



REVISTA DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

JOURNAL OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION

EDITOR

JOSÉ CARLOS NÚÑEZ

GESTORA

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



GRUPO EDITORIAL
DE PSICOFUNDACIÓN

COMITÉ EDITORIAL

EDITOR

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

GESTORA 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 - (University of Central Florida, 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 Alcantud 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-Pienda - 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 Jorner 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 Nietfeld - 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 Henar 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)
Arantzazu Rodríguez Fernández - Universidad del País Vasco, (España)
Alejandro Rodríguez Martín - Universidad de Oviedo, (España)
Luis José Rodríguez Muñiz - 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 - Nothingan 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

Influencia del tiempo de pantallas en conductas externalizantes e internalizantes en niños de 6-12 años. María del Carmen García-Jordá, Llanos Merín y Jorge J. Ricarte	89-98
Uso problemático del smartphone, procrastinación y autoeficacia académica en estudiantes universitarios. Álvaro Camporro-Montila y María de la Villa Moral-Jiménez	99-108
Motivos recibidos por los iguales para ser preferido o rechazado en Educación Infantil. Paula Molinero-González, Luis J. Martín-Antón, Miguel Á. Carbonero-Martín, Wendy L. Arteaga-Cedeño y José Luis Rodríguez-Sáez	109-116
Efectividad de la musicoterapia en personas con trastorno del espectro autista: una revisión sistemática paraguas. Tatiana Romero-Arias, Raquel Lucas-Rodríguez, Germán Gálvez-García y Adrián Pérez del Olmo	117-128
The Impostor Phenomenon: an empirical study about its influence on the learning of english as a second language in teenagers. Alicia Gallego-Díaz y Diego J. Sánchez-Mármol	129-136
Validación a nivel local de herramientas psicométricas para medir afrontamiento y consumo de sustancias: un estudio correlacional en Chile Antonia Nazar-Mena, Francisca Gonzales-Romero y Mónica Pino-Muñoz	137-147
Competencias de los evaluadores de Programas e Instituciones de Educación Superior: una revisión sistemática y bibliométrica Gloria Yamilet Rivera-Piña, Camila José Zúñiga-Jiménez, María Elena Urdiales-Ibarra y María Elena Rivera-Heredia	148-155
Factores asociados a la adaptación y percepción de aprovechamiento académico en secundaria tras la reincorporación escolar post-COVID-19 Maricela Osorio-Guzmán, Guillermo León-Patiño y Carlos Prado-Romero	156-165
Corrigendum del artículo “Impacto del estrés académico y satisfacción con la vida en estudiantes chilenos con y sin discapacidad en educación superior: un análisis de género” [<i>Revista de Psicología y Educación</i> 20(1), 57-63] Fernanda Nicole Suazo, Santiago Mendo y María Isabel Polo del Río	166

Artículo

Influencia del Tiempo de Pantallas en Conductas Externalizantes e Internalizantes en Niños de 6-12 Años

María del Carmen García-Jordá^{id}, Llanos Merín^{id} y Jorge J. Ricarte^{id}

Departamento de Psicología, Facultad de Educación, Universidad de Castilla-La Mancha (España)

INFORMACIÓN

Recibido: 28/01/2025
Aceptado: 19/03/2025

Palabras clave:

Externalización
Internalización
Uso de pantallas
TRIC
Educación Primaria

Keywords:

Externalization
Internalization
Screen use
TRIC
Primary Education

RESUMEN

Antecedentes: El uso de las Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación (TRIC) ha aumentado significativamente entre los jóvenes, generando nuevos hábitos de vida. Aunque las tecnologías aportan beneficios, su uso excesivo puede afectar la salud física y psicológica. Este estudio analiza el impacto del uso de pantallas en estudiantes de Educación Primaria, centrándose en conductas externalizantes e internalizantes. **Método:** Se realizó un estudio cuantitativo con una muestra de 153 estudiantes (edad media = 9.46 años; rango = 6.4-12.2 años; 50.3% niños y 49.7% niñas). Se utilizó un cuestionario diseñado para evaluar la frecuencia y los tipos de dispositivos utilizados, basado en investigaciones previas. Las conductas internalizantes y externalizantes se midieron mediante el Cuestionario de Cualidades y Dificultades (SDQ) en su versión para docentes. **Resultados:** Se encontró una mayor correlación entre el uso excesivo de pantallas y las conductas externalizantes. Además, el uso global de pantallas predijo problemas externalizantes, mientras que el uso antes de dormir se asoció con síntomas emocionales. **Conclusión:** Los hallazgos evidencian el impacto diferencial del uso de pantallas en la conducta infantil. Es clave promover intervenciones que regulen su uso para reducir efectos negativos.

Influence of Screen Time on Externalizing and Internalizing Behaviors in Children Aged 6-12 Years

ABSTRACT

Background: The use of Relational, Information, and Communication Technologies (TRIC) has significantly increased among young people, leading to new lifestyle habits. While technologies offer benefits, excessive use can negatively impact physical and psychological health. This study examines the impact of screen use on Primary Education students, focusing on externalizing and internalizing behaviors. **Method:** A quantitative study was conducted with a sample of 153 students (mean age = 9.46 years; range = 6.4-12.2 years; 50.3% boys and 49.7% girls). A questionnaire based on previous research was used to assess the frequency and types of devices used. Internalizing and externalizing behaviors were measured using the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in its teacher-report version. **Results:** A stronger correlation was found between excessive screen use and externalizing behaviors. Additionally, overall screen use predicted externalizing problems, while screen use before bedtime was associated with emotional symptoms. **Conclusion:** The findings highlight the differential impact of screen use on children's behavior. It is essential to promote interventions that regulate screen use to mitigate its negative effects.

Introducción

En los últimos años, el rápido incremento de las Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación (TRIC) ha generado un aumento en su uso en la sociedad en general y especialmente entre los más jóvenes, quienes han adoptado nuevas formas de comunicación, búsqueda de información y socialización (Twenge y Campbell, 2018). A pesar de las ventajas que ofrecen estas tecnologías, como una comunicación más rápida y acceso instantáneo a la información, nuevas formas de relación y entretenimiento o acceso a servicios sociales y educativos (Kirschner y De Bruyckere, 2017), la exposición prolongada a pantallas también se ha asociado con riesgos para la salud física y psicológica infantil, como adicción, alteraciones emocionales y de conducta, aislamiento, sedentarismo y problemas visuales (Odgers et al., 2020). El tiempo de uso de pantallas es el tiempo que una persona dedica a dispositivos como la televisión, móviles, tabletas y ordenadores, y se considera uso excesivo cuando excede las recomendaciones establecidas por las autoridades sanitarias (Stiglic y Viner, 2019). Estas directrices se basan en estudios epidemiológicos y revisiones sistemáticas que han analizado los efectos del tiempo de pantalla en la salud física, mental y social de niños y adolescentes. A partir de estas investigaciones, organismos como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Academia Americana de Pediatría (AAP) han propuesto límites específicos de uso según la edad, con el objetivo de que el uso de las TRIC esté más equilibrado con otras actividades esenciales para el desarrollo infantil, como la actividad física, el sueño, o el ocio cara a cara (AAP, 2013; OMS, 2019). Sin embargo, entre niños y adolescentes, el uso de pantallas es la actividad sedentaria de ocio más común (Beyens et al., 2020). Es necesario señalar que estas recomendaciones no siempre son universalmente aplicables, ya que pueden variar según factores culturales, socioeconómicos y tecnológicos de cada país. Además, algunos estudios sugieren que la calidad del contenido y el contexto de uso pueden ser tan importantes como la cantidad de tiempo frente a la pantalla (Orben y Przybylski, 2019). A pesar de ello, estas recomendaciones son las más ampliamente utilizadas en la actualidad, y sirven como marco de referencia en los estudios sobre uso de pantallas (Merín et al., 2024).

Teniendo esto en cuenta, el objetivo del presente estudio es analizar la relación existente entre el uso de pantallas y la presencia de conductas internalizantes y externalizantes en niños de entre los 6 y los 12 años.

Tiempo de Uso de las Pantallas y Consecuencias Sobre la Salud

Existe consenso entre las autoridades sanitarias en que el uso excesivo de pantallas afecta negativamente a la salud y al desarrollo infantil. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019) recomienda evitar las pantallas hasta los dos años, y limitar su uso a una hora diaria entre los 2 y los 5 años para reducir efectos negativos sobre la actividad física y el sueño. De forma similar, la Academia Americana de Pediatría (AAP, 2013) sugiere limitar el tiempo de pantalla hasta una hora diaria en preescolares y equilibrar su uso en niños de 6 a 12 años con actividades físicas, aumentando a un máximo de 1.5 a 2 horas, con supervisión familiar. Además, la AAP aconseja evitar el uso de pantallas en momentos específicos del día (comidas, estudio y antes de dormir).

Sin embargo, una revisión sistemática de Thomas et al. (2020) encontró que, entre niños y adolescentes de 5-18 años, el tiempo dedicado a las pantallas excede las recomendaciones sanitarias en aproximadamente la mitad de los casos, siendo el dispositivo más empleado la televisión (64.3% de los casos), seguido de móviles, consolas y ordenadores. Según este estudio, en promedio, el 52.3% de los participantes (19 estudios) excedieron las 2 h/día de tiempo de pantalla y el tiempo medio de uso fue de 3.6 h/día (1.3–7.9 h/día). Según estudios como el de Eirich et al. (2022), la sobreexposición a pantallas en niños y adolescentes incrementa el sedentarismo, perjudica la visión y el bienestar psicológico, pudiendo estar relacionada con el empeoramiento de la sintomatología ansiosa, depresiva, y las conductas propias del TDAH. Otra consecuencia posible es el efecto del uso de las pantallas sobre el sueño; el sueño es un proceso fisiológico fundamental para el correcto desarrollo infantil y repercute al bienestar físico y mental. Los problemas de sueño pueden asociarse a problemas emocionales, sociales, físicos y del desarrollo neurocognitivo (Basile et al., 2021).

Además, también es importante considerar la influencia que la pandemia de COVID-19 tuvo sobre los hábitos de vida de la población infantil, incluyendo un incremento significativo en el uso de pantallas debido a la educación a distancia y el confinamiento (Odgers et al., 2020). Estudios recientes han señalado que el aumento del tiempo de pantalla durante la pandemia estuvo asociado con un incremento en síntomas de ansiedad, depresión y problemas de conducta en niños y adolescentes (Sundqvist et al., 2021). Además, la falta de interacción social y la reducción de actividades al aire libre pudieron haber amplificado los efectos negativos del uso excesivo de dispositivos electrónicos (Merín et al., 2024). En este sentido, un estudio encontró que el impacto del uso de pantallas en la salud mental de los niños se vio exacerbado por el contexto de aislamiento social, aumentando la prevalencia de conductas internalizantes y externalizantes (García, 2023).

Finalmente, el tipo de contenido consumido en las pantallas también puede modular los efectos en la conducta infantil. Investigaciones han encontrado que la exposición a contenido violento en videojuegos o televisión puede aumentar la agresividad y reducir la empatía en los niños, mientras que el contenido educativo puede promover habilidades cognitivas y sociales (Fitzpatrick y Biers, 2022). Además, el tiempo que los niños pasan frente a la pantalla puede desplazar otras actividades esenciales para su bienestar, como el juego al aire libre, la actividad física y el contacto con la naturaleza (Eirich et al., 2022).

El concepto de “tiempo verde” se ha propuesto como un factor de protección ante los efectos negativos del uso excesivo de pantallas. Estudios han mostrado que la exposición a entornos naturales está asociada con una mejor regulación emocional y una reducción en los niveles de estrés y ansiedad en la infancia. En particular, un estudio encontró que los niños que pasan más tiempo en espacios verdes muestran menos problemas de conducta y mayor bienestar emocional en comparación con aquellos que dedican más tiempo a actividades digitales (Holton y Nigg, 2020).

Dado que el uso de pantallas es una actividad difícil de eliminar completamente en la vida moderna, promover un equilibrio entre el tiempo frente a la pantalla y el tiempo en la naturaleza podría ser una estrategia efectiva para mitigar sus efectos negativos. Implementar programas escolares que integren actividades al aire

libre y educación digital responsable puede contribuir a un mejor desarrollo socioemocional en la infancia.

Conductas Externalizantes e Internalizantes y su Relación con el uso Excesivo de Pantallas en Edad Escolar

El debate sobre el uso excesivo de pantallas y su relación con problemas conductuales y emocionales en edad escolar se centra en dos categorías: los problemas internalizantes y externalizantes, ambos ligados a la falta de regulación emocional y que pueden afectar la salud mental en niños y adolescentes (Sundqvist et al., 2021).

Las conductas internalizantes, caracterizadas por síntomas como retraimiento, ansiedad y somatización, tienden a ser poco comunes durante los años preescolares y aumentar progresivamente durante la etapa escolar, siendo más frecuentes a partir de la adolescencia temprana debido a los cambios físicos, sociales y personales de esta etapa (Marcone et al., 2020). En cambio, los síntomas externalizantes, como agresividad, problemas conductuales e hiperactividad, se manifiestan hacia el exterior y tienden a ser más comunes en la infancia temprana debido a la falta de autorregulación emocional y conductual, disminuyendo progresivamente durante la etapa escolar y la adolescencia (Smith y Wild, 2023).

Desde una perspectiva teórica, el uso excesivo de pantallas puede interferir en la regulación emocional infantil a través de diversos mecanismos. La teoría de la desregulación emocional (Granic et al., 2014) sugiere que el tiempo prolongado frente a dispositivos digitales altera la capacidad de los niños para manejar emociones negativas. Los juegos digitales y redes sociales pueden reforzar patrones de reacción inmediata y limitar el desarrollo de estrategias adaptativas de autorregulación emocional. Como resultado, los niños pueden volverse más impulsivos, ansiosos o propensos a la frustración cuando se enfrentan a situaciones de la vida real que requieren tolerancia a la frustración y resolución de conflictos.

Por otro lado, la teoría del desplazamiento (Neuman, 1988) explica cómo el uso de pantallas reemplaza actividades clave para el desarrollo, como el juego físico, la interacción social y el descanso adecuado. Este desplazamiento puede influir en la aparición de conductas internalizantes y externalizantes, ya que limita el tiempo disponible para la práctica de habilidades socioemocionales y de autorregulación. Por ejemplo, los niños que pasan largas horas en pantallas pueden reducir su tiempo de juego al aire libre o de interacción con sus pares, lo que puede derivar en aislamiento social, mayor dependencia de la estimulación digital y menor tolerancia a la espera y al aburrimiento.

Además, la capacidad de autorregular las conductas internalizantes y externalizantes comienza a consolidarse en torno a los 6 años, influenciada por las interacciones familiares, el entorno educativo y social (Osorio y González-Cámara, 2022). Durante esta etapa, también ocurre un rápido desarrollo de otras habilidades cognitivas, como las Funciones Ejecutivas, las cuales tienen un papel fundamental en la autorregulación emocional y conductual.

Los factores ambientales, personales y biológicos han mostrado ser factores de riesgo o de protección para la aparición de ambos tipos de conductas (Auerbach et al., 2021). Finalmente, la prevalencia también varía según el género y la edad: los niños tienden a presentar más problemas de conducta, mientras que las niñas tienen mayor tendencia hacia las dificultades emocionales (Martel, 2021).

La relación entre el tiempo frente a pantallas y estos problemas no es concluyente según estudios previos. Algunos autores no encuentran correlación entre el uso de pantallas y problemas de conducta o emocionales (Orben y Przybylski, 2019), mientras que otros sí observan una asociación con dificultades de concentración, síntomas de hiperactividad y ansiedad (Odgers et al., 2020). Investigaciones recientes indican una pequeña pero significativa correlación entre el tiempo de pantalla y problemas externalizantes, especialmente en niños de 6 a 14 años, desde la infancia hasta la adolescencia temprana (Eirich et al., 2022; Holton y Nigg, 2020).

Varios factores pueden explicar estas asociaciones con las diferentes conductas: (1) El comportamiento sedentario puede favorecer el aislamiento social y el retraimiento, (2) el contenido de las pantallas puede influir en la autoestima a través de comparaciones sociales, (3) la exposición a contenido violento podría incrementar los problemas de conducta, (4) el tiempo de pantalla podría reducir el tiempo para actividades fundamentales como el sueño y la interacción cara a cara (Ellison et al., 2020).

Estudio Actual

Teniendo en cuenta la bibliografía revisada, el objetivo principal de este estudio es identificar la relación existente entre el uso de las pantallas y la presencia de problemas de carácter externalizante e internalizante en una muestra de niños de Educación Primaria. Adicionalmente, se incluirá el tiempo de uso de pantallas antes de dormir para analizar si tiene algún efecto sobre estas conductas, al interferir en los hábitos de sueño.

En base a este objetivo general se pueden formular los siguientes objetivos específicos:

- I. Analizar las relaciones entre el uso de pantallas diario y antes de dormir con la presencia de conductas internalizantes y externalizantes.
- II. Determinar si existen diferencias en la presencia de conductas internalizantes y externalizantes en función de si se cumplen o no las recomendaciones sanitarias de uso de pantallas en niños de 6-12 años (<2 horas/día).
- III. Identificar qué variables del uso de pantallas son predictoras de las conductas internalizantes y externalizantes.

Método

Participantes

La muestra del estudio estuvo compuesta por un total de 153 participantes españoles, con edades comprendidas entre 6 y 12 años ($M = 9,46$ años, $DT = 19,32$; rango de edad = 6,4 a 12,2 años; 50,3% niños). Inicialmente se contactó con un total de 158 familias, por lo que la tasa de participación fue del 96,8%. Los participantes fueron seleccionados de tres colegios públicos de España, mediante un muestreo por conveniencia. Aunque los colegios pertenecían a diferentes áreas socioeconómicas, todos correspondían a un nivel socioeconómico medio. Es importante señalar que no se evaluaron ni el nivel socioeconómico ni el nivel educativo de los padres de los participantes, lo que constituye una limitación del estudio.

Los criterios de inclusión para los participantes fueron: (1) estar cursando Educación Primaria en los centros donde se llevó a cabo el estudio; (2) no presentar psicopatologías ni problemas

de aprendizaje, por lo que no se incluyó a aquel Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE) que pudiera presentar problemas conductuales y/o emocionales previos, tras verificarlo con las tutoras del grupo y los Equipos de Orientación de los colegios participantes; y (3) contar con el consentimiento informado firmado por los padres o tutores legales. Todos los participantes fueron hablantes de castellano.

Instrumentos

Cuestionario ad hoc sobre uso de pantallas en edad escolar. Este formulario recoge información detallada sobre el uso de pantallas entre estudiantes en edad escolar, identificando tanto la frecuencia como los dispositivos más empleados. Incluye 10 preguntas relacionadas con los hábitos de uso de pantallas, el tiempo dedicado a las mismas y una evaluación subjetiva de si se considera que se está haciendo un uso inapropiado, así como un espacio para observaciones. Dada la ausencia de cuestionarios estandarizados sobre uso de pantallas para población española, la creación de este cuestionario se basó en estudios previos (Pérez et al., 2023) y en una consulta preliminar a familias y profesores sobre los hábitos de uso de los menores.

La primera pregunta indaga sobre el uso habitual de dispositivos de pantalla; si la respuesta es afirmativa, el participante responde sobre el tipo de dispositivos (televisión, móvil, tableta y ordenador), el dispositivo de uso más frecuente, si existe control parental, el tiempo de uso entre semana y en fines de semana, el uso de pantallas antes de dormir, el cambio en el uso durante vacaciones, y si considera que el tiempo de uso afecta su día a día. Ejemplos de preguntas incluyen: “¿Usas habitualmente pantallas de televisión, móvil, tableta u ordenador?” y “¿En vacaciones, cuánto tiempo al día puedes dedicar a las pantallas?”.

Los participantes completaron este cuestionario de forma individual en horario lectivo, bajo la supervisión directa de la persona encargada de la recogida de información para resolver cualquier duda que pudiera surgir durante su realización. El instrumento presentó una consistencia interna aceptable en el presente estudio, con un alpha de Cronbach de .78.

Cuestionario de Cualidades y Dificultades (SDQ; Rodríguez-Hernández et al., 2013). El SDQ es un instrumento de cribado conciso, diseñado originalmente por Goodman (1997), que evalúa la presencia de problemas externalizantes e internalizantes en la edad infantil y juvenil. Constituye uno de los instrumentos de cribado más empleados mundialmente por su sencillez de aplicación y utilidad en la detección de problemas, por lo que se encuentra traducido y validado a muchos idiomas incluyendo el castellano.

El SDQ está formado por 25 ítems que evalúan 5 subescalas: Sintomatología Emocional, Problemas de Comportamiento, Hiperactividad, Problemas de Relaciones con Iguales y Conducta Prosocial. Los cuatro primero hacen referencia a dificultades conductuales y emocionales mientras que el quinto se refiere a conductas positivas de socialización. Las cuatro escalas que miden conductas problemáticas conforman, a su vez, una sexta escala denominada Escala Total de Dificultades. Cada subescala está conformada por 5 ítems estilo Likert con una puntuación que puede variar de 0 a 10. Además, en población de bajo riesgo o población general, Goodman et al. (2010) recomiendan emplear también una división del cuestionario con tres subescalas:

Problemas Internalizantes (problemas emocionales y con los iguales), Problemas Externalizantes (problemas de conducta e hiperactividad) y Conducta Prosocial. El SDQ cuenta con tres versiones: la destinada al propio niño/adolescente como un cuestionario autoinformado, la versión para padres y la versión para docentes. En este trabajo, se ha empleado la versión para docentes, por lo que el SDQ fue completado por el maestro-tutor de cada participante.

Según el estudio de Español-Martín et al. (2021), la versión española del SDQ para docentes muestra una buena consistencia interna, con un alpha de Cronbach de .86 para la escala total de dificultades y de .80 para la escala de conducta prosocial. En cuanto a las subescalas, se obtuvieron alphas de Cronbach de .73, .68, .80 y .68 para Sintomatología Emocional, Problemas de Comportamiento, Hiperactividad y Problemas de Relaciones con Iguales respectivamente.

Procedimiento

Todos los procedimientos fueron aprobados por el Comité Ético de Investigación Clínica (registro nº 10/2021) y por los equipos directivos y docentes de los colegios colaboradores. Una vez obtenida esta autorización, se explicó a los participantes el objetivo y procedimiento de la investigación y se dio comienzo al reparto y a la recopilación de los consentimientos informados que debían firmar los padres, madres o tutores legales para la participación de los estudiantes. En estos consentimientos se informó sobre el estudio, el anonimato al tratar los datos de los participantes, así como la posibilidad de abandonar el estudio en cualquier momento que se deseara. Una vez firmados los consentimientos se otorgó a cada niño un código numérico para su identificación.

Los cuestionarios sobre el uso de pantallas fueron completados por el alumnado en menos de una sesión, mientras que las docentes completaron el Cuestionario de Cualidades y Dificultades (SDQ) a lo largo de una semana. Antes de que las docentes completaran el SDQ, se les proporcionó una breve sesión informativa y de entrenamiento que estuvo dirigida por las investigadoras del estudio, con el objetivo de que conocieran mejor el instrumento y evitar que las respuestas estuvieran influenciadas por percepciones subjetivas. Durante todo el proceso se trató de explicar y aclarar las dudas de los estudiantes y maestras sobre los formularios para elaborarlos correctamente, teniendo en cuenta también las necesidades educativas individuales y ofreciendo apoyo a quienes lo necesitasen.

Análisis de Datos

Todos los análisis se realizaron con el programa IBM SPSS Statistics V28.0 (SPSS, Inc., Chicago, IL, USA). Se consideró estadísticamente significativo un valor de $p < .05$. Antes de iniciar los análisis, se verificó que las variables seguían una distribución normal, utilizando la prueba de Kolmogorov-Smirnov y procedimientos gráficos, mientras que la homocedasticidad se verificó para las comparaciones de grupos, utilizando la prueba de Levene (todas las $ps > .05$). En primer lugar, los datos descriptivos se presentaron como medias (desviación estándar, DE) o frecuencias (%), según correspondiera. En segundo lugar, se utilizaron coeficientes de correlación de Pearson para analizar la asociación entre las principales variables de estudio. En tercer

Resultados

lugar, se realizó una comparación de medias entre aquellos participantes que cumplían las recomendaciones sanitarias de uso de pantallas (< 2 hora/día) y los que no lo hacían, para todas las subescalas del SDQ. Finalmente, se realizaron distintos análisis de regresión lineal sobre las variables externalizantes e internalizantes para identificar qué variables del uso de pantallas actuaban como predictores.

Se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para comprobar la normalidad de las principales variables del estudio, obteniendo los siguientes resultados: edad, $Z(153) = .075, p = .083$; tiempo de pantallas, $Z(153) = .110, p = .055$; conductas internalizantes, $Z(153) = .054, p = .20$; conductas externalizantes, $Z(153) = .099, p = .174$; y problemas totales del SDQ, $Z(153) = .101, p = .094$.

Tabla 1

Análisis Descriptivo de las Variables de Estudio ($N = 153$)

Variable	Frecuencia (%)	Media (DE)	Rango
Uso de pantallas	145 (94.8%)		
Dispositivo más utilizado			
TV	86 (56.25)		
Móvil	38 (24.8%)		
Tableta	20 (13.1%)		
Ordenador	8 (5.2%)		
Control parental	121 (79.1%)		
Tiempo de uso días escolares (min/día)		94.66 (79.87)	0-540
Tiempo de uso fin de semana (min/día)		152.15 (102.56)	0-600
Tiempo de uso antes de dormir (min)		23.65 (19.45)	
¿Supone un problema?	106 (69.3%)		
SDQ			
Conducta Externalizantes		4.62 (3.15)	0-14
Hiperactividad		3.35 (1.99)	0-8
Problemas de Conducta		1.27 (1.72)	0-7
Conducta Internalizante		2.71 (2.88)	0-13
Síntomas Emocionales		1.45 (1.65)	0-7
Problemas con Compañeros		1.26 (1.66)	0-6
Conducta Prosocial		8.57 (2.07)	0-10
Escala Total de Problemas		7.32 (85.32)	1-27

Nota. SDQ = Cuestionario de Cualidades y Dificultades.

Resultados Descriptivos

La **Tabla 1** muestra los estadísticos descriptivos para las variables de uso de pantallas y del SDQ. Además, las pruebas *t*-test mostraron que no existían diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables de estudio en función del sexo.

El tiempo de uso diario (lunes-viernes) oscila en torno a una hora y media al día, siendo aproximadamente 8h y 45min semanales ($M = 484.47$ min). Este tiempo se incrementa durante los fines de semana hasta más de 2h diarias (M sábados = 165.78 min; M domingos = 171.15 min) y en vacaciones hasta casi las 3h y media diarias ($M = 192.61$). Por otra parte, un 64,7% afirmó usar las pantallas antes de irse a la cama, siendo el tiempo dedicado en este caso de aproximadamente media hora. Finalmente, la mayoría de los participantes consideran que el uso de pantallas puede suponer un problema en su día a día. Respecto a las variables del SDQ, la presencia de problemas externalizantes en la muestra de estudio es mayor que la de problemas internalizantes, siendo la subescala de Hiperactividad la que presenta puntuaciones más elevadas.

Resultados Correlacionales

La **Tabla 2** muestra las correlaciones de Pearson entre las principales variables de estudio. Tanto el uso de pantallas diario (lunes-viernes) como su uso antes de dormir correlacionan positivamente con las subescalas de Hiperactividad, Problemas de

Tabla 2

Correlaciones de Pearson Entre las Principales Variables de Estudio

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Edad	-											
2. Pantallas días escolares	.18*	-										
3. Pantallas fin de semana	.17*	.28**	-									
4. Pantallas antes de dormir	.14	.34**	.27**	-								
5. SDQ Hiperactividad	-.07	.31**	.24**	.23**	-							
6. SDQ Problemas Conducta	.06	.29**	.05	.18*	.45**	-						
7. SDQ Síntomas Emocionales	.14	.25**	.14	.28**	.48**	.34**	-					
8. SDQ Problemas Compañeros	.15	.15	-.07	.01	.38**	.44**	.52**	-				
9. SDQ Externalizantes	.02	.36**	.18*	.25**	.87**	.83**	.48**	.48**	-			
10. SDQ Internalizantes	.17*	.23**	.12	.27**	.49**	.45**	.87**	.87**	.55**	-		
11. SDQ Prosocial	-.04	-.15	-.10	-.23**	-.36**	-.70**	-.34**	-.34**	-.62**	.44**	-	
12. SDQ Problemas Total	.10	.34**	.17*	.24**	.78**	.73**	.76**	.76**	.89**	.87**	-.61**	-

Nota. $N = 153$; ** $p < .01$; * $p < .05$; SDQ = Cuestionario de Cualidades y Dificultades.

Conducta y Problemas Emocionales, así como con las dimensiones de problemas externalizantes e internalizantes, aunque en menor medida en este último caso. Únicamente el uso de pantallas antes de dormir mostró una relación negativa significativa con la Conducta Prosocial. La edad correlacionó de forma positiva con el uso de pantallas y con la escala de conductas internalizantes.

Diferencia de Medias

Para determinar si existían diferencias en las subescalas del SDQ en función de si se cumplen o no las recomendaciones sanitarias de uso de pantallas (< 2horas/día), se realizaron comparaciones de medias mediante la prueba *t*. En primer lugar, se empleó la prueba de Levene para comprobar el supuesto de homogeneidad de varianzas. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las varianzas ni para la dimensión de Problemas Externalizantes ($F = 3.65, p = .06$) ni para la de Problemas Internalizantes ($F = 1.41, p = .24$). Lo mismo ocurrió con todas las subescalas analizadas: Problemas de Conducta ($F = .023, p = .88$), Hiperactividad ($F = 3.62, p = .07$), Síntomas Emocionales ($F = .92, p = .34$), y Conducta Prosocial ($F = .22, p = .64$).

El 62.7% de los participantes ($n = 96$) cumplía con dichas recomendaciones durante los días escolares. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas para la dimensión de

Problemas Externalizantes (Dif. $M = -.83; t(149) = -2.87; p = .002; d = -.61$) y en sus dos subescalas: Problemas de Conducta (Dif. $M = -.93; t(149) = -2.55; p = .006; d = -.54$), e Hiperactividad (Dif. $M = -.113; t(149) = -2.28; p = .012; d = -.47$). Por el contrario, en el caso de conductas internalizantes, solo se encontraron diferencias marginalmente significativas para la subescala de Síntomas Emocionales (Dif. $M = -.61; t(149) = -1.76; p = .04; d = -.36$).

Análisis de Regresión

La **Tabla 3** muestra los resultados de los análisis de regresión para todas las subescalas del SDQ, empleando como variables independientes la edad y el uso de pantallas diario (lunes-viernes) y antes de dormir. El uso de pantallas diario fue el único predictor significativo para las dos subescalas de conductas externalizantes, Hiperactividad y Problemas de Conducta, explicando respectivamente un 12 y un 10% de la variancia total. Respecto a las conductas internalizantes, solo el uso de pantallas antes de dormir resultó ser un predictor significativo de los Síntomas Emocionales, explicando un 11% de la variancia. Finalmente, el uso antes de dormir también predijo de forma negativa y significativa la Conducta Prosocial, es decir, cuánto más uso de pantallas previo a la hora de dormir se hace, menor conducta prosocial.

Tabla 3
Análisis de Regresión para las Variables del SDQ en Función de la Edad y el Uso de Pantallas

VD	VI	B	DE	β	<i>t</i>	<i>p</i>	95% IC		<i>R</i> ²	<i>F</i>
							Inferior	Superior		
Hiperactividad	Edad	-.007	.008	-.064	-.806	.42	-.023	.010	.12**	6.55**
	Uso de pantallas diario	.007	.002	.273	3.29	<.001**	.006	.011		
	Pantallas antes de dormir	.013	.007	.145	1.76	.08	-.002	.027		
Problemas de conducta	Edad	.001	.007	.009	.112	.91	-.014	.015	.10**	4.98**
	Uso de pantallas diario	.005	.002	.256	3.06	<.001**	.002	.009		
	Pantallas antes de dormir	.007	.006	.097	1.16	.249	-.005	.002		
Síntomas emocionales	Edad	.008	.007	.096	-.169	.86	-1.64	1.39	.11**	6.22**
	Uso de pantallas diario	.003	.002	.159	1.90	.06	-.005	.022		
	Pantallas antes de dormir	.015	.006	.212	2.56	.01*	.003	.027		
Problemas compañeros	Edad	.011	.007	.129	1.56	.12	-.003	.025	.04	2.06
	Uso de pantallas diario	.003	.002	.147	1.69	.09	-.001	.007		
	Pantallas antes de dormir	-.004	.006	-.053	-.621	.53	-.016	.008		
Conducta prosocial	Edad	-.001	.009	-.009	-.113	.91	-.018	.016	.07*	3.11*
	Uso de pantallas diario	-.002	.002	-.083	-.963	.337	-.007	.002		
	Pantallas antes de dormir	-.018	.008	-.202	-2.37	.01*	-.033	-.003		
Problemas total	Edad	.010	.022	.036	.459	.65	-.033	.053	.14**	7.61**
	Uso de pantallas diario	.019	.005	.287	3.47	<.001**	.008	.030		
	Pantallas antes de dormir	.033	.019	.142	1.72	.087	-.005	.070		

Nota. $N = 153$; ** $p < .01$; * $p < .05$.

Discusión

El objetivo principal de este estudio fue analizar la relación entre el uso de pantallas y la manifestación de conductas externalizantes e internalizantes en niños de Educación Primaria (6-12 años).

Por una parte, el uso excesivo de pantallas mostró una correlación positiva significativa con las conductas externalizantes, como la hiperactividad y los problemas de conducta. Estas conductas responden directamente a estímulos inmediatos proporcionados por dispositivos digitales, como recompensas rápidas y contenido altamente estimulante. Los resultados son consistentes con estudios previos que señalan una relación directa entre el tiempo de pantalla y los problemas de conducta (Eirich et al., 2022; Holton y Nigg, 2020). El uso de pantallas durante los días escolares presentó una asociación particularmente fuerte con estas conductas, posiblemente debido a la interferencia que el uso de pantallas produce con las demandas cognitivas y sociales propias del entorno escolar (Eirich et al., 2022). Además, los niños que excedían las recomendaciones de menos de 2 horas de pantalla diaria presentaron mayores problemas externalizantes que aquellos que cumplían con estas directrices. Las diferencias fueron pronunciadas en las subescalas de hiperactividad y problemas de conducta, con tamaños del efecto medios, lo que respalda la necesidad de limitar el tiempo de pantalla para prevenir comportamientos disruptivos (Stiglic y Viner, 2019). En cuanto al análisis de los factores predictivos, el uso diario de pantallas predijo un 12% de la varianza en los niveles de hiperactividad y un 10% en los problemas de conducta. Como argumentan Stiglic y Viner (2019), el uso de pantallas ejerce un efecto directo sobre las conductas externalizantes debido a la experiencia estimulante y las recompensas inmediatas que ofrecen estos dispositivos. Esto podría hacer difícil la autorregulación de la conducta y generar una preferencia por las recompensas inmediatas sobre las tardías, de forma que la espera pueda asociarse a una mayor impulsividad y conductas hostiles en niños con un mayor uso de pantallas (Stiglic y Viner, 2019).

Es importante indicar que los valores encontrados de R^2 son bajos (10-12%), lo que sugiere que hay otros factores importantes no contemplados en este estudio que podrían estar interviniendo en la aparición de problemas externalizantes. Por ejemplo, Sourander y Helstelä (2005) indicaron que distintas variables familiares, como el nivel educativo de los cuidadores principales, los cambios en la estructura familiar (p.ej., divorcios) o el tiempo y la calidad de la interacción entre padres e hijos pueden ser factores predictores importantes de la aparición de conductas externalizantes. El estudio de Gong et al. (2022) también reveló que los problemas sociales y la victimización entre pares son un predictor ambiental significativo para la aparición y mantenimiento de las conductas internalizantes. Estos mismos autores identificaron otra serie de factores de riesgo individuales, como los bajos niveles de autocontrol emocional y los altos niveles de búsqueda de sensaciones nuevas (Gong et al., 2022). Finalmente, otros factores personales asociados con el desarrollo cognitivo infantil también se han asociado con la presencia de conductas externalizantes. Más concretamente, Yang et al. (2022) encontraron que aquellos niños con más dificultades en tareas de funcionamiento ejecutivo (control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva), presentaban una mayor probabilidad de aparición de problemas de conducta e hiperactividad. Estos estudios sugieren que la presencia

de conductas externalizantes en niños en edad escolar debe de explicarse desde una perspectiva que involucre tanto la influencia de factores contextuales, como los relativos a la familia y los pares, como de factores personales relativos al desarrollo emocional y cognitivo de los menores.

Por otra parte, la relación entre el uso de pantallas y las conductas internalizantes, como las dificultades con los pares y las dificultades emocionales, fue menos clara. Sin embargo, el uso de pantallas antes de dormir sí mostró un impacto significativo. Mientras que algunos estudios han encontrado asociaciones entre el uso de pantallas y la salud mental, otros han encontrado efectos nulos o mínimos (Orben y Przybylski, 2019). Estas contradicciones pueden deberse a las características de los estudios y a la influencia de otros factores no controlados en la asociación entre pantallas y salud psicológica. Por ejemplo, una revisión reciente encontró una asociación indirecta entre el uso de pantallas y la presencia de conductas internalizantes y externalizantes, mediada por la alteración de los hábitos de sueño, un factor esencial en la regulación emocional infantil (Merín et al., 2024). El sueño insuficiente, influido por la exposición a luz azul de las pantallas o contenido inapropiado, está asociado con un mayor riesgo de desarrollar conductas internalizantes al afectar al estado de alerta y la capacidad de regulación emocional (Merín et al., 2024). Otros estudios también han identificado otros factores personales, familiares y contextuales que pueden estar influenciando estos resultados (Gong et al., 2022; Stiglic y Viner, 2019).

Se encontraron diferencias significativas en síntomas emocionales entre niños que cumplían o no con las recomendaciones sanitarias, a contrario que en el resto de las conductas internalizantes. Esto podría sugerir que estas conductas son menos sensibles al tiempo total de exposición y más dependientes de otros factores mediadores como la calidad del sueño y las interacciones sociales. Por ejemplo, algunos estudios destacan cómo la calidad del sueño afecta más a las conductas internalizantes que el tiempo de pantalla en sí y cómo la exposición a luz azul y contenido excitante antes de dormir suele retrasar la conciliación del sueño, lo que podría incrementar los síntomas emocionales y dificultar el manejo de la ansiedad (Orben y Przybylski, 2019). Finalmente, el uso de pantallas antes de dormir fue un predictor significativo de síntomas emocionales. Este resultado se puede explicar por la interferencia del uso de dispositivos en rutinas diarias esenciales, como el sueño y las interacciones sociales (Eirich et al., 2022).

Por lo tanto, la literatura muestra que los mecanismos que explican las relaciones entre uso de pantallas y conductas externalizantes e internalizantes varían. Así, mientras que las conductas externalizantes suelen responder más directamente a estímulos inmediatos y recompensas de las pantallas, las internalizantes están mediadas por factores como las interacciones sociales y la calidad del sueño (Eirich et al., 2022).

En cuanto a la conducta prosocial, el uso de pantallas, especialmente antes de dormir, mostró una relación negativa con las conductas prosociales, reduciendo la frecuencia de comportamientos como la empatía, la cooperación y la ayuda a otros. Este efecto se explica por la interferencia del tiempo de pantalla en las interacciones sociales cara a cara, esenciales para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Investigaciones previas, como las de Hoge et al. (2017), sugieren que los niños con dificultades emocionales tienden a usar dispositivos digitales como

un mecanismo de autorregulación, lo que reduce las oportunidades de practicar conductas prosociales en entornos reales. Además, el contenido consumido, si es inapropiado o violento, puede reforzar actitudes menos cooperativas, disminuyendo la sensibilidad hacia los demás (Fitzpatrick y Biers, 2022). Estas dinámicas subrayan la necesidad de fomentar actividades alternativas que permitan a los niños interactuar directamente con sus pares, como deportes o juegos grupales, para fortalecer su desarrollo social.

Este estudio presenta limitaciones importantes que deben considerarse al interpretar los resultados. En primer lugar, la muestra utilizada careció de una adecuada diversidad sociodemográfica, lo que limita la capacidad de generalizar los hallazgos a poblaciones más amplias. Además, la medición del uso de pantallas se basó en autoevaluaciones de los participantes, un método susceptible a sesgos de reporte. Como comenta Coyne et al. (2017), la inclusión de múltiples fuentes de evaluación, como observaciones objetivas y reportes de padres o cuidadores, podría mejorar significativamente la validez de los resultados. En este sentido, es necesaria la elaboración de cuestionarios estandarizados de uso de pantallas en población escolar que aborden tanto el tiempo como el tipo de uso. En segundo lugar, existe falta de control sobre algunas variables contextuales, como las dinámicas familiares, que pueden mediar la relación entre el uso de pantallas y las conductas problemáticas en niños (Marcone et al., 2020). En tercer lugar, el carácter transversal de este estudio no permite establecer causalidad entre el tiempo de uso de pantallas y las conductas problemáticas, tanto internalizantes como externalizantes, por lo que sería recomendable la realización de estudios longitudinales que permitan superar esta limitación. Finalmente, es necesario tener en cuenta el uso de un solo informante para la evaluación de las conductas de los niños. En este estudio, se empleó exclusivamente la versión para docentes del SDQ, lo que podría haber limitado la perspectiva sobre el impacto del uso de pantallas. La percepción de los docentes puede diferir de la de los padres o de los propios niños, especialmente en el caso de síntomas internalizantes, como ansiedad o depresión, que pueden ser menos evidentes en el entorno escolar (Español-Martín et al., 2021). Por lo tanto, para futuras investigaciones sería recomendable contar con varios informantes para aumentar la fiabilidad de las respuestas sobre conductas internalizantes y externalizantes.

Además de estas limitaciones, es importante considerar el posible efecto de la pandemia de COVID-19 en los hábitos de uso de pantallas. Durante el confinamiento, la exposición a dispositivos digitales aumentó considerablemente debido a la educación a distancia, la reducción de actividades al aire libre y la falta de interacción social (Odgers et al., 2020). Investigaciones previas han señalado que este incremento estuvo asociado con un mayor riesgo de síntomas de ansiedad, depresión y problemas de conducta en niños y adolescentes (Sundqvist et al., 2021). Asimismo, la pandemia pudo haber alterado los patrones de sueño infantil, exacerbando los efectos negativos del uso excesivo de pantallas sobre la salud mental y el desarrollo socioemocional de los niños (Merín et al., 2024). Por lo tanto, los resultados del estudio deben interpretarse considerando que el contexto pandémico pudo haber influido en la intensidad de las relaciones observadas entre el uso de pantallas y las conductas internalizantes y externalizantes.

A pesar de estas limitaciones, los hallazgos subrayan una relación significativa entre el uso excesivo de pantallas y los

problemas conductuales en niños, especialmente las conductas externalizantes como la hiperactividad y los problemas de conducta, aunque no se pueden establecer relaciones de causalidad. Este estudio refuerza la necesidad de realizar estudios de carácter longitudinal y sugiere la necesidad de diseñar programas educativos y estrategias de intervención que fomenten un uso equilibrado y saludable de las tecnologías de la relación, la información y la comunicación.

Si bien se han sugerido recomendaciones como limitar el tiempo de pantalla o fomentar actividades alternativas, es fundamental explorar cómo estas estrategias pueden implementarse en contextos reales y qué evidencia respalda su eficacia. Diversos estudios han señalado que la supervisión parental activa, la educación digital y la estructuración de horarios son estrategias clave para reducir el impacto negativo del uso excesivo de pantallas en la infancia (Fitzpatrick y Biers, 2022). En este sentido, la mediación parental juega un papel crucial: investigaciones sugieren que las estrategias de mediación activa (como la conversación sobre contenidos y el uso compartido de dispositivos) tienen un mayor impacto positivo en el desarrollo infantil en comparación con la simple restricción del tiempo de pantalla (Coyne et al., 2017).

Además, la promoción del tiempo verde, es decir, la exposición a entornos naturales ha mostrado ser una estrategia eficaz para mitigar los efectos negativos del uso excesivo de pantallas. Estudios han encontrado que los niños que dedican más tiempo a actividades al aire libre muestran menores niveles de ansiedad y una mejor regulación emocional en comparación con aquellos con mayor exposición a dispositivos digitales (Holton y Nigg, 2020). La implementación de programas escolares que integren actividades en la naturaleza, combinados con educación digital responsable, podría ser una medida eficaz para equilibrar el tiempo de pantalla con otras actividades saludables.

Otra estrategia relevante es la educación digital desde una edad temprana. La enseñanza sobre el uso consciente y crítico de la tecnología ha mostrado efectos positivos en la reducción de comportamientos problemáticos asociados al uso excesivo de pantallas (Eirich et al., 2022). Iniciativas como los programas de alfabetización digital en el ámbito escolar pueden ayudar a los niños a desarrollar habilidades de autorregulación y a diferenciar el contenido adecuado del perjudicial.

Entre las recomendaciones destacadas para mitigar estos efectos se incluyen: en primer lugar, implementar campañas educativas dirigidas a padres y docentes sobre los riesgos del uso excesivo de pantallas; segundo, fomentar actividades alternativas que favorezcan el desarrollo social y emocional, como deportes y actividades artísticas; tercero, ampliar futuras investigaciones con una muestra más diversa y métodos de evaluación más robustos, como mediciones objetivas del tiempo de pantalla; cuarto, facilitar el acceso a programas educativos como “EmPeCemos” en escuelas públicas para desarrollar habilidades emocionales, sociales y de resolución de problemas de conducta; y finalmente, promover un equilibrio entre el tiempo digital y el tiempo verde, asegurando que los niños tengan oportunidades adecuadas para la interacción social y el juego al aire libre.

A pesar de que la evidencia respalda la eficacia de estas estrategias, su efectividad puede variar según factores individuales y contextuales, como el entorno familiar, la edad del niño y el acceso a recursos alternativos de ocio. Investigaciones como la de Stiglic y

Viner (2019) han señalado que la calidad del contenido y el contexto de uso pueden ser tan importantes como la cantidad de tiempo frente a la pantalla, lo que indica la necesidad de enfoques personalizados en la regulación del uso de dispositivos digitales. Asimismo, aún existen vacíos en la literatura respecto a la implementación de estas estrategias en diferentes entornos socioeconómicos y culturales, por lo que futuras investigaciones deberían centrarse en evaluar la viabilidad y efectividad de estos enfoques en distintos contextos.

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Fuentes de Financiación

La presente investigación no ha recibido financiación.

Referencias

- American Academy of Pediatrics. (2013). Children, adolescents and the media. *Pediatrics*, 132(5), 958-961. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-2656>
- Auerbach, R. P., Millner, A. J., Stewart, J. G., y Esposito, E. C. (2021). Identifying and treating mental health issues in children and adolescents: A comprehensive guide. *Journal of Clinical Child y Adolescent Psychology*, 50(3), 378-389.
- Basile, C., Gigliotti, F., Cesario, S., y Bruni, O. (2021). The relation between sleep and neurocognitive development in infancy and early childhood: A neuroscience perspective. *Advances in Child Development and Behavior*, 60, 9-27. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2020.11.003>
- Beyens, I., Pouwels, J. L., van Driel, I. I., Keijsers, L., y Valkenburg, P. M. (2020). The effect of social media on well-being differs from adolescent to adolescent. *Scientific Reports*, 10(1), 10763. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-67727-7>
- Coyne, S.M., Radesky, J., Collier, K.M., Gentile, D.A., Linder, J.R., Nathanson, A.I., Rasmussen, E.E., Reich, S.M., y Rogers, J. (2017). Parenting and digital media. *Pediatrics*, 140(2), S112-S116. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758N>
- Eirich, R., McArthur, B. A., Anhorn, C., McGuinness, C., Christakis, D. A., y Madigan, S. (2022). Association of screen time with internalizing and externalizing behavior problems in children 12 years or younger: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Psychiatry*, 79, 393-405. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2022.0155>
- Ellison, N. B., Vitak, J., Gray, R., y Lampe, C. (2020). Social media use and perceived social isolation among young adults. *Computers in Human Behavior*, 60(3), 417-427. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2017.01.010>
- Fitzpatrick, C., y Biers, E. (2022). Developmental associations between media use and adolescent prosocial behavior. *Health Education & Behavior*, 49(2), 265-271. <https://doi.org/10.1177/10901981211035702>
- Español-Martín, G., Pagerols, M., Prat, R., Rivas, C., Sixto, L., Valero, S., Artigas, M. S., Ribasés, M., Ramos-Quiroga, J. A., Casas, M., y Bosch, R. (2021). Strengths and Difficulties Questionnaire: Psychometric properties and normative data for Spanish 5- to 17-year-olds. *Assessment*, 28(5), 1445-1458. <https://doi.org/10.1177/1073191120918929>
- García, M. (2023). Impact of screen time on child mental health during the Covid-19 pandemic. *European Psychiatry*, 66(S1), S389. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2023.11257>
- Gong, X., Guo, N., Huebner, E. S., y Tian, L. (2022). Gender-specific co-developmental trajectories of internalizing and externalizing problems from middle childhood to early adolescence: Environmental and individual predictors. *Development and Psychopathology*, 35(3), 1468-1483. <https://doi.org/10.1017/S0954579422000207>
- Granic, I., Lobel, A., y Engels, R. C. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69(1), 66-78. <https://doi.org/10.1037/a0034857>
- Goodman, R. (1997) The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Goodman, A., Lamping, D. L., y Ploubidis, G. B. (2010). When to use broader internalising and externalising subscales instead of the hypothesised five subscales on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Data from British parents, teachers and children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(8), 1179-1191. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9434-x>
- Hoge, E., Bickham, D., y Cantor, J. (2017). Digital media, anxiety, and depression in children. *Pediatrics*, 140(2), S76-S80. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758G>
- Holton, K. F., y Nigg, J. T. (2020). The association of lifestyle factors and ADHD in children. *Journal of Attention Disorders*, 24(11), 1511-1520. <https://doi.org/10.1177/1087054716646452>
- Kirschner, P. A., y De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>
- Marcone, R., Affuso, G., y Borrone, A. (2020). Parenting styles and children's internalizing-externalizing behavior: The mediating role of behavioral regulation. *Current Psychology*, 39(1), 13-24. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9757-7>
- Martel, M. M. (2021). Developmental sex differences in psychopathology: Comparing internalizing and externalizing trajectories. *Developmental Review*, 59, 100943. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100943>
- Merin, L., Toledano-González, A., Fernández-Aguilar, L., Nieto, M., Del Olmo, N., y Latorre, J. M. (2024). Evaluation of the association between excessive screen use, sleep patterns and behavioral and cognitive aspects in preschool population. A systematic review. *European Child y Adolescent Psychiatry*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s00787-024-02430-w>
- Neuman, S. B. (1988). *The displacement effect: Assessing the relation between television viewing and reading performance*. *Reading Research Quarterly*, 23(4), 414-440. <https://doi.org/10.2307/747641>
- Ogders, C. L., Jensen, M. R., y Chauhan, P. (2020). Examining digital screen use in children and adolescents: A developmental perspective. *Child Development Perspectives*, 14(4), 204-210. <https://doi.org/10.1111/cdep.12329>
- Orben, A., y Przybylski, A. K. (2019). The relationship between adolescent well-being and digital technology use. *Nature Human Behaviour*, 3(2), 173-182. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0506-1>
- Organización Mundial de la Salud (2019). To grow up healthy, children need to sit less and play more. World Health Organization (WHO) News. <https://www.who.int/news/item/24-04-2019-to-grow-up-healthy-children-need-to-sit-less-and-play-more>
- Osorio, A., y González-Cámara, M. (2022). Influence of parenting styles on the development of children's internalizing and externalizing problems. *Frontiers in Psychology*, 13, 987431. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.987431>
- Pérez, O., Garza, T., Hinderer, O., Beltran, A., Musaad, S. M., Dibbs, T., ... y O'Connor, T. M. (2023). Validated assessment tools for screen media use: A systematic review. *Plos One*, 18(4), e0283714. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0283714>

- Rodríguez-Hernández, P. J., Betancort, M., Ramírez-Santana, G. M., García, R., Sanz-Alvarez, E. J., y De las Cuevas-Castresana, C. (2013). Puntos de corte de la versión española del Cuestionario de Cualidades y Dificultades (SDQ). *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 31(3), 23-29.
- Smith, A., y Wild, L. (2023). School-based interventions for behavioral problems in children: An evidence-based review. *Educational Psychology*, 43(2), 101-115.
- Stiglic, N., y Viner, R. M. (2019). Effects of screen time on the health and well-being of children and adolescents: A systematic review of reviews. *BMJ Open*, 9(1), e023191. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-023191>
- Sourander, A., y Helstelä, L. (2005). Childhood predictors of externalizing and internalizing problems in adolescence: A prospective follow-up study from age 8 to 16. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 14, 415-423. <https://doi.org/10.1007/s00787-005-0475-6>
- Sundqvist, A., Ekblom, O., y Henriksson, P. (2021). Screen time and behavioral problems in preschool children: A longitudinal study. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 42(5), 360-366. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000873>
- Thomas, G., Bennie, J. A., De Cocker, K., Castro, O., y Biddle, S. J. (2020). A descriptive epidemiology of screen-based devices by children and adolescents: A scoping review of 130 surveillance studies since 2000. *Child Indicators Research*, 13, 935-950. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09663-1>
- Twenge, J. M., y Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports*, 12, 271-283. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.10.003>
- Yang, Y., Shields, G. S., Zhang, Y., Wu, H., Chen, H., y Romer, A. L. (2022). Child executive function and future externalizing and internalizing problems: A meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Clinical Psychology Review*, 97, 102194. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2022.102194>

Artículo

Uso Problemático del Smartphone, Procrastinación y Autoeficacia Académica en Estudiantes Universitarios

Álvaro Camporro-Montila^{ID} y María de la Villa Moral-Jiménez^{ID}

Universidad de Oviedo (España)

INFORMACIÓN

Recibido: 30/09/2024
Aceptado: 10/02/2025

Palabras clave:

Uso del smartphone
Procrastinación
Autoeficacia académica
Universitarios

RESUMEN

Antecedentes: Son numerosos los estudios existentes relativos al uso problemático de los smartphones. Sin embargo, su relación con ciertas variables de carácter académico ha sido escasamente investigada en España. El objetivo de este estudio es analizar cómo se relaciona el uso problemático del smartphone con la procrastinación y la autoeficacia académicas, respectivamente. **Método:** En el presente estudio han participado 213 universitarios con edades comprendidas entre los 17 y los 28 años ($M = 21,09$; $DT = 3,49$). Para evaluar las variables de estudio se empleó un cuestionario compuesto por tres escalas: Escala de Dependencia y Adicción al Smartphone (EDAS-18), Escala de Procrastinación de Tuckman (ATPS) y Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPESA). **Resultados:** Se ha comprobado que el uso problemático del smartphone predice la procrastinación académica y se correlaciona positiva y estadísticamente significativa con esta. No se observaron diferencias estadísticamente significativas en el uso problemático del smartphone en función del sexo, ni una correlación significativa entre esta variable y la autoeficacia académica. **Conclusiones:** Se estima que la asociación encontrada entre la procrastinación y la auto-eficacia académica puede estar relacionada con el posible carácter distractor con el que los universitarios emplean el smartphone, postergando así sus responsabilidades académicas.

