



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-Piñeda - Universidad de Oviedo, (España)
Mercedes González Sanmamed - Universidad de A Coruña, (España)
María José González Valenzuela - Universidad de Málaga, (España)
Matthias Grünke - Universität zu Köln, (Alemania)
María Adelina Guisande Couñago - Universidad de Santiago de Compostela, (España)
Ángel Huguet Canalis - Universidad de Lleida, (España)
Shin-ichi Ishikawa - Doshisha University, (Japón)
Cándido José Inglés Saura - Universidad de Miguel Hernández, (España)
Juan E. Jiménez González - Universidad de la Laguna, (España)
Jesús Miguel Jornet Meliá - Universidad de Valencia, (España)
Malt Joshi - Texas A&M University, (EEUU)
Jennifer Krawek - University of Miami, (EEUU)
María José León Guerrero - Universidad de Granada, (España)
Teresa Limpo - (Universidade do Porto, Portugal)
Stephen J. Loew - University of New England, (Australia)
Víctor López Ramos - Universidad de Extremadura, (España)
Mar Lorenzo Moledo - Universidad de Santiago de Compostela, (España)

Rafaela Marco Taverner - Universidad de Valencia, (España)
María Eugenia Martín Palacio - Universidad Complutense de Madrid, (España)
Raquel-Amaya Martínez González - Universidad de Oviedo, (España)
Concepción Medrano Samaniego - Universidad del País Vasco, (España)
Lynn Meltzer - Harvard Graduate School of Education, (EEUU)
Antonio Méndez Giménez - Universidad de Oviedo, (España)
Charles L. Mifsud - L-Università ta' Malta, (Malta)
Ana Miranda Casas - Universidad de Valencia, (España)
Asunción Monsalve González - Universidad de Oviedo, (España)
María de la Villa Moral Jiménez - Universidad de Oviedo, (España)
Ángela Morales Fernández - Universidad Autónoma de Madrid, (España)
Jesús Miguel Muñoz Cantero - Universidad de A Coruña, (España)
José Muñiz 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 Veleo - Universidad de Oviedo, (España)
Antonio José Sánchez Guarnido - Universidad de Córdoba, (España)
Albert Sangrà Morer - Universitat Oberta de Catalunya, (España)
Miguel Anxo Santos Rego - Universidad de Santiago de Compostela, (España)
Sylvia Sastre I Riba - Universidad de la Rioja, (España)
Alfred Schabmann - Universität zu Köln, (Alemania)
Roberto Secades Villa - Universidad de Oviedo, (España)
José Tejada Fernández - Universidad Autónoma de Barcelona, (España)
Carme Timoneda Gallart - Universidad de Girona, (España)
Mark Torrance - Nottingham Trent University, (Reino Unido)
María Victoria Trianes Torres - Universidad de Málaga, (España)
Guillermo Vallejo Seco - Universidad de Oviedo, (España)
María Lidón Villanueva Badenes - Universitat Jaume I, (España)
María Luisa Zagalaz Sánchez - Universidad de Jaén, (España)
Félix Zurita Ortega - Universidad de Granada, (España)

ÍNDICE

Efectividad de los Estilos de Enseñanza de la Ciencia Sobre el Rendimiento Académico en Contextos Escolares Heterogéneos: Un Análisis de Modelamiento de Ecuaciones Estructurales en Escuelas del Perú Williams Orlando Tapia Chávez	5
Use of Highly Violent Video Games (PEGI 18) in Early Adolescence: Gender and Psychosocial Differences Between Players and Non-Players David Álvarez-García & Zara Suárez-Fernández.....	18
Implementación de un Programa de Enriquecimiento de la Creatividad Escrita en Estudiantes de Primaria con Aptitudes Sobresalientes José Francisco De La Cruz García, Guadalupe Acle Tomasini y Laura María Martínez Basurto.....	29
El Papel de los Profesionales de la Psicología Educativa en la Prevención de Problemas de Salud Psicológica en los Centros Educativos: El Caso del Sistema Educativo Valenciano Jesús de la Fuente y Andrea Ollero.....	39
Modelo de Intervención Psicoterapéutica Breve Para la Reducción del Malestar Psicológico en Estudiantes Universitarios Fátima Laborda-Sánchez, Edgar Cuauhtémoc Díaz Franco, Raquel Mondragón Gómez, Alejandro López Tello y Ingrid Michelle Gavia Serrano	52
Riesgo Psicosocial y Salud Mental en Entorno Escolar: Análisis de Factores Presentes en Colaboradores Educativos Marcela Funes Arán	62
Lectura Compartida y Comunicación Aumentativa y Alternativa en Contextos Formales: Estrategias de Enseñanza para la Inclusión de Estudiantes con Parálisis Cerebral Andrea Viera Gómez.....	69
Bienestar Psicológico y Estrategias de Afrontamiento en Alumnos Peruanos de Cuarto y Quinto Curso de Secundaria Dairee Nakano Cevallos, Valeria Paredes García y Giancarlo Veliz-Salinas	78

Artículo

Efectividad de los Estilos de Enseñanza de la Ciencia Sobre el Rendimiento Académico en Contextos Escolares Heterogéneos: Un Análisis de Modelamiento de Ecuaciones Estructurales en Escuelas del Perú

Williams Orlando Tapia Chavez 

Universidad Autónoma de Barcelona (España)

INFORMACIÓN

Recibido: 14/05/2025
Aceptado: 07/10/2025

Palabras clave:

Estilo de enseñanza
Enseñanza de la Ciencia
Modelo de Ecuaciones Estructurales
Contexto escolar
Nivel socioeconómico

RESUMEN

Antecedentes: El estudio de los estilos de enseñanza de la Ciencia en relación con el rendimiento estudiantil ha estado marcado por limitaciones metodológicas y la exclusión de variables contextuales. En consecuencia, este estudio aborda el impacto de los estilos de enseñanza de la Ciencia sobre el rendimiento considerando la influencia del contexto geográfico, administrativo y socioeconómico de las escuelas. **Método:** Se ejecutó un Modelo de Ecuaciones Estructurales sobre datos secundarios de 1707 escuelas, 1707 docentes y 59526 estudiantes de Perú. **Resultados:** Los datos indicaron que, si bien los estilos centrados en el profesorado y en el estudiantado se encuentran altamente correlacionados ($r=0.84$, $p<.001$), su impacto en el rendimiento no es homogéneo, sino que varía según el contexto geográfico, administrativo y socioeconómico. **Conclusión:** Los hallazgos sugieren que ambos estilos se aplican en las escuelas peruanas, pero su articulación y efectividad parece verse afectada por el contexto escolar. Por tanto, se recomienda formular políticas educativas que orienten la implementación de los estilos de enseñanza en función al contexto educativo y no decantarse por un estilo universal. Asimismo, se insta a complementar estos hallazgos con trabajos cualitativos, especialmente en contextos desfavorecidos como los rurales.

Effectiveness of Science Teaching Styles on Academic Achievement in Heterogeneous School Contexts: A Structural Equation Modeling Analysis in Peruvian Schools

ABSTRACT

Background: Research on Science teaching styles in relation to student achievement has been constrained by methodological limitations and the exclusion of contextual variables. Consequently, this study examines the impact of Science teaching styles on achievement while considering the influence of schools' geographical, administrative, and socioeconomic contexts. **Method:** Structural Equation Modeling was applied to secondary data from 1,707 schools, 1,707 teachers, and 59,526 students in Peru. **Results:** Data indicated that, although teacher-centered and student-centered styles were found to be highly correlated ($r=.84$, $p<.001$), their impact on achievement was not homogeneous but varied according to geographical, administrative, and socioeconomic factors. **Conclusion:** The findings suggest that both styles are present in Peruvian schools; however, their articulation and effectiveness appear to be conditioned by the school context. Therefore, it is recommended that educational policies guide the implementation of teaching styles according to the educational context, rather than promoting a universal approach. Furthermore, future research should complement these results with qualitative studies, particularly in disadvantaged contexts such as rural areas.

Keywords:

Teaching styles
Science Education
Structural Equation Modeling
School context
Socioeconomic status

Citar como: Tapia-Chavez, W. O. (2026). Efectividad de los estilos de enseñanza de la ciencia sobre el rendimiento académico en contextos escolares heterogéneos: un análisis de modelamiento de ecuaciones estructurales en escuelas del Perú. *Revista de Psicología y Educación*, 21(1), 5-17. <https://doi.org/10.70478/rype.2026.21.01>

Autor y e-mail de correspondencia: Williams Orlando Tapia Chavez, williamsorlando.tapia@autonoma.cat

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

Introducción

El estilo de enseñanza ha adquirido creciente relevancia por su relación con el rendimiento y las actitudes del estudiantado (Yeung et al., 2025; Zhai y Liu, 2025). Concebido como el patrón habitual del profesorado para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, suele clasificarse, esquemáticamente, en estilo centrado en el profesorado (ED) y estilo centrado en el estudiantado (EE) (Montoya-González et al., 2025). Con el riesgo de simplificarse en exceso, el primero se asocia con transmisión unidireccional del conocimiento y el segundo con su aplicación creativa.

Tras los resultados de PISA (OCDE, 2016), con foco en Ciencia, de la Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico (OCDE), el debate entre estilos se intensificó (Crato, 2021; OCDE, 2016; Zhai y Liu, 2025). Sin embargo, algunos autores consideraron adecuado tener cautela por las limitaciones metodológicas de los datos y de las técnicas de análisis (Caro, 2015; Teig et al., 2018), así como por la exclusión de variables contextuales que sitúen tales hallazgos (Al Salouli et al., 2024; Tang et al., 2020). Otros autores, al observar la coexistencia y el beneficio de ambos estilos propusieron la articulación de ambos para una formación científica integral (Zhang et al., 2022).

Sin embargo, aún no está claro cómo examinar conjuntamente rendimiento, práctica docente y contexto para identificar los factores que condicionan el logro y la adopción de un estilo. En Perú la evidencia es limitada. Moreano et al. (2020) hallaron que el ED se asocia con el rendimiento y el EE con actitudes favorables, pero no explican por qué el EE no incide en el rendimiento. Su explicación principal alude a la formación docente, pero no profundiza en el carácter modulador del contexto sobre la implementación y articulación de los estilos de enseñanza en el aula.

De ahí la necesidad de un estudio sobre los estilos de enseñanza de la Ciencia en el Perú con un análisis avanzado que incorpore la heterogeneidad contextual. Un estudio de esta naturaleza podría orientar investigaciones en escenarios similares y ofrecer a tomadores de decisiones y docentes criterios para seleccionar el estilo más viable y beneficioso, en lugar de prescribir uno solo como solución universal.

En este marco, el presente trabajo emplea modelos de ecuaciones estructurales (SEM) para evaluar los efectos de los estilos de enseñanza de la Ciencia sobre el rendimiento del estudiantado peruano con datos de las Evaluaciones Censales Estudiantiles (ECE) del 2018 de Perú, considerando formación y experiencia docente, así como condiciones socioeconómicas, administrativas y geográficas de las escuelas. Dado que el sistema peruano presenta marcadas desigualdades, resulta plausible que el contexto condicione tanto el rendimiento como la efectividad y articulación de los estilos de enseñanza.

Estilos de Enseñanza de la Ciencia

El estilo de enseñanza se concibe como los hábitos del profesorado para interactuar con el estudiantado y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Montoya-González et al., 2025). La literatura reciente (Montoya-González et al., 2025; Ropero-Padilla et al., 2021; Villar-Aldonza, 2023) distingue dos enfoques complementarios: el estilo centrado en el profesorado (ED) y el centrado en el estudiantado (EE). Aunque esta

clasificación resulta un tanto esquemática, el presente estudio la adopta para analizar los datos y formular propuestas concretas, evitando la dispersión derivada de tipologías múltiples. La caracterización de ambos estilos se fundamenta en los reportes de Montoya-González et al. (2025), Ropero-Padilla et al. (2021) y Villar-Aldonza (2023)."

El EE se vincula con un currículo integrado y contextualizado, que entiende la Ciencia como un saber relativo y socialmente construido. El rol docente se define como facilitador del aprendizaje, mientras que el estudiantado participa en actividades de indagación, descubrimiento, solución de problemas, proyectos o aprendizaje cooperativo. La evaluación asume un carácter cualitativo, formativo y contextualizado, y la motivación surge de intereses personales del alumnado. En contraste, el ED se orienta hacia un currículo disciplinar y universal, concibe la Ciencia como acumulación objetiva de conocimientos, asigna al profesorado la función de transmisor experto y espera del estudiantado atención y escucha. Predominan las clases expositivas, la instrucción directa, la práctica y la repetición, con evaluaciones objetivas y sumativas. El orden en el aula se sostiene mediante normas estrictas, premios o sanciones, y la creatividad ocupa un lugar secundario frente a la transmisión del conocimiento tecno-científico.

El debate académico ha girado en torno a la eficacia de ambos estilos sobre el rendimiento estudiantil. En PISA 2015, centrado en competencias científicas, los resultados sugirieron que el EE no favorecía altos rendimientos, aunque sí fomentaba actitudes positivas hacia la Ciencia (Crato, 2021; OCDE, 2016; Zhai y Liu, 2025). Este hallazgo cuestionó la idea dominante de que dicho enfoque resultaba más adecuado para aprendizajes significativos. Algunos trabajos revisaron críticamente las metodologías utilizadas, señalando limitaciones en la vinculación entre práctica docente y desempeño estudiantil (Teig et al., 2018), así como riesgos de endogeneidad o causalidad invertida en los análisis correlacionales (Caro, 2015) y escasa consideración de variables contextuales (Tang et al., 2020; Zhai y Liu, 2025).

Meta-análisis posteriores indicaron que el ED podría resultar más eficaz para transmitir información y mejorar el rendimiento, mientras que el EE favorecería la creatividad, la autonomía y la disposición hacia la Ciencia (Zhang et al., 2022). Otros estudios observaron lo contrario y mostraron que el ED ampliaría brechas de aprendizaje, mientras que el EE contribuiría a reducir las (Liu et al., 2024).

Ante esta dicotomía, investigaciones recientes proponen un modelo híbrido que combine ambos enfoques para mejorar simultáneamente el rendimiento y las actitudes hacia la Ciencia (Liu et al., 2024; Zhai y Liu, 2025; Zhang et al., 2022). Este modelo plantea transitar progresivamente del ED al EE y adaptarse a las características del grupo (Kang, 2022). Por ejemplo, con estudiantes novatos se recomienda un acompañamiento cercano mediante instrucción directa para evitar sobrecarga cognitiva y facilitar el aprendizaje inicial; a medida que adquieren conocimientos y organización para el estudio, se pueden introducir actividades más autónomas y creativas hasta que el estudiantado asuma mayor protagonismo en su aprendizaje (Kirschner y Hendrick, 2024).

Las evidencias recientes (Liu et al., 2024; Ropero-Padilla et al., 2021; Villar-Aldonza, 2023; Zhai y Liu, 2025; Zhang et al., 2022) han observado que el profesorado tiende a combinar ambos enfoques de enseñanza, sin necesariamente integrarlos en un

modelo híbrido que articule de forma sistemática los dos estilos. Esta situación podría obedecer a limitaciones en la formación docente o a las condiciones contextuales que caracterizan su práctica educativa.

Factores que Afectan a los Estilos de Enseñanza de la Ciencia

La implementación y efectividad de los estilos de enseñanza, así como del modelo híbrido, se encuentran condicionadas por factores normativos y estructurales propios del contexto. Algunos estudios han mostrado que las normativas curriculares tienden a alinearse con un estilo de enseñanza, en desmedro del otro (Yeung et al., 2025; Zhang et al., 2022).

Ahora bien, aunque la política curricular se identifique con el EE las normativas que organizan las clases de Ciencia —ratio docente-estudiante, disponibilidad de recursos y carga horaria para la enseñanza— y las políticas de evaluación estandarizada limitan el impacto del EE y estimulan el del ED, porque hay aulas sobrepobladas, tiempos reducidos y presión por los resultados académicos (Castro et al., 2025; Teig et al., 2019). Esto es probable encontrarlo en zonas urbanas donde hay mayor densidad poblacional que en las zonas rurales.

En este escenario tensionado por la incoherencia normativa, el profesorado suele optar por enfoques que garanticen resultados inmediatos en las evaluaciones, aunque ello suponga aplicar de manera fragmentada ambos estilos (Huang y Asghar, 2018). Esto probablemente se observe con mayor claridad en escuelas estatales, que dependen estrictamente de las directrices ministeriales, mientras que las instituciones privadas cuentan con mayor margen de autonomía para definir sus proyectos educativos.

El nivel socioeconómico de las familias y de las instituciones también influye en la implementación de los estilos. En entornos de bajos recursos predomina el estilo ED (Shambare y Jita, 2025), mientras que en contextos favorecidos se recurre con mayor frecuencia al EE, apoyado en la disponibilidad de infraestructura para la formación docente y para la realización de actividades de un EE; pero también en el acompañamiento familiar (Xu et al., 2024). En ese sentido, esto es más factible en contextos urbanos o de alto nivel socioeconómico.

Sin embargo, esta relación no es lineal; Mostafa et al. (2018) observaron que en zonas urbanas con mejores condiciones y rurales con un entorno precario sucede lo contrario. En zonas urbanas las escuelas públicas con sobrepoblación estudiantil y presión de las evaluaciones estandarizadas tienden hacia un ED. En cambio, en zonas rurales pueden encontrarse experiencias de un EE como resultado de políticas orientadas a la inclusión social. AlSalouli et al. (2024) y Castro et al. (2025) también observan algo similar; en centros privados de alto nivel socioeconómico es posible encontrar un ED dado que los centros escolares buscan sostener su imagen institucional al maximizar resultados en las pruebas estandarizadas nacionales y al mismo tiempo responder a las expectativas de las familias.

No obstante, más allá de la política educativa que se promulgue y del estatus socioeconómico, los valores culturales adquieren una relevancia importante sobre qué estilo de enseñanza se reproduce en el aula (Tang et al., 2020). Sociedades como el nórdico, el confuciano o el occidental se identifican con la hibridación de estilos, el ED y el EE respectivamente; en el marco de sus valores

culturales como la igualdad y/o la meritocracia (Rapplee y Komatsu, 2020; Yeung et al., 2025).

La formación y experiencia del profesorado representan un factor crucial. Una preparación pedagógica insuficiente favorece el ED, mientras que las carencias en conocimientos disciplinares conducirían a optar por un EE, aunque en ambos casos la implementación puede resultar deficiente (Japelj-Pavešić et al., 2022). Asimismo, la experiencia de formación vivida por el profesorado influye en la reproducción de ciertos estilos en el aula: quienes se han formado en entornos flexibles y con compromiso social suelen inclinarse por enfoques participativos, mientras que quienes provienen de contextos jerárquicos reproducen esquemas más transitivos (Nkrumah, 2023).

Las creencias docentes tienen un peso adicional. Entre las más extendidas, según Kirschner y Hendrick (2024) se encuentra la idea de que el EE es más moderno, mientras que el ED es más anticuado, por tanto, el EE sería más efectivo porque es sinónimo de vanguardia. Otra creencia es asociar el aprendizaje activo exclusivamente con la realización de numerosas actividades. Esto no solo no restringe un modelo híbrido; sino que limita incluso una implementación eficaz del EE.

En suma, la implementación de los estilos de enseñanza y de un modelo híbrido se encuentra condicionada por el contexto político-normativo, socioeconómico, cultural, estructural y formativo. La alineación curricular con el EE se ve tensionada por regulaciones que, en la práctica, favorecen al ED debido a la presión de las evaluaciones estandarizadas, la sobrepoblación en las aulas y la limitada disponibilidad de recursos.

A ello se suman desigualdades socioeconómicas que amplían o restringen las posibilidades de aplicar un modelo híbrido. Así también, como la influencia de los valores culturales que modelan las preferencias pedagógicas en cada sociedad. Además, la formación inicial y continua del profesorado, junto con sus experiencias previas y creencias pedagógicas, constituyen un factor relevante que puede favorecer o limitar la efectividad de los estilos de enseñanza (ED y EE) y al mismo tiempo confrontar, tensionar o integrar estilos.

El Presente Estudio

El estudio tiene como propósito analizar el efecto de los estilos de enseñanza de la Ciencia sobre el rendimiento científico del estudiantado peruano, considerando características del profesorado y del contexto. Se plantean cuatro objetivos:

- Evaluar el impacto del índice socioeconómico, los estilos de enseñanza, la experiencia y la formación docente sobre el rendimiento científico en la muestra total y por estratos socioeconómicos, de gestión escolar y ubicación geográfica.
- Examinar la influencia del índice socioeconómico, la experiencia y la formación docente en la adopción y eficacia del estilo de enseñanza centrado en el profesorado.
- Analizar la influencia del índice socioeconómico, la experiencia y la formación docente en la adopción y eficacia del estilo de enseñanza centrado en el estudiantado.
- Estimar la relación entre la experiencia, la formación docente y el índice socioeconómico, así como las correlaciones entre los estilos de enseñanza.

