como el conjunto de síntomas característicos de la depresión que llega a producir dificultades o complicaciones en la vida cotidiana de las personas los cuales son: irritabilidad, disforia, anhedonia, agitación, dificultad para concentrarse, insomnio o dormir en exceso, culpa, ideación suicida, dificultad para disfrutar actividades, fatiga, pérdida o aumento del apetito (Chapí, 2013).

De acuerdo con Rivera-Rivera et al. (2015) la depresión y su sintomatología son consideradas como un problema de salud pública a nivel mundial, ya que sus consecuencias impactan en diversas áreas de la vida. Estas pueden llegar a ser el bajo rendimiento escolar o el abuso de sustancias, entre otras. Es importante detectar sentimientos de tristeza presentes por un período extenso de tiempo, como también, la incapacidad para realizar actividades de la vida cotidiana o una afectación a la calidad de vida de los jóvenes. En este mismo sentido, la existencia de sintomatología depresiva en los adolescentes tiene como consecuencia una alteración en su proceso de desarrollo y puede causar afectaciones en el funcionamiento de la persona, incluso en el ámbito académico (López-López et al., 2021).

De acuerdo con un estudio realizado por Rahman et al. (2018) la presencia de sintomatología depresiva puede impactar en el logro académico de los estudiantes, lo cual puede verse reflejado en las bajas calificaciones. En este mismo sentido Cattelino et al. (2020) y Diaconu-Gherasim y Măirean (2020), señalan la relación entre la presencia de sintomatología depresiva y un desempeño inadecuado, así como con diferentes tipos de problemáticas en el desempeño escolar, el cual ocasiona en el alumno una lucha constante para la realización de las tareas académicas. De igual forma, estos autores coinciden en que esta situación afecta la autoconfianza de los adolescentes para realizar las diferentes tareas académicas relacionadas con el

desempeño académico. Además también se registran problemas para interactuar con los compañeros, lo cual afecta el desempeño y el éxito de los adolescentes en la escuela y tiene implicaciones en su formación y en la adquisición del conocimiento. Ante estas situaciones Rahman et al. (2018) señalan la importancia de aumentar las redes de apoyo y la conexión social en las aulas.

De este modo, se observa que aquellos adolescentes que reportaban mayor sintomatología depresiva, presentan problemas en cuanto a su desempeño académico y también un pobre o deficiente involucramiento en las cuestiones escolares (Chow et al., 2015; Frojd et al., 2008; Humensky et al., 2010). En estas investigaciones además de resaltar la importancia de realizar intervenciones centradas en disminuir la presencia de sintomatología depresiva, se hace énfasis en el rol fundamental que tiene el personal que labora en las escuelas desde los profesores, hasta el personal administrativo y los directores en cuanto a brindar un manejo adecuado de los casos con adolescentes que presenten situaciones relacionadas con la salud mental.

Es así que, estas investigaciones centradas en la presencia de sintomatología depresiva y el aprovechamiento o desempeño escolar, muestran una área de oportunidad que debe ser fortalecida desde el campo de la prevención, ya que además de verse afectadas las cuestiones académicas, también se impacta la calidad de vida y el bienestar de los adolescentes, sobre todo al considerar que la presencia de sintomatología depresiva se encuentra relacionada con las conductas suicidas.

Aunque la sintomatología depresiva puede estar presente a cualquier edad, para la realización de este trabajo únicamente se enfocó en el estudio de la población adolescente, para lo cual se retomaron algunos estudios que han recuperado información relevante sobre la sintomatología depresiva estudiando solo a dicha población. Estos estudios

se han centrado en describir las características de la depresión en la adolescencia (Chapí, 2013; Li et al., 2019). Mientras que otras investigaciones se han centrado en describir la sintomatología depresiva en adolescentes escolarizados (Andrade-Palos et al., 2012; Fonseca-Pedrero et al., 2011; Ghosh et al., 2019; Ospina-Ospina et al., 2011; Veytia-López, et al., 2016). Otros estudios han abordado la sintomatología depresiva y los factores que influyen en su desarrollo (Rivera-Heredia et al., 2013). Por otro lado, también existe información sobre la influencia que pueden llegar a tener las variables familiares en el desarrollo de esta sintomatología (Rivera-Rivera et al., 2015). Estas investigaciones han resaltado incluso que la existencia de sintomatología depresiva es cada vez más frecuente en esta población. Además, también se tiene registrado que aquellas personas que presentaron un estado depresivo mayor en la adolescencia, tienen mayores posibilidades de presentarlo en la etapa adulta (González-Forteza, et al., 2015; Jiménez-Tapia, et al., 2015).

Para profundizar en la comprensión de qué ocurre con la población adolescentes y la sintomatología depresiva se han identificado diversos factores asociados a la misma, entre ellos el género, encontrándose diferencias estadísticamente significativas en la presencia de sintomatología depresiva entre hombres y mujeres (Duggal, et al., 2002; Khesht-Masjedi, et al., 2017; Nunes et al., 2017). De igual forma, en un estudio de Granrud et al. (2019) las mujeres reportaron con mayor frecuencia síntomas depresivos, tales como desesperanza, problemas con el sueño, sentirse tristes, tensos y preocuparse demasiado por las cosas o situaciones. En México, González-Forteza et al. (2015) destacan que la prevalencia de estados depresivos en población joven ha ido en aumento, específicamente los jóvenes que se encuentran en zonas socio-urbanas conflictivas, siendo las mujeres quienes presentan mayor sintomatología depresiva.

En este mismo orden de ideas, Buitrago et al. (2017), Rivera et al. (2018) y Tafur-Orahlio (2020), señalan como factor asociado a

la presencia de sintomatología depresiva, variables relacionadas con el ambiente familiar, tales como cuadros depresivos en la madre y la ausencia de un ambiente familiar que brinde cuidado y apoyo al adolescente.

También existen estudios que hacen referencia a las diferencias en relación a la edad, como en el caso de Fonseca-Pedrero et al. (2011) quienes describen que en el rango de 14 a 16 años de edad se registra una mayor presencia de sintomatología depresiva. Este estudio sugiere la importancia de realizar un diagnóstico y tratamiento adecuados. Se resalta la relevancia de identificar los factores de riesgo y protección para los adolescentes. Así, dichos autores junto con Rivera-Heredia et al. (2013) mencionan que la sintomatología depresiva se encuentra asociada a diversos factores, algunos de ellos son: baja autoestima, consumo de tabaco, alcohol y otras drogas, violencia intrafamiliar, baja comunicación entre padres e hijos, las prácticas parentales, dificultades en el manejo de la tristeza, el manejo del enojo, la incapacidad para buscar ayuda y la migración de la madre.

Un conjunto de factores de riesgo también importantes para la presencia de sintomatología depresiva son los sucesos estresantes de vida, debido al impacto que pueden llegar a tener estos en las vidas de las personas. Es así que, se tiene registro de la influencia de sucesos de tipo estresante en el desarrollo e inicio de síntomas de depresión (Pérez-Padilla et al., 2017). Los sucesos vitales estresantes se pueden definir como aquellos hechos que las personas perciben como relevantes en sus vidas y que tuvieron un fuerte impacto en su cambio evolutivo. Por lo que, para que dichos eventos sean considerados como estresantes es necesario que: sean vistos como negativos o indeseables y que produzcan un cambio vital en la vida de las personas (Suárez, 2010).

Así, algunos estudios señalan (González et al., 2018; Pascoe et al., 2020; Shapero et al., 2014) que la presencia de eventos estresantes tanto en adultos como en adolescentes,

además de aumentar la aparición de síntomas depresivos, contribuyen a la aparición o desarrollo de un estado depresivo mayor. Por lo que, los eventos estresantes pueden llegar a originarse desde distintas situaciones de lo familiar, escolar o personal, pero su efecto es tal, que pueden alterar la normalidad de la vida de las personas. En este mismo tema Veytia-López et al. (2012) encontraron que la intensidad de los eventos estresantes reportados por los adolescentes era predictora de la presencia de síntomas depresivos.

También, Ferreira et al. (2012) señalan que la presencia de eventos vitales negativos aumenta la sintomatología depresiva, mientras que los eventos vitales positivos la disminuyen. Por otro lado, Stilkkelbrock et al. (2016) estudiaron el papel de la desregulación emocional, los eventos vitales negativos (perder a un ser querido, problemas de salud y dificultades interpersonales) y los síntomas depresivos. Mientras que en otros estudios (Aliri et al., 2019; Askeland et al., 2020; McMahon et al., 2020) identificaron cómo la presencia de situaciones estresantes de tipo familiar, de pareja, escolar y de salud están asociadas con la presencia y el aumento de sintomatología depresiva. Recordando que durante la etapa de la adolescencia pueden existir otros eventos estresantes relacionados con pérdidas, problemas de salud y cambios en las relaciones interpersonales. De igual forma, Yue et al. (2016) resaltan la relación que existe entre los eventos o situaciones estresantes y la presencia e intensidad de la sintomatología depresiva; además, estos autores también mencionan la influencia que puede llegar a tener el contexto cultural en el desarrollo de los síntomas depresivos.

Dentro de este mismo tema, al hablar de eventos estresantes autores como Barcelata et al. (2012) señalan que el impacto de los eventos estresantes también dependerá de diversos aspectos como la cultura, el género y la posición socioeconómica de los adolescentes. Por otro lado, cabe mencionar que la presencia de los eventos estresantes está asociada a la presencia o el desarrollo de

diversas problemáticas, tales como el consumo excesivo de alcohol y tabaco en adolescentes, entre otras dificultades de comportamiento (Villegas-Pantoja et al., 2014).

De esta forma, una gran mayoría de los estudios revisados que informan sobre la presencia de eventos vitales estresantes y sintomatología depresiva en adolescentes se han realizado en contextos urbanos, por lo que se considera relevante generar mayor conocimiento sobre este grupo poblacional en zonas rurales, que contribuya a comprender cómo es que los adolescentes en estas zonas se ven afectados, para tener con ello un panorama más completo en lo referente a la sintomatología depresiva en adolescentes que asisten a la escuela.

Por todo ello, los objetivos de la presente investigación fueron: 1) identificar la sintomatología depresiva y los sucesos vitales estresantes presentados con mayor frecuencia en los participantes, 2) conocer las diferencias de género en cuanto a sintomatología depresiva y sucesos estresantes, para finalmente, 3) analizar la relación existente entre las situaciones estresantes y la sintomatología depresiva; todo ello en una muestra de adolescentes, del nivel medio superior de una zona rural del estado de Michoacán en México.

## **MÉTODO**

### **PARTICIPANTES**

Para el presente estudio se contó con la participación de 105 adolescentes, alumnos de educación media superior de una institución educativa ubicada en una zona rural que además de ofertar los estudios a nivel bachillerato, al mismo tiempo cuenta con la opción de tener una formación como técnico profesional agropecuario. Todos los adolescentes participantes estaban inscritos en el segundo año de bachillerato, encontrándose un 35,2% de hombres ( $n = 21$ ) y un 64,8% de mujeres ( $n = 55$ ), de entre 15 y 17 años, de los cuales un 52,8%

contaban con 15 años de edad ( $M = 15,52$  y una  $DE = .56$ ). El 66,1% de los participantes vivían en la localidad de Maravatío y un 6,6% en la de Tungareo, mientras que el resto de los participantes (27,3%) radicaba en distintas comunidades rurales circundantes, todavía más pequeñas.

Es importante mencionar que los directivos de la institución seleccionaron a los grupos con los cuales se trabajaría. Por lo que los participantes fueron alumnos perteneciente a tres grupos, todos del segundo grado. Para invitarlos a participar se realizó una conferencia sobre recursos psicológicos y prevención del suicidio a la cual también se invitó a los padres de familia. Al terminar la conferencia se comentó que se estarían aplicando algunos instrumentos para recuperar información sobre la salud mental de los estudiantes. Junto con las autoridades educativas se designó un día para la aplicación de los instrumentos; el director del plantel se encargó de avisar a los alumnos para que estuvieran presentes ese día. El momento de la aplicación de consentimientos informados y de los instrumentos se realizó en las primeras horas del día, durante el espacio de las tutorías, dentro del aula.

## INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Para evaluar la presencia de sintomatología depresiva se utilizó la Escala del Centro de Estudios Epidemiológicos CESD de Radloff (1977), específicamente se aplicó para este estudio la versión revisada (CESD-R) validada en México por Reyes Ortega et al. (2003) y adaptada para adolescentes por González-Forteza et al. (2008), la cual es una prueba de tamizaje que evalúa la presencia de sintomatología depresiva en las últimas dos semanas y consta de 35 reactivos a los que se incorporaron 4 reactivos de la Escala de Roberts (1980), que miden ideación suicida, quedando un total de 39 reactivos. Las opciones de respuesta son del 0 al 4, donde 0 corresponde a escasamente (0 a 1 días) y 4 (casi diario durante las últimas dos semanas, de 10 a 14 días). De este modo, la versión revisada

de la escala CESD-R quedó conformada con subdimensiones que evalúan: Disforia/Estado de Ánimo Deprimido, Cambios Drásticos en el Peso, Tipo de Pensamiento, Agitación o Retardo Psicomotor, Ideación Suicida, Problemas del Sueño, Amigos/Ocupación/Familia, Culpa Excesiva o Inapropiada, y Anhedonia/Disminución del Placer o interés en las actividades (Rivera-Heredia & Hermosillo de la Torre, 2019). La escala cuenta con una confiabilidad de alpha de Cronbach de .93 de acuerdo con lo señalado por González-Forteza et al. (2008).