Problematic Smartphone Use, Procrastination and Academic Self-efficacy in College Students

ABSTRACT

Background: Numerous studies have been conducted on the problematic use of smartphones. However, its relationship with certain academic variables has been scarcely investigated in Spain. This study aims to analyze how problematic smartphone use is related to academic procrastination and academic self-efficacy, respectively. **Methods:** 213 students aged between 17 and 28 ($M = 21.09$, $SD = 3.49$) participated in the study. A questionnaire composed of three scales was used to assess the study variables: the Escala de Dependencia y Adicción al Smartphone (EDAS-18), the Escala de Procrastinación de Tuckman (ATPS), and the Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPESA). **Results:** Problematic smartphone use was found to predict academic procrastination and was correlated positively and significantly with academic procrastination. No statistically significant differences were observed in problematic smartphone use as a function of gender, nor was there a statistically significant correlation between this variable and academic self-efficacy. **Conclusions:** It is estimated that the association between academic procrastination and academic self-efficacy may be related to the possible distracting nature of the smartphone, leading university students to postpone their academic responsibilities.

Keywords:

Smartphone use
Procrastination
Academic self-efficacy
University students

Introducción

El impulso científico y la rápida evolución de la tecnología durante estos últimos años han convertido los teléfonos móviles, particularmente los smartphones o teléfonos inteligentes, en instrumentos esenciales utilizados para el funcionamiento diario de millones de personas en el mundo (Gonçalves et al., 2020). Tanto es así que estos dispositivos ya son, en términos sociales, las herramientas digitales más utilizadas por la población a nivel global (Salcines-Talledo et al., 2022). Esta tendencia se hace especialmente notable en las generaciones más jóvenes, quienes los emplean con regularidad en prácticamente todos los ámbitos de su vida (Roig-Vila et al., 2023). Tal y como se recoge en la Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnología de Información y Comunicación (TIC) en los Hogares (Instituto Nacional de Estadística- INE, 2022), el uso diario de Internet está ampliamente extendido entre las personas de 16 a 24 años; para ser más exactos el 98,1 % de estos lo utiliza, representando de esta manera casi la totalidad de la población española comprendida entre estas edades. En esta encuesta también se mostró que el teléfono móvil está presente en el 99,5 % de los hogares (al igual que en 2021). En cuanto a la frecuencia de uso, el 99,2 % (mismo porcentaje que en 2021) de las personas de entre 16 y 74 años ha utilizado el teléfono móvil en los últimos tres meses (INE, 2022).

Gracias a la versatilidad de estos dispositivos tecnológicos las personas pueden mantenerse conectadas sin limitaciones de tiempo o lugar, proporcionándoles un acceso continuo a todo tipo de información. Por cuestiones como estas cada vez es mayor el número de usuarios que dependen de sus smartphones (Park et al., 2013; citado por Díaz-Miranda y Extremera-Pacheco, 2020). Según de Dios y Moral (2019), el uso de estos dispositivos móviles permite a los usuarios disfrutar de una gran cantidad de beneficios y posibilidades, como innovadoras formas de comunicación, relación, entretenimiento y aprendizaje (Rial et al., 2014). En general, los smartphones se han convertido en elementos que se encuentran muy presentes, sobre todo en la población estudiantil, ofreciendo amplias posibilidades para la creación de nuevos entornos de comunicación y participación lo que los convierte en recursos especialmente valiosos (Roig-Vila et al., 2023). A pesar de todas las ventajas mencionadas acerca de los smartphones, estos también pueden afectar negativamente al estilo de vida de las personas cuando su uso se vuelve excesivo o dependiente. De esta forma, su uso problemático puede llegar a desencadenar una serie de conductas y efectos (físicos, psicológicos, sociales y afectivos) que sean altamente perjudiciales tanto para los usuarios como para las personas cercanas a ellos (Gonçalves et al., 2020).

En cuanto a las características sociodemográficas vinculadas al uso problemático del smartphone, las conclusiones obtenidas son diversas. Específicamente, por lo que respecta a las diferencias en función del sexo, en el caso del estudio realizado en España por de Sola et al. (2017) se encontró que, aunque los hombres muestran una puntuación media más alta respecto a las mujeres, las diferencias no fueron estadísticamente significativas. Sin embargo, en otros estudios como el realizado por Nayak (2018) o el de Marín-Díaz et al. (2020) se muestra un mayor uso problemático del smartphone entre las mujeres en comparación con los hombres. Según Hidalgo-Fuentes (2023), esta falta de unanimidad en la literatura científica resalta la pertinencia de continuar investigando

sobre la influencia que tiene el sexo sobre el uso problemático del smartphone. Respecto a la edad, es importante destacar que, aunque por lo general exista la impresión de que son aquellos más jóvenes los que utilizan el smartphone en exceso, lo cierto es que esta situación afecta a todos los grupos de edad (Pascual y Castelló, 2020).

Este uso problemático o disfuncional del smartphone ha sido objeto de debate en lo referente a sus características descriptoras, así como a su categorización. Tal y como mencionan Díaz et al. (2018), algunos autores, como es el caso de Lee et al. (2014), consideran que cuando el uso excesivo del móvil interfiere con la vida diaria de los usuarios estaríamos ante una adicción al smartphone. Para otros, la adicción al smartphone es un trastorno psicológico/conductual que entraría dentro de la categoría de las adicciones tecnológicas afectando mayoritariamente a los jóvenes, produciendo una pérdida de control y una conducta repetitiva e irreprimible hacia el placer que genera el uso del smartphone (Gamero et al., 2016). En definitiva, lo cierto es que se continúa investigando el uso excesivo de estos como una adicción (Hidalgo-Fuentes, 2022). En el presente estudio no se adoptará esta conceptualización de adicción al smartphone, sino que se empleará el término uso problemático del smartphone. Esto se debe principalmente a que no viene recogida como una adicción comportamental ni en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales de la Asociación Americana de Psicología (DSM-5; APA, 2014) ni en la Clasificación Internacional de Enfermedades de la Organización Mundial de la Salud (CIE-11; OMS, 2019) y, además, se ha observado un solapamiento de esta conducta con otras de naturaleza similar como son el uso problemático de las redes sociales o de internet (Montag et al., 2019). Todo ello sigue situando estos trastornos en un limbo científico, en términos de García del Castillo (2013).

Aunque no esté considerado como una adicción, este uso problemático del smartphone se ha relacionado con bajos niveles de autoestima (Moral y Fernández, 2019), ansiedad, depresión (Monteiro et al., 2023), así como con abuso de sustancias psicoactivas (Grant et al. 2019). Asimismo, se ha evidenciado que el impacto negativo se extiende al ámbito académico, ya que el uso problemático del smartphone está asociado con un rendimiento académico más bajo (Amez y Baert, 2020). Es importante destacar que, dentro de este entorno, existe una dimensión aún no suficientemente estudiada que guarda relación con el uso problemático del smartphone: la procrastinación académica. En efecto, el presente estudio se centra principalmente en explorar y analizar dicha relación.

Según Ramírez-Gil et al. (2022), las nuevas tecnologías crean un entorno propicio para facilitar la manifestación de fenómenos como la procrastinación. La procrastinación o dilación de tareas afecta a diversos aspectos de la vida, y uno de los ámbitos más impactados por este fenómeno es el académico, especialmente en escuelas secundarias y universidades (Solomon y Rothblum, 1984; citado por Parada y Schulmeyer, 2022). La procrastinación académica se ha descrito como una conducta por la que las personas retrasan de forma sistemática sus actividades académicas para realizar en su lugar otras que les proporcionen más satisfacción, postergando aquellas de mayor importancia (Ramos-Galarza et al., 2017; Rosário et al., 2009). Es importante destacar también que la procrastinación académica está principalmente relacionada con una inadecuada gestión del tiempo (Cerezo et al., 2017; Matalinares et al., 2017).

Adicionalmente, si la realización de la tarea se percibe como algo desagradable debido a las excesivas exigencias sobre las capacidades para realizarla, el alumno evitará iniciar o terminar dicha tarea (Ramírez-Gil et al., 2022). Dicha evitación es considerada como una respuesta conductual a estas sensaciones negativas y una de las formas de evitación es a través del uso del teléfono móvil, generando de esta forma tanto un breve alivio como un placer por el entretenimiento que este dispositivo ofrece (Villagómez-Vacacela et al., 2023). Sin embargo, que el estudiante procrastine no quiere decir que no vaya a completar la tarea; puede ocurrir también que la termine en condiciones de mucho estrés. Por esto, resulta comprensible asociarlo con el uso problemático del smartphone, ya que emplearían más tiempo utilizando el teléfono móvil, con la consecuente distracción en las tareas académicas.

En este sentido, en diversos estudios se ha hallado una correlación directa y estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y el uso problemático de los teléfonos móviles. En concreto, Li et al. (2020) analizaron los mecanismos subyacentes en dicha relación en estudiantes de una universidad pública del sudeste de China, obteniendo una correlación positiva y estadísticamente significativa entre el uso problemático del smartphone y la procrastinación académica. Un resultado similar se obtuvo en el estudio llevado a cabo por Akinci (2021) planteando el uso problemático del smartphone como un posible predictor de la procrastinación académica, así como por Aznar-Díaz et al. (2020) con estudiantes universitarios mexicanos y españoles. A partir de tales resultados se podría considerar que el entretenimiento que los smartphones ofrecen a sus usuarios los convierten en una forma de distracción para aquellos estudiantes que los utilizan de forma problemática, sobre todo cuando deben enfrentarse a situaciones académicas estresantes (Lian et al., 2018). Según Liu et al. (2022), este entretenimiento, que es proporcionado por los teléfonos móviles, puede suponer una disminución en la realización de las actividades académicas y, por lo tanto, aumentar la procrastinación académica en los estudiantes universitarios. Es más, en la investigación llevada a cabo por Guevara y Contreras (2019) se defiende que, dentro del ámbito universitario, el mayor uso del smartphone provoca un incremento en frecuencia de postergación de actividades o asuntos académicos (García et al., 2021).

Existe otra dimensión dentro del ámbito académico que se ha abordado incluso en menor medida que la procrastinación académica, la autoeficacia académica. En el presente estudio se abordará secundariamente este tipo de autoeficacia en relación con el uso problemático del smartphone. La autoeficacia de forma general se define como el conjunto de juicios que las personas emiten sobre las capacidades que tienen tanto para organizar como para ejecutar acciones necesarias al objeto de controlar futuras situaciones (Bandura, 1995) (véase Rosales-Ronquillo y Hernández-Jáquez, 2020). Por otra parte, la autoeficacia académica es definida por Navarro-Loli y Domínguez-Lara (2019) como la valoración que los estudiantes hacen sobre sus capacidades para el cumplimiento y el desarrollo de actividades propias del ambiente educativo, como pueden ser las tareas, los exámenes o los trabajos. De esta forma, aquellos estudiantes con altos niveles de autoeficacia académica probablemente consideren que la inteligencia se encuentra determinada principalmente por el esfuerzo; sin embargo, aquellos estudiantes con niveles bajos de autoeficacia académica tienden a creer que la inteligencia es

fija e innata, por lo que no existe ninguna posibilidad de que esta cambie (Komarraju y Nadler, 2013; citado por Domínguez-Lara y Fernández-Arata, 2019).

En algunos estudios se ha analizado la posible relación entre esta autoeficacia académica y el uso problemático del smartphone (véase Chen et al., 2014). En el estudio realizado por Li et al. (2020), se encontró una correlación estadísticamente significativa y negativa entre las dos variables anteriormente mencionadas. Esto podría deberse a que las dificultades que los estudiantes tienen para controlar el uso de sus smartphones afectan directamente a la confianza que tienen en su propia capacidad de aprendizaje (Yan et al., 2018).

Fundamentado lo anterior, de acuerdo con Gökçearsan et al. (2016) y Li et al. (2020), es recomendable realizar más estudios sobre el efecto del uso problemático del smartphone y su relación con las dos variables académicas citadas, procrastinación y autoeficacia académica. Mediante el presente estudio se trata de contribuir con el conocimiento de esta problemática y para ello se han planteado una serie de objetivos.

El objetivo principal de este estudio es explorar la relación entre el uso problemático del smartphone y la procrastinación académica en estudiantes universitarios en España.

Por lo que respecta a los objetivos específicos, se formulan los siguientes: 1) comprobar si el uso problemático del smartphone tiene un efecto predictivo sobre la procrastinación académica; 2) estudiar la posible correlación entre el uso problemático del smartphone y la autoeficacia académica; 3) evaluar las diferencias en función del sexo en el uso problemático del smartphone.

Considerando tanto el contexto como los objetivos del presente estudio, se formulan las siguientes hipótesis: H1) se encontrará una correlación positiva y estadísticamente significativa entre el uso problemático del smartphone y la procrastinación académica, de manera que un mayor uso problemático del smartphone estará asociado con mayores niveles de procrastinación académica. H2) el uso problemático del smartphone actuará como una variable predictora de la procrastinación académica, de modo que un incremento en el uso problemático del smartphone predecirá mayores niveles de procrastinación académica. H3) se hallará una correlación negativa y estadísticamente significativa entre el uso problemático del smartphone y la autoeficacia académica, en el sentido de que un mayor uso problemático del smartphone estará asociado con niveles más bajos de autoeficacia académica. H4) se observarán diferencias estadísticamente significativas en el uso problemático del teléfono móvil en función del sexo, esperándose que las mujeres presenten niveles más altos en el uso problemático del smartphone en comparación con los hombres.

Método

Esta investigación se basa en un diseño *expost-facto*, por lo que no se han podido manipular intencionalmente las variables ni la clasificación de los sujetos en ellas. Es un estudio exploratorio, descriptivo y correlacional, a la vez que de corte transversal. Tomando como referencia el sistema de clasificación de Ato et al. (2013) podemos decir que la estrategia es asociativa. Esto se debe a que con este estudio se busca examinar la relación funcional existente entre la variable “uso problemático del smartphone” y la variable “procrastinación académica”.

Participantes

Han participado 213 estudiantes de diferentes grados de la Universidad de Oviedo (Asturias, España) seleccionados mediante un muestreo no probabilístico tipo bola de nieve (Goodman, 1961).

Respecto a las características sociodemográficas de los participantes, podemos destacar que el 58,21 % ($n = 124$) fueron mujeres. En cuanto a la edad, osciló entre los 17 y los 28 años ($M = 21,09$, $DE = 3,49$). La rama de conocimiento con mayor presencia es Ciencias de la Salud (65,3 %) y la mayoría de los estudiantes se encontraban en cuarto curso de Grado (33,8 %). En la [Tabla 1](#) se presentan las características académicas de los participantes de forma más detallada, en concreto el curso académico y la rama de conocimiento, en frecuencias absolutas y porcentajes.

Instrumentos

En primer lugar, para evaluar el uso problemático del smartphone se aplicó una versión reducida de la Escala de Dependencia y Adicción al Smartphone (EDAS-18) elaborada por [García-Domingo et al. \(2020\)](#). Se compone de 18 ítems que se corresponden a una única dimensión latente y considerando un único factor que está relacionado con las dinámicas personales del uso del smartphone que abarcan los siguientes conceptos: interferencia, craving y uso excesivo. Se emplea una escala de tipo Likert de 5 puntos (1 = *totalmente en desacuerdo*; 2 = *bastante en desacuerdo*; 3 = *ni de acuerdo, ni en desacuerdo*; 4 = *bastante de acuerdo*; 5 = *totalmente de acuerdo*) para valorar cada ítem. La escala original fue creada por [Aranda et al. \(2017\)](#) los cuales establecieron tres niveles (sin dependencia: $\leq 2,23$; dependencia: entre 2,24 hasta 3,5; adicción: $\geq 3,06$) en función de los puntos de corte ofrecidos por los percentiles 25 y 75. En cuanto a la valoración de las puntuaciones obtenidas, una vez se hayan invertido aquellos ítems que sean indirectos, se entiende que cuanto mayor sea la puntuación, más dependencia presenta el sujeto. En la versión original se utilizó el alfa de Cronbach para la estimación de la fiabilidad, obteniendo índices adecuados para cada uno de los componentes: componente 1, $\alpha = ,810$; componente 2, $\alpha = ,755$; componente 3, $\alpha = ,706$. En la versión reducida, el índice de consistencia interna fue de $\alpha = ,88$. Respecto a los valores de fiabilidad en la muestra del presente estudio, se obtuvo un alfa de Cronbach de $,900$.

En cuanto al instrumento empleado para estudiar la procrastinación académica se empleó la adaptación al castellano de la Escala de Procrastinación de Tuckman (ATPS) elaborada por [Furlán et al. \(2012\)](#). Es una medida unidimensional de la tendencia a perder el

tiempo, postergar o hacer cosas que deberían estar hechas. Está compuesta por 15 ítems, tanto de codificación directa como inversa. Estos ítems se puntúan mediante una escala tipo Likert de cinco opciones (1 = *nunca* a 5 = *siempre*). Para valorar las respuestas, a mayor puntuación, mayor será el perfil procrastinador. En cuanto a la versión original de la escala ([Tuckman, 1990](#)), estaba compuesta por 35 ítems divididos en dos dimensiones. Esta versión fue reducida a 16 ítems dentro de un único factor con un alfa de $,86$. Esta versión adaptada al español, también se trata de un modelo de un factor, que presenta índices de ajuste adecuados, con un índice de consistencia interna óptimo ($\alpha = ,94$). En cuanto al alfa de Cronbach obtenido en la muestra empleada en este estudio, fue de $\alpha = ,928$.

Por último, se utilizó la Escala de Autoeficacia Percibida en Situaciones Académicas (EAPESA) para evaluar la autoeficacia dentro del ámbito académico. Esta escala está formada por 10 ítems valorados sobre una escala de 10 puntos en su versión original ([Palenzuela, 1983](#)). Para el presente estudio utilizaremos una escala de 4 puntos (1 = *nunca*; 4 = *siempre*), de la misma forma que la versión adaptada por [García-Fernández et al. \(2010\)](#). La estructura factorial fue estudiada mediante un análisis factorial exploratorio ([Palenzuela, 1983](#)) indicando que los 10 ítems de la EAPESA saturaron en un único factor. El coeficiente de consistencia interna de la escala fue $\alpha = ,89$ para la versión adaptada de [García-Fernández et al. \(2010\)](#), mientras que para la de [Palenzuela \(1983\)](#) fue $\alpha = ,91$. En el caso de nuestra muestra, se halló un alfa de Cronbach de $\alpha = ,894$.

Procedimiento

La recogida de datos para el presente estudio se ha llevado a cabo mediante un cuestionario realizado de forma online, asegurando a los participantes la confidencialidad de sus datos tal y como lo recoge la L.O. 3/2018. Los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio y proporcionaron su consentimiento voluntariamente para que sus datos sean tratados con fines de investigación. En este cuestionario se incluyó una sección referente a las variables sociodemográficas (edad y sexo) y académicas (rama de conocimiento y curso que se encuentre estudiando); además de una sección para cada una de las escalas empleadas; siendo la duración total para completarla de aproximadamente entre 5 y 10 minutos. El cuestionario permaneció activo durante cinco meses (mayo a septiembre de 2023) con el objetivo de obtener la mayor muestra posible, no admitiendo más respuestas una vez transcurrido este periodo.

Tabla 1
Características Demográficas y Académicas de la Muestra ($N = 213$)

	Artes y humanidades	Ciencias	Ciencias de la Salud	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ingenierías y Arquitectura	Total
1º año	--	--	43	7	2	52 (24,4%)
2º año	5	1	23	4	2	35 (16,4%)
3º año	2	1	12	3	2	20 (9,4%)
4º año	7	13	42	6	4	72 (33,8%)
5º año o más	--	7	19	6	2	34 (16%)
Total	14 (6,6%)	22 (10,3%)	139 (65,3%)	26 (12,2%)	12 (5,6%)	213 (100%)

El consentimiento informado y el procedimiento de la investigación se ciñeron a los lineamientos éticos de la Declaración y Acuerdos de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 1964), así como de la APA (2020) para la investigación con humanos a través de medios digitales. Los participantes fueron adecuadamente informados de la finalidad del estudio, de modo que los datos fueron anonimizados. Teniendo en cuenta el tipo de investigación, con datos anónimos recogidos mediante un procedimiento en línea, así como valorando la temática psicosocial y la ausencia de evaluación de constructos psicológicos de tipo clínico, se considera que no entraña riesgos para los participantes en el estudio (Mondragón, 2007).

Análisis de Datos

En primer lugar, se emplearon pruebas de normalidad, en concreto la de Kolmogórov-Smirnov, para cada una de las variables de este estudio con el propósito de comprobar si estas variables se distribuyen normalmente. Los resultados muestran que tanto la variable “uso problemático del smartphone” ($p = .200$) como la “procrastinación académica” ($p = .058$) cumplen el supuesto de normalidad. Por consiguiente, se decidió emplear pruebas paramétricas para los análisis estadísticos de estas variables. Sin embargo, la variable “autoeficacia académica” ($p < .001$) no sigue una distribución normal, por lo que se optó por utilizar la estadística paramétrica para evaluar esta variable. También se evaluó la homocedasticidad a través de la prueba de Levene para evaluar la igualdad de las varianzas de la variable “uso problemático del smartphone” para los dos grupos (hombre, mujer) que componen la variable “sexo”. Se encontró que no se cumple el supuesto de homocedasticidad ($p = .022$), por lo que no se asumen varianzas iguales.

Específicamente, la primera hipótesis ha sido contrastada utilizando el coeficiente de correlación de Pearson para analizar la relación que el “uso problemático del smartphone” presenta con la “procrastinación académica”. En cuanto a la segunda hipótesis, se realizó un análisis de regresión lineal simple con el objetivo de comprobar si el “uso problemático del smartphone” actúa como predictor de la “procrastinación académica”. Para comprobar la relación entre el “uso problemático del smartphone” y la “autoeficacia académica” se empleó el coeficiente de correlación de Spearman. Por último, se utilizó una prueba t de comparación de medias para muestras independientes para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al “uso problemático del smartphone” en función del “sexo”.

Resultados

Teniendo en cuenta los objetivos e hipótesis de investigación, en primer lugar, se ha analizado la relación entre el uso problemático del smartphone y la procrastinación académica. Así, se ha comprobado la existencia de una correlación directa y estadísticamente significativa entre el “uso problemático del smartphone” y la “procrastinación académica” ($p < .001$). Además, el valor obtenido se interpretó como una correlación de magnitud moderada. Teniendo en cuenta esto, podemos decir que a medida que aumentan los niveles de la variable “uso problemático del smartphone”, tiende a haber un aumento también en la variable “procrastinación académica” (Tabla 2).

Tabla 2
Correlaciones de Pearson Entre las Variables UPS y PA ($N = 213$)

	1	2
1. Uso problemático del smartphone	--	
2. Procrastinación académica	,399	--

Nota. La correlación es estadísticamente significativa en el nivel $p < .01$.

En la segunda hipótesis se planteó que el uso problemático del smartphone predeciría la procrastinación académica. Los resultados obtenidos del modelo de regresión lineal simple muestran que, tal y como se esperaba, la variable “uso problemático del smartphone” es estadísticamente significativa en cuanto a la predicción de la variable “procrastinación académica”. Esto se refleja en el coeficiente no estandarizado (B) que se obtuvo. El coeficiente de determinación ajustado (R^2 ajustado) muestra que aproximadamente el 15,5 % de la variabilidad en la variable “procrastinación académica” puede explicarse por la variable “uso problemático del smartphone”. En resumen, los resultados del modelo de regresión lineal indican que la variable “uso problemático del smartphone” tiene una influencia estadísticamente significativa en la variable dependiente “procrastinación académica”. En la Tabla 3 se exponen los datos referentes al resumen del modelo y los coeficientes del modelo de regresión lineal, respectivamente.

Tabla 3
Modelo de Regresión Lineal Entre el Uso Problemático del Smartphone y la Procrastinación Académica ($N = 213$)

Modelo	R	R cuadrado	R ² ajustado	Error estándar de la estimación		
1	,399	,159	,155	10,096		
Modelo	B	Error estándar	Coeficientes estandarizados (Beta)		t	Sig.
1	30,819	2,768			11,132	< .001
UPS	,332	,052	,399		6,327	< .001

Nota. 1 = Constante; UPS = Uso problemático del smartphone; Variable dependiente: PA = Procrastinación académica.

Debido a la falta de normalidad en la distribución de la variable “autoeficacia académica” se decidió emplear la correlación de Spearman (medida no paramétrica) para analizar su relación con el “uso problemático del smartphone”, tal como se planteaba en la tercera hipótesis. El coeficiente de correlación obtenido nos indica que la correlación que hay es prácticamente nula entre ambas variables. Además, esta correlación no es estadísticamente significativa ($p = .737$). Teniendo en cuenta esto, podemos descartar la existencia de una relación entre estas variables (Tabla 4).

Por último, para contrastar la cuarta hipótesis, se ha procedido a comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en el uso problemático del teléfono móvil en función del sexo. El nivel de significación estadística obtenido mediante la prueba de Levene ($p = .022$) muestra que debe rechazarse la hipótesis nula de igualdad de varianzas, de ahí que no se cumplen los supuestos de homocedasticidad en cuanto a la variable “uso problemático del smartphone” en función del sexo. Posteriormente, se empleó la prueba t para la igualdad de

Tabla 4
Correlación de Spearman Entre las Variables UPS y AA (N = 213)

	1	2
1. Uso problemático del smartphone	--	
2. Autoeficacia académica	,023	--

medias en muestras independientes, teniendo en cuenta que no se asumen varianzas iguales, donde no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en cuanto al “uso problemático del smartphone”. También se encontró que el tamaño del efecto es negativo y de pequeña magnitud. Las diferencias entre las puntuaciones de hombres y mujeres respecto al uso problemático del smartphone fueron mínimas, siendo la puntuación media de las mujeres levemente superior a la de los hombres, sin alcanzar la significación. En la [Tabla 5](#) se muestran los datos obtenidos tras realizar la prueba t para igualdad de medias con las variables mencionadas anteriormente.

Tabla 5
Prueba T para Igualdad de Medias en el UPS Según el Sexo (N = 213)

	t	p	Tamaño del efecto	Media	
				Hombre	Mujer
UPS	-1,389	,164	-,194	49,69	52,16

Nota. UPS = Uso problemático del Smartphone.

Discusión

El presente estudio se ha enmarcado en el creciente interés sobre la influencia que el uso problemático de los smartphones conlleva en el ámbito académico. Se ha focalizado específicamente en dos variables, la procrastinación y la autoeficacia académica, las cuales fueron analizadas con el fin de comprobar si guardan alguna relación con el uso problemático del teléfono móvil. Asimismo, se llevó a cabo el estudio de las diferencias en el uso problemático del smartphone en función del sexo. En este contexto, se formularon una serie de hipótesis las cuales fueron contrastadas con los resultados obtenidos en los diferentes análisis realizados, comparándolos a su vez con la literatura científica existente, tal y como se muestra a continuación.

En primer lugar, se planteó la existencia de una correlación positiva y estadísticamente significativa entre el uso problemático del smartphone y la procrastinación académica. En virtud de los resultados obtenidos se ha confirmado que, efectivamente, existe una correlación moderada, de modo que se asume la existencia de una relación entre el problemático uso de los teléfonos móviles por parte de los individuos y la manifestación de conductas relativas a la postergación de actividades académicas. Estos mismos hallazgos fueron encontrados en estudios previos, tales como los de [Hidalgo-Fuentes \(2022\)](#) y [Villagómez-Vacacela et al. \(2023\)](#), entre otros. Por su parte, [Rozgonjuk et al. \(2018\)](#) hallaron que el uso de las redes sociales podría actuar como variable mediadora en la relación entre la procrastinación y el uso problemático de los smartphones. En otros estudios mencionados anteriormente también se observaron estos mismos resultados (véase [Akinci, 2021](#); [Li et al., 2020](#)), lo

cual sugiere que los smartphones fomentan de forma potencial los comportamientos de tipo dilatorio ([Aalbers et al., 2021](#)).

Se consideró al uso problemático del smartphone como una posible variable predictora de la procrastinación académica. Se ha confirmado que el nivel de uso problemático del teléfono móvil podría prever la propensión a procrastinar en actividades académicas. En consonancia con estos hallazgos, [Yang et al. \(2018\)](#) encontraron que el uso problemático de los teléfonos inteligentes predecía la procrastinación académica. En cambio, en el estudio de [Akinci \(2021\)](#) se observó que el uso problemático de los teléfonos inteligentes presenta una relación predictiva negativa y estadísticamente significativa con la procrastinación académica entre los estudiantes universitarios. Estos hallazgos difieren de los observados en el presente estudio en cuyos resultados se muestra una relación predictiva positiva. En el citado estudio se comprobó que el uso problemático del smartphone predecía positivamente el estrés académico. En su conjunto, la tendencia más extendida es a confirmar que el uso problemático del smartphone predice positivamente la procrastinación académica ([Çebi et al., 2019](#); [Li et al., 2020](#); [Zhen et al., 2020](#)). Sin embargo, en otros estudios como el llevado a cabo por [Hong et al. \(2021\)](#) o el de [Leung y Liang \(2016\)](#) se halló la asociación predictiva opuesta, es decir, se observó que era la procrastinación académica la que predecía el uso problemático del teléfono móvil.

A modo de síntesis, según los hallazgos del presente estudio tras contrastar las dos primeras hipótesis (H1 y H2) se obtuvo una asociación estadísticamente significativa entre el uso problemático del smartphone y la procrastinación académica en estudiantes universitarios, tanto en el análisis correlacional como en el predictivo. Estos mismos resultados coinciden en gran medida con la mayor parte de la literatura previa relativa a la relación entre estas dos variables. Esta asociación, tal y como se fundamentó, puede ser debida a la función evitativa que tiene el teléfono móvil respecto a las responsabilidades académicas de los estudiantes, ya que el entretenimiento que ofrecen los smartphones actúa como un distractor para los estudiantes, sobre todo cuando estos se encuentran en situaciones académicas estresantes ([Lian et al., 2018](#)). Según [Liu et al. \(2022\)](#), todo esto conduce a la procrastinación académica entre los estudiantes universitarios.

Por otra parte, no se ha comprobado la relación negativa y estadísticamente significativa predicha entre el uso problemático del smartphone y la autoeficacia académica, lo cual contradice los hallazgos de [Li et al. \(2020\)](#) y van en la dirección de lo apuntado por [Chiu \(2014\)](#). Sin embargo, en el estudio de [Seo y Cha \(2020\)](#) se destacó el papel mediador que tuvo la autoeficacia en la relación entre la depresión y el uso problemático de los smartphones. Ciertamente, son escasos los estudios en los que se analizan ambas variables, pero la mayoría concuerda en que hay una relación negativa entre ellas (véase [Zhou et al., 2020](#)). Es probable que la disparidad identificada entre los hallazgos del presente estudio y la literatura previamente revisada se deba principalmente a las importantes diferencias entre las variables específicas (demográficas, culturales, socioeconómicas y académicas) de la muestra de este estudio y las de las diferentes muestras empleadas en los estudios previos. Esto se debe a que la mayoría de las investigaciones revisadas fueron elaboradas en diferentes países del continente asiático, siendo esta la región donde más se aborda la relación del uso problemático del smartphone con conductas

como la autoeficacia académica. En España no se ha encontrado prácticamente ningún estudio en el que se analizase esta asociación.

Finalmente, se predijo la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el uso problemático de los smartphones en función del sexo, aunque se ha hallado que los hombres y las mujeres no difieren a nivel estadístico en tal uso problemático. No existe un consenso al respecto, de modo que en algunos estudios se comprobó que el uso problemático era más frecuente en los hombres (véase de Sola et al., 2017), mientras que en otros estudios se observó lo contrario (véase Caponnetto et al., 2021; Lee, 2019; Marín-Díaz et al., 2020). Por otra parte y coincidiendo con los resultados del presente estudio, Hidalgo-Fuentes (2022) comprobó que el sexo de los participantes no fue un moderador estadísticamente significativo del tamaño del efecto en cuanto al uso problemático del smartphone. Asimismo, en el estudio realizado por Yoon et al. (2021) no se observó ningún tipo de diferencia en el uso problemático del smartphone según el sexo. La principal razón por la que se presume que los resultados no coincidieron con los de anteriores investigaciones es la posible varianza dentro de ambos grupos (hombres y mujeres). Aunque el número de participantes fuese equitativo proporcionalmente respecto al sexo, es posible que existiese cierta variabilidad dentro de cada grupo lo que pudo haber influido en la detección de diferencias estadísticamente significativas. Además, el tamaño muestral puede que no sea lo suficientemente grande para observar estas diferencias entre ambos grupos.

A partir de los resultados obtenidos se contribuye a ampliar el conocimiento acerca de las relaciones entre el uso problemático del smartphone y las variables académicas investigadas (procrastinación y autoeficacia académica), máxime teniendo en cuenta que son escasos los estudios en los que se abordan estas asociaciones utilizando una muestra española. En su mayoría han sido realizadas en contextos muy diferentes al utilizado en el presente estudio, el cual se ha llevado a cabo dentro de un marco contextual específico caracterizado por el empleo de una muestra compuesta, en su totalidad, por universitarios. Además, los hallazgos del presente estudio podrían resultar de interés a objeto de elaborar ciertas medidas de prevención e intervención en el entorno educativo encaminadas a la reducción del impacto negativo que los usos problemáticos de los teléfonos móviles ocasionan en el ámbito académico. Una de estas medidas podría consistir en la implementación dentro de los programas educativos de talleres prácticos sobre gestión del tiempo, priorización y estrategias de estudio en los que se valoren los impactos de los dispositivos móviles sobre tales indicadores (Bozkurt et al., 2024; Hong et al., 2021; van Eerde y Klingsieck, 2018). En virtud de los hallazgos de este estudio, se abunda en la conveniencia de diseñar e implementar estrategias a nivel preventivo o rehabilitador, incidiendo en un nivel de sensibilización informativa acerca de los efectos perjudiciales del uso excesivo y/o problemático de los teléfonos móviles. Por otra parte, han de promoverse formaciones adaptadas a cada etapa académica en las que se incluyan herramientas y aplicaciones educativas que integren el smartphone como una herramienta aliada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto podría ser clave para que los estudiantes adapten su uso a objetivos académicos y profesionales. En este sentido, resultarían de interés divulgar programas educativos con estrategias basadas en la gamificación, una metodología que ha demostrado ser eficaz para mejorar el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes (Yildirim, 2017). A otro nivel, se interviene sobre la procrastinación mediante sistemas de información con intervenciones

tanto guiadas como autodirigidas (Kirchner-Krath et al., 2024). Todo ello se propone con el objetivo de fomentar unos hábitos tecnológicos más saludables en el entorno educativo (Rubio et al. 2025).

Limitaciones

A pesar de las contribuciones previamente mencionadas que el presente estudio podría aportar al conocimiento en este campo de investigación, no está exento de limitaciones. Una de ellas es el método empleado para seleccionar los participantes ya que se usó un muestreo por bola de nieve, así como el reducido tamaño muestral ($N = 213$), lo que hace que no se puedan generalizar los resultados. Además, también se dificulta extrapolar estos resultados a otras poblaciones estudiantiles, ya que la muestra estaba compuesta únicamente por estudiantes universitarios. Para la recogida de los datos se ha empleado un cuestionario en línea, lo que podría haber producido sesgos de elección y de deseabilidad social en las respuestas de los participantes. Se produce también una limitación respecto a la ausencia de causalidad en la interpretación de los resultados debido al diseño de investigación empleado, así como la relativa a la multideterminación de la problemática y la no inclusión de otras variables de tipo psicosocial o clínico relacionadas.

Futuras Líneas de Investigación

Teniendo en cuenta tanto los hallazgos como las limitaciones, con este estudio se ha pretendido establecer una base lo suficientemente sólida como para que en futuras investigaciones se sigan analizando las relaciones y mecanismos subyacentes de las diferentes variables analizadas con el fin de comprender los factores determinantes. Se ha confirmado la existencia de una correlación positiva y estadísticamente significativa entre el uso problemático del smartphone y la procrastinación académica en estudiantes universitarios, tal y como se evidenció en estudios anteriores dentro de este mismo campo de investigación. Además, se observó que este uso problemático actúa como una variable predictiva sobre la procrastinación académica, es decir, explica o predice la variabilidad de la procrastinación. Por otro lado, no se ha encontrado asociación entre el uso problemático del smartphone y la autoeficacia académica. De la misma forma, tampoco se detectaron diferencias estadísticamente significativas en cuanto al uso problemático del smartphone en función del sexo. Ambos hallazgos difieren respecto a la literatura previa, especialmente el primero de ellos. Sin embargo, en cuanto a las diferencias entre hombres y mujeres referentes al uso problemático del smartphone, existe una importante falta de consenso; aunque en contextos similares al del presente estudio, este uso problemático se asocia más a las mujeres.

Como futuras líneas de investigación se propone centrar los análisis en el estudio de múltiples variables de tipo psicosocial que pudiesen influir en el uso problemático del smartphone en jóvenes y en su relación con variables académicas. Según Olivella-Circi et al. (2023), algunas de estas variables podrían ser las percepciones, actitudes y las motivaciones de uso, así como los mecanismos de influencia social. Asimismo, es fundamental destacar la conveniencia de profundizar en el análisis de las relaciones propuestas mediante la implementación de estudios longitudinales, de tal forma que se podría hacer un seguimiento de las conductas de los participantes aportando así información valiosa sobre cómo evolucionan dichas conductas con el tiempo. Tal y como expone

Hidalgo-Fuentes (2023), esto posibilitaría realizar una evaluación más profunda de las relaciones entre las variables de estudio, así como identificar tendencias y patrones individuales proporcionando de esta forma una perspectiva más completa y precisa. Conforme a lo expuesto en el estudio de Álvarez-Menéndez y Moral (2020), se considera de gran relevancia continuar con el estudio de estas variables fomentándose un uso seguro y adaptativo de las TIC y, más concretamente, de los teléfonos móviles en población juvenil, e implementando programas preventivos y de intervención en el entorno socioeducativo (Gui et al., 2023; Haug et al., 2023; Ortega-Barón et al., 2024).

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Fuentes de Financiación

La presente investigación no ha recibido financiación.

Referencias

- Aalbers, G., Vanden Abeele, M., Hendrickson, A., De Marez, L., y Keijsers, L. (2021). Caught in the moment: Are there person-specific associations between momentary procrastination and passively measured smartphone use? *Mobile Media & Communication*, 10(1), 115-135. <https://doi.org/10.1177/2050157921993896>
- Akinci, T. (2021). Determination of predictive relationships between problematic smartphone use, self-regulation, academic procrastination and academic stress through modelling. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 35-53. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.329.3>
- Álvarez-Menéndez, M., y Moral, M. V. (2020). Phubbing, uso problemático de teléfonos móviles y de redes sociales en adolescentes y déficits en autocontrol. *Health and Addictions / Salud y Drogas*, 20(1), 113-125. <https://doi.org/10.21134/haaj.v20i1.487>
- American Psychological Association (APA) (2014). *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*. Editorial Médica Panamericana.
- American Psychological Association (APA) (2020). *Guidelines for the Practice of Telepsychology*. American Psychological Association.
- Amez, S., y Baert, S. (2020). Smartphone use and academic performance: A literature review. *International Journal of Educational Research*, 103, 101618. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101618>
- Aranda, M., Gutiérrez, V. F., y García-Domingo, M. (2017). «No sin mi smartphone»: Elaboración y validación de la Escala de Dependencia y Adicción al Smartphone (EDAS). *Terapia Psicológica*, 35(1), 35-45. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082017000100004>
- Asociación Médica Mundial (1964). *Declaración de Helsinki*. AMM. http://www.conamed.gob.mx/prof_salud/pdf/helsinki.pdf
- Ato, M., López, J. J. P., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en Psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Aznar-Díaz, I., Romero-Rodríguez, J. M., García-González, A., y Ramírez-Montoya, M. S. (2020). Mexican and Spanish university students' Internet addiction and academic procrastination: Correlation and potential factors. *PLoS one*, 15(5), e0233655. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0233655>
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press eBooks. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511527692>
- Bozkurt, A., Demirdöğen, E. Y., y Akinci, M. A. (2024). The association between bedtime procrastination, sleep quality, and problematic smartphone use in adolescents: A mediation analysis. *The Eurasian Journal of Medicine*, 56(1), 69-75. <https://doi.org/10.5152/eurasianjmed.2024.23379>
- Caponnetto, P., Inguscio, L., Valeri, S., Maglia, M., Polosa, R., Lai, C., y Mazzoni, G. (2021). Smartphone addiction across the lifetime during Italian lockdown for COVID-19. *Journal of Addictive Diseases*, 39(4), 441-449. <https://doi.org/10.1080/10550887.2021.1889751>
- Çebi, A., Reisoğlu, İ., y Bahçekapılı, T. (2019). The relationships among academic procrastination, self-control, and problematic mobile use: Considering the differences over personalities. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6(3), 447-468. <https://doi.org/10.15805/addicta.2019.6.3.0082>
- Cerezo, R., Esteban, M., Sánchez-Santillán, M., y Núñez, J. C. (2017). Procrastinating behavior in computer-based learning environments to predict performance: A case study in Moodle. *Frontiers in Psychology*, 8, 1403. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01403>
- Chen, L., Hsiao, B., Chern, C., y Chen, H. (2014). Affective mechanisms linking internet use to learning performance in high school students: A moderated mediation study. *Computers in Human Behavior*, 35, 431-443. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.025>
- Chiu, S. (2014). The relationship between life stress and smartphone addiction on Taiwanese university student: A mediation model of learning self-efficacy and social self-efficacy. *Computers in Human Behavior*, 34, 49-57. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.024>
- Díaz, V. M., Gea, E. M. V., y Requena, B. E. S. (2018). Uso problemático del smartphone en estudiantes universitarios. *Revista Española de Drogodependencias*, 43, 62-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6453630>
- Díaz-Miranda, N., y Extremera-Pacheco, N. (2020). Inteligencia emocional, adicción al smartphone y malestar psicológico como predictores de la nomofobia en adolescentes. *Know and Share Psychology*, 1(2), 7-13. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i2.3195>
- de Dios, C., y Moral, M. V. (2019). Valor predictivo de la impulsividad en los usos problemáticos de internet y del teléfono móvil en nativos digitales. *Revista Española de Drogodependencias*, 44, 38-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7186943>
- Domínguez-Lara, S., y Fernández-Arata, M. (2019). Autoeficacia académica en estudiantes de psicología de una universidad de Lima. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e32.2014>
- Furlán, L. A., Heredia, D., Piemontesi, S. E., y Tuckman, B. W. (2012). Análisis factorial confirmatorio de la adaptación argentina de la Escala de Procrastinación de Tuckman (ATPS). *Perspectivas en Psicología*, 9(3), 142-149. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5113951>
- Gamero, K., Flores, C., Arias, W. L., Ceballos, K. D., Román, A., y Marquina, E. (2016). Estandarización del test de dependencia al celular para estudiantes universitarios de Arequipa. *Persona*, 0(019), 179. <https://doi.org/10.26439/persona2016.n019.979>
- García, C. R., Rocamora, P., y Nieto, M. E. R. (2021). Relación entre la techno-procrastinación y el rendimiento académico: un estudio del caso. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (10), 23-42. <https://doi.org/10.6018/riite.449161>
- García del Castillo, J. A. (2013). Adicciones tecnológicas: el auge de las redes sociales. *Health & Addictions / Salud y Drogas*, 13(1), 5-14.
- García-Domingo, M., Fuentes, V., Pérez-Padilla, J., y Aranda, M. (2020). EDAS-18: Validación de la versión corta de la Escala de Dependencia

- y Adicción al Smartphone. *Terapia Psicológica*, 38(3), 339-361. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082020000300339>
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., Esteban, C. R., Díaz-Herrero, Á., Pérez-Fernández, E., y Martínez-Monteagudo, M. C. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida específica de situaciones académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 61-74. <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i1.51>
- Gökçeşlan, Ş., Mumcu, F. K., Haşlamam, T., y Çevik, Y. D. (2016). Modelling smartphone addiction: the role of smartphone usage, self-regulation, general self-efficacy and cyberloafing in university students. *Computers in Human Behavior*, 63, 639-649. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.091>
- Gonçalves, S., Dias, P. C., y Correia, A. (2020). Nomophobia and lifestyle: Smartphone use and its relationship to psychopathologies. *Computers in Human Behavior Reports*, 2, 100025. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2020.100025>
- Goodman, L. A. (1961). Snowball sampling. *Annals of Mathematical Statistics*, 32(1), 148-170. <https://doi.org/10.1214/aoms/1177705148>
- Grant, J. E., Lust, K., y Chamberlain, S. R. (2019). Problematic smartphone use associated with greater alcohol consumption, mental health issues, poorer academic performance, and impulsivity. *Journal of Behavioral Addictions*, 8(2), 335-342. <https://doi.org/10.1556/2006.8.2019.32>
- Guevara, G. C. y Contreras, A. T. (2019). *Relación entre dependencia al teléfono móvil y procrastinación en estudiantes de una universidad privada de Lima Este* [Trabajo Fin de Grado, Universidad Peruana Unión]. Repositorio UPEU. <https://bit.ly/3hDIzor>
- Gui, M., Gerosa, T., Argentin, G., y Losi, L. (2023). Mobile media education as a tool to reduce problematic smartphone use: Results of a randomised impact evaluation. *Computers & Education*, 194, 104705. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104705>
- Haug, S., Boumparis, N., Wenger, A., Schaub, M. P., y Kiselev, N. (2023). Predictors of youth accessibility for a mobile phone-based life skills training program for addiction prevention. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(14), 6379. <https://doi.org/10.3390/ijerph20146379>
- Hidalgo-Fuentes, S. (2022). Uso problemático del smartphone y procrastinación en el ámbito académico: Un meta-análisis. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 20(57), 449-468. <https://doi.org/10.25115/iejep.v20i57.5629>
- Hidalgo-Fuentes, S. (2023). El uso problemático del smartphone y la autoestima: Un meta-análisis. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 15(1), 24-34. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v15.n1.34273>
- Hong, W., De Liu, R., Ding, Y., Jiang, S., Yang, X., y Sheng, X. (2021). Academic procrastination precedes problematic mobile phone use in chinese adolescents: A longitudinal mediation model of distraction cognitions. *Addictive Behaviors*, 121, 106993. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2021.106993>
- Instituto Nacional de Estadística. (2022, 29 de noviembre). *Encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en los hogares año 2022*. [Nota de prensa]. https://www.inec.es/prensa/tich_2022.pdf
- Kirchner-Krath, J., Birnstiel, S., y Morschheuser, B. (2024). Combating procrastination with information systems: A systematic review on design approaches and effects. *Thirty-Second European Conference on Information Systems. ECIS 2024 Proceedings*. 10. https://aisel.aisnet.org/ecis2024/track18_healthit/track18_healthit/10
- Komarraju, M., y Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.005>
- Lee, E. J. (2019). Comparison of factors related to smartphone dependency among middle school, high school, and college students based on the Seventh Korean Children and Youth Panel Survey. *Child Health Nursing Research*, 25(2), 165-174. <https://doi.org/10.4094/chnr.2019.25.2.165>
- Lee, H., Ahn, H., Choi, S., y Choi, W. (2014). The SAMS: Smartphone Addiction Management System and Verification. *Journal of Medical Systems*, 38(1). <https://doi.org/10.1007/s10916-013-0001-1>
- Leung, L., y Liang, J. (2016). Psychological traits, addiction symptoms, and feature usage as predictors of problematic smartphone use among university students in China. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology, and Learning*, 6(4), 57-74. <https://doi.org/10.4018/ijcbpl.2016100105>
- Li, L., Gao, H., y Xu, Y. (2020). The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Computers & Education*, 159, 104001. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104001>
- Lian, S., Liu, S., Sun, X., y Zhou, Z. (2018). Mobile phone addiction and college students' procrastination: Analysis of a moderated mediation model. *Psychological Development and Education*, 34, 595-604. <https://www.cnki.net/kcms/doi/10.16187/j.cnki.issn1001-4918.2018.05.10.html>
- Liu, F., Xu, Y., Yang, T., Li, Z., Dong, Y., Chen, L., y Sun, X. (2022). The Mediating roles of time Management and Learning Strategic approach in the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Psychology Research and Behavior Management*, 15, 2639-2648. <https://doi.org/10.2147/prbm.s373095>
- Marín-Díaz, V., González, J. M. M., y Requena, B. E. S. (2020). Problematic relationships with smartphones of spanish and colombian university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5370. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155370>
- Matalinares, L. M., Acosta, A. G. D., Díaz, L. H. R., Chocano, A. S. D., Iparraquirre, C. A. A., Villalba, O. R., Baca-Romero, D., Espinoza, J. U., Limache, J. Y., y Fernandez, E. V. (2017). Procrastinación y adicción a redes sociales en estudiantes universitarios de pre y post grado de Lima. *Horizonte de la Ciencia*, 7(13), 63-81. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2017.13.355>
- Mondragón, L. (2007). Ética de la investigación psicosocial. *Salud Mental*, 30(6), 25-31. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v30n6/0185-3325-sm-30-06-25.pdf>
- Montag, C., Wegmann, E., Sariyska, R., Demetrovics, Z., y Brand, M. (2019). How to overcome taxonomical problems in the study of Internet use disorders and what to do with "smartphone addiction"? *Journal of Behavioral Addictions*, 1-7. <https://doi.org/10.1556/2006.8.2019.59>
- Monteiro, A. P., Sousa, M., y Correia, E. (2023). Adicción a Internet: Relación con la ansiedad, la depresión, el estrés y el tiempo en línea. *Revista CES Psicología*, 16(1), 45-61.
- Moral, M. V., y Fernández, S. (2019). Uso problemático de internet en adolescentes españoles y su relación con autoestima e impulsividad. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(1), 103-119. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5029>