Método

Participantes

La muestra no probabilística obtenida tras la depuración de la base de datos de la ECE del 2018 permitió trabajar con el 54.15% de escuelas evaluadas por el Minedu, el 11.12% del estudiantado y el 39.89% del profesorado encuestado. En detalle se consideraron 1707 escuelas con un único docente de la asignatura de Ciencia y Tecnología a cargo del segundo grado de secundaria (1344 escuelas estatales, 363 privadas, 1042 urbanas, 665 rurales, 1395 de nivel socioeconómico muy bajo-bajo y 312 de nivel alto-medio), 59 526 estudiantes de segundo grado de secundaria, con edades entre 12 y 16 años ($M=13.53$; $DT=0.73$), de los cuales el 48.8% fueron mujeres. Y 1 707 docentes de Ciencias, con experiencia profesional entre menos de un año y más de veinte ($M=11.45$; $DT= 6.81$), de los cuales el 53.49% correspondió a mujeres.

Instrumentos

El Minedu ha construido, validado y aplicado tres instrumentos en el marco de la ECE 2018. Estos son el Cuestionario Socioeconómico Estudiantil (Minedu, 2018) y la prueba de rendimiento en Ciencias, así como el cuestionario al docente (Minedu, 2019).

El *Cuestionario Socioeconómico Estudiantil* se conforma de 27 ítems y estima la variable índice socioeconómico (ISE). Su fiabilidad ha sido verificada mediante análisis de varianza intraclass, estudios de estabilidad temporal y análisis factorial. El ISE se valora por medio de la educación parental, la calidad de la vivienda, el acceso a servicios básicos y la disponibilidad de activos en el hogar. Estos indicadores conforman un componente que explica el 62% de la varianza total, lo que respalda la validez y consistencia del instrumento para medir el ISE. Se toma al 0.413 como punto de corte que separa a los estratos bajos y muy bajos de los estratos altos y medios. Este mismo criterio de corte se respeta en este trabajo para establecer los niveles dos socioeconómicos: muy bajo-bajo (≤ 0.413) y medio-alto (> 0.413).

La *prueba de rendimiento en Ciencias* integrada por 87 ítems (84 de opción múltiple y 3 de respuesta abierta) evalúa la variable rendimiento en Ciencias. El rendimiento se entiende como la capacidad de explicar fenómenos científicos, diseñar investigaciones y tecnologías, e interpretar datos y evidencias dentro de la asignatura “Ciencia y Tecnología”. La validez y fiabilidad del instrumento se verifica mediante el modelo Rasch, que acredita su unidimensionalidad y óptimos índices de ajuste (confiabilidad de las medidas de personas $R_p=0.65$; índice de separación $G_p=1.35$). En base a los puntajes se establecen cuatro niveles de desempeño: muy bajo (< 374.60), bajo (374.60–509.58), medio (509.58–628.48) y alto (> 628.48).

El *cuestionario docente* está compuesto por 14 preguntas principales y múltiples sub-preguntas. Posee una consistencia interna alta ($\alpha=.919$) y valora estilos de enseñanza (ED y EE), experiencia y formación docente, así como otras variables que este estudio no contempla.

La variable formación docente se define como el proceso de desarrollo profesional iniciado en la formación inicial y ampliado mediante especializaciones y posgrados. Por esa razón es evaluada a partir del nivel de estudios alcanzado dividido en cuatro estratos.

Sin embargo, para este trabajo esos cuatro estratos se los ha agrupado en solo tres: instituto pedagógico o formación no universitaria, formación universitaria y posgrado concluido.

La variable experiencia docente es definida como el conjunto de aprendizajes acumulados a lo largo de la práctica profesional del profesorado. Por tanto, es examinada por medio de los años de servicio dividida en seis rangos, pero que en este estudio se lo ha agrupado en solo tres rangos: menos de cinco años, entre cinco y quince años, y más de quince años.

La variable estilo de enseñanza centrado en el profesorado (ED) es entendida como el protagonismo docente basado en la transmisión unidireccional del conocimiento, el aprendizaje individual y de carácter mecánico. En consecuencia, es evaluada a través de siete indicadores de actividades en el aula (3 en la competencia diseña, 2 en explica y 2 en indaga). Ejemplos de estos indicadores fueron: “realizar experimentos científicos demostrativos para los estudiantes”, “demostrar diferentes formas de representación para diseñar una solución tecnológica” y “desarrollar un documento para los estudiantes que les sirva como guía”.

La variable estilo de enseñanza centrado en el estudiantado (EE) es comprendida como el modo en que el alumnado asume un papel activo, privilegiando la aplicación contextual y creativa del conocimiento, el trabajo colaborativo y la participación crítica. En ese sentido se mide mediante 27 indicadores de actividades en el aula (7 en diseña, 8 en explica y 12 en indaga). Ejemplos de estos indicadores fueron: “fomentar el debate científico a partir de la importancia de las evidencias” y “propiciar que los estudiantes formulen sus propias preguntas de indagación”.

Los indicadores de ambos estilos (ED y EE) se valoraron en función de la importancia asignada en una escala Likert de cinco puntos (1=*nada importante*, 2=*poco importante*, 3=*importante*, 4=*muy importante*, 5=*no sé a qué se refiere*).

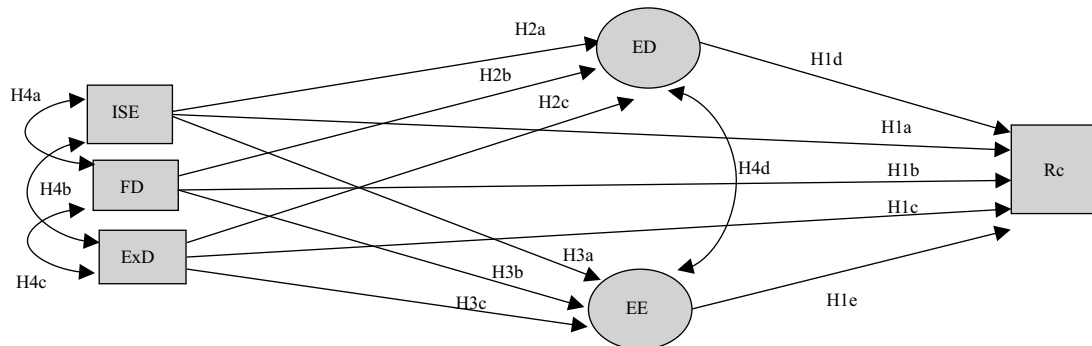
Por último, los tres cuestionarios a partir de variables dicotómicas examinan el tipo de gestión (privada/estatal) y la ubicación escolar (rural/urbana).

Procedimiento

El estudio está basado en datos secundarios proporcionados por la Unidad de Medición de la Calidad del Aprendizaje (UMC) del Ministerio de Educación del Perú. El acceso a la base se gestionó mediante solicitud formal y firma del Compromiso de Confidencialidad, en concordancia con la normativa vigente en Perú (Decreto Supremo N.º 072-2012-PCM y Ley N.º 29733). Los datos, entregados en formato anonimizado, incluyeron dos conjuntos: i) base de datos del profesorado a partir del cuestionario docente; y ii) base de datos del estudiantado con la información del cuestionario socioeconómico y la prueba de rendimiento.

El proceso de depuración contempló la eliminación de escuelas con más de un docente de Ciencias, exclusión de registros incompletos o inconsistentes, supresión de docentes que respondieron “no sé a qué se refiere” para garantizar la validez de la medición de estilos de enseñanza y depuración de la base de estudiantes, manteniendo únicamente a quienes tenían datos completos y declaraban hablar castellano. Posteriormente, ambas bases de datos se vincularon mediante el código modular de cada escuela, obteniéndose una matriz consolidada para el análisis.

Figura 1
Modelo Hipotético-Teórico



Nota. ISE = Índice socioeconómico; Rc = Rendimiento científico; EE = Estilo centrado en el estudiantado; ED = Estilo centrado en el profesorado; FD = Formación docente; ExD = Experiencia docente; H = Hipótesis.

El modelo hipotético-teórico (véase [Figura 1](#)) se construyó con base en la propuesta metodológica de [Kline \(2023\)](#) y la literatura revisada. El diseño incluye 15 hipótesis organizadas en cuatro bloques analíticos que integraron variables latentes endógenas (estilos de enseñanza ED y EE), observables endógenas (rendimiento en Ciencias, indicadores de actividades de enseñanza) y observables exógenas (formación y experiencia docente, índice socioeconómico).

Se establecieron 15 hipótesis agrupadas en cuatro bloques analíticos. Uno es considerar que el rendimiento estaría afectado positivamente por el índice socioeconómico (H1a), la formación (H1b) y experiencia docente (H1c), así como por el ED (H1d); pero negativamente por el EE (H1e). Estas relaciones podrían variar por el contexto, aunque la literatura evidencia que, en sistemas con alta desigualdad como el peruano, el índice socioeconómico se constituiría como un factor determinante. La limitada preparación del profesorado y la escasez de recursos limitarían al EE y estimularían un ED para mitigar desigualdades y mejorar el rendimiento.

De otro lado, el ED estaría influido negativamente por el índice socioeconómico (H2a), la formación (H2b) y la experiencia docente (H2c); mientras que el EE estaría influido negativamente por el índice socioeconómico (H3a), la formación (H3b) y la experiencia docente (H3c). Esto se sostiene en estudios que destacan que, en contextos favorecidos, la disponibilidad de recursos y la mejor preparación docente facilitarían prácticas innovadoras orientadas a la creatividad y la autonomía estudiantil.

Por último, las correlaciones entre el índice socioeconómico, la formación y la experiencia docente (H4a, H4b, H4c) serían positivas, así como entre ambos estilos de enseñanza (H4d). Estas asociaciones se apoyan en evidencia que muestra que una mayor concentración de docentes formados y experimentados en contextos favorecidos, además de la influencia de las prescripciones curriculares y evaluativas del Minedu inducirían a las escuelas a combinar el EE con el ED.

Finalmente, el modelo hipotético-teórico se examinó con los datos de la ECE del 2018 y el análisis SEM siguiendo protocolos estandarizados. Las variables de control (nivel socioeconómico del estudiantado, gestión y ubicación de la escuela) permitieron analizar el modelo por estratos con el fin de contemplar el posible efecto moderador del contexto sobre la efectividad de los estilos de enseñanza.

Análisis de Datos

El diseño de investigación es cuantitativo, no experimental, ex post facto y de tipo transversal, sustentado en el análisis de datos secundarios de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) del 2018 del Ministerio de Educación del Perú (Minedu).

El modelo hipotético-teórico se evaluó conforme al protocolo SEM [Kline \(2023\)](#), que incluye especificación, identificación, estimación, evaluación, reespecificación y reporte de resultados. El análisis se efectuó con los programas SPSS26, AMOS24 y R4.3.2 (librería *lavaan*). Y se utilizó el estimador de máxima verosimilitud con errores estándar robustos (MLR). Se consideró los siguientes criterios de ajuste para valorar el análisis del modelo: raíz media cuadrática residual estandarizada $SRMR \leq .08$, índice de ajuste comparativo $CFI \geq .95$ y error cuadrático medio de aproximación $RMSEA < .06$.

Con base en [Kline \(2023\)](#), se calcularon los tamaños de efecto total (suma de efectos directos e indirectos) y las correlaciones, para luego interpretadas según los parámetros de [Cohen et al. \(2018\)](#): tamaños de efecto débiles (0–.10), modestos (.10–.30), moderados (.30–.50) y fuertes (>.50) y correlaciones pequeñas (.10–.30), medianas (.30–.50) y grandes (>.50).

Resultados

Estadísticos Descriptivos

La [Tabla 1](#) presenta los valores descriptivos de las variables del estudio, correspondientes a 1707 escuelas, 59526 estudiantes y 1707 docentes. En promedio, el rendimiento en Ciencias del estudiantado se ubica en un nivel bajo (374.60–509.58), mientras que el índice socioeconómico corresponde a un nivel muy bajo-bajo (≤ 0.413). Respecto al profesorado, se observa que la mayoría posee un título universitario y una experiencia docente comprendida entre 5 y 15 años.

En cuanto a los estilos de enseñanza, tanto las actividades del ED como en el EE fueron valoradas como “importantes” en el desarrollo de las competencias científicas. Además, los indicadores de asimetría se situaron dentro de rangos aceptables (± 0.5), lo que sugiere una adecuada distribución de los datos.

Tabla 1
Análisis Descriptivo de las Variables del Estudio (N=1707)

Variables		Media	Desviación Estándar	Asimetría
Rendimiento		479,71	56,525	-,187
Índice socioeconómico		-,579	,901	,336
Experiencia docente		2,050	,764	-,090
Formación docente		2,879	,755	,203
Estilo centrado en el profesorado.)	D	3,393	,434	-,501
	E	3,024	,570	-,131
	I	3,489	,498	-,902
Estilo centrado en el estudiantado	D	3,432	,335	-,205
	E	3,393	,363	-,061
	I	3,413	,365	-,089

Nota. D = Actividades de diseño tecnológico; E = Actividades de explicación científica; I = Actividades de indagación científica.

Correlaciones Bivariadas

La [Tabla 2](#) recoge las correlaciones de Pearson entre las variables analizadas. Los resultados evidencian asociaciones positivas y significativas entre las actividades de ambos estilos de enseñanza (ED y EE).

El rendimiento en Ciencias se correlaciona de manera positiva con todas las actividades asociadas al EE, así como con el ED en la competencia de diseño tecnológico. También muestra correlaciones positivas con el índice socioeconómico, la experiencia y la formación docente. En contraste, se identificaron correlaciones negativas entre el rendimiento y las actividades del ED orientadas a la explicación e indagación científica.

Por otra parte, la mayoría de las actividades del ED presentan correlaciones negativas con el índice socioeconómico, la experiencia

y la formación docente, con excepción de las actividades vinculadas al diseño tecnológico. En el caso del EE, las correlaciones son predominantemente positivas con las variables socioeconómicas y docentes, salvo en las actividades relacionadas con el diseño tecnológico, donde se observa una relación negativa con el índice socioeconómico. Finalmente, el índice socioeconómico, la formación y la experiencia docente se correlacionan de manera positiva entre sí.

Análisis SEM en la Muestra Total

Los resultados ([Tabla 3](#); [Figura 2](#)) muestran un ajuste adecuado del modelo [$\chi^2_{(24)} = 114.479$, $p < .001$; $CFI = .981$; $RMSEA = .047$; $SRMR = .022$], explicando el 47% de la varianza del rendimiento.

El rendimiento en Ciencias estuvo influido positivamente por el índice socioeconómico ($\beta = .64$, $p < .001$), la formación docente ($\beta = .07$, $p < .001$), la experiencia ($\beta = .04$, $p = .059$) y el EE ($\beta = .10$, $p = .068$), mientras que el ED mostró un efecto negativo ($\beta = -.11$, $p = .082$). De estos, únicamente los efectos del índice socioeconómico y la formación docente resultaron significativos.

En relación con los estilos de enseñanza, el ED se vio influido negativamente por la experiencia ($\beta = -.06$, $p = .042$) y la formación docente ($\beta = -.10$, $p = .001$), aunque de manera positiva por el índice socioeconómico ($\beta = .03$, $p = .389$); solo las dos primeras relaciones fueron significativas. Por su parte, el EE se vio favorecido por la experiencia docente ($\beta = .08$, $p = .004$), mientras que los efectos de la formación ($\beta = .03$, $p = .315$) y del índice socioeconómico ($\beta = .03$, $p = .250$) no alcanzaron significancia estadística.

Finalmente, se observó una correlación positiva y significativa entre el índice socioeconómico, la formación y la experiencia docente, así como entre los estilos de enseñanza ED y EE ($r = .84$, $p < .001$).

La interpretación de los tamaños de efecto—con base en [Cohen et al., 2018](#))— indica que el rendimiento recibe un efecto fuerte del índice socioeconómico, modesto de los estilos de enseñanza (ED y EE) y débil de la experiencia y la formación docente. Asimismo, las correlaciones entre las características docentes y el índice socioeconómico son de magnitud pequeña, mientras que la correlación entre ED y EE es grande.

Tabla 2
Correlaciones de Pearson Entre las Variables del Estudio

		1	2	3	4	5.1	5.2	5.3	6.1	6.2	6.3
1. Rendimiento		-									
2. Índice socioeconómico		,674*	-								
3. Formación docente		,255*	,252*	-							
4. Experiencia docente		,193*	,196*	,160*	-						
5. ED	5.1. D	,002	,004	-,053*	-,009	-					
	5.2. E	-,052*	-,022	-,093*	-,073*	,381*	-				
	5.3. I	-,041	-,012	-,065*	-,077*	,420*	,361*	-			
6. EE	6.1. D	,017	-,003	,024	,049*	,551*	,373*	,371*	-		
	6.2. E	,045	,054*	,032	,091*	,487*	,448*	,391*	,686*	-	
	6.3. I	,072*	,068*	,060*	,067*	,461*	,382*	,379*	,657*	,737*	-

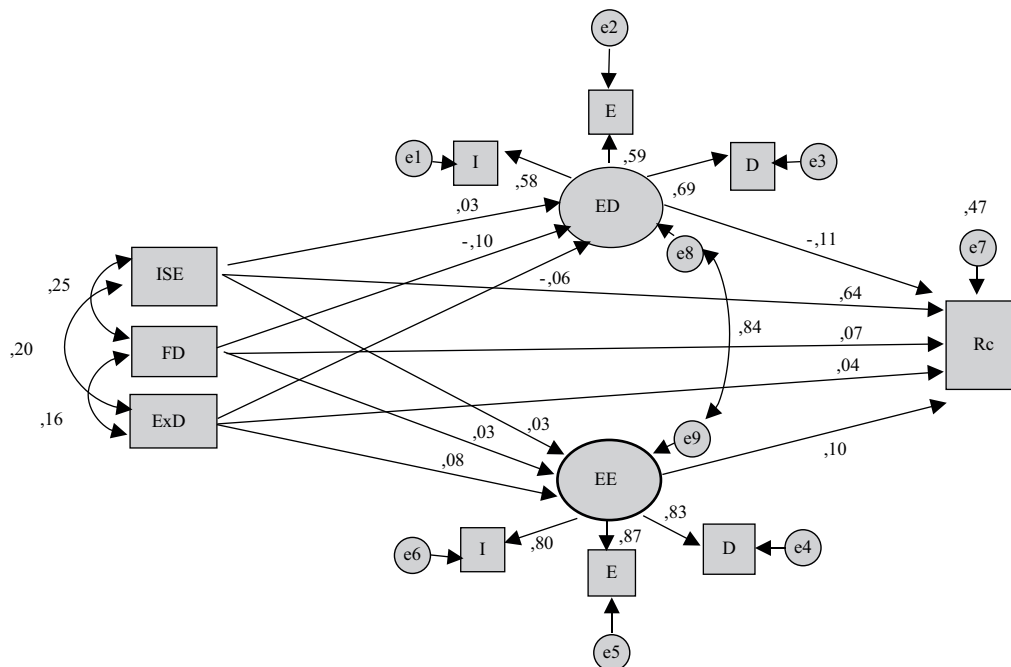
Nota. N = 1707; * $p < .05$; ED = Estilo centrado en el profesorado; EE = Estilo centrado en el estudiantado; D = Actividades de diseño tecnológico; E = Actividades de explicación científica; I = Actividades de indagación científica.

Tabla 3
Resultados del Análisis SEM del Modelo Hipotético-Teórico para Toda la Muestra

Variable-1	Variable-2	Coefficiente estandarizado " β "	Pvalor	Error estándar
Índice socioeconómico	Rendimiento científico	,64	<,001**	1,269
Formación docente		,07	<,001**	1,472
Experiencia docente		,04	,059	1,522
Estilo centrado en el profesorado		-,11	,082	11,709
Estilo centrado en el estudiantado		,10	,068	12,148
Índice socioeconómico	Estilo centrado en el profesorado	,03	,389	,010
Formación docente		-,10	,001*	,012
Experiencia docente		-,06	,042*	,012
Índice socioeconómico	Estilo centrado en el estudiantado	,03	,250	,008
Formación docente		,03	,315	,009
Experiencia docente		,08	,004*	,009

Nota. N=1707; ** $p < .01$; * $p < .05$

Figura 2
Esquema del Análisis SEM del Modelo Hipotético-Teórico para Toda la Muestra



Nota. ISE = Índice socioeconómico; Rc = Rendimiento científico; EE = Estilo centrado en el estudiantado; ED=Estilo centrado en el profesorado; FD = Formación docente; ExD = Experiencia docente; I = Indaga; E = Explica; D = Diseña.

Análisis SEM por Estratos

La [Tabla 4](#) presenta los resultados del SEM desagregados por nivel socioeconómico, gestión administrativa y ubicación geográfica. En general, se logran buenos ajustes para todos los estratos [CFI>.979; RMSEA< .047; SRMR< .031] y se explica hasta un 48% de la varianza del rendimiento. Además, el rendimiento se vio positivamente influido por el índice socioeconómico, el EE,

la formación y la experiencia docente; y negativamente por el ED. Sin embargo, en las escuelas rurales se observó el patrón inverso: el ED ejerció un efecto positivo, mientras que el EE mostró un efecto negativo.

Cabe destacar que el índice socioeconómico fue la única variable con efecto significativo en todos los estratos ($\beta > .60$; $p < .001$). En las escuelas urbanas, tanto el EE ($\beta > .25$; $p < .001$) como el ED ($\beta > -.24$; $p = .001$) alcanzaron efectos significativos.