El segundo instrumento que se utilizó fue la Escala de Reajuste Social (SRRS), de Holmes y Rahe (1967), la cual explora la presencia o vivencia de 43 eventos estresantes durante el último año. Se aplicó la versión adaptada al español por Bruner et al. (1994) y confirmada 16 años después por Acuña et al. (2012), la cual tiene una correlación entre jueces de entre ,72 y ,90. Para la calificación, los autores asignaron de manera predeterminada y validada por jueces, una puntuación para cada suceso, de modo que se suman dichas puntuaciones y si el resultado se encuentra por debajo de 150 corresponde a un nivel de estrés bajo, en caso que la puntuación sume 300 puntos se considera un nivel elevado que puede afectar la salud. Para el presente estudio se utilizaron las puntuaciones de cada suceso sin tomar en cuenta la clasificación del nivel de estrés. Además también se identificaron cuáles de los 43 sucesos estresantes fueron experimentados por los participantes con mayor frecuencia.

Finalmente, el tercer instrumento utilizado fue el Cuestionario para medir Indicadores de Riesgo en la Trayectoria Académica (Pérez-Padilla et al., 2021). Este instrumento se utilizó con el objetivo de evaluar otros sucesos estresantes que pueden interferir en el curso de los estudios, y por tanto, estar asociados con la deserción o la reprobación. Se utilizaron 12 de los 17 reactivos. Las opciones de respuesta son SI o NO (con un nivel de medición nominal). Evalúa diferentes situaciones de la vida que pueden considerarse como estresantes

cuya presencia puede incrementar el riesgo de la continuidad de los estudios. El nivel de análisis de este cuestionario es por reactivo y no a manera de escala, por lo que no se reporta la confiabilidad del mismo. Cada suceso se analizó como variable independiente contrastando la sintomatología depresiva entre quienes tuvieron o no cada uno de estos sucesos. Las preguntas corresponden a: 1) área familiar (¿Vive tu madre?, ¿Vive tu padre?, ¿Tus padres viven juntos?, ¿Tienes hijos?, Además de estudiar ¿tienes otras obligaciones como cuidar a tus hijos, a tus padres, o hermanos?, ¿Vives con tu familia en la ciudad en donde estudias?); 2) al área escolar ¿Tienes asignaturas pendientes que tienes que volver a cursar?, ¿Has tenido algún problema con tus compañeros de clase?, ¿Has tenido algún problema con tus profesores? y ¿Has tenido algún problema con tus directivos de la escuela?. Y por último, 3) el área psicosocial (¿Tienes que compaginar estudios y trabajo?, ¿Dedicas más de una hora en transportarte de tu casa a la escuela?, ¿Has tenido dificultades económicas?, ¿Has tenido dificultades de tipo amoroso?, ¿Has vivido alguna situación de violencia?, ¿Has tenido algún problema de salud?).

## PROCEDIMIENTO

Se contactó con los directivos de la institución y se solicitó el permiso para trabajar con sus alumnos. Se obtuvo la autorización de los directivos y una vez que se designaron los grupos con los cuales se trabajaría, se realizó una junta con los padres de familia para solicitar la autorización e informarlos sobre el trabajo que se realizaría, además en dicha reunión se informó sobre la importancia de la salud mental en los adolescentes. A los alumnos se les proporcionó una breve explicación sobre lo que se trabajaría y se les pidió que firmaran un consentimiento informado en el cual se les aseguraba que la información era confidencial. La aplicación de los instrumentos se realizó en una sola sesión, con una duración de una hora, en el aula de cada grupo. Así la aplicación fue de manera autoaplicable con un formato de lápiz-papel y fue supervisada por la investigadora principal del proyecto.

## ANÁLISIS DE DATOS

Se realizaron análisis estadísticos de tipo descriptivo, tales como frecuencias y porcentajes para identificar la frecuencia de los sucesos vitales estresantes y la sintomatología depresiva que presentan los adolescentes. En cuanto a la comparación de la sintomatología depresiva y sucesos estresantes entre hombres y mujeres, se realizaron pruebas de comparación de medias con la prueba *t* de student. Y finalmente se utilizó la prueba Chi cuadrada para comparar la frecuencia de aparición de los indicadores de riesgo de la trayectoria académica entre hombres y mujeres. Asimismo, para evaluar la relación existente entre las situaciones estresantes y la sintomatología depresiva se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman (se utilizó este estadístico, debido a que el nivel de medición del cuestionario de indicadores de riesgo en la trayectoria académica era nominal). Todos los análisis estadísticos realizados fueron con el apoyo del programa estadístico SPSS 20.

## RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos en este estudio. Para comenzar se identificó la sintomatología depresiva en los participantes (ver Tabla 1), cuyas puntuaciones promedio variaron de ,3 para el caso de la Ideación Suicida hasta 1,3, el cual fue el promedio más alto y se encontró en la subdimensión de Disforia. En general, la puntuación promedio de todas las subdimensiones se ubicó en niveles intermedios, pues corresponden a presentar síntomas depresivos de 3 a 4 días como máximo en las últimas 2 semanas.

Entre los 20 sucesos estresantes que los adolescentes mencionaron con mayor frecuencia se encontraron las navidades ( $Fq = 37$ ; 35,92%), la muerte de un familiar cercano ( $Fq = 35$ ; 33,98%), las vacaciones ( $Fq = 32$ ; 31,02%) y el inicio o término del ciclo escolar ( $Fq = 31$ ; 30,10%). En la Tabla 2 puede apreciarse a detalle cada uno de ellos.

*Tabla 1*  
Puntuaciones promedio de los síntomas depresivos

Subescala	Media	D.E.
Disforia	1.30	0.67
Culpa	1.29	0.83
Anhedonia	1.29	0.51
Problemas interpersonales	1.28	0.61
Fatiga	1.08	0.86
Problemas del sueño	1.02	0.89
Ideación suicida	0.32	0.76

Nota: las puntuaciones promedio se ordenaron de manera descendente.

*Tabla 2*  
Lista de sucesos vitales estresantes que han vivido los adolescentes en el último año de vida

Suceso vital estresante	Frecuencia	%	Media	DE
1. Navidades	37	35,92	,45	,500
2. Muerte de un familiar cercano	35	33,98	,41	,494
3. Vacaciones	32	31,07	,38	,489
4. Se inicia o termina el ciclo escolar	31	30,10	,36	,484
5. Cambios en los hábitos personales	28	27,18	,32	,468
6. Enfermedad de un pariente cercano	26	25,24	,30	,459
7. Cambio en la forma o frecuencia de las diversiones	22	21,36	,25	,435
8. Logros personales excepcionales	22	21,36	,25	,435
9. Cambio en los hábitos de sueño	22	21,36	,25	,435
10. Cambio a una nueva escuela	18	17,48	,20	,406
11. Cambio en los hábitos alimenticios	18	17,48	,20	,404
12. Cambios importantes a nivel económico	17	16,50	,19	,397
13. Llegada de nuevos miembros a la familia	14	13,59	,16	,368
14. Cambio en las actividades sociales	14	13,59	,16	,366
15. Cambio en el número de reuniones familiares	12	11,65	,13	,343
16. Enfermedad o incapacidad grave	12	11,65	,13	,343
17. Discusiones con la pareja	9	8,74	,10	,303
18. Cambio de horario o condiciones de trabajo	8	7,77	,09	,289
19. Cambios importantes en las condiciones de vida	8	7,77	,09	,289
20. Cambio de la frecuencia de las actividades religiosas	8	7,77	,09	,288

Nota: se presentan 20 de los 43 items de esta escala en función de la frecuencia con las que se mencionaron.

*Tabla 3*  
Sucesos vitales estresantes mencionados en el apartado de “otros problemas”

	“Otros problemas” reportados por las y los participantes
1	Falta de comprensión de mi mamá, desconfianza
2	Problemas en el desarrollo escolar
3	Problemas familiares
4	Muerte de una hermana
5	Mi mamá sufrió una fractura y para mí fue difícil ayudarle y al mismo tiempo estudiar
6	Tener a mi hijo y después perderlo
7	Mi mamá estuvo enferma por algunos meses
8	La muerte de mi abuelita
9	Enamorarte de la persona que hace que descuides la escuela
10	No me gusta la escuela a la que voy
11	Extorsión telefónica

*Tabla 4*  
Frecuencia y porcentaje de los indicadores de riesgo en la trayectoria académica

Indicadores de Riesgo en la trayectoria académica	Si	No
¿Viven tus padres juntos?	79 (78,2%)	22 (21,8%)
¿Vives con tu familia en la ciudad donde estudias?	77 (73,3%)	24 (22,9%)
Además de estudiar ¿tienes otras obligaciones como cuidar a tus padres, hermanos o hijos?	22 (21,8%)	79 (78,2%)
¿Tienes asignaturas pendientes que tienes que volver a cursar?	22 (2,0%)	80 (76,2%)
¿Dedicas más de una hora en transportarte de tu casa a la escuela?	17 (16,2%)	85 (81,0%)
¿Has tenido dificultades económicas que pongan en riesgo tus estudios?	17 (16,8%)	84 (83,2%)
¿Has tenido algún problema de salud que haya puesto en riesgo que continúes con tus estudios?	16 (15,7%)	86 (87,3%)
¿Has tenido dificultades de tipo amoroso que pongan en riesgo tus estudios?	11 (11%)	89 (89,0%)

*Nota:* solo se incluyeron los factores de riesgo con porcentajes más altos y se presentan en orden decreciente.

Otro tipo de sucesos estresantes que se identificaron en este estudio, son los que tienen que ver con la separación de los padres, ya sea por no vivir en la misma ciudad o porque ellos tuvieron una ruptura conyugal, así como por sobrecarga de actividades en casa y dificultades económicas, además de problemas amorosos. Es importante mencionar que no se indagó el número de veces que los participantes experimentaron estos sucesos (ver Tabla 3).

Los indicadores de riesgo de la trayectoria escolar mencionados con mayor frecuencia por los adolescentes (ver Tabla 4) fueron el tener asignaturas pendientes por recurrar (22%), el tener que cuidar a sus padres, hermanos o hijos (22,8%), el dedicar más de una hora de transporte entre la casa y la escuela (16,2%) y el haber experimentado dificultades económicas (16,8%).

Continuando con los resultados relacionados con la presencia de situaciones estresantes en los adolescentes, también se exploró la diferencia en cuanto a los indicadores de riesgo que experimentaron los hombres y las mujeres encontrándose que al contrastarlos, en general el comportamiento es semejante, únicamente se encuentran diferencias estadísticamente significativas en: 1) Además de estudiar ¿tienes otras obligaciones como cuidar a tus padres, hermanos o hijos?, en donde las mujeres mencionan en mayor porcentaje que los hombres si tenerlas (82% mujeres, 18% hombres (Chi cuadrada = 3,73,  $p = ,043$ ), 2) ¿Tienes asignaturas pendientes que tienes que volver a cursar? encontrándose que un 59% de los hombres si han tenido asignaturas que han tenido que volver a cursar, mientras que las mujeres informan sólo un 41% (Chi cuadrada = 6,95,  $p = ,009$ ), 3) ¿Has tenido dificultades de tipo amoroso que pongan en riesgo tus estudios?, donde las mujeres mencionan sí haberlas tenido en un

91% y los hombres en un 9% (Chi cuadrada = 3,64,  $p = ,05$ ).

Para darle seguimiento al objetivo de identificar las diferencias entre hombres y mujeres, en cuanto a la presencia de sintomatología depresiva se realizó una prueba *t* de student para muestras independientes. El análisis arrojó que existen diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones de Anhedonia, Problemas Del Sueño, Ideación Suicida, Fatiga y Culpa, pertenecientes a la escala de sintomatología depresiva CESD-R. Encontrándose que las mujeres obtuvieron puntuaciones significativas y más altas en comparación con los hombres en la mayoría de las subdimensiones (ver Tabla 5).

Finalmente, para conocer si la presencia de un indicador de riesgo influía en la aparición de un síntoma depresivo, se realizó una comparación utilizando la prueba estadística

Tabla 5  
Comparación entre hombres y mujeres de las puntuaciones promedio en las dimensiones de sintomatología depresiva

Subescalas	Hombres		Mujeres		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>			
Anhedonia	1,39	,677	1,70	,654	-2,245	103	,030
Problemas del sueño	,72	,669	1,33	1,038	-3,604	103	,001
Fatiga	,82	,658	1,22	,942	-2,509	103	,014
Culpa Excesiva	,71	,565	1,13	,873	-2,916	103	,004
Ideación suicida	,14	,373	,42	,891	-2,263	103	,026
Amigos/ocupación/familia	,62	,664	1,13	,958	-3,142	103	,001
Disforia	,46	,504	1,32	1,119	-5,301	103	,001

Nota: se realizó un análisis de comparación de dos muestras independientes con la prueba *t* de student.

de student. De acuerdo con esta prueba una proporción de los adolescentes que contaban con alguno de los indicadores de riesgo, también tenían la presencia de sintomatología depresiva. Al comparar las puntuaciones en las diferentes dimensiones de sintomatología depresiva entre quienes han vivido o no diferentes sucesos de vida estresantes (CESD R), así como con los indicadores de riesgo de la trayectoria escolar, se encontró que los síntomas que se mencionaron de manera significativa en un mayor número de sucesos de vida estresantes fueron los Problemas de

Sueño, seguidos por la Anhedonia, la Fatiga y los Problemas Interpersonales, así como los siguientes indicadores de riesgo: las dificultades de tipo amoroso y el haber tenido alguna situación de violencia, las situaciones económicas que ponen en riesgo los estudios, la presencia de asignaturas pendientes por cursar, y el compaginar estudios con trabajo (ver Tabla 6). Llama la atención cómo las dificultades de tipo amoroso están presentes de manera significativa en las comparaciones realizadas con la mayoría de los síntomas depresivos.