- Navarro-Loli, J. S., y Domínguez-Lara, S. (2019). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia académica en una muestra de adolescentes peruanos. *Psychology, Society & Education*, 11(1), 53-68. <https://doi.org/10.25115/psye.v11i1.1985>
- Nayak, J. K. (2018). Relationship among smartphone usage, addiction, academic performance and the moderating role of gender: A study of higher education students in India. *Computers & Education*, 123, 164-173. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.007>
- Olivella-Cirici, M., Garcia-Contiente, X., Bartroli-Checa, M., Serral-Cano, G., y Pérez-Albarracín, G. (2023). El uso problemático del teléfono móvil: Análisis transversal del perfil individual y factores asociados. *Revista Española de Salud Pública*, 97, e202305036.
- Organización Mundial de la Salud (2019). *Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas de salud relacionados (11ª ed.)*.
- Ortega-Barón, J., Machimbarrena, J. M., Díaz-López, A., Caba-Machado, V., Tejero, B., y González-Cabrera, J. (2024). Efficacy of a multi-risk internet prevention program: Safety. net. *Revista de Psicodidáctica*, 29(2), 97-106. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2024.02.001>
- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una Escala de Autoeficacia Percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 1852-19.
- Parada, B. E., y Schulmeyer, M. K. (2022). Procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Aportes*, 1(30), 51-65. <https://doi.org/10.56992/a.v1i30.17>
- Park, N., Kim, Y. C., Shon, H. Y., y Shim, H. (2013). Factors influencing smartphone use and dependency in South Korea. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1763-1770. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.008>
- Pascual, E., y Castelló, A. (2020). Nuevas adicciones: Nomofobia o el “¡no sin mi móvil!”. *Gaceta Internacional de Ciencias Forenses*, 36, 41-45.
- Ramírez-Gil, E., Reyes-Castillo, G., Rojas-Solis, J. L., y Luzuriaga, R. F. (2022). Estrés académico, procrastinación y usos del Internet en universitarios durante la pandemia por COVID-19. *Revista Ciencias de la Salud*, 20(3), 1-26. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.11664>
- Ramos-Galarza, C., Jadán-Guerrero, J., Paredes-Núñez, L., Bolaños-Pasquel, M., y Gómez-García, A. (2017). Procrastinación, adicción al Internet y rendimiento académico de estudiantes universitarios ecuatorianos. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 275-289. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300016>
- Rial, A., Gómez, P., Braña, T., y Varela, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega (España). *Anales de Psicología*, 30, 642-655. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.159111>
- Roig-Vila, R., Padrón, A. L., y Solano, M. E. U. (2023). Dependencia y adicción al smartphone entre el alumnado universitario: ¿Mito o realidad? *Alteridad : Revista de Educación*, 18(1), 34-47. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n1.2023.03>
- Rosales-Ronquillo, C. A., y Hernández-Jáquez, L. F. (2020). Autoeficacia académica y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de nutrición. *Revista Electronica@ Educare*, 24(3), 1-17. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.7>
- Rosário, P., Costa, M., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Solano, P., y Valle, A. (2009). Academic procrastination: Associations with personal, school, and family variables. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 118-127. <https://doi.org/10.1017/s1138741600001530>
- 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>
- Rubio, F. J., Olivo, J. L., y Tuesta, A. (2025). Impacto del uso del teléfono móvil en las estrategias de aprendizaje. *Revista Fuentes*, 27(1), 65-78. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2025.24772>
- Salcines-Talledo, I. S., González-Fernández, N., Díaz-Herrera, L., y Moreira, M. Á. (2022). Smartphones en Educación Superior. Estudio cualitativo longitudinal. *Comunicar*, 30(72), 115-127. <https://doi.org/10.3916/c72-2022-09>
- Seo, B., y Cha, S. (2020). The Effects of depression of university students on smartphone dependence: Focusing on the mediating effect of self-efficacy. *The Journal of the Korea Contents Association*, 20(2), 478-486. <https://doi.org/10.5392/jkca.2020.20.02.478>
- De Sola, J., Flores, H. T., de Fonseca, F. R., y Rubio, G. (2017). Prevalence of problematic cell phone use in an adult population in Spain as assessed by the Mobile Phone Problem Use Scale (MPPUS). *PLOS ONE*, 12(8), e0181184. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0181184>
- Solomon, L. J., y Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Tuckman, B.W. (1990). Group versus goal-setting effects on the self-regulated performance of students differing in self-efficacy. *Journal of Experimental Education*, 58, 291-298.
- Van Eerde, W., y Klingsieck, K. B. (2018). Overcoming procrastination? A meta-analysis of intervention studies. *Educational Research Review*, 25, 73-85. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.002>
- Villagómez-Vacacela, D. C., Moreano-Jara, L. J., y Chavez-Contreras, D. M. (2023). Procrastinación académica y dependencia al dispositivo móvil en estudiantes universitarios. *Eugenio Espejo*, 17(3), 42-51. <https://doi.org/10.37135/ee.04.18.05>
- Yan, Z. M., Guo, M. X. L., Hu, M. J., y Teng, J. J. (2018). The effect of mobile phones dependence on secondary vocational school students' academic self-efficacy. *Chinese Journal of Special Education*, 11, 58-63.
- Yang, Z., Asbury, K., y Griffiths, M. D. (2018). An exploration of problematic smartphone use among chinese university students: Associations with academic anxiety, academic procrastination, self-regulation and subjective wellbeing. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(3), 596-614. <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9961-1>
- Yildirim, I. (2017). The effects of gamification-based teaching practices on student achievement and students' attitudes toward lessons. *The Internet and Higher Education*, 33, 86-92. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.02.002>
- Yoon, J., Jeong, K., y Cho, H. J. (2021). The effects of children's smartphone addiction on sleep duration: The moderating effects of gender and age. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 5943. <https://doi.org/10.3390/ijerph18115943>
- Zhen, R., Li, L., Ding, Y., Hong, W., y Liu, R. D. (2020). How does mobile phone dependency impair academic engagement among chinese left-behind children? *Children and Youth Services Review*, 116, 105169. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105169>
- Zhou, G., Gou, M., Gan, Y., y Schwarzer, R. (2020). Risk awareness, self-efficacy, and social support predict secure smartphone usage. *Frontiers in Psychology*, 11, 1006. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01066>

Artículo

Motivos Recibidos por los Iguales para Ser Preferido o Rechazado en Educación Infantil

Paula Molinero-González^{id}, Luis J. Martín-Antón^{id}, Miguel Á. Carbonero-Martín^{id},
Wendy L. Arteaga-Cedeño^{id}, y José Luis Rodríguez-Sáez^{id}

Universidad de Valladolid (España)

INFORMACIÓN

Recibido: 02/12/2024
Aceptado: 19/03/2025

Palabras clave:

Aceptación
Rechazo
Razones recibidas
Estatus sociométrico
Educación Infantil

Keywords:

Acceptance
Rejection
Reasons received
Sociometric status
Early Childhood Education

RESUMEN

Antecedentes: La aceptación o rechazo por parte de los iguales es clave para el desarrollo personal y social del alumnado. El rechazo temprano puede dificultar la adquisición de habilidades sociales y la formación de relaciones satisfactorias, afectando negativamente a los estudiantes. **Método:** El objetivo de este estudio es profundizar en los motivos por los que alumnado de Educación Infantil (3 a 6 años) gusta o no a sus iguales, analizando las razones de sus compañeros que determinan su estatus sociométrico de preferidos o rechazados. **Resultados:** Se utilizó un cuestionario sociométrico y datos identificativos de 697 estudiantes (52,7% varones) de 37 aulas de Castilla y León, identificando a 69 estudiantes rechazados (9,9%) y 63 preferidos (9,1%). Los motivos más comunes para ser rechazado son la agresividad y comportamientos disruptivos o inmaduros, mientras que las razones para ser preferido están relacionadas con afinidad, juegos compartidos y apoyo emocional. **Conclusión:** Esto resalta la importancia de fomentar intervenciones que promuevan el juego y el desarrollo socioemocional, además de reducir los comportamientos disruptivos. La investigación también subraya la relevancia de estudiar los factores de protección que influyen en la aceptación de los rechazados y la necesidad de analizar las diferencias de género en las razones de rechazo o preferencia.

Reasons for Being Rejected or Preferred by Peers in Childhood Education

ABSTRACT

Background: Peer acceptance or rejection is key to students' personal and social development. Early rejection can hinder the acquisition of social skills and the formation of satisfactory relationships, negatively affecting students. **Method:** This study aims to delve into why children in pre-school education (3 to 6 years old) are liked or disliked by their peers, analysing their peers' reasons for their sociometric status as being liked or disliked. **Results:** A sociometric questionnaire and identification data of 697 students (52.7% boys) from 37 classrooms in Castilla y León were used, identifying 69 rejected students (9.9%) and 63 preferred students (9.1%). The most common reasons for being rejected are aggressiveness and disruptive or immature behaviour, while the reasons for being preferred are related to affinity, shared games and emotional support. **Conclusion:** This highlights the importance of encouraging interventions that promote play and social-emotional development, as well as reducing disruptive behaviours. The research also highlights the relevance of studying protective factors that that influence peers' acceptance of rejected students and the need to analyse gender differences in the reasons for rejection or preference.

Citar como: Molinero-González P., Martín-Antón L. J., Carbonero-Martín M. A., Arteaga-Cedeño W. L., y Rodríguez-Sáez J. L. (2025). Motivos recibidos por los iguales para ser preferido o rechazado en Educación Infantil. *Revista de Psicología y Educación*, 20(2), 109-116. <https://doi.org/10.70478/rpye.2025.20.11>

Autor y e-mail de correspondencia: Paula Molinero-González, paula.molinero@uva.es

Este artículo está publicado bajo Licencia Creative Commons 4.0 CC-BY-NC-ND

Introducción

El grupo de iguales es fundamental (Krampač y Kolak, 2018) porque fomenta el desarrollo cognitivo, emocional y social del alumnado (Martín-Antón et al., 2016; Mrug et al., 2012) lo que favorece el aprendizaje (Rodríguez-Carrillo et al., 2018) y la socialización (Perolli-Shehu, 2019). Por ello, tener amistades, ser aceptado y querido por los iguales es una tarea evolutiva crucial desde las primeras etapas (Monjas et al., 2014). Sin embargo, no todo el alumnado establece relaciones positivas. Algunos estudios han encontrado tasas de rechazo entre iguales que afectan a más del 10% del aula (Martín-Antón et al., 2024a). García-Bacete et al. (2017) identificaron que, en una muestra de 853 alumnos de 5 a 7 años, el 12% del alumnado era rechazado. De manera similar, Monjas et al. (2014) encontraron un 13% de rechazo en una muestra de 176 niños de 5 a 6 años. Nelson et al. (2010) reportaron que, en una muestra de 266 niños con una media de 5.33 años, el 13.6% era rechazado. El porcentaje de alumnado rechazado es levemente inferior en Educación Infantil, donde Suárez-García et al. (2018) identificaron un 8.1% de rechazo en una muestra de 160 alumnos de 4 a 6 años. Estos hallazgos reflejan la existencia de dificultades en la aceptación social ya desde edades tempranas.

Un estudiante rechazado es aquel que, por diversos motivos y circunstancias, no gusta a un número significativo de sus iguales (Bianchi et al., 2021), siendo una de las formas principales de abuso en el entorno escolar (Linaje y Cotán-Fernández, 2020) y, aunque el sistema educativo trata de lograr la inclusión educativa de todos los estudiantes (Jodra-Chuan et al., 2024), este problema es difícil de apreciar por el profesorado (Schoop-Kasteler y Müller, 2021). La etapa más compleja para identificarlo es la Educación Infantil, porque la inmadurez emocional y social hace que sea más complicado detectar su situación en el aula (Peceguina et al., 2022).

Investigaciones pioneras señalaron que, ya en Educación Primaria, los niños tienen el doble de probabilidades de ser rechazados y la mitad de probabilidad de ser preferidos en comparación con las niñas (Cillessen et al., 1996). El rechazo entre iguales es un fenómeno más frecuente entre los varones, tanto en Educación Primaria (Luis-Rico et al., 2020) como en Educación Infantil (Messetti, 2020; Suárez-García et al., 2018), donde su probabilidad de ser rechazados es entre dos y tres veces mayor que la de las niñas (Suárez-García et al., 2018). Esta disparidad de género puede ser aún más pronunciada en Educación Infantil que en Primaria, alcanzando hasta cuatro veces más rechazo hacia los niños en comparación con las niñas durante esta primera etapa educativa (Molinero-González et al., 2023b).

El rechazo se considera un factor de riesgo en el desarrollo de conductas problemáticas que, a su vez, pueden acarrear graves consecuencias a largo plazo (Kornienko et al., 2020; Swart et al., 2019), pudiendo provocar una depresión adulta (Lansford et al., 2007; Sakyi et al., 2015). También conlleva problemas a corto plazo, como un mayor estrés escolar (Wang y Fletcher, 2017), actitudes negativas hacia la escuela (Hrbáčková y Hrnčířiková, 2022) y un peor rendimiento académico (Martín-Antón et al., 2024b). A largo plazo, el estatus social de los adolescentes no cambia significativamente con el tiempo (de Vries et al., 2021), ya que la dinámica del rechazo tiende a ser persistente (García-Bacete et al., 2008; LoParo et al., 2023). En este sentido, el rechazo juega un papel clave en la victimización futura, pues los adolescentes con

altos niveles de victimización suelen experimentar mayor rechazo y menor aceptación dentro del grupo (Bravo et al., 2024; Casper et al., 2020), reforzando así un ciclo en el que ambos factores se potencian mutuamente (de Vries et al., 2021).

Ser rechazado se asocia principalmente a comportamientos que amenazan las normas sociales, como la agresión física o verbal, la intimidación o las actitudes disruptivas (García-Bacete et al., 2019; Garrote et al., 2020). Los estudiantes que muestran conductas más problemáticas en el aula suelen ser más rechazados (Castro et al., 2018; Sette et al., 2014) porque alteran el desarrollo normativo de las actividades (Favorini, 2014). También el alumnado con un nivel más bajo de competencia comunicativa oral es rechazado con mayor frecuencia por sus pares (Chen et al., 2020; van der Wilt et al., 2018), aunque se produce más en la etapa de Educación Primaria que en Educación Infantil (Santamarta y Arrimada, 2025). García-Bacete et al. (2019) encontraron que el 33.8% de los argumentos de rechazo se relacionan con la agresión, que es considerada una de las causas más destacadas para que los individuos sean rechazados por sus iguales, según estudios previos (Bengtsson et al., 2022; Sureda et al., 2009; Wu et al., 2015). En general, los varones tienden a mostrar niveles más altos de agresión que las mujeres (Martín-Cabrera et al., 2021; Romera et al., 2021), quizá por ello son más rechazados los varones, debido a la fuerte asociación entre las conductas agresivas y la categoría sociométrica de rechazado (Yue y Zhang, 2023). Además, la razón de rechazo por agresividad física es más fuerte en las primeras etapas de escolarización frente a los cursos superiores (García-Bacete et al., 2021), seguramente porque el alumnado está aprendiendo a expresar y regular sus emociones y comportamientos (Moore et al., 2019).

En el caso contrario, ser aceptado está vinculado a mayores conductas prosociales, mayores logros académicos y un bienestar general más positivo (Wentzel et al., 2021), mejorando también el bienestar escolar (van der Wilt, 2024). El alumnado que habitualmente realiza comportamientos cooperativos, prosociales y cumple las normas sociales suele ser más aceptado (Martín-Antón et al., 2016; Sureda et al., 2009). La simpatía, la diversión, la satisfacción mutua y la presencia de características importantes en una relación de amistad suelen ser clave en la preferencia entre compañeros, encontrando variabilidad en los porcentajes de alumnado preferido en Educación Infantil, desde un 5.6% (Suárez-García et al., 2018) hasta un 13.3% (Monjas et al., 2014); aunque existen diferencias de género. Por ejemplo, los niños tienden a rechazar más a sus iguales por características como la dominancia o la superioridad (características de la personalidad prepotentes, en las que el igual siempre tiene que tener la razón y/o el resto tiene que hacer lo que él/ella diga), la agresión física o el comportamiento molesto, mientras que las niñas, además, rechazan a aquellos que consideran inmaduros (Monjas et al., 2008; Sureda et al., 2009).

Aunque la investigación de la red social en esta etapa no es muy amplia (Carter, 2021), posiblemente por pensar que las primeras amistades son transitorias e inestables (Wang et al., 2019), algunos estudios sugieren que el rechazo y la preferencia entre iguales se desarrollan ya desde edades tempranas y tienen un fuerte impacto en la socialización (Mrug et al., 2012; Nergaard, 2020). Gracias al estudio de las razones que los propios estudiantes expresan sobre sus compañeros se pueden diseñar intervenciones dentro de un ambiente de juegos compartidos que favorezcan la participación de todo el alumnado (Sjöblom et al., 2020) y que promuevan aquellos

aspectos que se asocian con mayor aceptación entre los iguales, como las habilidades sociales, la inteligencia emocional y las actitudes prosociales (Arteaga-Cedeño et al., 2022; Monjas, 2016, 2017), aspectos fundamentales que han de tener las intervenciones para prevenir el rechazo entre iguales (Molinero-González et al., 2023a, 2023b).

Con base en un estudio previo que analiza las razones expresadas por niños y niñas de Educación Infantil para aceptar o rechazar a sus iguales (Martín-Antón et al., 2024a), esta investigación se enfoca específicamente en el estudio de las razones que recibe el alumnado clasificado como preferido o rechazado según su tipología sociométrica. Es necesario profundizar y explicar con claridad la propuesta de este estudio respecto al estudio publicado anteriormente. Ambos artículos están estrechamente relacionados, pero abordan cuestiones distintas. En el artículo anterior, se trabaja con una muestra más amplia que analiza las razones emitidas por todos los niños y niñas para preferir o rechazar a un compañero/a. En cambio, en el presente estudio, se selecciona y extrae al alumnado rechazado y preferido para examinar las razones recibidas por las que fueron rechazados o preferidos. Esta distinción es relevante porque las razones emitidas por la muestra completa en el primer estudio explican por qué un compañero gusta más o menos a sus pares, pero no necesariamente determinan su inclusión en la categoría de preferido o rechazado. Es decir, las razones por las que un niño o niña expresa su preferencia por un compañero/a, no implican que este sea mayormente aceptado, y lo mismo ocurre con el rechazo.

La hipótesis principal del estudio es que existen diferencias en las razones que recibe el alumnado para ser rechazado o preferido por sus iguales en Educación Infantil. Las hipótesis específicas derivadas son: (1) el alumnado rechazado recibe más nominaciones negativas relacionadas con la agresión, los comportamientos disruptivos e inmaduros; (2) el alumnado preferido recibe más nominaciones positivas relacionadas con la afinidad en el juego y el apoyo emocional.

Método

Participantes

La muestra de este estudio parte de una muestra más amplia de 697 estudiantes de 37 aulas del segundo ciclo de Educación Infantil (de 3 a 6 años), distribuidas en siete centros de Castilla y León, España. De esta muestra, se ha extraído la información de 69 estudiantes rechazados por sus iguales, cuya edad media es de 4.6 años, y 63 preferidos, con una edad media de 4.5 años. La edad media de la muestra general es de 4.57 años. La distribución por género, curso y titularidad del centro puede consultarse en la [Tabla 1](#). Participó un docente por aula, sumando un total de 37 profesores/as.

Instrumentos

En primer lugar, se empleó el *Cuestionario sociométrico de nominaciones entre iguales* (González y García-Bacete, 2010). Es un instrumento de nominaciones entre iguales en el que tienen que escoger con qué compañeros o compañeras les gusta estar y con cuáles no, permitiendo nominaciones ilimitadas dentro del grupo de clase, pudiendo elegir libremente el número de niños y niñas,

Tabla 1
Distribución de la Muestra Base

Características	n	%
Género		
Masculino	367	52.7%
Femenino	330	47.3%
Curso		
1º (3-4 años)	217	31.1%
2º (4-5 años)	208	29.8%
3º (5-6 años)	272	39.0%
Titularidad		
Público	438	62.8%
Concertado	259	37.2%

sin un mínimo o máximo, y sin que una elección excluya a la otra. El cuestionario se ha adaptado a un juego pregunta-respuesta, en un formato de entrevista lúdica e individual. Esta adaptación consiste en presentarles un autobús personalizado de su colegio y las fotografías de sus compañeros y compañeras de la clase, cada estudiante puede sentar a los compañeros con los que iría de excursión o retirar a aquellos con los que no le gusta estar en el aula, argumentando las razones de dicha elección. Estas razones son las que se estudiarán posteriormente en los análisis y resultados. Esta adaptación ayuda a que contesten a las dos preguntas del cuestionario: (1) ¿Quiénes son los compañeros o compañeras de esta clase con los que te gusta estar más? y (2) ¿Quiénes son los compañeros o compañeras de esta clase con los que te gusta estar menos? El Número de Nominaciones Positivas (NNP) y el Número de Nominaciones Negativas (NNN) de cada uno de los alumnos se recoge en una hoja de datos estandarizada, es decir, en el propio cuestionario sociométrico de nominaciones entre iguales (publicado en [González y García-Bacete, 2010](#)). En este documento el investigador refleja el niño o niña que participa y a qué estudiantes escoge y rechaza en sus preferencias, incluyendo los motivos de sus elecciones.

También se recogieron datos del aula: documento en el que el profesorado registra información relevante de su alumnado como el nombre, número de clase, género y edad.

Procedimiento

La investigación contó con la aprobación del Comité de Ética de la Investigación (CEIM, código 21-2335 NO HCUV) y de las autoridades educativas. Los centros fueron seleccionados al azar de entre los que acogieron positivamente el estudio, tras el envío de una carta que lo detallaba. Tras recopilar los consentimientos informados firmados por tutores o representantes legales, se procedió a la recogida de datos durante el periodo lectivo del centro. El investigador se presentaba en el aula indicando que jugaría con la clase y, posteriormente, realizaba entrevistas individuales de aproximadamente 10 minutos por estudiante. Dado que el alumnado en esta etapa educativa presenta dificultades para la comunicación, resulta fundamental la adaptación dinámica del cuestionario sociométrico descrito. El investigador guiaba a cada estudiante con preguntas que puedan facilitar sus respuestas, empleando con

cada niño o niña el tiempo necesario. Aquellos estudiantes que, debido a su nivel madurativo, no pueden argumentar claramente sus elecciones o cuyos motivos no son comprensibles, no se incluyen en el estudio. Se facilitó al profesorado la hoja de datos para su cumplimentación en los días siguientes. En el procesamiento de los datos se codificaron aquellos de identificación, para garantizar la protección de la información.

Análisis de Datos

Para la corrección del cuestionario sociométrico, se utilizó el programa informático Sociomet (González y García-Bacete, 2010), el cual proporciona información sobre la tipología sociométrica de cada estudiante: preferido, rechazado, ignorado, controvertido o medio. Se seleccionaron dos tipologías: alumnado rechazado y alumnado preferido. Posteriormente, se elaboró una matriz de alumnado preferido y otra de alumnado rechazado en la que se muestran los datos identificativos de los estudiantes y las razones que ha recibido de sus iguales para ser rechazado o preferido. Estos motivos corresponden a los argumentos que sus compañeros y compañeras proporcionaron al ser preguntados sobre el “¿Por qué?” de su elección.

Se realizó un análisis descriptivo para estudiar la distribución sociométrica y se calculó el estadístico chi cuadrado (χ^2) para determinar si existían diferencias en función del género en el alumnado preferido y rechazado. Para analizar los motivos de preferencia y rechazo recibidos por los estudiantes, tras transcribir cada respuesta de forma literal, se utilizó la categorización de Martín-Antón et al. (2024a), que establece una clasificación de 34 categorías: 14 relacionadas con razones de aceptación y 20 con motivos de rechazo. Esta categorización se deriva de un estudio realizado con una muestra de 2116 niños y niñas de 105 aulas correspondientes a los tres cursos del segundo ciclo de Educación Infantil. El proceso de categorización se desarrolló en tres etapas: (a) transcripción literal de las respuestas del alumnado, incluyendo los motivos expresados para elegir o rechazar a un compañero o compañera; (b) categorización inicial de las respuestas abiertas mediante marcas de nube y análisis de conglomerados, utilizando el software NVIVO (v.14, 2023) para la búsqueda de palabras; y (c) triangulación y validación de las categorías con seis expertos: dos en Psicología de la Educación, dos en Didáctica y dos maestras en activo de Educación Infantil. A partir de la categorización descrita y del proceso realizado, se analizó la información de este estudio centrándose en los motivos por los que el alumnado rechazado y preferido forma parte de esta tipología sociométrica.

Resultados

Distribución Sociométrica

Se encuentra que un 9.9% del alumnado es rechazado y un 9.1% preferido. En la Tabla 2 se presentan los porcentajes de cada categoría sociométrica en la muestra general y la distribución por género. Analizando la distribución sociométrica por género para el alumnado rechazado y preferido, se observa que se producen diferencias estadísticamente significativas, $\chi^2(4, N = 697) = 56.25$, $p < .001$, encontrando que hay más niños rechazados que niñas. Sin embargo, hay más niñas preferidas que niños (Tabla 2).

Tabla 2
Distribución Sociométrica y de Género

Distribución sociométrica	n	%	Masculino (n, %)	Femenino (n, %)
Rechazados	69	9.9%	61 (16.7%)	8 (2.4%)
Preferidos	63	9.1%	24 (6.6%)	39 (11.8%)
Medio	478	68.5%	231 (63.3%)	245 (74.2%)
Ignorados	67	9.6%	31 (8.5%)	36 (10.9%)
Controvertidos	20	2.9%	18 (4.9%)	2 (0.6%)

Razones por las que se Llega a ser Rechazado

Se han analizado las 533 razones que el alumnado rechazado ha recibido por sus compañeros. Se aprecia que la más relevante está relacionado con la agresividad física, apareciendo en numerosas ocasiones palabras derivadas de pegar. También son frecuentes las relacionadas con conductas molestas o inmaduras (comportamientos que el alumno/a no considera que sean de su edad o que le incomodan; p. ej.: “escupe la comida”, “se come la arena”, “llora por todo”) y la ausencia de afinidades y juegos compartidos (nunca quiere jugar conmigo, nunca hace cosas conmigo...). Los motivos más habituales que han recibido los alumnos para ser rechazados (Tabla 3) tienen que ver con la agresividad física (34.7%), p.ej.: “me pega”, “siempre empuja”. Las conductas molestas o inmaduras suponen un 15.2% de los motivos recibidos, p.ej.: “llora por todo”, “grita en clase”.

Tabla 3
Razones de Rechazo que Recibe el Alumnado Rechazado: Categorías Según Martín-Antón et al. (2024a)

Categoría	n	%
Agresividad física	185	34.7%
Conductas inmaduras o que molestan	81	15.2%
Ocultas o no explícitas	58	10.9%
Características de personalidad que no gustan al igual	39	7.3%
Comportamientos rudos	34	6.4%
Ausencia de afinidades y juegos compartidos	28	5.3%
Falta de interacción social	17	3.2%
Preferencias en amistad no compartidas	12	2.3%
Ausencia de red social compartida o amistad antigua	11	2.1%
Apariencia y habilidades físicas que no gustan al igual	11	2.1%
Aspectos académicos y comportamientos en el aula que no gustan al igual	9	1.7%
Agresividad dominante o prepotente	6	1.1%
Figura prefijada de ausencia de relación	6	1.1%
No acepta el marcaje o superioridad	5	0.9%
Falta de relación en el pasado o en entornos exteriores	4	0.8%
Falta de lealtad o confianza	3	0.6%
Falta de compañerismo, ayuda o reciprocidad material	2	0.4%

Razones por las que se Llega a ser Preferido

El alumnado preferido ha recibido 607 razones por las que les prefieren sus compañeros/as. Los motivos de preferencia que tienen mayor presencia son palabras relacionadas el juego, la satisfacción emocional y la amistad. Las razones principales de elección que recibe el alumnado preferido son (Tabla 4): tener afinidades y juegos compartidos con el resto de sus compañeros (36.1%). P. ej.: “nos gusta jugar a lo mismo en el patio” y razones sobre la satisfacción y apoyo emocional (12.2%). P.ej.:” me quiere mucho”.

Tabla 4
Razones de Aceptación que Recibe el Alumnado Preferido: Categorías Según Martín-Antón et al. (2024a)

Categoría	n	%
Afinidades y juegos compartidos	219	36.1%
Satisfacción y apoyo emocional	74	12.2%
Oculto o no explícita	61	10.0%
Red social compartida o amistad antigua	56	9.2%
Figura prefijada de relación	55	9.1%
Compañerismo y reciprocidad material	33	5.4%
Características de personalidad que gustan al igual	26	4.3%
Preferencias en amistad compartidas	25	4.1%
Apariencia y habilidades físicas que gustan al igual	22	3.6%
Disposición compartida en el interior	18	3.0%
Interés o beneficio	8	1.3%
Conducta empática del igual	6	1.0%
Aspectos académicos/ comportamientos que gustan	2	0.3%
Ausencia de conductas disruptivas o molestas	2	0.3%

Discusión

La aceptación o el rechazo por parte de los iguales es un factor determinante en el desarrollo personal y social del alumnado, especialmente en las primeras etapas de escolarización. Ser rechazado puede limitar las oportunidades de establecer interacciones positivas y adquirir habilidades sociales esenciales, a diferencia de aquellos que son preferidos, quienes disfrutan de relaciones más satisfactorias. Este estudio se centra en las razones recibidas por el alumnado de Educación Infantil (3-6 años) para ser clasificado como rechazado o preferido por sus compañeros, utilizando procedimientos sociométricos. La investigación profundiza en cómo ciertos comportamientos, como la agresividad y los comportamientos disruptivos, contribuyen al rechazo, mientras que la afinidad y el apoyo emocional están asociados con el estatus de preferido.

En primer lugar, se ha analizado la distribución sociométrica, encontrando que el 9.9% de los estudiantes son rechazados y un 9.1% son preferidos. Estos resultados se alinean con los encontrados en estudios previos, que estiman que entre el 10% y el 13% de los estudiantes en el aula experimentan rechazo entre iguales (García-Bacete et al., 2017; Martín-Antón et al., 2024a; Monjas et al., 2014; Nelson et al., 2010). Estos hallazgos coinciden en señalar que el rechazo en las primeras etapas de escolarización ya afecta a un porcentaje significativo del alumnado, siendo las cifras comparables a las observadas en otros estudios específicos del ámbito de la

Educación Infantil (Suárez-García et al., 2018), que reportaron un porcentaje de 8.1% de alumnado rechazado, levemente inferior al 10%. También se encuentra una distribución de alumnado preferido entre los porcentajes de otras investigaciones (Monjas et al., 2014; Suárez-García et al., 2018). Las pequeñas diferencias podrían explicarse por la diversidad en el contexto en el que se lleva a cabo el estudio, las características socioculturales del alumnado, la edad media de los estudiantes participantes, el tamaño de la muestra o el sesgo metodológico. En términos de implicaciones prácticas, estos resultados resaltan la necesidad urgente de implementar programas de intervención en edades tempranas. El hecho de que aproximadamente el 10% del alumnado en las primeras etapas de escolarización experimente rechazo entre iguales indica que en los entornos educativos aún no se ha logrado ofrecer la inclusión social adecuada a una proporción significativa de estudiantes. Si bien el sistema educativo busca fomentar la inclusión (Jodra-Chuan et al., 2024), la identificación y atención de estos problemas sigue siendo insuficiente, también en Educación Infantil, donde la inmadurez emocional y social dificulta la detección temprana (Peceguina et al., 2022).

En relación con la diferencia de género, se observó que más niños (16.7%) son rechazados en comparación con las niñas (2.4%). Este hallazgo es consistente con estudios previos en Educación Infantil en los que más niños son rechazados frente a las niñas (Messetti, 2020; Suárez-García et al., 2018). Este fenómeno puede sugerir que los estereotipos de género y las expectativas sociales pueden desempeñar un papel fundamental en la dinámica de rechazo en el aula. Las niñas suelen ser más prosociales, mientras que los niños pueden ser más rechazados debido a que suelen presentar mayores comportamientos agresivos (Martín-Cabrera et al., 2021; Romera et al., 2021).

Las razones más habituales que han recibido para ser rechazado son la agresividad física (34.7%) y las conductas inmaduras o molestas (15.2%), coincidiendo también con los hallazgos de Martín-Antón et al. (2024a) respecto a los motivos emitidos para rechazar a un igual. Se aprecia que la agresividad es un factor clave en el rechazo social (Bengtsson et al., 2022; Sureda et al., 2009), coincidiendo en este estudio con los resultados de García-Bacete et al. (2019) (33.8%). La mayor presencia de razones relacionadas con la agresividad puede deberse a que en las primeras etapas de escolarización el alumnado está aprendiendo habilidades de regulación emocional (Moore et al., 2019), encontrando que es más fuerte la razón de rechazo por agresividad física en las primeras etapas de escolarización frente a los cursos superiores (García-Bacete et al., 2021). Estos hallazgos confirman la primera hipótesis de este estudio y subrayan la importancia de incluir propuestas para reducir los comportamientos disruptivos y agresivos en el aula en las intervenciones.

Siguiendo con las diferencias por género, se aprecia que el número de niñas preferidas es más elevado (11.8%) que el número de niños (6.6%). Este hecho podría reflejar las características más cooperativas y menos agresivas asociadas a las niñas (Monjas et al., 2008; Sureda et al., 2009). Cumpliendo la segunda hipótesis de este estudio, se ha encontrado que compartir afinidades con los iguales, tanto en opiniones como en experiencias de juego (36.1%), es la razón recibida más significativa para ser preferido, coincidiendo con los motivos de emisión más habituales del estudio de Martín-Antón et al. (2024a). Este hallazgo subraya la importancia de fomentar actividades lúdicas en el entorno educativo (Sjöblom et al., 2020). También son importantes las conductas

que les proporcionan satisfacción y apoyo emocional (12.2%), coincidiendo con los estudios de Monjas et al. (2008). Estas razones están estrechamente vinculadas al comportamiento prosocial, por lo que es fundamental diseñar intervenciones educativas que favorezcan el desarrollo de habilidades sociales y la inteligencia emocional (Monjas 2016, 2017; Arteaga-Cedeño et al., 2022), también las del profesorado, pues les permitirá mejorar su proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo integral de sus estudiantes y el bienestar de los diferentes agentes del sistema educativo (Arteaga-Cedeño et al., 2024).

Este estudio no está exento de limitaciones, podemos indicar las propias del periodo madurativo en el que se encuentra el alumnado en esta etapa educativa, siendo más complejo extraer información con algunos estudiantes a los que les cuesta más argumentar los motivos de elección o rechazo o que tienen dificultades en la comunicación. Por otro lado, sería necesario profundizar en el Número de Nominaciones Positivas (NNP) y Número de Nominaciones Negativas (NNN) que reciben otras tipologías, como, por ejemplo, el alumnado ignorado; aunque para ello es necesaria también una muestra mayor, ya que, generalmente, el alumnado ignorado recibe pocas nominaciones, por lo que es más complejo tener un número suficientemente representativo para estudiarlas. En investigaciones futuras, sería relevante poder estudiar las diferencias por género en las razones recibidas para ser preferido o rechazado, también si estas diferencias existen dependiendo del curso y edad. Para ello, es fundamental poder contar con una muestra más amplia que permita analizar razones que sean representativas en las categorías.

Los hallazgos de este estudio abren varias líneas de investigación futura. En primer lugar, sería interesante poder realizar un estudio longitudinal que proporcione una visión más completa en diferentes momentos temporales. Además, se pueden estudiar las causas de aceptación de aquellos que son rechazados, para poder potenciar estos factores como elementos de protección. Por otro lado, es relevante profundizar en cómo las características personales y los factores socioculturales influyen en las razones de rechazo y preferencia. Por ejemplo, sería útil investigar cómo los contextos familiares y culturales afectan las interacciones entre iguales. También, un área interesante, sería investigar las estrategias efectivas para fomentar la inclusión, no solo de los estudiantes rechazados, sino también de aquellos que son ignorados, quienes a menudo no reciben suficientes nominaciones en las clasificaciones sociométricas. Estos estudiantes, pueden también ser vulnerables a una exclusión más sutil que tiene igualmente efectos negativos en su desarrollo social. Finalmente, es fundamental examinar cómo la intervención temprana, en particular los programas en competencia socioemocional, pueden modificar la aceptación y rechazo entre iguales.

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Fuentes de Financiación

Este estudio está financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades en el proyecto SOEMOEI (n° PID2023-1486020B-I00) de la Agencia Estatal de Investigación y por un contrato FPU del Ministerio de Educación y Formación Profesional, FPU20/01301.

Referencias

- Arteaga-Cedeño, W. L., Carbonero-Martín, M. A., Martín-Antón, L. J., y Molinero-González, P. (2022). The Sociodemographic-Professional Profile and Emotional Intelligence in Infant and Primary Education Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(16), 9882. <https://doi.org/10.3390/ijerph19169882>
- Arteaga-Cedeño, W.L., Carbonero-Martín, M. A., Martín-Antón, L.J., y Molinero-González, P. (2024). La inteligencia emocional fortalece el perfil competencial del profesorado estratégico. *Revista de Psicología y Educación*, 19(1), 55-59. <https://doi.org/10.23923/rpye2024.01.250>
- Bengtsson, H., Arvidsson, A., y Nyström, B. (2022). Negative emotionality and peer status: evidence for bidirectional longitudinal influences during the elementary school years. *School Psychology International*, 43(1), 88–105. <https://doi.org/10.1177/2F01430343211063546>
- Bianchi, D., Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Lucidi, F., Girelli, L., Cozzolino, G., Galli, F., y Alivernini, F. (2021). Bullying and victimization in native and immigrant very-low-income adolescents in Italy: Disentangling the roles of peer acceptance and friendship. *Child Youth Care Forum*, 50, 1013–1036. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09612-6>
- Bravo, A., Ortega-Ruiz, R., y Romera, E. M. (2024). Bullying victimization trajectories: Associations with changes in social status dimensions within the classroom group. *Psicothema*, 36(3), 207-216. <https://doi.org/10.7334/psicothema2023.56>
- Carter, C. (2021). Navigating young children's friendship selection: Implications for practice. *International Journal of Early Years Education*, 31, 519-534. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1892600>
- Casper, D. M., Card, N. A., y Barlow, C. (2020). Relational aggression and victimization during adolescence: A meta-analytic review of unique associations with popularity, peer acceptance, rejection, and friendship characteristics. *Journal of Adolescence*, 80, 41–52. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.12.012>
- Castro, V. L., Cooke, A. N., Halberstadt, A. G., y Garrett-Peters, P. (2018). Bidirectional linkages between emotion recognition and problem behaviors in elementary school children. *Journal of Nonverbal Behavior*, 42(2), 155–178. <https://doi.org/10.1007/s10919-017-0269-9>
- Chen, J., Justice, L. M., Rhoad-Drogalis, A., Lin, T.J., y Sawyer, B. (2020). Social networks of children with developmental language disorder in inclusive preschool programs. *Child Development*, 91(2), 471-487. <https://doi.org/10.1111/cdev.13183>
- Cilllesen, A.H.N., Coie, J., Terry, R., y Lochman, J.E. (1996). The role of gender in the behavior basis of children's sociometric status evaluations. *Proceedings of the Biennial Meetings of the International Society for the Study of Behavioral Development*. ERIC.
- de Vries, E., Kaufman, T. M. L., Veenstra, R., Laninga-Wijnen, L., y Huitsing, G. (2021). Bullying and victimization trajectories in the first years of Secondary Education: Implications for status and affection. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(10), 1995–2006. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01385-w>
- Favorini, A. M. (2014). *I problemi di comportamento a scuola: Interventi pedagogici e inclusione*. Carocci Faber.
- García-Bacete, F. J., Carrero Planes, V. E., Marande Perrin, G., y Musitu Ochoa, G. (2017). Understanding rejection between first-and-second-grade elementary students through reasons expressed by rejecters. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 462. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00462>
- García-Bacete, F. J., Freire, S., Marande Perrin, G., y Gamboa, P. (2021). Reasons for disliking a classmate: A comparative study with Spanish and

- portuguese students. *International Journal of Educational Research*, 105, Article 101700. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101700>
- García-Bacete, F. J., Sureda, I., y Monjas, M. I. (2008). Distribución sociométrica en las aulas de chicos y chicas a lo largo de la escolaridad. *Revista de Psicología Social*, 23(1), 63-74. <https://doi.org/10.1174/021347408783399480>
- García-Bacete, F.J., Marande, G., Schneider, B.H., y Cillessenc, A.H.N. (2019). Children's awareness of peer rejection and teacher reports of aggressive behavior. *Psychosocial Intervention*, 28(1), 37-47. <https://doi.org/10.5093/pi2018a25>
- Garrote, A., Felder, F., Krähenmann, H., Schnepel, S., Sermier Dessemontet, R., y Moser Opitz, E. (2020). Social acceptance in inclusive classrooms: The role of teacher attitudes toward inclusion and classroom management. *Frontiers in Education*, 5: 582873. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.582873>
- González, J., y García-Bacete, F. J. (2010). *Sociomet. Programa para la Realización de Estudios Sociométricos*. TEA Ediciones.
- Hrbáčková, K., y Hrnčíříková, Z. (2022). The perception of school life from the perspective of popular and rejected students. *Frontiers in Psychology*, 13: 801611. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.801611>
- Jodra-Chuan, M. (2024). Factores implicados en la inclusión educativa de alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA): Una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 19(2), 96-106. <https://doi.org/10.23923/rpye2024.02.254>
- Kornienko, O., Ha, T., y Dishion, T. J. (2020). Dynamic pathways between rejection and antisocial behavior in peer networks: Update and test of confluence model. *Development and Psychopathology*, 32(1), 175-188. <https://doi.org/10.1017/S0954579418001645>
- Krampač, A., y Kolak, A. (2018). Peer relations in inclusive classes. *Research in Pedagogy*, 8(1), 17-35. <https://doi.org/10.17810/2015.61>
- Lansford, J. E., Capanna, C., Dodge, K. A., Caprara, G. V., Bates, J. E., Pettit, G. S., y Pastorelli, C. (2007). Peer social preference and depressive symptoms of children in Italy and the United States. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 274-283. <https://doi.org/10.1177/0165025407076440>
- Linaje, E., y Cotán Fernández, A. (2020). Acoso escolar en un centro que implementa tutorías entre iguales. *Ciencia y Educación*, 4(2), 75-86. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp75-86>
- LoParo, D., Fonseca, A. C., Matos, A. P., y Craighead, W. E. (2023). A developmental cascade analysis of peer rejection, depression, anxiety, and externalizing problems from childhood through young adulthood. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 51(9), 1303-1314. <https://doi.org/10.1007/s10802-023-01053-0>
- Luis-Rico, M. I., De la Torre-Cruz, T., Escolar-Llamazares, M. C., Ruiz-Palomo, E., Huelmo-García, J., Palmero-Cámara, C., y Jiménez-Eguizábal, A. (2020). Influencia del género en la aceptación o rechazo entre iguales en el recreo. *Revista de Educación*, 387, 89-111. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-387-440>
- Martín-Antón, L. J., Molinero-González, P., Carbonero-Martín, M. A., y Arteaga-Cedeño, W. L. (2024a). Distribución sociométrica en Educación Infantil: Razones de aceptación y rechazo a los iguales. *Educación XXI*, 27(1), 323-352. <https://doi.org/10.5944/educxxi.36780>
- Martín-Antón, L. J., Molinero-González, P., Carbonero-Martín, M. A., Arteaga-Cedeño, W. L., y Rodríguez-Sáez, J. L. (2024b). Peer rejection and academic performance in early childhood: The mediating role of Special Educational Needs of Spanish students. *Education Sciences*, 14(8), 897. <https://doi.org/10.3390/educsci14080897>
- Martín-Antón, L. J., Monjas, M. I., García-Bacete, F. J., y Jiménez-Lagares, I. (2016). Problematic social situations for peer-rejected students in the first year of Elementary School. *Frontiers in Psychology*, 7, 1925. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01925>
- Martín-Cabrera, E., Torbay-Betancor, Á., y Guerra-Hernández, C. M. (2021). Gender segregation in peer relationships and its association with peer reputation. *Psicothema*, 33(2), 244-250. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.359>
- Messetti, M. (2020). *Le relazioni tra pari in età prescolare e scolare: un'indagine sui fattori associati al grado di accettazione e di rifiuto sociale*. [Tesis de doctorado, Università degli Studi di Milano-Bicocca]. IRIS.
- Molinero-González, P., Martín-Antón, L. J., Carbonero-Martín, M. A., Arteaga-Cedeño, W. L., y Rodríguez-Sáez, J. L. (2023b). The Effectiveness of an intervention programme for reducing peer rejection in early childhood education. *Children*, 10(11): 1826. <https://doi.org/10.3390/children10111826>
- Molinero-González, P., Martín-Antón, L. J., Carbonero-Martín, M. A., y Arteaga-Cedeño, W. L. (2023a). Estrategias docentes para reducir el rechazo entre iguales en infantil: Aplicación piloto. *Revista Fuentes*, 25(1), 26-36. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.21526>
- Monjas, M. I. (2016). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. CEPE.
- Monjas, M. I. (2017). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)*. CEPE.
- Monjas, M. I., Martín-Antón, L. J., García-Bacete, F. J., y Sanchiz, M. L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de Psicología*, 30(2), 499-511. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211>
- Monjas, M. I., Sureda, I., y García-Bacete, F. J. (2008). ¿Por qué los niños y las niñas se aceptan y se rechazan? *Cultura y Educación*, 20(4), 479-492. <https://doi.org/10.1174/113564008786542181>
- Moore, C. C., Hubbard, J. A., Bookhout, M. K., y Mlawer, F. (2019). Relations between reactive and proactive aggression and daily emotions in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47, 1495-1507. <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00533-6>
- Mrug, S., Molina, B. S., Hoza, B., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Hechtman, L., y Arnold, L. E. (2012). Peer rejection and friendships in children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Contributions to long-term outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(6), 1013-1026. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9610-2>
- Nelson, D. A., Robinson, C. C., Hart, C. H., Albano, A. D., y Marshall, S. J. (2010). Italian preschoolers' peer-status linkages with sociability and subtypes of aggression and victimization. *Social Development*, 19, 698-720. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00551.x>
- Nergaard, K. (2020). "The Heartbreak of Social Rejection": Young children's expressions about how they experience rejection from peers in ECEC. *Child Care in Practice*, 26(3), 226-242. <https://doi.org/10.1080/13575279.2018.1543650>
- Peceguina, M. I. D., Daniel, J. R., Correia, N., y Aguiar, C. (2022). Teacher attunement to preschool children's peer preferences: Associations with child and classroom-level variables. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 150-160. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.01.004>
- Perolli-Shehu, B. (2019). Peer acceptance in early childhood: Links to socio-economic status and social competence. *Journal of Social Studies Education Research*, 10, 176-200. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1241768.pdf>
- Rodríguez-Carrillo, J., González-Alfaya, E., Mérida, R., y Olivares-García, M.A. (2018). Aulas infantiles que trabajan por Proyectos. La

- interacción social entre iguales como herramienta de aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 185-203. <https://doi.org/10.5209/RCED.56076>
- Romera, E. M., Casas, J. A., Muñoz, Y., y Ortega-Ruiz, R. (2021). Estatus social, búsqueda de popularidad y narcisismo en la conducta agresiva del acoso escolar y el ciberacoso. *Revista de Psicología y Educación*, 16(2), 173-182. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.02.209>
- Sakyi, K. S., Surkan, P. J., Fombonne, E., Chollet, A., y Melchior, M. (2015). Las amistades de la infancia y las dificultades psicológicas en la edad adulta joven: Un estudio de seguimiento de 18 años. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 24, 815-826. <https://doi.org/10.1007/s00787-014-0626-8>
- Santamarta, L., y Arrimada, M. (2025). Impacto de las alteraciones del lenguaje oral en los rasgos psicosociales del alumnado de Educación Infantil y Primaria: Un estudio preliminar. *Revista de Psicología y Educación*, 20(1), 64-73. <https://doi.org/10.70478/rpye.2025.20.07>
- Schoop-Kasteler, N., y Müller, C.M. (2021). Brief research report: agreement between teacher and student reports on students' acceptance and rejection. *Frontiers in Education*, 6: 726854. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.726854>
- Sette, S., Baumgartner, E., y Schneider, B. H. (2014). Shyness, child-teacher relationships, and socio-emotional adjustment in a sample of Italian preschool-aged children. *Infant and Child Development*, 23(3), 323-332. <https://doi.org/10.1002/icd.1859>
- Sjöblom, M., Jacobsson, L., Öhring, K., y Kostenius, C. (2020). Schoolchildren's play – a tool for health education. *Health Education Journal*, 79(1), 21-33. <https://doi.org/10.1177/0017896919862299>
- Suárez-García, Z., Álvarez-García, D., y Rodríguez, C. (2018). Children rejected by their peers in Kindergarten education: Prevalence, gender, differences and association with externalizing problems. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 5(2), 125-132. <https://doi.org/10.17979/reipe.2018.5.2.4421>
- Sureda, I., García-Bacete, J. F., y Monjas, I. (2009). Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 305-321. <http://doi.org/10.14349/rlp.v41i2.382>
- Swart, F., Scholte, R. H., Delsing, M. J., van Efferen, E., der Stege, H. V., Nelen, W., y Burk, W. J. (2019). Behavioral classroom norms in special education: Associations with peer acceptance and rejection. *International Journal of Behavioral Development*, 46(5), 382-389. <https://doi.org/10.1177/0165025419885028>
- Van der Wilt, F. (2024). The relation between social acceptance and school well-being in early childhood. *Infant and Child Development*, 33(3), e2470. <https://doi.org/10.1002/icd.2470>
- Van der Wilt, F., Van der Veen, C., Van Kruistum, C., y Van Oers, B. (2018). Why can't I join? Peer rejection in early childhood education and the role of oral communicative competence. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 247- 254. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.007>
- Wang, D., y Fletcher, A. C. (2017). El papel de las interacciones con los maestros y el conflicto con los amigos en la conformación del ajuste escolar. *Social Development*, 2, 545-559. <https://doi.org/10.1111/sode.12218>
- Wang, Y., Palonen, T., Hurme, T. R., y Kinos, J. (2019). Do you want to play with me today? Friendship stability among preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 170-184. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579545>
- Wentzel, K. R., Jablansky, S., y Scalise, N. R. (2021). Peer social acceptance and academic achievement: A meta-analytic study. *Journal of Educational Psychology*, 113(1), 157-180. <https://doi.org/10.1037/edu0000468.supp>
- Wu, L., Zhang, D., Su, Z., y Hu, T. (2015). Peer victimization among children and adolescents: A meta-analytic review of links to emotional maladjustment. *Clinical Pediatrics*, 54, 941-955. <https://doi.org/10.1177/0009922814567873>
- Yue, X., y Zhang, Q. (2023). The association between peer rejection and aggression types: A meta-analysis. *Child Abuse y Neglect*, 135: 105974. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105974>

Artículo

Efectividad de la Musicoterapia en Personas con Trastorno del Espectro Autista: una Revisión Sistemática Paraguas

Tatiana Romero-Arias¹, Raquel Lucas-Rodríguez², Germán Gálvez-García³, y Adrián Pérez del Olmo⁴

¹Universidad Europea de Canarias (España)

²Universidad de La Laguna (España)

³Universidad de Salamanca (España)

⁴Universidad Pontificia de Salamanca (España)

INFORMACIÓN

Recibido: 21/01/2025

Aceptado: 15/04/2025

Palabras clave:

Trastorno del Espectro Autista

Música

Musicoterapia

Habilidades sociales

RESUMEN

Antecedentes: El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por dificultades en la comunicación social, interacción social y comportamientos repetitivos, con un impacto significativo en la vida de las personas que lo padecen y sus familias. **Método:** Ante su creciente prevalencia, esta revisión sistemática paraguas (RSP) examinó la evidencia sobre la eficacia de la musicoterapia (MT) en la reducción de los síntomas del TEA. La búsqueda se realizó en las bases de datos EBSCO y PubMed mediante términos clave entre los años 2014 y 2024. **Resultados:** Los resultados de cuatro artículos incluidos muestran que la MT educativa y de improvisación son eficaces para mejorar habilidades sociales y comunicativas, reducir comportamientos repetitivos y aumentar la calidad de vida y el bienestar familiar. Además, la combinación de MT con otras terapias, como la Danza Movimiento Terapia (DMT), potencia su efectividad, mostrando beneficios en neuroplasticidad, manejo del estrés, función cerebral y equilibrio emocional. **Conclusión:** Sin embargo, estos hallazgos deben interpretarse con cautela debido a limitaciones en los estudios, como la falta de investigaciones longitudinales, calidad metodológica insuficiente y muestras pequeñas. A pesar de ello, la evidencia respalda a la MT como una intervención prometedora para el TEA.