Tabla 4

Resultados del Análisis SEM del Modelo Hipotético-Teórico por Estratos Socioeconómicos, Administrativos y Geográficos Escolares

Variable-1	Variable-2	Nivel socioeconómico				Gestión escolar				Ubicación de la escuela			
		Muy bajo-bajo		Alto-medio		Estatal		No estatal		Urbano		Rural	
		β	p-valor	β	p-valor	β	p-valor	β	p-valor	β	p-valor	β	p-valor
Índice socioeconómico	Rendimiento	,50	<,001**	,52	<,001**	,52	<,001**	,65	<,001**	,62	<,001**	,38	<,001**
Formación docente		,08	<,001**	,05	,428	,08	,001*	,05	,296	,04	,116	,12	,001*
Experiencia docente		,05	,070	,00	,944	,03	,188	,01	,827	,00	,887	,10	,018*
Estilo centrado en el profesorado		-,10	,186	-,32	,103	-,10	,222	-,19	,221	-,24	,001*	,06	,709
Estilo centrado en el estudiantado		,09	,189	,31	,082	,10	,183	,19	,206	,25	<,001**	-,09	,550
Índice socioeconómico	Estilo centrado en el profesorado	,00	,998	,09	,196	-,06	,106	-,04	,582	,05	,175	-,05	,303
Formación docente		-,09	,006*	-,17	,013*	-,10	,004*	-,10	,137	-,10	,007*	-,10	,031*
Experiencia docente		-,05	,158	-,12	,111	-,02	,592	-,12	,099	-,13	,001*	,07	,189
Índice socioeconómico	Estilo centrado en el estudiantado	,06	,039*	,07	,224	,04	,169	-,05	,417	,03	,294	,00	,995
Formación docente		,03	,232	-,02	,714	,03	,307	,01	,891	,04	,280	,01	,815
Experiencia docente		,06	,031*	,10	,107	,07	,032*	,12	,046*	,03	,321	,15	,001*
r(ED-EE)		,84	<,001**	,87	<,001**	,84	<,001**	,88	<,001**	,83	<,001**	,87	<,001**
r(ISE-ExD)		,23	<,001**	,15	<,001**	,30	<,001**	,35	<,001**	,10	<,001**	,18	<,001**
r(ISE-FD)		,19	<,001**	,11	<,001**	,28	<,001**	,28	<,001**	,19	<,001**	,15	<,001**
r(FD-ExD)		,15	<,001**	,15	<,001**	,16	<,001**	,19	<,001**	,13	<,001**	,14	<,001**
Índice de ajuste comparativo (CFI)		,979		,988		,982		,987		,981		,979	
Error cuadrático medio de aproximación (RMSEA)		,047		,035		,045		,041		,047		,046	
Raíz media cuadrática residual estandarizada (SRMR)		,022		,030		,021		,031		,021		,026	
Chi-cuadrado (χ^2)		98,555		33,425		88,335		38,546		78,153		57,551	
Grados de libertad		24		24		24		24		24		24	
Pvalor de todo el modelo		<,001		,095		<,001		,030		<,001		<,001	
Variabilidad explicada (%)		30		33		33		48		43		19	
Número de escuelas por estrato		1395		312		1344		363		1042		665	

Nota. ** $p < .01$; * $p < .05$; β = Coeficiente estandarizado; $r(ED-EE)$ = Correlación entre estilo centrado en el estudiantado y estilo centrado en el profesorado; $r(ISE-ExD)$ = Correlación entre índice socioeconómico y experiencia docente; $r(ISE-FD)$ = Correlación entre índice socioeconómico y formación docente; $r(FD-ExD)$ = Correlación entre formación docente y experiencia docente.

Respecto al ED, en la mayoría de los estratos este estilo se vio negativamente afectado por la formación y la experiencia docente, aunque positivamente por el índice socioeconómico. En el caso particular de las escuelas rurales, la experiencia tuvo un efecto positivo; en cambio, en las privadas y estatales el índice socioeconómico influyó negativamente.

En cuanto al EE, se evidenció que suele estar positivamente asociado al índice socioeconómico, la formación y la experiencia docente. No obstante, esta relación varió en ciertos estratos: fue negativa con la experiencia en escuelas de bajo nivel socioeconómico, con la formación docente en escuelas de nivel socioeconómico alto, y con el índice socioeconómico en escuelas privadas.

De manera consistente, en todos los estratos se observaron correlaciones positivas y significativas entre el índice socioeconómico, la formación y la experiencia docente, así como entre los estilos ED y EE ($r > .83$; $p < .001$).

Interpretación de Efectos y Correlaciones

La **Tabla 5** resume la magnitud de los efectos totales y de las correlaciones en cada estrato. En términos generales, el rendimiento está determinado principalmente por un efecto fuerte del índice socioeconómico, un efecto modesto del EE y del ED (negativo), y efectos débiles de la formación y la experiencia docente. Estos resultados, sin embargo, muestran variaciones en su intensidad y dirección en función del nivel socioeconómico, la gestión escolar y la ubicación geográfica.

El ED se ve afectado negativamente por la formación y la experiencia docente (efectos débiles y modestos, respectivamente), y positivamente, aunque de manera débil, por el índice socioeconómico. Por su parte, el EE se muestra positiva y débilmente influido por el índice socioeconómico, la formación y la experiencia docente, aunque estas relaciones cambian en

Tabla 5

Interpretaciones de los Tamaños de Efecto y las Correlaciones de Pearson del Análisis SEM del Modelo Hipotético-Teórico para Toda la Muestra y por Estratos Socioeconómicos, Administrativos y Geográficos Escolares

Variable-1	Variable-2	General	NSE-bajo	NSE-alto	Estatal	Privada	Urbana	Rural
ISE		Positivo-fuerte	Positivo-fuerte	Positivo-fuerte	Positivo-fuerte	Positivo-fuerte	Positivo-fuerte	Positivo-moderado
FD		Positivo-débil	Positivo-débil	Positivo-modesto	Positivo-débil	Positivo-débil	Positivo-débil	Positivo-modesto
ExD	Rc	Positivo-débil	Positivo-débil	Positivo-débil	Positivo-débil	Positivo-débil	Positivo-débil	Positivo-débil
ED		Negativo-modesto	Negativo-modesto	Negativo-moderado	Negativo-modesto	Negativo-modesto	Negativo-modesto	Positivo-débil
EE		Positivo-modesto	Positivo-débil	Positivo y moderado	Positivo-modesto	Positivo-modesto	Positivo-modesto	Negativo-débil
ISE		Positivo-débil	Positivo-débil	Positivo-débil	Negativo-débil	Negativo-débil	Positivo-débil	Negativo-débil
FD	ED	Negativo-modesto	Negativo-débil	Negativo-modesto	Negativo-débil	Negativo-modesto	Negativo-modesto	Negativo-modesto
ExD		Negativo-débil	Negativo-débil	Negativo-modesto	Negativo-débil	Negativo-modesto	Negativo-modesto	Positivo-débil
ISE		Positivo-débil	Positivo-débil	Positivo-débil	Positivo-débil	Negativo-débil	Positivo-débil	Positivo-débil
FD	EE	Positivo-débil	Positivo-débil	Positivo-débil	Positivo-débil	Positivo-débil	Positivo-débil	Positivo-débil
ExD		Positivo-débil	Positivo-débil	Positivo-modesto	Positivo-débil	Positivo-modesto	Positivo-débil	Positivo-modesto
ISE	ExD	Positiva-pequeña*	Positiva-pequeña*	Positiva-pequeña*	Positiva-mediana*	Positiva-mediana*	Positiva-pequeña*	Positiva-pequeña*
ISE	FD	Positiva-pequeña*	Positiva-pequeña*	Positiva-pequeña*	Positiva-pequeña*	Positiva-pequeña*	Positiva-pequeña*	Positiva-pequeña*
FD	ExD	Positiva-pequeña*	Positiva-pequeña*	Positiva-pequeña*	Positiva-pequeña*	Positiva-pequeña*	Positiva-pequeña*	Positiva-pequeña*
ED	EE	Positiva-grande*	Positiva-grande*	Positiva-grande*	Positiva-grande*	Positiva-grande*	Positiva-grande*	Positiva-grande*

Nota. Elaboración propia con base en Kline (2023) y Cohen et al. (2018); ISE = Índice socioeconómico; NSE = Nivel socioeconómico; ED = Estilo centrado en el profesorado; EE = Estilo centrado en el estudiantado; FD = Formación docente; ExD = Experiencia docente; Rc = Rendimiento científico; *Correlaciones de Pearson.

intensidad y dirección en escuelas privadas, rurales y de nivel socioeconómico alto.

Finalmente, las correlaciones entre las características docentes y el índice socioeconómico son de magnitud pequeña en todos los estratos, mientras que la correlación entre los estilos de enseñanza es consistentemente grande.

Discusión

El análisis confirma que el rendimiento en Ciencias del estudiantado peruano depende fuertemente del nivel socioeconómico, mientras que la experiencia y formación docente, así como los estilos de enseñanza, ejercen efectos más modestos. El estilo centrado en el estudiantado (EE) se asocia positivamente, aunque de manera limitada y no significativa, con los logros académicos, mientras que el estilo centrado en el profesorado (ED) presenta un impacto negativo de magnitud y significancia similar. Estos hallazgos sugieren que la efectividad y la significancia estadística del factor docente, específicamente los estilos de enseñanza estarían afectados por el contexto socioeconómico, administrativo y geográfico escolar.

Estos resultados coinciden con investigaciones previas que destacan la centralidad del contexto en la política educativa orientada a la mejora de resultados (Crato, 2021). Estudios recientes señalan que alrededor del 30% del estudiantado peruano se encuentra en situación de pobreza, y que las escuelas peruanas, en general, carecen de infraestructura básica y normas coherentes para su funcionamiento (Delgado-Martín y Larrú-Ramos, 2024; Moreano et al., 2020). Esta precariedad material estaría limitando no solo el grado de efectividad de los estilos de enseñanza, sino también el potencial del profesorado.

Los resultados matizan una idea frecuentemente sostenida en ciertos círculos de política educativa que atribuyen a la formación, la experiencia y práctica docente un papel predominante en el aprendizaje. Aunque se ha demostrado la relevancia docente en contextos favorecidos o controlados (Zhang et al., 2022), los hallazgos de este estudio sugieren que en el caso peruano la influencia del profesorado parece estar condicionada por factores estructurales y socioeconómicos. De acuerdo con Crato (2021), en países con grandes desigualdades —como Perú— la relación entre rendimiento y condiciones socioeconómicas es directa; mientras que en contextos desarrollados —como Finlandia, Estonia o Canadá—, el factor docente adquiere relevancia para potenciar los logros académicos. En consecuencia, la calidad de la enseñanza no puede analizarse de manera aislada del contexto, dado que el impacto del profesorado puede diluirse frente a desigualdades estructurales significativas.

La asociación positiva del EE con el rendimiento, aunque modesta, resulta relevante por su consistencia con estudios que documentan los beneficios del EE (Álvarez-Morán et al., 2017; Holley y Park, 2020). No obstante, como se desarrollará más adelante, en zonas rurales el efecto sobre el rendimiento se vuelve negativo.

Además, la modesta influencia del EE sobre los logros académicos podría estar limitada no solo por el contexto socioeconómico (Xu et al., 2024), sino también por el contexto estructural y normativo de las escuelas. Según Moreano (2020), las instituciones educativas peruanas presentan ratios docente-alumno elevadas, recursos insuficientes, infraestructura precaria y escaso apoyo familiar debido a bajos niveles educativos en los hogares. Estos factores podrían obstaculizar la implementación efectiva de

un EE (Teig et al., 2019), incluso cuando el currículo nacional prescribe su adopción (Guerrero, 2018).

Uno de los hallazgos más relevantes de este estudio es la alta y significativa correlación entre ED y EE, lo que cuestiona la visión dicotómica de enfoques excluyentes. En acuerdo con Roperopadilla et al. (2021), Villar-Aldonza (2023), Liu et al. (2024), Zhai y Liu (2025) y Zhang et al. (2022), los resultados sugieren que los docentes tienden a aplicar ambos estilos de manera simultánea.

Sin embargo, esta correlación no implicaría necesariamente la existencia de un modelo híbrido capaz de impactar en el rendimiento. El contexto normativo-curricular y la formación docente podrían generar tensiones y una implementación superficial de ambos estilos. Esto porque estudios como los de Guerrero (2018) y Castro et al. (2025) sugieren la desarticulación y confrontación entre estilos debido a la incongruencia entre las políticas curriculares que se alinean solo con el EE y las políticas de evaluación que inducen a la aplicación clandestina del ED.

Además, la integración de estilos requiere formación docente adecuada, pero en Perú cerca del 75 % del profesorado desaprobó un examen de conocimientos y menos del 20 % aplica correctamente el currículo nacional (Guerrero-Ortiz y Robalino-Campos, 2019). Esto sugiere que, pese a su intención de aplicar ambos estilos o un ED o un EE, su limitada formación y sus concepciones erróneas (Japelj-Pavešić et al., 2022; Kirschner y Hendrick, 2024) les derivarían hacia prácticas pedagógicas superficiales.

Como señalan Huang y Asghar (2018), Teig et al. (2019) y Zhang et al. (2022), la aplicación desarticulada de ambos estilos, derivada de limitaciones normativas y formativas, podría explicar no solo el impacto moderado del EE sobre el rendimiento, sino también el efecto negativo del ED. Un ED requiere de profesorado con conocimientos disciplinares sólidos y de una normativa que lo respalde, mientras que el EE demandaría un cuerpo docente capaz de crear situaciones en las que el alumnado aplique el conocimiento para resolver problemas contextuales, y de los recursos para hacerlas realidad.

El análisis por estratos socioeconómicos confirma que las condiciones materiales no modifican la dirección de los efectos, pero sí su intensidad. En escuelas con estudiantado de nivel socioeconómico alto-medio, las variables del factor docente —estilos, experiencia y formación— aumentan su influencia sobre el rendimiento. En entornos desfavorecidos, esa influencia se reduce. Con base a Xu et al. (2024), esto sucede porque en contextos con mayores recursos y apoyo familiar el EE potenciaría su efectividad; mientras que, en contextos de pobreza, el EE se haría débil por la falta de andamiaje familiar y material fuera del aula.

En línea con Xu et al. (2024) se esperaba que el EE tuviera un impacto fuerte en escuelas con condiciones socioeconómicas favorables; sin embargo, los resultados muestran un efecto moderado. Esta discrepancia podría relacionarse con la limitada formación docente, como indica Guerrero-Ortiz y Robalino-Campos (2019), y con factores externos al modelo. Guerrero (2018) sugiere que la incongruencia normativa —un currículo centrado en EE frente a un ED orientado por evaluaciones estandarizadas y la organización del tiempo y los contenidos— podría restringir su implementación. Asimismo, estudios recientes señalan que las expectativas familiares podrían presionar a las instituciones hacia una educación más tradicional, evidenciando que el hábitus cultural persiste incluso en contextos socioeconómicos favorables (AlSalouli

et al., 2024; Rappleye y Komatsu, 2020; Tang et al., 2020; Yeung et al., 2025).

En conclusión, la mejora socioeconómica intensifica los efectos del factor docente, pero no garantiza su aprovechamiento pleno ante incoherencias normativas, hábitos culturales de las familias y limitaciones en la formación del profesorado (Crato, 2021; Huang y Asghar, 2018; Japelj-Pavešić et al., 2022).

El análisis por estratos administrativos confirma que la relación entre variables sigue el patrón observado en la muestra total y en los estratos socioeconómicos. Así mismo se observa que la formación y experiencia docente influye de manera limitada en las escuelas estatales y de forma modesta en las privadas, probablemente debido a condiciones socioeconómicas precarias y normativas rígidas en el sector público, y a una mayor autonomía institucional en el privado.

Se advierte una relación negativa del índice socioeconómico con ambos estilos en el sector privado, mientras que en las escuelas estatales esta influencia se limita al ED. Esta dinámica podría explicarse por la movilidad social. Cuando familias en ascenso socioeconómico priorizan instituciones privadas que faciliten el ingreso universitario de sus hijos para mejorar el estatus familiar (Cuenca et al., 2019; Marius-Vásquez, 2018).

En las escuelas, se atenderían en simultáneo expectativas familiares que favorecen un ED orientado a exámenes de admisión y directrices ministeriales que favorecen el EE. Esto establecería una tensión entre estilos. En el sector estatal, esta tensión sería mínima debido a la gestión estatal exclusiva. En el sector privado, dada la autonomía de la que gozan, podrían permitir la combinación de ambos estilos tal como lo observa Marius-Vásquez (2018).

No obstante, cuando la regulación estatal es escasa—generalmente en zonas periurbanas— (Fontdevila et al., 2018), el ED adquiriría mayor peso, pero sería superficial porque solo se orientaría al entrenamiento del estudiantado para la resolución de simulacros de exámenes universitarios —estas son las autodenominadas preuniversitarias— (Marius-Vásquez, 2018).

En síntesis, la magnitud de los estilos de enseñanza también estaría modulada por las expectativas familiares, las cuales adquieren mayor influencia en centros privados con escaso monitoreo ministerial (AlSalouli et al., 2024).

El contexto geográfico genera contrastes marcados. En las escuelas rurales, los cambios observados son más profundos que otros contextos escolares. En este entorno, el índice socioeconómico reduce su impacto sobre el rendimiento, pasando de fuerte a moderado. Esto se debe, posiblemente, a la homogeneidad socioeconómica del estudiantado, las limitaciones estructurales de la escuela, la ausencia de indicadores culturales —como n° de libros, bibliotecas, museos, ferias— en la evaluación del índice socioeconómico y el rol compensador del profesorado. De hecho, la formación docente ejerce un efecto relativamente mayor en las escuelas rurales que en los otros tipos de escuelas observadas. Esto podría deberse a que el profesorado asume un papel protagonista en estos entornos. Quizá mediante actividades extra-didácticas que trascienden la enseñanza de la Ciencia —como alfabetización familiar, organización comunitaria y actividades culturales o económicas—, pero que le permiten amortiguar las condiciones precarias del contexto (Liu et al., 2024; Shambare y Jita, 2025).

En este contexto, el ED presenta un efecto positivo sobre el rendimiento, mientras que el EE tiende a ser, en términos generales,

contraproducente. Este hallazgo es significativo, ya que contrasta con lo reportado por Mostafa et al. (2018) para contextos similares. Es posible que esta diferencia se explique por la limitada presencia del Estado. La relación de los estilos en estos entornos podría explicarse porque, ante la precariedad del entorno, el profesorado privilegia estrategias propias del ED al considerar que el alumnado carece de las condiciones personales y contextuales necesarias para beneficiarse de un EE (Liu et al., 2024; Shambare y Jita, 2025; Xu et al., 2024).

Aunque también se debería a la limitada supervisión y acompañamiento ministerial, así como las deficiencias en la formación docente, que favorecen la implementación espontánea del ED. No obstante, la elevada correlación entre ambos estilos sugiere la existencia de factores adicionales que impulsan también la adopción de prácticas del EE. Dado que la supervisión estatal es débil en estos contextos, cabe pensar en elementos extra institucionales. Los planteamientos de Rappleye y Komatsu (2020), Yeung et al. (2025) y Tang et al. (2020) inducen a pensar en la cultura rural como un factor central de la dinámica de los estilos de enseñanza. Así pues, la cultura rural conduciría al profesorado a incorporar actividades del EE —aunque estas puedan ser menos eficaces para el rendimiento— orientadas a reforzar valores comunitarios, tales como dinámicas colaborativas o la resolución de problemas vinculados con labores agropecuarias, ganaderas o mineras propias de las familias.

En las escuelas urbanas, los estilos de enseñanza presentan efectos significativos, aunque modestos sobre el rendimiento, mientras que la formación y la experiencia docente muestran una influencia limitada. La significancia observada en estos contextos podría explicarse porque la categoría “urbana” incorpora factores como mayor nivel socioeconómico y presencia de instituciones privadas, lo que incrementaría la capacidad material para implementar el EE en estos entornos Asimismo, la acción estatal en la zona urbana —reflejada en infraestructura, recursos y normativas curriculares (Delgado-Martín y Larrú-Ramos, 2024; Moreano et al., 2020)— tendería a favorecer el EE y a restringir el ED, aunque ambos estilos coexisten —posiblemente— sin integración. En conjunto, estas condiciones explicarían la significancia estadística de los estilos en escuelas urbanas, no observable en otros tipos de instituciones.

La comparación entre contextos rurales y urbanos refuerza la idea de que el impacto de los estilos de enseñanza no es universal, sino que depende de las condiciones materiales, institucionales y culturales (Rodríguez et al., 2023). En entornos urbanos, la mayor infraestructura y la disponibilidad de docentes con niveles superiores de formación permiten que ambos estilos se desplieguen y generen diferencias significativas en el rendimiento. En cambio, en las zonas rurales, la limitada formación, la rotación docente y la precariedad de recursos reducen la viabilidad de aplicar efectivamente un EE y convierten al ED en una práctica más homogénea, lo que limita su capacidad explicativa y cambia su dirección de efecto.