*Tabla 6*  
Comparación de las puntuaciones promedio en las dimensiones de sintomatología depresiva con diferentes indicadores de riesgo de la trayectoria escolar

		n	Problemas con el sueño	Ideación suicida	Anhedonia	Fatiga	Problemas interpersonales	Disforia	Culpa
¿Has tenido dificultades de tipo amoroso que pongan en riesgo tus estudios?	Si	11	1,79	,89	1,79	,98	1,99	1,86	2,25
	No	89	,98	,25	1,22	1,85	1,18	1,22	1,18
	p		,002*	,148	,007*	,01*	,001*	,003*	,001*
¿Has tenido alguna situación de violencia que haya puesto en riesgo el que continúes tus estudios?	Si	07	1,76	,91	1,62	1,43	1,80	1,58	1,86
	No	95	,97	,28	1,27	1,06	1,24	1,28	1,25
	p		,020*	,032*	,226	,128	,020*	,260	,150
¿Has tenido dificultades económicas que pongan en riesgo tus estudios?	Si	17	1,65	,45	1,53	1,24	1,33	1,50	1,60
	No	84	,91	,30	1,24	1,06	1,27	1,26	1,24
	p		,001*	,479	,034*	,453	,685	,174	,518
¿Tienes asignaturas pendientes que tienes que volver a cursar?	Si	22	1,20	,38	1,23	,76	1,71	1,15	1,27
	No	80	,98	,31	1,31	1,17	1,31	1,34	1,39
	p		,361	,687	,536	,05*	,356	,283	,532
¿Tienes que compaginar estudios y trabajo?	Si	06	,39	17	1,30	1,17	1,26	1,38	1,33
	No	92	1,06	33	1,38	1,10	1,29	1,31	1,31
	p		,006*	,393	,464	,918	,873	,860	,969

*Tabla 7*  
Correlaciones entre las dimensiones de sintomatología depresiva con los reactivos de las escalas de ajuste social y con los indicadores de riesgo a la trayectoria escolar

Instrumento	Sucesos de vida estresantes	Sintomatología depresiva						
		Distorfia	Anhedonia	Problemas con el Sueño	Fatiga	Culpa	Ideación suicida	Problemas interpersonales
Ajuste social	Reconciliación de la pareja	,17	,17	,11	,27*	,26*	,25*	,13
	Cambios en las condiciones de vida	,02	,23*	,23*	,21*	,16	,10	,08
	Discusiones con la pareja	,24*	,13	,32**	,25*	,31*	,25*	,22*
	Divorcio de los padres	-,23*	,17	-,22*	-,17	-,24*	-,16	,21*
	Cambio en las actividades sociales	-,04	,20	,13	,21*	,12	,53	,10
	Cambios en la forma o frecuencia de las diversiones	-,36	,96	,12	,23*	,19	,51	-,00
	Cambio de horario o condiciones de trabajo	-,40	,15	-,02	,10	-,12	,23*	,20
	Enfermedad o incapacidad grave	,14	,50	,88	,33*	,12	-,10	,25
	Problemas sexuales	,75	,03	,10	-,15	,22*	,95	,15
	Embarazo	,15	,11	-,23	,14	,22*	,63	,19
	Privación de la libertad	,10	-,13	-,92	,29*	-,80	-,62	-,52
	Total de sucesos estresantes	,38	,25*	,16	,12	,19	,19	,17
Indicadores de riesgo	Dificultades de tipo amoroso	,36*	,13	,34**	,31*	,39**	,26*	,40*
	Situación de violencia	,21*	,94	,20*	,18	,22*	,21*	,32*
	Otras obligaciones además de estudiar	,23*	-,63	,94	,12	,54	,52	,25*
	Asignaturas pendientes	-,69	-,16	-,39	,24*	-,84	,40	-,10
	Otros	,19	,10	,10	,14	,25*	,70	26*

Nota: \* = correlaciones estadísticamente significativas con valores p iguales o menores a ,05.  
\*\* = correlaciones estadísticamente significativas con valores p iguales o menores a ,01.

Se encontró que los sucesos de vida estresantes que correlacionaron en la mayoría de las dimensiones que evalúan la sintomatología depresiva, fueron las dificultades de tipo amoroso, discusiones con la pareja, experiencia de divorcio en la familia, experiencia de alguna situación de violencia y reconciliación de la pareja. Las afectaciones en el sueño y la fatiga presentaron frecuentes correlaciones con diferentes sucesos de vida estresantes. En el caso de la ideación suicida, se encontró que esta dimensión correlacionó

de manera positiva y débil con los sucesos estresantes de discusiones en la pareja, así como, de reconciliación con la pareja, además, correlacionó de manera negativa con los cambios de horario o condiciones de trabajo (ver Tabla 7).

De este modo, los resultados permiten identificar los sucesos vitales estresantes y la sintomatología depresiva en una muestra de adolescentes de una zona rural, además de conocer que la sintomatología depresiva que

se encuentra relacionada con dichos sucesos específicamente en esta población, como también fue posible identificar la diferencia en cuanto a la presencia de síntomas depresivos entre hombres y mujeres.

## DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación permiten obtener información inicial sobre cuáles son los sucesos estresantes que experimentan los adolescentes, así como cuáles son los síntomas depresivos que presentan más y la relación existente entre ambas variables, así como las diferencias de género, contribuyendo a tener más evidencia de lo que ocurre con los jóvenes que viven y estudian en una comunidad rural en México. Los resultados se discutirán en función de cada uno de los objetivos.

En cuanto al objetivo de identificar la sintomatología depresiva y los sucesos vitales estresantes presentados con mayor frecuencia en los participantes, se encontró que los sucesos vitales estresantes que mencionaron los adolescentes con mayor frecuencia se relacionan con eventos cíclicos vinculados con el ámbito escolar en los que también participa de alguna forma la familia en consonancia con el ritmo que marcan las instituciones educativas, tales como las navidades, vacaciones o el inicio y cierre del ciclo escolar. Y es que tanto la Psicología del Desarrollo adolescente, como el análisis del ciclo vital de la familia, hacen referencia a las crisis previsibles e imprevisibles por las que los individuos y sus sistemas circundantes enfrentan (Semenova Moratto et al., 2015). Por lo que esas transiciones entre la escuela y casa implican para los adolescentes de este estudio, momentos críticos, o por lo menos, momentos percibidos como sucesos estresantes. También aparecen mencionados otros aspectos de tipo familiar e interpersonal como son los problemas familiares y la falta de comprensión por parte de los padres. Además, se mencionaron algunos indicadores de riesgo para la trayectoria académica como variables económicas, de salud y problemas

de tipo amoroso (ej: “el enamoramiento que lleva a descuidar la escuela” según lo señalado en la Tabla 3).

En los adolescentes de este estudio, así como en población adulta de México (Acuña et al., 2012; Bruner, 1994) y de otros países (Holmes y Rahe, 1967), la muerte de un familiar cercano es uno de los sucesos de vida estresantes que ocupa uno de los primeros lugares como experiencia estresante, independientemente de la edad y de la nacionalidad. Para los adolescentes rurales ocupó el segundo lugar de entre los 43 sucesos estresantes evaluados. En esa misma línea, mencionan en sexto lugar la enfermedad de un pariente cercano. En sintonía, en el apartado de “otros problemas” los participantes resaltaron estos mismos temas al mencionar como sucesos estresantes “la muerte de una hermana”, “el tener a mi hijo y después perderlo”, “la muerte de mi abuelita”, así como diversas situaciones de enfermedad en la familia.

Respecto al segundo objetivo del estudio de conocer las diferencias de género en cuanto a sintomatología depresiva y sucesos estresantes, los resultados de esta investigación sugieren la presencia de sintomatología depresiva en estudiantes de zonas rurales, observándose diferencias entre los hombres y las mujeres. Dichos resultados son coincidentes con otros estudios realizados en población urbana (Ramírez, 2010; Resende & Ferrao, 2013) y con población que incluye tanto adolescentes de zona rural como urbana (Rivera-Heredia et al., 2013), en los cuales señalan la existencia de otras variables asociadas a la presencia de síntomas depresivos, tales como el estrés social, ansiedad, locus de control externo, abuso sexual, agresión escolar, migración y la existencia de conflictos dentro del sistema familiar. Es así que Sahril et al. (2019) señalaron que las mujeres tenían un 32% de probabilidad de presentar una depresión severa en comparación con los hombres. Asimismo, Barra et al. (2019) encontraron diferencias en la presencia de sintomatología depresiva en cuanto a la existencia de dos eventos estresantes, los cuales son la conducta

verbal agresiva de la madre y el padre. De igual forma, Bernaras et al. (2015) reportaron que la sintomatología depresiva en los hombres disminuye antes de los 12 años, mientras que, en las mujeres se registró un ligero aumento de dichos síntomas a esa misma edad.

Si bien la literatura científica señala que la presencia de estados depresivos elevados es más frecuente en las mujeres, es fundamental no dejar de prestar atención a la presencia de dicho padecimiento en los varones, tal como lo señalan González-Forteza et al. (2015) al indicar que la presencia de síntomas depresivos en los hombres puede tener como consecuencia repercusiones más serias, relacionadas con la conducta suicida, considerando que existe cierto estigma en cuanto a expresión de sentimientos y emociones en los hombres.

Respecto al tercer objetivo del estudio de analizar la relación existente entre las situaciones estresantes y la sintomatología depresiva, de acuerdo con los resultados de esta investigación, la presencia de situaciones vitales estresantes en los adolescentes se correlaciona con diversos tipos de síntomas depresivos, lo que coincide con lo reportado en los estudios previos, los cuales señalan la presencia de correlación entre dichas variables (Acosta-Hernández et al., 2014; Ferreira et al., 2012; Saleem et al., 2014; Veytia-López et al., 2012). Dichos estudios señalan específicamente la existencia de correlación en los sucesos estresantes de tipo familiar y escolar con la presencia de diversa sintomatología depresiva en adolescentes, informando que las situaciones estresantes que llegan a surgir en la vida de los adolescentes suelen propiciar la aparición o el desarrollo de dichos síntomas en los jóvenes, lo cual, a largo plazo, tiene consecuencias negativas, al afectar la calidad de vida y la salud mental de dicha población. Incluso, algunos de estos estudios (Cattelino et al., 2020; Diaconu-Gherasim y Măirean, 2020; Rahman et al., 2018) hacen énfasis en cómo la presencia de la sintomatología depresiva llega a causar afectación en el rendimiento académico de los adolescentes.

Como principal limitante del presente trabajo se encuentra el número de participantes y que estos pertenecen a una muestra de adolescentes escolarizados de una región rural, que es solo una porción del territorio mexicano, por lo que los resultados solo representan a este grupo de participantes. Por lo que un tema que podría explorarse en futuros estudios son las posibles diferencias en cuanto a sucesos vitales estresantes, indicadores de riesgo y sintomatología depresiva entre adolescentes escolarizados de población urbana con los provenientes de zonas rurales, además de replicar este tipo de estudios en diferentes países permitiendo con ello tener información transcultural. Dado que lo anteriormente señalado no son objetivos del presente estudio, constituyen áreas de oportunidad para próximos proyectos. Además de lo anteriormente mencionado sobre líneas de investigación para futuros proyectos sería importante realizar un estudio que también recupere datos relacionados con sintomatología ansiosa y con la regulación emocional.

Al hablar de sintomatología depresiva es importante recordar que su presencia tiene un impacto considerable en las vidas de las personas, sobre todo, en este caso se resalta la influencia que dichos síntomas tienen en cuanto a las temáticas relacionadas con el área educativa y en el desempeño escolar. El manejo de las pérdidas y de las enfermedades en la familia son temas clave que emergen como sugerencias para los programas de apoyo dirigidos hacia adolescentes escolarizados. Además de estos se sugiere incorporar el tema de manejo de las transiciones entre la escuela y la casa, y el cómo enfrentar los retos que se presentan en navidades, vacaciones o inicio o cierre del ciclo escolar. De igual manera el abordaje de los problemas de la vida amorosa de los adolescentes y los conflictos de pareja de sus padres emergieron como temas clave pues correlacionaron con la mayoría de las dimensiones del CESD-R (ver Tabla 7).

La prevención y la atención temprana dirigida a los adolescentes son especialmente

relevantes dado que, tal como lo plantean González et al. (2018), Pascoe et al. (2020) y Shapero et al. (2014) la existencia de síntomas depresivos, tanto en la infancia como en la adolescencia, puede llegar a desencadenar episodios depresivos en la vida adulta, además de la presencia o desarrollo de otros problemas que afectan la salud mental y la calidad de vida, como son las adicciones o los comportamientos suicidas, entre otros. Como se mencionó anteriormente, por los resultados encontrados se sugiere también incorporar en el abordaje con los adolescentes aspectos de familia y pareja, tales como la interacción de los padres, sus conflictos y discusiones, el hecho de que se divorcien, y las propias dificultades en temas amorosos con su propia pareja, o con quien tienen la expectativa de tener un vínculo de ese tipo, pues todos ellos aparecieron en este estudio y son eventos estresantes a los que hay que poner especial atención en los programas de intervención preventiva y de atención para población de riesgo con sintomatología depresiva.