Effectiveness of Music Therapy in Individuals with Autism Spectrum Disorder: An Umbrella Systematic Review

ABSTRACT

Background: Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder characterized by challenges in social communication, interaction, and repetitive behaviors, which significantly impact individuals and their families. **Method:** Given its increasing prevalence and the need for effective interventions, this systematic umbrella review (SUR) aimed to evaluate the efficacy of Music Therapy (MT) in reducing ASD-related symptoms. A systematic search was conducted in EBSCO and PubMed using key terms between 2014-2024. **Results:** Four articles were included, revealing the effectiveness of educational and improvisational MT in improving social and communication skills, reducing repetitive behaviors, and enhancing quality of life and family well-being. Additionally, combining MT with other approaches, such as Dance Movement Therapy (DMT), amplified its impact, showing beneficial effects on neuroplasticity, stress management, brain function, and emotional balance. **Conclusion:** However, caution is needed when interpreting these findings due to limitations such as the lack of longitudinal studies, small sample sizes, and insufficient methodological quality. Despite these challenges, the evidence highlights MT as a promising intervention for individuals with ASD, offering improvements in both clinical and emotional outcomes. Further research with robust methodologies and larger samples is essential to validate and expand these findings.

Keywords:

Autism Spectrum Disorder

Music

Music therapy

Social skills

Citar como: Romero-Arias, T., Lucas-Rodríguez, R., Gálvez-García, G., y Pérez del Olmo A. (2025). Efectividad de la musicoterapia en personas con trastorno del espectro autista: una revisión sistemática paraguas. *Revista de Psicología y Educación*, 20(2), 117-128. <https://doi.org/10.70478/rpye.2025.20.12>

Autor y e-mail de correspondencia: Tatiana Romero-Arias, tatiana.romero@universidadeuropea.es

Este artículo está publicado bajo Licencia Creative Commons 4.0 CC-BY-NC-ND

Introducción

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo que afecta la manera en que las personas procesan la información y se relacionan con su entorno (American Psychiatric Association, 2022). Según el DSM-5-TR, el TEA se caracteriza por deficiencias persistentes en la comunicación, la interacción social y patrones repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (American Psychiatric Association, 2022). Las dificultades comunicativas incluyen problemas en la expresión y comprensión del lenguaje, así como fenómenos como la ecolalia o el mutismo selectivo. En la interacción social, las personas con TEA presentan dificultades para interpretar señales sociales y mantener conversaciones (Xavier et al., 2015). Además, los patrones repetitivos incluyen adherencia inflexible a rutinas, apego a objetos específicos, intereses obsesivos y comportamientos motores repetitivos (Xavier et al., 2015).

El TEA se conceptualiza como un espectro debido a la diversidad en los síntomas y la gravedad de estos, y el DSM-5-TR lo clasifica en nivel 1, nivel 2 y nivel 3, según el grado de afectación en la comunicación social, la interacción y la necesidad de apoyo (APA, 2022). El diagnóstico se basa en la observación del comportamiento y el desarrollo, así como en evaluaciones de habilidades comunicativas y sociales, sin que exista una única prueba definitiva (Chaibi y Rueda, 2017).

La neuroimagen funcional ha sido clave para identificar alteraciones en la activación cerebral en regiones relacionadas con la regulación emocional y la interacción social, como las cortezas frontal y cingulada, y se ha encontrado una conectividad local deficiente en áreas específicas (Lau et al., 2019; Minshey y Keller, 2010; Varghese et al., 2017).

El pronóstico para las personas con TEA sigue siendo complejo. A pesar de algunos avances en la intervención temprana y el aumento en el apoyo educativo y social, muchos adultos con TEA siguen enfrentando dificultades significativas en áreas clave como la educación formal, el empleo, la vida independiente y las relaciones interpersonales. Seltzer et al. (2004) documentaron estas dificultades y aunque algunos aspectos han mejorado con el tiempo gracias a nuevas políticas y enfoques terapéuticos, estudios más recientes confirman que estos retos persisten para un gran porcentaje de la población adulta con TEA (Rydzewska, 2012; Rydzewska et al., 2018). En cuanto a la inserción laboral, los datos más recientes disponibles del INE, corresponden al año 2023. Según estas cifras, la tasa de participación en el mercado laboral de personas con discapacidad se sitúa en un 35,5%, lo que representa un incremento de 0,2 puntos porcentuales en comparación con 2022 y de 1 punto respecto a 2021. Aunque se observa una tendencia al alza en la actividad laboral, las estadísticas del INE (2023) no diferencian entre los diversos tipos de discapacidad reconocida. Por esta razón, no se cuenta con información oficial y desglosada específicamente sobre la participación laboral de personas con TEA. Lo que resulta evidente es la importancia de preparar a las personas ante los cambios, brindarles acompañamiento durante el proceso y abordar situaciones específicas que favorezcan el desarrollo de su autonomía y funcionalidad (Massaguer, 2021).

Se estima que alrededor del 30 % de las personas con TEA presentan un perfil mínimamente verbal, caracterizado por un uso reducido o nulo del lenguaje funcional (Naples et al., 2023;

Tager-Flusberg y Kasari, 2013). Esta condición implica una gran variabilidad en las formas de comunicación, incluyendo vocalizaciones atípicas, gestos o el uso de sistemas aumentativos y alternativos (Bal et al., 2016). Como consecuencia, muchas de estas personas requieren apoyos continuos de familiares o profesionales a lo largo de su vida, evidenciando la necesidad urgente de optimizar los tratamientos terapéuticos y los programas de apoyo social orientados a mejorar su autonomía y calidad de vida. Asimismo, se requiere fortalecer la base empírica mediante investigaciones rigurosas que evalúen la eficacia de las intervenciones actuales (Bishop-Fitzpatrick et al., 2012). En esta línea, se identifica tres enfoques principales: intervenciones psicoeducativas centradas en los síntomas nucleares y habilidades sociales, comunicativas y conductuales (Lord et al., 2018; Dawson et al., 2010), intervenciones funcionales que promuevan la adquisición de habilidades adaptativas y de vida diaria (Steinhausen et al., 2016) e intervenciones biomédicas que incluyan tratamientos farmacológicos (Andreo-Martínez et al., 2019; Khachadourian et al., 2023).

Aunque no existe un fármaco específico para mitigar los síntomas del TEA, la risperidona y el aripiprazol son comúnmente utilizados para controlar la irritabilidad asociada (LeClerc y Easley, 2015). Además, debido a la comorbilidad con el TDAH, los psicoestimulantes como el metilfenidato pueden ayudar con los síntomas de TDAH en pacientes con TEA (National Institute of Mental Health, 2011). La incidencia del TEA ha aumentado globalmente, con 1 de cada 59 niños diagnosticados en la actualidad (Centers for Disease Control and Prevention, 2024). La causa exacta del TEA sigue siendo desconocida, pero se cree que está influenciado por factores genéticos y ambientales (Lord y Bishop, 2018). Las anomalías cerebrales también pueden contribuir al desarrollo del trastorno (Kabot et al., 2003; Chaibi y Rueda, 2017).

La Musicoterapia (MT) ha ganado atención como intervención clínica no farmacológica, en la que un profesional acreditado utiliza la música de forma estructurada para alcanzar objetivos terapéuticos individualizados (Tang et al., 2020). Desde una perspectiva global, se define como el uso profesional de la música y sus elementos en contextos clínicos, educativos o comunitarios para mejorar el bienestar físico, emocional, comunicativo y social (World Federation of Music Therapy, 2011). Existen dos enfoques principales en la MT: el enfoque activo, en el que los participantes producen música a través de la voz, la percusión corporal o el uso de instrumentos, y el enfoque receptivo, en el que los participantes escuchan música grabada o en vivo (Jacobsen et al., 2019). Ambos enfoques tienen beneficios significativos en el desarrollo cognitivo, motor, emocional y social, así como en la mejora de la comunicación preverbal, la atención conjunta, la imitación motora y la empatía (Halwani et al., 2011; Koelsch, 2009; Rabeyron et al., 2019). Los estudios muestran que la activación cerebral en áreas relacionadas con la cognición, la percepción y la integración sensorial ocurre en ambas formas de MT (Koelsch, 2009). Además, se ha encontrado que la participación prolongada en actividades musicales aumenta el volumen cortical y cerebeloso, especialmente en niños con TEA (Schlaug et al., 2009).

A nivel internacional, la MT está bien establecida como intervención terapéutica, con un número creciente de profesionales en países como el Reino Unido y Estados Unidos (Reschke-Hernández, 2011). Se ha observado que las personas con TEA

muestran un interés especial por la música, lo que apoya su uso como una herramienta terapéutica para mejorar habilidades sociales y emocionales (Caria et al., 2011; Koelsch, 2014).

El objetivo principal de esta Revisión Sistemática Paraguas (RSP) es evaluar la efectividad de la MT en la reducción de los síntomas comunes del TEA, particularmente en la mejora de habilidades sociales, la comunicación y el bienestar de los individuos con TEA y sus familias.

Método

La RSP es una síntesis de revisiones sistemáticas que recopila y evalúa información de múltiples estudios sobre un tema específico, ofreciendo una visión general del cuerpo de evidencia disponible. Este enfoque permite comparar y contrastar resultados, identificar coincidencias o discrepancias en los hallazgos y analizar sus posibles causas (Aromataris et al., 2015). La elaboración de la presente revisión se realizó conforme a las directrices establecidas en el Manual de la Colaboración Cochrane de Revisiones Sistemáticas de intervenciones (Higgins et al., 2023) y el marco metodológico de la declaración PRISMA (Page et al., 2021).

Estrategia de Búsqueda y Fuentes de Información

La búsqueda bibliográfica se llevó a cabo en las bases de datos EBSCO y PubMed (20/02/2024) entre los años (2014-2024). Para realizar la búsqueda, se utilizaron los términos clave "Music Therapy", "Autism Spectrum Disorder" y "ASD", combinados con los operadores booleanos AND y OR. Se empleó la fórmula de búsqueda ("Music Therapy" AND ("Autism Spectrum Disorder" OR "ASD")) y se realizó la búsqueda por título y resumen.

Criterios de Elegibilidad

Se seleccionaron aquellas revisiones sistemáticas (RS) que evaluaban la efectividad de la MT para el TEA y que, además, cumplieran con los siguientes criterios de selección.

Criterios de Inclusión

La selección responde a la especificidad del tema de estudio y a la naturaleza de las intervenciones analizadas:

1. Relevancia de la intervención: estudios que abordaran la musicoterapia como la intervención principal en personas con TEA.
2. Año de publicación: entre 2014 y 2024.
3. Diseño del estudio: RS que proporcionaran un análisis comparativo entre diversos estudios previos sobre musicoterapia y TEA.
4. Acceso y disponibilidad: disponibles en inglés y accesibles a través de las bases de datos seleccionadas (PubMed y EBSCO).

Criterios de Exclusión

Se excluyeron los siguientes tipos de estudios:

1. Estudios no relacionados con la musicoterapia: se excluyeron estudios que investigaran intervenciones terapéuticas distintas a la musicoterapia.

2. Estudios con diseño no adecuado: se excluyeron aquellos que no eran RS ni MA.
3. Artículos en idiomas distintos al inglés: se excluyeron artículos que no estaban disponibles en inglés.
4. Estudios que no informaron sobre la intervención en términos de resultados medibles: se excluyeron aquellos estudios que no proporcionaron datos suficientes sobre la medición de la efectividad de la musicoterapia en el tratamiento de los síntomas del TEA.

Proceso de Selección de Estudios y Extracción de los Datos

Las referencias obtenidas de las bases de datos se importaron a Microsoft Excel 2024 (Microsoft Corporation), donde se eliminaron manualmente los duplicados. Las referencias únicas se trasladaron a una nueva hoja de Excel para su selección. En la primera fase, se evaluaron por título y abstract. En la segunda fase, se revisaron a texto completo, teniendo en cuenta los criterios previamente definidos. Ambas fases fueron realizadas de manera independiente por tres revisores, y cualquier discrepancia se resolvió mediante discusión interjueces.

Listado de los Datos

Los datos extraídos incluyeron la identificación y diseño del estudio (título, autores, año de publicación y diseño), además de las características de los participantes como condición clínica, criterios de inclusión y exclusión, características de las intervenciones, grupos de comparación y medidas de resultado.

Medidas del Efecto

La medida del efecto evaluada fue la reducción de síntomas característicos del TEA, como la comprensión emocional, comunicativa y social, la atención, la coordinación del movimiento, etc.,. Se recopilaron los datos de todos los instrumentos estandarizados de evaluación de sintomatología del TEA utilizados en los estudios incluidos, abarcando desde entrevistas de diagnóstico hasta medidas de autoinforme. Se consideraron los resultados a corto y largo plazo de aquellas revisiones que proporcionaban esta información.

Métodos de Síntesis

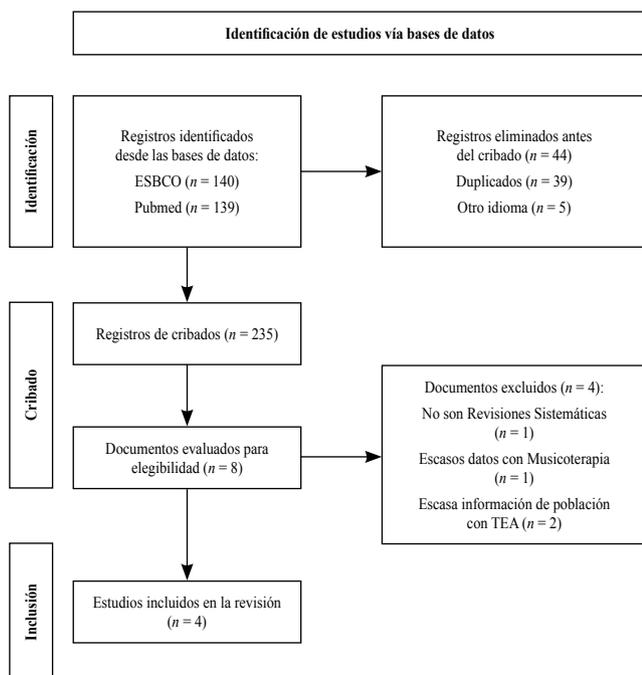
Se realizó una síntesis narrativa complementada con tablas resumen (Tablas 1-4 y Tabla 5) para sintetizar de forma estructurada la información extraída.

Proceso de Selección de las Revisiones Incluidas

Los resultados de la búsqueda y los motivos de exclusión se presentan en la Figura 1. La búsqueda en las bases de datos, recuperaron inicialmente un total de 279 artículos. Tras eliminar 39 artículos duplicados y 5 publicados en otro idioma, un total de 235 registros fueron examinados según título y resumen, excluyendo un total de 227 estudios. Los 8 artículos restantes se revisaron a texto completo para la evaluación de la elegibilidad. Finalmente, se excluyeron 4 artículos y se incluyeron un total de 4 RS (Figura 1 y Tablas 1-4) (Applewhite et al., 2022; Gassner et al., 2020; Ke et al., 2022; Mayer-Benarous et al., 2021).

Figura 1

Diagrama de Flujo del Proceso de Búsqueda y Selección de los Artículos, Basado en el Protocolo PRISMA



Resultados

Características de las Revisiones Sistemáticas

Las características de las RS incluidas se resumen a continuación y se presentan en detalle en la [Tabla 1](#).

Diseños Incluidos en las Revisiones

Respecto al diseño de los 4 estudios incluidos, predominan cuarenta y dos ECA. Concretamente, una RS incluyó solamente ECA (Ensayos Controlados Aleatorios) (Ke et al., 2022), una revisión incluyó veinticinco ECA, cuatro estudios experimentales y tres encuestas (Applewhite et al., 2022), una revisión incluyó dos ECA y una revisión Cochrane (Gassner et al., 2020) y la última RS incluyó siete ECA, cinco estudios no controlados y diez evaluaciones de los efectos de la MT educativa (Mayer-Benarous et al., 2021).

Características de los Participantes Incluidos en las Revisiones

El número total de participantes incluidos en las RS fue de 45.297 personas, tanto niños a partir de los 2 años, como adolescentes a partir de los 11 años como adultos menores de 20 años, que presentan un diagnóstico de TEA o síntomas asociados a dicho trastorno. La mayor parte de RS proporcionaron información sobre la región a la que pertenecían, siendo estas: Reino Unido, Estados Unidos, Alemania, Canadá, Dinamarca, Bélgica, España, Japón, India, Suecia, Rusia, Australia, Luxemburgo, Noruega, Italia, Brasil, Irán, Corea del Sur y Singapur (Applewhite et al., 2022), China (Applewhite et al., 2022; Ke et al., 2022) y Francia (Applewhite et al., 2022; Mayer-Benarous et al., 2021).

Características de las Intervenciones Psicológicas Incluidas en las Revisiones

Todas las RS abordaron dos amplios conjuntos de intervenciones psicológicas: la MT activa y la MT receptiva. En una de las revisiones se contempló, además, la improvisación musical terapéutica (IMT) y la MT relacional o RMT (Applewhite et al., 2022). En otra revisión se amplió el espectro al incorporar, además de la MT activa y receptiva, diversos estilos musicales como música comercial, composiciones originales creadas por el terapeuta con fines de entrenamiento del habla y música de Orff-Schulwerk (Ke et al., 2022). En el último estudio se examinaron la MT educativa y la MT de improvisación (Mayer-Benarous et al., 2021). Applewhite et al. (2022) evidenció resultados acerca de la combinación de otros tratamientos psicológicos, señalando que la inclusión de la Danza Movimiento Terapia (DMT) junto con la MT aumenta la efectividad de la intervención.

En cuanto a la modalidad de las intervenciones, se llevaron a cabo tanto sesiones individuales como grupales de manera equitativa en todos los estudios analizados, sin que se observara un predominio evidente en cuanto a la efectividad de una sobre la otra (Applewhite et al., 2022; Gassner et al., 2020; Ke et al., 2022; Mayer-Benarous et al., 2021).

Por otro lado, tres RS detallaron el número de sesiones realizadas (Gassner et al., 2020; Ke et al., 2022; Mayer-Benarous et al., 2021). Las intervenciones psicológicas mostraron una amplia variabilidad en la cantidad de sesiones, que abarcó desde sesiones diarias durante 1-2 semanas hasta sesiones semanales que se extendieron de 5-8 semanas hasta 7-8 meses. Ninguna de las RS proporcionó información precisa sobre la duración total de las intervenciones, aunque dos de ellas sí describieron la frecuencia de las sesiones, indicando un rango que iba desde sesiones diarias hasta sesiones semanales. Se destacó que la mayoría de las sesiones fueron semanales en ambas revisiones (Gassner et al., 2020; Mayer-Benarous et al., 2021).

Asimismo, tres RS proporcionaron información sobre el plazo de las intervenciones, mostrando seguimientos a corto plazo (4 días después de la última sesión) y a largo plazo (2, 5 y 12 meses) (Applewhite et al., 2022; Gassner et al., 2020; Mayer-Benarous et al., 2021).

Finalmente, las intervenciones en su mayor parte fueron implementadas por distintos profesionales del ámbito de la salud mental como psicólogos, musicoterapeutas y terapeutas de DMT (Applewhite et al., 2022; Ke et al., 2022; Mayer-Benarous et al., 2021).

Características de las Áreas Evaluadas en las Revisiones Sistemáticas Analizadas

Las RS incluyeron la evaluación de múltiples áreas frecuentemente afectadas en la sintomatología característica del TEA. Concretamente, tres revisiones evaluaron habilidades sociales como las reacciones, las conductas y el comportamiento adaptativo, habilidades comunicativas verbales, no verbales y sociales, así como la gravedad de los síntomas (Gassner et al., 2020; Ke et al., 2022; Mayer-Benarous et al., 2021), mientras que dos revisiones evaluaron capacidades cognitivas como la atención conjunta, selectiva y dividida (Applewhite et al., 2022; Mayer-Benarous et al., 2021).

Tabla 1
Características de las Revisiones Sistemáticas Incluidas (Revisión Sistemática 1)

Autores, año	Objetivo	Muestra	Tipo de estudio	Grupo control	Áreas evaluadas	Medidas	Nº total y diseño	Método de MT y estilos musicales
Applewhite et al., 2022	Proporcionar una revisión integral y sistemática de la música y las personas con TEA o en riesgo de padecerlo.	N=43.353 participantes de estudios que fueron diagnosticados o tenían síntomas de TEA. Edad mínima, media y rango: NI. Región: Reino Unido, EE.UU., Alemania, Canadá, Dinamarca, Bélgica, Francia, España, Japón, India, Suecia, Rusia, Australia, Luxemburgo, Noruega, Italia, Brasil, Irán, China, Corea del Sur, Singapur.	Estudios sobre la percepción específica de la música y las preferencias musicales en personas con TEA, estudios sobre el efecto de la música en personas con TEA y estudios que investigan el efecto de la Musicoterapia y el entrenamiento musical en personas con TEA y sus cuidadores.	Personas neurotípicas, personas con pérdida auditiva y diferentes grupos de personas con TEA sometidos a diferentes condiciones de intervención.	Percepción musical, preferencias musicales, reconocimiento y comprensión emocional, habilidades de imitación, señales auditivas socialmente significativas, atención, comportamientos desafiantes, conductas autoleivas, memoria tonal, comunicación social, interacción, atención y síntomas generales de TEA.	ABA, ABA-VB, ABC, ABEC, ADI-R, ADOS, ADOS-G, ADOS-R, ADOS-2, AQR, AQ-10, ATEC, AutoCom, BAIS, BAIS-C, BAIS-V, BASC-2, BPI, BPRS, BPVS, BPVS-II, BVAQ-B, CBEC, CC, CCC-2, CGI, CGI-I, CLEF-4, CMS, CPS, CRASS, CSQ-8, DAS, DBC, DCDQ, DIR, DSLM, DVD, EAQ, ECA-R, EEG, ER, EROWPV, ERP, ESCS, EVT, FEAS, FQoL, fMRI, GADS, KADI, K-CARS, KDEF, K-SSRS, K-WISC-IV, LPS, LIPS, MOS, MSEL, MWB, PACES, PCRI, PECS, PDDBI, PiT, PEMM, PEPS, POS, PPVT, PPVT-III, PPVT-IV, PRI, CV, RBS-R, RCS, RJA, RSPM, SAM, SAMMI, SBI-R, SBQ, SCQ, SIBR, SMS, SP, SRS, SRS-PS, SSIS-RS, SSQ, SSRS-P, STAI, TEA-Ch, TEACCH, VABS, VIQ, VPES, VSEEC, W-ADL, W-ADL-R, WAIS-III, WASI, WASI-II, WASI-R y WISC-IV.	K=81 3 encuestas. 45 estudios 25 ECA.	- Intervenciones musicoterapéuticas activas y receptivas; Improvisación Musical Terapéutica (IMT) y Musicoterapia Relacional (RMT). - Tipo de música: NI - Combinación con otro tratamiento psicológico: Terapia de Movimiento de Danza (DMT). - Formato de administración: individual y grupal. - Número y frecuencia de sesiones y duración de las intervenciones: NI - Seguimiento: corto y largo plazo. - Profesionales: Músico-terapeutas, terapeutas de movimiento de danza y psicólogos.

Nota. ABA: Análisis de Comportamiento Aplicado; ABA-VB: Análisis Aplicado de la Conducta y del Comportamiento Verbal; ABC: Lista de verificación de conductas aberrantes; ABEC: Código de Comportamiento y Estado Emocional del Adulto; ADI-R: Entrevista de diagnóstico de autismo revisada; ADOS: Calendario de Observación Diagnóstica de Autismo; ADOS-G: Programa de observación de diagnóstico de autismo-genérico; ADOS-R: Programa de observación del diagnóstico de autismo revisado; ADOS-2: Calendario de observación del diagnóstico de autismo (segunda edición); AQR: Evaluación de la Calidad de la Relación; AQ-10: Cociente de autismo-10 ítems; ATEC: Lista de verificación de evaluación del tratamiento del autismo; AutCom: Grupo de Competencia sobre Autismo; BAIS: Escala de Imágenes Auditivas de Bucknell; BAIS-C: Control de escala de imágenes auditivas de Bucknell; BAIS-V: Escala de imágenes auditivas de Bucknell Vivida; BASC-2: Sistema de Evaluación del Comportamiento para Niños (segunda edición); BPI: Inventario de Problemas de Conducta; BPRS: Escala Breve de Calificación Psiquiátrica; BPVS: Escala británica de vocabulario ilustrado; BPVS-II: Escala británica de vocabulario ilustrado (segunda edición); BVAQ-B: Cuestionario de Alexitimia de Bermond-Vorst (versión B); CBEC: Código de Comportamiento y Estado Emocional del Niño; CC: Comprobaciones de comprensión; CCC-2: Lista de verificación de comunicación infantil; CGI: Impresión Clínica Global; CGI-I: Mejora de la impresión clínica global; CLEF-4: Evaluación clínica de los fundamentos del lenguaje; CMS: Escala de Memoria Infantil; CPS: Cambio Positivo de Cierre; CRASS: Lista de verificación de respuestas comunicativas/Hoja de puntuación de actos; CSQ-8: Cuestionario de Satisfacción del Cliente; DAS: Calendario de evaluación de la discapacidad; DBC: Lista de verificación del comportamiento del desarrollo; DCDQ: Cuestionario sobre trastornos del desarrollo de la coordinación; DIR: Modelo basado en la Relación de Diferencias Individuales del Desarrollo; DSLM: Entrenamiento del desarrollo del habla y el lenguaje a través de la música; DVD: Disco versátil digital; EAQ: Cuestionario de conciencia de emociones; ECA: Ensayos Controlados Aleatorios; ECA-R: Evaluación del Comportamiento Autista; EEG: electroencefalografía; ER: Prueba de reconocimiento de emociones; EROWPV: Prueba de vocabulario expresivo y receptivo con imágenes de una palabra; ERP: potencial receptor temprano; ESCS: Escalas de Comunicación Social Temprana; EVT: puntuación estándar de la prueba de vocabulario expresivo; FEAS: Escala de Evaluación Emocional Funcional; FQoL: Beach Family Quality of Life Scale; fMRI: resonancia magnética funcional; GADS: Escala de Trastorno de Asperger Gilliam Asperger; KADI: Índice de Trastorno de Krug Asperger; K-CARS: Escala de calificación del autismo infantil coreano; KDEF: Caras emocionales dirigidas por Karolinska; K-SSRS: Sistema coreano de calificación de habilidades sociales; K-WISC-IV: Escala coreana de inteligencia Weschler para niños-IV; LPS: Sistema de Pruebas de Desempeño; LIPS: Escala Internacional de Desempeño de Leiter; MOS: Modificado escala de agresión abierta; MSEL: Mullen ventas de aprendizaje temprano; MWB: Prueba de vocabulario de opción múltiple B; NI: No indicado; PACES: Escala de Disfrute de la Actividad Física; PCRI: Inventario de Relación Padre-Hijo; PECS: Sistema de comunicación de intercambio de imágenes; PDDBI: Inventario de conducta del trastorno generalizado del desarrollo-C; PiT: Prueba de ítems de personalidad; PEMM: Percepción de Emociones y Movimiento en la Música; PEPS: Elementos Perfiladores del Sistema Prosódico; POS: Escala de Resultados Personales; PPVT: Vocabulario de imágenes de Peabody; PPVT-III: Prueba de vocabulario con imágenes de Peabody (Tercera edición); PPVT-IV: Prueba de vocabulario con imágenes de Peabody (cuarta edición); PRI: índice de razonamiento perceptivo; CV: Calidad de Vida; RBS-R: Escala de conducta repetitiva revisada; RCS: Escala de Respuesta al Desafío; RJA: Respondiendo a la Atención Conjunta; RSPM: Matrices Progresivas Estándar de Raven; SAM: Maniquí de Autoevaluación; SAMMI: Inventario de música de Salk y McGill; SBI-R: Escalas de comportamiento independiente revisadas; SBQ: Cuestionario de Comportamiento Social; SCQ: Cuestionario de Comunicación Social; SIBR: Formulario de Escalas de Desarrollo Temprano del Comportamiento Independiente; Escala de Madurez Social SMS; SP: Lista de verificación de problemas sensoriales; SRS: Escala de Responsividad Social; SRS-PS: Escala de capacidad de respuesta social, versión preescolar para niños de 2 años; SSIS-RS: Escala de Calificación del Sistema de Mejora de Habilidades Sociales; SSQ: Cuestionario de Sensibilidad al Sonido; SSRS-P: Escala del Sistema de Raciones de Habilidades Sociales para el período de primaria; STAI: Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo; TEA: Trastorno del Espectro Autista; TEA-Ch: Test de Atención Cotidiana para Niños; TEACCH: Tratamiento y educación de niños autistas y con discapacidades relacionadas con la comunicación; VABS: Escala de Conducta Adaptativa de Vineland; VIQ: CI verbal; VPES: Escala de Evaluación de la Producción Verbal; VSEEC: Escalas socioemocionales de la primera infancia de Vineland; W-ADL: Escala de Actividades de la Vida Diaria de Waisman; W-ADL-R: Escala de actividades de la vida diaria de Waisman, revisada; WAIS-III: Escala de inteligencia para adultos de Wechsler, tercera edición; WASI: Escala Abreviada de Inteligencia de Wechsler; WASI-II: Escala de inteligencia abreviada de Wechsler (segunda edición); WASI-R: Escala de inteligencia abreviada de Wechsler revisada; WISC-IV: Escala de inteligencia de Wechsler para niños (cuarta edición).

Tabla 2*Características de las Revisiones Sistemáticas Incluidas (Revisión Sistemática 2)*

Autores y año	Objetivo	Muestra	Tipo de estudio	Grupo control	Áreas evaluadas	Medidas	Nº total y diseño	Método de MT y estilos musicales
Gassner et al., 2020	Brindar apoyo a la toma de decisiones para el reembolso de diferentes enfoques musicoterapéuticos centrándose en el TEA y en los métodos de Musicoterapia aplicados (activos y/o receptivos).	- Revisiones Cochrane: N=165 pacientes. Rango edad: 2-9. Edad mínima, media y región: NI. - ECA1: N=364 niños. Rango edad: 4-7 Edad mínima, media y región NI. - ECA2: N=51 niños. Rango edad: 6-12. Edad mínima, media y región: NI.	NI	Se compara la Musicoterapia con la atención estándar (SC) y con una intervención activa no musical.	- Calidad de la relación entre padres e hijos, comportamiento iniciador, interacción social, habilidades comunicativas no verbales, habilidades comunicativas verbales, reciprocidad socioemocional y adaptación social (N=165). - Gravedad de los síntomas y afecto social (N=364). - Habilidades de comunicación social, calidad de vida familiar, comportamiento desadaptativo, conectividad cerebral, comportamiento activo y vocabulario receptivo (N=51).	- Revisiones Cochrane: Inventario CARS, PDDBI, VABS, SRS, ESCS, MBCDI-W&G - ECA1,2: CCC-2, PPVT-IV, FQoL, VABS, Imágenes de fMRI en estado reposo.	K = 3 2 ECA 1 Cochrane	- Intervenciones musicoterapéuticas activas y receptivas. - Tipo de música: NI. - Combinación con otro tratamiento psicológico: NI. - Formato de administración: individual y grupal. - Número de sesiones: desde sesiones diarias durante 1-2 semanas hasta sesiones semanales durante 5 semanas 7 meses. Duración ECA1: 5 meses. - Duración ECA2: 8-12 semanas. - Seguimiento ECA1: 12 meses. - Seguimiento ECA2: Corto y largo plazo. - Profesionales: NI

Nota. CARS: Escala de Calificación del Autismo; CCC-2: Lista de verificación de comunicación infantil; ECA: Ensayos Controlados Aleatorios; ESCS: Escalas de Comunicación Social Temprana; fMRI: resonancia magnética funcional; FQoL: Beach Family Quality of Life Scale; MBCDI-W&G: Medida de Evaluación Diagnóstica de Musicoterapia; NI: No indicado; PDDBI: Inventario de conducta del trastorno generalizado del desarrollo-C; PPVT-4: Prueba de vocabulario con imágenes de Peabody (cuarta edición); SRS: Escala de Responsividad Social; TEA: Trastorno del Espectro Autista; VABS: Escala de Conducta Adaptativa de Vineland.

Tabla 3*Características de las Revisiones Sistemáticas Incluidas (Revisión Sistemática 3)*

Autores y año	Objetivo	Muestra	Tipo de estudio	Grupo control	Áreas evaluadas	Medidas	Nº total y diseño	Método de MT y estilos musicales
Ke et al., 2022	Investigar la eficacia de la Musicoterapia en niños con TEA a través de un meta-análisis que evaluó exhaustivamente los datos de todas las investigaciones elegibles en este campo.	N=608 participantes. Edad mínima: 3 Edad máxima: 12 Rango edad y media: NI. Región: China.	NI	Tratamiento habitual y grupo de control activo no musical.	Habilidades sociales (reacciones, conductas y comportamiento adaptativo), habla, gravedad de los síntomas.	ABA, ABC, ADOS, CARS, CARS-BR, CGI, SRS, SRS-II, SRS-PS, VABS, VPES, VSEEC.	K = 8 ECA	- Intervenciones musicoterapéuticas activas y receptivas. - Tipo de música: música comercial, música original creada por el terapeuta, música de Orff-Schulwerk y otros estilos musicales. - Combinación con otro tratamiento psicológico: NI - Formato de administración: individual y grupal. - Número de sesiones: NI - Frecuencia de las sesiones: semanal. - Duración de las intervenciones: 8 semanas – 5 meses. - Plazo de seguimiento: NI - Profesionales: NI

Nota. ABA: Análisis de Comportamiento Aplicado; ABC: Lista de verificación de conductas aberrantes; ADOS: Calendario de Observación Diagnóstica de Autismo; CARS: Escala de Calificación del Autismo; CARS-BR: Childhood Autism Rating Scale - Brazilian Revision; CGI: Impresión Clínica Global; ECA: Ensayos Controlados Aleatorios; NI: No indicado; SRS: Escala de Responsividad Social; SRS-II: Escala de Responsividad Social – segunda edición; SRS-PS: Escala de capacidad de respuesta social, versión preescolar para niños de 2 años; TEA: Trastorno del Espectro Autista; VABS: Escala de Conducta Adaptativa de Vineland; VPES: Escala de Evaluación de la Producción Verbal; VSEEC: Escalas socioemocionales de la primera infancia de Vineland.

Tabla 4
Características de las Revisiones Sistemáticas Incluidas (Revisión Sistemática 4)

Autores y año	Objetivo	Muestra	Tipo de estudio	Grupo control	Áreas evaluadas	Medidas	Nº total y diseño	Método de MT y estilos musicales
Mayer-Benarous et al., 2021	Revisar la evidencia que examina el uso de la musicoterapia en jóvenes con TEA y/u otros Trastornos del Neurodesarrollo.	N=756 Edad mínima: 2 Edad máxima: 20 Rango edad y media: NI Región: Francia	NI	Grupo de control activo y grupo de control sin intervención.	Gravedad de los síntomas, atención conjunta, atención selectiva, atención dividida, reconocimiento de emociones, deficiencias motoras, comunicación verbal, comunicación no verbal, comunicación social, habilidades sociales, habilidades del habla, lenguaje, bienestar físico, conciencia sensorial / cognitiva.	ADI-R, ATEC, CARS, CARS-BR, CARS-II, ESCS, SRS, SRS-II, SRS-PS, SSIS, TEA-Ch.	K = 22 10 evaluaciones de los efectos de la Musicoterapia educativa. 5 estudios no controlados. 7 ECA.	- Intervenciones musicoterapéuticas activas y receptivas; escucha musical, musicoterapia interactiva/educativa, musicoterapia de improvisación y método mixto. - Tipo de música: NI - Combinación con otro tratamiento psicológico: NI - Formato de administración: individual y grupal. - Número y frecuencia sesiones y duración de las intervenciones: NI - Seguimiento: corto plazo (4 días) y largo plazo (2, 5 y 12 meses). - Profesionales: musicoterapeutas, y otros profesionales de la salud.

Nota. ADI-R: Entrevista de diagnóstico de autismo revisada; ATEC: Lista de verificación de evaluación del tratamiento del autismo; CARS: Escala de Calificación del Autismo; CARS-BR: Childhood Autism Rating Scale - Brazilian Revision; CARS-II: Escala de Calificación del Autismo- segunda edición; ECA: Ensayos Controlados Aleatorios; ESCS: Escalas de Comunicación Social Temprana; NI: No indicado; SRS: Escala de Responsividad Social; SRS-II: Escala de Responsividad Social – segunda edición; SRS-PS: Escala de capacidad de respuesta social, versión preescolar para niños de 2 años; SSIS: Escala de Calificación del Sistema de Mejora de Habilidades Sociales; TEA: Trastorno del Espectro Autista; TEA-Ch: Test de Atención Cotidiana para Niños.

Applewhite et al. (2022) evaluaron la percepción musical, las preferencias musicales, el reconocimiento y la comprensión emocional, las habilidades de imitación, las señales auditivas socialmente significativas, los comportamientos desafiantes, las conductas autolesivas y la memoria tonal, mientras que Gasnnet et al. (2020) evaluaron la calidad de la relación entre hijos y padres, el comportamiento iniciador, la calidad de vida familiar, la conectividad cerebral y el comportamiento activo. Mayer-Benarous et al. (2021) evaluaron las deficiencias motoras, el bienestar físico y la conciencia sensorial y/o cognitiva.

Las medidas utilizadas con mayor frecuencia para evaluar las mejoras en dichas áreas fueron la SRS (Applewhite et al., 2022; Gassner et al., 2020; Ke et al., 2022; Mayer-Benarous et al., 2021), las ESCS (Applewhite et al., 2022; Gassner et al., 2020; Mayer-Benarous et al., 2021), la ATEC (Applewhite et al., 2022; Mayer-Benarous et al., 2021), ABA (Applewhite et al., 2022; Ke et al., 2022) la VABS (Applewhite et al., 2022; Gassner et al., 2020; Ke et al., 2022), la CGI (Applewhite et al., 2022; Ke et al., 2022), la VPES (Applewhite et al., 2022; Ke et al., 2022), la VSEEC (Applewhite et al., 2022; Ke et al., 2022), la CCC-2 (Applewhite et al., 2022; Gassner et al., 2020) y las escalas MBCDI (Applewhite et al., 2022; Gassner et al., 2020).

Características de la Evaluación para el Diagnóstico de TEA Incluida en las Revisiones Sistemáticas

Atendiendo a la evaluación para el diagnóstico de TEA, las medidas que utilizadas con mayor frecuencia fueron la ABC

(Applewhite et al., 2022; Ke et al., 2022), la escala CARS (Applewhite et al., 2022; Gassner et al., 2020; Ke et al., 2022; Mayer-Benarous et al., 2021), la ADI-R (Applewhite et al., 2022; Mayer-Benarous et al., 2021), el ADOS (Applewhite et al., 2022; Ke et al., 2022) y el PDDBI (Applewhite et al., 2022; Gassner et al., 2020).

Efecto de la Musicoterapia

El resumen de los resultados se presenta en la [Tabla 5](#). En la mayoría de las RS se utilizó una metodología cualitativa para realizar la síntesis de los resultados encontrados y una revisión incluyó meta-análisis (Ke et al., 2022).

En general, se encontró evidencia de que la MT puede ser un tratamiento eficaz para el TEA, ayudando a mejorar una amplia variedad de síntomas asociados a este trastorno. Destacan las mejoras en las habilidades de comunicación y la interacción social de las personas (contacto visual, imitación y toma de turnos) (Applewhite et al., 2022; Gassner et al., 2020; Ke et al., 2022; Mayer-Benarous et al., 2021). También, se observó una reducción en comportamientos repetitivos (aleteo, balanceo y giro) (Applewhite et al., 2022; Mayer-Benarous et al., 2021), así como mejoras en el estado de ánimo y regulación emocional (Applewhite et al., 2022; Mayer-Benarous et al., 2021).

Asimismo, la MT mejora habilidades cognitivas como la memoria, atención y concentración, contribuyendo al desarrollo integral de las personas con TEA (Applewhite et al., 2022; Mayer-Benarous et al., 2021). Además, se observó un fortalecimiento

Tabla 5
Principales Resultados y Limitaciones de las Revisiones Sistemáticas Incluidas

Autores, año	Tipo de síntesis	Principales resultados	Limitaciones
Applewhite et al., 2022	Cualitativa	La revisión sistemática revela que la percepción musical en personas con TEA difiere de la de personas neurotípicas. Además, sugiere que la música y la MT pueden ser herramientas terapéuticas efectivas para el tratamiento de este trastorno. Se encontró que las personas con TEA tienen una capacidad superior de memoria y reconocimiento de tonos en comparación con los controles normales. La MT, cuando se utiliza como complemento para el tratamiento del TEA, mejora la comprensión emocional, comunicativa y social de la música, así como la atención y la motivación para el ejercicio físico. También se observa un potencial preventivo de la música y mejoras en la coordinación del movimiento, la comunicación social y otros síntomas del TEA. Además, se informa que la MT tiene efectos beneficiosos sobre parámetros biológicos.	Un número limitado de ECA, con muestras pequeñas, lo que dificulta la generalización de los resultados; la falta de diversidad en las muestras estudiadas, mayormente centradas en poblaciones infantiles; la ausencia de estudios longitudinales que impidan comprender los efectos a largo plazo de la MT; la heterogeneidad en los diseños y enfoques de los estudios, lo que dificulta establecer la reproducibilidad de los resultados y determinar el enfoque más eficaz; el uso de la terapia musical como complemento en lugar de como tratamiento principal, lo que dificulta aislar su efecto; las dificultades en la interpretación de los hallazgos debido a la amplia gama de síntomas no relacionados investigados; y la importancia de considerar las preferencias musicales individuales al diseñar intervenciones de terapia musical, ya que la percepción musical puede diferir entre personas con TEA.
Gassner et al., 2020	Cualitativa	Los hallazgos recientes indican que la MT beneficia a pacientes con TEA. Se considera un método seguro y de bajo umbral que conduce a mejoras en aspectos físicos, psicológicos y sociales, aunque no todos los resultados medidos muestran mejoría. La MT se ve como una alternativa no farmacéutica y un complemento a otras terapias específicas para enfermedades. La presencia de musicoterapeutas calificados es crucial para sesiones efectivas de MT. No hay una recomendación general para los diferentes enfoques de MT, ya que varían según el grupo de pacientes. Se observa que incluso sesiones cortas (de 6 días) con baja frecuencia (30 minutos por sesión) producen mejoras en los pacientes. Sin embargo, se necesita más investigación de alta calidad para comprender los efectos a largo plazo, la intensidad de la MT y las evaluaciones de seguimiento prolongadas.	La RS carece de investigaciones de alta calidad, lo que afecta la confiabilidad de los resultados. La diversidad en el diseño y métodos de los estudios seleccionados limita la generalización de las conclusiones; la falta de seguimiento impide evaluar los efectos a largo plazo de la terapia; el uso de datos agregados puede llevar a la pérdida de información cualitativa relevante y la inclusión selectiva de resultados reportados puede sesgar la interpretación.
Ke et al., 2022	Meta-análisis y cualitativa	Los hallazgos sugieren que la MT es eficaz para mejorar la interacción social en niños con TEA. La MT como intervención temprana puede ajustar la corteza cerebral, mejorar emociones y niveles de excitación, y tener un efecto único en la cognición y comportamiento de niños autistas. Se necesita un enfoque más riguroso, con más ensayos controlados aleatorios y una mayor comprensión del mecanismo subyacente de la MT para maximizar su beneficio en niños con TEA.	La falta de registro previo del protocolo de revisión puede introducir sesgo en la evaluación de los estudios incluidos; la limitación en la selección de artículos y el sesgo de publicación, al incluir sólo artículos en inglés y menos artículos en general; la cantidad y calidad limitada de investigaciones previas sobre los efectos de la terapia en niños con TEA, lo cual compromete la fiabilidad de los resultados debido a la calidad insuficiente de los estudios incluidos.
Mayer-Benarous et al., 2021	Cualitativa	Se observa un efecto notable en el uso de MT de improvisación en niños con TEA. Aunque estas intervenciones no redujeron significativamente los síntomas autistas, se informaron mejoras en otras dimensiones clínicas, funcionamiento general y calidad de vida, especialmente cuando se incluyó a la familia en las sesiones. La relación niño-terapeuta en las sesiones de MT podría considerarse como una relación "experimental", donde los niños aprenden a sintonizar sus comportamientos con los adultos.	La calidad metodológica de los estudios incluidos, al emplear muestras pequeñas y diseños no controlados; la asignación del tratamiento no siempre fue aleatoria, lo que puede sesgar los resultados; las intervenciones de MT son muy diversas, especialmente en el contexto educativo, dificultando las comparaciones entre estudios y pudiendo invalidarlos y la variabilidad en los resultados primarios utilizados y una falta de evaluaciones estandarizadas de ciertos síntomas, como la ansiedad. Además, se reconoce que la conclusión de la revisión puede verse influenciada por el proceso de selección y análisis de los estudios incluidos, lo que sugiere la necesidad de considerar estas limitaciones al interpretar los resultados.

Nota. ECA: Ensayos Controlados Aleatorios; MT: Musicoterapia; TEA: Trastorno del Espectro del Autismo

de las relaciones entre las personas con TEA y sus cuidadores (Applewhite et al., 2022), así como mejoras en el proceso de aprendizaje (Applewhite et al., 2022; Mayer-Benarous et al., 2021).

Por otro lado, la MT demostró ser beneficiosa en otros aspectos como la comprensión emocional, el comportamiento inicial, la imitación de signos y palabras habladas, la motivación para el ejercicio físico, la reducción de las conductas autolesivas, la activación sensorial y el compromiso en niños con TEA (Applewhite et al., 2022). También se evidenció que la MT mejora la calidad de vida familiar, promueve la adaptación

social, favorece la reciprocidad socioemocional y potencia las habilidades comunicativas verbales y la conectividad cerebral (Gassner et al., 2020).

La eficacia de la MT combinada con otras intervenciones psicológicas para reducir la sintomatología asociada al TEA y mejorar la calidad de vida ha sido respaldada por Applewhite et al. (2022), destacando especialmente la eficacia de la DMT en esta combinación.

En cuanto a la percepción musical, la música se mostró como una herramienta poderosa para abordar diversas necesidades

cognitivas, emocionales y sociales de las personas con TEA, incluyendo el manejo del estado de ánimo, el crecimiento personal y la integración social. Además de una marcada preferencia por la música sobre el material verbal en este grupo, así como una afinidad particular por la música disonante (Applewhite et al., 2022; Gassner et al., 2020; Ke et al., 2022; Mayer-Benarous et al., 2021).

Aunque no se ha demostrado de forma consistente una respuesta fisiológica superior a la música preferida en comparación con individuos neurotípicos, se ha evidenciado que la musicoterapia puede generar beneficios significativos en habilidades sociales, comunicativas y emocionales (Applewhite et al., 2022; Ke et al., 2022). Por ejemplo, Ke et al. (2022) observaron mejoras moderadas en la interacción social de niños con TEA tras intervenciones musicoterapéuticas, mientras que Mayer-Benarous et al. (2021) identificaron efectos positivos en la producción verbal y la participación social, especialmente en personas con TEA y discapacidad intelectual asociada.

Asimismo, los trabajos analizados sugieren que el tipo de intervención (educativa vs. improvisacional) y el entorno en el que se realiza pueden influir en la eficacia de la terapia (Mayer-Benarous et al., 2021). En este sentido, Applewhite et al. (2022) destacan que las tecnologías emergentes —como el uso de robots o voces artificiales— pueden resultar igual de atractivas que los terapeutas humanos para algunos niños con TEA, lo que plantea nuevas posibilidades de personalización en los programas terapéuticos. Por su parte, Gassner et al. (2020) concluyen que la musicoterapia tiene un potencial terapéutico importante, aunque advierten sobre la necesidad de más estudios controlados que evalúen sus efectos a largo plazo.

Respecto a la modalidad de las intervenciones, las RS disponibles no han proporcionado evidencia concluyente sobre la superioridad de un formato de administración de la MT frente a otro.

Discusión

La presente RSP presenta los hallazgos obtenidos de las RS y los MA incluidos sobre la eficacia de la MT en personas con TEA. Los estudios incluidos abordaron principalmente los temas de la percepción específica de la música y las preferencias musicales en personas con TEA, así como el efecto de la música en este grupo y el impacto específico de la MT y el entrenamiento musical.

En la primera categoría de estudios, centrados en la percepción musical en personas con TEA, se observó que estos tienen una capacidad superior de memoria y reconocimiento tonal en comparación con personas sin TEA. Además, se reportó una marcada preferencia por la música sobre el material verbal. A pesar de sus dificultades en la interpretación prosódica del lenguaje hablado, las personas con TEA muestran habilidades intactas para reconocer y comprender los aspectos emocionales, comunicativos y sociales de la música (Applewhite et al., 2022). Esta atracción por la música puede ser aprovechada para fomentar experiencias musicales que promuevan las habilidades sociales en niños, jóvenes y adultos con TEA.

En la segunda categoría de estudios, centrados en los efectos de la música, se encontró que escuchar música puede potenciar el reconocimiento y la comprensión emocional, así como focalizar la atención y motivar la participación en actividades físicas (Applewhite et al., 2022). La música se percibe como un estímulo seguro y controlado que favorece la interacción social, activando

redes cerebrales relevantes y maximizando las conductas objetivo a través de activaciones neuronales sincronizadas (Ke et al., 2022).

El uso de la música, especialmente adaptada a la edad y nivel de desarrollo del niño, se ha identificado como una estrategia efectiva para mejorar el habla, el lenguaje y las habilidades de comunicación en niños con TEA. Sin embargo, los resultados de algunos estudios sugieren que tanto el entrenamiento musical como el del habla son eficaces para el desarrollo del lenguaje en esta población, sin diferencias estadísticamente significativas entre ambos enfoques (Ke et al., 2022). Los hallazgos obtenidos hasta el momento sustentan que la música es un recurso de gran valor para potenciar la calidad de vida de personas con TEA. Sin embargo, resulta relevante resaltar la necesidad de llevar a cabo investigaciones adicionales que examinen exhaustivamente estas metodologías con el propósito de ampliar la evidencia científica en el ámbito de la musicoterapia.

En la tercera categoría de estudios, centrados en los efectos de la MT y el entrenamiento musical en personas con TEA, se observó que la MT puede beneficiar la relación entre padres e hijos, la coordinación del movimiento, la comunicación social, la interacción con pares, la atención y los síntomas generales del TEA. Sin embargo, estos efectos no fueron replicados en el estudio de Applewhite et al. (2022) con un gran número de participantes. Asimismo, se encontró que la MT mejora el comportamiento inicial, la comunicación verbal y la adaptación social en niños con TEA, destacando su potencial para mejorar la comunicación social no verbal (Gassner et al., 2020). Los resultados del MA indicaron un impacto positivo de la MT en habilidades sociales, incluyendo el aumento de la participación, la mejora de la conexión social y el incremento de la implicación emocional (Ke et al., 2022). Además, se demostró que la MT mejora los rituales de saludo social, la atención conjunta, la sincronía del movimiento y las habilidades sociales cognitivas (Ke et al., 2022). Estos hallazgos son alentadores y abren un abanico de posibilidades para la aplicación de la MT en diversos ámbitos, siendo fundamental la colaboración entre musicoterapeutas, otros profesionales de la salud y las familias para poder diseñar y ejecutar programas terapéuticos exitosos. Además, se debe considerar la necesidad de individualizar las intervenciones adaptándolas a las necesidades y preferencias específicas de cada persona.