Los hallazgos tienen implicaciones para la política educativa, la práctica pedagógica y la investigación. En el plano político, evidencian la necesidad de superar la orientación normativa que privilegia un único estilo —actualmente el EE— e incorporar lineamientos que reconozcan la complementariedad y la adaptabilidad como principios de la enseñanza de las Ciencias. En

lugar de prescripciones uniformes, se requieren políticas que promuevan enfoques híbridos ajustados a la diversidad de contextos escolares y que articulen coherentemente currículo, formación docente y sistemas de evaluación. Ello implica revisar la tensión entre un currículo que prescribe explícitamente un EE y evaluaciones estandarizadas que incentivan implícitamente un ED, ya que esta incoherencia conduce a implementaciones simultáneas pero desarticuladas de ambos estilos, limitando su efectividad.

En el plano pedagógico, los resultados respaldan la pertinencia de capacitar al profesorado para diseñar secuencias didácticas flexibles capaces de transitar de un enfoque a otro según las características del grupo, el contenido y los recursos disponibles. Fortalecer la formación inicial y continua no solo en estrategias metodológicas diversificadas, sino también en la reflexión crítica sobre cuándo y cómo aplicar cada estilo o una combinación de ambos, puede ayudar a superar el uso fragmentado y clandestino de prácticas del ED y potenciar el impacto positivo del EE en contextos heterogéneos.

En el ámbito investigativo, la correlación hallada entre ED y EE subraya la necesidad de replantear el enfoque dicotómico predominante en la literatura y avanzar hacia marcos conceptuales que reconozcan la enseñanza como un continuo adaptativo más que como una elección excluyente. Se recomienda que, para futuros estudios, se aborde la implementación de ambos estilos con estudios mixtos para observar cómo realmente se implementan tales estilos. Ahora bien, para la fase cuantitativa se sugiere que se examine con un ISE que contemple una definición más amplia para que circunscriba indicadores culturales. Podría ser que incluso en contextos favorecidos los estilos tengan un impacto mínimo, dado que en el Perú los indicadores culturales son relativamente bajos. Además, se insta a desarrollar estudios cualitativos en escuelas rurales para comprender por qué el ED adquiere efectos positivos en estos contextos. Podría ser que su cultura tradicional tiene un rol preponderante por encima de la política educativa. Así mismo se insta a ahondar en por qué el Minedu establece normativas contradictorias que limitan los estilos, a qué lógica obedece aquello. Podría ser que las normativas se formulen por grupos diferentes o de manera desarticulada.

Asimismo, un estudio etnográfico y documental sobre cómo es la profesionalización del profesorado peruano en sus centros de formación sería pertinente para aclarar muchas dudas. Porque podría ser también que, aunque tengan formación, experiencia, recursos y normas flexibles el profesorado no pueda implementar y articular estilos por limitaciones y creencias pedagógicas establecidas en su formación, y que ello realmente devenga desde las mismas entidades formativas.

A pesar de los aportes antes descritos, el estudio presenta limitaciones. La información analizada proviene solo del profesorado, sin incluir la perspectiva estudiantil, lo que puede afectar la correspondencia entre lo declarado y lo ejecutado en el aula. Existe evidencia que comúnmente el profesorado tiene un discurso inconsistente con su práctica ya sea por sus creencias o formación (García-Cardona, 2024).

Además, el uso de datos secundarios no captura las dinámicas complejas en el aula, ni permite establecer causalidades absolutas dada la naturaleza del análisis SEM (Kline, 2023). Por tanto, se requiere de exploraciones cualitativas que incluyan diferentes voces para reducir el sesgo de deseabilidad social y contrastar discursos

con prácticas pedagógicas (Gillett-Swan y Baroutsis, 2024). En conjunto, los resultados indican que el rendimiento en Ciencias de los estudiantes peruanos se explica principalmente por la interacción entre nivel socioeconómico y características del profesorado, modulada por el contexto socioeconómico, administrativo y geográfico escolar. El EE aporta un efecto positivo —aunque modesto— sobre los logros académicos, mientras que el ED tiende a incidir de manera negativa, salvo en contextos rurales donde su impacto se invierte. La experiencia y la formación docente, aun con efectos más débiles, contribuyen a potenciar la enseñanza especialmente en escenarios donde las necesidades socioeconómicas están medianamente cubiertas. Estos hallazgos confirman que el factor docente y los estilos de enseñanza no pueden entenderse de manera aislada, sino en relación con las condiciones estructurales y culturales en las que se insertan. La fuerte correlación positiva entre ED y EE refuerza la idea de que ambos estilos coexisten en la práctica y deben entenderse en términos de complementariedad más que de oposición. Un abordaje híbrido, contextualizado y coherente podría atender simultáneamente la exigencia de buenos resultados en pruebas estandarizadas y el desarrollo de competencias científicas más amplias.

Se hace evidente que las políticas educativas deben abandonar la dicotomía entre ED y EE y diseñar estrategias diferenciadas y contextualizadas que articulen estilos de enseñanza, recursos disponibles, formación real del profesorado y características del estudiantado. Solo así será posible avanzar hacia una enseñanza de las Ciencias más equitativa y eficaz, capaz de responder tanto a la diversidad estructural del sistema educativo peruano como a las demandas de una formación científica integral.

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Fuentes de Financiación

Este trabajo ha sido financiado por el Ministerio de Educación del Perú por medio de la Beca Generación del Bicentenario 2023 del PRONABEC.

Referencias

- AlSalouli, M., AlGhamdi, M., AlShaya, F., AlMufti, A., Aldarwani, B., y Pagliarani, S. (2024). The impact of science teaching strategies in the Arabic-speaking countries: A multilevel analysis of TIMSS 2019 data. *Heliyon*, 10(5), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e27062>
- Álvarez-Morán, S., Carleos Artime, C. E., y Corral Blanco, N. O. (2017). Metodología docente y rendimiento en PISA 2015: Análisis crítico. *Revista de Educación*, (379), 85-113. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-370>
- Caro, D. H. (2015). Causal mediation in educational research: An illustration using international assessment data. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 8(4), 577-597. <https://doi.org/10.1080/19345747.2015.1086913>
- Castro, J. F., Glewwe, P., Heredia-Mayo, A., Majerowicz, S., y Montero, R. (2025). Can teaching be taught? Improving teachers' pedagogical skills at scale in rural Peru. *Quantitative Economics*, 16(1), 185-233. <https://doi.org/10.3982/QE2079>
- Cohen, L., Manion, L., y Keith, M. (2018). *Research methods in education* (8ª ed.). Routledge.
- Crato, N. (Ed.). (2021). *Improving a country's education: PISA 2018 results in 10 countries*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-59031-4>
- Cuenca, R., León, L. R. A. Y., y Oré, S. (2019). Itinerarios de la educación privada en Perú. *Educação y Sociedade*, 40, 1-16. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019192469>
- Delgado-Martín, A. V., y Larrú-Ramos, J. M. (2024). DEIFDC framework: Evaluation of digital education deployment in Peru in the midst of the Covid-19 pandemic. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 23(2), 89-109. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.23.2.89>
- Fontdevila, C., Marius, P., y Balarin, M. (2018). *Educación privada de 'bajo coste' en el Perú: Un enfoque desde la calidad*. Internacional de la Educación- GRADE. <https://www.grade.org.pe/en/publicaciones/educacion-privada-de-bajo-coste-en-el-peru-un-enfoque-desde-la-calidad/>
- García-Cardona, J. (2024). Narrativas docentes: tensiones entre discurso y práctica. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(6), 1350-1358. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3087>
- Gillett-Swan, J., y Baroutsis, A. (2024). Student voice and teacher voice in educational research: A systematic review of 25 years of literature from 1995-2020. *Oxford Review of Education*, 50(4), 533-551. <https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2257132>
- Guerrero, G. (2018). *Estudio sobre la implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica en instituciones educativas públicas focalizadas*. FORGE, GRADE. <http://www.grade.org.pe/en/publicaciones/estudio-sobre-la-implementacion-del-curriculo-nacional-de-la-educacion-basica-en-instituciones-educativas-publicas-focalizadas/>
- Guerrero-Ortiz, L., y Robalino-Campos, M. (2019). *La formación docente en servicio en el Perú*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372179?posInSet=1&queryId=a0ae05e5-29bd-46e7-a031-ebd82d2f5aec>
- Holley, D., y Park, S. (2020). Integration of science disciplinary core ideas and environmental themes through constructivist teaching practices. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(5), 1-16. <https://doi.org/10.29333/ejmste/115583>
- Huang, Y.-S., y Asghar, A. (2018). Science education reform in Confucian learning cultures: Teachers' perspectives on policy and practice in Taiwan. *Cultural Studies of Science Education*, 13(1), 101-131. <https://doi.org/10.1007/s11422-016-9762-4>
- Japelj-Pavešić, B., Koršňáková, P., y Meinck, S. (Eds.). (2022). *Dinaric perspectives on TIMSS 2019: Teaching and learning mathematics and science in South-Eastern Europe* (Vol. 13). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-85802-5>
- Kang, J. (2022). Interrelationship between inquiry-based learning and instructional quality in predicting science literacy. *Research in Science Education*, 52(1), 339-355. <https://doi.org/10.1007/s11165-020-09946-6>
- Kirschner, P. A., y Hendrick, C. (2024). *How learning happens: Seminal works in educational psychology and what they mean in practice* (2ª ed.). Routledge.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (5ª ed.). Guilford Press.
- Liu, X., Hansen, K. Y., Valcke, M., y De Neve, J. (2024). A decade of PISA: Student perceived instructional quality and mathematics achievement across European countries. *ZDM – Mathematics Education*, 56(5), 859-891. <https://doi.org/10.1007/s11858-024-01630-7>

- Marius-Vásquez, P. (2018). *Private schools' positioning strategies in local education markets: The case of Lima* [Master's thesis, Universitat Autònoma de Barcelona]. https://www.researchgate.net/publication/328318613_Private_schools'_positioning_strategies_in_local_education_markets_The_case_of_Lima
- Ministerio de Educación del Perú (2018). *Desafíos en la medición y el análisis del status socioeconómico de los estudiantes peruanos*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5862>
- Ministerio de Educación del Perú (2019). *Reporte técnico de las evaluaciones censales y muestrales de estudiantes 2018*. <http://umc.minedu.gob.pe/reportes-tecnico-de-las-evaluaciones-censales-y-muestrales-de-estudiantes-2018/>
- Montoya-González, E. A., Montoya-Gutiérrez, J. Á., y Montoya-Sánchez, D. A. (2025). Estilos de enseñanza, prácticas pedagógicas percibidas e influencia en la satisfacción académica de estudiantes en formación inicial docente. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 24(55), 246-265. <https://doi.org/10.21703/rexe.v24i55.3252>
- Moreano Villena, G., Darcourt Márquez, A. L., Hernández Cabrera, W., y Ramos Ascencio, S. (2020). *Factores asociados al desarrollo de la competencia científica en estudiantes peruanos según PISA 2015*. Ministerio de Educación del Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6907>
- Mostafa, T., Echezarra, A., y Guillou, H. (2018). *The science of teaching science: An exploration of science teaching practices in PISA 2015* (OECD Education Working Papers No. 188; OECD Education Working Papers, Vol. 188). <https://doi.org/10.1787/f5bd9e57-en>
- Nkrumah, T. (2023). The inequities embedded in measures of engagement in science education for African American learners from a culturally relevant science pedagogy lens. *Education Sciences*, 13(739), 1-24. <https://doi.org/10.3390/educsci13070739>
- OCDE. (2016). *PISA 2015 results (Volumen II): Policies and practices for successful schools*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- Rapley, J., y Komatsu, H. (2020). Is shadow education the driver of East Asia's high performance on comparative learning assessments? *Education Policy Analysis Archives*, 28(67), 1-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4990>
- Rodríguez, J., Marín, D., López, S., y Castro, M. M. (2023). Tecnología y escuela rural: avances y brechas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 139-157. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.008>
- Ropero-Padilla, C., Rodríguez-Arrastia, M., y Sanahuja Ribés, A. (2021). Aproximación a los estilos y estrategias de enseñanza del profesorado de la ESO y Bachillerato de Ciencias experimentales y tecnología: Un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87(1), 73-94. <https://doi.org/10.35362/rie8714450>
- Shambare, B., y Jita, T. (2025). A new era of learning: Exploring science teachers' perceptions of virtual lab in rural schools. *Education and Information Technologies*, 30, 5185-5205. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13412-z>
- Tang, H., Qiu, C., Meng, L., Li, Y., y Zhang, J. (2020). Factors predicting inquiry-based teaching in science across one belt one road countries and regions: A multilevel analysis. *Sage Open*, 10(12), 1-12. <https://doi.org/10.1177/2158244020932511>
- Teig, N., Scherer, R., y Nilsen, T. (2018). More isn't always better: The curvilinear relationship between inquiry-based teaching and student achievement in science. *Learning and Instruction*, 56, 20-29. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.02.006>
- Teig, N., Scherer, R., y Nilsen, T. (2019). I know i can, but do i have the time? the role of teachers' self-efficacy and perceived time constraints in implementing cognitive-activation strategies in science. *Frontiers in Psychology*, 10, 2-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01697>
- Villar-Aldonza, A. (2023). To what extent a modern teaching style benefits students? Why do teachers act the way they do? *Journal of Computer Assisted Learning*, 39(2), 578-590. <https://doi.org/10.1111/jcal.12765>
- Xu, L., Tani, M., y Zhu, Y. (2024). Can the teaching style reduce inequality in the classroom? Evidence from a quasi-experiment. *British Educational Research Journal*, 50(6), 2849-2874. <https://doi.org/10.1002/berj.4051>
- Yeung, E. K. L., Zhong, M., Huang, J., Chan, M. H., Siu, C. T. S., y Cheung, H. (2025). Constructivist learning approaches do not necessarily promote immediate learning outcome or interest in science learning. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 34, 753-764. <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00893-8>
- Zhai, Y., y Liu, X. (2025). Science career expectation and science-related motivation: A latent profile analysis using PISA 2015 data. *International Journal of Science Education*, 47(11), 1401-1427. <https://doi.org/10.1080/09500693.2024.2366045>
- Zhang, L., Kirschner, P. A., Cobern, W. W., y Sweller, J. (2022). There is an evidence crisis in science educational policy. *Educational Psychology Review*, 34(2), 1157-1176. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09646-1>

Article

Use of Highly Violent Video Games (PEGI 18) in Early Adolescence: Gender and Psychosocial Differences Between Players and Non-Players

David Álvarez-García^{id} & Zara Suárez-Fernández^{id}

Universidad de Oviedo (España)

ARTICLE INFO

Received: 02/07/2025

Accepted: 17/10/2025

Keywords:

Video games

Violence

PEGI

Early adolescence

Gender

ABSTRACT

Background: Previous evidence suggests that playing violent video games increases desensitization, decreases empathy, and increases aggression, especially among minors. The present study has two main objectives: a) to analyze the consumption of highly violent video games (PEGI 18) in a sample of preadolescents from Asturias (Spain); and b) to analyze possible psychosocial and gender differences between those who play PEGI 18 video games and those who do not. **Method:** The study included 568 sixth-grade students (ages 10-13) from 15 schools in Asturias. A self-report questionnaire was administered, which included a question asking participants to list up to three video games they had played the most during the academic year; a shortened version of the Children and Adolescents' Assessment System (SENA); and an additional empathy scale. **Results:** The vast majority of participants reported playing video games, mostly age-appropriate ones, although a significant percentage, especially boys, played PEGI 18 games. In the sample as a whole, those who played PEGI 18 video games scored higher in aggression. Among boys, those who played PEGI 18 games scored lower in empathy, anxiety, social anxiety, and perceived family relationship problems, and higher in integration and social competence, as well as in defiant behavior. Among girls, those who played PEGI 18 games reported a greater presence of family relationship problems. **Conclusion:** The theoretical and practical implications of these results are discussed.

Uso de Videojuegos Altamente Violentos (PEGI 18) en la Adolescencia Temprana: Diferencias de Género y Psicosociales entre Jugadores y No Jugadores

ABSTRACT

Antecedentes: La evidencia previa sugiere que jugar a videojuegos violentos incrementa la desensibilización, disminuye la empatía y aumenta la agresividad, sobre todo en menores. El presente trabajo parte de dos objetivos: a) analizar el consumo de videojuegos altamente violentos (PEGI 18) en una muestra de preadolescentes de Asturias (España); y b) analizar posibles diferencias psicosociales y de género entre quienes juegan a videojuegos PEGI 18 y quienes no. **Método:** Participaron en el estudio 568 estudiantes de 6º de Educación Primaria (10-13 años), pertenecientes a 15 colegios de Asturias. Se aplicó un cuestionario de autoinforme compuesto por una pregunta en la que se les solicitó que mencionasen hasta tres videojuegos a los que más habían jugado durante ese curso académico; una versión abreviada del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA); y una escala adicional de empatía. **Resultados:** La gran mayoría de los participantes juega a videojuegos, mayoritariamente acordes a su edad, si bien un porcentaje significativo juega a videojuegos PEGI 18, sobre todo chicos. En el conjunto de la muestra, quienes juegan a videojuegos PEGI 18 puntúan más alto en agresividad. En los chicos, quienes juegan a videojuegos PEGI 18 puntúan más bajo en empatía, ansiedad, ansiedad social y problemas percibidos en las relaciones familiares; y más alto en integración y competencia social, así como en conducta desafiante. En las chicas, quienes juegan a videojuegos PEGI 18 informan de una mayor presencia de problemas en las relaciones familiares. **Conclusiones:** Se discuten las implicaciones teóricas y prácticas de estos resultados.

Palabras clave:

Videojuegos

Violencia

PEGI

Adolescencia temprana

Género

Cite as: Álvarez-García, D., & Suárez-Fernández, Z. (2026). Use of highly violent video games (PEGI 18) in early adolescence: gender and psychosocial differences between players and non-players. *Revista de Psicología y Educación*, 21(1), página 18-28. <https://doi.org/10.70478/rype.2026.21.02>

Author and correspondence email: David Álvarez-García, alvarezgardavid@uniovi.es

This article is published under Creative Commons License 4.0 CC-BY-NC-ND

Introduction

The use of video games is increasingly widespread, not only among young people but also among adults and even young children. In Spain, the number of video game players has risen in recent years. It is estimated that more than 22 million people play video games, with use being especially widespread among minors: 84% of children aged 6 to 10 and 91% of those aged 11 to 14 play video games. Video game use is not only a form of entertainment and escapism but also has significant potential for user socialization and the development of skills and attitudes, in addition to being a powerful industry with growing revenues (*Asociación Española de Videojuegos*, 2025).

The effect of video games on players' behavior and social and cognitive development is a controversial topic. On the one hand, some research provides evidence of positive effects of video game use. For example, being a habitual "action video game" player has been associated with benefits in cognitive skills, such as perception, spatial cognition, and top-down attention (*Bediou et al.*, 2018). Multiplayer video games have been found to have positive effects on the maintenance of interpersonal relationships (*Perry et al.*, 2018), and, when played cooperatively with others, they also have beneficial effects on readiness to help and share (*Shoshani & Krauskopf*, 2021). "Move games" have been associated with improved physical activity (*Katara et al.*, 2024). The potential of "serious games" for learning content, skills, and attitudes has also been highlighted. They allow for training in risk assessment, problem-solving skills, time management skills, and decision-making, in professions such as nursing and medicine (*Reynaldo et al.*, 2021). Health-oriented serious games positively influence health behaviors, physical activity, dietary choices, and mental health (for example, games aimed at training anxiety management) (*Katara et al.*, 2024).

On the other hand, there is research that provides evidence of negative effects, mainly related to abusive use (*Limone et al.*, 2023) and possible exposure to inappropriate content. Regarding the latter, one type of inappropriate content that has been analyzed is violent content. There was already evidence that exposure to violent content through films or TV can increase the likelihood of aggressive attitudes or behaviors (*Martins & Weaver*, 2019), so it would be plausible to think that violent video games may be even more problematic, since the user plays a more active role, the game demands constant attention, the experience is more immersive, and violent behavior is rewarded (*Bushman et al.*, 2018; *Fischer et al.*, 2011; *Kolek et al.*, 2023; *Wilson*, 2008). In general terms, and although there are differing conclusions among various meta-analyses (*Drummond et al.*, 2020), there is considerable consensus in concluding that playing violent video games has a significant impact—albeit of small magnitude, like other predictive variables—on increased aggressive behavior, cognitions, and affect, increased desensitization, decreased empathy, and increased physiological arousal (*Anderson et al.*, 2010; *Burkhardt & Lenhard*, 2022; *Calvert et al.*, 2017; *Mathur & VanderWeele*, 2019; *Prescott et al.*, 2018). This negative effect has been found to be greater in minors than in young people or adults (*Burkhardt & Lenhard*, 2022; *Kolek et al.*, 2023), supporting the importance of an age rating system for video games.

The negative impact of violent video games on aggressive attitudes and behaviors depends on multiple variables, both related

to the observer (the video gamer) and the observed model. Regarding observer-related variables, those related to empathy have been highlighted, such as moral disengagement, referring to moral justification and diffusion of responsibility (*Teng et al.*, 2019). Playing video games with narratives involving immoral actions can generate feelings of guilt and shame in players (*Mahood & Hanus*, 2017), and this mechanism can mitigate those negative feelings. Regarding variables related to the observed model, the impact of video games increases, among other factors, if exposure to violence is repeated, which promotes habituation and desensitization (*Bushman et al.*, 2018); if the observed model is attractive; if aggression is presented humorously (*Wilson*, 2008); or if the player uses their own personalized game character and designates its physical attributes (*Fischer et al.*, 2010), which makes the player more self-activated (awake, attentive, active, upset, and motivated).