En conclusión, los resultados del presente estudio coinciden con lo reportado en la literatura científica, en relación a la presencia de síntomas depresivos en los adolescentes, que resultan más frecuentes en las mujeres. Por tanto, debido a la gravedad que conlleva este padecimiento y que además, la adolescencia es una etapa compleja del desarrollo, dentro de la cual se presentan cambios a nivel cognitivo, psicológico y físico, los cuales pueden llegar a desencadenar por sí solos estrés, se considera importante el diseño de estrategias y programas de prevención, que tengan como finalidad disminuir la presencia de dicha sintomatología en esta población. Además de fortalecer en los adolescentes sus recursos psicológicos y estrategias de afrontamiento (Pérez-Padilla et al., 2021) que les ayuden a sobrellevar los diversos obstáculos que se pueden llegar a manifestar a lo largo de la vida. Todo esto con el objetivo de mejorar su calidad de vida y su salud mental. De igual forma se considera, que una de las áreas que puede verse afectada por dicha problemática es la educativa. Por lo que

el desarrollar acciones de prevención, podría ser una línea de futuras investigaciones, considerando que dichas estrategias sean de ayuda para disminuir el impacto de los síntomas depresivos en etapas de vida futuras de los adolescentes. Sobre todo al tomar en cuenta que el contexto escolar es un lugar idóneo para la implementación de este tipo de estrategias, tanto en instituciones educativas de zonas urbanas, como de aquellas más alejadas y regularmente con menor acceso a servicios como son las del área rural.

● **Conflicto de intereses.**

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

## REFERENCIAS

- Acosta-Hernández, M.E., Mancilla-Perano, T., Correa-Basurto, J., Saavedra-Vélez, M., Ramos-Morales, J., Cruz-Sánchez, J. & Durán-Niconott, S. (2014). Depresión en la infancia y adolescencia: enfermedad de nuestro tiempo. *Archivos de Neurociencias*, 16(1), 156-161. <https://www.medigraphic.com/pdfs/arcneu/ane-2011/ane111e>
- Acuña, L., González, D. & Bruner, C. (2012). La escala de reajuste social de Holmes y Rahe en México: Una revisión después de 16 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 29(1), 16-32. <http://www.redalyc.org/pdf/2430/243030189002>
- Aliri, J., Muela, A., Gorostiaga, A., Balluerka, N., Aritzeta, A., & Soroa, G. (2019). Stressful life events and depressive symptomatology among basque adolescents: The mediating role of attachment representations [Eventos de vida estresantes y sintomatología depresiva entre adolescentes vascos: el rol mediador de las representaciones del apego] *Psychological Reports*, 122(3). 789–808. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0033294118771970#articleCitationDownloadContainer>
- Andrade-Palos, P., Betancourt, D., Vallejo, A., Celis, B. & Rojas, R. (2012). Prácticas parentales y sintomatología depresiva en adolescentes. *Salud Mental*, 35(1), 29-36. <http://www.redalyc.org/pdf/582/58223290005>.

- Askeland, K.G., Bøe, T., Breivik, K., La Greca, A. M., Sivertsen, B., & Hysing, M. (2020). Life events and adolescent depressive symptoms: Protective factors associated with resilience [Eventos de vida y síntomas depresivos en adolescentes: factores protectores asociados con la resiliencia]. *PLoS ONE*, 15(6), Artículo e0234109. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0234109>
- Barcelata, B. & Gómez-Maqueo, E. (2012). Fuentes de estrés y su influencia en la adaptación. *En Claves del Pensamiento*, 6(12), 31-48. <http://www.scielo.org.mx/pdf/enclav/v6n12/v6n12a2>
- Barra, S., Baharudin, R., Zulkefly, N., Yahya, A. & Madon, Z. (2019). Understanding sex differences in depressive symptomatology among Malaysian adolescents [Entendiendo diferencias en cuanto sexo en síntomas depresivos entre adolescentes de Malasia]. *Recoletos Multidisciplinary Research Journal*, 7, 63-79. [https://www.researchgate.net/publication/334393487\\_Understanding\\_Sex\\_Differences\\_in\\_Depressive\\_Symptomatology\\_among\\_Malaysian\\_Adolescents](https://www.researchgate.net/publication/334393487_Understanding_Sex_Differences_in_Depressive_Symptomatology_among_Malaysian_Adolescents)
- Bernaras, E., Jaureguizar, J., Soroa, M., Ibabe, I. & Cuevas, C. (2013). Evaluación de la sintomatología depresiva en el contexto escolar y variables asociadas. *Anales de Psicología*, 29(1), 131-140. [http://www.scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0212-9728201300010001](http://www.scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-9728201300010001)
- Bruner, C., Acuña, L., Gallardo, L., Atri, R., Hernández, A., Rodríguez, W., & Robles, G. (1994). La escala de reajuste social (SRRS) de Holmes y Rahe en México. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 26(2), 253-269. <http://www.redalyc.org/pdf/805/80526204>
- Buitrago-Matamoros, J. F., Pulido Archila, L. Y. & Güichá-Duitama, A. M. (2017). Relación entre sintomatología depresiva y cohesión familiar en adolescentes de una institución educativa de Boyacá. *Psicogente*, 20(38), 296-307. <https://doi.org/10.17081/psico.20.38.2550>
- Cattellino, E., Chirumbolo, A., Baiocco, R., Clanddri, E. & Morelli, M. (2020). School Achievement and Depressive Symptoms in Adolescence: The Role of Self-efficacy and Peer Relationships at School [Éxito escolar y síntomas depresivos en adolescentes: el rol de la autoeficacia y relación con pares en la escuela]. *Children Psychiatry Human Development*, 52(4), 571–578. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01043-z>
- Chapí, J. (2013). Características de la depresión. *Revista digital EOS Perú*, 1(1).59-65. <http://www.scielo.org/pdf/rsap/v13n6/v13n6a04>
- Chow, C. M., Tan, C. C., & Buhrmester, D. (2015). Interdependence of depressive symptoms, school involvement, and academic performance between adolescent friends: A dyadic analysis [Interdependencia de síntomas depresivos, participación escolar y desempeño académico entre compañeros adolescentes: un análisis diádico]. *The British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 316–331. <https://doi.org/10.1111/bjep.12075>
- Diaconu-Gherasim, L.R. & Măirean, C. (2020). Depressive Symptoms and Academic Achievement: The Role of Adolescents' Perceptions of Teachers' and Peers' Behaviors [Síntomas depresivos y logro escolar: el rol de las percepciones de los maestros sobre los adolescentes y la conducta de los pares]. *Journal of Research on Adolescence*, 30, 471-486. <https://doi.org/10.1111/jora.12538>
- Duggal, S., Carlson, E. A., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (2001). Depressive symptomatology in childhood and adolescence. *Development and Psychopathology*, 13(1), 143-164. [www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11346049](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11346049)
- Ferreira, E., Granero, R., Noorian, Z., Romero, K., & Doménech-Llaeria, E. (2012). Acontecimientos vitales y sintomatología depresiva en población adolescente. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 17(2), 123-136. [http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=4468](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=4468)
- Fonseca-Pedrero, E., Paino, M., Lemos-Giraldez, G. & Muñoz, J. (2011). Prevalencia y características de la sintomatología depresiva en adolescentes no clínicos.

- Actas Españolas de Psiquiatría*, 39(4), 217-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3681331>
- Frojd, S. A., Nissinen, E. S., Pelkonen, M. U. I., Marttunen, M. J., Koivisto, A.M. & Kaltiala-Heino, R. (2008). Depression and school performance in middle adolescent boys and girls [Depresión y rendimiento escolar en niños y niñas en adolescentes de mediana edad]. *Journal of Adolescence*, 31(4), 485-498. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.08.006>
- Ghosh, T., Sijo, G. & Suman, A. (2019). Prevalence and Correlates of Depressive Symptoms in Young Adolescents of Nepal [Prevalencia y correlación de síntomas depresivos en adolescentes jóvenes de Nepal]. *The Clinical Neurologist International*, 1, Artículo 1002. [https://www.researchgate.net/publication/339552661\\_Prevalence\\_and\\_Correlates\\_of\\_Depressive\\_Symptoms\\_in\\_Young\\_Adolescents\\_of\\_Nepal/link/5e58d57fa6fdccbeba080e77/download](https://www.researchgate.net/publication/339552661_Prevalence_and_Correlates_of_Depressive_Symptoms_in_Young_Adolescents_of_Nepal/link/5e58d57fa6fdccbeba080e77/download)
- González-Forteza, C., Hermosillo de la Torre, A. E., Vacio-Muro, M. Á., Peralta, R. & Wagner, F. (2015). Depresión en adolescentes. Un problema oculto para la Salud Pública y la práctica clínica. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, 72(2), 149-155. <https://doi.org/10.1016/j.bmhmx.2015.05.006>
- González-Forteza, C., Jiménez-Tapia, J.A., Ramos-Lira, L. & Wagner, F. (2008). Aplicación de la Escala de Depresión del Center of Epidemiological Studies en adolescentes de la Ciudad de México. *Salud Pública de México*, 50(4), 292-299. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0036-36342008000400007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342008000400007&lng=es&tlng=es)
- González, S., Pineda, A. & Gaxiola, J. (2018). Adolescent Depression: Risk Factors and Social Support as a Protective Factor [Depresión adolescente: factores de riesgo y apoyo social como factor protector]. *Universitas Psychologica*, 17(3), 63-73. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.dafr>
- Granrud, M. D., Steffenak, A. K. M., & Theander, K. (2019). Gender differences in symptoms of depression among adolescents in Eastern Norway: Results from a cross-sectional study [Diferencias de género en síntomas depresivos entre adolescentes del este de Noruega: resultados de un estudio transversal]. *Scandinavian Journal of Public Health*, 47(2), 157-165. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1403494817715379#articleCitationDownloadContainer>
- Humensky, J., Kuwabara, S. A., Fogel, J., Wells, C., Goodwin, B. & Van Voorhees, B. W. (2010). Adolescents with depressive symptoms and their challenges with learning in school [Adolescentes con síntomas depresivos y sus retos con el aprendizaje en la escuela]. *The Journal of school nursing: the official publication of the National Association of School Nurses*, 26(5), 377-392. <https://doi.org/10.1177/1059840510376515>
- Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11(2), 213-218. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)
- Jiménez-Tapia, A., Wagner, F., Rivera-Heredia, M.E. & González-Forteza, C. (2015). Estudio de la depresión en estudiantes de la Ciudad de México y del Estado de Michoacán por medio de la versión revisada de la CES-D. *Salud Mental*, 38(2), 103-107. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-33252015000200004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252015000200004&lng=es&tlng=es)
- Khesht-Masjedi, M. F., Shokrgozar, S., Abdollahi, E., Golshahi, M. & Sharif-Ghaziani, Z. (2017). Comparing depressive symptoms in teenage boys and girls [Comparando síntomas depresivos en chicos y chicas adolescentes]. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 6(4), 775-779. [https://doi.org/10.4103/jfmpc.jfmpc\\_129\\_17](https://doi.org/10.4103/jfmpc.jfmpc_129_17)
- Li, J. Y., Li, J., Liang, J. H., Qian, S., Jia, R. X., Wang, Y. Q. & Xu, Y. (2019). Depressive Symptoms Among Children and Adolescents in China: A Systematic Review and Meta-Analysis [Síntomas depresivos entre niños y adolescentes en China: una

- revision sistemática y meta-análisis]. *Medical Science Monitor: International Medical Journal of Experimental and Clinical Research*, 25, 7459–7470. <https://doi.org/10.12659/MSM.916774>
- López-López, J. A., Kwong, A., Washbrook, L., Tilling, K., Fazel, M. & Pearson, R. (2021). Depressive symptoms and academic achievement in UK adolescents: a cross-lagged analysis with genetic covariates [Síntomas depresivos y logro académico en adolescentes de Reino Unido: un análisis cruzado con covariables genéticas]. *Journal of Affective Disorders*, 284, 104–113. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.01.091>.
- McMahon, G., Creaven, A.M. & Gallagher, S. (2020). Stressful life events and adolescent well-being: The role of parent and peer relationships [Eventos estresantes y bienestar en adolescentes: el rol de las relaciones con los padres y los pares]. *Stress and Health*, 36(3), 299–310. <https://doi.org/10.1002/smi.2923>
- Nunes, M., Borges, L. & De Oliveira, A. (2017). Gender and Age-related Differences in Depressive Symptoms among Brazilian Children and Adolescents [Diferencias de género y edad relacionadas con síntomas depresivos entre niños y adolescentes brasileños]. *Paideia*, 27(68), 290–297. <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v27n68/1982-4327-paideia-27-68-290>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2016). La depresión. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs369/es/>
- Ospina-Ospina, F., Hinestrosa-Upegui, M., Paredes, M., Guzmán, Y. & Granados, C. (2011). Síntomas de ansiedad y depresión en adolescentes escolarizados de 10 a 17 años en Chía, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 13(6), 908–920. <http://www.scielosp.org/pdf/rsap/v13n6/v13n6a04>.
- Pascoe, M., Hetrick, S. & Parker, A. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education [El impacto del estrés en estudiantes de escuela secundaria y niveles superiores de educación]. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104–112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
- Pérez-Padilla, E., Cervantes-Ramírez, V., Hijuelos-García, N., Pineda-Cortés, J., & Salgado-Burgos, H. (2017). Prevalencia, causas y tratamiento de la depresión mayor. *Revista Biomédica*, 28(2), 73–98. <https://doi.org/10.32776/revbiomed.v28i2.557>
- Pérez-Padilla, M. L., Rivera-Heredia, M. E., Esquivel-Martínez, C., Quevedo-Marín, M. C. & Torres-Vázquez, V. (2021). Ser madre y estudiar la universidad. Recursos psicológicos, conductas problema y factores de riesgo. *Revista de Psicología y Educación*, 16(1), 1–17. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.198>
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D Scale: A Self-Report Depression Scale for Research in the General Population [La escala CES-D: autoreporte de la escala de depresión para población general]. *Applied Psychological Measurement*, 1(3), 385–401. <https://doi.org/10.1177/014662167700100306>
- Rahman, M., Todd, C., John, A., Tan, J., Kerr, M., Potter, R., Kennedy, J., Rice, F. & Brophy, S. (2018). School achievement as a predictor of depression and self-harm in adolescence: Linked education and health record study [Logro escolar como predictor de la depresión y la autolesión en adolescentes: estudio vinculado de clínica y educación]. *The British Journal of Psychiatry*, 212(4), 215–221. <https://doi.org/10.1192/bjp.2017.69>
- Ramírez, F. (2010). Sintomatología depresiva en adolescentes mujeres: prevalencia y factores de relación interpersonal asociados. *Revista Peruana de Epidemiología*, 14(1), 65–7. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203119805009>
- Resende, C. & Ferrão, A. (2013). La presencia de síntomas depresivos en adolescentes en el último año de escolaridad. *Pediatría Atención Primaria*, 15 (58), 127–133. <http://www.redalyc.org/pdf/3666/366638749004>
- Reyes Ortega, M., Soto Hernández, A. L., Milla Kegel, J. G., García Ramírez, A., Hubard Vignau, L. Mendoza Sánchez, H., Mejía Garza, L. A., García Peña, M. C. y Wagner Echeagaray, F. A. (2003). Actualización de la Escala de Depresión