Por otra parte, los análisis centrados en resultados biológicos han señalado que la MT tiene un impacto beneficioso en los parámetros biológicos relacionados con la neuroplasticidad y el estrés. A diferencia de los circuitos cerebrales vinculados al procesamiento del lenguaje, las áreas cerebrales asociadas con la percepción y comprensión de la música parecen mantener su integridad en personas con TEA (Applewhite et al., 2022).

Es preciso mencionar que el 13% de los estudios incluidos se enfocaron en la población adulta. No obstante, se han identificado resultados equiparables a los observados en estudios realizados con adolescentes con TEA. Se ha constatado una disminución en las conductas desafiantes asociadas al TEA y mejoras significativas en la competencia social en comparación con grupos de control (Applewhite et al., 2022). La falta de investigación específica para adultos y ancianos con TEA puede generar dificultades en el diseño e implementación de intervenciones adecuadas a sus características, reflejando la necesidad urgente de realizar más estudios que exploren las intervenciones en este grupo poblacional.

Una categoría identificada en la investigación comprende los estudios que combinan la MT con la DMT. Dichos estudios evidenciaron un aumento en la competencia social, así como una reducción de las conductas compulsivas y estereotipadas, junto con una disminución general en las puntuaciones del TEA. Estos resultados sugieren que no solo la MT, sino también otros tipos de terapia como la DMT, podrían ser efectivas para personas con TEA. Sin embargo, se requiere una mayor exploración sobre el uso de otras terapias y sus posibles efectos combinados.

Estos hallazgos son alentadores, ya que terapias como la MT y la DMT pueden ser más atractivas y accesibles para las personas con TEA que las terapias tradicionales. Además, este tipo de intervención puede promover la inclusión social y ayudar a las personas con TEA a desarrollar habilidades de autorregulación y manejo del estrés.

Al considerar la diversidad de enfoques en MT, dos programas destacan por su frecuente utilización: la MT educativa y la MT de improvisación. Las investigaciones con MT educativa respaldan un efecto positivo, aunque modesto en niños con TEA. Se identificaron tres resultados principales: 1) se observa un efecto significativo en el aprendizaje de palabras objetivo basado en habilidades de imitación, 2) se evidencia que las sesiones educativas de MT están asociadas con mejoras en diversos componentes del lenguaje oral, 3) se observa un efecto positivo en el grupo que recibió MT en comparación con un grupo sin tratamiento, aunque no se observó en un grupo de control activo que utilizó técnicas no musicales (Mayer-Benarous et al., 2021).

Respecto a la MT de improvisación, se encontraron hallazgos interesantes para niños con TEA. Se demostró que un alto nivel de ajuste relacional entre el niño y el terapeuta es un fuerte predictor de resultados positivos, sugiriendo que la intervención es más efectiva cuando el terapeuta adopta un patrón relacional similar al del niño (Mayer-Benarous et al., 2021). Es importante reconocer que no existe un enfoque único para la MT y que la elección del enfoque más adecuado dependerá de las características individuales de cada persona. La identificación de la MT educativa y la MT de improvisación como herramientas coadyuvantes en el abordaje de diversas áreas del desarrollo, proporciona información valiosa sobre las tendencias actuales en la práctica clínica.

Limitaciones y Líneas Futuras de Investigación

Aunque la presente RSP arroja resultados prometedores, su interpretación requiere cautela dada la consideración de diversas limitaciones. Se destaca la posibilidad de que las conclusiones se vean influenciadas por el proceso de selección de estudios y las limitaciones inherentes a las estrategias de búsqueda, como la omisión de palabras clave o la ausencia de búsqueda en otras bases de datos. Además, la inclusión exclusiva de estudios en inglés en los artículos seleccionados podría introducir un sesgo de publicación, sugiriendo la necesidad de considerar la inclusión de investigaciones en otros idiomas diferentes a los consultados.

Una de las principales limitaciones se vincula con la calidad metodológica de los estudios analizados, caracterizados por muestras de tamaño reducido y amplios rangos de edad. La mayoría de estos estudios presentaban diseños no controlados, y en los casos donde existía un grupo de control, la asignación del tratamiento no fue aleatoria, lo que plantea interrogantes sobre posibles sesgos de confusión. Del mismo modo, los ECA también adolecieron de

limitaciones, tanto en términos de cantidad como de tamaño muestral, lo que contribuyó a una mayor heterogeneidad clínica en comparación con estudios con muestras más amplias.

La heterogeneidad en el diseño de los estudios dificulta la reproducibilidad y generalización de los resultados, así como las comparaciones entre estudios. Además, la falta de una evaluación de la calidad de los estudios incluidos podría haber resultado en la incorporación de investigaciones poco confiables, comprometiendo la validez de los MA. Es pertinente mencionar que Gasnner et al. (2020) identificaron la ausencia de estudios de alta calidad.

La mayoría de los estudios se centraron en poblaciones predominantemente infantiles; pocos estudios investigaron a adultos o adolescentes con TEA, y ningún estudio examinó a la población de edad avanzada. Por ende, se requiere una mayor atención a diferentes grupos de edad en futuras investigaciones. Asimismo, la falta de estudios longitudinales limita la comprensión de los efectos a largo plazo de las intervenciones basadas en MT, lo que subraya la necesidad de investigaciones adicionales que aborden estos aspectos.

La brevedad de los tratamientos estudiados plantea interrogantes sobre la durabilidad de los efectos observados y la posible presencia de efectos iatrogénicos. Es posible que se necesite más tiempo de investigación y métodos de evaluación objetivos para determinar si la MT puede mejorar la gravedad de los síntomas en personas con TEA. La MT se empleó como terapia complementaria en todos los estudios, lo que dificulta la evaluación del efecto específico de esta intervención. Además, la diversidad de enfoques utilizados (MT individual o grupal, creación musical activa o escucha pasiva, etc.) también complica la comparación de resultados entre estudios y nos impide concluir que un enfoque sea más eficaz que otro.

Por otra parte, la escasez de investigaciones rigurosas sobre los efectos de la MT en personas con TEA y la falta de uniformidad en las medidas de resultado contribuyen a la dificultad para interpretar los hallazgos. De igual modo, las preferencias musicales distintivas de las personas con TEA subrayan la importancia de considerarlas al diseñar las distintas intervenciones.

Otra limitación abarca la ausencia de información sobre medidas de interacción y evaluaciones clínicas estandarizadas, como la evaluación de los síntomas de ansiedad, lo cual limita la comprensión de los efectos de la MT en estas dimensiones. Es esencial abordar estas deficiencias en futuras investigaciones para obtener una comprensión más completa de los beneficios de la MT en personas con TEA.

Dado el amplio uso de la música por parte de las personas con TEA en diversos contextos y su habilidad única para interactuar y comprender la música, el campo clínico de la MT muestra un potencial prometedor. Por lo tanto, se recomienda realizar estudios longitudinales para evaluar los efectos a largo plazo de la MT en el TEA, investigar la eficacia de la MT en diferentes grupos de edad, incluyendo adultos y personas mayores, diseñar estudios con muestras más amplias y diseños metodológicos más rigurosos, desarrollar medidas de resultado estandarizadas para evaluar los efectos de la MT en los síntomas del TEA y otras dimensiones relevantes, considerar las preferencias musicales individuales al diseñar intervenciones con MT y evaluar el impacto de la misma en aspectos específicos como la ansiedad.

A modo de conclusión, esta RSP muestra que las personas con TEA presentan una percepción musical diferenciada, con ventajas

en memoria y reconocimiento tonal, lo que respalda el potencial terapéutico de la música y la MT como estímulos seguros que promueven la interacción social. La evidencia sugiere que la MT mejora funciones cognitivas, comunicativas, motoras y sociales, además de parámetros biológicos relacionados con la neuroplasticidad y el estrés. Sin embargo, persisten limitaciones metodológicas que dificultan la generalización de resultados. Es necesario avanzar en investigaciones rigurosas, longitudinales y multicéntricas que profundicen en los efectos específicos y mecanismos subyacentes de la MT, especialmente en poblaciones adultas y mayores con TEA.

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Referencias

- *Referencias incluidas en la Revisión Sistemática Paraguas.
- Andreo-Martínez, P., García-Martínez, N., Quesada-Medina, J., Sánchez-Samper, E. P., y Martínez-González, A. E. (2019). Candida shop. en la microbiota intestinal de las personas con autismo: Revisión sistemática. *Revista de Neurología*, 68(1), 1-6.
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5ta ed., revisión de texto). Editorial Médica Panamericana.
- *Applewhite, B., Cankaya, Z., Heiderscheit, A., y Himmerich, H. (2022). A systematic review of scientific studies on the effects of music in people with or at risk for Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 5150. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095150>
- Aromataris, E., Fernandez, R., Godfrey, C. M., Holly, C., Khalil, H., y Tungpunkom, P. (2015). Summarizing systematic reviews: Methodological development, conduct and reporting of an umbrella review approach. *JBI Evidence Implementation*, 13(3), 132-140. <https://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000055>
- Bal, V. H., Katz, T., Bishop, S. L., y Krasileva, K. (2016). Understanding definitions of minimally verbal across instruments: Evidence for subgroups within minimally verbal children and adolescents with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(12), 1424-1433. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12520>
- Bishop-Fitzpatrick, L., Minshew, N. J., y Eack, S. M. (2012). A systematic review of psychosocial interventions for adults with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(3), 687-694. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1615-8>
- Caria, A., Venuti, P., y De Falco, S. (2011). Functional and dysfunctional brain circuits underlying emotional processing of music in Autism Spectrum Disorders. *Cerebral Cortex*, 21(12), 2838-2849. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhr084>
- Centers for Disease Control and Prevention (2024). *Data and statistics on autism spectrum disorder*. U.S. Department of Health & Human Services. <https://www.cdc.gov/autism/data-research/index.html>
- Chaibi, M., y Rueda, M. C. (2017). Neuroimaging in Autism Spectrum Disorder: A review of recent findings and implications for treatment. *Developmental Medicine y Child Neurology*, 59(12), 1183-1193.
- Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., Donaldson, A., y Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with Autism: The Early Start Denver Model. *Pediatrics*, 125(1), e17-e23. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-0958>
- *Gassner, L., Geretsegger, M., y Mayer-Ferbas, J. (2020). Effectiveness of music therapy for Autism Spectrum Disorder, dementia, depression, insomnia and schizophrenia: Update of systematic reviews. *European Journal of Public Health*, 32(1), 27-34. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckab042>
- Halwani, G. F., Loui, P., Rüber, T., y Schlaug, G. (2011). Effects of practice and experience on the arcuate fasciculus: Comparing singers, instrumentalists, and non-musicians. *Frontiers in Psychology*, 2. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00156>
- Higgins, J. P. T., Tomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, M. J., y Welch, V.A. (2023). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. Versión 6.4. [online]. The Cochrane Collaboration. <https://training.cochrane.org/handbook/current>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2023). *Encuesta de discapacidad, autonomía personal y situaciones de dependencia. Tasa de actividad de las personas con discapacidad por sexo y grupo de discapacidad*. <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?tpx=71968>
- Jacobsen, S. L., Bonde, L. O., y Pedersen, I. N. (2019). *A comprehensive guide to music therapy*. Aalborg University's Research Portal. <https://vbn.aau.dk/en/publications/a-comprehensive-guide-to-music-therapy>
- Kabot, S., Masi, W., y Segal, M. (2003). Advances in the diagnosis and treatment of Autism Spectrum Disorders. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(1), 26-33. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.34.1.26>
- Khachadourian, V., Mahjani, B., Sandin, S., Kolevzon, A., Buxbaum, J. D., Reichenberg, A., y Janecka, M. (2023). Comorbidities in Autism Spectrum Disorder and their etiologies. *Translational Psychiatry*, 13(1), 71. <https://doi.org/10.1038/s41398-023-02368-3>
- *Ke, X., Song, W., Yang, M., Li, J., y Li, W. (2022). Effectiveness of music therapy in children with Autism Spectrum Disorder: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.905113>
- Koelsch, S. (2009). A neuroscientific perspective on music therapy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1169(1), 374-384. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04592.x>
- Koelsch, S. (2014). Brain correlates of music-evoked emotions. *Nature Reviews Neuroscience*, 15(3), 170-180. <https://doi.org/10.1038/nrn3666>
- Lau, W. K., Leung, M. K., y Lau, B. W. (2019). Resting-state abnormalities in Autism Spectrum Disorders: A meta-analysis. *Scientific Reports*, 9(1), 3892. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-40427-7>
- LeClerc, S., y Easley, D. (2015). Pharmacological therapies for Autism Spectrum Disorder: A review. *PubMed*, 40(6), 389-397. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26045648/>
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., y Veenstra-VanderWeele, J. (2018). Autism Spectrum Disorder. *The Lancet*, 392(10146), 508-520. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(18\)31129-2](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(18)31129-2)
- Massaguer, B. (2021). *Transición a la vida adulta en personas con Trastorno del Espectro Autista*. Instituto Superior de Estudios Psicológicos. <https://www.isep.es/actualidad/transicion-a-la-vida-adulta-en-personas-con-trastorno-del-espectro-autista/>
- *Mayer-Benarous, H., Benarous, X., Vonthron, F., y Cohen, D. (2021). Music therapy for children with autistic spectrum disorder and/or other neurodevelopmental disorders: A systematic review. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 643234. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.643234>
- Minshew, N. J., y Keller, T. A. (2010). The nature of brain dysfunction in Autism: Functional brain imaging studies. *Current Opinion in Neurology*, 23(2), 124-130. <https://doi.org/10.1097/wco.0b013e32833782d4>

- Naples, A., Tenenbaum, E. J., Jones, R. N., Righi, G., Sheinkopf, S. J., y Eigsti, I.-M. (2023). Exploring communicative competence in autistic children who are minimally verbal: The Low Verbal Investigatory Survey for Autism (LVIS). *Autism*, 27(5), 1391–1406. <https://doi.org/10.1177/13623613221136657>
- National Institute of Mental Health (NIMH). (2011). A parent's guide to Autism Spectrum Disorder. <https://kidshealth.org/en/parents/pervasive-develop-disorders.html>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *British Medical Journal*, 372(71), 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Rabeyron, T., Saumon, O., Dozsa, N., Carasco, E., y Bonnot, O. (2019). De la mediación musicoterápica en el tratamiento de los trastornos del espectro autista en niños: Evaluación, proceso y modelización. *La Psychiatrie de l'Enfant*, 62(1), 147–171. <https://doi.org/10.3917/psyse.621.0147>
- Reschke-Hernández, A. E. (2011). History of music therapy treatment interventions for children with autism. *Journal of Music Therapy*, 48(2), 169-207. <https://doi.org/10.1093/jmt/48.2.169>
- Rydzewska, E. (2012). Destination unknown? Transition to adulthood for people with Autism Spectrum Disorders. *British Journal of Special Education*, 39(2), 87-93. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2012.00552.x>
- Rydzewska, E., Jones, R., y McLellan, D. (2018). Transition to adulthood for individuals with Autism Spectrum Disorder: A systematic review of the evidence. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(1), 136-146. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3299-6>
- Schlaug, G., Marchina, S., y Norton, A. (2009). Evidence for plasticity in white-matter tracts of patients with chronic Broca's aphasia undergoing intense intonation-based speech therapy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1169(1), 385–394. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04587.x>
- Seltzer, M. M., Shattuck, P., Abbeduto, L., y Greenberg, J. S. (2004). Trajectory of development in adolescents and adults with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 10(4), 234–247. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20038>
- Steinhausen, H.-C., Mohr Jensen, C., y Lauritsen, M. B. (2016). The significance of age at diagnosis of autism: Implications for intervention. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 133(6), 408–417. <https://doi.org/10.1111/acps.12559>
- Tager-Flusberg, H., y Kasari, C. (2013). Minimally verbal school-aged children with Autism Spectrum Disorder: The neglected end of the spectrum. *Autism Research*, 6(6), 468–478. <https://doi.org/10.1002/aur.1329>
- Tang, Q., Huang, Z., Zhou, H. y Ye, P. (2020). Effects of music therapy on depression: A meta-analysis of randomized controlled trials. *PloS one*, 15(11), 1-23. <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0240862>
- Varghese, M., Keshav, N. U., Jacot-Descombes, S., Warda, T., Wicinski, B., Dickstein, D. L., Harony-Nicolas, H., De Rubeis, S., Drapeau, E., Buxbaum, J. D., y Hof, P. R. (2017). Autism Spectrum Disorder: Neuropathology and animal models. *Acta Neuropathologica*, 134(4), 537–566. <https://doi.org/10.1007/s00401-017-1736-4>
- WFMT (2011). World Federation of Music Therapy. *Announcing WFMT's new definition of music therapy*. Retrieved from <https://www.wfmt.info/post/announcing-wfmets-new-definition-of-music-therapy>
- Xavier, J., Bursztejn, C., Stiskin, M., Canitano, R., y Cohen, D. (2015). Autism Spectrum Disorders: An historical synthesis and a multidimensional assessment toward a tailored therapeutic program. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 18, 21–33. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.06.011>

Article

The Impostor Phenomenon: An Empirical Study About its Influence on the Learning of English as a Second Language in Teenagers

Alicia Gallego-Díaz^{id} y Diego J. Sánchez-Mármol^{id}

Universidad de Murcia (España)

ARTICLE INFO

Received: 17/10/2024
Accepted: 15/04/2025

Keywords:

Impostor Phenomenon
Learning
Affective variables
English as a second language
Students

ABSTRACT

Background: The Impostor Phenomenon (IP) is characterised by a strong sense of intellectual fraudulence in talented and successful people. Some of the features presented in this phenomenon are closely related to the affective variables, resulting in the hindrance of learning the English language. As students are one of the risk groups that can suffer extremely from this, this paper aims to analyze the influence of IP on students when learning their second language. **Method:** A descriptive and correlation study was conducted, using a sample of 141 high-school students aged 16-18. Two questionnaires were administered: the Clance Impostor Phenomenon Scale (CIPS) and another questionnaire designed for this study. **Results:** Students presented increasing levels of IP in comparison to previous studies. Related to the English subject, its traits are particularly visible when productive skills (i.e., speaking and writing) come into play, and students feel that their proficiency and academic level are low and refuse to participate in class. **Conclusion:** Despite the paucity of research on the subject, especially in recent years, it is vital to promote interventions that include supportive teaching practices in class and psychopedagogical help for students in need.

El Síndrome del Impostor: Un Estudio Empírico Sobre su Influencia en el Aprendizaje del Inglés como Segunda Lengua en Adolescentes

RESUMEN

Antecedentes: El Síndrome del Impostor (SI) se caracteriza por un gran sentimiento de fraudulencia intelectual que se da en personas talentosas y exitosas. Algunos de los rasgos que caracterizan este fenómeno están estrechamente relacionados con las variables afectivas y pueden suponer un obstáculo en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa. Además, dado que los estudiantes son uno de los grupos de riesgo que más pueden sufrirlo, este trabajo pretende analizar la influencia del SI en ellos a la hora de aprender su segunda lengua. **Método:** Se realizó un estudio cualitativo y descriptivo, tomando una muestra de 141 estudiantes de bachillerato con edades comprendidas entre los 16 y los 18 años. Se administraron dos cuestionarios, el Clance Impostor Phenomenon Scale (CIPS) y otro cuestionario especialmente diseñado para este estudio. **Resultados:** Los estudiantes presentaron niveles crecientes de SI en comparación con estudios anteriores. En relación con la asignatura de inglés, sus rasgos son principalmente visibles cuando trabajan las habilidades productivas (es decir, Speaking y Writing), sintiendo que su competencia y nivel académico es inferior y negándose a participar en clase. **Conclusiones:** A pesar de la escasez de investigaciones sobre el tema, especialmente en los últimos años, es vital promover intervenciones que incluyan prácticas docentes de apoyo en clase y ayuda psicopedagógica para los alumnos que lo necesiten.

Palabras clave:

Síndrome del Impostor
Aprendizaje
Variables afectivas
Inglés como segunda lengua
Estudiantes

Introduction

The term ‘Impostor Phenomenon’ was first coined in 1974 by the clinical psychologists Pauline Rose Clance and Suzanne Imes and first developed in their book *The Impostor Phenomenon in High Achieving Women: Dynamics and Therapeutic Intervention* (1978). It refers to a distortion in the individual’s self-concept, associated with the prevalence of intense thoughts and feelings of intellectual and professional fraudulence (Fernández & Bermúdez, 2000). Indeed, IP is prevalent in successful people who, despite their objectively achieved and recognised achievements, fail to internalize them, attributing their results to the influence of external factors. Consequently, as commented by Bravata et al. (2019), they have a persistent insecurity and fear of being “discovered” as frauds by others.

Main Traits of the Impostor Phenomenon

Numerous studies consider IP to be a subjective and distorted perception of the individual’s own competence (Cromwell, 1989), who is mired in a toxic cycle of negative emotions, thoughts, and behaviours that control their life. This is a cognitive problem that the author Cromwell (1989) relates to Ellis’ Rational Emotive Behavioural Therapy, which states that humans are biologically prone to generate both rational and irrational thoughts. The problem arises when the presence of the latter predominates in the individual, giving rise to an internal dialogue which causes that emotional disorder and is associated with events where their capacity is tested. As a consequence, various symptoms occur, including: generalised anxiety, lack of self-confidence, isolation, insomnia, frustration at the inability to meet their standards, and even depression. Similarly, this “internal experience of intellectual falseness” (Mann, 2019) presents a series of varied traits, which include low self-esteem, maladaptive perfectionism, fear of failure, minimization of praises, guilty feelings, negation of their competence, and maladaptive attributional style.

People who are affected by this IP tend to be rather introverted and to question themselves continuously. Even if they make a good first impression, this is only a mask (Clance, 1985), as behind it, a very low self-esteem and a lack of self-confidence can be found. But not only this, as they also generalize these shortcomings in such a way that they extend them to their entire academic career (Thompson et al., 1998), comparing themselves and extolling the abilities of others, while undervaluing their own abilities.

With respect to perfectionism, it is necessary to distinguish between adaptive and maladaptive perfectionism (Pannhausen et al., 2020). The former refers to “perfectionistic strivings”, which are understood as the intention to set ambitious goals and attempt to achieve them; whereas the latter refers to “perfectionistic concerns”, which bring together a series of dysfunctional thoughts about an individual’s perceived self-efficacy and the image they project. That said, individuals with IP are prone to maladaptive perfectionism. They set extremely high goals and judge themselves harshly if they fail to meet them. Although they recognize that anyone can make mistakes in what they excel at, they are unable to apply the same thoughts to their situation (Clance, 1985). As a result of this psychological self-sabotage, they force themselves to be the brightest and the most productive all the time, aspiring to perfection in every task they perform. However, they feel at the same time that nothing they do is good enough.

Another remarkable trait is the individuals’ difficulty in accepting acclaim for one’s achievements. These individuals tend to minimize their success with statements such as “I’m not really that smart, I’m just a hard worker” (Edwards, 2019, p.22). However, this produces a paradox, since they are in a constant search for external approval; but when they receive some praise, they do not feel that they deserve it and undervalue their work (Mann, 2019). The way these subjects find to solve this discomfort and diminish their sense of guilt is through the externalisation of their success.

At this point, it is imperative to define the concept of locus of control. According to Parker et al. (2005, p.115), this term refers to “a person’s beliefs regarding the consequences of his or her own behavior.” In other words, they are those factors to which we attribute the reason for success, and whose dimensions are internality-externality and stability-instability. There can be four basic combinations: internal-stable (intelligence), internal-unstable (effort), external-stable (e.g., type of task or teachers), and external-unstable (luck).

Lastly, in IP, “what prevails is an externalization and active disengagement from achievements” (Fernández & Bermúdez, 2000, p.174) and the internalization of failure. This means that the people who suffer from this syndrome justify their success through external factors. On other occasions, the attribution of achievements to effort may also occur, but as means of supplanting their ability. In either case, it is interesting to state that such individuals exhibit a maladaptive attributional style, since the internal-stable factor is only considered if it is related to failure.

High-school Students as a Risk Group for IP

Regarding people affected by IP, Clance and Imes (1978) began their research based on the belief that it only affected some successful women, but subsequent studies have shown that IP can be experienced by everyone, irrespective of culture, age, or gender (Cromwell, 1989). Interestingly, 80% of people experience it at least once in their lives (Mann, 2019), but they are unable to put a name to what they feel.

Nevertheless, although IP can affect everyone equally, there are certain groups of people who are more likely to suffer from it. These are, among others: high school students, university students, academics, people active in the art world, members of underrepresented groups, or the self-employed (Mann, 2019). In general, Williams (2021) explained that the presence of IP is more frequent in the academic world due to its context and culture of perfectionism and competition.

Concerning high-school students, it is necessary to mention that as they are in adolescence, the great quantity of physical and psychological changes may result in excessive insecurity. This phase is also said to be the “search for personal identity”, where teenagers have great difficulty in internalizing their self-perception (Danquah, 2022), and in the worst case, this can lead to an identity crisis and a loss of self-esteem.

Another factor to be considered is the great academic pressure exerted on them due to the fact that today’s education system is dominated by an “exam culture” (Mann, 2019, p.125). It would not be correct to claim that this pressure automatically leads to suffering from IP. Yet, it may occur in some cases, particularly in individuals who have always been defined as ‘good students’, as they feel an additional pressure to maintain that label.

Similarly, as Mann (2019) argues, within this educational context, students find themselves in a situation of constant competition, in which they must prove their academic worth and constantly compare themselves with their peers. Moreover, in teenagers, this natural human tendency of comparison is much more frequent (Chayer and Bouffard, 2010), which follows four patterns: i) identification with overachievers, ii) contrast with overachievers, iii) identification with underachievers, and iv) contrast with underachievers. In the case of those who experience IP, their usual tendencies are the second and third mentioned, feeling less capable and underestimating their achievements since “there will always be someone better”.

Likewise, another factor affecting students in their last years of high school is the additional pressure of building an academic and professional future at such a young age (Clance, 1985). It is not only the idea of competition and comparison, but also the personal and academic challenge in which they are immersed from the end of the high-school stage, which gives rise to the belief that whatever they do, it is never enough.

Thus, students experiencing IP may suffer more during adolescence than those who do not experience it. In fact, according to Clance (1985), the higher the academic demand, the greater the presence of this phenomenon. This leads to recurrent nightmares and insomnia in these students, together with excessive worry, self-doubt, and high levels of anxiety (Thompson, et al., 1998). Moreover, as they hide their true thoughts due to the fear of ‘being discovered’, they live this “impostor experience” alone, causing, as Clance (1985) explained, extreme loneliness.

Factors Influencing the Second Language Learning

Second Language Learning (SLL) refers to the process by which individuals learn another language, in this case, English, in addition to their mother tongue, often within environments where English is the dominant medium of communication. For teenagers, mastering SLL encompasses developing competences in Listening, Speaking, Reading, and Writing, alongside cultural understanding and communicative confidence. However, IP can significantly hinder these competences. Authors like Brauer et al. (2023) indicate that students experiencing IP often exhibit lower self-efficacy and diminished academic self-evaluations, which adversely affect their language acquisition journey. Specifically, IP has been linked to increased communication anxiety and a decreased willingness to communicate in the target language. Furthermore, IP’s association with fear of negative evaluation may cause students to avoid language practice opportunities, thereby limiting their exposure and growth.

When learning a second language, thus, the psychological and emotional variables of learners should be considered as both facilitating and hindering factors. Several studies on applied linguistics, such as those conducted by Dewaele (2011) and Gardner and MacIntyre (1993), have demonstrated the relation between the affective variables and indices of second language achievement. As demonstrated by Gardner and MacIntyre (1993), for instance, the students’ attitude towards the learning situation and the language anxiety are two of the most influential ones.

In the case of attitude towards the SLL, it has been proved that “emotions are fundamentally important motivators” (MacIntyre et al., 2009, p.47), as they are directly related to the effort students make. Similarly, the subject’s development of preferences or

disinclinations during their learning path is traced by their previous language learning experiences. It is then the consequence of the learners’ memories of “affective reactions to agents, events and objects” (Dewaele, 2011, p.24) that drives their decision-making processes. As Dewaele (2011, p.24) confirms, “emotion is at the basis of any learning or absence of learning.”

This leads us to our second main concern, which is language anxiety. Gardner and MacIntyre (1993, p.159) refer to it as the “apprehension experienced by the individual in the language class,” caused by either external or internal negative stimuli. With respect to SLL lessons, Dewaele (2011, p.25) stated that students “are typically worried about their linguistic abilities, fearing that others may be more competent (...) than themselves”. This makes them observe in silence and try to avoid any embarrassing situation while they experience a general and foreign language anxiety.

The aforementioned variables establish a close relationship with IP. That is because language anxiety plays a main role when the irrational thoughts of lack of aptitudes to learn a second language appear (Sánchez-Carrón, 2013). So, learners experience a major difficulty in interacting, which may come to the perception of the English subject as a great handicap. As a result, as Sánchez-Carrón (2013) explained, their motivation decreases, leading to a blockage in their learning and internalization of the second language.

Addressing IP in SLL learners is therefore essential, as fostering accurate self-assessment and building communicative confidence can enhance their language learning experience and overall academic performance. Consequently, the main objective of this paper is to determine the presence of IP in a sample of high-school students, whether these traits affect their academic development in the subject of English, and which skills or other aspects of the subject (i.e., performance in the exams, participation, and effort) are most affected.

Method

Participants

The participants were high-school students aged from 16 to 18, the total sample of students being 141. They come from 3 different high schools located in a coastal town in the Region of Murcia, Spain, where the socio-economic status tends to be middle class. Yet, as there is no difference in results according to gender or age (Cromwell, 1989; Zanchetta et al., 2020), it was not considered as necessary to specify.

Since they are minors, families were contacted by means of the management team of the students’ high schools to obtain their authorizations. They could only participate if they agreed to the conditions of the study.

Instrument

A descriptive and correlation study was conducted. The main instrument used was the CIPS (*Clance Impostor Phenomenon Scale*; Clance, 1985) was used. It is a questionnaire consisting of 20 items presented in the form of affirmations, which are followed by five response options arranged according to a Likert scale, and are assigned a numerical value: 1 = *Not at all true*, 2 = *Rarely*, 3 = *Sometimes*, 4 = *Often*, and 5 = *Very true*.

As the aim of the survey above is the detection of the presence of IP in a person and the extent to which it appears, the numbers of each

response have to be added up, and the total score given (between 20 and 100) would result in the frequency of occurrence. If the score is less than or equal to 40, it indicates that the informant has very few traits associated with IP; if it is between 41 and 60, it means that there is a moderate incidence of traits; if it fluctuates between 61 and 80, it shows that the person repeatedly experiences situations that are associated with IP; and if the total score is above 80, the subject suffers a really intense experience of IP (Clance, 1985).

Furthermore, given the possibility of observing an interesting relationship between this “impostor experience” and Second Language Learning, it was necessary to extend the Clance scale with new items that would be more specific to the research (see Appendix). Thus, seven additional statements were formulated, which also follow the Likert scale explained above. These refer to the following variables: Irrational belief of imperfection in Speaking, Writing, Listening, and Reading; students’ belief that their academic success is due to external causes; irrational belief of falseness due to comparison with high standards and its influence on student non-participation, and students’ disqualification of their own effort. Besides, these items were analysed to check their reliability through Cronbach’s alpha. In this test, the highest theoretical value is 1, so that, as authors such as Oviedo and Campo-Arias (2005) point out, obtaining a value between 0.70 and 0.90 means that the survey is considered acceptable for its function. Our items obtained a value of 0.86, making them reliable and suitable to be used.

Procedure

To conduct this study, different high schools were contacted, as well as the students’ families to obtain informed permission. They were informed of the purposes of the present research, and it was explained to them that their participation was voluntary and anonymous. They could only participate if they agreed to the conditions of the study. The research complied with the Declaration of Helsinki guidelines for human subjects (World Medical Association, 2013).

The aforementioned questionnaires were then run through Google Forms. Moreover, for the data analysis, the statistical software SPSS was utilised, with the information collected being dumped into a database and the statistics then applied.

Data Analysis

In terms of the procedure for the analysis, we first classified the results obtained from the CIPS questionnaire into four ranges of IP, that is, no presence, moderate presence, repeated presence, and intense presence. Additionally, the seven extra items (i.e., Speaking, Writing, Listening, Reading, academic success, participation, and perceived effort) were analysed by means of contingency tables. Apart from this, a Chi-square test was created, which is used to check if two categorical variables are related. It compares the observed frequencies in each category to the expected frequencies (assuming no relationship between variables). Hence, if the results of this Chi-square test are less than 0.5, the relationship between variables is statistically significant. This analysis was aimed to examine the relation between the presence of IP and the different variables of SLL.

Results

Results Obtained From the CIPS Questionnaire

The first finding obtained, which is supported by previous studies, is the high prevalence of IP in teenagers. Out of 141 participants, only 17 (12.06%) did not suffer from this “impostor experience” on a larger scale, as the presence of such traits are really low or non-existent. At the other extreme, there are 13 people (9.22%) who suffer from this IP in an intense way, as their scores are among the highest, including some as high as 97 and 98 points. Moreover, we can perceive that more than 75% of the participants suffer from this IP both moderately and repeatedly. In fact, the number of participants does not discern too much between a moderate (53 students) and repeated (58 students) “impostor experience”.

Presence of IP During Speaking

Item 21 relates to the irrational belief of imperfection in relation to Speaking. In Table 1, we find that out of the 100% of responses, the majority were *Not true* (32.6%), followed by *Rarely* (21.3%), *Often* (20.6%), *Sometimes* (18.4%), and *Very true* (7.1%).

In Range 1, *Not true* and *Rarely* predominate, which means that those people who do not suffer from IP, or do it very weakly, generally do not experience this belief. Range 2 is dominated by *Not true* and to a lesser extent by *Often* and *Rarely*; this shows the variability of thinking among people with a moderate degree of IP. In Ranges 3 and 4, it can be observed that the percentages tend to be more evenly distributed, with the exception of the response *Very true* in Range 3, which is lower; this shows that those with a higher IP degree tend to experience this belief of imperfection and falseness at a higher level when speaking. Despite these differences, Chi-square test showed a non-statistically significant effect ($\chi^2=19.24; p=.083$).

Table 1

Contingency Table for Item 21: “I feel that I am not as Good as Others Think I am and That They Will Find out When it Comes to Speaking”

IP ranges	Not true	Rarely	Sometimes	Often	Very true	Total
1	47.1%	29.4%	17.6%	5.9%	.0%	100%
2	43.4%	18.9%	9.4%	24.5%	3.8%	100%
3	20.7%	22.4%	27.6%	20.7%	8.6%	100%
4	23.1%	15.4%	15.4%	23.1%	23.1%	100%
Total	32.6%	21.3%	18.4%	20.6%	7.1%	100%

Note. The IP (Impostor Phenomenon) ranges refer to the absence of IP (1), a moderate presence (2), a repeated presence (3), and an intense presence (4).

Presence of IP During Writing

The irrational belief of imperfection in relation to Writing is covered in Item 22. Table 2 shows that out of the 100% responses, the majority were *Not true* (31.9%), followed by *Rarely* (24.1%), *Often* (20.6%), *Sometimes* (17%), and *Very true* (6.4%).

In Range 1, more than 90% of the answers were *Not true*, with 0% for *Sometimes* and *Often*; this shows that those people who do not suffer from IP, or do it to a very weak degree, do not experience this belief. Then, in Range 2, the predominance of *Not true* continues, although here we do see 13.2% in *Sometimes*

Table 2

Contingency Table for Item 22: "I Feel That I am not as Good as Others Think I am and That They Will Find out When it Comes to Writing"

IP ranges	Not true	Rarely	Sometimes	Often	Very true	Total
1	64.7%	29.4%	.0%	.0%	5.9%	100%
2	43.4%	28.3%	13.2%	13.2%	1.9%	100%
3	13.8%	20.7%	32.8%	24.1%	8.6%	100%
4	23.1%	15.4%	23.1%	23.1%	15.4%	100%
Total	31.9%	24.1%	20.6%	17%	6.4%	100%

Note. The IP (Impostor Phenomenon) ranges refer to the absence of IP (1), a moderate presence (2), a repeated presence (3), and an intense presence (4)

and *Often*. In Ranges 3 and 4, the same is true as for the Speaking, so we can draw the same conclusions. In terms of the Chi-square test, that is ($X^2=33.75; p = .001$), there is a statistically significant relation between the IP and the students' thoughts when they face a Writing task.

Presence of IP During Listening

Item 23 also deals with the irrational belief in imperfection but linked with Listening. In Table 3, we find that out of the 100% of the responses, as with the previous two variables, the responses *Not true* (32.6%), *Rarely* (31.9%) and *Often* (22.7%) predominate. *Often* (8.5%) and *Very true* (4.3%) have a lower percentage.

In Range 1, almost all the responses were directed towards *Not true* and *Rarely*, obtaining the same conclusions as in the two previous variables. In Range 2, this is similar to the Writing variable, with *Not true* predominating, although this time the remaining values are more evenly distributed between *Rarely* and *Sometimes*. In Range 3, the most abundant responses were *Rarely* and *Sometimes*; as well as in Range 4, if we also include *Not true* and we take into account the peak of 15.4% in *Very true*. This shows that in receptive skills there is a lower tendency to falseness and imperfection thoughts, especially in Ranges 1, 2 and 3. In this case, Chi-square test was not statistically significant ($X^2=20.43; p= .059$).

Table 3

Contingency Table for Item 23: "I Feel That I am not as Good as Others Think I am and That They Will Find out When it Comes to Listening"

IP ranges	Not true	Rarely	Sometimes	Often	Very true	Total
1	52.9%	41.2%	5.9%	.0%	.0%	100%
2	43.4%	20.8%	22.6%	9.4%	3.8%	100%
3	19%	39.7%	27.6%	10.3%	3.4%	100%
4	23.1%	30.8%	23.1%	7.7%	15.4%	100%
Total	32.6%	31.9%	22.7%	8.5%	4.3%	100%

Note. The IP (Impostor Phenomenon) ranges refer to the absence of IP (1), a moderate presence (2), a repeated presence (3), and an intense presence (4).

Presence of IP During Reading

Item 24 relates to the irrational belief in imperfection connected to Reading. In Table 4 we see that out of the 100% of responses, the most prevalent is *Rarely* (33.3%), followed by *Not true* (31.9%), *Sometimes* (20.6%), and *Often* (11.3%), and *Very true* (2.8%).

Table 4

Contingency Table for Item 24: "I Feel That I am not as Good as Others Think I am and That They Will Find out When it Comes to Reading"

IP ranges	Not true	Rarely	Sometimes	Often	Very true	Total
1	64.7%	35.3%	.0%	.0%	.0%	100%
2	45.3%	18.9%	18.9%	17%	.0%	100%
3	13.8%	46.6%	27.6%	8.6%	3.4%	100%
4	15.4%	30.8%	23.1%	15.4%	15.4%	100%
Total	31.9%	33.3%	20.6%	11.3%	2.8%	100%

Note. The IP (Impostor Phenomenon) ranges refer to the absence of IP (1), a moderate presence (2), a repeated presence (3), and an intense presence (4).

In Range 1, we see the same response pattern as in the previous two variables, with 100% distributed between *Not true* and *Rarely*. The same occurs in Range 2, with the percentages being more evenly distributed between *Rarely*, *Sometimes* and *Often*. Finally, in Ranges 3 and 4, the majority of responses are concentrated in *Rarely* and *Sometimes*. But what should be highlighted is the 15.4% that can be seen in *Very true* in Range 4. Yet, we can draw the same conclusions as for the Listening, as this is also a receptive skill. Lastly, by applying the Chi-square test, we observed that there is a statistically significant relation between the two variables analysed ($X^2=40.44; p < .001$).

Presence of IP in Relation to Academic Success

Item 25 is related to students' belief that their academic success is due to external causes. Table 5 shows that out of 100% of the responses, the percentages are mostly divided between *Not true* (30.5%), *Rarely* (30.5%) and *Sometimes* (23.4%). The responses *Often* (12.1%) and *Very true* (3.5%) appear less frequently. One point to note is that, if we look broadly at the table, we can see that as the degree of IP increases, the responses to *Often* and *Very true* are correlatively increasing.

In Ranges 1 and 2, the same occurs as in the previous variables: a high percentage in the responses *Not true* and *Rarely*, and a decrease in these in *Often* and *Sometimes*. However, in *Sometimes*, the percentage is somewhat high, which shows us that even those who do not suffer from IP can even experience this thought. In Range 3, the percentages begin to vary, with *Rarely* and *Sometimes* being the most selected responses. Finally, in Range 4 we see that *Not true* has 0%, while *Rarely* and *Often* are the most frequent ones; besides, *Very true* has a higher percentage (15.4%). In addition,

Table 5

Contingency Table for Item 25: "I Think That my Success in the Exams is due to Reasons Beyond my Control and the Good Level of English I am Said to Have"

IP ranges	Not true	Rarely	Sometimes	Often	Very true	Total
1	52.9%	23.5%	17.6%	5.9%	.0%	100%
2	47.2%	26.4%	18.9%	5.7%	1.9%	100%
3	15.5%	34.5%	32.8%	13.8%	3.4%	100%
4	.0%	38.5%	7.7%	38.5%	15.4%	100%
Total	30.5%	30.5%	23.4%	12.1%	3.5%	100%

Note. The IP (Impostor Phenomenon) ranges refer to the absence of IP (1), a moderate presence (2), a repeated presence (3), and an intense presence (4).

the data obtained from the Chi-square test showed statistically significant relation between IP and the belief that their success is due to external factors ($\chi^2=37.40$; $p < .001$).

Relation Between IP and the Students' Participation in the English Class

Item 26 is related to the irrational belief of falseness due to comparison with high standards and its influence on student non-participation. In table 6, we can see that 100% of the responses are evenly spread across almost all the options, with *Very true* being the only one with an uneven percentage (5%).

In Range 1, there is a high frequency of *Not true* and *Rarely* responses, but what stands out is that *Very true* has 5.9% of responses. This means that even if the students do not suffer from IP, they compare themselves with other people. In Range 2, the percentages are evenly distributed among the first three response options. In contrast, the last two were the least selected, with *Very true* having 0%, which shows that people who experience a moderate IP intensity do not tend to compare themselves excessively. In Range 3, we see how the instances of comparison are increasing, with the most repeated option being *Often*. And, in Range 4, there is a really high level of comparison, with more than 50% being distributed between the responses *Often* and *Very true*. Finally, between these two variables, there is also a significant relation between IP and their belief of falseness, as showed by the results of the Chi-square test ($\chi^2=35.56$; $p < .001$).

Table 6

Contingency Table for Item 26: "I Think it's not Worth Participating in Class Because Anyone Else is Going to do Better Than me, Even Though I've Been Told I'm Very Good at English"

IP ranges	Not true	Rarely	Sometimes	Often	Very true	Total
1	52.9%	35.3%	5.9%	.0%	5.9%	100%
2	39.6%	28.3%	22.6%	9.4%	.0%	100%
3	25.9%	13.8%	22.4%	32.8%	5.2%	100%
4	7.7%	23.1%	15.4%	30.8%	23.1%	100%
Total	32.6%	22.7%	19.9%	19.9%	5%	100%

Note. The IP (Impostor Phenomenon) ranges refer to the absence of IP (1), a moderate presence (2), a repeated presence (3), and an intense presence (4).

Relation Between IP and the Students' Perception of Their own Effort While Learning English

Students' disqualification of their own work is covered in Item 27. In table 7, we see that the total percentage of responses is balanced, as they all range between 15.6% and 24.1%. In addition, we have a fairly expected pattern across the different IP scores.

In Range 1 there is a decrease from 64.7% for *Not true* to 0% for *Very true*, which shows that people with a very low or no level of IP perceive their effort and ability as correlated to their success. In Range 2, we find a more balanced distribution among the first four response options, with *Sometimes* being the most voted, and *Very true* being in the minority. This shows that, although it does not always happen to them, students with a moderate incidence of IP begin to feel a certain level of disqualification towards their own success. In Range 3, the responses *Not true* and *Rarely* become less

Table 7

Contingency Table for Item 27: "No Matter how Hard I try and how Good my Results are, I Feel Like it's Never Enough"

IP ranges	Not true	Rarely	Sometimes	Often	Very true	Total
1	64.7%	17.6%	11.8%	5.9%	.0%	100%
2	22.6%	24.5%	30.2%	20.8%	1.9%	100%
3	10.3%	15.5%	27.6%	22.4%	24.1%	100%
4	.0%	.0%	.0%	46.2%	53.8%	100%
Total	20.6%	17.7%	24.1%	22%	15.6%	100%

Note. The IP (Impostor Phenomenon) ranges refer to the absence of IP (1), a moderate presence (2), a repeated presence (3), and an intense presence (4).

prominent among the most voted responses, with the percentage of *Very true* rising by far. In Range 4, the total percentage is divided between the answers *Often* and *Very true*, with the latter being the most selected. Having said this, we can conclude that the higher the degree of IP, the higher the perception among students that their ability and effort while learning English is not enough. Last, Chi-square test showed a statistically significant relation between the variables under examination ($\chi^2=60.43$; $p < .001$).

Discussion

The aim of this paper is to investigate the presence of IP in high-school students and its influence on them when learning their second language. Despite the scarcity of recent research in a sample of high-school learners, because it is not considered pathological, we intended to observe whether its main traits (e.g., fear of failure, guilty feelings, negation of their competence, or maladaptive attributional style) hinder learners' academic development, as well as which skills or other aspects of the subject (i.e., performance in the exams, participation, and effort) are most affected. As a matter of fact, our main hypothesis was that IP was present in a small proportion of the student body and, for those who did suffer from it, it negatively affected their learning and academic experience.

At a descriptive level, the results show that both a moderate and repeatedly IP presence is common among students, as already confirmed by studies conducted by Mann (2019) and Zanchetta et al. (2020). This may be because of the constant academic pressure exerted on those who have always been 'good students' to maintain that label. Another reason could be the situation of continuous competition and comparison that they unconsciously experience in the classroom.

We can also observe that IP influences the process of learning English, especially when the intensity of its traits is greater. This may be due to the fact that the "distorted view of a person's own intelligence" is accompanied by symptoms such as generalized anxiety or lack of self-confidence, which may hinder the method par excellence of language learning, that is, communication and constant exchange of information (Sánchez-Carrón, 2013).

This "perceived fraudulence" affects students in their learning of English. Focusing on the skills, students experience the irrational belief of imperfection more frequently in the productive skills (i.e., Speaking and Writing) than in the receptive skills (i.e., Listening and Reading). This influence, which may occur because of the great insecurity they feel about their own intelligence, is

more visible the higher the score range they are in. Thus, those who have repeated or intense IP experiences tend to feel that their academic level is lower than what is objectively demonstrated, thinking that other people will “discover that they are impostors” when working on these skills. Moreover, productive skills are more influenced by this phenomenon since, as Brauer et al. (2023) confirms, IP directly affects students’ willingness to communicate, either orally or in writing. On the contrary, in receptive skills, as there is no direct transmission of abundant information, these irrational thoughts tend to be less frequent. Yet, it should be noted that there are some cases of students with a severe level of IP (15.4%) who are also influenced by it when dealing with the receptive skill of Reading.

As expected, the irrational belief that one’s academic success is due to external-stable or external-unstable causes increases at higher levels of IP. This is of vital importance as if students greatly suffer from these thoughts, their academic experience and development will be negatively affected (Pannhausen et al., 2020).

Similarly, IP trait of excessive comparison with high standards has a strong influence on students, making them more reluctant to participate in English classes (Edward, 2019). We can observe how those who have repeated or intense IP experiences are more afraid to speak in class because they feel that their ability is lower than that of their classmates, despite having objective evidence to the contrary.

Students seem to be really influenced by this “impostor experience” as far as their view of effort in English is concerned. The data show that there is a strong feeling of disqualification on the part of the students towards themselves, as observed by Pannhausen et al. (2020), as well. Thus, they perceive their effort and ability as insufficient, being unable to accept the good quality of their work and the praise received for it.

Coming back to the affective variables, these “impostor” learners are constantly plagued by irrational thoughts about their lack of language learning skills, fear of failure, excessive comparison with others, and their underestimation and inability to internalize their good performance in the task (Sánchez-Carrón, 2013). As a result, the emotional atmosphere of the English classroom is affected by language anxiety and lack of motivation to learn, considering the SLL process as a negative experience.

The role of the teacher when facing this situation is neither easy nor impossible. As Dewaele (2011, p.27) explained, teachers need to recognize explicit anxiety indicators to identify those affected learners. Nevertheless, most of them are imperceptible and easily confused with shyness, tiredness, or introversion. In order to decrease anxiety levels and increase motivation, several options could be taken into account (Dewaele, 2011), such as i) pedagogical practices to promote group support and solidarity, ii) a focus on the teacher’s verbal and non-verbal behaviour to create a safe environment where students can communicate, or iii) broadening the emotional range of the linguistic input (Dewaele, 2011) for students to understand and acquire the ability to communicate their thoughts.

Apart from the teaching implications, after having analyzed the problem of suffering from IP in adolescence, other possible solutions to alleviate these thoughts of intellectual fraudulence and their symptomatic consequences shall be mentioned. According to studies conducted by Cromwell (1989), Bravata et al. (2019), or Filarowska and Schier (2018), the most effective way to help

“impostors” is psychotherapy. It has been shown that by validating patients’ thoughts and feelings and addressing them individually or in group therapy, these can be significantly reduced.

This paper has been useful to make known the emotional patterns that are present in students who experience IP and their trends of thought during the SLL process. Two reasons must be considered: i) IP is a phenomenon without substantial research because it is not pathologically recognized, and consequently ii) it has not been considered as part of the studies on the affective variables.

In terms of the limitations of this study, we can mention the subsequent ones: firstly, a small, homogeneous sample was used (belonging to a specific town in the Region of Murcia, Spain). Besides, both evaluation instruments and variables for the analysis were not diverse in this study. Therefore, for future research more instruments and variables to observe IP traits in the student body should be considered (e.g., the marks of the students, gender differences, and a wider range of age). Likewise, it is expected to increase the sample size and place of origin, as well as investigate the possibility of including personalized interventions to help learners overcome these “impostor” thoughts. Consequently, the quality of the academic and life experience is expected to be improved through the assistance of the teacher and other specialists in counselling and psychology.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

References

- Brauer, K., Barabadi, E., Aghaee, E., Alrabai, F., Elahi Shirvan, M., Sendatzki, R., & Vierow, L. M. (2023). Impostor phenomenon and L2 willingness to communicate: Testing communication anxiety and perceived L2 competence as mediators. *Frontiers in Psychology, 13*, 8357. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1060091>
- Bravata, D. M., Watts, S. A., Keefer, A. L., et al. (2019). Prevalence, predictors, and treatment of impostor syndrome: A systematic review. *Journal of General Internal Medicine, 35*(4), 1252-1275. <https://doi.org/10.1007/s11606-019-05364-1>
- Chayer, M.H., & Bouffard, T. (2010). Relations between impostor feelings and upward and downward identification and contrast among 10- to 12-year-old students. *European Journal of Psychology of Education, 25*(1), 125-140. <https://doi.org/10.1007/s10212-009-0004-y>
- Clance, P. R. (1985). *The impostor phenomenon: Overcoming the fear that haunts your success*. Peachtree Publishers. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00405>
- Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The impostor phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic interventions. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice, 15*(3), 241–247. <https://doi.org/10.1037/h0086006>
- Cromwell, B. H. (1989). *The impostor phenomenon in the classroom: Personality and cognitive correlates* [PhD Dissertation, Old Dominion University]. <https://doi.org/10.25777/vkhc-f944>
- Danquah, P. A. (2022). *A critical assessment of the correlation between Impostor Syndrome in STEM and STEM self-efficacy in adolescent learners*. [PhD Dissertation, Washington State University]. <https://doi.org/10.7273/000004553>
- Dewaele, J. M. (2011). Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use. *Anglistik: International Journal of English Studies, 22*(1), 23-42.