Given the potentially negative effects of violent video game use, especially among minors, it is important to identify the characteristics of those who play these types of games in order to understand the problem and facilitate its management. Studies analyzing this issue are scarce and generally focus on adult players. The most analyzed and consistent variable is gender: being male increases the likelihood of playing violent video games (*Bonnaire & Conan*, 2024; *DeCamp*, 2017; *Hartmann et al.*, 2015; *Kasumovic et al.*, 2015; *Lemmens et al.*, 2006). Among psychological traits, individuals who are less agreeable, more open, more extroverted, and less neurotic are more likely to play violent video games (*Chory & Goodboy*, 2011). Anxiety (feeling afraid, nervous, or sad) is associated with a lower likelihood of playing violent video games (*DeCamp*, 2017). Aggressiveness (*Lemmens et al.*, 2006) and low empathy (*Hartmann et al.*, 2015; *Lemmens et al.*, 2006) are risk factors for playing these types of games. It has even been associated with sadism, which involves deriving pleasure from causing harm, in this case, virtual harm (*Greitemeyer et al.*, 2019). Being respectful of rules decreases the likelihood of playing (*DeCamp*, 2017). Other risk factors include low emotional intensity, characterized by a low tendency to feel negative emotions (fear, sadness, anxiety) intensely and to react to them (*Bonnaire & Conan*, 2024).

Context also plays an important role, especially the family environment in minors. In this sense, it has been found that playing violent video games is more likely in stressful family contexts, such as those in which the father lost his job, a family member was recently in jail/prison, or the family moved frequently (*DeCamp*, 2017). It is also related to parenting style. It has been found that playing violent video games is less likely in families where parents are interested in their children's activities, talk to them about things that matter, monitor their Internet or phone use, listen to them, enforce rules, or know what the youth does (*DeCamp*, 2017). Parents acting authoritatively correspond to lower odds of violent game play, whereas more permissive, parent-as-friend styles correspond to higher odds (*DeCamp*, 2017). For example, youth who reported regularly wearing their seat belts in cars were less likely to play violent video games, which relates both to children obeying rules and to parents establishing and supervising rules (*DeCamp*, 2017). It has also been found that living with their mothers (maternal role model) is associated with lower odds of playing video games, especially among those who reported an older age for their mother (*DeCamp*, 2017).

In summary, the evidence found so far suggests the existence of a violent cycle, in which certain personal characteristics such as aggressiveness or low empathy increase the likelihood of playing violent video games, and in turn, playing these types of games has a negative effect on aggressiveness and empathy. Hence the importance of identifying relevant variables that differentiate those who play these types of video games at an early age from those who do not, as a basis for preventing this cycle. Among the few studies that have tried to analyze this, most have focused on adults. Very few studies have analyzed the characteristics of underage violent video game players.

Therefore, the present study has two objectives. First, to analyze video game use in a sample of preadolescents from Asturias (Spain), identifying which types of video games are most popular according to their PEGI rating and the prevalence of PEGI 18 video game use in the sample analyzed. Second, to analyze the psychosocial characteristics that differentiate preadolescents who play PEGI 18 video games from those who do not. For both objectives, possible gender differences will be analyzed. Regarding the first objective, it is expected that most of the sample will play video games, that the games they play will mostly be age-appropriate, but also that a significant percentage of preadolescents will play PEGI 18 video games, especially boys. Regarding the second objective, it is expected that PEGI 18 video game users will have a profile characterized by aggressiveness, low empathy, low anxiety, a tendency not to respect rules, good peer acceptance, and a stressful or permissive family context.

Methods

Participants

A total of 568 sixth-grade Primary Education students (50.4% girls), aged between 10 and 13 years ($M = 11.34$; $SD = 0.55$), participated in the study. The participants were from 15 schools, randomly selected from all publicly funded primary education centers in Asturias (Spain). In Asturias, these schools represent 97.9% of all primary education centers. Of the 15 selected schools, 12 were public (80%) and 3 were publicly funded private schools (20%), percentages similar to those found in the overall distribution of publicly funded schools in Asturias (82.1% public and 17.9% publicly funded private).

To obtain the student sample, a one-stage cluster probability sampling method was used: 15 schools were randomly selected from all primary education centers in Asturias, and within each selected school, all sixth-grade students who agreed to participate in the study were assessed.

Measurement Instruments

Sociodemographic Variables

Participants were asked about their age (open-ended question) and sex (dichotomous question: male/female).

Video Game Use

Video game use was assessed with the question: “¿A qué videojuegos (de cualquier tipo) has jugado recientemente (durante

este curso)? (Escribe el título de hasta tres)” [“Which video games (of any type) have you played recently (during this school year)? (Write the titles of up to three)”. The response was open-ended, providing three spaces for participants to write the title of one video game in each space. Once the responses were collected, the research team categorized each video game according to its minimum recommended age based on its PEGI rating (Table 1).

Table 1

PEGI (Pan European Game Information) Video Game Rating System. Adapted from www.pegi.info

Age label	Content
PEGI 3	Suitable content for all age groups. The game should not contain sounds or images that may frighten young children. Very mild forms of violence (in a comical context or a childlike setting) are acceptable. No bad language should be heard.
PEGI 7	Content with scenes or sounds that may frighten young children. It may include very mild forms of violence (implied, non-detailed, or non-realistic violence).
PEGI 12	Video games that show slightly more graphic violence towards fantasy characters or non-realistic violence towards human-like characters. There may be sexual innuendo or sexual posturing, while any bad language in this category must be mild.
PEGI 16	Violence (or sexual activity) reaches a stage that looks the same as would be expected in real life. The use of bad language can be more extreme, while the use of tobacco, alcohol or illegal drugs can also be present.
PEGI 18	Gross violence, apparently motiveless killing, or violence towards defenceless characters. Glamorisation of the use of illegal drugs and of the simulation of gambling, and explicit sexual activity.

Psychosocial Variables

A shortened version of the self-report for children aged 8 to 12 from the *Children and Adolescents' Assessment System* (SENA; Fernández-Pinto et al., 2015) was used. The original version consists of 134 items with a five-point Likert response format, ranging from 1 = Never to 5 = Always or almost always. For this study, a shortened version was used, in which all the self-report scales were retained but the number of items was reduced to 70. Some items were removed because they were considered less relevant for a non-clinical population. Other were removed based on their lower factor loadings compared to the retained items, as observed in previous applications of the questionnaire by the research team.

Internalized Problems Scales

- *Anxiety*. Comprised of four SENA items (25, 64, 82, and 124) ($\alpha = .787$). The possible score range is therefore 4 to 20 points. High scores indicate the presence of anxiety symptoms, such as fear of making mistakes, worries, or recurring feelings of overwhelm or distress.
- *Social Anxiety*. Comprised of five SENA items (5, 16, 37, 87, and 98) ($\alpha = .768$). Score range: 5 to 25 points. High scores indicate the presence of social anxiety symptoms, such as discomfort, embarrassment, nervousness, or fear of being ridiculed in social situations.

- *Depression*. Comprised of five SENA items (29, 47, 50, 108, and 125) ($\alpha = .850$). Score range: 5 to 25 points. High scores indicate the presence of depressive symptoms, such as a sad mood, feelings of loneliness, and worthlessness.
- *Post-traumatic Symptomatology*. Comprised of three SENA items (11, 43, and 107) ($\alpha = .534$). The possible score range is 3 to 15 points. High scores indicate possible experience, exposure, or knowledge of a traumatic event that induces a high level of stress and a perception of danger, whether real or perceived as a threat.
- *Somatic Complaints*. Comprised of five SENA items (15, 28, 42, 83, and 119) ($\alpha = .720$). Score range: 5 to 25 points. High scores indicate the presence of physical discomforts of possible psychological origin, such as pain, fatigue, or sleep problems.

Externalized Problems Scales

- *Attention Problems*. Comprised of five SENA items (6, 9, 45, 55, and 127) ($\alpha = .808$). The possible score range is 5 to 25 points. A high score on this scale indicates that the respondent has difficulty maintaining, regulating, and directing their attention.
- *Hyperactivity-Impulsivity*. Comprised of five SENA items (12, 38, 67, 111, and 131) ($\alpha = .703$). Score range: 5 to 25 points. A high score indicates that the respondent shows excessive motor activity, accompanied by difficulties in inhibiting their behavior and responding reflectively.
- *Anger Control Problems*. Comprised of four SENA items (44, 70, 100, and 116) ($\alpha = .777$). The possible score range is 4 to 20 points. A high score indicates that the respondent loses control when angry, exhibiting behaviors such as shouting, hitting, slamming doors, or throwing or breaking things.
- *Aggression*. Comprised of five SENA items (34, 53, 84, 120, and 126) ($\alpha = .638$). Score range: 5 to 25 points. A high score indicates the presence of interpersonal aggression behaviors, such as teasing for fun, intentionally breaking or damaging others' belongings, insults, threats, or physical aggression.
- *Defiant Behavior*. Comprised of four SENA items (40, 76, 104, and 128) ($\alpha = .746$). Score range: 4 to 20 points. High scores indicate the presence of disobedient and oppositional behavior toward authority and parental rules.

Contextual Problems

- *Family Relationship Problems*. Comprised of three SENA items (8, 122, and 132) ($\alpha = .625$), which are reverse-scored compared to the other items in the original scale, which were eliminated. Thus, low scores indicate problems in the respondent's family relationships, while high scores indicate a good perceived relationship with the family, characterized by support and affection. The possible score range for this scale is 3 to 15 points.
- *School Disengagement Problems*. Comprised of three SENA items (21, 73, and 94) ($\alpha = .764$). Score range: 3 to 15 points. High scores indicate dissatisfaction with schoolwork and school in general.

- *Problems with Schoolmates*. Comprised of five SENA items (18, 71, 86, 99, and 117) ($\alpha = .827$). Score range: 5 to 25 points. High scores indicate that the respondent perceives themselves as being mistreated by classmates at school, being ignored, or being a victim of insults, teasing, or physical aggression.

Vulnerabilities Scales

- *Emotional Regulation Problems*. Comprised of five SENA items (31, 41, 56, 63, and 95) ($\alpha = .856$). Score range: 5 to 25 points. High scores indicate difficulties in understanding and controlling emotions, manifested in frequent and abrupt mood changes.

Personal Resources

- *Self-esteem*. Comprised of four SENA items (1, 20, 52, and 133) ($\alpha = .864$). Score range: 4 to 20 points. High scores indicate that the respondent likes themselves as they are and is satisfied with themselves.
- *Integration and Social Competence*. Comprised of five SENA items (36, 60, 68, 92, and 109) ($\alpha = .727$). Score range: 5 to 25 points. High scores indicate that the respondent feels well integrated with peers, is included in academic or leisure activities, gets along well with others, and makes new friends easily.

Empathy

In addition to the SENA scales, an empathy scale used in previous studies (Álvarez-García et al., 2021) was also administered. It consists of six items about the extent to which a respondent believes they are capable of identifying with others and sharing their feelings. Students are asked how true they think each statement is, using a Likert-type response (from 1 = *completely false*, to 4 = *completely true*). The internal consistency of the scores in our sample was moderate ($\alpha = .615$).

Procedure

Authorization was requested from the management teams of the selected schools to administer the scale in their respective centers. They were informed about the objectives and procedures of the study, as well as the anonymous and voluntary nature of participation for students. Given that the students to be assessed were minors, informed consent was obtained from their families. The students were assessed during the 2020/2021 academic year, specifically in February and March 2021. The questionnaires were administered in paper format during school hours by members of the research team, in the classroom. At the time of questionnaire administration, students were also informed about the anonymous, confidential, and voluntary nature of the survey. This study is part of a broader project approved by the Research Ethics Committee of the Principality of Asturias (Project Ref. 105/19).

Data Analysis

First, video game use among study participants was analyzed, identifying which types of video games are most popular according to their PEGI rating, as well as the prevalence of PEGI 18 video

game use in the analyzed sample. For this purpose, frequencies and percentages were calculated. To analyze the possible association between PEGI 18 video game use and gender, the chi-square statistic was used, along with Cramér's *V* as a measure of the strength of the association.

Second, the psychosocial characteristics of preadolescents who play PEGI 18 video games were analyzed. To do this, possible differences between boys and girls in the psychosocial variables were first examined using MANOVA. Since significant differences were found between boys and girls in the analyzed variables, and since previous analyses had also found significant gender differences in PEGI 18 video game use, MANOVA was used to examine possible differences between PEGI 18 video game users and non-users in the psychosocial variables, both in the total sample and separately by gender.

All analyses were performed using SPSS statistical software version 28.0.

Results

Video Game Use According to Minimum Recommended Age

In response to the question “Which video games (of any type) have you played recently (during this school year)? (Write the titles of up to three)”, a total of 1,255 responses were obtained, mentioning 125 different games. However, most of the references are concentrated in a small number of video games. Thus, the 10 most frequently mentioned video games by the entire sample (which make up 8.0% of the total 125 games mentioned by participants) were cited 956 times, accounting for 76.2% of all 1,255 responses. Most of the most popular games are appropriate for the participants' age. An analysis of the 10 most popular games (Table 2) shows that most are PEGI 7, although the most popular one is PEGI 12. Nevertheless, one PEGI 18 video game—two in the case of boys—appears on the list, despite not being suitable for minors.

Table 2

The 10 Most Popular Video Games: Minimum Recommended Age, and Number and Percentage of Students Mentioning Them

Total (N = 568)					Boys (n = 282)				Girls (n = 286)			
Order	Video Game	PEGI	<i>f</i>	%	Video Game	PEGI	<i>f</i>	%	Video Game	PEGI	<i>f</i>	%
1	Fortnite	12	269	47.4	Fortnite	12	175	62.1	Roblox	7	107	37.4
2	Roblox	7	140	24.6	Minecraft	7	79	28.0	Fortnite	12	94	32.9
3	Minecraft	7	126	22.2	FIFA	3	68	24.1	Among Us	7	88	30.8
4	Among Us	7	123	21.7	Grand Theft Auto	18	48	17.0	Minecraft	7	47	16.4
5	FIFA	3	77	13.6	Rocket League	3	46	16.3	Animal Crossing	3	29	10.1
6	Grand Theft Auto	18	58	10.2	Among Us	7	35	12.4	Super Mario	3/7	23	8.0
7	Rocket League	3	56	9.9	Roblox	7	33	11.7	Brawl Stars	7	16	5.6
8	Brawl Stars	7	42	7.4	Brawl Stars	7	26	9.2	Just dance	3	12	4.2
9	Animal Crossing	3	36	6.3	Call of Duty	18	21	7.4	Grand Theft Auto	18	10	3.5
10	Super Mario	3/7	36	6.3	Super Mario	3/7	13	4.6	Rocket League	3	10	3.5

Note. PEGI = Pan European Game Information (Minimum recommended age).

An analysis of the number of video games mentioned in each PEGI category, as well as the number of times they are mentioned, shows that as the minimum recommended age increases, the variety of video games played decreases; and that the most popular video games among the analyzed sample are PEGI 7 (Table 3).

Table 3

Number of Video Games Mentioned and Number of Mentions in Each PEGI Category

	Video Games		Mentions	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
PEGI 3	45	36.0	266	21.2
PEGI 7	26	20.8	512	40.8
PEGI 12	22	17.6	331	26.4
PEGI 16	18	14.4	45	3.6
PEGI 18	14	11.2	101	8.0
Total	125	100	1255	100

Note. PEGI = Pan European Game Information (Minimum recommended age).

Although students generally mention video games appropriate for their age, a significant percentage report having recently played video games not recommended for their age (Tables 2 and 3). Focusing on video games not recommended for minors (PEGI 18) (Table 4), a significant proportion of the participants—reaching 25.5% among boys—report having recently played games in this category, either exclusively or, more commonly, alongside other games with lower recommended ages. The use of video games rated for adults is statistically significantly associated with the sex of the preadolescents evaluated ($\chi^2 = 44.68$; $p < .001$; Cramér's *V* = .280). More boys than girls report having recently played adult-content video games (PEGI 18).

Among PEGI 18 video games, the most popular ones for both boys and girls are Grand Theft Auto and Call of Duty. In the entire sample, these two games together account for 88 mentions by the participants, representing 87.1% of all references to PEGI 18 video games (Table 5). For girls, not only are fewer of them playing these games, but their play is even more concentrated on these two titles compared to boys, who play a wider variety of PEGI 18 video games.

Table 4
Prevalence of PEGI 18 Video Game Use

	Total (N = 568)		Boys (n = 282)		Girls (n = 286)	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Does not mention any video games	38	6.7	9	3.2	29	10.1
All below PEGI 18	439	77.3	201	71.3	238	83.2
At least one PEGI 18	88	15.5	70	24.8	18	6.3
All PEGI 18	3	0.5	2	0.7	1	0.3

Note. PEGI = Pan European Game Information (Minimum recommended age).

Psychosocial Characteristics of Preadolescents Who Play PEGI 18 Video Games

In the analyzed sample, there are statistically significant gender differences in the psychosocial variables examined in relation to PEGI 18 video game use (Pillai's Trace = .132; $F_{17,550} = 4.905$; $p < .001$; $m_p^2 = .132$). More specifically (Table 6), girls score higher in anxiety, social anxiety, depression, post-traumatic symptomatology, somatic complaints, and emotional regulation problems, as well as lower in self-esteem, compared to boys. Boys score higher in aggression and school disengagement problems, and lower in empathy, compared to girls. Therefore, since gender has a significant effect both on the type of video games played and on the psychosocial variables analyzed, the possible effect of playing PEGI 18 video games on differences in the psychosocial variables was analyzed separately for boys and girls.

In the overall sample analyzed, there are statistically significant differences in the psychosocial variables studied depending on whether or not participants play PEGI 18 video games (Pillai's Trace = .066; $F_{17,550} = 2.309$; $p = .002$; $m_p^2 = .066$). However, the effect of playing this type of video game on these variables differs notably between boys and girls. Among boys, playing PEGI 18 video games has a statistically significant and large effect on the set of psychosocial variables analyzed (Pillai's Trace = .141; $F_{17,264} = 2.550$; $p = .001$; $m_p^2 = .141$). In contrast, among girls, the effect is smaller and does not reach statistical significance (Pillai's Trace = .053; $F_{17,268} = 0.882$; $p = .596$; $m_p^2 = .053$).

More specifically (Table 7), among boys, those who play PEGI 18 video games score lower in anxiety, social anxiety, and empathy, and higher in integration and social competence, defiant behavior, and family relationship problems (which are reverse-scored, indicating a better perceived family environment). Among girls, the only statistically significant difference is in family relationship problems, where those who play PEGI 18 video games have lower scores, indicating a greater perceived presence of family problems.

Discussion

This study was based on two objectives. The first was to analyze video game use in a sample of Spanish preadolescents, identifying which types of video games are most popular according to their PEGI rating and the prevalence of PEGI 18 video game use. As expected, the vast majority of the sample plays video games, and the games they play are mostly age-appropriate. However, a significant percentage of preadolescents play PEGI 18 video games, especially boys. The greater tendency for boys compared to girls to play violent video games has been consistently found in previous

Table 5
The 14 PEGI 18 Video Games Mentioned, by Popularity Order: Number and Percentage of Students Mentioning Each

Order	Total (N = 568)			Order	Boys (n = 282)			Order	Girls (n = 286)		
	Video Games	<i>f</i>	%		Video Games	<i>f</i>	%		Video Games	<i>f</i>	%
1	Grand Theft Auto	58	10.2	1	Grand Theft Auto	48	17.0	1	Grand Theft Auto	10	3.5
2	Call of Duty	30	5.3	2	Call of Duty	21	7.4	2	Call of Duty	9	3.1
3	Red Dead Redemption	2	0.4	3	Red Dead Redemption	2	0.7	3	Ghost Recon	1	0.3
4	Attack on Titan	1	0.2	4	Attack on Titan	1	0.4				
4	Cyberpunk	1	0.2	4	Cyberpunk	1	0.4				
4	Counter-Strike: Global Offensive	1	0.2	4	Counter-Strike: Global Offensive	1	0.4				
4	Days Gone	1	0.2	4	Days Gone	1	0.4				
4	Dead by Daylight	1	0.2	4	Dead by Daylight	1	0.4				
4	Doom Eternal	1	0.2	4	Doom Eternal	1	0.4				
4	Far Cry	1	0.2	4	Far Cry	1	0.4				
4	Ghost Recon	1	0.2	4	Resident Evil	1	0.4				
4	Resident Evil	1	0.2	4	Sombras de Mordor	1	0.4				
4	Sombras de Mordor	1	0.2	4	The división	1	0.4				
4	The Division	1	0.2								

Note. PEGI = Pan European Game Information (Minimum recommended age).