- del Centro de Estudios Epidemiológicos (CES-D). Estudio piloto en una muestra geriátrica mexicana. *Salud Mental*, 26(1), 59-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58212607>
- Rivera, R., Arias-Gallegos, W. L., & Cahuana-Cuentas, M. (2018). Perfil familiar de adolescentes con sintomatología depresiva en la ciudad de Arequipa, Perú. *Revista Chilena de Neuro-psiquiatría*, 56(2), 117-126. <https://doi.org/10.4067/s0717-92272018000200117>
- Rivera-Heredia, M. E., Martínez-Servín, L. G. & Obregón-Velasco, N. (2013). Factores asociados con sintomatología depresiva en adolescentes. El rol de la familia migrante y los recursos individuales, familiares y sociales. *Salud Mental*, 36, 99-105. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v36n2/v36n2a4>
- Rivera-Rivera, L., Rivera-Hernández, P., Pérez-Amescúa, M., Leyva-López, A. & Castro, F. (2015). Factores individuales y familiares asociados con sintomatología depresiva en adolescentes de escuelas públicas de México. *Salud Pública de México*, 57(3). <http://www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2013/sam132d>
- Roberts, E. (1980). Reliability of the CES-D: Scale in different ethnic contexts [Fiabilidad de la Escala CES-D: medición en diferentes contextos étnicos]. *Psychiatry Research*, 2(2), 125-134. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0165178180900694?via%3Dihub>
- Sahril, N., Yaacob, N. M., Ahmad, N. A., Abdullah, S., Naidu, B. M. & Aris, T. (2019) Depression Severity and Its Associated Factors Among School-Going Adolescents in Malaysia [Gravedad de la depresión y sus factores asociados entre adolescentes escolarizados en Malasia]. *Journal of Depression and Anxiety*, 8, 350. <https://doi.org/10.35248/2167-1044.19.8.350>
- Saleem, S., Khalid, T. & Mahmood, Z. (2014). Self-reported depressive symptomatology in adolescents: A psychometric study [Sintomatología depresiva reportada en adolescentes: un estudio psicométrico]. *FWU Journal of Social Sciences Summer*, 8(1), 57-66. [https://www.researchgate.net/publication/310596847\\_Self\\_Reported\\_Depressive\\_Symptomatology\\_in\\_Adolescents\\_A\\_Psychometric\\_Study](https://www.researchgate.net/publication/310596847_Self_Reported_Depressive_Symptomatology_in_Adolescents_A_Psychometric_Study)
- Shapero, B. G., Black, S. K., Liu, R. T., Klugman, J., Bender, R. E., Abramson, L. Y. & Alloy, L. B. (2014). Stressful Life Events and Depression Symptoms: The Effect of Childhood Emotional Abuse on Stress Reactivity [Eventos de vida estresantes y síntomas depresivos: el efecto del abuso emocional en la infancia sobre la reactividad del estrés]. *Journal of Clinical Psychology*, 70(3), 209-223. <https://doi.org/10.1002/jclp.22011>
- Semenova Moratto, N., Zapata Posada, J. J. y Messenger, T. (2015). Conceptualización de ciclo vital familiar: una mirada a la producción durante el periodo comprendido entre los años 2002 a 2015. *CES Psicología*, 8(2), 103-121. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423542417006>
- Stikkelbroek, Y., Bodden, D. H. M., Kleinjan, M., Reijnders, M. & Van Baar, A. L. (2016). Adolescent Depression and Negative Life Events, the Mediating Role of Cognitive Emotion Regulation [Depresión adolescente y eventos de vida negativos, el rol mediador de la regulación emocional cognitiva]. *PLoS ONE*, 11 (8) *Artículo* e0161062, 1-16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0161062>
- Suárez, M. (2010). La importancia del análisis de los acontecimientos vitales estresantes en la práctica clínica. *Revista Médica La Paz*, 16(2), 58-62. [http://www.scielo.org.bo/pdf/rmcmlp/v16n2/v16n2\\_a10](http://www.scielo.org.bo/pdf/rmcmlp/v16n2/v16n2_a10)
- Tafur-Orahulio, Y.M. (2020). Sintomatología ansiosa-depresiva en relación con el funcionamiento familiar en un grupo de adolescentes de Lima Norte. *CASUS*, 5(1), 18-25. <https://casus.ucss.edu.pe/index.php/casus/article/view/228/167>
- Veytia-López, M., Guadarrama Guadarrama, R., Márquez-Mendoza, O. & Fajardo Gómez, R. (2016). Mindfulness y síntomas de depresión en adolescentes mexicanos estudiantes de bachillerato. *Actualidades en Psicología*, 30(121), 39-48, 0258-6444. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1332/133248870006>

- Veytia, M., González, N., Andrade-Palos, P. & Oudhof, H. (2012). Depresión en adolescentes: El papel de los sucesos vitales estresantes. *Salud mental*, (35), 37-43. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v35n1/v35n1a6.pdf><http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v35n1/v35n1a6>
- Villegas-Pantoja, M. Alonso-Castillo, M. Alonso-Castillo, B. & Guzmán, F. (2014). Eventos estresantes y la relación con el consumo de alcohol y tabaco en adolescentes. *Ciencia y enfermería*, 20(1), 35-46. [http://www.scielo.cl/pdf/cienf/v20n1/art\\_04](http://www.scielo.cl/pdf/cienf/v20n1/art_04)
- Yue, L., Dajun, Z., Yinghao, L. & Tianqiang, H. (2016). Metaanalysis of the Relationship between Life Events and Depression in Adolescents [Meta-analisis de las relaciones entre eventos de vida estresantes y depression en adolescentes]. *Journal of Pediatric Care*, 2(1), 1-13. <https://pediatrics.imedpub.com/metaanalysis-of-the-relationship-between-life-events-and-depression-in-adolescents>

## La Tenacidad: Predictora de la Autorregulación Académica en Estudiantes Universitarios

Florencia Teresita Daura<sup>1\*</sup>, Cecilia Barni<sup>2</sup> y Mariela González<sup>3</sup>

<sup>1</sup>CONICET-Universidad Austral, <sup>2</sup>Universidad Austral-Escuela de Educación, <sup>3</sup>Universidad Nacional de Cuyo

**Resumen:** La tenacidad es la pasión y la perseverancia para alcanzar metas a largo plazo (Duckworth, 2016), mientras que la autorregulación del aprendizaje se comprende como la capacidad para seleccionar metas académicas y regular aspectos cognitivos, afectivo-motivacionales, comportamentales y contextuales en pos de su consecución (Pintrich, 2000). En estas definiciones se entrevistó cómo ambos constructos poseen aristas en común, en tanto y en cuanto, permiten identificar objetivos académicos y desplegar diversas estrategias para alcanzarlos. No obstante, no abundan los estudios en los que se los aborde integralmente y se diseñen propuestas pedagógicas para promoverlos en el nivel universitario. Frente a ello, en la presente investigación se plantearon cuatro objetivos: describir los niveles de Grit y de autorregulación académica que poseen estudiantes de tres carreras universitarias; indagar si existen diferencias en ambas capacidades según el sexo de los estudiantes; analizar cómo correlacionan el Grit y la autorregulación académica e; identificar si el Grit predice la autorregulación en los alumnos. Se empleó una metodología cuantitativa, descriptiva, correlacional y predictiva en una muestra no probabilística y por conveniencia de 174 estudiantes, que cursaban Abogacía, la Licenciatura en Ciencias Políticas y la Licenciatura en Relaciones Internacionales, en una universidad privada de Argentina, y cuyo promedio de edad era de 19,13 años. Se encontraron diferencias tanto en la tenacidad como en la autorregulación académica en función de la carrera; en algunas variables de la autorregulación que favorecen a las mujeres, no así en la tenacidad según el sexo. Se hallaron correlaciones significativas y positivas entre la tenacidad y la autorregulación. Finalmente, los resultados indicaron que la perseverancia de esfuerzo y la tenacidad global predicen variables motivacionales y cognitivas.

**Palabras clave:** Tenacidad, Aprendizaje autorregulado, Orientación pedagógica, Educación superior

### Grit: Predictor of Academic Self-Regulation in Undergraduates Students

**Abstract:** Grit is the passion and perseverance to achieve long-term goals (Duckworth, 2016), while self-regulation of learning is understood as the ability to select academic goals and regulate cognitive, affective-motivational, behavioural and contextual aspects in pursuit of their achievement (Pintrich, 2000). These definitions show how both constructs have common borders, to the extent that they allow identifying academic goals and deploying various strategies to achieve them. However, there are not many studies in which they are comprehensively addressed, and pedagogical proposals are designed to promote them at the university level. In that regard, the present research had four objectives: to describe the levels of Grit and academic self-regulation of students in three university courses; to find out if there are differences in the two abilities according to the students' sex; to analyse how Grit and academic self-regulation correlate; and to identify whether Grit predicts high self-regulation rates in students. A quantitative, descriptive, correlational, and predictive methodology was used in a non-probabilistic and convenience sample of 174 students studying Law, Political Science, and International Relations at a private university in Argentina, with an average age of 19.13 years. Differences were found both in tenacity and academic self-regulation according to career, favouring women in some variables of self-regulation but not in tenacity according to sex. Significant and positive correlations were found between tenacity and self-regulation. Finally, the results indicated that perseverance of effort and global tenacity predict motivational and cognitive variables.

**Keyword:** Grit, Self-regulated learning, Pedagogic orientation, Higher education

Recibido: 14/10/2021 - Aceptado: 19/01/2022 - Avance online: 25/01/2022

\*Correspondencia: Florencia Teresita Daura

CONICET-Universidad Austral.

Dirección: 1425, Capital Federal, Argentina.

E-mail: [fdaura@austral.edu.ar](mailto:fdaura@austral.edu.ar)

Daura, F. T., Barni, C. y González, M. (2022). La Tenacidad: Predictora de la Autorregulación Académica en Estudiantes Universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 17(1), 116-131, <https://doi.org/10.23923/rpye2022.01.220>

El interés por comprender cuáles son las variables que inciden a que un estudiante alcance metas académicas a corto, mediano y largo plazo es de largo alcance y ha sido

1699-9517/© 2022 Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE). Publicado por Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, España. Este es un artículo Open Access bajo la CC BY-NC-ND licencia (<http://creativecommons.org/licencias/by-nc-nd/4.0/>).

abordado a través de diversos constructos. Entre ellos, en particular, destacamos dos: la tenacidad (*Grit*, en inglés) (Duckworth, 2016; Duckworth y Quinn, 2009) y la autorregulación del aprendizaje (Zimmerman y Shunk, 2001b) que poseen un origen epistemológico diverso, pero resguardan aristas en común.

La tenacidad (*Grit*), en particular, es un constructo acuñado en el seno de la Psicología Positiva y se define como la pasión y la perseverancia para alcanzar metas a largo plazo (Duckworth et al., 2007; Duckworth, 2016). Se trata de una fortaleza de carácter que puede desarrollarse y que no está vinculada con el nivel intelectual.

Se la comprende como un rasgo motivacional y cognitivo de la personalidad, en contraposición a lo señalado por Maesa-Febriawan y Maulina (2019), ya que conlleva aplicar facultades intelectuales que permiten reconocer el valor de un aspecto de la realidad que se desea alcanzar, y facultades afectivo-motivacionales, con las que se elige u opta aquello que se considera “valioso”, volcando en esa elección afectos, emociones y sentimientos.

Estas características se manifiestan en las variables que conforman el constructo e integran el modelo bipartito diseñado por Duckworth (2016), que son: (a) consistencia de interés, que es la habilidad para mantenerse firme en los objetivos elegidos; y (b) perseverancia de esfuerzo, que es la habilidad para trabajar intensamente ante las dificultades y resistir hasta alcanzar una meta a largo plazo (Duckworth et al., 2007).