- Edwards, C. W. (2019). Overcoming imposter syndrome and stereotype threat: Reconceptualizing the definition of a scholar. *Taboo: The Journal of Culture and Education*, 18(1), 18-34. <https://doi.org/10.31390/taboo.18.1.03>
- Fernández, E., & Bermúdez, J. (2000). El pesimismo defensivo y el síndrome del impostor: Análisis de sus componentes afectivos y cognitivos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 5(2), 115-130. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.5.num.2.2000.3892>
- Filarowska, M., & Schier, K. (2018). The impostor phenomenon: The sense of intellectual falseness. *Psychoterapia*, 185(2), 35-45.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43(2), 157-194. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00714.x>
- MacIntyre, P. D., Mackinnon, S. P., & Clément, R. (2009). The baby, the bathwater, and the future of language learning motivation research. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 43-65). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-004>
- Mann, S. (2019). *Why do I feel like an imposter? How to understand and cope with imposter syndrome*. Watkins Media Limited.
- Oviedo, H. C., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach (An approach to the use of Cronbach's alpha). *Revista Colombiana de Psiquiatría* 34(4), 572-580.
- Pannhausen, S., Klug, K., & Rohrmann, S. (2020). Never good enough: The relation between the impostor phenomenon and multidimensional perfectionism. *Current Psychology*, 41, 888-901. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00613-7>
- Parker, R., Bressette, L., O'Neil, J., Scapino, M., Walsh, A., Walter, K., & Woods, E. (2005). Impostor phenomenon and academic achievement in high school students. *Psi Chi Journal: The National Honor Society in Psychology*, 10(3), 115-120. <https://doi.org/10.24839/1089-4136.jn10.3.115>
- Sánchez-Carrón, I. (2013). Se me dan mal los idiomas: Aspectos psicológicos que pueden influir en la adquisición de lenguas extranjeras. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 25, 275-293. https://doi.org/10.5209/rev_dida.2013.v25.42245
- Thompson, T., Davis, H., & Davidson, J. (1998). Attributional and affective responses of impostors to academic success and failure outcomes. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 381-396. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(98\)00065-8](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(98)00065-8)
- Williams, A. T. (2021). *Impostor phenomenon in the classroom*. The Harriet W. Sheridan Center for Teaching and Learning. Brown University.
- World Medical Association. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: ethical principles for medical research involving human subjects. *Journal of the American Medical Association*, 310(20), 2191-2194. doi: 10.1001/jama.2013.281053.
- Zanchetta, M., Junker, S., Wolf, A. M., & Traut-Mattausch, E. (2020). Overcoming the fear that haunts your success—the effectiveness of interventions for reducing the impostor phenomenon. *Frontiers in Psychology*, 11, 405. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00405>

Artículo

Validación a Nivel Local de Herramientas Psicométricas Para Medir Afrontamiento y Consumo de Sustancias: un Estudio Correlacional en Chile

Antonia Nazar-Mena^{id}, Francisca Gonzales-Romero^{id}, y Mónica Pino-Muñoz^{id}

Universidad del Bío-Bío (Chile)

INFORMACIÓN

Recibido: 25/11/2024
Aceptado: 21/04/2025

Palabras clave:

Estilos de afrontamiento
Adolescentes
Consumo de drogas y alcohol

RESUMEN

Antecedentes: El consumo de drogas y alcohol, una problemática en aumento en los adolescentes está estrechamente vinculada con los estilos de afrontamiento. La manera en que los adolescentes enfrentan situaciones estresantes puede estar relacionada con la tendencia a recurrir a estas sustancias como una estrategia para manejar la presión o las dificultades emocionales. La presente investigación tiene por objetivo determinar la relación entre el tipo de afrontamiento y el consumo de drogas y alcohol de los adolescentes en contexto local, validando dos instrumentos. **Método:** Se utilizó un diseño cuantitativo no experimental con un alcance correlacional transversal. La muestra fue de 629, adolescentes entre 13 y 19 años, un 51,5% hombres, un 46,7% mujeres y un 1,4% no binario. **Resultados:** Los instrumentos CSI y CRAFFT validados en contexto local mediante análisis factorial exploratorio evidenciaron una adecuada validez de constructo y consistencia interna (α ,86 y ω ,86). Por otro lado, la variable consumo junto con afrontamiento disfuncional presentan una relación positiva y estadísticamente significativa, pero débil ($r = ,213$). **Discusión:** Surge la necesidad de seguir estudiando estos constructos e instalar el afrontamiento como una variable relevante en el desarrollo de los adolescentes para potenciar entornos saludables y preventivos frente a conductas de consumo.

Local Validation of Psychometric Tools to Measure Coping and Substance Use: A Correlational Study in Chile

ABSTRACT

Background: Drug and alcohol use, a growing problem in adolescents, is closely linked to coping styles. How adolescents cope with stressful situations may be related to the tendency to resort to these substances as a strategy to manage pressure or emotional difficulties. The present research aims to determine the relationship between the type of coping and the use of drugs and alcohol by adolescents in a local context, validating two instruments. **Method:** A non-experimental quantitative design with a cross-sectional correlational scope was used. The sample consisted of 629 adolescents aged from 13 to 19, 51.5% males, 46.7% females, and 1.4% non-binary. **Results:** The CSI and CRAFFT instruments validated in a local context through exploratory factor analysis showed adequate construct validity and internal consistency ($\alpha = .86$ and $\omega = .86$). On the other hand, consumption and dysfunctional coping presented a positive and significant, albeit weak, relationship ($r = .213$). **Conclusion:** There is a need to continue studying these constructs and establish coping as a relevant variable in the development of adolescents to promote healthy and preventive environments against consumption behaviors.

Keywords:

Coping styles
Adolescents
Drug and alcohol consumption

Citar como: Nazar-Mena, A., Gonzales-Romero, F., y Pino-Muñoz, M. (2025). Validación a nivel local de herramientas psicométricas para medir afrontamiento y consumo de sustancias: un estudio correlacional en Chile. *Revista de Psicología y Educación*, 20(2), 137-147. <https://doi.org/10.70478/rype.2025.20.14>

Autor y e-mail de correspondencia: Antonia Nazar-Mena, ps.antonianazar@gmail.com

Este artículo está publicado bajo Licencia Creative Commons 4.0 CC-BY-NC-ND

Introducción

La adolescencia es una de las etapas del desarrollo humano, la cual abarca de los 10 a 19 años, siendo una fase de transición entre la niñez y la adultez (Organización Mundial de la Salud, 2023); durante su transcurso surgen cambios físicos, cognitivos y sociales, lo cual trae consigo transformaciones en sus pensamientos, actitudes junto con sus comportamientos (Herzig et al., 2023). Esta fase aportará en la autonomía futura y al crecimiento personal (Carreón, 2023). Los adolescentes durante su desarrollo evolutivo enfrentan diferentes situaciones, las cuales se ven relacionadas con factores de riesgo y protectores (Nawi et al., 2021), que influyen en cómo estos afrontan posteriormente la vida en la etapa adulta.

El estilo de afrontamiento, entendido como la manera de enfrentar situaciones, en el periodo de la adolescencia es un factor clave, ya que durante esta fase se presentan diversas experiencias que pueden ser estresantes (Garrido et al., 2019), tales como conflictos interpersonales, presiones sociales y escolares. Por lo tanto, es fundamental su identificación, para una intervención y prevención temprana, para así reducir los riesgos psicosociales a los cuales pueden verse expuestos (Orgilés et al., 2021).

Es relevante destacar que durante la infancia y adolescencia el afrontamiento se presenta de manera flexible, adaptándose al contexto y sus circunstancias (Lazarus, 1993 como se citó en Henry et al., 2022), sin embargo, a medida que avanza el tiempo se consolida (Spencer et al., 1997 como se citó en Henry et al., 2022), por lo que, el afrontamiento en las edades tempranas moldea las reacciones en la edad adulta (Nava et al., 2017).

Uno de los factores de riesgo a los que se ven expuestos los adolescentes es el consumo de drogas y alcohol, siendo una actitud en la que se posicionan para enfrentar una problemática (González-Yubero et al., 2021).

El consumo de drogas y alcohol diversos autores tales como Abazid et al., (2023), Balbo et al., (2020), Nashed et al., (2024), Otegbayo et al., (2023) y Vinet y Faundez (2012) junto con instituciones chilenas tales como el Instituto Nacional de la Juventud [INJUV] (2021) y Ministerio de salud [MINSAL] (2015) y el Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol [SENDA] (2021), e instituciones internacionales y europeas encontrándose el Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías (OEDT), Oficina de las Naciones Unidas Contra la Droga y el Delito (ONUDD) y el Plan Nacional Sobre Drogas (PNSD) exponen que dicho a nivel mundial se evidencia como un problema de salud y social que va en aumento a lo largo de los años, sobre todo en la población adolescente, lo cual trae consigo alteraciones a nivel psicológico como también conductual, por lo que, el impacto que contiene en la sociedad es alto y perjudicial.

Estilos de Afrontamiento

Se entiende por afrontamiento lo expuesto por Lazarus y Folkman (1984) como la manera en que una persona hace frente a situaciones estresantes, influidas por factores cognitivos, emocionales y conductuales dentro del entorno del sujeto (McLoughlin, 2021). Sin embargo, el afrontamiento no solo está presente bajo situaciones estresantes, sino que también es aplicable a todos los contextos de la vida (Nava et al., 2017).

A partir de la definición de Lazarus y Folkman (1987) se desprende el modelo transaccional, que explica cómo se desarrolla el

afrontamiento en los individuos. En el cual, se lleva a cabo una evaluación primaria de los factores estresantes y, posteriormente, una evaluación secundaria, que conlleva el análisis de los recursos de la persona para aplicar una estrategia de afrontamiento. Por lo que, el modelo refiere a la discrepancia del estrés con las demandas y recursos que percibe el sujeto sobre sí mismo para afrontar un problema (Caballero et al., 2022). De esta forma, el afrontamiento se presenta como un proceso dinámico basado en la interacción persona-entorno (Schmidt et al., 2024).

La conceptualización de afrontamiento está compuesta por dos constructos, los cuales son estrategias de afrontamiento y estilos de afrontamiento, siendo la primera las acciones concretas que se realizan para confrontar una situación (Zou et al., 2024), la segunda por su parte, son lo que dispone a que la persona seleccione una estrategia de afrontamiento, las que se ven influidas por la interacción persona-entorno (Burgos et al., 2022). Ambas implican la movilización cognitiva y conductual de la persona para el afrontamiento de diversas vivencias (Nava et al., 2017).

Por lo anterior, diversas investigaciones reconocen dos tipos de estrategias de afrontamiento, las cuales son de compromiso y de desconexión (Connor et al., 2000 como se citó en Shao et al., 2023). El afrontamiento de compromiso implica la reevaluación cognitiva, la resolución de problemas y la aceptación, por lo que, son consideradas estrategias funcionales, debido a que tienen relación con una resolución positiva frente a las situaciones (Eschenbeck et al., 2018). Por otro lado, el afrontamiento de desconexión se relaciona con la evitación, supresión, agresividad, entre otras conductas consideradas disfuncionales, ya que, impactan en el individuo de forma negativa (Schäfer et al., 2017).

Consumo de Drogas y Alcohol

El consumo de drogas y alcohol se entiende como un estado producido por el uso de una sustancia de forma ocasional o persistente, las que influyen en el individuo de manera perjudicial (Balbo et al., 2020).

Dichas sustancias, provocan alteraciones anímicas y en la percepción, como también interfiriere en el sistema nervioso central (Abazid et al., 2023). Asimismo, su uso afecta en aspectos académicos y de salud (Otegbayo et al., 2023). Por lo que, el consumo presenta impactos significativos en el individuo que abusa de las sustancias tanto como en su entorno (Naghizadeh et al., 2023).

Se evidencia que en la población en general existen altas tasas de letalidad debido al consumo de diversas sustancias. Estudios realizados por la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (2023) registraron a nivel mundial en el año 2019 un total de 500.000 muertes, las cuales se relacionan con el consumo de drogas.

Por lo lado, durante los últimos 10 años se ha producido un aumento en la mortalidad de los adolescentes causado por el uso indebido y sus consecuencias de sobredosis en comparación con la población general (Friedman et al., 2022), de igual forma, el National Institute on Drug Abuse (2021) refiere que la tasa de mortalidad no intencional por sobredosis en adolescentes estadounidenses de 15 a 19 años durante el año 2022 se mantuvo elevada con una cifra de 1.63%. Además, el consumo de sustancias evidencia relación con situaciones de violencia, como lesiones por peleas y/o homicidio (Daldegan-Bueno y Fischer, 2024).

En cuanto a Chile, el consumo de marihuana (10,9%), cocaína (0,9%), pasta base (0,3%) junto con medicamentos sin receta médica (3,4%) ha presentado un incremento y prevalencia en comparación a años anteriores. Además, la percepción de riesgo que presentan los adolescentes ha disminuido, por lo que, para los adolescentes, el consumo experimental de sustancias no se considera riesgoso ([Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol \[SENDA\], 2022](#)).

Relación entre Consumo de Drogas y Alcohol y el Afrontamiento

Por lo mencionado anteriormente, se desprende una relación entre el consumo de drogas y el afrontamiento que poseen las personas para gestionar experiencias y/o vivencias estresantes ([Hogarth et al., 2019](#)).

Las razones por las que los adolescentes inician el consumo de drogas y alcohol refieren a la búsqueda de mejorar un estado positivo o disminuir un sentimiento negativo (Dow y Kelly, 2013 como se citó en [Nashed, 2024](#)). De esta manera, los comportamientos, sentimientos y pensamientos que manifiesta una persona se ven relacionado con el tipo de afrontamiento que posee para el manejo funcional o disfuncional de una situación ([Burgos et al., 2022](#)).

Al existir múltiples factores que propician una situación de consumo, relacionados con vivencias estresantes y/o problemáticas durante la vida, las que contribuirán a posicionar a los individuos a reacciones negativas ([Sebalo et al., 2023](#)). El tipo de afrontamiento frente a dichas situaciones posee un rol fundamental, sobre todo en la etapa adolescente, puesto que, permitirá dar un control o respuesta a las situaciones que surjan ([Caballero et al., 2022](#)).

La presente investigación tiene por objetivo general determinar la relación entre el afrontamiento con el consumo de drogas y alcohol en adolescentes de la región de Ñuble, Chile. Para lograr aquello se llevarán a cabo objetivos específicos referidos a (a) validar instrumento Inventario de estrategias de afrontamiento (CSI) en población adolescente, (b) validar instrumento Car, Relax, Alone, Forget, Friends, Trouble (CRAFT) en población adolescente, (c) evaluar niveles de consumo de drogas y alcohol en la población adolescente, (d) evaluar el tipo de afrontamiento en la población adolescente y (e) analizar relación entre nivel de afrontamiento y consumo de drogas y alcohol en adolescentes.

Método

Participantes

En la presente investigación la muestra fue de carácter no probabilística, en la cual participaron 629 adolescentes de 13 a 19 años de diversos establecimientos educacionales de la región de Ñuble-Chile ($M = 15,83$ y $DE = 1,33$), entre ellos un 51,5% eran hombres ($n = 324$), un 46,7% eran mujeres ($n = 294$), un 1,4% de género no binario ($n = 9$) y dos sin especificar.

Instrumentos

Para llevar a cabo la evaluación de las variables “afrontamiento” y “consumo de drogas y alcohol”, se utilizaron los siguientes instrumentos ([Anexo I](#)), sujetos a modificaciones posteriores debido a su validación en contexto local.

El Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI), es un instrumento desarrollado por [Tobin et al., \(1989\)](#) validado y adaptado al español por [Cano et al., \(2007\)](#), el cual cuenta con 40 preguntas en escala Likert de cinco puntos, de 0 a 4, de “en absoluto” a “totalmente”, las cuales miden tipos de afrontamiento distribuidos en las estrategias primarias, las cuales son definidas como estrategias de afrontamiento individual ([Burgos et al., 2022](#)). En esta se evalúan ocho factores, siendo los cuatro primeros “apoyo social, reestructuración cognitiva, expresión emocional y resolución de problemas” que refieren a estrategias funcionales y los cuatro posteriores “autocrítica, retirada social, evitación de problemas y pensamiento desiderativo” que refieren a estrategias disfuncionales ([Burgos-Gallegos et al., 2022](#)). Dicho instrumento, en su validación adaptada evidenció una consistencia interna adecuada ($\alpha = ,86$) ([Tous Pallarés et al., 2022](#)).

CRAFT (Car, Relax, Alone, Forget, Friends, Trouble): Es un cuestionario creado por [Knight et al. \(1999\)](#) y adaptado transculturalmente por [Bertini et al., \(2015\)](#), apto para ser aplicado a niños, niñas, adolescentes o jóvenes (NNAJ) de 10 a 19 años, ya que, pesquiza tanto la detección como el riesgo de consumo, asimismo, posee un formato autoadministrado accesible y simplificado de 6 preguntas de “sí” y “no” con resultados en escala Likert de “riesgo bajo”, “riesgo intermedio” y “riesgo alto” en relación a consumo ([Ministerio de Salud de Chile, 2013](#)).

El CRAFT es un instrumento utilizado en diversas partes del mundo, debido a que evidencia una consistencia interna y propiedades psicométricas adecuadas. En Argentina arroja un alfa de cronbach de .64 ([Bertini et al., 2015](#)), en México un alfa de cronbach de .73 ([Barajas et al., 2016](#)) y en España un alfa de cronbach de .75 ([Rial et al., 2018](#)).

En Chile, fue validado en el año 2012, arrojando especificidad del 100% y sensibilidad entre un 85,6% y 94,2% ([Montoya, 2019](#)). Evidenciando una consistencia interna (CI) de modesta a adecuada (.65-.86) ([Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol, 2013](#)). Sin embargo, en la actualidad no se encuentran estudios relacionados con la validez de constructo del instrumento.

Procedimiento

Para llevar a cabo la realización de la investigación, previamente se definió la muestra. Para poder acceder a dicha se originó una reunión con encargados de diversos establecimientos educativos de la región de Ñuble, Chile, proporcionando información sobre los objetivos de la investigación, destacando la participación voluntaria, además de ser un proceso confidencial regido por el [Colegio de Psicólogos de Chile \(2008\)](#).

Posterior a la autorización formal escrita de los establecimientos educacionales, se realizó una sesión con tutores de los estudiantes detallando los objetivos de la investigación y solicitando su participación mediante la entrega de un consentimiento informado.

Una vez obtenida la autorización de manera individual de los alumnos por parte de sus apoderados, se coordinó con los establecimientos el día de aplicación de los instrumentos.

Antes de aplicar los instrumentos, se realizó la explicación a los estudiantes del proceso de investigación, además se destacó que la participación era voluntaria pese a la autorización de sus tutores. Del mismo modo, se garantizó el anonimato de sus respuestas.

Análisis de Datos

La investigación tuvo una metodología cuantitativa, con un diseño no experimental, con un alcance correlacional transversal (Ramírez y Zwerg-Villegas, 2012).

Para dar respuesta a los objetivos propuestos, se utilizaron los programas estadísticos IBM SPSS versión 29.0 junto con JASP versión 0.18.1.0. La validación de los instrumentos CSI y CRAFFT se llevó a cabo mediante análisis de adecuación de muestreo de medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) con valores ≥ 0.7 . Posteriormente, se realizó análisis factorial exploratorio (AFE) con rotación Varimax y análisis de fiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (α) junto con Omega de McDonalds (ω) con valores > 0.7 .

Por otro lado, para recopilar y analizar los datos obtenidos, se aplicaron análisis descriptivos utilizando medidas de tendencia central y dispersión de datos.

Finalmente, se empleó el análisis correlacional de Pearson sobre los resultados obtenidos sobre afrontamiento y consumo de alcohol y drogas, interpretando los valores en un rango de -1 a 1 con una significancia de $p < 0.05$.

Resultados

Análisis Factorial Exploratorio y de Fiabilidad

Para dar respuesta al objetivo de validar el cuestionario CSI compuesto por 40 ítems, previamente se aplicó KMO desprendien-

do un resultado considerable y cumpliendo las condiciones necesarias para AFE (.934), por lo que, posteriormente a través de AFE con rotación Varimax se identificó la saturación factorial y sus ítems correspondientes, en la cual se excluyeron 3 ítems debido a una baja homogeneidad teórica siendo estos el 7, 23 y 35 (Tabla 1) los que de igual forma causaron dificultades en la validez y fiabilidad en estudios de García-Jiménez et al., (2024), González et al., (2017), Rodríguez-Díaz et al., (2014) y Rubio et al., (2016).

En cuanto a la saturación factorial, el instrumento se simplifica a una saturación de 2 factores los cuales incluyen 7 de los factores expuestos por Cano et al., (2007), los cuales hacen referencia a “Afrontamiento Funcional” caracterizado por el apoyo social, reestructuración cognitiva, expresión emocional y resolución de problemas y “Afrontamiento Disfuncional” caracterizado por la autocrítica, retirada social y pensamiento desiderativo.

Finalmente, el instrumento quedó conformado por un total de 37 ítems (Tabla 1), los cuales explican un 43% de la varianza total; asimismo, poseen una consistencia interna adecuada (α de ,86 y ω de ,86).

En cuanto al instrumento CRAFFT, se emplea una modificación de la taxonomía dicotómica de respuesta a un formato likert de 4 puntos de 1 a 4, siendo 1 “nunca” y 4 “siempre”, con la finalidad de obtener mayor precisión de los datos y resultados robustos en cuanto al análisis psicométrico, para la validación y uso a nivel local.

Inicialmente, se emplea KMO entregando un resultado considerable, el cual cumple con las condiciones (.913), posteriormente a través

Tabla 1
Saturación del Instrumento CSI

Afrontamiento funcional		Afrontamiento disfuncional	
A13 Hablé con una persona de confianza	,709	A24 Oculté lo que pensaba y sentía	,742
A11 Expresé mis emociones, lo que sentía	,695	A40 Traté de ocultar mis sentimientos	,735
A38 Me fijé en el lado bueno de las cosas	,692	A18 Me criticqué por lo ocurrido	,726
A30 Me pregunté qué era realmente importante y descubrí que las cosas no estaban tan mal después de todo	,680	A32 No dejé que nadie supiera cómo me sentía	,721
A21 Dejé que mis amigos me echaran una mano (ayudaran)	,671	A26 Me recriminé por permitir que esto ocurriera	,703
A22 Me convencí de que las cosas no eran tan malas como parecían	,671	A28 Deseé poder cambiar lo que había sucedido	,695
A27 Dejé desahogar mis emociones	,661	A20 Deseé no encontrarme nunca más en esa situación	,679
A37 Dejé desahogar mis emociones	,650	A2 Me culpé a mí mismo	,675
A19 Analice mis sentimientos y simplemente los deje salir	,647	A4 Deseé que la situación nunca hubiera empezado	,667
A25 Supe lo que había que hacer, así que doblé mis esfuerzos y traté con más determinación de hacer que las cosas funcionaran	,643	A12 Deseé que la situación no existiera o que de alguna manera terminase	,656
A5 Encontré a alguien que escuchó mi problema	,640	A36 Me imaginé que las cosas podrían ser diferentes	,635
A17 Hice frente al problema	,632	A16 Evité estar con gente	,613
A9 Me esforcé para resolver los problemas de la situación	,622	A8 Pasé algún tiempo solo	,604
A29 Pasé algún tiempo con mis amigos	,608	A34 Fue un error mío, así que tenía que sufrir las consecuencias	,514
A33 Mantuve mi postura y luché por lo que quería	,600	A10 Me di cuenta de que era personalmente responsable de mis dificultades y me lo reproché	,505
A14 Cambié la forma en que veía la situación para que las cosas no parecieran tan malas	,598	A39 Evité pensar o hacer nada	,442
A6 Repasé el problema una y otra vez en mi mente y al final vi las cosas de una forma diferente	,588	A31 Me comporté como si nada hubiera pasado	,421
A3 Deje salir mis sentimientos para reducir el estrés	,587	A15 Traté de olvidar por completo el asunto	,369
A1 Luché para resolver el problema	,508		

Nota. Esta tabla muestra en análisis factorial exploratorio llevado a cabo y en los factores que saturó el instrumento con sus ítems correspondientes.

del AFE, se obtuvo una saturación de dos factores los cuales responden a “consumo” el cual hace referencia al uso de sustancias los últimos 12 meses y “apoyo social” relacionado con una interacción preventiva por parte de terceros en cuanto al consumo. Dicha saturación, se generó debido a que el ítem “8”, es la única pregunta que no hace referencia a un consumo, sino a la interacción de terceros frente a este.

El cuestionario queda bajo un formato likert de 4 puntos con un total de 9 ítems compuestos por dos factores que explican un 49% de la varianza total, con una consistencia interna adecuada (α de ,86 y ω de ,86) (Tabla 2).

Análisis Descriptivo

Para dar respuesta al objetivo específico que refiere a evaluar los niveles de consumo de drogas y alcohol en la población adolescente de la región de Ñuble, por medio de los datos recopilados, se

reportan niveles de consumo de drogas y alcohol bajo ($M = 1,34$) si consideramos el promedio de los resultados obtenidos de consumo de los encuestados, en relación a los últimos 12 meses, considerando que “4” refiere a “siempre”. Los resultados obtenidos pueden deberse a una inhibición a la exposición de respuesta debido al contexto escolar de aplicación.

Al considerar la distribución de frecuencias se evidencia que el 36,7% de adolescentes manifiestan consumir un alto nivel de alcohol ($n = 231$), prosiguiendo el consumo de alcohol propio o de terceros al momento de conducir un automóvil con un 17,2% ($n = 108$) junto con el consumo de marihuana con un 14,3% ($n = 90$) manifestando su uso en alguna ocasión (Figura 1).

En base al objetivo de evaluar el tipo de afrontamiento presente en los adolescentes de la región de Ñuble, Chile, a través del CSI, se desprenden los niveles de afrontamiento funcional y disfuncional en la misma población.

Tabla 2
Saturación de AFE del Instrumento CRAFFT

Consumo		Apoyo social	
C5 ¿Has usado alguna vez alcohol o drogas para relajarte, sentirte mejor contigo mismo o para ser parte de un grupo?	,812	C8 ¿Te ha dicho tu familia o amigos que debes disminuir el consumo de alcohol o drogas?	,800
C6 ¿Has consumido alguna vez alcohol o drogas estando solo?	,811		
C2 ¿Has fumado marihuana?	,798		
C7 ¿Has olvidado alguna vez cosas que hiciste mientras estabas bajo la influencia del alcohol o drogas?	,725		
C3 ¿Has usado algún otro tipo de sustancias que alteren tú estado de ánimo o de conciencia?	,692		
C9 ¿Has estado alguna vez en problemas mientras estabas bajo la influencia del alcohol o las drogas?	,677		
C1 ¿Has consumido bebidas alcohólicas (más de unos pocos sorbos)?	,668		
C4 ¿Alguna vez has andado en un auto manejado por alguien (incluyéndote a ti mismo) que estuviera volado o que estuviera consumiendo alcohol o drogas?	,572		

Nota. Esta tabla muestra en análisis factorial exploratorio llevado a cabo y en los factores que saturó el instrumento con sus ítems correspondientes.

Figura 1
Niveles de Consumo en la Población Adolescente de Ñuble, Chile en los Últimos 12 Meses

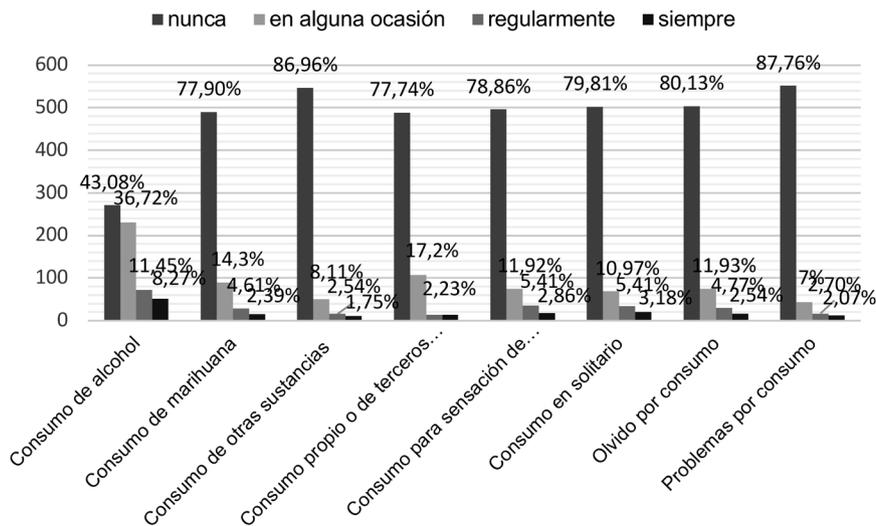
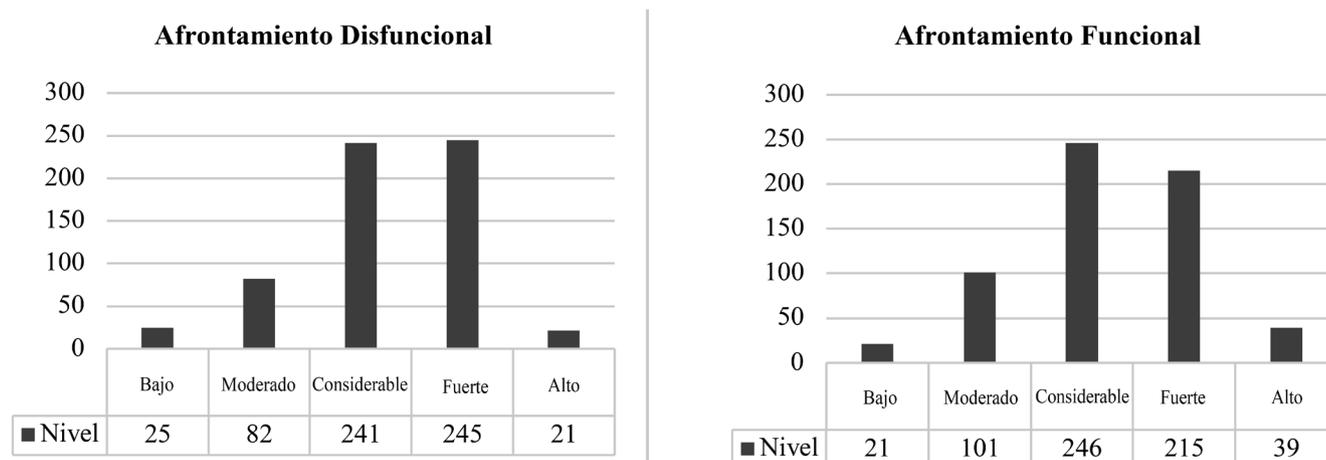


Figura 2
Niveles de Afrontamiento en el Mismo Sujeto (Afrontamiento Disfuncional y Funcional)



La distribución de los datos de la muestra presenta una similitud en cuanto al tipo de afrontamiento predominante. El afrontamiento funcional se concentra en los niveles considerable (246) y fuerte (215) en los encuestados. De igual forma en los mismos, también el afrontamiento disfuncional se concentra en los niveles considerable (241) y fuerte (245).

Por lo anterior, los resultados nos indican que, la población adolescente de la región evaluada posee ambas formas para enfrentar problemáticas, sin una inclinación particular. Es decir, las personas pueden emplear tanto estrategias funcionales como disfuncionales dependiendo su contexto o situación en la que se encuentren (Figura 2).

Análisis Correlacional

Con la finalidad de responder si el tipo de afrontamiento tiene correlación con el consumo de drogas y alcohol, a través de los resultados obtenidos se obtuvo que el afrontamiento disfuncional junto con consumo posee una relación positiva y significativa, pero débil ($r = ,213$). En contraste, el afrontamiento funcional con consumo no se reporta una relación significativa ($r = -,009$) (Tabla 3).

Se puede concluir que, el afrontamiento disfuncional se relaciona con el consumo, de forma que, el aumento de uso de estrategias disfuncionales puede ser un factor de riesgo para conductas de consumo.

Tabla 3
Análisis Correlacional Entre Afrontamiento Funcional, Afrontamiento Disfuncional y Consumo (Recurrencia Últimos 12 Meses)

		Consumo (Recurrencia Últimos 12 Meses)
Afrontamiento Funcional	<i>r</i>	-,009
	<i>N</i>	614
Afrontamiento Disfuncional	<i>r</i>	,213**
	<i>N</i>	606

Nota. ** $p < ,01$.

Discusión

A partir de la investigación realizada, el consumo y el afrontamiento surgen como factores relevantes en población adolescente. Por lo que, investigar y estudiar dichos a través de instrumentos que midan y evalúen estas variables son fundamentales para generar conocimiento situado junto con formas de prevención e intervención sobre todo en entornos escolares.

Los resultados obtenidos demostraron que el CSI y el CRAFFT cumplen con los criterios para evaluar afrontamiento y consumo en población adolescente en el contexto local. Su congruencia teórica, así como estadística permite su aplicación en estudios futuros junto con estrategias de intervención, de forma preventiva o promocional, en población adolescente (Nalugya et al., 2024; Quiroz et al., 2010).

En base a los hallazgos, pese a que los encuestados presentaron cierta inhibición en la respuesta debido al contexto escolar en el que fue aplicado, el consumo de alcohol presenta resultados elevados por sobre las demás variables. Estos antecedentes encuentran congruencia con estudios previos (Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol, 2022; Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones, 2023) y destaca la importancia de generar medidas de prevención y autocuidado en los adolescentes. Además, se desprende un porcentaje significativo de conducción bajo los efectos de sustancias, lo que sugiere reforzar la psicoeducación relacionada con la percepción de riesgo que puede afectar a la seguridad personal y de terceros (Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, 2023)

Otro aspecto relevante, es que no se reportan diferencias representativas entre el afrontamiento funcional y disfuncional, lo cual refiere que los individuos ponen en acto ambos tipos de estrategias y estilos ante situaciones estresantes. Por lo que, cobra relevancia fortalecer estrategias de afrontamiento funcionales, para responder de manera adaptativa como también saludable a diversas circunstancias, sobre todo en la etapa adolescente (Eschenbeck et al., 2018; Uribe et al., 2018).

Finalmente, los datos recopilados verifican que el consumo con el afrontamiento disfuncional posee una relación significativa, de esta

forma, surge la relevancia de trabajar ambas variables en población adolescente con la finalidad de promover y potenciar herramientas en edades tempranas, de este modo, fortalecer habilidades de respuesta adaptativas adecuadas para el desarrollo de los individuos frente a situaciones problemáticas y reducir conductas de riesgo (González-Yubero et al., 2021; Rivadeneyra y Maqueo, 2012).

Limitaciones del Estudio

Esta investigación presentó limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, se realizó en la región de Ñuble, Chile, un contexto local, lo que podría limitar la generalización de los hallazgos a otros contextos socioculturales. Asimismo, se utilizó una muestra no probabilística, lo cual no permite la extrapolación de resultados. En segundo lugar, los adolescentes presentaron inhibición en sus respuestas al evaluar el consumo, debido al contexto escolar en el que se aplicaron los instrumentos, lo que pudo haber interferido en la veracidad de los datos reportados. Se recomienda explorar metodologías que minimicen este sesgo en futuros estudios.

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Fuentes de Financiación

La presente investigación no ha recibido financiación.

Referencias

- Abazid, H., Abutayeh, R., Farha, R. A., Jaffal, S., Alkaddah, D., y Al Jomaa, E. E. (2023). Substance abuse among university students: Assessing prevalence, risk and preventive measures. *Jordan Journal of Pharmaceutical Sciences*, 16(3) 235-244. <https://doi.org/10.35516/jjps.v16i2.1323>
- Balbo, N., Carapella, P., y Toffolutti, V. (2020). Trends in the use of mind-altering drugs among european adolescents during the Great Recession. *Health Policy*, 124(5), 568-574. <https://doi.org/10.1016/j.healthpol.2020.03.004>
- Barajas, G. V. R., Isaacson, L. F. C., Betanzos, F. G., y Blázquez, F. P. (2016). Estudio psicométrico del instrumento CARLOS. *Revista Evaluar*, 16(1).
- Bertini, M. C., Busaniche, J., Baquero, F., Eymann, A., Krauss, M., Paz, M., y Catsicaris, C. (2015). Adaptación transcultural y validación del test CRAFFT como prueba de pesquisa para consumo problemático, abuso y dependencia de alcohol y otras sustancias en un grupo de adolescentes argentinos. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 113(2), 114-118.
- Burgos-Gallegos, C., Maraboli-Fuentes, M., y Montoya-Velásquez, B. (2022). Estrategias de afrontamiento en adultos de la zona centro-sur de Chile durante la contingencia sanitaria por COVID-19. *Revista Costarricense de Psicología*, 41(1), 67-80. <https://doi.org/10.22544/rcps.v41i01.04>
- Caballero, S., González, R., Mejail, S., Lazunza, A., y Lucero, G. (2022). Uso de redes virtuales en adolescentes de contextos vulnerables: comportamiento agresivo y estrategias de afrontamiento. *Revista de Psicología*, 40(2), 739-766. <https://doi.org/10.18800/psico.202202.004>
- Cano-García, F. J., Rodríguez-Franco, L., y García-Martínez, J. (2007). Adaptación española del Inventario de Estrategias de Afrontamiento. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 35(1), 29-39.
- Carreón, W. S. H. (2023). Erik Erikson y el desarrollo psicosocial deficiente como camino a las conductas antisociales y criminales. *Alternativas en Psicología*, 50, 108-137.
- Colegio de Psicólogos de Chile. (2008). *Código de ética profesional (2ª ed.)*.
- Daldegan-Bueno, D., y Fischer, B. (2024). The association between cocaine product use and violence outcomes in Brazil: A comprehensive, systematized review. *Aggression and Violent Behavior*, 74. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2023.101891>
- Eschenbeck, H., Schmid, S., Schröder, I., Wasserfall, N., y Kohlmann, C. W. (2018). Development of coping strategies from childhood to adolescence. *European Journal of Health Psychology*, 25(1), 18-30. <https://doi.org/10.1027/2512-8442/a000005>
- Friedman, J., Godvin, M., Shover, C. L., Gone, J. P., Hansen, H. y Schriger, D. L. (2022). Tendencias en las muertes por sobredosis de drogas entre adolescentes estadounidenses, enero de 2010 a junio de 2021. *Journal of the American Medical Association*, 327 (14), 1398-1400. <https://doi.org/10.1001/jama.2022.2847>
- García-Jiménez, M., Trigo, M. E., Varo, C., Aires-González, M. M., y Cano-García, F. J. (2024). Análisis factorial confirmatorio e invarianza de género del Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI) en estrés académico universitario. *Clínica y Salud*, 35(1), 13-19. <https://doi.org/10.5093/clysa2024a6>
- Garrido, H., Nieto, C., Ruiz, M., Rodríguez, R., Tapia, A. (2019). Coping, personality and resilience: Prediction of subjective resilience from coping strategies and protective personality factors. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 27(3), 375-389.
- González W., Y., Ortega de Gómez, E., Castillo De Lemos, R., Whetsell, M., & Cleghorn Spencer, D. C. (2017). Validación de la Escala Inventario de Estrategias de Afrontamiento, versión española de Cano, Rodríguez, García (2007), en el contexto de Panamá. *Enfoque*, 21(17), 109-133. <https://doi.org/10.48204/j.enfoque.v21n17a7>
- González-Yubero, S., Palomera-Martín, R., y Lázaro-Visa, S. (2021). Empatía, estilos de afrontamiento y actitudes hacia el consumo como factores de protección del consumo intensivo de alcohol y el policonsumo en la adolescencia. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 29(2), 313-330. <https://doi.org/10.51668/bp.8321206s>
- Henry, M. A., Shorter, S., Charkoudian, L. K., Heemstra, J. M., Le, B., y Corwin, L. A. (2022). Coping behavior versus coping style: Characterizing a measure of coping in undergraduate STEM contexts. *International Journal of Stem Education*, 9(1), 17. <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00331-5>
- Herzig, S. E., Albers, L., Soto, D. W., Lee, R., Ramirez, C. M. O., Rahman, T., y Unger, J. B. (2023). Pandemic-related life changes and adolescent initiation of cannabis and tobacco/nicotine use. *Addictive Behaviors*, 144. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2023.107724>
- Hogarth, L., Martin, L., y Seedat, S. (2019). Relationship between childhood abuse and substance misuse problems is mediated by substance use coping motives, in school attending South African adolescents. *Drug and Alcohol Dependence*, 194, 69-74. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2018.10.009>
- Instituto Nacional de la Juventud (INJUV). (2021). *Documento técnico: Consumo de alcohol, tabaco y otras drogas en jóvenes*. <https://hablemosdetodo.injuv.gob.cl/wp-content/uploads/2021/02/Consumo.pdf>
- Knight, J. R., Shrier, L. A., Bravender, T. D., Farrell, M., Vander Bilt, J. y Shaffer, H. J. (1999). A new brief screen for adolescent substance abuse. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 153, 591-596. <https://doi.org/10.1001/archpedi.153.6.591>
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1(3), 141-169.

- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- McLoughlin, L. T. (2021). Understanding and measuring coping with cyberbullying in adolescents: Exploratory factor analysis of the brief coping orientation to problems experienced inventory. *Current Psychology*, 40(9), 4300-4310. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00378-8>
- Ministerio de Salud de Chile. (2013). *Consumo perjudicial y dependencia de alcohol y otras drogas*.
- Ministerio de Salud de Chile. (2015). *Orientaciones técnicas para la detección, intervención motivacional y referencia a tratamiento para el consumo de alcohol y otras drogas en adolescentes*. Subsecretaría de Salud Pública, División de Prevención y Control de Enfermedades. https://www.diprece.minsal.cl/wrdprss_minsal/wp-content/uploads/2017/12/OT-Detecci%C3%B3n-IM-y-referencia-drogas-adolescentes.pdf
- Montoya, R. (2019). *Consumo recreacional de marihuana en adolescentes: Enfrentamiento en APS*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Naghizadeh, S., Faramarzi, E., Akbari, H., Jafari, N., Sarbakhsh, P., y Mohammadpooras, A. (2023). Prevalence of smoking, alcohol consumption, and drug abuse in Iranian adults: Results of Azar Cohort Study. *Health Promotion Perspectives*, 13(2), 99-104. <https://doi.org/10.34172/hpp.2023.12>
- Nalugya, J. S., Engebretsen, I. M. S., Nakasujja, N., Ndeezi, G., Babirye, J. N., Bakken, V., ... y Skokauskas, N. (2024). Improving alcohol and substance use screening in school-age children: translation, adaptation and psychometric evaluation of the CRAFFT tool for Lumasaaba, Uganda. *Addiction Science & Clinical Practice*, 19(1), 38. <https://doi.org/10.1186/s13722-024-00465-7>
- Nashed, D., Stokes, C., y Kelly, S. W. (2024). Characterizing early initiation of illicit drug use by generation: A retrospective study. *Emerging Trends in Drugs, Addictions, and Health*, 4. <https://doi.org/10.1016/j.etchd.2024.100144>
- National Institute on Drug Abuse. (2021). *Tasas de mortalidad por sobredosis no intencionada entre los jóvenes estadounidenses de 15-19 años*. <https://www.nida.nih.gov/es/research-topics/trends-statistics/infographics/tasas-de-mortalidad-por-sobredosis-no-intencionada-entre-los-jovenes-estadounidenses-de-15-19-anos>
- Nava, P. B., Muñoz, M. P. B., Peña, G. M. G., González, L. T., y Colín, E. M. Z. (2017). Coping styles scale in adolescents. Its factorial structure. *Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría*, 41(2), 45-50.
- Nawi, A. M., Ismail, R., Ibrahim, F., Hassan, M. R., Manaf, M. R. A., Amit, N., ... y Shafurdin, NS (2021). Factores de riesgo y protección del abuso de drogas entre adolescentes: Una revisión sistemática. *BMC Public Health*, 21, 1-15. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11906-2>
- Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones. (2023). *Encuesta sobre Uso de Drogas en Enseñanzas Secundarias en España (ESTUDES) 1994-2018*. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas, Madrid.
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (2023). *Informe mundial sobre las drogas 2023*. Naciones Unidas. <https://www.unodc.org/unodc/en/data-and-analysis/world-drug-report-2023.html>
- Organización Mundial de la Salud. (2023). *Salud de los adolescentes*. https://www.who.int/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1
- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Francisco, R., Mazzeschi, C., Pedro, M., y Espada, J. P. (2021). Coping behaviors and psychological disturbances in youth affected by the COVID-19 health crisis. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.565657>
- Otegbayo, B. E., Omar, N., Danaee, M., Atulomah, N. O., y Aghamohamadi, N. (2023). El uso de sustancias y la orientación cognitiva sexual como predictores del rendimiento académico entre adolescentes embarazadas en Nigeria. *Revista Internacional de Ciencias Avanzadas y Aplicadas*, 10(9), 207-217. <https://doi.org/10.21833/ijaas.2023.09.023>
- Quiroz, C. N., Méndez, P. O., Valero, C. Z. V., y Trujano, R. S. (2010). Inventario de estrategias de afrontamiento: Una replicación. *Psicología y Salud*, 20(2), 213-220.
- Ramírez, F., y Zwerg-Villegas, A. (2012). *Metodología de la investigación: Más que una receta*. AD-minister, (20), 91-111.
- Rial, A., Kim-Harris, S., Knight, J. R., Araujo, M., Gómez, P., Braña, T., ... y Golpe, S. (2018). Validación empírica del CRAFFT Abuse Screening Test en una muestra de adolescentes españoles. *Adicciones*, 31(2), 160-169. <https://doi.org/10.20882/adicciones.1105>
- Rivadeneira, M. L., y Maqueo, M. E. L. G. (2012). Asociación entre consumo de sustancias y estrategias de afrontamiento en jóvenes. *Journal Of Behavior Health & Social Issues*, 4(1), 55. <https://doi.org/10.5460/jbhsi.v4.1.32971>
- Rodríguez-Díaz, F., Estrada-Pineda, C., Rodríguez-Franco, L., y Bringas-Molleda, C. (2014). Adaptación del inventario de estrategias de afrontamiento (CSI) a la población penitenciaria de México. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 27, 415-423.
- Rubio, L., Dumitrache, C. G., Cerdón-Pozo, E., y Rubio-Herrera, R. (2016). Psychometric properties of the Spanish version of the Coping Strategies Inventory (CSI) in elderly people. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 32(2), 355-365.
- Schäfer, J., Naumann, E., Holmes, E., Tuschen-Caffier, B., y Samson, A. (2017). Emotion regulation strategies in depressive and anxiety symptoms in youth: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(2), 261-276. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0585-0>
- Schmidt, R. E., Chan, H. C., y Stasolla, F. (2024). Research in coping strategies. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1332>
- Sebaló, I., Königová, M. P., Vňuková, M. S., Anders, M., y Ptáček, R. (2023). The associations of adverse childhood experiences (ACEs) with substance use in young adults: A systematic review. *Substance Abuse: Research and Treatment*, 17. <https://doi.org/10.1177/11782218231193914>
- Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol. (2013). *Evidencia científica sobre tratamientos para el consumo de alcohol y otras sustancias*. <https://www.senda.gob.cl/wp-content/uploads/media/estudios/otrosSENDA/Evid%20Cientif%20Trat%20Alcohol%20y%20otras%20Sust%202013.pdf>
- Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA). (2021). *Octavo cuarto estudio nacional de drogas en población escolar de Chile 2021: 8º básico a 4º medio*. https://www.senda.gob.cl/wp-content/uploads/2023/07/14_EstudioDrogas_Poblacion_Escolar.pdf
- Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA). (2022). *Décimo quinto estudio nacional de drogas en población general*. Observatorio Chileno de Drogas. <http://bibliodrogas.gob.cl/wp-content/uploads/2024/11/ENPG-2022-OK.pdf>
- Shao, S., Stanzel, A., Duan, T. Y., McKay, S. L., y Cameron, C. A. (2023). Adolescent attachment, affect, and behavior as related to coping responses to a psychosocial stressor. *Child and Youth Care Forum*, 52(4), 761-777. <https://doi.org/10.1007/s10566-022-09718-5>

- Tobin, D. L., Holroyd, K. A., Reynolds, R. V., y Wigal, J. K. (1989). The hierarchical factor structure of the Coping Strategies Inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 13(4), 343-361.
- Tous Pallarés, J., Espinoza Díaz, I. M., Lucas Mangas, S., Valdivieso-León, L., y Gómez-Romero, M. D. R. (2022). CSI-SF: Propiedades psicométricas de la versión española del inventario breve de estrategias de afrontamiento. *Anales de Psicología*, 38(1), 85-92. <https://doi.org/10.6018/analesps.478671>
- Uribe Urzola, A., Ramos Vidal, I., Villamil Benítez, I., y Palacio Sañudo, J. E. (2018). La importancia de las estrategias de afrontamiento en el bienestar psicológico en una muestra escolarizada de adolescentes. *Psicogente*, 21(40), 440-457. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3082>
- Vinet, E. V., y Faúndez, X. (2012). Alcohol and drugs use in adolescents assessed through the MMPI-A. *Salud Mental*, 35(3), 205-213.
- Zou, M., Liu, B., Ji, J., Ren, L., Wang, X., y Li, F. (2024). The relationship between negative coping styles, psychological resilience, and positive coping styles in military personnel: A cross-lagged analysis. *Psychology Research and Behavior Management*, 17, 13-21. <https://doi.org/10.2147/prbm.s447096>

Anexo I (Instrumentos Administrados)

Cuestionario de datos sociodemográficos					
Los datos recogidos de esta encuesta son solo para fines investigativos, por lo tanto, la información recabada será confidencial. Agradecemos tú participación.					
Nombre y Apellido:					
Edad:					
Género (marca con una X):	M:	<input type="checkbox"/>	F:	<input type="checkbox"/>	NB:
Establecimiento:					
Curso:					
Fecha de evaluación					

Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI)						
Piensa en una situación estresante y responde a la siguiente lista de afirmaciones basándote en cómo la abordaste. Lee cada frase y determina marcando el número que consideres que mejor te represente, en donde: 0 = En absoluto; 1 = Un poco; 2 = Bastante; 3 = Mucho; 4 = Totalmente No hay respuestas correctas o incorrectas; sólo se evalúa lo que hiciste, pensaste o sentiste en ese momento.						
1	Luché para resolver el problema	0	1	2	3	4
2	Me culpé a mí mismo	0	1	2	3	4
3	Deje salir mis sentimientos para reducir el estrés	0	1	2	3	4
4	Deseé que la situación nunca hubiera empezado	0	1	2	3	4
5	Encontré a alguien que escuchó mi problema	0	1	2	3	4
6	Repasé el problema una y otra vez en mi mente y al final vi las cosas de una forma diferente	0	1	2	3	4
7	No dejé que me afectara; evité pensar en ello demasiado	0	1	2	3	4
8	Pasé algún tiempo solo	0	1	2	3	4
9	Me esforcé para resolver los problemas de la situación	0	1	2	3	4
10	Me di cuenta de que era personalmente responsable de mis dificultades y me lo reproché	0	1	2	3	4
11	Expresé mis emociones, lo que sentía	0	1	2	3	4
12	Deseé que la situación no existiera o que de alguna manera terminase	0	1	2	3	4
13	Hablé con una persona de confianza	0	1	2	3	4
14	Cambié la forma en que veía la situación para que las cosas no parecieran tan malas	0	1	2	3	4
15	Traté de olvidar por completo el asunto	0	1	2	3	4
16	Evité estar con gente	0	1	2	3	4
17	Hice frente al problema	0	1	2	3	4
18	Me criticqué por lo ocurrido	0	1	2	3	4
19	Analice mis sentimientos y simplemente los deje salir	0	1	2	3	4
20	Deseé no encontrarme nunca más en esa situación	0	1	2	3	4
21	Dejé que mis amigos me echaran una mano (ayudaran)	0	1	2	3	4
22	Me convencí de que las cosas no eran tan malas como parecían	0	1	2	3	4
23	Quité importancia a la situación y no quise preocuparme más	0	1	2	3	4
24	Oculté lo que pensaba y sentía	0	1	2	3	4
25	Supe lo que había que hacer, así que doblé mis esfuerzos y traté con más determinación de hacer que las cosas funcionaran	0	1	2	3	4
26	Me recriminé por permitir que esto ocurriera	0	1	2	3	4
27	Dejé desahogar mis emociones	0	1	2	3	4
28	Deseé poder cambiar lo que había sucedido	0	1	2	3	4
29	Pasé algún tiempo con mis amigos	0	1	2	3	4
30	Me pregunté qué era realmente importante y descubrí que las cosas no estaban tan mal después de todo	0	1	2	3	4
31	Me comporté como si nada hubiera pasado	0	1	2	3	4
32	No dejé que nadie supiera cómo me sentía	0	1	2	3	4
33	Mantuve mi postura y luché por lo que quería	0	1	2	3	4
34	Fue un error mío, así que tenía que sufrir las consecuencias	0	1	2	3	4
35	Mis sentimientos eran abrumadores (agobiantes) y estallaron	0	1	2	3	4
36	Me imaginé que las cosas podrían ser diferentes	0	1	2	3	4
37	Pedí consejo a un amigo o familiar que respeto	0	1	2	3	4
38	Me fijé en el lado bueno de las cosas	0	1	2	3	4
39	Evité pensar o hacer nada	0	1	2	3	4
40	Traté de ocultar mis sentimientos	0	1	2	3	4
A partir de la situación que pensaron y se basaron para responder, ¿te consideraste capaz de afrontar la situación?		0	1	2	3	4

Cuestionario KRAFFT				
Responde pensando en los últimos 12 meses, en base a: 1 = Nunca; 2 = En alguna ocasión; 3 = Regularmente; 4 = Siempre				
1. ¿Has consumido bebidas alcohólicas (más de unos pocos sorbos)?	1	2	3	4
2. ¿Has fumado marihuana?	1	2	3	4
3. ¿Has usado algún otro tipo de sustancias que alteren tú estado de ánimo o de conciencia?	1	2	3	4
4. ¿Alguna vez has andado en un auto manejado por alguien (incluyéndote a ti mismo) que estuviera volado o que estuviera consumiendo alcohol o drogas?	1	2	3	4
5. ¿Has usado alguna vez alcohol o drogas para relajarte, sentirte mejor contigo mismo o para ser parte de un grupo?	1	2	3	4
6. ¿Has consumido alguna vez alcohol o drogas estando solo?	1	2	3	4
7. ¿Has olvidado alguna vez cosas que hiciste mientras estabas bajo la influencia del alcohol o drogas?	1	2	3	4
8. ¿Te ha dicho tu familia o amigos que debes disminuir el consumo de alcohol o drogas?	1	2	3	4
9. ¿Has estado alguna vez en problemas mientras estabas bajo la influencia del alcohol o las drogas?	1	2	3	4

Artículo

Competencias de los Evaluadores de Programas e Instituciones de Educación Superior: una Revisión Sistemática y Bibliométrica

Gloria Yamilet Rivera-Piña¹, Camila José Zúñiga-Jiménez¹, María Elena Urdiales-Ibarra¹,
María Elena Rivera-Heredia²

¹Universidad Autónoma de Nuevo León (México)

²Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (México)

INFORMACIÓN

Recibido: 31/01/2025
Aceptado: 25/04/2025

Palabras clave:

Competencias
Evaluación
Educación superior
Acreditación
Par evaluador

Keywords:

Competencies
Evaluation
Higher education
Accreditation
Peer reviewer

RESUMEN

Antecedentes: La evaluación y retroalimentación de programas e instituciones de Educación Superior que realizan los pares evaluadores repercute en la toma de decisiones para la mejora continua. **Objetivo:** identificar las competencias que deben poseer los evaluadores de programas e instituciones de educación superior con base en la revisión sistemática y bibliométrica a la literatura existente. **Método:** Se realizó una revisión sistemática de literatura basada en el modelo PRISMA. Se incluyeron documentos de acceso abierto y texto completo, publicados entre 2004 y 2024, que abordaran temas de acreditación, organismos externos o educación superior. Participaron tres revisores de forma independiente, y los desacuerdos se resolvieron por consenso. **Resultados:** Se identificaron 4809 artículos de los cuales solo 20 de ellos cubrieron todos los criterios de inclusión. Las competencias de los pares evaluadores con mayor frecuencia fueron metodológicas, interpersonales y teóricas, de un total de una configuración de 12 categorías; el año con un mayor número de artículos sobre el tema fue 2009 y el país con más artículos publicados fue Perú. **Discusión:** Es necesario repuntar la investigación sobre las competencias del evaluador, enmarcadas en los nuevos cambios a las políticas educativas nacionales e internacionales.