Table 6
Psychosocial Characteristics of the Sample: Gender Differences

	Total (N = 568)			Boys (n = 282)	Girls (n = 286)	<i>F</i>	<i>p</i>	μ_p^2
	M(DT)	Skew. (SE = 0.10)	Kurt. (SE = 0.21)	<i>M(DT)</i>	<i>M(DT)</i>			
<i>Internalized Problems</i>								
Anxiety	11.94(4.21)	0.13	-0.84	11.30(4.04)	12.57(4.28)	13.310	<.001***	.023
Social Anxiety	13.77(4.96)	0.29	-0.72	12.82(4.92)	14.70(4.82)	21.215	<.001***	.036
Depression	9.23(4.24)	1.25	1.07	8.54(3.49)	9.90(4.77)	15.017	<.001***	.026
Post-traumatic Symptomatology	6.64(2.62)	0.67	-0.10	6.34(2.39)	6.94(2.81)	7.547	.006**	.013
Somatic Complaints	10.31(3.91)	0.89	0.84	9.85(3.57)	10.76(4.18)	7.862	.005**	.014
<i>Externalized Problems</i>								
Attention Problems	12.78(4.35)	0.46	-0.23	12.75(4.16)	12.81(4.55)	0.025	.874	<.001
Hyperactivity-Impulsivity	10.85(4.09)	0.82	0.48	11.10(4.14)	10.60(4.03)	2.189	.140	.004
Anger Control Problems	8.46(3.81)	0.84	-0.02	8.55(3.93)	8.37(3.69)	0.308	.579	.001
Aggression	6.66(2.24)	1.99	4.44	6.94(2.38)	6.37(2.06)	9.232	.002**	.016
Defiant Behavior	5.19(2.01)	2.46	6.84	5.18(1.83)	5.19(2.17)	0.003	.959	<.001
<i>Contextual Problems</i>								
Family Relationship Problems	13.98(1.66)	-2.14	4.95	14.06(1.49)	13.90(1.81)	1.334	.249	.002
School Disengagement Problems	6.64(2.98)	0.86	0.12	6.89(3.10)	6.39(2.84)	3.956	.047*	.007
Problems with Schoolmates	6.73(2.83)	2.30	6.05	6.94(2.96)	6.51(2.69)	3.349	.068	.006
<i>Vulnerabilities</i>								
Emotional Regulation Problems	11.73(5.23)	0.59	-0.52	10.84(4.71)	12.60(5.57)	16.422	<.001***	.028
<i>Personal Resources</i>								
Self-esteem	15.66(3.85)	-1.01	0.32	16.51(3.05)	14.82(4.35)	28.980	<.001***	.049
Integration and Social Competence	18.86(3.99)	-0.57	-0.13	18.89(4.03)	18.83(3.96)	0.031	.860	<.001
Empathy	19.69(2.74)	-0.80	1.15	19.34(2.72)	20.03(2.72)	9.029	.003**	.016

Note. * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

research (Bonnaire & Conan, 2024; DeCamp, 2017; Hartmann et al., 2015; Kasumovic et al., 2015; Lemmens et al., 2006).

The second objective of this study was to analyze the psychosocial characteristics that differentiate preadolescents who play PEGI 18 video games from those who do not. The results obtained are, in general terms and especially among boys, consistent with previous evidence (Chory & Goodboy, 2011; DeCamp, 2017; Hartmann et al., 2015; Lemmens et al., 2006). In the overall sample, those who play PEGI 18 video games score higher in aggression. That is, they report more frequent interpersonal aggression, such as teasing for fun, deliberately breaking or damaging things, insults, threats, or physical aggression. However, when differences in aggression are analyzed separately for boys and girls, although the trend in scores is the same, the differences are no longer statistically significant, possibly due to the smaller sample size in the gender subgroups compared to the total sample. Among boys, those who play PEGI 18 video games score lower in empathy, anxiety, and social anxiety, and higher in integration and social competence, defiant behavior, and

family relationship problems (which are reverse-scored, indicating a better family environment as reported by the student). These results suggest a player profile that perceives themselves as well integrated into their peer group, with no difficulties establishing or maintaining friendships, and without a mood of recurring worries or distress, but with difficulties identifying with others and sharing their feelings. Given their low empathy, they are expected to feel more enjoyment and less guilt when engaging in virtual violence (Hartmann et al., 2015). In the family context, they acknowledge behaving more disobediently and opposing parental authority and rules more than their peers, but at the same time, they consider that there is a good, supportive, and affectionate relationship with their family. These results are consistent with previous evidence that permissive, parent-as-friend styles correspond to higher odds of violent game play (DeCamp, 2017).

Among girls, the only statistically significant difference is in family relationship problems. Girls who play PEGI 18 video games score lower on this variable, indicating a greater perceived presence of family relationship problems. One possible explanation for this

Table 7
Psychosocial Characteristics of the Sample Analyzed: Differences According to Whether or Not They Play PEGI 18 Video Games

	Total (N=568)					Boys (n=282)					Girls (n=286)				
	No PEGI 18 (n=477)	PEGI 18 (n=91)	F	p	μ_p^2	No PEGI 18 (n=210)	PEGI 18 (n=72)	F	p	μ_p^2	No PEGI 18 (n=267)	PEGI 18 (n=19)	F	p	μ_p^2
	M(DT)	M(DT)				M(DT)	M(DT)				M(DT)	M(DT)			
Internalized Problems															
Anxiety	12.18 (4.20)	10.65 (4.06)	10.218	.001***	.018	11.69 (4.09)	10.15 (3.68)	7.995	.005**	.028	12.57 (4.24)	12.58 (4.93)	0.000	.992	<.001
Social Anxiety	14.07 (4.97)	12.19 (4.60)	11.161	.001***	.019	13.23 (5.09)	11.62 (4.19)	5.873	.016*	.021	14.73 (4.78)	14.36 (5.53)	0.100	.752	<.001
Depression	9.36 (4.33)	8.53 (3.63)	2.994	.084	.005	8.68 (3.63)	8.14 (3.02)	1.317	.252	.005	9.90 (4.75)	10.00 (5.21)	0.008	.928	<.001
Post-traumatic Symptoms	6.69 (2.62)	6.37 (2.63)	1.162	.281	.002	6.39 (2.33)	6.19 (2.57)	0.361	.548	.001	6.93 (2.81)	7.04 (2.81)	0.027	.871	<.001
Somatic Complaints	10.29 (3.85)	10.43 (4.23)	0.099	.753	<.001	9.80 (3.54)	10.00 (3.65)	0.174	.677	.001	10.67 (4.04)	12.05 (5.76)	1.927	.166	.007
Externalized Problems															
Attention Problems	12.72 (4.41)	13.10 (4.06)	0.572	.450	.001	12.65 (4.26)	13.04 (3.85)	0.458	.499	.002	12.77 (4.53)	13.32 (4.90)	0.258	.612	.001
Hyperactivity- Impulsivity	10.81 (4.16)	11.06 (3.68)	0.292	.589	.001	11.09 (4.36)	11.14 (3.43)	0.007	.932	<.001	10.58 (4.00)	10.76 (4.63)	0.034	.854	<.001
Anger Control Problems	8.38 (3.82)	8.87 (3.73)	1.273	.260	.002	8.50 (4.10)	8.70 (3.39)	0.142	.706	.001	8.29 (3.59)	9.53 (4.86)	1.997	.159	.007
Aggression	6.55 (2.21)	7.19 (2.33)	6.176	.013*	.011	6.85 (2.45)	7.19 (2.17)	1.088	.298	.004	6.32 (1.98)	7.17 (2.91)	3.040	.082	.011
Defiant Behavior	5.08 (1.89)	5.74 (2.49)	8.206	.004**	.014	5.02 (1.63)	5.67 (2.26)	6.886	.009**	.024	5.13 (2.07)	6.00 (3.28)	2.845	.093	.010
Contextual Problems															
Family Relationship Problems	13.95 (1.68)	14.16 (1.53)	1.202	.273	.002	13.92 (1.61)	14.50 (0.95)	8.459	.004**	.029	13.98 (1.74)	12.87 (2.45)	6.764	.010**	.023
School Disengagement Problems	6.55 (2.97)	7.12 (2.98)	2.893	.090	.005	6.82 (3.20)	7.09 (2.81)	0.400	.528	.001	6.33 (2.77)	7.26 (3.63)	1.924	.167	.007
Problems with Schoolmates	6.72 (2.83)	6.72 (2.88)	0.000	.999	<.001	7.01 (3.02)	6.74 (2.78)	0.475	.491	.002	6.50 (2.65)	6.68 (3.30)	0.086	.769	<.001
Vulnerabilities															
Emotional Regulation Problems	11.86 (5.31)	11.02 (4.76)	1.965	.162	.003	10.90 (4.80)	10.67 (4.49)	0.133	.715	<.001	12.62 (5.58)	12.37 (5.60)	0.034	.853	<.001
Personal Resources															
Self-esteem	15.56 (3.92)	16.15 (3.43)	1.756	.186	.003	16.43 (3.09)	16.76 (2.92)	0.616	.433	.002	14.88 (4.35)	13.84 (4.25)	1.021	.313	.004
Integration and Social Competence	18.72 (4.01)	19.61 (3.86)	3.830	.051	.007	18.53 (4.07)	19.94 (3.76)	6.704	.010**	.023	18.87 (3.96)	18.35 (4.05)	0.297	.586	.001
Empathy	19.85 (2.60)	18.86 (3.24)	10.201	.001***	.018	19.59 (2.51)	18.61 (3.16)	7.200	.008**	.025	20.05 (2.66)	19.79 (3.48)	0.161	.688	.001

Note. No PEGI 18 = Non-players of PEGI 18 video games; PEGI 18 = Players of PEGI 18 video games.

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

result may be related to the greater likelihood, found in previous studies, of playing violent video games in stressful family contexts, such as those where the father has lost his job, a family member has recently been in jail/prison, or the family has moved frequently, or in family contexts where parents show little interest in their children's activities (DeCamp, 2017). It may also be related to playing these types of video games together with a father or older siblings (Asociación Española de Videojuegos, 2024).

In the family context, it is usually the father or an older brother who plays video games with the child; and it is usually the father or the child themselves who chooses the video games, rather than the mother or another family member (Asociación Española de Videojuegos, 2024). A possible explanation, to be explored in future studies, for why girls are more likely to play PEGI 18 video games when they live in families with relationship problems, is that they share video games with their fathers or brothers, who in some cases may tend to be more aggressive and less empathetic. In contrast, among boys, the profile found is compatible with permissive families. In this sense, buying video games may be a way to try to keep the child satisfied (who, on the other hand, tends to behave defiantly toward their parents). Parents who play video games tend to believe that playing video games with their children helps strengthen their relationship; and adults who play video games with their children consider that the most desired gift for minors is video games, ahead of clothing, board games, sports, or other items (Asociación Española de Videojuegos, 2024).

This study has relevant theoretical and practical implications. From a theoretical perspective, it contributes to understanding the psychosocial characteristics of preadolescents who play video games with adult content, as well as differences between boys and girls. From a practical perspective, the results obtained in this study regarding the prevalence of use of video games not appropriate for the age of the sample (10–13 years), together with previous evidence about the negative effects of video games with adult content (Anderson et al., 2010; Burkhardt & Lenhard, 2022; Calvert et al., 2017; Mathur & VanderWeele, 2019; Prescott et al., 2018), underscore the importance of implementing educational initiatives at community, school, and family levels.

At the community level, these findings emphasize the importance of maintaining an age classification system such as Europe's PEGI, which serves as a crucial measure to protect children from early exposure to harmful content. Above all, they underscore the need to raise public awareness and promote the active use of this system. Furthermore, implementing information campaigns to highlight the potential risks of violent video games remains necessary. Finally, fostering models of socialization grounded in equality, and challenging the normalization of traditional gender roles and violence, continues to be an essential objective.

At the school level, the results and previous evidence highlight the importance of promoting critical and responsible use of entertainment media. This use must be appropriate for students' ages and consider age ratings. Schools should also promote values that reject violence and encourage empathy in human relationships.

At the family level, it is important that parents are aware of their responsibility in supervising, accompanying, guiding, and setting limits on children's use of video games. They can mitigate adverse effects of media by using parental mediation (Álvarez-García, Núñez et al., 2019; Collier et al., 2016). It is important for parents

to establish rules and limits regarding playtime and the type of content, and to supervise their enforcement (restrictive mediation). In this regard, it is important for parents to consider informative ratings. In Spain, more than half of adults with children report that they do not always take informative labels into account before purchasing a game, and a significant percentage (20.2%) admit to never or almost never considering them (Asociación Española de Videojuegos, 2024).

It is also important for families to foster a critical perspective in their children regarding video game use, identifying possible risks and the mechanisms by which they occur. Parents can play together with their children to discuss the content of games and naturally supervise how the child plays. In recent years, the percentage of parents in Spain who play video games with their children has increased significantly (Asociación Española de Videojuegos, 2024). If adults also play video games, they should be aware of their role as models for their children, and the importance of conveying appropriate values. Parental mediation should be adjusted to the child's age, progressively promoting their autonomy.

In this study, different psychosocial and usage profiles were observed between boys and girls in the use of video games with adult content (PEGI 18). One plausible explanation for this may lie in socialization patterns associated with gender roles. Authors such as Bussey and Bandura (1999) have emphasized the role of social influence processes in the development of gender identity through mechanisms including direct tuition, modeling, and evaluative social reactions to gender-typed behaviors. In the family context, from early childhood, parents tend to choose games for boys that are related to rough or physically active pursuits (e.g., cars, machines, superhero action figures, or sports), and for girls, games associated with caregiving or domestic activities (e.g., dolls, stuffed animals, or kitchen sets) (Jayo et al., 2023). Later, when using video games, parents often exercise greater protectiveness over the type of content allowed for girls than for boys, to whom they allow more autonomy (Álvarez-García, García et al., 2019; Isorna et al., 2025). In the peer context, playing video games with adult content may be more socially rewarded by peers among boys compared to girls, for whom other types of video games are generally more valued and considered more consistent with traditional femininity. However, the use of violent video games can also be rewarded in girls in certain contexts. For example, previous research has found that some adult women perceive playing violent video games as enhancing their attractiveness to current or potential romantic partners (Kasumovic et al., 2015).

In short, no single risk factor consistently leads a person to act aggressively or violently. Rather, it is the accumulation of risk factors that tends to lead to aggressive or violent behavior (Sturme, 2022). Among these is the possible effect of video games with violent content. This study contributes to the understanding of the characteristics of PEGI 18 video game players, with relevant implications for prevention.

However, this study also has some limitations. First, the study was conducted with a sample drawn from a specific population, limited to certain ages and a specific geographic area. In the future, it would be of interest to test these models in other ages and regions. Second, the data were collected through self-reports administered to minors. This study should be complemented with data obtained using other methodologies, such as focus groups, and other

informants, such as families. Third, four of the seventeen scales used exhibit internal consistency coefficients below the commonly accepted threshold of .70. This may negatively impact the precision with which these four constructs are measured. Consequently, the results and conclusions derived from them should be considered exploratory. It is recommended to conduct additional studies using instruments capable of achieving higher internal consistency in the measurement of these variables. Finally, this study analyzed video game use, but the frequency and duration of gameplay were not considered. These are relevant variables that should be accounted for in future research.

Conflict of Interest

The authors declare no conflicts of interest regarding this manuscript.

Funding

This work has been funded by the Spanish Ministry of Science, Innovation and Universities (Ref. MCIU-19-PGC2018-097739-B-I00), and by the Government of the Principality of Asturias (Spain) and the European Union (Ref. GRU-GIC-24-034).

References

- Álvarez-García, D., García, T., Cueli, M., & Núñez, J. C. (2019). Control Parental del Uso de Internet durante la Adolescencia: Evolución y Diferencias de Género. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 51(2), 19-31. <https://doi.org/10.21865/RIDEP51.2.02>
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., González-Castro, P., Rodríguez, C., & Cerezo, R. (2019). The Effect of Parental Control on Cyber-Victimization in Adolescence: The Mediating Role of Impulsivity and High-Risk Behaviors. *Frontiers in Psychology*, 10, 1159. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01159>
- Álvarez-García, D., Thornberg, R., & Suárez-García, Z. (2021). Validation of a Scale for Assessing Bystander Responses in Bullying. *Psicothema*, 33(4), 623-630. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.140>
- Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., Rothstein, H. R., & Saleem, M. (2010). Violent Video Game Effects on Aggression, Empathy, and Prosocial Behavior in Eastern and Western Countries: a Meta-analytic Review. *Psychological Bulletin*, 136(2), 151-73. <https://doi.org/10.1037/a0018251>
- Asociación Española de Videojuegos. (2024). *La industria del videojuego en España en 2023. Anuario 2023*. AEVI. https://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2024/05/AEVI_Anuario-2023-2.pdf
- Asociación Española de Videojuegos. (2025). *La industria del videojuego en España. Anuario 2024*. AEVI. <https://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2025/05/VDIGITAL-ANUARIO2024-comprimido.pdf>
- Bediou, B., Adams, D. M., Mayer, R. E., Tipton, E., Green, C. S., & Bavelier, D. (2018). Meta-analysis of Action Video Game Impact on Perceptual, Attentional, and Cognitive Skills. *Psychological Bulletin*, 144(1), 77-110. <https://doi.org/10.1037/bul0000130>
- Bonnaire, C., & Conan, V. (2024). Preference for Violent Video Games: The Role of Emotion Regulation, Alexithymia, Affect Intensity, and Sensation Seeking in a Population of French Video Gamers. *Psychology of Popular Media*, 13, 79-91. <https://doi.org/10.1037/ppm0000449>
- Burkhardt, J., & Lenhard, W. (2022). A Meta-analysis on the Longitudinal, Age-dependent Effects of Violent Video Games on Aggression. *Media Psychology*, 25(2), 171-201. <https://doi.org/10.1080/15213269.2021.1980729>
- Bushman, B. J., Gabbadini, A., Greitemeyer, T., & Krahé, B. (2018). Violent Video Games and Aggression. *Current Opinion in Psychology*, 19, 56-60. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.012>
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676-713. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.676>
- Calvert, S. L., Appelbaum, M. I., Dodge, K. A., Graham, S., Hall, G. C. N., Hamby, S., Fasig-Caldwell, L. G., Citkowitz, M., Galloway, D. P., & Hedges, L. V. (2017). The American Psychological Association Task Force Assessment of Violent Video Games: Science in the Service of Public Interest. *American Psychologist*, 72(2), 126-143. <https://doi.org/10.1037/a0040413>
- Chory, R. M., & Goodboy, A. K. (2011). Is Basic Personality Related to Violent and Non-violent Video Game Play and Preferences? *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(4), 191-198. <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0076>
- Collier, K. M., Coyne, S. M., Rasmussen, E. E., Hawkins, A. J., Padilla-Walker, L. M., Erickson, S. E., & Memmott-Elison, M. K. (2016). Does Parental Mediation of Media Influence Child Outcomes? A Meta-analysis on Media Time, Aggression, Substance Use, and Sexual Behavior. *Developmental Psychology*, 52(5), 798-812. <https://doi.org/10.1037/dev0000108>
- DeCamp, W. (2017). Who Plays Violent Video Games? An Exploratory Analysis of Predictors of Playing Violent Games. *Personality and Individual Differences*, 117, 260-264. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.06.016>
- Drummond, A., Sauer, J. D., & Ferguson, C. J. (2020). Do Longitudinal Studies Support Long-term Relationships between Aggressive Game Play and Youth Aggressive Behaviour? A Meta-analytic Examination. *Royal Society Open Science*, 7(7), 200373. <https://doi.org/10.1098/rsos.200373>
- Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M.A., & del Barrio, V. (2015). *SENA. Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Manual de aplicación, corrección e interpretación*. TEA Ediciones.
- Fischer, P., Greitemeyer, T., Kastenmüller, A., Vogrinic, C., & Sauer, A. (2011). The Effects of Risk-glorifying Media Exposure on Risk-positive Cognitions, Emotions, and Behaviors: a Meta-analytic Review. *Psychological Bulletin*, 137(3), 367-390. <https://doi.org/10.1037/a0022267>
- Fischer, P., Kastenmüller, A., & Greitemeyer, T. (2010). Media Violence and the Self: The Impact of Personalized Gaming Characters in Aggressive Video Games on Aggressive Behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(1), 192-195. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.06.010>
- Greitemeyer, T., Weiß, N., & Heuberger, T. (2019). Are Everyday Sadists Specifically Attracted to Violent Video Games and do They Emotionally Benefit from Playing those Games? *Aggressive Behavior*, 45, 206-213. <https://doi.org/10.1002/ab.21810>
- Hartmann, T., Möller, I., & Krause, C. (2015). Factors Underlying Male and Female Use of Violent Video Games. *New Media & Society*, 17(3), 353-369. <https://doi.org/10.1177/1461444814533067>
- Isorna, M., Dapía, M. D., Fálde, J. M., Brea-Castro, M., & Rodríguez, P. (2025). Gender Dynamics in Video Game Use: Usage Patterns, Parental Control, Motivations, and Effects in Spanish Adolescents. *Retos*, 63, 177-190. <https://doi.org/10.47197/retos.v63.109572>