Para comprender cómo el *Grit* influye positivamente sobre diversas variables, como el rendimiento académico, deportivo y laboral, el bienestar y la satisfacción con la vida, se efectuaron numerosas investigaciones en las que estas temáticas fueron abordadas (Argon y Kaya, 2018; Fabelico y Afalla, 2020; Jin y Kim, 2017; Li et al., 2018; López Ruiz, 2020). Las indagaciones efectuadas permitieron encontrar similitudes conceptuales entre el

*Grit* y la autoconciencia; y hallar aristas en común entre las variables que lo conforman y otros constructos como la resiliencia, la motivación, el optimismo, el compromiso, la proactividad y la autorregulación (Credé et al., 2017; Daura et al., 2020; Perkins-Gough, 2013).

En lo que respecta a la autorregulación académica, constructo que cuenta con más de tres décadas de trayectoria, no existe un acuerdo en relación a cómo definirlo, lo que se debe a la existencia de distintas líneas de pensamiento y de teorías que resaltan un aspecto u otro del mismo (Pintrich, 1998). Son numerosas las publicaciones sobre el tópico que han ofrecido importantes contribuciones al estudio del aprendizaje en general y sobre el aprendizaje autorregulado en particular. Todas coinciden en afirmar que la autorregulación no es una capacidad innata, sino que puede desarrollarse por la práctica, en forma proactiva, permitiendo transformar las habilidades mentales, motivacionales y afectivas en habilidades de estudio (Torrano Montalvo y González Torres, 2004; Zimmerman y Schunk, 2001a). El punto clave que define este tipo de aprendizaje es que el estudiante posea iniciativa personal, capacidad metacognitiva y regulación motivacional, emocional y cognitiva para dirigir su conducta y otros aspectos hacia las metas que se proponga (Boekaerts, 1999).

Entre los enfoques teóricos existentes, se destaca el planteado por la teoría Sociocognitiva en la que se encuentran los modelos de Zimmerman (2001) y Pintrich (2000) quienes, a su vez, diseñaron instrumentos que permiten evaluar esta capacidad.

Pintrich (2000, 2004), particularmente, es reconocido como el precursor en explicar la correlación existente entre las variables motivacionales y cognitivas que se ponen en juego en el proceso de aprendizaje (Limón Luque, 2004); aspecto que, aunque en la actualidad se concibe como un factor innegable, con antelación al abordaje

planteado por el autor no se lo explicaba con claridad, existiendo enfoques y modelos sobre el aprendizaje autorregulado que sólo lo comprendían como un constructo de nivel cognitivo, excluyendo variables de orden motivacional y afectivo que incidían sobre el rendimiento académico (Zimmerman y Shunk, 2001b).

Desde esta concepción, el aprendizaje autorregulado se comprende como “un proceso de construcción activo por el cual los estudiantes eligen metas de aprendizaje e intentan monitorear, regular y controlar su cognición, su motivación y su conducta, guiados por metas personales y por el contexto. Estas actividades de autorregulación pueden mediar las relaciones entre los individuos, el contexto y sus logros” (Pintrich, 2000, p. 453).

Para Pintrich (2000, 2004) todo proceso regulatorio se realiza en torno a cuatro áreas (cognitiva, afectivo-motivacional, comportamental y contextual) y se organiza en cuatro fases que son complementarias, no guardan un orden jerárquico, están ordenadas temporalmente y poseen subprocesos internos, conformando un modelo característico: fase 1 de previsión, planificación y activación; fase 2 de monitoreo; fase 3 de control; y fase 4 de reflexión y acción.

A partir de las definiciones y características brindadas sobre la tenacidad y la autorregulación puede anticiparse cómo ambas comparten notas en común. En efecto, tanto la autorregulación del aprendizaje como la tenacidad se necesitan para identificar metas –en este caso académicas– y efectuar un esfuerzo por alcanzarlas; para lo cual, se debe planificar, actuar, controlar y evaluar diversas variables. No obstante, la vinculación entre ambos constructos ha sido poco estudiada hasta el momento (Wolters y Hussain, 2015), de allí es que la importancia y la necesidad de la presente investigación radica, por un lado, en cubrir la laguna existente explorando, entre otros aspectos, cómo la tenacidad puede predecir índices superiores de autorregulación académica; y,

por el otro, anticipar implicaciones educativas dirigidas a favorecer ambas capacidades en el estudiantado universitario. Esto permitirá brindar aportes para vincular meta teóricamente ambos constructos.

Sobre la base de estas ideas, en el desarrollo del estudio se plantearon los siguientes objetivos:

- Describir los niveles de tenacidad y de autorregulación académica que poseen los estudiantes de las carreras de abogacía, licenciatura en ciencias políticas y licenciatura en relaciones internacionales impartidas por una universidad privada.

- Analizar si existen diferencias en la tenacidad y en la autorregulación académica según el sexo de los estudiantes.

- Analizar cómo correlacionan la tenacidad y la autorregulación académica en la muestra integrada por estudiantes universitarios.

- Identificar el valor predictivo de los factores que conforman la tenacidad sobre los índices de autorregulación de los participantes.

Dichos objetivos serán los que guían el presente estudio y delimitan los puntos que se tratan a continuación. Para ello, en primer lugar, se describe el método adoptado, los resultados, la discusión y las conclusiones.

## MÉTODO

Se efectuó un estudio cuantitativo, de tipo descriptivo, correlacional y predictivo para analizar la relación existente entre las variables de estudio (Hernández-Sampieri et al., 2017).

## PARTICIPANTES

El estudio se efectuó con estudiantes de tres carreras de grado (Abogacía –Ab–, Licenciatura en Ciencias Políticas –CP– y Licenciatura en Relaciones Internacionales –RRI–), que poseen un plan de estudios de 5 años, para el caso de la primera y de 4 años

de duración, para las dos últimas. Las ofertas educativas son impartidas por dos unidades académicas de una institución privada ubicada en la provincia de Buenos Aires (Argentina).

Según los permisos institucionales obtenidos, se descartó la opción de seleccionar una muestra representativa de casos y se empleó el total de los estudiantes que, en forma optativa, quisieran participar completando los cuestionarios.

A partir de ello, y de acuerdo con los permisos recibidos, se conformó una muestra no probabilística y por conveniencia, integrada por 174 estudiantes, de los cuales 130 cursaban Ab, 11 CP y 33 RRII. A la vez, del total de la muestra, 98 (56,3%) eran mujeres y 76 (43,7%) varones, y su edad promedio era de 19,13 años.

En el estudio se consideró al total de la muestra, sin diferenciarla por curso, debido a la heterogeneidad en relación al año del plan de estudios de los participantes (81 se encontraban efectuando el curso de ingreso, 43 el 1er año, 28 el 2o año, 4 el 3er año, 15 4o año, y solo 3, que cursaban Abogacía, 5o año).

## INSTRUMENTOS

**CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO.** Se diseñó y aplicó un cuestionario dirigido a obtener información referente al sexo, la edad, la carrera y el año del plan de estudio de pertenencia.

**ESCALA GRIT-ORIGINAL (GRIT-O).** Se empleó la Escala Grit (Duckworth et al., 2007) en la versión adaptada para población argentina de Tortul, Daura y Mesurado (2020). El instrumento posee un diseño de escala tipo Likert, de 5 opciones y está conformado por 12 ítems que se distribuyen en forma equitativa en los dos factores del modelo bipartito:

- Consistencia de Interés (CI) que explora la tendencia a mantener los objetivos e intereses que se hayan propuesto.

- Perseverancia de Esfuerzo (PE): mide la inclinación a trabajar intensamente ante los contratiempos y las dificultades.

Asimismo, el instrumento permite obtener un nivel global de Grit (Grit global), que oscila entre 1 y 5 puntos que corresponden, respectivamente, a sujetos que poseen un nivel muy bajo y muy alto en la capacidad.

En la adaptación argentina de la escala, el análisis de consistencia interna arrojó un Alpha de Cronbach de 0,83 para toda la escala, 0,80 para el factor de consistencia de Interés y 0,79 para el factor Perseverancia de Esfuerzo (Tortul et al., 2020).

**CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES Y COGNITIVAS.** El Cuestionario de Estrategias Motivacionales y Cognitivas o *Motivated Strategies Learning Questionnaire* (MSLQ) posee un diseño de escala tipo Likert, con 81 ítems que se organizan en dos secciones (una motivacional, conformada por 31 ítems; y otra cognitiva, integrada por 50 ítems), que se distribuyen en 15 escalas o factores, que son valorados con 7 opciones de respuesta.

En la presente investigación, se empleó la versión adaptada por de Daura y Di Fabio de Anglat (2011) de la original (Pintrich et al., 1991), en la cual, el análisis de consistencia interna arrojó los siguientes resultados en cada una de las escalas que la integran (Tabla 1).

## PROCEDIMIENTOS

Según los permisos institucionales obtenidos, en días y horarios previamente acordados, los cuestionarios se administraron en situaciones regulares de clase, ante la presencia de los investigadores, empleando 30 minutos aproximadamente.

Los estudiantes que voluntariamente participaron, fueron informados sobre los objetivos de la investigación y la confidencialidad de los datos recogidos; y

*Tabla 1*  
Estructura del MSLQ y puntaje obtenido en el análisis de consistencia interna  
(Daura y Difabio de Anglat, 2011)

Sección	Escala	Características	Alpha de Cronbach (Daura y Difabio, 2011)
Motivacional	Metas intrínsecas	Indica el interés por aprender los contenidos y/o el material de estudio propuestos.	0,60
	Metas extrínsecas	Expresa el interés por aprender los contenidos y/o el material con el objeto de satisfacer motivos externos.	0,63
	Valor de la tarea	Evalúa la valoración que se otorga a los contenidos y/o material de estudio.	0,89
	Creencias de control	Evalúa las creencias de control que se tienen sobre el propio proceso de aprendizaje y los resultados obtenidos.	0,56
	Autoeficacia	Mide las creencias sobre la propia capacidad para cumplir con éxito una tarea.	0,83
	Ansiedad	Indica la capacidad para regular las situaciones estresantes que se presentan en el proceso de aprendizaje formal (por ej. un examen)	0,72
Cognitiva	Repetición	Esta escala refiere a la medida en que recurre a estrategias de estudio tales como releer notas de clase, memorizar palabras o conceptos claves, etc.	0,61
	Elaboración	Esta escala refleja en qué medida intentas resumir o parafrasear la bibliografía que lees y cuán frecuentemente tratas de relacionarla con tus conocimientos previos.	0,62
	Organización	Esta escala refiere a tu habilidad para seleccionar ideas importantes y para organizar lo que necesitas aprender.	0,66
	Pensamiento crítico	Esta escala señala el grado con el cual utilizás tus conocimientos previos para resolver problemas, tomar decisiones y efectuar evaluaciones críticas.	0,71
	Autorregulación metacognitiva	Esta es una medida de cuán frecuentemente reflexionas acerca del modo en que haces tu trabajo académico y sobre tu estilo de aprendizaje.	0,64
	Manejo del tiempo y del ambiente	Indica cómo se organiza el tiempo y el ambiente de estudio.	0,67
	Regulación del esfuerzo	Predisposición personal para esforzarse frente al trabajo académico, aun cuando éste sea difícil o complejo.	0,43
	Aprendizaje en grupo	Refleja la disposición para trabajar en equipo.	0,76
	Búsqueda de ayuda	Disposición para solicitar ayuda a profesores o compañeros con el fin de resolver situaciones problemáticas.	0,62

firmaron un consentimiento informado.

## ANÁLISIS DE DATOS

Por las características del estudio, se calculó el valor promedio de los factores o dimensiones que integran la Escala Grit-O y el MSLQ.

En la Escala Grit-O, además de calcular los puntajes de los dos factores que la conforman, se calculó el puntaje del Grit global al sumar los valores de todos los ítems que conforman el instrumento y dividiéndolos por el número total de indicadores. Para el propósito del presente estudio, se consideró que los estudiantes tienen una puntuación baja si alcanzan una valoración inferior a 2,50 puntos, por ser éste el puntaje medio entre el mínimo y el máximo que arroja la escala.

En el caso del MSLQ, el puntaje de cada una de las 15 escalas que lo componen se obtuvo sumando las elecciones de los estudiantes y convirtiendo la suma a escala 10; es decir, la puntuación máxima alcanzada se dividió por la cantidad de ítems de la escala y se la multiplicó por 10.

A fin de realizar los análisis estadísticos, se confeccionó una base en Excel que se importó al paquete estadístico IBM SPSS versión 23.0. Luego, según el orden de los objetivos específicos planteados, se efectuaron análisis de acuerdo al siguiente detalle: a fin de describir los niveles de tenacidad y autorregulación académica de los estudiantes según la carrera que siguen y el sexo, se realizaron sucesivos análisis de varianza ANOVA de una vía. Para analizar la correlación existente entre la tenacidad y la autorregulación académica, se realizó una correlación  $r$  de Pearson. Finalmente, para identificar el valor predictivo de los factores que integran la tenacidad sobre los índices de autorregulación de los alumnos se efectuó un análisis de regresión simple, en el que los factores de la Escala Grit-O se utilizaron como variable independiente y las escalas del Cuestionario de Estrategias Motivacionales y

Cognitivas como variables dependientes; se optó por este procedimiento para analizar pormenorizadamente los efectos producidos en cada variable.

Para determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas, en todos los análisis realizados, se consideró el nivel de confianza de 95% ( $\alpha=0,05$ ), por ser el más común en las ciencias sociales (Hernández Sampieri et al., 2017).

Finalmente, para calcular el tamaño del efecto y la potencia estadística de algunos de los resultados, se empleó el paquete estadístico G\*Power.