Competencies of Programs and Higher Education Institutions Evaluators: A Systematic and Bibliometric Review

ABSTRACT

Background: The evaluation and feedback of higher education programs and institutions carried out by peer reviewers has an impact on decision-making for continuous improvement. **Objective:** To identify the competencies that peer reviewers of higher education programs and institutions should possess, based on a systematic and bibliometric review of the existing literature. **Method:** A systematic literature review was conducted based on PRISMA model. Open-access and full-text documents published between 2004 and 2024 were included, focusing on topics related to accreditation, external evaluation bodies, or higher education. A total of three reviewers participated independently, and disagreements were resolved by consensus. **Results:** A total of 4,809 articles were identified, of which only 20 met all inclusion and exclusion criteria. The most frequently mentioned competencies of peer reviewers were methodological, interpersonal, and theoretical, out of a total configuration of 12 categories. The year with the highest number of articles on the topic was 2009, and the country with the most published articles was Peru. **Discussion:** Further research on peer reviewer competencies is needed, particularly in light of recent changes in national and international education policies.

Introducción

La evaluación y acreditación, ya sea de programas de estudio o de las Instituciones de Educación Superior (IES) en general, han sido a través del tiempo, factores de impacto en el desarrollo de un país (Rubio, 2007). Con el objetivo de llegar a la excelencia en la educación, en los últimos años se ha puesto énfasis en la creación de políticas orientadas hacia la mejora continua (Aguilera, 2017; González, 2023; Honorable Cámara de Diputados, 2019; Rubio, 2007), a través de las mismas se contribuye, de manera significativa, al fortalecimiento de los sistemas nacionales de educación superior haciéndolos más eficaces y con estándares de calidad más elevados para responder a las exigencias sociales (Aguilera, 2017; Rubio, 2007; Ruiz et al., 2015).

Los organismos acreditadores han identificado y construido una serie de indicadores y/o estándares de calidad que permiten dar cuenta del grado de excelencia de los procesos de formación de los profesionales de diferentes disciplinas del conocimiento, aportando credibilidad y rigurosidad a los métodos de evaluación, lo que ha permitido el fortalecimiento de los programas educativos (González, 2023; Ruiz et al., 2015). Estos métodos de evaluación, tanto internos como externos, tienen como propósito mejorar la calidad de los programas y retroalimentar a los sistemas de trabajo, abonando a la mejora continua de los mismos para lograr con ello transformar la educación a través del trabajo colectivo por parte de todo el personal educativo (Aguilera, 2017; Rubio, 2007).

El origen de la acreditación en la educación superior en México se ubica en la segunda mitad del siglo XX, incursionando con la delimitación de aspectos metodológicos de los procesos educativos para promover la evaluación por organismos externos, lo cual fue motivado principalmente como consecuencia de las políticas públicas que pretendían elevar la calidad de los programas e instituciones (González, 2023), además de impulsar el incremento de la cobertura de la educación superior en el país (López, 2017). En la actualidad, los procesos de acreditación con fines de mejora continua se llevan a cabo en todo el país y en gran parte del mundo.

La acreditación se describe como el reconocimiento que otorgan los organismos especializados para este fin a las IES, con la intención de elevar el nivel de calidad de sus programas de estudio, al analizar los resultados institucionales con estándares específicos previamente establecidos (CIEES, 2019; Ruiz et al., 2015; Secretaría de Educación Pública, 2023a, 2023b). Es a través de la acreditación que se asegura a la sociedad que las universidades cumplen con sus funciones sustantivas de manera efectiva y con altos estándares nacionales e internacionales, para lo cual requieren del apoyo de pares evaluadores, cuyo trabajo colaborativo es fundamental para el análisis del funcionamiento de los programas e instituciones en pos de la mejora continua y la excelencia educativa.

El par evaluador, también llamado par académico, evaluador, certificador de programas, entre otras acepciones, es quien al pertenecer a un organismo acreditador, es asignado para observar y reportar los méritos y las áreas de oportunidad de las IES, con el propósito de brindar apoyo para enriquecer sus procesos y cumplir objetivos (CIEES, 2019; Moreno, 2015; Rubio, 2007), siendo expertos en la verificación de la calidad educativa. Por ello, el papel que tienen las y los pares evaluadores en la dinámica y funcionamiento de las agencias acreditadoras cobra especial relevancia en los procesos de mejora continua.

Los conocimientos y la experiencia profesional del par evaluador no son los únicos criterios que impactan en el ejercicio de la evaluación, sino también las habilidades y actitudes (Aguilera, 2017; Moreno, 2015) que se vuelven esenciales al realizar observaciones y mediciones para sintetizarlas en sistemas de retroalimentación. En este sentido, su formación y experiencia se vuelven de impacto para una buena medición de la calidad educativa.

La literatura reporta características que trazan el perfil del par evaluador, Aguilera (2017) y CIEES (2019) sostienen que el rol del par evaluador involucra el ser eje central de todo el proceso de acreditación, enfatizando que un bagaje de conocimientos, habilidades y actitudes, además de una formación académica honorable acompañada de una constante evaluación del desempeño, son elementos clave del par evaluador. El primer autor plantea un análisis del rol de los diversos actores involucrados en los procesos de acreditación, y concluye que la preparación de las y los pares evaluadores debe ser basada en la formación por competencias; lo cual está en consonancia con el estándar de CIEES pues fue elaborado con el propósito de certificar la competencia de las y los pares evaluadores.

Ligado a esto, la American Evaluation Association (2018), así como Yarbrough et al. (2010) coinciden en proponer modelos conformados por una serie de características del evaluador. Señalan la importancia de que las evaluaciones se lleven a cabo con justicia, ética y transparencia; además enfatizan que el evaluador deberá estar preparado en investigación sistemática y ser constantemente capacitado en evaluación, esto para realizar un trabajo útil y significativo.

Dados los más recientes cambios en la Ley General de Educación en México y sus repercusiones en los procesos de evaluación (Secretaría de Educación Pública; SEP, 2023a, 2023b), es posible inferir que en las competencias esperadas por parte del perfil de las personas que realicen evaluación con fines de acreditación se esperaría que cuenten con rigor metodológico, actualización permanente, responsabilidad, independencia de juicio, probidad y transparencia. Además, que tengan conocimientos que les permitan identificar en los programas educativos e instituciones de educación superior, la presencia de interculturalidad, innovación social, vanguardia, excelencia, inclusión, compromiso con la responsabilidad social, aunadas a la equidad social y de género, así como la habilidad de tomar en cuenta el contexto, la misión y visión de cada IES así como sus perfiles de ingreso y egreso para realizar una evaluación que en la que despliega sus competencias adaptativas y contextuales.

Es evidente que en los trabajos previos se ha puesto énfasis en las competencias del evaluador, sin embargo, la falta de un perfil concreto y claro ha generado que, en ocasiones, la práctica del evaluador sea cuestionada por la falta de objetividad (Moreno, 2015), pudiendo poner en riesgo la calidad o credibilidad de las evaluaciones. Ante esta situación, es fundamental reconocer que la evaluación es una disciplina que demanda formación profesional rigurosa para garantizar procesos evaluativos justos, objetivos y de calidad.

Es por esto que, a pesar de los esfuerzos realizados para definir las competencias que este profesional debe poseer, aún no se ha trazado con especificidad el perfil del evaluador de los programas de estudio de las IES, por lo que es importante dilucidar cuáles son

los saberes, actitudes y habilidades puestos en acción, para delimitar con ello las competencias que el evaluador debe poseer para realizar su labor de la manera adecuada permitiéndole contribuir eficazmente a los procesos de evaluación educativa.

El objetivo del presente estudio es identificar las competencias que deben poseer las y los evaluadores de programas e instituciones de educación superior con base en la revisión sistemática y bibliométrica realizada a la literatura.

Método

Estrategia de Búsqueda

Se realizó una revisión sistemática de literatura basada en el modelo PRISMA (Serrano et al., 2022) a través de seis bases de datos: ERIC, IRESIE, Google Scholar, Science Direct, REDINED y Education Database. Para valorar la calidad de los documentos incluidos, se realizó una evaluación del riesgo de sesgo considerando la claridad metodológica, la pertinencia temática y la fuente de publicación (Drucker, 2016).

La revisión fue llevada a cabo por tres personas. Dos de los revisores de manera independiente analizaron los documentos y posteriormente se reunieron en sesiones de trabajo mediante videoconferencias para revisar diferencias y similitudes. Los desacuerdos se resolvieron por consenso y con el apoyo de un tercero que fungió como experto en el tópico. Esta evaluación permitió asegurar que los estudios seleccionados aportaran evidencia relevante y confiable para el análisis de las competencias del evaluador.

Para la búsqueda se utilizaron ocho palabras clave y operadores booleanos, los cuáles se pueden ver en la Tabla 1.

Criterios de Elegibilidad

Se consideraron los siguientes criterios de inclusión: (1) documentos publicados del año 2004 al año 2024, (2) documentos que tuvieran acceso abierto, (3) documentos que tuvieran el texto completo disponible, (4) cualquier tipo de documento, desde artículos empíricos, informes, reportes, libros, tesis, etc., (5) que estuvieran relacionados con temas de acreditación, organismos externos o educación superior. Se excluyeron todos los documentos que estuvieran en idiomas que no fueran español o inglés. En la Tabla 2 se puede observar la estrategia de búsqueda.

En la estrategia de búsqueda se realizaron tres filtros para la selección de los documentos. En el primer filtro de los 4,809 documentos encontrados se excluyeron 4688 por no cumplir con los criterios de inclusión (1-5), en el segundo filtro se excluyeron 19 documentos al estar duplicados, y en el tercer filtro se excluyeron 80 documentos por otras razones por lo que los documentos incluidos al final fueron 20.

Tabla 1
Palabras Utilizadas en la Búsqueda

Palabra clave	Keyword
Acreditación	Accreditation
Par evaluador	Peer evaluator
Competencias	Competencies
*	Quality evaluator
Evaluador	Evaluator
Perfil	*
Competencias profesionales	*

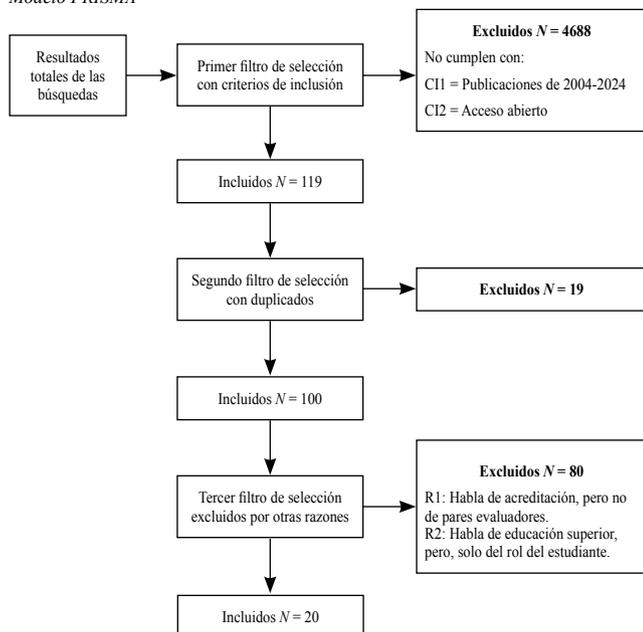
Nota. Los espacios con asterisco (*) significan que no se hizo búsqueda con esa palabra en ese idioma.

Tabla 2
Estrategia de Búsqueda

Nombre de la base de datos	Artículos encontrados	Artículos seleccionados de acuerdo con criterios de inclusión	Palabras clave o descriptores
1 ERIC	362	19	Accreditation AND peer evaluator
	1688	23	Peer evaluator AND Competences
	796	8	“Quality evaluator”
2 IRESIE	3	2	Acreditación AND par evaluador
	36	9	allintitle: evaluador competencias
	10	4	allintitle: acreditación evaluador
	18	4	allintitle: perfil evaluador
3 Google Scholar	22	5	allintitle: perfil acreditación
	91	9	allintitle: competencias acreditación
	23	8	allintitle: competencias evaluador
	85	1	allintitle: competencias accreditation
	97	9	allintitle: competencias evaluator
4 Science Direct	638	2	“Accreditation” AND “peer evaluator”
5 REDINED	873	8	Par evaluador AND competencias profesionales
6 Education Database	12	1	Perfil del par evaluador
	2	1	“Competencias” and “par evaluador”
	47	3	“Perfil” and “Par evaluador”
	6	3	par evaluador AND competencias profesionales
Total	4809	119	

En la **Figura 1** se presenta el diagrama de flujo para la selección de los estudios.

Figura 1
Diagrama de Flujo del Proceso de Selección de los Estudios Sobre las Competencias del Evaluador de Programas e Instituciones de Educación Superior Basado en el Modelo PRISMA



Nota: CI (Criterio de Inclusión); R (Razón).

Tabla 3
Competencias del Perfil del Evaluador Identificadas en cada Texto Analizado y Organizadas en Dimensiones de Acuerdo con la Naturaleza de la Competencia

Clasificación de las dimensiones del perfil del evaluador													Total
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	
1							X						1
2												X	1
3						X							1
4		X	X			X	X	X	X				6
5		X	X			X	X		X				5
6			X										1
7		X						X	X				3
8	X												1
9										X			1
10		X	X					X					3
11		X	X					X				X	4
12	X												1
13		X											1
14	X	X	X	X	X	X	X						7
15										X			1
16	X	X	X				X	X	X			X	7
17		X	X			X		X					4
18											X		1
19	X	X						X					3
20			X				X						2
Total	5	10	9	1	1	5	6	7	4	2	1	3	54

Nota: 1) Scharager y Diaz, 2007; 2) Kılıç, 2016; 3) Cotler, et al., 2020; 4) Stevahn et al., 2005; 5) Buchanan y Kuji-Shikatani, 2014; 6) Ohly y Schneijderberg, 2021; 7) Santiviáñez et al., 2009; 8) Suárez, 2011; 9) Marquina, et al., 2009; 10) Chunga et al., 2023; 11) Mas-Torelló, 2012; 12) Gutiérrez, 2009; 13) Quispe, 2023; 14) Patry y Gastager, 2012; 15) Hernández et al., 2020; 16) Villegas et al., 2022; 17) Muñoz et al., 2015; 18) Bojukrapan et al., 2023; 19) Sultana et al., 2009; 20) García, 2016. Clasificación de las competencias: (C1) éticas, (C2) metodológicas, (C3) interpersonales, (C4) legales, (C5) económicas, (C6) intrapersonales, (C7) situacionales, (C8) teóricas, (C9) de gestión, (C10) digitales, (C11) de evaluación, (C12) de perfil.

Resultados

Se llevó a cabo la lectura y el análisis de cada uno de los documentos seleccionados en relación con las competencias del evaluador, identificando las siguientes: (C1) éticas, (C2) metodológicas, (C3) interpersonales, (C4) legales, (C5) económicas, (C6) intrapersonales, (C7) situacionales, (C8) teóricas, (C9) de gestión, (C10) digitales, (C11) de evaluación, (C12) de perfil. Para observar en qué documento se encontró cada una de ellas (ver **Tabla 3**). Para lograr esta clasificación fue necesario establecer acuerdos y consensos entre las personas que revisaron estos artículos, con la intención de evitar las discrepancias de sesgo.

En la **Tabla 4** se puede observar la descripción de cada una de las competencias localizadas, realizada con base en la literatura revisada.

Así mismo, en la revisión bibliométrica se encontraron documentos provenientes de 13 distintos países, la mayoría fueron publicados en el año 2009. Es importante destacar que los documentos encontrados fueron publicados en 19 revistas, repositorios o plataformas distintas, únicamente repitiéndose dos veces la revista Canadian Journal of Program Evaluation. De los 20 documentos seleccionados 7 se publicaron en inglés y 13 en español. En la **Tabla 5** se puede observar el análisis de la revisión bibliométrica.

Discusión

El objetivo general planteado para este estudio pudo alcanzarse satisfactoriamente, a través de la aplicación del modelo PRISMA (Serrano et al. 2022) con sus correspondientes procedimientos

Tabla 4
Descripción de Cada Competencia

Competencia	Descripción
1 Ética	Aborda la aplicación de valores éticos y buenas prácticas que garantizan imparcialidad, calidad, confidencialidad, respeto, honradez y lealtad. Implican actuar con ética y equilibrio entre objetividad y subjetividad, asegurando un desempeño íntegro y profesional.
2 Metodológica	Implica aplicar metodologías de mejora continua, organizar información, diseñar herramientas adaptadas al contexto y usar técnicas de evaluación con rigor y creatividad para garantizar procesos efectivos y contextualizados.
3 Interpersonal	Es interactuar de manera efectiva mostrando valores sociales y habilidades comunicativas. Incluye participación activa, motivación extrínseca y la habilidad de mantener relaciones colaborativas y respetuosas, asegurando un ambiente participativo y profesional durante el proceso de evaluación.
4 Legal	Capacidad para actuar conforme a los valores legales y normativas vigentes, garantizando que el proceso de evaluación cumpla con los marcos éticos aplicables.
5 Económica	Implica la capacidad de tomar decisiones responsables en cuanto al uso eficiente de los recursos, garantizando que el proceso de evaluación sea sostenible y se ajuste a las condiciones económicas de la institución.
6 Intrapersonal	Involucra la capacidad de reflexionar críticamente sobre su propio desempeño y decisiones, integrar sus valores personales en su labor profesional y adaptarse de manera efectiva a diversas situaciones.
7 Situacional	Requiere un análisis contextual que considere los factores sociales y políticos, permitiéndole evaluar de manera informada y adaptada al entorno específico de la institución.
8 Teórica	Implica aplicar técnicas de evaluación y auditoría, conocer a profundidad los estándares de evaluación y el tema a evaluar, para contribuir activamente al proceso de evaluación.
9 Gestión	Es la habilidad para planificar, organizar y coordinar eficientemente el proceso de evaluación, asegurando que se cumplan los objetivos establecidos dentro de los plazos y recursos disponibles.
10 Digital	Implica el conocimiento y dominio de las plataformas tecnológicas necesarias para llevar a cabo el proceso de evaluación, así como la resolución de problemas en el ámbito digital.
11 De evaluación	Implica la capacidad de evaluar a la institución, autoevaluar su desempeño y coevaluar el desempeño de los compañeros evaluadores.
12 De perfil	Involucra factores como género, edad, formación e intereses.

Nota: 1) Gutiérrez, 2009; Patry y Gastager, 2012; Suárez, 2011; Sultana et al., 2009; Villegas et al., 2022; 2) Buchanan y Kuji-Shikatani, 2014; Chunga et al., 2023; Mas Torelló, 2012; Muñoz et al., 2015; Patry y Gastager, 2012; Quispe, 2023; Santiváñez et al., 2009; Stevahn et al., 2005; Sultana et al., 2009; Villegas et al., 2022; 3) Buchanan y Kuji-Shikatani, 2014; Chunga et al., 2023; García, 2016; Mas-Torelló, 2012; Muñoz et al., 2015; Ohly y Schneiderberg, 2021; Patry y Gastager, 2012; Stevahn et al., 2005; Villegas et al., 2022; 4) Patry y Gastager, 2012; 5) Patry y Gastager, 2012; 6) Buchanan y Kuji-Shikatani, 2014; Cotler et al., 2020; Muñoz et al., 2015; Patry y Gastager, 2012; Stevahn et al., 2005; 7) Scharager y Diaz, 2007; Stevahn et al., 2005; Buchanan y Kuji-Shikatani, 2014; Patry y Gastager, 2012; Villegas et al., 2022; García, 2016; 8) Chunga et al., 2023; Mas Torelló, 2012; Muñoz et al., 2015; Santiváñez et al., 2009; Stevahn et al., 2005; Sultana et al., 2009; Villegas et al., 2022; 9) Buchanan y Kuji-Shikatani, 2014; Santiváñez et al., 2009; Stevahn et al., 2005; Villegas et al., 2022; 10) Hernández et al., 2020; Marquina et al., 2009; 11) Bojokrapan et al., 2023; 12) Kılıç, 2016; Mas Torelló, 2012; Villegas et al., 2022.

y criterios de inclusión; se identificaron y analizaron en total 20 documentos, 10 de ellos publicados en Latinoamérica, 3 de ellos en Norteamérica, y 7 en el hemisferio oriental.

De acuerdo con los objetivos de la presente revisión sistemática y bibliométrica, se puede apreciar que son diversas las competencias del evaluador de programas e instituciones de educación superior. Al respecto, el análisis de los documentos permitió identificar 12 competencias generales, de las cuales las metodológicas, las interpersonales y las teóricas fueron las que se reportaron con mayor frecuencia (ver [Tabla 4](#)).

Una línea común entre los estudios es la que pone énfasis en las competencias metodológicas, apuntando que es fundamental la capacidad de recolectar y analizar datos de manera precisa y rigurosa, y que el evaluador debe estar preparado en investigación sistemática y utilizar una variedad de herramientas, técnicas y métodos con el fin de llevar a cabo evaluaciones efectivas. [Buchanan y Kuji-Shikatani \(2014\)](#) y [Stevahn et al. \(2005\)](#), por ejemplo, coinciden en destacar a las competencias especializadas de los pares evaluadores en materia de diseño, recopilación de datos, análisis, interpretación y presentación de informes. Por su parte [Chunga et al. \(2023\)](#) complementan esta perspectiva al incluir, además de competencias técnicas, otras relacionadas con la retroalimentación, la comunicación y la evaluación formativa.

Asimismo, [Patry y Gastager \(2012\)](#) incorporan dentro de las competencias metodológicas valores metateóricos y metaéticos que

subyacen a los métodos utilizados en la evaluación. En la misma línea integradora, [Muñoz et al. \(2015\)](#) plantean que, además del dominio de los procedimientos e instrumentos, es necesario combinar teoría y habilidades técnicas para una práctica evaluativa efectiva. [Quispe \(2023\)](#) refuerza esta idea al destacar habilidades que incluyen la observación, el análisis e interpretación de información, la toma de decisiones informadas y la comunicación asertiva de los resultados, lo que evidencia una visión holística del evaluador competente.

Por otro lado, [Mas-Torelló \(2012\)](#) menciona la importancia de que el evaluador esté capacitado para seleccionar estrategias metodológicas adecuadas y tenga la habilidad de manejar recursos didácticos variados. [Villegas et al. \(2022\)](#) proponen que el evaluador debe ser competente en la elaboración de instrumentos que aseguren pertinencia, validez y confiabilidad.

De igual forma, otra competencia muy destacada por su frecuencia fue la interpersonal. [Buchanan y Kuji-Shikatani \(2014\)](#) identifican habilidades como la comunicación, la negociación, la resolución de conflictos, la colaboración y el reconocimiento de la diversidad como esenciales en este ámbito. En esta misma línea, [Chunga et al. \(2023\)](#) enfatizan que estas competencias permiten al evaluador establecer relaciones efectivas con estudiantes, colegas y otros actores, destacando la comunicación, el trabajo colaborativo y la gestión constructiva de conflictos como elementos clave.

Por su parte, [García \(2016\)](#) señala que, aunque las evaluaciones suelen centrarse en los métodos, la interacción social es un

componente ineludible, en donde, Mas-Torelló (2012) y Muñoz et al. (2015) destacan que el evaluador debe comunicar los resultados de manera empática y responsable, además de contar con la capacidad para resolver conflictos entre audiencias diversas. Estas habilidades son indispensables para mantener una práctica ética y transparente. En concordancia, Ohly y Schneijderberg (2021) afirman que la motivación de los evaluadores para participar en procesos como la acreditación está influida por dinámicas de socialización profesional, lo que refuerza la necesidad de habilidades interpersonales.

Los valores como la cortesía, el tacto y la negociación, de acuerdo con Patry y Gastager (2012) deben adaptarse a las condiciones particulares de cada evaluación. Reconocen que el rol del evaluador cambia según el contexto, y por ello, las competencias sociales deben ajustarse a cada situación. Stevahn et al. (2005) sistematizan estas competencias incluyendo la comunicación oral, escrita y auditiva, la negociación, la resolución de conflictos y la facilitación del trabajo grupal, así como la competencia intercultural.

Finalmente, Villegas et al. (2022) introducen la idea de liderazgo como una competencia interpersonal emergente. Plantean que el evaluador debe atravesar un proceso constante de autorregulación y autoevaluación para convertirse en un guía capaz de trabajar efectivamente con otros, lo que requiere habilidades distintas a las meramente técnicas.

Por otro lado, la competencia legal y económica son las menos discutidas dentro de los documentos revisados, esto puede deberse a que solo requieren ser abordadas cuando surgen problemáticas particulares, de las cuales pueden hacerse cargo otros profesionales especializados en la materia, ya que las cuestiones presupuestarias y las prescripciones legales no se encuentran directamente ligadas con el papel que desempeña el evaluador. Sin embargo, se considera importante discutir sobre estas competencias en estudios posteriores, pues conocer acerca de las normas jurídicas que subyacen a la evaluación, las consecuencias que su juicio puede tener para la institución, y la importancia del cálculo del monto del pago de los honorarios de las y los evaluadores, en función del tiempo en que un evaluador esté dispuesto a invertir en las visitas a las instituciones y en la redacción de los informes (Patry y Gastager, 2012).

Cabe mencionar que con este estudio se identificó que hace falta una exploración del concepto de evaluador con fines de acreditación, específicamente de programas educativos de educación superior, para poder diferenciarlo de otras figuras con funciones similares, es decir, para poder clarificar la equivalencia o especificidad de los conceptos de: par académico, evaluador, o certificador de programas.

La revisión sistemática indica que hay una carencia de estudios relacionados con las variables estudiadas, pues en los últimos 20 años seleccionados para esta revisión se identificaron solo 20 artículos con los criterios de inclusión propuestos en este estudio, lo que permite señalar como área de oportunidad para investigadores, pues resulta pertinente ampliar la línea de investigación para seguir trabajando y alimentando la rama de la evaluación educativa con fines de acreditación y las competencias requeridas por parte de las y los evaluadores para poder llevarla a cabo.

En cuanto al análisis bibliométrico, el país con más publicaciones sobre competencias del evaluador fue Perú; esto podría indicar un interés por parte de las instituciones educativas por trabajar en temas de evaluación educativa y la identificación y el desarrollo de las competencias que se sugiere que el evaluador de programas e IES debe poseer. Otra posibilidad es que las competencias del par

evaluador sean un tema de interés que forme parte de las líneas de generación y aplicación del conocimiento de uno o varios grupos de investigación de dicho país. En la *Tabla 5* puede identificarse que los países latinoamericanos aumentaron sus publicaciones sobre el tema al paso de los años, y de manera inversa los de habla inglesa los disminuyeron. Esto podría explicarse por los cambios de paradigmas en cuanto a los modelos educativos, que han considerado de manera crítica la asociación del enfoque por competencias con una perspectiva neoliberal y por tanto mercantilista, lo que pudiera estar relacionado con una tendencia a disminuir el uso de dicho concepto en la investigación.

Entre las limitaciones del estudio se encuentran el reducido número de documentos encontrados que cubrieran los requisitos preestablecidos, además de que faltó una mayor profundización en el análisis de los sesgos (Drucker, 2016) durante las diferentes fases del proceso de la revisión sistemática y bibliométrica. También se identifica como limitación el que no se registró el estudio en un sistema de registro de revisiones sistemáticas, tales como “Próspero” (University of York, s/f) de manera previa a haber iniciado el mismo.

Respecto al sesgo del equipo de investigación en el análisis de los documentos, se considera que el presente estudio no presentó el sesgo de elegir estudios que tuvieran la tendencia de resaltar unas u otras competencias, más bien se trabajó con la intención de rescatar todos aquellos documentos que brindaran aportaciones que ampliaran el conocimiento sobre lo que se ha estudiado y reportado sobre las competencias del evaluador tomando en cuenta diferentes tipos de documentos, metodologías y formas de presentar los datos, lo que llevó a incluir diferentes tipos de fuentes de información además de artículos, tales como libros y tesis. En cuanto al idioma, si se identifica el sesgo pues solo se analizaron documentos en inglés y en español, lo cual se asocia con los idiomas que domina el equipo de investigación, por lo que quedó fuera la literatura que se haya publicado en chino, hindú, francés, alemán, u otro idioma.

Los resultados del presente trabajo brindan una pauta para los siguientes pasos en la investigación relacionada con las competencias del evaluador. Para futuras investigaciones se sugiere seguir trabajando en la construcción de un perfil de idoneidad que permita identificar las competencias que el evaluador debe poseer con el objetivo de que las instancias acreditadoras realicen una correcta, selección, capacitación y formación de sus carteras de evaluadores, dado su papel crucial en los procesos de acreditación.

Al contrastar los elementos de las competencias del evaluador que se infieren del nuevo modelo educativo mexicano para las Instituciones de Educación Superior (SEP, 2023a y 2023b), con la clasificación de competencias identificadas en el presente estudio, se encuentran coincidencias en las competencias éticas, metodológicas, teóricas, situacionales, de evaluación y de gestión, presentando un menor peso en las competencias intrapersonales, interpersonales, económicas y legales. No obstante, se deja entrever la importancia del trabajo colaborativo y de reflexión conjunta.

Es por ello que, se requeriría una descripción más detallada y específica a nivel conceptual y operacional del perfil del evaluador para realizar satisfactoriamente las tareas de evaluación y retroalimentación que se esperan del mismo, hecho que requiere desarrollar un mayor número de investigaciones que lo evalúen, lo que también queda como una línea de trabajo a futuro específicamente tomando en cuenta el nuevo paradigma de la evaluación educativa

Tabla 5
Revisión Bibliométrica de los Documentos del Perfil del Evaluador de Programas Educativos de Educación Superior

Documento	Año	País	Revista o repositorio	
1	Evaluator Competencies in University-Based Evaluation Training Programs	2005	EUA	Canadian Journal of Program Evaluation
2	Aceptación de la diversidad institucional en los procesos de acreditación: la posición del evaluador.	2007	Chile	Revista Calidad en la Educación: Educación Superior: Diversidad y Acceso
3	Guía técnica del evaluador para la acreditación de establecimientos de salud y servicios médicos de apoyo	2009	Perú	Plataforma del Estado Peruano
4	La actuación de pares evaluadores de carreras de posgrado: percepciones desde el propio campo académico	2009	Argentina	Revista Argentina de Educación Superior
5	Los pares externos internacionales evaluadores de la calidad del servicio educativo de las instituciones universitarias	2009	Perú	Revista de Investigación Universidad Nacional Mayor de San Marcos
6	The Higher the Quality of Teaching the Higher the Quality of Education	2009	Pakistán	Contemporary Issues in Education Research
7	La actividad del par académico en las visitas de verificación a las escuelas normales superiores en el año 2010	2011	Colombia	Revista Electrónica Diálogos Educativo
8	Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista	2012	España	Revista de Docencia Universitaria
9	Peer Reviewers' Dilemmas: Values Antinomies when Evaluating Higher Education Institutions	2012	Austria	Quality of Higher Education
10	Evaluator Competencies: The Canadian Experience	2014	Canadá	Canadian Journal of Program Evaluation
11	Perfil y competencias del profesional como evaluador en instituciones de atención a personas con discapacidad intelectual	2015	España	Siglo Cero
12	An Examination of Using Self-, Peer-, and Teacher-Assessment in Higher Education: A Case Study in Teacher Education	2016	Turquía	Canadian Center of Science and Education
13	Understanding and defining situational awareness and interpersonal competence as essential evaluator competencies	2016	EUA	University of Illinois Urbana-Champaign
14	El pensamiento crítico en los egresados del curso de formación de auditores ISO 9001:15 de un centro evaluador de competencias con fines de certificación internacional de Lima, en el periodo 2020-I	2020	Perú	Repositorio Institucional de la Universidad Tecnológica del Perú
15	Perfil de los evaluadores pares en México (2014-2017)	2020	México	Revista Mexicana de Investigación Educativa
16	German Professors' Motivation to Act as Peer Reviewers in Accreditation and Evaluation Procedures	2021	Alemania	Minerva
17	Perfil del evaluador de la educación universitaria	2022	Perú	Revista Innova Educación
18	Synthesizing Digital Teacher Competencies for Teaching Profession Students in Higher Education	2023	Tailandia	Higher Education Studies
19	Manejo de técnicas e instrumentos de evaluación para fortalecer las competencias del evaluador	2023	Perú	Universidad Católica de Trujillo
20	La Evaluación en la Universidad: Un Estudio sobre las Competencias del Evaluador	2023	Perú	Instituto de Investigación y Capacitación

Nota: 1) Scharager y Díaz, 2007; 2) Kılıç, 2016; 3) Cotler et al., 2020; 4) Stevahn et al., 2005; 5) Buchanan y Kuji-Shikatani, 2014; 6) Ohly y Schneijderberg, 2021; 7) Santiváñez et al., 2009; 8) Suárez, 2011; 9) Marquina et al., 2009; 10) Chunga et al., 2023; 11) Mas-Torelló, 2012; 12) Gutiérrez, 2009; 13) Quispe, 2023; 14) Patry y Gastager, 2012; 15) Hernández et al., 2020; 16) Villegas et al., 2022; 17) Muñoz et al., 2015; 18) Bojukrapan et al., 2023; 19) Sultana et al., 2009; 20) García, 2016.

de México (SEP, 2023a, 2023b), así como el perfil que emerge de las políticas educativas nacionales e internacionales de diferentes latitudes del mundo, acercándonos cada vez más a una perspectiva integradora y global en la que puedan identificarse las particularidades locales situadas en características de los contextos que las rodean.

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Fuentes de Financiación

La presente investigación no ha recibido financiación.

Agradecimientos

A las y los pares evaluadores del Comité de acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología

(México) quienes inspiraron este trabajo. A la Secretaría de Ciencia, Tecnología, Humanidades e Innovación por su apoyo con una beca de maestría de una de las autoras.

Referencias

*Trabajos incluidos en la revisión sistemática.

- Aguilera, R. (2017). Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. En Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (131-154). *Revista Educación Superior y Sociedad*, 22(22), 131-154. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/36>
- American Evaluation Association. (2018). *Guiding Principles for Evaluators*. American Evaluation Association. <https://www.eval.org/About/Guiding-Principles>

- *Bojukrapan, S., Aloha, R., y Jantakoon, T. (2023). Synthesizing Digital Teacher Competencies for Teaching Profession Students in Higher Education. *Higher Education Studies*, 13(4), 227-234. <https://doi.org/10.5539/hes.v13n4p227>
- *Buchanan, H., y Kuji-Shikatani, K. (2014). Evaluator Competencies: The Canadian Experience. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 28(3), 29-47. <https://doi.org/10.3138/cjpe.0028.006>
- *Chunga, G. E., Mendoza, J. N., Nina, D. S., Bobadilla, J., y Saravia, H. (2023). La Evaluación en la Universidad: Un Estudio sobre las Competencias del Evaluador. En Instituto de Investigación y Capacitación (Ed.), *Docencia e Investigación en Educación Superior*, 37-53. Editorial IDICAP Pacífico. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2019). *Estándar de Competencias EC1320*. <https://www.ciees.edu.mx/documentos/estandares/EC1314.pdf>
- *Cotler, A., Reátegui, P., y Gonzales, M. (2020). *El Pensamiento Crítico en los Egresados del Curso de Formación de Auditores ISO 9001:15 de un Centro Evaluador de Competencias con Fines de Certificación Internacional de Lima, en el Periodo 2020-I*. [Tesis Doctoral, Universidad Tecnológica del Perú]. <https://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/3407>
- Drucker, A. M., Fleming, P., y Chan, A. W. (2016). Research techniques made simple: assessing risk of bias in systematic reviews. *Journal of Investigative Dermatology*, 136(11), e109-e114. <https://doi.org/10.1016/j.jid.2016.08.021>
- *García, G. (2016). *Understanding and Defining Situational Awareness and Interpersonal Competence as Essential Evaluator Competencies*. [Tesis Doctoral, University of Illinois at Urbana-Champaign]. <https://www.ideals.illinois.edu/items/98440>
- González, G. (2023). Una Década de Acreditación de Programas de Educación Superior en México. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(2), 89-108. <https://doi.org/10.47554/revie.vol10.num2.2023.pp89-108>
- *Gutiérrez, A. M. (2009). Los Pares Externos Internacionales Evaluadores de la Calidad del Servicio Educativo de las Instituciones Universitarias. *Revista de Investigación Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 16(31), 59-68.
- *Hernández J., De la Cruz, I., y Razo, A. E. (2020). Perfil de los Evaluadores Pares en México (2014-2017). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(86), 627-656. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/302>
- Honorable Cámara de Diputados de México. (2019). Ley General de Educación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm>
- *Kilic, D. (2016). An Examination of using self-, peer-, and teacher-assessment in Higher Education: A Case Study in Teacher Education. *Higher Education Studies*, 6(1), 136-144.
- López, V. (2017). Educación Superior de Calidad y Acreditación en México: El caso del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). En Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, *Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, 65-86. Educación Superior y Sociedad. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/33>
- *Marquina, M., Ramírez, B., y Rebello, G. (2009). La Actuación de Pares Evaluadores de Carreras de Posgrado: Percepciones desde el propio Campo Académico. *Revista Argentina de Educación Superior*, 1(1), 57-77.
- *Mas-Torelló, O. (2012). Las Competencias del Docente Universitario: La Percepción del Alumno, de los Expertos y del Propio Protagonista. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299-318. <https://doi.org/10.4995/edu.2012.6109>
- Moreno, T. (2015). Las Competencias del Evaluador Educativo. *Revista de la Educación Superior*, 44(174), 101-126.
- *Muñoz, J. M., Losada, L., y Espiñeira, E. M. (2015). Perfil y Competencias del Profesional como Evaluador en Instituciones de Atención a Personas con Discapacidad Intelectual. *Siglo Cero*, 46(4), 59-74.
- *Ohly, S., y Schneijderberg, C. (2021). German Professors' Motivation to act as peer Reviewers in Accreditation and Evaluation Procedures. *Springer Nature Link*, 59, 217-236. <https://doi.org/10.1007/s11024-020-09430-5>
- *Patry, J., y Gastager, A. (2012). Peer Reviewers' Dilemmas: Values Antinomies when Evaluating Higher Education Institutions. *Quality of Higher Education*, 9, 12-49.
- *Quispe, M. E. (2023). Ensayo: Manejo de Técnicas e Instrumentos de Evaluación para Fortalecer las Competencias del Evaluador. [Tesis Doctoral, Universidad Católica de Trujillo].
- Rubio, J. (2007). La evaluación y Acreditación de la Educación Superior en México: Un largo camino aún por recorrer. *Reencuentro*, (50), 35-44.
- Ruiz, C., Rueda, Z., Carreño, E., y Calvo, I. (2015). Competencias de Docentes y Acreditación en la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, 2014. *Infinitum*, 5(2). <https://doi.org/10.51431/infinitum.v5i2.302>
- Santiváñez, A., Legua, L., y Zavaleta, R. (2009). Guía Técnica del Evaluador para la Acreditación de Establecimientos de Salud y Servicios Médicos de Apoyo. Ministerio de Salud del Perú.
- *Scharager, J., y Díaz, R. (2007). Aceptación de la Diversidad Institucional en los Procesos de Acreditación: La Posición del Evaluador. *Revista Calidad en la Educación*, 26, 105-114.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023a). *Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior*. Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior [CONACES] y Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior [SEAES]. https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/marco_gral_SEAES.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023b). *Bases para la Articulación de las Instancias de Evaluación Externa y Acreditación al SEAES*. Secretaría de Educación Pública.
- Serrano, S. S., Navarro, I. P., y González, M. D. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA?: Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 74(3), 51-66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>
- *Stevahn, L., King, J.A., Ghore, G., y Minnema, J. (2005). Evaluator Competencies in University-Based Evaluation Training Programs. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 20(2), 121-123. <https://doi.org/10.3138/cjpe.20.006>
- *Suárez, P.A. (2011). La Actividad del Par Académico en las Visitas de Verificación a las Escuelas Normales Superiores en el año 2010. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 22.
- *Sultana, N., Yousuf, M., Ud Din, M., y Rehman, S. (2009). The Higher the Quality of Teaching the Higher the Quality of Education. *Contemporary Issues in Education Research*, 2(3), 59-64. University of York (s/f). *Próspero*. https://www-crd-york-ac-uk.translate.google/prospero/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=tc
- *Villegas, D., Velásquez, B., Nieto, N., Villar, P., y Chavarrí, A. (2022). Perfil del Evaluador de la Educación Universitaria. *Revista Innova Educación*, 4(4), 156-166. <https://doi.org/10.35622/rj.ie.2022.04.011>
- Yarborough, D. B., Shula, L. M., Hopson, R. K., & Caruthers, F. A. (2010). *The Program Evaluation Standards: A Guide for Evaluators and Evaluation Users (3rd ed.)*. Sage Publications, Inc.

Artículo

Factores Asociados a la Adaptación y Percepción de Aprovechamiento Académico en Secundaria Tras la Reincorporación Escolar Post-COVID-19

Maricela Osorio-Guzmán¹, Guillermo León-Patiño¹ y Carlos Prado-Romero¹

Universidad Nacional Autónoma de México (México)

INFORMACIÓN

Recibido: 28/01/2025
Aceptado: 21/04/2025

Palabras clave:

Adaptación social
Adaptación escolar
Adolescencia
Desigualdad social
COVID-19

RESUMEN

Antecedentes: La pandemia por Covid-19 alteró las áreas familiar, escolar, social y personal de los adolescentes, particularmente de aquellos en contextos de vulnerabilidad; estos cambios impactaron en el rendimiento académico y capacidad de adaptación, que son esenciales para su funcionamiento en diferentes ámbitos y factores de protección ante distintos riesgos. El objetivo de la presente fue analizar los factores asociados a los niveles de adaptación y la percepción del aprovechamiento académico de estudiantes de secundaria en el proceso de reincorporación a la escolaridad presencial posterior a la pandemia por COVID-19. **Método:** Se realizó un estudio cuantitativo transversal con alcance correlacional en el que participaron 246 estudiantes de secundaria, quienes respondieron un cuestionario de datos sociodemográficos y académicos, y la Escala Magallanes de Adaptación. **Resultados:** Se encontraron niveles bajos y muy bajos de adaptación escolar y personal, y una percepción negativa sobre su aprendizaje durante el periodo de la pandemia. Además, hubo diferencias estadísticamente significativas en la adaptación y aprovechamiento académico según el apoyo recibido y los recursos socioeconómicos. **Conclusión:** La mayoría de los jóvenes presentan niveles bajos de adaptación, lo que incrementa su riesgo frente a diversas problemáticas, en especial quienes se encuentran en condiciones de vulnerabilidad social y económica.

Factors Associated with Adaptation and Perceived Academic Achievement in Secondary School after Post-COVID-19 School Reentry

ABSTRACT

Background: The Covid-19 pandemic disrupted the family, school, social, and personal areas of adolescents, particularly for those in vulnerable contexts; these changes impacted their academic performance and their ability to adapt, which are essential for functioning across various domains and serve as protective factors against different risks. The objective of this study was to analyze the factors associated with the levels of adaptation and the perception of academic achievement among secondary school students after the Covid-19 pandemic. **Method:** This is quantitative cross-sectional research with from a correlational scope in which 246 lower secondary students participated and completed a personal data form and the Magallanes Scale. **Results:** The results showed low and very low levels of academic and personal adaptation, and a negative perception of learning during the pandemic period. There were statistically significant differences in adaptation and academic performance based on the support received and socioeconomic resources. **Conclusion:** Most young people exhibit low levels of adaptation, which increases their risk of facing various challenges, especially those in situations of social and economic vulnerability.

Keywords:

Social adaptation
School achievement
Adolescence
Social inequity
COVID-19

Introducción

En el ámbito de la Psicología, la adaptación se refiere a la capacidad de un individuo para acomodar su entorno de acuerdo con sus necesidades y deseos, al tiempo que se ajusta a las condiciones en las que vive y las necesidades de las personas con las que interactúa logrando un equilibrio. Para que exista una convivencia armoniosa y funcional es necesario contar con una buena capacidad de adaptación, que se da a partir de los comportamientos, pensamientos y emociones de la persona (García y Magaz, 1998; Orellana, 2022).

La adaptación se desarrolla con relación a tres áreas fundamentales: personal, familiar y escolar (con profesores, compañeros y la propia institución educativa) (García y Magaz, 1998), en todos los casos tiene que ver con la medida en que el individuo percibe valoración, cariño, interés, comprensión, apoyo, comunicación, empatía y agrado de parte de los agentes involucrados, así como el grado en que devuelve dichas actitudes hacia ellos; en el caso de la adaptación escolar se refleja en la valoración que hace sobre la utilidad de su educación y en las actitudes y comportamientos que tiene hacia ésta (Orellana, 2022).

Durante la pandemia de Covid-19, cuyo estado de alerta se prolongó desde inicios del 2020 hasta principios del 2022, las áreas mencionadas anteriormente experimentaron alteraciones, principalmente de carácter negativo (Torres-Cuevas et al., 2022); investigaciones realizadas por Osorio-Guzmán y Prado (2021), Spiteri (2021) y Terry-Jordán et al. (2020) evidenciaron la aparición de síntomas relacionados con trastornos por estrés postraumático, ansiedad y depresión, así como cambios conductuales en la población general.

En el ámbito familiar, Moral y Pérez (2022) y Sáez-Delgado et al. (2020) reportaron un incremento en los conflictos familiares, algunos de los cuales estuvieron acompañados de violencia verbal o física. En menor medida, se observó una mejora en la calidad de las relaciones familiares, resultado del tiempo compartido y la necesidad de afrontar la crisis juntos; en estos casos, la familia actuó como un factor protector contra los efectos negativos mencionados y contribuyó al desarrollo de recursos psicológicos y sociales (Barragán, 2021; Osorio-Guzmán et al., 2023).

En cuanto al aspecto social y personal, Barcala et al. (2022) y Buitrago et al. (2021) encontraron que la falta de interacción con pares provocada por el cierre de escuelas y centros de ocio generó malestar, especialmente en los adolescentes. Esta ausencia de contacto social afectó significativamente al aprendizaje de herramientas socioemocionales esenciales para la convivencia y el éxito laboral (Tarabini, 2020). Adicionalmente, con las clases a distancia se vio mermada la enseñanza y práctica de contenidos fundamentales vinculados al autocuidado y comportamiento prosocial, los cuales forman parte de los propósitos formativos y de las obligaciones establecidas en el sistema educativo nacional, conforme a lo señalado por el marco normativo vigente (Cámara de Diputados [México], 2023). En él se menciona que, además de los conocimientos en lectura, escritura, matemáticas, ciencias naturales y sociales, en la educación básica se deberá cumplir con las necesidades cognitivas y socioemocionales que promuevan el desarrollo humano integral, así como fomentar la participación social y política autónoma y responsable en los estudiantes, a fin de alcanzar la transformación social (SEP, 2015), lo cual se da a partir de la enseñanza y práctica diaria de la ética, el pensamiento

crítico, la toma de decisiones, la expresión oral y la participación en grupo, el cuidado del otro y del ambiente, el autocuidado y la apreciación del deporte y las artes (INEE, 2017).

Con respecto al ámbito académico, Cruz (2020) señala que la rápida transición a la educación a distancia exacerbó el rezago educativo que el país ha enfrentado durante décadas, pues explica que la estrategia nacional “Aprende en Casa”, diseñada para garantizar el acceso gratuito, equitativo y universal a una educación de calidad (Secretaría de Educación Pública [México], [SEP], 2020) pudo no ser efectiva debido a las diversas dificultades y desigualdades que limitaron su acceso y aprovechamiento en la mayoría de los hogares; de acuerdo con Toribio (2021), la mayoría de los adolescentes no tuvieron acceso a dispositivos digitales e internet para conectarse a la plataforma de “Comunidad Aprende 2.0”, o para recibir retroalimentación de parte de los profesores. Además, algunos no disponían de un espacio adecuado para participar en las clases, mientras que otros no lograron acceder a las transmisiones públicas de “Aprende en Casa”, ya que no tenían televisión o radio (Chero-Pacheco et al., 2022).

Por otro lado, Cárdenas-Ramos y Chalarca-Carmona (2022), explican que las clases y las actividades incluidas en “Aprende en Casa” estaban pensadas para realizarse junto a los padres de familia; sin embargo, en muchos casos esto no fue posible, pues ambos padres tenían que trabajar, especialmente tras la crisis económica derivada de la pandemia, o al tratarse de una familia monoparental. También señalan que, a pesar de la posibilidad de recibir apoyo, el desconocimiento de padres u otros familiares sobre las herramientas tecnológicas, las estrategias pedagógicas y contenidos académicos, o bien, por negligencia, dificultaron la correcta realización de las actividades. Por último, Van Dijk (2022) señaló que las clases transmitidas por televisión y radio se llevaban a cabo según paradigmas obsoletos sobre la educación, en los cuales los estudiantes tenían un rol pasivo. Esto podía generar dificultades para concentrarse y prestar atención a las exposiciones, ya que, especialmente en la educación básica, son cruciales las estrategias pedagógicas que estimulen la atención e interés de los niños para lograr la comprensión y el aprendizaje.