- Jayo, L., Sacoto, M.F.M., & Moreta-Herrera, R. (2023). Sesgos de género en madres y padres en la elección de juguetes. *Revista de Psicología*, 22(1), 25–43. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe158>
- Kasumovic, M. M., Blake, K., Dixon, B. J., & Denson, T. F. (2015). Why do People Play Violent Video Games? Demographic, Status-related, and Mating-related Correlates in Men and Women. *Personality and Individual Differences*, 86, 204–211. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.06.018>
- Katara, A., Verma, M., & Kumarasamy, A. P. (2024). The Effect of Video Game on Behavior of Adolescents. *American Journal of Nursing Research*, 12(3), 42–49. <https://doi.org/10.12691/ajnr-12-3-1>
- Kolek, L., Ropovik, I., Šisler, V., van Oostendorp, H., & Brom, C. (2023). Video Games and Attitude Change: A Meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 75, 102225. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102225>
- Lemmens, J. S., Bushman, B. J., & Konijn, E. A. (2006). The Appeal of Violent Video Games to Lower Educated Aggressive Adolescent Boys from Two Countries. *CyberPsychology & Behavior*, 9(5), 638–641. <https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9.638>
- Limone, P., Ragni, B., & Toto, G. A. (2023). The Epidemiology and Effects of Video Game Addiction: A Systematic Review and Meta-analysis. *Acta Psychologica*, 241, 104047. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.104047>
- Mahood, C., & Hanus, M. D. (2017). Role-playing Video Games and Emotion: How Transportation into the Narrative Mediates the Relationship between Immoral Actions and Feelings of Guilt. *Psychology of Popular Media Culture*, 6(1), 61–73. <https://doi.org/10.1037/ppm0000084>
- Martins, N., & Weaver, A. J. (2019). The role of Media Exposure on Relational Aggression: A Meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 47, 90–99. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.03.001>
- Mathur, M. B., & VanderWeele, T. J. (2019). Finding Common Ground in Meta-analysis “Wars” on Violent Video Games. *Perspectives on Psychological Science*, 14(5), 705–708. <https://doi.org/10.1177/1745691619850104>
- Perry, R., Drachen, A., Kearney, A., Kriglstein, S., Nacke, L. E., Sifa, R., Wallner, G., & Johnson, D. (2018). Online-only Friends, Real-life Friends or Strangers? Differential Associations with Passion and Social Capital in Video Game Play. *Computers in Human Behavior*, 79, 202–210. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.032>
- Prescott, A. T., Sargent, J. D., & Hull, J. G. (2018). Metaanalysis of the Relationship between Violent Video Game Play and Physical Aggression over Time. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(40), 9882–9888. <https://doi.org/10.1073/pnas.1611617114>
- Reynaldo, C., Christian, R., Hosea, H., & Gunawan, A. A. S. (2021). Using Video Games to Improve Capabilities in Decision Making and Cognitive Skill: A Literature Review. *Procedia Computer Science*, 179, 211–221. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.12.027>
- Shoshani, A., & Krauskopf, M. (2021). The Fortnite Social Paradox: The Effects of Violent-cooperative Multi-player Video Games on Children’s Basic Psychological Needs and Prosocial Behavior. *Computers in Human Behavior*, 116, 106641. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106641>
- Sturmey, P. (Ed.). (2022). *Violence and Aggression: Integrating Theory, Research, and Practice (1st ed.)*. Springer International Publishing.
- Teng, Z., Nie, Q., Guo, C., Zhang, Q., Liu, Y., & Bushman, B. J. (2019). A Longitudinal Study of the Association between Violent Video Game Play and Aggression among Adolescents. *Developmental Psychology*, 55(1), 184–195. <https://doi.org/10.1037/dev0000624>
- Wilson, B. J. (2008). Media Violence and Aggression in Youth. En S. L. Calvert & B. J. Wilson (Eds.), *The Handbook of Children, Media, and Development* (pp. 237–267). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781444302752.ch11>

Artículo

Implementación de un Programa de Enriquecimiento de la Creatividad Escrita en Estudiantes de Primaria con Aptitudes Sobresalientes

José Francisco De La Cruz García^{id}, Guadalupe Acle Tomasini^{id}
y Laura María Martínez Basurto^{id}

Universidad Nacional Autónoma de México (México)

INFORMACIÓN

Recibido: 10/05/2025
Aceptado: 07/10/2025

Palabras clave:

Creatividad escrita
Narración
Aptitudes sobresalientes
Estudiantes sobresalientes
Estructura narrativa

RESUMEN

Antecedentes: La escritura es una herramienta fundamental para que los estudiantes con Aptitudes Sobresalientes (AS) expresen su creatividad. El objetivo de este estudio fue valorar el efecto de la implementación de un programa de enriquecimiento de creatividad escrita para estudiantes con AS de segundo grado de primaria, con el propósito de fortalecer sus habilidades creativas en la escritura. **Método:** Participaron 10 estudiantes identificados con AS de una primaria pública de la CDMX con una edad promedio de siete años. Se utilizaron instrumentos con adecuada validez para la evaluación de los estudiantes, posteriormente se diseñó e implementó de un programa de intervención. Finalmente, se llevó a cabo una post-evaluación con el propósito de identificar los cambios en el desempeño cognitivo de los estudiantes, así como en sus habilidades de escritura y creatividad. Se aplicó estadística descriptiva e inferencial con la prueba no paramétrica para datos relacionados de Wilcoxon. **Resultados:** Los resultados evidenciaron cambios estadísticamente significativos en las actividades relacionadas con la escritura, así como en aspectos de creatividad gráfica. **Conclusión:** El programa demostró ser una herramienta eficaz para estimular las habilidades creativas de estudiantes con AS, sentando las bases para que continúen desarrollando ideas originales en el futuro.

Implementation of a Program to Foster Written Creativity in Gifted Primary School Students

ABSTRACT

Background: Writing is a fundamental tool for gifted students to express their creativity. The objective of this study was to assess the effect of implementing a program to foster written creativity in gifted primary school students, aiming to strengthen their creative writing skills. **Method:** Ten students, with an average age of seven years, identified as gifted from a public primary school in Mexico City, participated. Valid and reliable instruments were used to evaluate the students; subsequently, an intervention program was designed and implemented. Finally, a post-evaluation was conducted to identify changes in students' cognitive performance, as well as in their writing and creativity skills. Descriptive and inferential statistics were applied, including the Wilcoxon nonparametric test for related data. **Results:** The findings showed statistically significant changes in activities related to writing, as well as in aspects of graphic creativity. **Conclusion:** The program proved to be an effective tool for stimulating the creative abilities of gifted students, laying the foundation for the continued development of original ideas in the future.

Keywords:

Written creativity
Storytelling
Giftedness
Gifted students
Narrative structure

Introducción

La Educación Especial ha adquirido una relevancia creciente dentro del ámbito de la educación regular, debido a la manera en que permite identificar y comprender las distintas condiciones que pueden presentar los estudiantes en un aula regular. Sin embargo, en México, aún existen pocas instituciones especializadas en la atención de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), además de una limitada capacitación docente para identificar y atender adecuadamente a estudiantes con características educativas diversas (Valadez et al., 2019). Ante este panorama, el diseño de programas de atención debe sustentarse en un modelo que contemple los diversos elementos y sistemas que rodean al estudiante. Es fundamental reconocer que el alumno no es un ente aislado, sino que forma parte de un entramado complejo donde influyen la familia, la escuela, la sociedad y factores socioeconómicos.

En este contexto, el *Modelo Ecosistémico de Riesgo/Resiliencia en Educación Especial*, propuesto por Acle (2012), resulta especialmente pertinente. Dicho modelo, basado en la teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner, plantea que el desarrollo del ser humano está profundamente influenciado por las interacciones entre los distintos entornos en los que se desenvuelve. Bronfenbrenner sostiene que el ambiente ecológico está conformado por múltiples sistemas, los cuales abarcan desde los contextos más próximos al individuo hasta aquellos factores que, aunque más lejanos, inciden de forma indirecta en su desarrollo.

Comprender el contexto en el que se desenvuelve un estudiante permite identificar el tipo de apoyo familiar y escolar con el que cuenta, especialmente en el caso de aquellos con necesidades educativas especiales, como los estudiantes con Aptitudes Sobresalientes (AS). Esta comprensión es clave para potenciar sus habilidades tanto dentro, como fuera del entorno escolar como lo mencionan González-Ramírez et al. (2022).

El término “Aptitudes Sobresalientes” (AS) ha sido abordado desde diversas perspectivas teóricas, lo que ha dado lugar a diferentes formas de conceptualización. Entre los principales enfoques se encuentran los modelos basados en capacidades, los modelos cognitivos y los modelos socioculturales, cada uno con distintos criterios para la identificación y caracterización de estos estudiantes.

Dentro del *modelo basado en capacidades*, destaca la “Teoría de los Tres Anillos” (Renzulli, 2011; publicada originalmente en 1978), la cual define la aptitud sobresaliente como la interacción de tres factores clave: habilidades superiores al promedio, un alto nivel de compromiso con la tarea y elevados niveles de creatividad. Este modelo pone un énfasis especial en las características individuales del estudiante. Entre las principales investigaciones que abordan este modelo se encuentran los enfocados en la atención a la inteligencia emocional (Luciano, 2022; González, 2018), así como en el fomento de la creatividad escrita a través del uso del cuento (Hernández, 2009; Lemus y Chávez, 2015).

Por otro lado, el *modelo cognitivo* incluye teorías como la “Teoría Triárquica de la Inteligencia” (Sternberg, 1985) y la “Teoría de las Inteligencias Múltiples” (Gardner, 1983), las cuales consideran la influencia del entorno en el desarrollo de las habilidades cognitivas del individuo y la manera en que estas se relacionan con sus capacidades innatas. En cuanto a los *modelos socioculturales*, destaca el “Modelo Multifactorial o de Interdependencia Triádica”

(Mönks & Katzko, 2005), el cual enfatiza la interacción entre tres factores fundamentales: la familia, la escuela y el grupo de pares, los cuales influyen en el desarrollo y manifestación del talento del estudiante.

La diversidad de modelos existentes ha propiciado una variedad de estrategias para la identificación y atención de estudiantes con Aptitudes Sobresalientes, lo cual refuerza la necesidad de considerar tanto sus características individuales como los factores contextuales que influyen en su desarrollo integral.

Retomando los modelos mencionados anteriormente, el modelo de Mönks ofrece una perspectiva más pertinente para la identificación e intervención dirigida a estudiantes con AS y es con la que se basará el presente estudio, debido a que comparte elementos contextuales del estudiante, los cuales son fundamentales para comprender el ambiente en el cual se desenvuelve el estudiante, aspectos que se resaltan de manera significativa dentro del modelo “*Ecosistémico de Riesgo/Resiliencia en Educación Especial*” (Acle, 2012).

En este sentido, Antonio (2014), Álvarez (2016), Durán (2016) y Martínez-Medina (2023) diseñaron e instrumentaron programas orientados al enriquecimiento cognitivo y creativo, así como al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes con AS. Estas estrategias han contribuido significativamente al desarrollo personal y al rendimiento académico de estudiantes con AS, demostrando la importancia de diseñar e implementar programas educativos especializados para esta población.

No obstante, factores como la falta de una capacitación adecuada por parte del personal docente para identificar a estos estudiantes, así como la sobrecarga administrativa derivada de la atención a grupos numerosos, dificultan una atención oportuna y efectiva a aquellos alumnos que presentan características asociadas a las AS, lo que limita el aprovechamiento de su potencial en las áreas en las que destacan de manera significativa (Cámara de Diputados de México, 2025).

Estas situaciones trascienden en una atención insuficiente hacia el desarrollo de la creatividad escrita en estos estudiantes, limitando su capacidad para producir textos originales, además de generar consecuencias negativas como la desmotivación y un posible rendimiento académico bajo, aspectos que afectan tanto su desempeño escolar como su desarrollo personal. Según Torrance (1977) y su teoría sobre la creatividad, es fundamental ofrecer un entorno educativo que fomente el pensamiento creativo y la expresión escrita. Investigaciones como las de Sternberg (1985) sobre la inteligencia creativa demuestran la importancia de programas específicos para el desarrollo de habilidades creativas en niños.

La implementación de programas de atención bajo el modelo “Ecosistémico de riesgo/resiliencia” permite a los estudiantes con AS desarrollar su potencial creativo al máximo, derivado de la adecuada instrumentación por fases de enriquecimiento tanto en las sesiones, así como en el aula con apoyo de los profesores y en el hogar con la participación activa de los padres de familia.

En síntesis, la atención de estudiantes con Aptitudes Sobresalientes la cual considere a la creatividad como guía para el desarrollo de diversas habilidades académicas es fundamental para garantizar una educación realmente inclusiva y de calidad. Sin embargo, es indispensable desarrollar métodos que permitan la identificación precisa de las habilidades en las cuales poseen un

mejor desempeño, así como en aquellas áreas donde requieren mayor apoyo. Esto resalta la necesidad de continuar impulsando investigaciones que permitan el diseño de programas psicoeducativos eficaces, orientados a brindar una atención adecuada a esta población.

Por lo tanto, el objetivo de este trabajo consistió en validar el efecto de un programa basado en la creatividad escrita para estudiantes con Aptitudes Sobresalientes.

Método

Participantes

Participaron 10 estudiantes de primaria pública de la CDMX con un rango de edad de 7 a 8 años ($M = 7.5$ años, $DE = 0.48$). Del total, seis fueron mujeres (60%) y cuatro hombres (40%). La selección de los participantes se realizó a partir del cumplimiento de los criterios para la identificación de estudiantes con “AS”, determinados mediante la aplicación de diversos instrumentos de evaluación.

Instrumentos

Para la identificación de los estudiantes con AS y caracterización de sus habilidades de lectoescritura se utilizaron los siguientes instrumentos:

Escala Wechsler de Inteligencia para Niños-Cuarta Edición (WISC-IV). Evalúa la capacidad cognitiva de niños desde los seis años cero meses hasta los 16 años 11 meses de edad. Proporciona subpruebas y puntuaciones compuestas que representan el funcionamiento intelectual en dominios cognitivos específicos, así como una puntuación compuesta que representa la Coeficiente Intelectual Total (CIT). La escala está compuesta por 15 subpruebas: 10 esenciales y cinco suplementarias que forman cuatro índices: Índice de Comprensión Verbal (ICV), Índice de Razonamiento Perceptual (IRP), Índice de Memoria de Trabajo (IMT) y por último el Índice de Velocidad de Procesamiento (IVP) (Wechsler, 2007; Sattler y Dumont, 2010).

Los coeficientes de consistencia interna obtenidos mediante el alfa de Cronbach de los cuatro índices se ubican en un rango de .88 a .97. Dada su estandarización en México, se le considera como un instrumento de evaluación válido y confiable (Sattler y Dumont, 2010).

Test de Pensamiento Creativo, Forma Figural-Versión A (Torrance, 2008). Es una prueba que tiene como objetivo evaluar las producciones creativas con tres actividades: componer un dibujo, completar un dibujo y líneas paralelas. Las cuales se califican mediante los indicadores de fluidez, originalidad, elaboración, abstracción de títulos y resistencia al cierre prematuro. La confiabilidad obtenida mediante el coeficiente omega fue de .89 (Acar et al., 2024).

Escala de Motivación Escolar para Niños (Romero, 2008). Su objetivo es identificar la motivación intrínseca que manifiesta el menor. Es una escala tipo Likert de 30 enunciados con cuatro opciones de respuesta (1= nunca, 2= pocas veces, 3= muchas veces y 4= siempre). Su consistencia interna mediante el alfa de Cronbach es de .86 y se constituye de seis factores, el primero está compuesto por ocho reactivos, denominado interés-recreativo debido a que son reactivos que denotan cantidad de tiempo empleado en actividades

agradables para el niño. El segundo agrupa seis reactivos, fue nombrado persistencia-académica ya que contiene reactivos que hacen referencia a la superación de obstáculos para lograr una meta. El tercero lo conforman cuatro reactivos, llamado esfuerzo-académico porque contiene reactivos que indican una cantidad de energía empleada en actividades académicas. El cuarto, quinto y sexto factor agruparon dos, tres y tres reactivos respectivamente y fueron designados como interés-académico, persistencia-recreativa y esfuerzo-recreativo.

Evaluación del Desempeño en Lectura y Escritura (EDLE) para Niños de 1°, 2° y 3° de Primaria. Este instrumento evalúa el lenguaje escrito y la lectura desde un enfoque psicolingüístico dirigida a niños de 1°, 2° y 3° de primaria. Cuenta con 42 reactivos que abarcan actividades como: copia, dictado, escritura espontánea, lectura en voz alta y baja desde las distintas áreas del lenguaje (forma, ritmo, melodía, contenido y uso del lenguaje). Se califica con un sistema de rúbricas que va del 0= Desempeño nulo al 4= Desempeño consolidado. Su consistencia interna mediante el alfa de Cronbach es de .95 (Lozada et al., 2016).

Respecto a la herramienta utilizada para la intervención, a continuación, se describe de manera general el programa de atención:

El programa estuvo estructurado en tres bloques de 18 sesiones cada uno. Los bloques fueron: “Bloque 1: Reconocimiento de palabras”, “Bloque 2: Elaboración de producciones escritas” y “Bloque 3: Elaboración de cuentos”. Al finalizar cada bloque, se llevó a cabo una evaluación mediante una lista de cotejo, analizando el desarrollo en las áreas de creatividad y de escritura. Como producto final, los estudiantes elaboraron un cuento, en el que se valoró especialmente la creatividad en su modalidad escrita. La descripción de los objetivos por bloque se presenta en la Figura 1.

Procedimiento

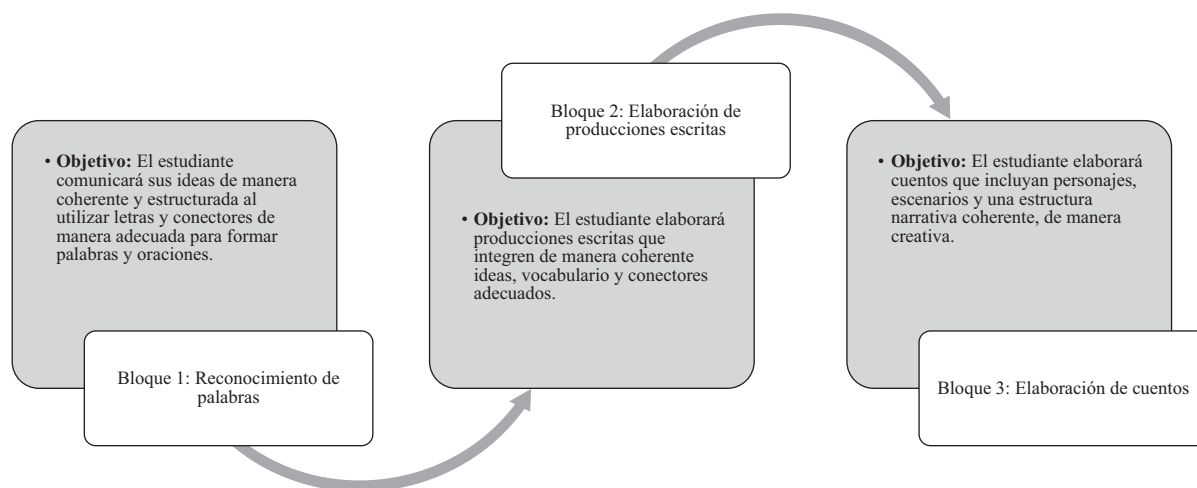
Contexto

La alcaldía Iztapalapa se encuentra ubicada al oriente de la Ciudad de México (CDMX) (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2010). En lo que respecta a datos sociodemográficos, la alcaldía Iztapalapa al año 2020 ocupaba el primer lugar de las zonas con mayor población de la CDMX. De acuerdo con la Secretaría de Economía (2025), la población total de Iztapalapa en ese año fue de 1,835,486 habitantes, siendo 51.6% mujeres y 48.4% hombres. Los rangos de edad que concentraron mayor población fueron de 25 a 29 años (151,590 habitantes), 20 a 24 años (150,740 habitantes) y 30 a 34 años (144,870 habitantes). Entre ellos concentraron el 24.4% de la población total. En cuanto a la población infantil, se encontró que el grupo de 5 a 9 años estaba distribuido de la siguiente manera: 64,449 niños (equivalente al 3.51%) y 62,279 niñas (3.39%).

En el aspecto escolar, en 2020, los principales grados académicos de la población de Iztapalapa fueron Secundaria (403 mil personas o 28.4% del total), Preparatoria o Bachillerato General (370 mil personas o 26.1% del total) y Licenciatura (268 mil personas o 18.9% del total). En cuanto a la tasa de analfabetismo, en 2020 fue 1.82%. Del total de población analfabeta, 31.2% correspondió a hombres y 68.8% a mujeres. El rango de edad donde se concentró mayor porcentaje fue de 70 a 74 años.