## RESULTADOS

### NIVELES DE TENACIDAD Y DE AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA SEGÚN LA CARRERA Y EL SEXO

Para describir los niveles de tenacidad y de autorregulación académica de los estudiantes según la carrera seguida, se efectuó un análisis de varianza ANOVA de una vía que arrojó diferencias estadísticamente significativas en los factores consistencia de interés [ $F(2, 169) = 5.428, p < .005, 1 - \beta = 0.95, f = 0.243$ ] y perseverancia de esfuerzo [ $F(2, 169) = 2.894, p < .005, 1 - \beta = 0.95, f = 0.179$ ], y en los niveles globales de esta capacidad [ $F(2, 169) = 5.874, p < .003, 1 - \beta = 0.95, f = 0.252$ ] que favorecen a los alumnos de la carrera RRII, seguidos por los de Ab (Tabla 2).

En lo que respecta a las escalas del aprendizaje autorregulado, sólo se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en ansiedad [ $F(2, 169) = 3.586, p < .003, 1 - \beta = 0.95, f = 0.200$ ] que favorecen a los alumnos de la carrera CP (Tabla 3).

En cuanto a los análisis según el sexo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la tenacidad, con lo que tanto mujeres como varones tendrían niveles semejantes en esta capacidad (Tabla 4).

*Tabla 2*  
Comparación de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en la Escala Grit-O, según la carrera de pertenencia

Factor	Carrera	Media	DE	F	Sig.
Consistencia de Interés	Lic. en Relaciones Internacionales	3.64	0.56	5.428	.005
	Lic. en Ciencias Políticas	3.00	0.60		
	Abogacía	3.22	0.76		
Perseverancia de esfuerzo	Lic. en Relaciones Internacionales	3.96	0.55	2.894	.058
	Lic. en Ciencias Políticas	3.45	0.71		
	Abogacía	3.73	0.69		
Grit Global	Lic. en Relaciones Internacionales	3.80	0.46	5.875	.003
	Lic. en Ciencias Políticas	3.23	0.57		
	Abogacía	3.47	0.60		

*Tabla 3*  
Comparación de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en la escala ansiedad del MSLQ, según la carrera de pertenencia

Factor	Carrera	Media	DE	F	Sig.
Ansiedad	Lic. en Relaciones Internacionales	3.54	1.94	3.586	.030
	Lic. en Ciencias Políticas	4.24	1.65		
	Abogacía	2.73	2.20		

*Tabla 4*  
Comparación de los puntajes obtenidos por los estudiantes en la Escala Grit-O, según el sexo

Factor	Sexo	Media	DE	F	Sig.
Consistencia de Interés	Mujeres	3.27	0.77	.110	.740
	Varones	3.31	0.70		
Perseverancia de esfuerzo	Mujeres	3.74	0.69	.049	.826
	Varones	3.77	0.65		
Grit Global	Mujeres	3.51	0.61	.111	.740
	Varones	3.54	0.57		



**Tabla 6 (Continuación)**  
Correlaciones entre los factores de la Escala Grit-O y las escalas del Cuestionario de Estrategias Motivacionales y Cognitivas

Dimensiones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
9. Ansiedad	-.202**	-.267**	-.278**	-.284**	.236**	-.123	-.059	-.405**										
1- $\beta$	0.54	0.84	0.87	0.89	0.71			0.99										
10. Repetición	.087	.088	.105	.135	.216**	.204**	-.003	.089	.211**									
1- $\beta$					0.617	0.552			0.590									
11. Elaboración	.232**	.425**	.386**	.603**	.197**	.538**	.335**	.566**	-.216**	.170*								
1- $\beta$	0.69	0.99	0.99	1.00	0.51	0.99	0.97	1.00	0.61	0.61								
12. Organización	.336**	.452**	.466**	.339**	.205**	.430**	.113	.410**	-.136	.375**	.537**							
1- $\beta$	0.97	0.99	0.99	0.97	0.55	0.99		0.99		0.99	0.99							
13. Pensamiento Crítico	.109	.365**	.275**	.604**	.082	.457**	.270**	.473**	-.178*	.112	.571**	.290**						
1- $\beta$		0.99	0.86	1.00		0.99	0.85	0.99	0.65		1.00	0.90						
14. Autorregulación metacognitiva	.294**	.414**	.418**	.594**	.144	.601**	.284**	.541**	-.213**	.245**	.672**	.510**	.648**					
1- $\beta$	0.91	0.99	0.99	1.00		1.00	0.89	0.99	0.60	0.75	1.00	0.99	1.00					
15. Manejo del tiempo y ambiente	.467**	.499**	.574**	.346**	.010	.390**	.098	.414**	-.279**	.114	.437**	.458**	.250**	.500**				
1- $\beta$	0.99	0.99	1.00	0.98		0.99		0.99	0.88		0.99	0.99	0.77	0.99				
16. Regulación del esfuerzo	.468**	.498**	.575**	.405**	.110	.388**	.164*	.400**	-.280**	.015	.421**	.386**	.298**	.446**	.615**			
1- $\beta$	0.99	0.99	1.00	0.99		0.99	0.58	0.99	0.88		0.99	0.99	0.92	0.99	1.00			
17. Aprendizaje en grupo	.057	.180*	.138	.287**	-.063	.247**	.138	.300**	-.078	.179*	.418**	.181*	.369**	.392**	.202**	.140		
1- $\beta$		0.66		0.90		0.76		0.93		0.66	0.99	0.67	0.99	0.99	0.54			
18. Búsqueda de ayuda	.046	.207**	.146	.091	-.073	.210**	.109	.246**	-.069	.244**	.159*	.240**	.029	.232**	.294**	.142	.327**	
1- $\beta$		0.56				0.58		0.76		0.75	0.55	0.73		0.69	0.91		0.96	

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).  
\* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

El análisis arrojó asociaciones positivas y significativas entre el factor consistencia de interés, perseverancia de esfuerzo y la tenacidad global con tres escalas de la sección motivacional: metas intrínsecas, valoración de la tarea y autoeficacia.

Simultáneamente, los mismos factores correlacionan en forma significativa y negativa con la escala ansiedad.

Asimismo, las variables que conforman la

tenacidad tienen una asociación significativa y positiva con las escalas elaboración, organización y autorregulación metacognitiva que caracterizan el denominado aprendizaje profundo; también con la regulación del esfuerzo.

Finalmente, la perseverancia de esfuerzo y la tenacidad global, guardan el mismo tipo de asociación con el pensamiento crítico; y sólo el primer factor mencionado –perseverancia de esfuerzo– se correlaciona significativa y positivamente con el aprendizaje en grupo y

con la búsqueda de ayuda.

### VALORES PREDICTIVOS DE LOS FACTORES DE LA TENACIDAD SOBRE LOS ÍNDICES DE AUTORREGULACIÓN

A fin de identificar si la tenacidad (Grit) predice índices elevados de autorregulación, se efectuó un análisis de regresión simple mediante un modelo que incluyó los factores de la tenacidad como variable independiente o predictora y las escalas del Cuestionario de Estrategias Motivacionales y Cognitivas como variables dependientes.

Los resultados indicaron que la perseverancia de esfuerzo y la tenacidad global predicen en forma significativa y positiva con las escalas motivacionales: metas intrínsecas ( $R^2 = .15$ ;  $F(2,171) = 15297$ ,  $p = .001$ ), valor de la tarea ( $R^2 = .063$ ;  $F(2,171) = 6.808$ ,  $p = .001$ ) y autoeficacia ( $R^2 = .190$ ;  $F(2,171) = 21.265$ ,  $p = .001$ ). La excepción se presenta en las escalas metas extrínsecas y control de la tarea, con las que la vinculación no es significativa a nivel estadístico, y con la subescala ansiedad a la que predice significativa y negativamente ( $R^2 = .082$ ;  $F(2,171) = 7.614$ ,  $p = .001$ )

(Tabla 7).

Tanto en el caso de las escalas motivacionales como de las cognitivas, también se mostró que el factor consistencia de interés no tiene un poder predictivo sobre las variables autorregulatorias, como consecuencia de haber sido excluido del modelo por haber alcanzado un valor  $T$  con un bajo índice.

Al igual que en los casos anteriores, la perseverancia de esfuerzo predice significativa y positivamente todas las escalas cognitivas (Tabla 8). La tenacidad global, por su parte, guarda idéntica vinculación con las mismas variables, con excepción de las escalas: pensamiento crítico, aprendizaje en grupo y búsqueda de ayuda.

Por su parte, ambas variables del Grit no presentan una vinculación significativa a nivel estadístico con la subescala repetición [ $R^2 = .011$ ;  $F(2,171) = 946$ ,  $p = .390$ ].

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El abordaje de la tenacidad y de la autorregulación académica es de interés para

Tabla 7

Análisis de regresión entre la perseverancia de esfuerzo y la tenacidad global (variables independientes) y las escalas motivacionales del aprendizaje autorregulado (variables dependientes)

Modelo	Resultado	Predictor	$\beta$ ,	T	Sig.	$R^2$
Modelo 1a	Metas Intrínsecas	Perseverancia de esfuerzo	,049	1.384	,168	.15; $F(2,171) = 15297$ , $p < .000$
		Tenacidad global	,707	1.925	,056	
Modelo 1b	Valor de la Tarea	Perseverancia de esfuerzo	,184	,602	,548	.063; $F(2,171) = 6.808$ , $p = .001$
		Tenacidad global	,549	1.586	,115	
Modelo 1c	Autoeficacia	Perseverancia de esfuerzo	,184	,602	,548	.190; $F(2,171) = 21.265$ , $p = .001$
		Tenacidad global	,549	1.586	,115	
Modelo 1d	Ansiedad	Perseverancia de esfuerzo	-0.382	-0.120	,352	.082; $F(2,171) = 7.614$ , $p = .001$
		Tenacidad global	-,650	-,179	,164	

Tabla 8

Análisis de regresión entre la perseverancia de esfuerzo y la tenacidad global (variables independientes) y las escalas cognitivas del aprendizaje autorregulado (variables dependientes)

Modelo	Resultado	Predictor	$\beta$ ,	T	Sig.	R <sup>2</sup>
Modelo 1e	Elaboración	perseverancia de esfuerzo	,949	2.742	,007	.185; $F(2,171) = 19.390, p < .000$
		tenacidad global	,371	,945	,346	
Modelo 1f	Organización	perseverancia de esfuerzo	,694	1.798	,074	.232; $F(2,171) = 25.817, p < .000$
		tenacidad global	1.094	2.500	,013	
Modelo 2g	Pensamiento Crítico	perseverancia de esfuerzo	1.367	3.427	,001	.135; $F(2,171) = 13.337, p < .000$
		tenacidad global	-,274	-,604	,546	
Modelo 2h	Metacognición	perseverancia de esfuerzo	,499	1.789	,075	.190; $F(2,171) = 20.072, p < .000$
		tenacidad global	,633	2.005	,047	
Modelo 2i	Manejo del Tiempo y del ambiente	perseverancia de esfuerzo	,188	,763	,447	.332; $F(2,171) = 42.537, p < .000$
		tenacidad global	1.291	4.626	,000	
Modelo 2k	Regulación del Esfuerzo	perseverancia de esfuerzo	,248	,739	,460	.333; $F(2,171) = 42.689, p < .000$
		tenacidad global	1.771	4.655	,000	
Modelo 2l	Aprendizaje en Grupo	perseverancia de esfuerzo	,735	1.563	,120	.033; $F(2,171) = 2.894, p = .058$
		tenacidad global	-,127	-,238	,812	
Modelo 2l	Búsqueda de Ayuda	perseverancia de esfuerzo	,852	2.040	,043	.045; $F(2,171) = 3.986, p = .020$
		tenacidad global	-,265	-,558	,577	

comprender cómo interactúan y cómo pueden promoverse en la población estudiantil. Y, aunque ambas capacidades tienen una raíz teórica diversa poseen aristas en común, en tanto y en cuanto, si se desarrollan, permiten seleccionar y alcanzar metas académicas. Aun así, existe una laguna de conocimiento importante, ya que no abundan las indagaciones sobre los dos constructos.

A partir de los objetivos propuestos en el presente trabajo, se retoman y discuten los resultados más significativos para luego abordar las conclusiones. Con respecto al primer objetivo, los resultados sugieren que, quienes poseen mayores índices de tenacidad

son los alumnos de la RRII, lo que los haría más capaces de alcanzar metas a largo plazo. A nivel autorregulatorio, los alumnos de la carrera CP poseen mayor capacidad para regular las situaciones estresantes propias de la vida académica, como rendir un examen. Estos resultados podrían estar vinculados con el perfil de alumno de cada carrera y muestran la necesidad de favorecer el desarrollo de las variables mencionadas en los estudiantes, al estar supeditadas a la acción formativa del contexto y a la actividad de cada individuo.

El mismo análisis efectuado para encontrar diferencias en las variables principales de estudio según el sexo, arrojó resultados

inversos. En efecto, tanto las mujeres como los varones muestran poseer índices semejantes de tenacidad, hallazgo que coincide con otras investigaciones que indican que esta capacidad no varía según el sexo (Ali y Rahaman, 2012; Credé et al., 2017; Duckworth et al., 2007; Duckworth y Quinn, 2009). No obstante, en otros trabajos, las mujeres sí obtuvieron mayores niveles en esta fortaleza (Daura et al., 2020; Kannangara et al., 2018) lo que podría deberse a que son más propensas a desarrollar otras capacidades vinculadas con el Grit, como el *multitasking* o la multitarea (Kannangara et al., 2018), la regulación del esfuerzo y la perseverancia. Aun así, las divergencias encontradas entre las investigaciones, muestran la necesidad de profundizar el estudio de la incidencia que estas variables sociodemográficas tendrían sobre la tenacidad, idea con la cual concuerdan otros autores (Christopoulou et al., 2018).