Todo lo anterior, se debe en gran medida a las desigualdades económicas y sociales presentes en todo el país (Banco Mundial, 2023). En este sentido, Terry-Jordán et al. (2020) señalaron que no todos los grupos experimentaron los mismos efectos, pues los sectores vulnerables, como mujeres, adultos mayores, niños, adolescentes, personas con enfermedades crónicas y aquellos en situación de vulnerabilidad económica, se vieron mayormente perjudicados en los ámbitos personal, familiar, social y escolar. Por su parte, Carrillo (2020) indicó que cerca del 95% de niños y adolescentes en todo el mundo estuvieron temporalmente fuera de la escuela debido al cierre, lo cual incrementó el riesgo de no retomar los estudios, especialmente para aquellos en condiciones vulnerables que se vieron obligados a comenzar a trabajar para contribuir con los ingresos familiares, exponiéndose así a ambientes que no eran apropiados para su edad.

En contraste, Eidman (2021) señaló que quienes disponían de mayores recursos, tanto económicos como sociales —como acceso a información, medios digitales para desempeñar sus actividades, redes de apoyo, familias estructuradas o servicios de atención psicológica—, experimentaron efectos menores.

En general, esta situación comprometió el aprendizaje a largo plazo, ya que el sistema educativo está estructurado para fomentar

el desarrollo progresivo de conocimientos, habilidades y hábitos. Completar de forma satisfactoria la educación básica es fundamental no solo para avanzar hacia niveles superiores, sino también para lograr un desempeño adecuado que favorezca una inclusión laboral efectiva (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (México) [INEE], 2017). Además, estas dificultades inciden en la manera en que los adolescentes valoran la experiencia educativa, dado que, como señalan Marques de Miranda et al. (2020), las vivencias iniciales en el entorno escolar son determinantes en la formación de percepciones y actitudes hacia la escuela y los estudios.

Si bien en México la SEP reportó en 2021 resultados mayormente positivos sobre la estrategia “Aprende en Casa”, dichos datos podrían no reflejar la realidad del país. En su reporte destacó la realización de más de 10,500 transmisiones televisivas, la distribución de cerca de 700 mil libros de texto, llegando a comunidades marginadas. Así mismo, reportó que nueve de cada 10 estudiantes lograron aprendizajes significativos y alrededor del 85% obtuvo promedios superiores a ocho, y el índice de deserción fue relativamente bajo, con 4% en educación primaria y 2,7% en secundarias (SEP, 2021).

No obstante, Cabadas et al. (2022) contrastan estos resultados al señalar que organismos internacionales, como el Banco Mundial, ubicaron a México entre los países con mayor rezago educativo a causa de la pandemia, estimando alrededor de 2,5 millones de casos de deserción escolar, una cifra muy superior a los 270 mil casos reportados oficialmente por esta Secretaría.

El presente estudio se enfoca en las afectaciones que la pandemia por Covid-19 tuvo en la población adolescente, dado que la considera una etapa crucial, pues es en ésta, específicamente entre los 12 y 18 años que abarcan la adolescencia temprana y media, en donde se forman los patrones cognitivos y comportamentales que influyen en mayor medida en el posterior desarrollo personal, académico, social y profesional del individuo; a su vez es en este periodo en el cual los jóvenes suelen enfrentarse a nuevos retos y riesgos que pueden retroalimentar patrones desadaptativos y afectar al bienestar y seguridad (Robles-Estrada et al., 2022).

Estos retos incluyen el incremento de responsabilidades y obligaciones; la construcción de la identidad —frecuentemente interferida por la exposición a estereotipos que afectan la autoestima (Robles-Estrada et al., 2022)—; la presencia de violencia dentro del ámbito familiar, escolar, comunitario o en las relaciones de pareja, así como el acceso a sustancias nocivas para la salud (Santamaría y Tapia, 2018). Al experimentar una o más de estas condiciones junto con niveles bajos de adaptación, el adolescente puede desarrollar problemas como la depresión, ansiedad, estrés, estrés postraumático y conducta suicida (Orellana, 2022). Además, se incrementa la propensión a involucrarse en situaciones de riesgo tanto para sí mismo como para los demás, que pueden incluir el consumo adictivo de sustancias, autolesiones, comportamiento antisocial, violento y delictivo, así como, prácticas sexuales de riesgo y violencia en las relaciones de noviazgo (García y González, 2022).

Como se mencionó anteriormente, la adaptación favorece interacciones mutuamente satisfactorias tanto con uno mismo como con los demás. Por el contrario, los niveles bajos de adaptación suelen asociarse con conflictos familiares, falta de comunicación (García y Magaz, 2011), así como con escasas o nulas habilidades sociales en el ámbito escolar o laboral (Bach de la Cruz-Barrios, 2022). Esto, a su

vez, genera dificultades en las relaciones socioafectivas, problemas de aprendizaje (Berra et al., 2021) y reduce las posibilidades de logro académico y laboral (Esteves et al., 2020), lo que puede llevar a una baja autoestima, al igual que una disminución en la asertividad y afrontamiento (Huari y Rivera, 2020; Tacca et al., 2020).

El desarrollo de patrones adaptativos en la adolescencia depende de la existencia de relaciones afectivas positivas principalmente en el entorno familiar y escolar; se ve mediado por factores como el clima familiar, el estilo educativo, los recursos materiales del hogar, el apoyo social, así como de las condiciones de la escuela (González y Gimeno, 2008).

A su vez, existen mecanismos específicos de afrontamiento y recursos de resiliencia que median los procesos de adaptación. Los primeros (reevaluación positiva, la búsqueda de apoyo social y el afrontamiento activo) permiten que los adolescentes enfrenten las exigencias del entorno, gestionando el estrés y las adversidades; adecuándose a los cambios y desafíos propios de esta etapa (Brisette et al., 2002; Compas et al., 2017).

Por su parte, los recursos de resiliencia, comprendidos a partir de un modelo tridimensional, son concebidos como un estado, una condición y una práctica (Knight, 2007). Además, este enfoque integra tres componentes fundamentales: la competencia emocional (que incluye un autoconcepto positivo, locus de control interno, autonomía personal y sentido del humor); la competencia social, entendida como la capacidad para establecer vínculos estables, acompañada de habilidades comunicativas y empatía; y la orientación hacia el futuro, que implica optimismo, compromiso y flexibilidad ante los cambios (Brisette et al., 2002; Cabanyes, 2010). Todos estos elementos contribuyen de manera relevante al fortalecimiento de trayectorias de desarrollo saludables y previenen la aparición de patrones disfuncionales (Doll y Lyon, 1998; Gallo et al., 2005; Gardner et al., 2008; Masten, 2018; Pulkkinen, 2004) al mediar de forma significativa la relación entre la exposición a estresores y los resultados en salud psicológica (Benard, 2005; Masten, 2018).

Aunado a lo anterior, en 2012 se evaluó la adaptación de 707 adolescentes de la Ciudad de México de entre 11 y 17 años. Para ello se aplicó la Escala Magallanes de Adaptación de García y Magaz (1998); encontrando que la adaptación personal, al padre y a la madre se ubicó en niveles altos, y esta era mayor en el caso de la madre; mientras que la adaptación a profesores, compañeros y a la escuela se presentó en niveles bajos. También hallaron que la adaptación al padre, profesores y escuela era mayor en los niños de 11 años y los jóvenes de 16 (Aragón-Borja y Bosques, 2012).

Este estudio constituye un antecedente relevante al ofrecer una caracterización de los niveles de adaptación en adolescentes de la Ciudad de México antes de la pandemia, destacando diferencias según edad y ámbito de adaptación. No obstante, considerando los profundos cambios psicosociales generados por la pandemia de COVID-19 (incluyendo alteraciones en la dinámica familiar, escolar y social), se cree necesario analizar estos hallazgos, ya que se podría explorar cómo los adolescentes reconfiguraron sus estrategias de adaptación ante desafíos como el aislamiento social, la educación a distancia y el incremento en los indicadores de malestar emocional. En este sentido, ese estudio ofrece un marco comparativo pertinente para comprender los cambios en la adaptación adolescente en contextos postpandemia (Aragón-Borja y Bosques, 2012).

En resumen, las diversas alteraciones que provocó la pandemia sobre las áreas familiar, social, personal y escolar de los individuos,

con ello, los potenciales efectos negativos que estos cambios generaron en el desarrollo adaptativo de los adolescentes pueden persistir e incluso agravarse a largo plazo (León-Patiño, 2024). Resulta importante prestar especial atención a los adolescentes, ya que esta etapa es particularmente sensible, porque en ella cuando comienzan a consolidarse los patrones de respuesta que mantendrán de manera sólida a lo largo de su vida y que resultan fundamentales para enfrentar los desafíos propios de la etapa (Robles-Estrada et al., 2022) y que, una vez consolidados, resultará más complicado modificar en la adultez, sin intervenciones específicas (García y González, 2022). Por otro lado, las deficiencias en la preparación académica se harán evidentes en los próximos cinco a diez años, cuando los jóvenes que cursaron su formación básica y superior en modalidad a distancia comiencen a egresar e integrarse al mercado laboral. Como advierten Cabadas et al. (2022), esta situación podría impactar negativamente en la competitividad nacional y, en consecuencia, en el desarrollo económico del país.

A partir de este contexto, la presente investigación tuvo como objetivo analizar los factores asociados a los niveles de adaptación y la percepción del aprovechamiento académico de estudiantes de secundaria en el proceso de reincorporación a la escolaridad presencial posterior a la pandemia por COVID-19.

Para ello se establecieron los siguientes objetivos específicos: 1) Describir la percepción de aprovechamiento académico durante la pandemia, así como los niveles de adaptación al padre, a la madre, a los compañeros, a los profesores, a la escuela y personal de los estudiantes; 2) Calcular la relación entre las variables atributivas, con la percepción de aprovechamiento académico y la asociación con los niveles de adaptación; 3) Comparar el tamaño del efecto en la percepción de aprovechamiento académico y las puntuaciones de adaptación, en función de los subgrupos de la muestra.

Método

Participantes

Participaron 246 estudiantes mexicanos de una institución pública de Educación Secundaria del Estado de México, tanto hombres como mujeres de los tres cursos escolares y con edades comprendidas de los 12 a los 16 años ($M = 13,5$; $DE = ,964$). Se establecieron como criterios de inclusión estar inscritos en educación secundaria, desear participar en el estudio, tener el consentimiento escrito firmado por los padres, aceptar y firmar el asentimiento informado y responder a los cuestionarios en su totalidad.

Instrumentos

Se aplicó un cuestionario de datos sociodemográficos y académicos elaborado *ad hoc*, que incluía preguntas tales como edad, sexo, nivel educativo de los padres (desde no reportado hasta universidad), así como el apoyo recibido durante la pandemia (padre, madre, profesores), medios para tomar clases (televisión “Aprende en Casa”, ordenador, móvil, café internet) y realizar tareas durante el periodo de pandemia, notas obtenidas (escala del cinco al diez, en el sistema escolar mexicano de educación básica, la nota mínima aprobatoria es seis), percepción de aprendizaje durante pandemia (escala del uno al diez), opinión sobre las clases telemáticas (“platicanos tu experiencia sobre las clases”).

Para evaluar el grado de adaptación se utilizó la última versión de la Escala Magallanes de Adaptación (García y Magaz, 2011). Esta da cuenta del grado de adaptación de adolescentes entre 11 a 18 años, está compuesta por 90 afirmaciones y abarca tres áreas de interacción: familiar, escolar y personal, a partir de seis subescalas: Adaptación al padre (20 ítems; α de Cronbach = ,88; “5. Mi padre hace comentarios positivos de mi comportamiento en casa”); Adaptación a la madre (20 ítems; $\alpha = ,92$; “25. Ayudo a mi madre, cuando me lo pide”); Adaptación a los profesores (14 ítems; $\alpha = ,84$; “50. Recibo elogios de mis profesores, por mis trabajos escolares”); Adaptación a los compañeros (11 ítems; $\alpha = ,95$; “64. Hablo bien de mis compañeros/as”); Adaptación a la escuela (6 ítems; $\alpha = ,92$; “68. Aunque me desagraden, cumplo las normas de clase”) y Adaptación personal (19 ítems; $\alpha = ,85$; “81. Me cuesta tomar decisiones”). Se responde en una escala tipo Likert que va desde (0) nunca hasta (4) siempre, a mayor puntuación mejores niveles de adaptación. La escala tiene una fiabilidad general de $\alpha = ,92$.

Procedimiento

Se llevó a cabo una investigación cuantitativa transversal de alcance correlacional (Hernández et al., 2014). Se elaboró siguiendo los principios éticos enunciados en el Código Ético del Psicólogo de la Sociedad Mexicana de Psicología (SMP) (2009) y la American Psychological Association (APA) (2010), así como basados en las indicaciones y lineamientos éticos de las autoridades de la Educación Secundaria, objeto de la investigación.

Se trabajó en dos ambientes de una Secundaria y en las aulas. Cada espacio contaba con iluminación y ventilación adecuada; el auditorio tenía una capacidad para 60 estudiantes, separados por un pasillo central, mientras que en cada aula había espacio para 30 estudiantes. En la Figura 1 se muestra el proceso para realizar la obtención de datos.

Análisis de Datos

Se llevaron a cabo análisis descriptivos para determinar las medias y frecuencias de los datos sociodemográficos, académicos y niveles de adaptación. A continuación, se calcularon correlaciones entre diferentes variables utilizando la prueba r de Pearson. Posteriormente, se realizaron análisis comparativos para examinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los niveles de adaptación y aprovechamiento académico, con relación a variables sociodemográficas, para ello se utilizó el estadígrafo t de Student para grupos independientes y ANOVA de un factor con pruebas *post-hoc* de Tukey y cálculos del tamaño del efecto mediante δ de Cohen (1988) y η^2 .

Resultados

Análisis Descriptivos

Para responder al primer objetivo específico planteado se describieron la percepción de aprovechamiento académico durante la pandemia, así como los niveles de adaptación al padre, a la madre, a los compañeros, a los profesores, a la escuela y personal de los estudiantes, iniciando con una descripción general de las características de la muestra.

De esta manera se encontró que, de los 246 participantes el 46,3% fueron hombres y el resto mujeres, con una media de edad

Figura 1*Proceso Para la Recolección de Datos***1. Aspectos Éticos**

Se contactó con las autoridades educativas del plantel por medio del área de Trabajo Social de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI), el proyecto general fue revisado y aprobado por el comité de ética de la Facultad (Oficio: CE/FESI/082021/1413). Tras aprobar la propuesta, los directivos de la sede firmaron el consentimiento informado institucional y notificó a los tutores de los menores.

2. Selección de la Muestra

Se determinó la fecha de evaluación para la última semana de mayo del 2023. Los participantes se seleccionaron a través de un muestro no probabilístico por conveniencia.

3. Capacitación

Se formó un equipo de 6 estudiantes de Psicología, a quienes se capacitó para la aplicación de las pruebas. Se integraron tres parejas, la primera evaluó cuatro grupos y la segunda a tres, ambas en las aulas de clases correspondientes; la tercera pareja realizó la aplicación en el auditorio del instituto a seis grupos.

4. Aplicación

Cada aplicación tomaba alrededor de 30 minutos. Inicialmente se leía, explicaba y firmaba el asentimiento informado, mencionando los objetivos, apoyo solicitado y derechos del alumno (5 minutos). Los restantes 25 minutos se usaban para responder ambas pruebas en silencio; cuando los estudiantes entregaban los cuestionarios se revisaba que no hubiera espacios en blanco o duplicados. Al final se les agradecía por su participación.

5. Elaboración de la Base de Datos

Se clasificaron los cuestionarios y se elaboró la base de datos en el programa estadístico SPSS v.25. En este paso se descartaron alrededor de 30 pruebas debido a la omisión de respuestas.

6. Elaboración de Informe de Resultados

Se entregó un reporte de resultados a la secundaria que contenía análisis descriptivos, interpretación y recomendaciones; además de materiales de apoyo como infografías relacionadas a las necesidades encontradas: autoestima, asertividad, hábitos de estudio y solución de problemas.

de 13 años ($M = 13,5$; $DE = ,964$; intervalo = 12-16). Respecto al grado que cursaban, el 25,3% fueron de primero, 33,6% de segundo y 41,1% de tercer grado.

En cuanto a la escolaridad de los progenitores, más del 35% tuvo estudios de nivel bachillerato o universidad (Tabla 1); y sobre la ocupación, aproximadamente el 70% de casos indicó que ambos padres trabajaban (remuneradamente).

Por otra parte, un 6% de los estudiantes contestó que trabajaba (remuneradamente) al momento de la aplicación, y alrededor del 10% trabajó durante la pandemia, mientras que un 9,5% dejó de tomar clases por un periodo aproximado de seis meses por cuestiones relacionadas a problemas de salud, problemas familiares, falta de recursos (no tener acceso a internet, no poseer ordenador o móvil), bajo estado de ánimo, porque aún no se organizaban las clases telemáticas, o por el disgusto hacia las clases a distancia, pues indicaron que consideraban que no aprendían.

Con respecto a la percepción de su aprendizaje, más de la mitad de los participantes (56%) afirmó que consideraba no haber aprendido durante la pandemia, y el promedio de su autoevaluación fue de 6/10, en contraste con las medias oficiales de notas que en ambos años fue de 8,4. Por otro lado, menos del 2% suspendió el ciclo escolar y solo

Tabla 1*Nivel de Estudios de los Progenitores*

Estudios	Padre	Madre
Primaria	1%	1%
Secundaria	18%	20%
Preparatoria	38%	39%
Universidad	38%	40%
No informado	5%	

un participante dejó de asistir 2 años por problemas económicos y decisión propia.

Sobre los medios utilizados para tomar las lecciones sincrónicas, la mayoría usaba ordenadores (68%) o móviles (37%) y un porcentaje menor (18%), seguía la programación gubernamental “Aprende en Casa”. Por otro lado, para hacer las tareas un 37% contestó que usaba el ordenador o el móvil, en tanto que un 22% las hacía en su cuaderno. El 20% respondió que realizaba las actividades académicas en la sala o el comedor de sus hogares, usando un dispositivo prestado o recién comprado.

Sobre el apoyo recibido, se encontró que un 61% recibió ayuda durante la pandemia y un 41% a la fecha de la aplicación; además, el 90% respondió que se comunicaba con sus profesores en el periodo de la educación a distancia para recibir retroalimentación.

Por último, se indagó sobre su percepción acerca de las clases a distancia. Los participantes respondieron que estas habían sido estresantes, pesadas y aburridas. Además, expresaron que les resultaba difícil mantener la atención y comprender el contenido, lo que los llevó a concluir que no habían aprendido.

En lo que respecta a los niveles de adaptación, se encontró que la mayoría de los estudiantes mostraron niveles medios y altos en adaptación hacia ambos padres, particularmente hacia las madres. Esto sugiere que las relaciones con sus padres y madres pueden considerarse saludables, caracterizadas por respeto, aceptación, apoyo, interés, comunicación, afecto y reconocimiento. Aunque, alrededor del 20% de los estudiantes mostró una relación de menor calidad con sus padres (Tabla 2).

De igual manera, la mayoría informó mantener una buena relación con sus profesores, caracterizada por el respeto, comunicación, apoyo, interés y empatía, aunque un porcentaje considerable de estudiantes (34%) se ubicó en los niveles bajos.

Tabla 2*Porcentajes de los Niveles de Adaptación de los Participantes*

Nivel	Adaptación					
	Al Padre	A la Madre	A los Profesores	A la Escuela	A los Compañeros	Personal
Muy baja	13%	11%	7,3%	21,5%	21,1%	36,6%
Baja	12,2%	17,1%	12,2%	14,6%	24%	11,8%
Media baja	20,7%	9,8%	14,2%	14,2%	15%	9,8%
Media	10,2%	14,2%	20,7%	16,7%	10,6%	6,5%
Media alta	10,2%	13,8%	11,8%	8,1%	12,6%	5,7%
Alto	19,5%	19,9%	13,4%	10,6%	8,9%	1,6%
Muy Alto	14,2%	14,2%	20,3%	14,2%	7,7%	28%

En esta misma línea, la mayoría de la muestra informó acerca de niveles bajos y muy bajos en el área de adaptación a la escuela, esto indica que perciben escaso apoyo, interés y reconocimiento por parte de la institución, y consideran que la escuela y el aprendizaje tiene poco valor para ellos. Lo anterior se puede manifestar en la falta de atención en clase, incumplimiento de actividades y problemas con las normas y figuras de autoridad.

De igual modo, más de la mitad de los participantes obtuvo niveles bajos de adaptación a los compañeros, lo cual implica menor percepción de agrado, aprecio, comunicación, apoyo, interés y empatía, y sugiere que existen dificultades para relacionarse positivamente con sus pares en el contexto escolar.

Finalmente, en el caso de la adaptación personal, cerca del 60% de los jóvenes presentó niveles bajos o muy bajos. Esto significa que los adolescentes reportaron un autoconcepto y autoestima bajos, así como poca asertividad y tolerancia a la frustración. Además, experimentaron sentimientos de culpa, tristeza, agresividad y frustración.

Análisis de Correlaciones

Para abordar el segundo objetivo específico planeado se calcularon las relaciones entre las variables atributivas, la relación de estas con los diferentes niveles de adaptación y con la percepción de aprovechamiento académico reportado por los adolescentes.

Así, de los análisis correlacionales, se obtuvo una asociación estadísticamente significativa y negativa entre el número de hermanos ($r = -.224$; $p = .001$) y número de infantes (primos) con los que vive el participante ($r = -.189$; $p = .003$) con relación a sus notas; lo que significa que cuantos más hermanos y/o niños vivieran en el hogar del participante, sus notas tendían a ser más bajas.

El tiempo que dejaron de asistir a clases, correlacionó de manera estadísticamente significativa y negativa con sus notas ($r = -.380$; $p = .001$), implicando que mientras más tiempo pasaban fuera de clases, su aprovechamiento sería significativamente menor.

Por el contrario, se encontró una asociación estadísticamente significativa y positiva entre la cantidad de personas que le ayudaban y su autoevaluación ($r = .172$; $p = .001$), esto quiere decir la percepción del alumno sobre su aprendizaje era más alta cuanto más apoyo recibía. Por último, la adaptación personal, al profesorado y a ambos padres, tuvo asociaciones positivas con el apoyo recibido, implicando que cuanto mayor apoyo percibieron, su comportamiento adaptativo también incrementó (Tabla 3).

Tabla 3
Correlación Entre el Apoyo Recibido y los Niveles de Adaptación

Área de adaptación	Apoyo durante la pandemia		Apoyo actualmente	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Al padre	,165**	,009	,199**	,002
A la madre	,200**	,002	,251**	,001
Al profesorado	,144*	,024	,104	,103
A los compañeros	,084	,189	,059	,358
A la escuela	,085	,183	,101	,113
Personal	,119	,062	,176**	,006

Nota: *r*: valor *r* de Pearson; *p*: nivel de significación

Comparaciones

Para finalizar el análisis y responder al tercer objetivo específico se compararon y calcularon los tamaños del efecto en la percepción de aprovechamiento académico y las puntuaciones de adaptación en función de los subgrupos de la muestra.

De esta manera se observó que el nivel educativo de la madre reflejó diferencias estadísticamente significativas ($F = 3,238$; $gl = 3/243$; $p = .023$; $\eta^2 = .039$) en las notas del joven: entre secundaria ($M = 8$) y bachillerato ($M = 8,6$), y entre secundaria y universidad ($M = 8,6$), en ambos casos fue mayor cuando el nivel educativo de la mamá también lo era.

A su vez, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las notas ($t = 2,054$; $gl = 244$; $p = .041$; $\delta = .426$) entre los estudiantes que no trabajaron (remuneradamente) en la pandemia ($M = 8,5$) y los que sí ($M = 7,9$); del mismo modo, entre quienes no dejaron de asistir a sus clases telemáticas ($t = 2,186$; $gl = 244$; $p = .030$; $\delta = .499$) ($M = 8,5$) y quienes sí ($M = 7,9$), teniendo como resultado que los adolescentes que dejaron de asistir y trabajaron tuvieron menores notas.

Los medios usados para recibir las clases también mostraron diferencias en las notas, pues los estudiantes que utilizaban ordenador tuvieron mejor rendimiento académico (Tabla 4). De manera similar, cuando se complementaban las transmisiones de “Aprende en Casa” con clases sincrónicas se tuvieron notas más altas ($F = 3,374$; $gl = 2/244$; $p = .050$; $\eta^2 = .027$) ($M = 8,7$) en contraste con quienes solo veían las transmisiones televisivas ($M = 7,7$).

Tabla 4
Diferencias en las Notas Según los Medios Utilizados para Recibir las Clases

Medio utilizado	\bar{x}	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	Cohen
Notas en el primer año					
Ordenador	8,5	2,365	244	,019	,324
Otros	8,1				
Notas en el segundo año					
Ordenador	8,6	2,772	244	,006	,380
Otros	8,2				

Nota: \bar{x} : media de las notas; *t*: valor *t* de Student; *gl*: grados de libertad; *p*: nivel de significación.

Y, por último, al tomar las clases a distancia desde un café internet, las notas fueron significativamente menores ($M = 6$) que al hacerlo desde casa ($M = 8,5$) ($t = 2,105$; $gl = 244$; $p = .036$; $\delta = 2,109$).

Finalmente, se hallaron diferencias estadísticamente significativas respecto a la percepción de aprendizaje en función del apoyo recibido durante la pandemia, donde se evidenció que aquellos que recibieron apoyo, puntuaron más alto; y del mismo modo, el haberse comunicado ($M = 8,6$) o no ($M = 8,2$) con los profesores para recibir retroalimentación impactó positivamente en el aprovechamiento de los estudiantes (Tabla 5).

Con respecto a la adaptación, hubo diferencias estadísticamente significativas en la adaptación a la madre en función del nivel educativo ($F = 4,429$; $gl = 3/243$; $p = .005$; $\eta^2 = .052$), siendo mayor en universidad ($M = 64,1$) en comparación con secundaria ($M = 54,9$).

Tabla 5
Diferencia en las Notas con Relación al Apoyo Recibido y Comunicación con los Profesores

	\bar{x}	t	gl	p	Cohen
Tuvo apoyo					
¿Del 1 al 10 cuánto aprendió?					
Sí	6,3	2,225	244	,027	,293
No	5,6				
Comunicación profesores					
Notas en el primer año					
Sí	8,6	2,297	244	,022	,503
No	8,2				
Notas en el segundo año					
Sí	8,5	2,233	244	,026	,489
No	7,9				

Nota: \bar{x} : media de las notas; t : valor t de Student; gl : grados de libertad; p : nivel de significación.

De igual modo, el apoyo recibido durante la pandemia reflejó diferencias estadísticamente significativas en la adaptación al padre ($t = 2,198$; $gl = 244$; $p = ,029$; $\delta = ,289$) y a la madre ($t = 3,842$; $gl = 244$; $p = ,001$; $\delta = ,505$) al ser mayor en los adolescentes que sí tuvieron ayuda ($M = 53,8$ y $M = 63,4$) en comparación con los que no ($M = 47,8$ y $M = 55,9$).

Para terminar con los análisis comparativos, la adaptación a la escuela mostró diferencias estadísticamente significativas ($t = 2,121$; $gl = 244$; $p = ,035$; $\delta = ,291$) según el medio utilizado para tomar clases y hacer tareas, pues aquellos que usaban ordenador ($M = 16,7$) estaban más adaptados en comparación con los que utilizaban el móvil o el cuaderno ($M = 15,2$). De igual forma, hubo diferencias con relación a haber trabajado (remuneradamente) o no durante la pandemia; obteniendo que, quienes no trabajaron ($M = 16,5$) tuvieron índices de adaptación significativamente mayores ($t = 2,755$; $gl = 244$; $p = ,006$; $\delta = ,571$) comparados con quienes sí laboraron durante la pandemia ($M = 13,6$).

Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo analizar los factores asociados a los niveles de adaptación y la percepción del aprovechamiento académico de estudiantes de secundaria en el proceso de reincorporación a la escolaridad presencial posterior a la pandemia por COVID-19. Dado que la interrupción prolongada de las clases presenciales y las medidas de prevención implementadas alteraron significativamente la dinámica familiar, escolar y social de la población general (Torres-Cuevas et al., 2022), afectando especialmente a los adolescentes, quienes se encontraban en una etapa clave del desarrollo. Estas áreas “familia, escuela y sociedad” son fundamentales en la formación de patrones conductuales, cognitivos y socioemocionales que influyen directamente en el funcionamiento personal, social, escolar y futuro laboral (Orellana, 2022). Es precisamente durante la adolescencia cuando dichos modelos de respuesta se consolidan y adquieren mayor estabilidad, configurando fortalezas, mecanismos específicos de afrontamiento y recursos de resiliencia que median los procesos de adaptación que acompañarán a las personas a lo largo de su vida (Brisette et al., 2002; Cabanyes, 2010; Compas et al., 2017; Robles-Estrada et al., 2022).

Dado que la mayoría de las investigaciones realizadas durante este periodo reportaron efectos negativos en la salud psicológica, el rendimiento académico y la dinámica psicosocial de los estudiantes (Barcala et al., 2022; Buitrago et al., 2021; Moral y Pérez, 2022; Sáez-Delgado et al., 2020; Spiteri, 2021; Terry-Jordán et al., 2020; Osorio-Guzmán y Prado, 2021), era probable que muchos de los adolescentes desarrollaran patrones desadaptativos. En México a lo anterior, se suman los rezagos acumulados en materia educativa (Carrillo, 2020), que afectaron de manera más severa a los grupos en vulnerabilidad social y económica (Eidman, 2021; Terry-Jordán et al., 2020) y cuyos efectos se prevé que se extiendan tanto a corto como a largo plazo (Cabadas et al., 2022).

En este sentido, y partiendo del primer objetivo específico, se observó que, en términos generales, los adolescentes presentan niveles medios de adaptación hacia padre, la madre y los profesores. Sin embargo, muestran niveles bajos y muy bajos en las dimensiones de adaptación escolar, a los compañeros y personal. Así como una percepción negativa sobre su aprendizaje, como se expone a continuación.

En primer lugar, en lo que respecta a la adaptación familiar, los datos recabados coinciden con lo reportado por Barragán (2021) y Osorio-Guzmán et al. (2023), quienes señalaron que algunas familias lograron aprovechar la situación de crisis generada por la pandemia para fortalecer sus dinámicas internas. Asimismo, los niveles de adaptación a los profesores fueron en su mayoría altos. Lo anterior resulta un punto de partida importante para abordar los déficits en las demás áreas, dado que, como señalan González y Gimeno (2008) la colaboración entre las familias e instituciones educativas es esencial para que los efectos protectores de la red de apoyo sean efectivos.

En cuanto a la adaptación a los compañeros, esta fue mayormente baja, lo que podría reflejar una carencia de habilidades y recursos socioemocionales necesarios para relacionarse con otros y con ellos mismos. Esta dificultad relacional podría estar vinculada al cierre prolongado de escuelas y espacios recreativos, que tradicionalmente funcionan como entornos de socialización fundamentales para esta etapa del desarrollo (Tarabini, 2020). Estas herramientas no solo resultan fundamentales para la construcción de relaciones afectivas saludables, las cuales se asocian con un adecuado estado psicológico del individuo (Orellana, 2022), sino que también son esenciales para el establecimiento de vínculos académicos y laborales exitosos, los cuales repercuten directamente en su bienestar general (Esteves et al., 2020).

En el caso de la adaptación personal, la mayoría de los participantes presentó niveles muy bajos, lo que representa un descenso significativo en comparación con los hallazgos reportados por Aragón-Borja y Bosques (2012). Esta disminución sugiere que los adolescentes evaluados carecen de los recursos personales necesarios para enfrentar y resolver de manera autónoma diversas problemáticas cotidianas. Dichos resultados podrían estar relacionados con la pérdida de rutinas, la disminución del contacto interpersonal y el cierre prolongado de espacios de socialización y contención emocional durante la pandemia, factores que dificultaron el desarrollo de habilidades. Esto resulta especialmente alarmante considerando la etapa del desarrollo que atraviesan los adolescentes, ya que, como señalan Robles-Estrada et al. (2022), es en este periodo cuando existe una mayor probabilidad de exposición a situaciones de riesgo y de adopción de comportamientos perjudiciales tanto para ellos como para su entorno.

Una baja adaptación personal, en este sentido, suele asociarse con niveles reducidos de asertividad, autoestima y tolerancia a la frustración (Tacca et al., 2020; Huari y Rivera, 2020), así como con mayores índices de ansiedad, depresión y estrés (Orellana, 2022), afectando de manera directa su bienestar integral, su funcionalidad cotidiana, y sus recursos de resiliencia (Cabanyes, 2010).

Por otra parte, los niveles bajos y muy bajos de adaptación hacia la escuela y el profesorado observados en este estudio coinciden con los reportes previos de Aragón-Borja y Bosques (2012), y pueden explicarse, en parte, por las deficiencias estructurales históricas del sistema educativo mexicano que durante décadas, ha enfrentado limitaciones relacionadas con la falta de recursos, infraestructura y cobertura suficiente para garantizar una educación equitativa y de calidad en todo el país, condiciones que se vieron agravadas por la pandemia (Cruz, 2020). En este contexto, García y Magaz (1998) advierten que una baja adaptación escolar implica no solo una percepción negativa del aprendizaje, sino también una escasa motivación hacia el estudio, manifestada en desinterés, falta de atención en clase, incumplimiento de tareas y dificultades para acatar normas o establecer una relación saludable con la autoridad.

Relacionado a lo anterior, se observó que la percepción general de los estudiantes hacia las clases y su aprendizaje durante la pandemia fue negativa, lo cual evidenció una discrepancia entre los resultados oficiales y los reales, tal como se veía al comparar los datos de Cabadas et al. (2022) y los de la SEP (2021) con respecto a la educación a distancia.

En esta investigación se encontró que las notas obtenidas por la muestra fueron similares a las descritas por la SEP (2021) en el reporte de evaluación de la estrategia de “Aprende en Casa”, sin embargo, la autoevaluación de los adolescentes fue más de dos puntos menor, y la mayoría consideró que no había aprendido durante este periodo, pese a que el reporte oficial mencionara aprendizajes significativos en nueve de 10 estudiantes. Además, comentaron que las clases fueron para ellos estresantes, poco interesantes y complicadas debido a que no podían poner atención ni concentrarse, lo cual va en línea con Van Dijk (2022), sobre cómo la falta de estrategias didácticas y pedagógicas durante las transmisiones televisivas y las clases sincrónicas ocasionó una baja en la calidad de la educación.

En relación con el segundo objetivo, se observó que un mayor número de niños en el hogar y una interrupción prolongada de las clases se asociaron con un menor aprovechamiento académico. De este modo, el apoyo recibido influyó positivamente tanto en la percepción del aprendizaje como en los niveles de adaptación personal, familiar y escolar, favoreciendo una experiencia académica más positiva, tal como señalan Osorio-Guzmán et al. (2023).

Por último, respondiendo al tercer objetivo, se encontraron diferencias significativas en niveles de adaptación y percepción de aprovechamiento en función del apoyo recibido y los recursos socioeconómicos disponibles. Los datos evidenciaron que los estudiantes que contaron con mayores recursos materiales (dispositivos digitales como ordenadores o móviles), así como prácticos y ambientales (referido a las condiciones en las que vivían y el apoyo recibido), fueron quienes tuvieron índices más altos de adaptación en todas las áreas durante su reincorporación a las clases presenciales, lo cual va en línea con los trabajos de Chero-Pacheco et al. (2022) y Cruz (2020). Esto se puede explicar, por un lado, debido a la oportunidad que tuvieron algunas familias para aprovechar el tiempo en casa y mejorar su relación, en contraste con

los hogares en donde ambos padres, e incluso el estudiante, tuvieron que trabajar para enfrentar la crisis. Sumado a esto, quienes contaban con materiales y apoyo para desempeñar sus actividades escolares, pudieron mantener una interacción más adaptativa con sus estudios, profesores y compañeros.

Del mismo modo, los medios materiales, prácticos y ambientales determinaron la calidad del aprovechamiento académico, pues los estudiantes que trabajaron con un ordenador tuvieron mejores resultados que quienes no, asimismo, los que únicamente tomaban clase por las transmisiones de “Aprende en Casa” o yendo a un café internet tuvieron el menor rendimiento en general.

También se encontró que la mayoría no tenía un espacio adecuado para tomar clases y realizar sus tareas y que algunos recién habían adquirido los dispositivos para ello, teniendo que compartirlos, es probable que por esto se haya visto una asociación negativa entre el aprovechamiento académico y la cantidad de niños y niñas que vivían con el participante, resultados que siguen lo descrito por Toribio (2021) y Chero-Pacheco et al. (2022).

Sin embargo, esta no fue la condición de la mayoría pues, según explican Cárdenas-Ramos y Chalarca-Carmona (2022), idealmente las clases a distancia estaban diseñadas para tomarse en compañía de los padres y en esta investigación se observó que en la mayoría de los casos ambos padres trabajaban y no disponían de tiempo para acompañar a los adolescentes. De igual forma el nivel educativo de los padres marcó diferencias en las notas de los jóvenes.

Por todo lo anterior se puede concluir que los estudiantes de la muestra, quienes atravesaron los inicios de su adolescencia durante la pandemia por Covid-19, pueden no haber desarrollado los recursos socioemocionales y prácticos suficientes para enfrentar los riesgos y dificultades típicas de la adolescencia, como las crecientes responsabilidades y obligaciones académicas, sociales y culturales, aumentando la probabilidad de desarrollar trastornos y conductas de riesgo que se retroalimenten entre sí al no contar con los medios para desarrollar un afrontamiento positivo.

En el ámbito escolar, se encontró que la percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje que adquirieron a raíz de esta experiencia fue principalmente negativa lo que podría influir en su desenvolvimiento en el ambiente académico, tanto en la actualidad como en el futuro. Además, su percepción de aprovechamiento fue bajo.

Lo anterior representa la pérdida de aprendizajes básicos necesarios para ingresar y mantener un adecuado rendimiento en los niveles educativos posteriores, dado que se trata de un sistema que se vuelve más complejo a medida que el adolescente crece. Esto conlleva un aumento en el riesgo de fracaso escolar y deserción, o bien, puede llevar a una reducción en el nivel de exigencia de las instituciones educativas. Esto se evidenció en esta investigación donde se observó un mínimo porcentaje de estudiantes reprobados, lo cual tiene el potencial de impactar negativamente el nivel de competencia tanto a corto como a largo plazo. Esta situación afectará tanto a nivel individual como nacional, dando profesionistas menos preparados, limitando sus capacidades para acceder a nuevas y mejores oportunidades de crecimiento social y económico y afectando a quienes requieran de sus servicios.

Este trabajo resalta la importancia de seguir prestando atención a los estudiantes en los siguientes años, pues como se mencionó, los déficits que presentan en el momento actual se pueden mantener o agravar en el futuro.

Se sugiere, por lo tanto, poner atención en sus competencias sociales, el estado emocional y el compromiso hacia la escuela, ya que ésta, junto con la familia, son las instituciones que mayor potencial tienen para apoyar el desarrollo de los adolescentes, a fin de que puedan desenvolverse adecuadamente en el ámbito personal, social, académico y más adelante, profesional.

Además, los hallazgos evidencian las desigualdades estructurales existentes en el país, que históricamente han determinado el acceso y aprovechamiento de diferentes recursos, en este caso, a la educación y las redes de apoyo, necesarias frente a una situación de crisis como lo fue la pandemia, la cual agravó dichas desigualdades.

Así, el desarrollo personal y académico de los jóvenes de menos recursos se vio mayormente afectado, limitando las posibilidades de tener una calidad de vida adecuada, así como un crecimiento a futuro.

Por último, es importante señalar que en este trabajo se encontraron limitaciones relacionadas con el tamaño de la muestra, el tipo de muestreo y las variables evaluadas. Al contar con datos de una única escuela, la muestra fue pequeña y no se consideraron otras variables, como la región geográfica, que podrían influir en la adaptación y el aprovechamiento académico. Por lo tanto, se sugiere replicar el estudio ampliando tanto el tamaño como el alcance de la muestra, incluyendo otras regiones de la República con diversas condiciones socioeconómicas y culturales. Asimismo, se recomienda llevar a cabo investigaciones con un diseño longitudinal que permitan observar los efectos de la pandemia por Covid-19 sobre el desarrollo adaptativo y el rendimiento académico de los adolescentes a largo plazo.

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Fuentes de Financiación

La presente investigación no ha recibido financiación.

Referencias

- American Psychological Association [APA]. (2010). *Principios éticos de los psicólogos y código de conducta*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Aragón-Borja, L. E., y Bosques, E. (2012). Adaptación familiar, escolar y personal de adolescentes de la Ciudad de México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(2), 263-282. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29224159002>
- Bach de la Cruz-Barrios, L. A. (2022). *Adaptación al medio escolar y desarrollo de habilidades sociales en estudiantes de una institución educativa de Chiclayo, 2019*. [tesis de licenciatura, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio USS. <https://hdl.handle.net/20.500.12802/9812>
- Banco Mundial. (2023). Índice de Gini - México. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI?locations=MX>
- Barcala, A., Poverene, L., Torricelli, F., Parra, M., Wilner, A., Micele, C., Corrales, C., Moreno, E., D'Angelo, M., Heredia, M., Sánchez, N., y Vila, P. (2022). Infancias y adolescencias: Vivencias durante la pandemia por Covid-19 en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-25. <https://dx.doi.org/10.11600/rlnsj.20.2.5416>
- Barragán, E. A. (2021). Florecimiento y salud mental óptima en tiempos de Covid-19. *Psicología Iberoamericana*, 29(1). <https://doi.org/10.48102/pi.v29i1.244>
- Benard, B. (2005). *Resiliency: What We Have Learned*. WestEd.
- Berra, S., Rivadero, L., Mántaras, R., Fantini, F., Lavin, J., y Mamondi, V. (2021). Salud autopercebida, cambios en la experiencia escolar y otros hábitos de la salud de escolares adolescentes cordobeses durante el aislamiento social preventivo obligatorio por Covid-19. *Revista de Salud Pública*, 26(2), 86-96. <https://doi.org/10.31052/1853.1180.v26.n2.34016>
- Brisette, I., Scheier, M. F., y Carver, C. S. (2002). The role of optimism and social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 102-111. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.1.102>
- Buitrago, F., Ciurana, R., Fernández, M., y Tizón, J. (2021). Impact of the Covid-19 pandemic on the mental health of the general population: Reflections and proposals. *Atención Primaria*, 53(7), 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2021.102143>
- Cabadas, M., Gamboa, V., y Morales, A. (2022, 11 de febrero). *Alertan del impacto en México ante deserción escolar por pandemia*. El Universal. <https://n9.cl/kd1qc>
- Cabanyes, T. J. (2010). Resiliencia: Una aproximación al concepto. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 3(4), 145-151. <https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2010.09.003>
- Cámara de Diputados. (2023, 20 de diciembre). *Ley general de educación*. Gobierno de México. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Cárdenas-Ramos, Z., y Chalarca-Carmona, C. (2022). Todo a la vez: Cotidianidades de jóvenes universitarios padres/madres en pandemia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-21. <https://dx.doi.org/10.11600/rlnsj.20.2.5330>
- Carrillo, B. (2020, 23 de marzo). *Covid-19: Más del 95 por ciento de niños y niñas está fuera de las escuelas de América Latina y el Caribe*. UNICEF México. <https://n9.cl/r0g41>
- Chero-Pacheco, D. R., Magallanes-Taype, A., Mezarina Castañeda, R. D., y Silvestre Bohorquez, M. C. (2022). Limitaciones de la psicometría en la etapa preescolar durante el Covid-19. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(22), 187-193. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i22.326>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. Second Edition*. Hillsdale, N. J. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., Williams, E., y Thigpen, J. C. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychological Bulletin*, 143(9), 939-991. doi: <https://doi.org/10.1037/bul0000110>
- Cruz, G. (2020). El hogar y la escuela: Lógicas en tensión ante la Covid-19. En: H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia, una visión académica*. (pp. 39-46). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM. <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Doll, B., y Lyon, M. (1998). Risk and resilience: Implications for the delivery of educational and mental health services in schools. *School Psychology Review*, 27(3), 348-363. <https://doi.org/10.1080/02796015.1998.12085921>
- Eidman, L. (2021). El continuo de salud mental durante la pandemia por Covid-19 en población general de adultos argentinos. *Revista Costarricense de Psicología*, 40(2), 93-105. <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v40i02.02>
- Esteves, A. R., Paredes, R. P., Calcina, C. R., y Yapuchura, C. R. (2020). Habilidades sociales en adolescentes y funcionalidad familiar. *Revista De Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 11(1), 16-27. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.392>

- Gallo, L. C., Bogart, L. M., Vranceanu, A., y Mathews, K. A. (2005). Socioeconomic status, resources, psychological experiences, and emotional responses: A test of the reserve capacity model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(3), 386-399. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.2.386>
- García, E. M., y Magaz, A. (1998). *Escala Magallanes de Adaptación (EMA)*. Grupo ALBOR-COHS.
- García, E. M., y Magaz, Á. (2011). *EMA. Escalas de Magallanes de Adaptación: Familiar, escolar, social y personal*. Grupo ALBOR-COHS. <https://www.gac.com.es/editorial/INFO/Manuales/emaMANU.pdf>
- García, M. I., y González, M. (2022). Clima social, familiar, escolar y conductas de riesgo en adolescentes. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 11(23), 231-258. <https://doi.org/10.36677/rpsicologia.v11i23.18057>
- Gardner, T. W., Dishion, T. J., y Connell, A. M. (2008). Adolescent self-regulation as resilience: Resistance to antisocial behavior within the deviant peer context. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(2), 273-284. <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-007-9176-6>
- González, F., y Gimeno, A. (2008). Modelo para la predicción del riesgo psicosocial en el desarrollo infantil. *Revista Internacional de Sistemas*, 15, 19-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5042867>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). Mc Graw Hill Education. <https://n9.cl/vesxc>
- Huari, H. E., y Rivera, J. Y. (2020). *Habilidades sociales y depresión en adolescentes del quinto de secundaria de la Institución Educativa Emblemática Mariscal Castilla, el Tambo 2020*. [tesis de licenciatura, Universidad Peruana los Andes]. Repositorio UPLA. <https://repositorio.upla.edu.pe/handle/20.500.12848/1889>
- Instituto Nacional de la Evaluación de la Educación (INEE). (2017). *Estructura y dimensión del Sistema Educativo Nacional*. INEE. <https://n9.cl/qedzz>
- Knight, C. (2007). A resilience framework: Perspectives for educators. *Health Education*, 107(6), 543-555. <https://doi.org/10.1108/09654280710827939>
- León-Patiño, G. (2024). *Repercusiones psicosociales del confinamiento por COVID-19 en la población adolescente*. [tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Dirección General de Bibliotecas, UNAM. <https://ru.dgb.unam.mx>
- Marques de Miranda, D. M., da Silva Athanasio, B., Oliveira, A. C. S., y Simoes-e-Silva, A. C. (2020). How is Covid-19 pandemic impacting mental health of children and adolescents? *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 51, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2020.101845>
- Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory y Review*, 10(1), 12-31. <https://doi.org/10.1111/jftr.12255>
- Moral, R., y Pérez, C. (2022). Inteligencia emocional y ansiedad en tiempos de pandemia: Un estudio sobre sus relaciones en jóvenes adultos. *Revista Ansiedad y Estrés*, 28(2), 122-130. <https://doi.org/10.5093/anyes2022a14>
- Orellana, G. G. (2022). *Desregulación emocional y adaptación en adolescentes de una Institución Educativa de San Juan de Lurigancho, Lima 2022*. [tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/95984>
- Osorio-Guzmán, M., y Prado, R. C. (2021). Representación psicosocial de la pandemia del Covid-19 en una muestra de niños y adolescentes mexicanos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 24(3), 1176-1193. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/80670>
- Osorio-Guzmán, M., Prado-Romero, C., Ruiz-Mendoza, C., y Parrello, S. (2023). Estructura y manejo del tiempo en jóvenes mexicanos durante la pandemia Covid-19. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(1), 1-19. <https://doi.org/10.11600/ricsnj.22.1.5833>
- Pulkkinen, L. (2004). A longitudinal study on social development as an impetus for school reform toward an integrated school day. *European Psychologist*, 9(2), 125-141. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.9.3.125>
- Robles-Estrada, E., Oudhof van Barneveld, H., y Villafañá-Montiel, L. G. (2022). Adolescencia: Algunos desafíos personales, familiares y sociales. *Revista Psicología sin Fronteras*, 5(9), 6-20. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/137153>
- Sáez-Delgado, F., Olea-González, C., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., García-Vásquez, H., Cobo-Rendón, R., y Sepúlveda-López, F. (2020). Caracterización psicosocial y salud mental en familias de escolares chilenos durante el aislamiento físico por la Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 281-300. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.015>
- Santamaría, C. L., y Tapia, P. A. (2018). Violence against children and adolescents by caregivers. *Informes Psicológicos*, 18(1), 13-34. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v18n1a01>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2015, 19 de marzo). *Conoce el Sistema Educativo Nacional*. Gobierno de México. <https://n9.cl/hit5a>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020, 23 de marzo). *Boletín No. 75 Transmitirán sistemas públicos de comunicación contenidos educativos durante el receso escolar preventivo por Covid-19*. Gobierno de México. <https://n9.cl/7397i1>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2021, 29 de septiembre). *Estrategia Aprende en Casa: Informe de resultados 2020-2021*. Secretaría de Educación Pública. <https://www.ine.mx/wp-content/uploads/2021/09/crt-9so-2021-09-29-p2-a3.pdf>
- Sociedad Mexicana de Psicología (SMP). (2009). *Código ético del psicólogo*. México. Trillas. <https://n9.cl/xyw2t>
- Spiteri, J. (2021). The impact of the Covid-19 pandemic on children's mental health and wellbeing, and beyond: A scoping review. *Journal of Childhood, Education y Society*, 2(2), 126-138. <https://doi.org/10.37291/2717638X.20212294>
- Tacca, D. R., Cuarez, R., y Quispe, R. (2020). Habilidades sociales, autoconcepto y autoestima en adolescentes peruanos de educación secundaria. *International Journal of Sociology of Education*, 9(3), 293-324. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2020.5186>
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>
- Terry-Jordán, Y., Bravo-Hernández, N., Elias-Armas, K. S., y Espinosa-Carás, I. (2020). Aspectos psicosociales asociados a la pandemia por Covid-19. *Revista Información Científica*, 99(6), 585-595. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551765549010>
- Toribio, L. (2021, 18 de mayo). *En todo el país robaron a 5 mil 493 escuelas: durante pandemia por Covid-19*. Excelsior. <https://n9.cl/lobev>
- Torres-Cuevas, J. L., Gil-Guzmán, O. A., y Torres-Escalante, J. L. (2022). Potenciales secuelas en la salud por Covid-19 en México: ¿Qué debemos de esperar? *Archivos en Medicina Familiar*, 24(1), 67-73. <https://n9.cl/xmmjf>
- Van Dijk Kocherthaler, S. C. (2022). La pandemia de la Covid-19 y sus repercusiones en el ámbito educativo para niños y niñas de cero a ocho años. *Perspectivas globales. InterNaciones*, 22, 101-120. <https://doi.org/10.32870/in.vi22.7202>

Corrección

Corrigendum del artículo “Impacto del Estrés Académico y Satisfacción con la Vida en Estudiantes Chilenos con y sin Discapacidad en Educación Superior: un Análisis de Género”
[*Revista de Psicología y Educación* 20(1), 57-63]

Fernanda Nicole Suazo, Santiago Mendo y María Isabel Polo del Río
Universidad de Extremadura (España)

DOI: <https://doi.org/10.70478/rpye.2025.20.17>

DOI del artículo original: <https://doi.org/10.70478/rpye.2025.20.06>

El presente artículo fue publicado bajo la autoría de Fernanda Nicole Suazo Quintana (Universidad de Extremadura, España).

Tras la petición de la autora y la consideración de la dirección de la revista, se ha corregido el trabajo original, añadiendo a dos autores como firmantes de este trabajo: Santiago Mendo Lázaro y María Isabel Polo del Río (Universidad de Extremadura, España).