En cambio, en la capacidad autorreguladora, se hallaron efectos distintos. En efecto, las mujeres obtuvieron índices superiores en las estrategias cognitivas de repetición, organización y autorregulación metacognitiva, lo que concuerda con estudios previos. Frente a ello, y para estimular estas mismas capacidades en los varones, sería conveniente favorecer el uso de otras estrategias vinculadas con el denominado aprendizaje profundo entre las que se encuentran, además de la organización y la capacidad metacognitiva, la elaboración y el pensamiento crítico. Efectivamente, esta capacidad, es uno de los objetivos a promover en los estudiantes de nivel superior (Biggs, 1999; Rue, 2009), aún más en el nuevo contexto mundial en el que el uso de las nuevas tecnologías y la implementación de la modalidad a distancia, como reemplazo de la presencial, se han incrementado en forma notoria (Enríquez Vázquez y Hernández Gutiérrez, 2021; Filius et al., 2018; Miguel Román, 2020).

El análisis de correlación entre variables mostró que el factor de consistencia de interés, perseverancia de esfuerzo y la tenacidad global

poseen una relación significativa y positiva con las escalas Metas intrínsecas, Valoración de la Tarea y Autoeficacia. Resultados que parecen indicar que el desarrollo de mayores índices de tenacidad conduce a valorar más el conocimiento nuevo a aprender, desear aprenderlo para enriquecerse cognitivamente e intelectualmente y tener creencias positivas sobre la propia capacidad para alcanzar con éxito las metas seleccionadas. En relación con ello, se encontraron trabajos que muestran las vinculaciones que existen entre el Grit, en particular la perseverancia de esfuerzo, y la motivación (Muenks et al., 2018; Rojas, 2015; Wolters y Hussain, 2015), lo cual es congruente por el hecho de que esta habilidad permite alcanzar metas previamente seleccionadas, al igual que la motivación, que actúa como impulsor de la conducta y adquiere características personales y trascendentes en la medida en que se vincula con el centro vital del sujeto y con su proyecto de vida, al personalizarse (Nuttin, 1982). En paralelo, el mismo análisis arrojó una vinculación significativa y negativa entre las variables de la tenacidad y la escala ansiedad, resultado que es coherente con los análisis anteriormente señalados y muestra los efectos perjudiciales que la desregulación emocional originada ante situaciones de estrés académico pueden tener sobre el mantenimiento del interés en relación con una meta y la perseverancia para alcanzarla.

A la par, este análisis muestra que poseer índices elevados de consistencia de interés, de perseverancia de esfuerzo y tenacidad global se relacionan significativa y positivamente con las escalas elaboración, organización, autorregulación metacognitiva y regulación del esfuerzo. Estos efectos, por un lado, muestran coherencia con la naturaleza propia del Grit, ya que el ejercicio de esta capacidad presupone, una vez reconocida una meta sobre la que se posee interés, vincular el conocimiento previo con el nuevo, organizarlo mentalmente, reflexionar sobre cómo se lo ha adquirido y esforzarse para alcanzarla; por el otro, coinciden con los obtenidos en otros estudios (Wolters y Hussain, 2015).

Al mismo tiempo, poseer altas puntuaciones de perseverancia de esfuerzo y de tenacidad Global se asocia positiva y significativamente con la regulación del pensamiento crítico; mientras que sólo el primer factor mencionado –perseverancia de esfuerzo– se correlaciona de igual manera con el aprendizaje en grupo y con la búsqueda de ayuda (Wolters y Hussain, 2015), lo que mostraría que para resistir en el tiempo es fundamental la ayuda, la orientación y la asistencia de otras personas, aspecto que se vincula con el aprendizaje colaborativo y con la obtención de mayores niveles de rendimiento.

En lo que se refiere al poder predictivo de la tenacidad sobre el aprendizaje autorregulado, los resultados indican que sólo la perseverancia de esfuerzo y la tenacidad global incentivan en forma significativa las metas intrínsecas, el valor de la tarea y la autoeficacia; pero como contraparte, no promueven la regulación de la ansiedad ante situaciones de estrés. Estos resultados guardan relación con lo señalado sobre la vinculación existente entre el Grit, la perseverancia de esfuerzo y la motivación. A su vez, concuerdan con la falta de poder predictivo que la consistencia de interés tiene con todas las variables autorregulatorias; efecto que, según la literatura sobre la temática (Novales, 2010), se debe al bajo índice del valor T obtenido por la variable, indicando la existencia de una fuerte correlación entre variables.

Entre tanto, el factor perseverancia de esfuerzo, muestra poseer un poder predictivo alto sobre todas las variables cognitivas, con excepción de la repetición; mientras que, la tenacidad global predice un buen rendimiento de elaboración, organización, autorregulación metacognitiva, manejo del tiempo y del ambiente, y regulación del esfuerzo. Con ello se mostraría que ambos factores, en conjunto, más aún la perseverancia de esfuerzo, promueven un mejor uso de las estrategias metacognitivas, de aquellas que permiten administrar el tiempo y el ambiente; y de algunas cognitivas (Pintrich y De Groot,

1990).

A partir de los hallazgos encontrados, se pone en evidencia la importancia de estimular en los estudiantes universitarios tanto la tenacidad como la autorregulación académica, en tanto y en cuanto, la primera, colabora en identificar con claridad la orientación de las metas a largo plazo que se desean alcanzar, y a perseverar en su consecución, lo que repercute en la regulación de las variables cognitivas, afectivo-motivacionales, contextuales y comportamentales que integran la autorregulación del aprendizaje.

Concomitantemente, estos resultados iluminan la necesidad de promover en el nivel superior el uso de estrategias de enseñanza dirigidas a desarrollar en los alumnos las dos variables principales abordadas en este trabajo.

En lo referente a las limitaciones encontradas en el desarrollo del presente trabajo, hay que hacer mención a la homogeneidad con respecto a la edad y al área de conocimiento de las carreras seguidas por los estudiantes que integraron la muestra. De hecho, en lo referente al Grit, investigaciones previas muestran que los niveles de esta capacidad aumentan a medida que se crece en edad, se alcanza una mayor madurez y se posee una perspectiva más amplia sobre la vida (Christopoulou et al., 2018). Por lo que, en futuras investigaciones sería pertinente conformar una muestra más heterogénea o diversa en lo que a la edad y al tipo de carrera se refiere; de esta manera, podrán comprobarse si existen o no diferencias en función de estas variables.

Más allá de estas limitaciones, se considera que esta investigación cubre una laguna de conocimiento sobre las variables abordadas en estudiantes universitarios argentinos, constituyéndose en un primer antecedente al no existir estudios previos en esta temática. Al mismo tiempo, los hallazgos encontrados ponen en evidencia la necesidad de favorecer la tenacidad y la autorregulación académica en los estudiantes de Nivel Superior.

- **Conflicto de intereses.**

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

## REFERENCIAS

- Ali, J., & Rahaman, A. (2012). A comparative study of grit between male and female fencers of Manipur. *International Journal of Movement Education and Social Sciences*, 2(1), 10-12. Recuperado de <https://sujo-old.usindh.edu.pk/index.php/THE-SHIELD/article/viewFile/1017/954>
- Argon, T. & Kaya, A. (2018). Examination of Grit Levels of Teachers According to Personal Variables. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3a), 45-53. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i3a.3157>
- Biggs, J. (1999). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57-75. <https://doi.org/10.1080/0729436990180105>
- Boakaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457
- Christopoulou, M., Lakioti, A., Pezirkianidis, C., Karakasidou, E., & Stalika, A. (2018). *The Role of Grit in Education: A Systematic Review*. *Psychology*, 9, 2951-2971. <http://doi.oef/10.4236/psych.2018.915171>
- Credé, M., Tynan, M.C., & Harms, P.D. (2017). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(3), 492-511. <https://doi.org/10.1037/pspp0000102>
- Daura, F. T. y Difabio de Anglat, H. (2011). Evaluación del aprendizaje autorregulado a través de la Escala de Motivación y Estrategias de Aprendizaje: exploración de sus cualidades psicométricas. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 57(4), 291-298.
- Daura, F. T.; Barni, M. C.; González, M., Assirio, J. y Lúquez, G. (2020). Evaluación del Compromiso Académico y Grit. Fortalezas de carácter a desarrollar en estudiantes de postgrado. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1), e1172. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1172>
- Duckworth, A. (2016). Grit. El poder de la pasión y la perseverancia. Madrid, España: Urano.
- Duckworth, A., & Quinn, P. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166-174. <https://doi.org/10.1080/00223890802634290>
- Duckworth, A., Peterson, Ch., Matthews, M., & Kelli, D. (2007). Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Enríquez-Vázquez, L. y Hernández-Gutiérrez, M. (2021). Alumnos en pandemia: una mirada desde el aprendizaje autónomo. *Revista digital universitaria*, 22(2), 1-22. <https://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.2.11>
- Fabelico, F.L. & Afalla, B.T. (2020). Perseverance and passion in the teaching profession: teachers' Grit, Self-Efficacy, Burnout, and Performance. *Journal of Critical Review*, 7(11), 108-119. <https://doi.org/10.31838/jcr.07.11.17>
- Filius, R.M., de Kleijn, R.A.M., Uijl, S.G., Prins, F.J., van Rijen, H.V.M., & Grobbee, D.E. (2018). Challenges concerning deep learning in SPOCs'. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 10(1/2), 111-127. <https://doi.org/10.1504/IJTEL.2018.088341>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2017). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Jin, B., & Kim, J. (2017). Grit, basic needs satisfaction, and subjective well-being. *Journal of Individual Differences*, 38(1), 29-35. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000219>
- Kannangara, Ch.S., Allen, R.E., Waugh, G., Nahar, N., Noor, S.Z., Rogerson, S., & Carson, J. (2018). All That Glitters Is Not Grit: Three Studies of Grit in University Students. *Frontier of Psychology*, 9, 1539. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01539>
- Li, J., Mengyuan, F., Wang, W., Sun, G., & Cheng, Z. (2018). The Influence of Grit on Life Satisfaction: Self-Esteem as a Mediator. *Psychologica Belgica*, 58(1), 51-66. <https://doi.org/10.5334/pb.400>
- Limón Luque, M. (2004). En homenaje a

- las contribuciones de Paul R. Pintrich a la investigación sobre Psicología y Educación. Número monográfico en homenaje a Paul R. Pintrich. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 159-162. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?35>
- López Ruiz, E. (2020). Habilidades no cognitivas y rendimiento académico. Un estudio empírico en alumnos de secundaria. *Revista de Educación, Innovación y Formación*, 3, 7-27. Recuperado de [https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/100783/1/reif3\\_1.pdf](https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/100783/1/reif3_1.pdf)
- Maesa Febriawan, I. & Maulina, D. (2019). Development of the Employee Grit (E-Grit) Measurement: Dimensionality, Convergent Validity, and Reliability. *Advances in Social Science. Education and Humanities Research*, 494, <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201125.023>
- Miguel Román, J.A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L(Esp), 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Muenks, K., Yang, J.S., & Wigfield, A. (2018). Associations between grit, motivation, and achievement in high school students. *Motivation Science*, 4(2), 158-176. <https://doi.org/10.1037/mot0000076>
- Novales, A. (2010). Análisis de regresión. Madrid, España: Departamento de Economía Cuantitativa, Universidad Complutense de Madrid.
- Nuttin, J. (1982). Teoría de la motivación humana. *De la necesidad al proyecto de acción*. Barcelona, España: Paidós.
- Perkins-Gough, D. (2013). The significance of Grit: a conversation with Angela Lee Duckworth. *Educational Leadership*, 71(1), 14-20. Recuperado de <https://www.ascd.org/el/articles/the-significance-of-grit-a-conversation-with-angela-lee-duckworth>
- Pintrich, P. (1998). El papel de la motivación en el aprendizaje académico autorregulado. En: S. Castañeda (Coord.), *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI* (pp. 229-262). México: Miguel Angel Porrúa.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En: M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Editors). *Handbook of Self-Regulation*. (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Pintrich, P. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P., Smith, D., García, T. & McKeachie, W. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Michigan, United States: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning*. University of Michigan.
- Rojas, J.P. (2015). *The Relationships Among Creativity, Grit, Academic Motivation, and Academic Success in College Students* (Tesis doctoral) University of Kentucky, Kentucky, United States. Recuperado de [https://uknowledge.uky.edu/edp\\_etds/39](https://uknowledge.uky.edu/edp_etds/39)
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid, España: Narcea.
- Torrano-Montalvo, F. y González-Torres, Ma.C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-34. <https://doi.org/10.25115/ejrep.3.120>
- Tortul, Ma. C.; Daura, F. y Mesurado, B. (2020). Análisis factorial, de consistencia interna y de convergencia de las escalas Grit-O y Grit-S en universitarios argentinos. Implicaciones para la orientación en educación superior. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 109-128. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29264>

- Wolters, C. & Hussain, M. (2015). Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement. *Metacognition Learning, 10*, 293-311. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9128-9>
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In: B.J., Zimmerman & D, Shunk (Editors). *Self-Regulated Learning and academic achievement. Theoretical perspectives* (pp. 1-38). Mahwah, United States: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B.J., & Schunk, D. H. (2001a). Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 289-307). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zimmerman, B.J. & Shunk, D. (Editors) (2001b). *Self-Regulated Learning and academic achievement. Theoretical perspectives*. Mahwah, United States: Lawrence Erlbaum Associates.