Figura 1

Descripción del Programa de Intervención con los Objetivos de Cada Bloque



Escenario

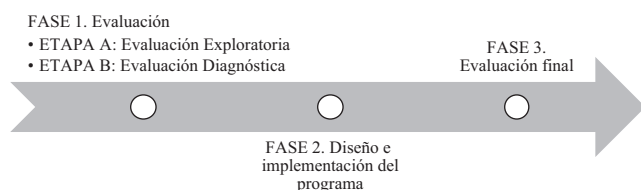
La escuela primaria donde se trabajó se ubica en la colonia Ejército de Oriente II. Para llegar a ella, se debe ingresar por pasillos estrechos dentro de la unidad. Contaba con una matrícula total de 479 niños distribuidos en dos turnos (matutino y vespertino). Fue una escuela de jornada regular, con un horario de 8:00 a.m. a 12:00 p.m. en su turno matutino. Había 20 grupos de alumnos y 20 salones de clase (tres salones de primero, tres de segundo, tres de tercero, cuatro de cuarto, tres de quinto y cuatro de sexto), una biblioteca, un aula de usos múltiples, aulas prefabricadas, siendo un total de 25 salones. En lo que respecta a su plantilla docente, contaba con 20 maestros de grupo, 3 profesores de educación física, una maestra de lectura y tres personas con cargos administrativos, además del director escolar.

Programa

La implementación del programa se llevó a cabo en tres fases, las cuales se presentan en la [Figura 2](#).

Figura 2

Estructura de la Implementación del Programa



Para su desarrollo, se estableció una secuencia de pasos, asegurando un proceso estructurado y sistemático.

En primer lugar, se llevó a cabo una reunión inicial con el director de la escuela primaria y las profesoras de primer grado, en la que se explicó el objetivo del programa y se completó la documentación necesaria para su registro formal, firmada por el director. Posteriormente, las profesoras enviaron un citatorio a los

padres de familia con el propósito de organizar una reunión informativa, en la cual se presentó el objetivo general del programa, la metodología de trabajo y se solicitó su consentimiento informado para la participación de sus hijos. Aquellos padres que no pudieron asistir recibieron el documento a través de la profesora del grupo.

Una vez obtenidos los consentimientos, se inició la aplicación de la prueba WISC-IV como parte de la “Etapa A: evaluación exploratoria” de la “Fase de Evaluación”, con el objetivo de identificar a los estudiantes con un desempeño cognitivo superior al esperado para su grupo de edad. Cada evaluación tuvo una duración aproximada de tres horas por estudiante. Los resultados fueron ingresados en el programa estadístico SPSS (versión 25) para realizar análisis descriptivos, incluyendo la media, la desviación estándar y valores mínimos y máximos. Se utilizó el percentil 75 como criterio para identificar a los estudiantes con un Coeficiente Intelectual Total (CIT) elevado, agrupándolos en la categoría de “promedio alto”.

Para la “Etapa B: evaluación diagnóstica”, se entregaron los resultados a las profesoras para realizar una validación social de los hallazgos, permitiendo elaborar una lista de los estudiantes que, además de haber obtenido un alto desempeño en el análisis descriptivo de la escala WISC-IV, fueron referidos por sus profesoras para una evaluación más específica. Se coordinó una nueva reunión con los padres de estos estudiantes para recopilar información adicional sobre sus características y obtener nuevamente su consentimiento informado. Posteriormente, se realizó la evaluación individual de los estudiantes, con el asentimiento de los propios alumnos. Una vez completada esta fase, se integraron expedientes para identificar a los estudiantes con Aptitudes Sobresalientes (AS) y elaborando un perfil grupal, que incluyó aspectos cognitivos, creativos, motivacionales y habilidades en lectoescritura.

Finalizada la fase de evaluación, se desarrolló la “Fase 2: Diseño e implementación del programa” adaptado a las características, fortalezas y áreas de oportunidad de los estudiantes identificados. Se observó la creatividad como su principal fortaleza y la escritura como área de oportunidad. Antes de comenzar la implementación

del programa, se realizó una reunión con los padres de los estudiantes seleccionados, en la cual se les proporcionó información detallada sobre las características, procedimientos y dinámica de tiempo del programa de intervención. Al finalizar la reunión, se les solicitó su autorización formal para trabajar con sus hijos, mediante la firma de un consentimiento informado.

El programa se estructuró en tres bloques de seis sesiones cada uno, abordando aspectos relacionados con la creatividad y la escritura. Al finalizar cada bloque, se llevó a cabo una evaluación mediante una lista de cotejo, analizando el desarrollo en ambas áreas. Como producto final, los estudiantes elaboraron un cuento, valorando especialmente la creatividad escrita. Para determinar la efectividad del programa en el desarrollo de la creatividad escrita, se realizó una evaluación final utilizando los mismos instrumentos aplicados en la evaluación inicial.

Aspectos Éticos

Este estudio se llevó a cabo en conformidad con los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2013), y el Código ético del psicólogo de la Sociedad Mexicana de Psicología [SMP] (2009). Previo al inicio de la investigación se solicitó la autorización al director de la escuela. Asimismo, al comienzo de cada una de las etapas de implementación del programa (Fase 1 y Fase 2), se obtuvo el consentimiento informado de los padres de familia, así como el asentimiento de los estudiantes, ello mediante una reunión previamente programada. En cada fase, se les proporcionó información clara y detallada sobre los objetivos, procedimientos e implicaciones respecto a los tiempos en los cuales los estudiantes no estarían en su salón de clases, garantizando así su comprensión y autorización voluntaria mediante la firma del documento.

Asimismo, se aseguró el resguardo de la confidencialidad de los datos personales y académicos de sus hijos, conforme a los principios éticos del psicólogo. En cada reunión, se les informó a los padres de familia que su participación era voluntaria y podían retirar su consentimiento en cualquier momento, sin que ello implicara alguna consecuencia para sus hijos.

Análisis de Datos

Se llevó a cabo un estudio mixto, pre y post test, longitudinal y de campo. Se realizaron análisis estadísticos e inferenciales, empleando la prueba no paramétrica para datos relacionados de Wilcoxon, con el fin de comparar el desempeño de los estudiantes entre las evaluaciones inicial y final en las áreas cognitiva, creativa, motivacional y de lectoescritura. Además, se calculó el tamaño del efecto (r) del programa en cada una de las áreas evaluadas.

Resultados

De acuerdo con el análisis estadístico, se cumplió el objetivo del estudio, el cual fue validar el efecto de un programa basado en la creatividad escrita para estudiantes con AS. El resumen de los resultados se presenta en la [Tabla 1](#).

En términos generales, la comparación entre las evaluaciones pretest y posttest, evidenció que el programa de intervención tuvo un impacto estadísticamente significativo en las áreas de creatividad y lectoescritura. Se obtuvo un tamaño del efecto grande en ambas

áreas, lo cual sugiere que las actividades desarrolladas a lo largo del programa favorecieron el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades de los estudiantes para generar un mayor número de ideas de manera clara a través de un desempeño más sólido en lectura y escritura.

Tabla 1

Puntuaciones Globales del Desempeño Grupal Entre la Evaluación Pretest y Posttest

Áreas	Pretest		Posttest		Wilcoxon		r
	M	DE	M	DE	Z	p	
Cognitiva	111	3.59	113.3	15.77	0.663	.507	-0.20
Creativa	60	18.46	89.1	12.48	-2.186	.029	-0.69
Motivacional	99.4	11.77	95.6	14.13	-0.663	.507	0.20
Habilidades de Lectoescritura	127.7	24.87	147.7	9.71	-2.395	.017	-0.75

Nota. M = media; DE = desviación estándar; Z = estadístico de Wilcoxon; p = valor de significancia; r = tamaño del efecto.

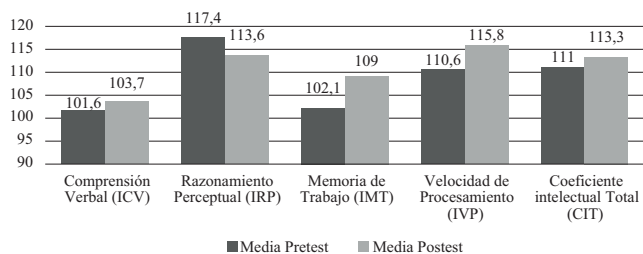
A continuación, se presenta cada área de manera más detallada.

Área Cognitiva

De acuerdo con la comparación de medias pre y posttest, el Coeficiente Intelectual Total (CIT) del grupo aumentó 2.3 puntos: de 111 a 113.3. Mientras que, el Índice de Velocidad de Procesamiento (IVP) y el Índice de Memoria de Trabajo (IMT) fueron los índices con un aumento entre 5.2 y 6.9 respectivamente. No obstante, se observó un decremento en la puntuación media de IRP respecto a su puntuación posttest. La comparación de medias de cada uno de los índices se observa en la [Figura 3](#).

Figura 3

Comparación Grupal en los Índices de WISC-IV



Nota. Se observa la media grupal de las puntuaciones en las evaluaciones pretest y posttest en cada uno de los índices y CIT.

Respecto al análisis con la prueba de Wilcoxon el cual se presenta en la [Tabla 2](#), no existen diferencias estadísticamente significativas en los índices, así como en el CIT grupal posterior al programa de intervención.

En síntesis, los resultados evidencian una tendencia de mejora en determinadas áreas, aunque sin alcanzar significancia estadística. Estos hallazgos resaltan la necesidad de dar continuidad a la atención de los estudiantes sobresalientes, poniendo especial énfasis en actividades vinculadas al razonamiento perceptual, a fin de potenciar de manera más efectiva el adecuado desarrollo de los estudiantes.

Tabla 2

Comparación Grupal de los índices de WISC-IV

Índices	Pretest		Posttest		Wilcoxon		<i>r</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	
Comprensión Verbal (ICV)	101.6	6.46	103.7	14.65	-0.296	.767	-0.09
Razonamiento Perceptual (IRP)	117.4	7.98	113.6	14.94	-1.276	.202	-0.40
Memoria de Trabajo (IMT)	102.1	6.13	109.0	14.04	-1.362	.173	-0.43
Velocidad de Procesamiento (IVP)	110.6	8.14	115.8	15.70	-0.816	.415	-0.25
Coficiente intelectual Total (CIT)	111	3.59	113.3	15.77	-0.663	.507	-0.20

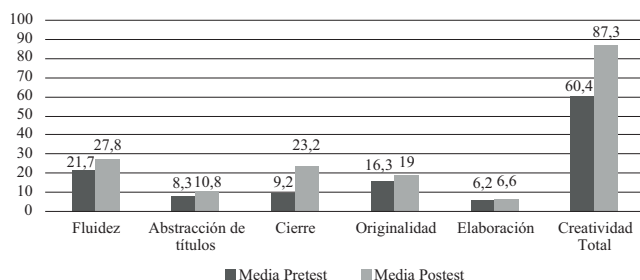
Nota. *M*= media; *DE*= desviación estandar; *Z*= estadístico de Wilcoxon; *p*= valor de significancia; *r*= tamaño del efecto.

Área Creativa

De acuerdo con los datos que se presentan en la [Figura 4](#), se identificó un aumento de 26.9 puntos en la comparación pretest y posttest de la creatividad total. En la [Tabla 3](#) se observa que, en los componentes de fluidez, abstracción de títulos y cierre, también se identificaron cambios estadísticamente significativos.

Figura 4

Comparación Grupal en los Componentes del Test de Pensamiento Creativo, Forma Figural-versión A

**Tabla 3**

Comparación Grupal de las Áreas Evaluadas con el Test de Pensamiento Creativo, Forma Figural-versión A

Componentes	Pretest		Posttest		Wilcoxon		<i>r</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	
Fluidez	21.7	9.19	27.8	5.13	-2.186	.029	-0.69
Abstracción de títulos	8.3	3.34	10.8	0.46	-2.319	.020	-0.73
Cierre	9.2	4.17	23.2	6.08	-2.943	.003	-0.93
Originalidad	16.3	5.88	19.0	4.16	-1.332	.183	-0.42
Elaboración	6.2	2.72	6.6	1.63	-0.616	.538	-0.19
Creatividad Total	60.4	17.57	87.3	12.67	-2.937	.003	-0.92

Nota. *M*= media; *DE*= desviación estandar; *Z*= estadístico de Wilcoxon; *p*= valor de significancia; *r*= tamaño del efecto.

En relación al tamaño del efecto, los componentes que mostraron diferencias estadísticamente significativas en la evaluación posttest se ubicaron en un nivel alto. Esto evidencia que el programa de intervención tuvo un impacto relevante, en componentes clave de la creatividad. En particular, se observó un aumento considerable en la capacidad de los estudiantes para expresar una mayor cantidad de ideas en un tiempo determinado, añadir detalles a su idea principal y sintetizar la información mediante la asignación de un título a su idea expresada.

En cuanto a originalidad y elaboración, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en originalidad y elaboración en el desempeño posttest de los estudiantes. Esto indica que sus expresiones gráficas continuaron basándose en aspectos básicos de las figuras, sin incorporar mayores detalles. No obstante, se destaca que en la evaluación posttest la desviación estándar fue menor en ambos componentes en comparación con el pretest, lo que indica una mayor homogeneidad en las respuestas. Estos resultados evidencian la necesidad de continuar enriqueciendo la capacidad de los estudiantes para generar ideas más allá de las convencionales, de manera que logren comunicar sus producciones con mayor grado de creatividad e innovación.

Área Motivacional

De acuerdo con los datos presentados en la [Tabla 4](#), no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la motivación escolar de los estudiantes en lo referente a la motivación intrínseca. Los factores de esfuerzo académico, persistencia recreativa y esfuerzo recreativo mostraron un ligero incremento en la media, acompañado de un aumento en la desviación estándar, lo que indica una mayor variabilidad en las respuestas de los participantes.

Tabla 4

Comparación Grupal de los Factores Evaluados con la Escala de Motivación Escolar para Niños

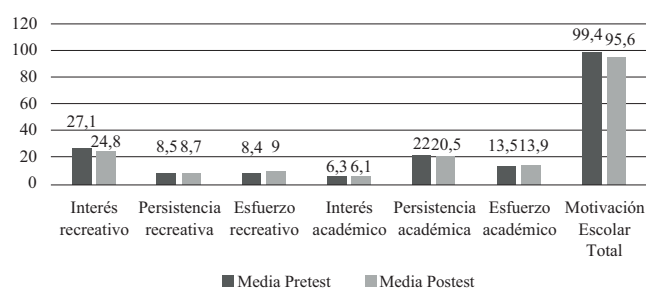
Factores	Pretest		Posttest		Wilcoxon		<i>r</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	
Interés recreativo	27.1	4.95	24.8	5.05	-0.92	.357	-0.290
Persistencia recreativa	8.5	1.84	8.7	2.00	-0.352	.725	-0.111
Esfuerzo recreativo	8.4	2.06	9.0	1.56	-0.765	.444	-0.241
Interés académico	6.3	2.16	6.1	1.45	-0.42	.674	-0.132
Persistencia académica	22	1.63	20.5	3.10	-1.014	.311	-0.320
Esfuerzo académico	13.5	1.65	13.9	1.97	-0.362	.717	-0.114
Motivación Escolar Total	99.4	11.77	95.6	14.13	-0.663	.507	-0.209

Nota. *M*= media; *DE*= desviación estandar; *Z*= estadístico de Wilcoxon; *p*= valor de significancia; *r*= tamaño del efecto.

Por otra parte, como se muestra en la [Figura 5](#), se observó un decremento en los indicadores académicos de persistencia e interés, así como en el interés recreativo, lo cual refleja una disminución en el interés de los estudiantes por participar tanto en actividades académicas como en actividades recreativas.

Figura 5

Comparación Grupal de los Factores Evaluados con la Escala de Motivación Escolar para Niños



Habilidades de Lectoescritura

De acuerdo con los análisis estadísticos, se identificaron cambios estadísticamente significativos en el desempeño de los estudiantes en lectura y escritura ($Z = -2.395, p = .017$) a favor de la evaluación posttest ($M_{\text{pretest}} = 127.7, DE = 24.87; M_{\text{posttest}} = 147.7, DE = 9.71$) con un tamaño del efecto grande ($r = -0.75$) lo que implica una mejoría en las habilidades de lectura y escritura tras la implementación del programa de intervención. La comparación de medias de la escala total, así como de las dimensiones se observa en las Figuras 6 y 7.

En la Tabla 5 se presentan los datos referentes a las áreas que conforman la dimensión “Forma”. De acuerdo con los resultados, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en lectura en voz alta y escritura espontánea con un tamaño del efecto alto, lo que sugiere que los niños lograron decodificar el texto con claridad y mantener un trazo en su escritura adecuado en sus producciones escritas en la evaluación posterior a la intervención.

Tabla 5

Comparación Grupal de las Áreas de la Dimensión Forma Evaluadas con EDLE

Área	Pretest		Posttest		Wilcoxon		r
	M	DE	M	DE	Z	p	
Habla	17.4	3.53	18.7	1.06	-0.741	.458	-0.23
Lectura en Voz Alta	28.9	2.89	30.7	1.25	-2.124	.034	-0.67
Escritura espontánea	12.2	2.44	14.2	1.48	-2.113	.035	-0.66
Escritura copia	14.1	1.91	14.8	1.32	-1.086	.277	-0.34
Escritura dictado	14.1	2.28	14.3	1.95	-0.180	.857	-0.05

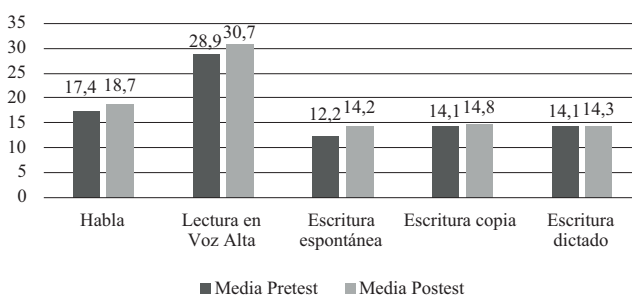
Nota. M= media; DE= desviación estándar; Z= estadístico de Wilcoxon; p= valor de significancia; r= tamaño del efecto.

En relación con la dimensión “Contenido y función” (Tabla 6), se observaron diferencias estadísticamente significativas en las áreas de “habla” y “lectura en silencio y lectura en voz alta”, con un tamaño del efecto alto. Estos resultados reflejan mejoras en la organización del lenguaje hablado, la comprensión lectora y la estructuración de sus ideas al escribir.

Aunque el área de “escritura espontánea” no mostró diferencias estadísticamente significativas, se destaca la importancia de continuar fomentando actividades orientadas a la comunicación escrita de los estudiantes sobresalientes, con el fin de fortalecer su capacidad para expresar de una manera adecuada las ideas que desean comunicar.

Figura 6

Comparación Grupal de las Áreas de la Dimensión Forma Evaluadas con EDLE

**Tabla 6**

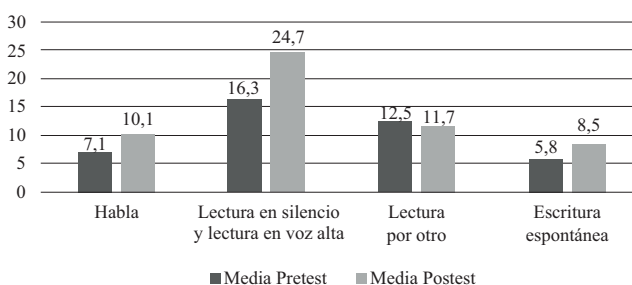
Comparación Grupal de las Áreas de la Dimensión Contenido y Función Evaluadas con EDLE

Área	Pretest		Posttest		Wilcoxon		r
	M	DE	M	DE	Z	p	
Habla	7.1	3.76	10.1	0.88	-2.082	.037	-0.65
Lectura en silencio y lectura en voz alta	16.3	9.03	24.7	3.16	-2.312	.021	-0.73
Lectura por otro	12.5	2.55	11.7	2.87	-0.955	.339	-0.30
Escritura espontánea	5.8	4.24	8.5	2.22	-1.740	.082	-0.55

Nota. M= media; DE= desviación estándar; Z= estadístico de Wilcoxon; p= valor de significancia; r= tamaño del efecto.

Figura 7

Comparación Grupal de las Áreas de la Dimensión Contenido y Función Evaluadas con EDLE



En síntesis, los resultados evidencian el impacto del programa de intervención en el cual se tuvo como variable el enriquecimiento de la creatividad escrita de los estudiantes sobresalientes, destacándose mejoras relevantes en las áreas de creatividad y escritura.

Discusión

Los hallazgos del presente estudio permitieron identificar aquellas áreas en las cuales el programa de intervención tuvo efecto, así como aquellas en las que no se evidenciaron cambios estadísticamente significativos. Estos resultados ofrecen información relevante para comprender el impacto del programa en el desarrollo académico de los estudiantes con AS, así como las limitaciones del estudio y recomendaciones para futuras intervenciones.

En el área cognitiva, los resultados no mostraron un incremento estadísticamente significativo en la media del CI del grupo, dado que el aumento fue de 2.3 puntos. Este hallazgo coincide con lo reportado por [Tapia \(2011\)](#) y [Antonio \(2014\)](#) quienes, tras la implementación de programas de intervención, de manera similar reportaron incrementos de entre dos y seis puntos en las evaluaciones posttest sin alcanzar una significancia estadística, aunque manteniendo a los estudiantes en un nivel de desempeño cognitivo alto. Estos resultados sugieren que, para futuros estudios se incorporen actividades más específicas que enriquezcan habilidades cognitivas.

Los índices de comprensión verbal, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento mostraron aumentos ligeros, pero relevantes, ya que se relacionan con el desarrollo de habilidades fundamentales en los primeros años de escolarización. Estos datos refuerzan lo reportado en investigaciones previas ([Antonio, 2014](#); [Álvarez, 2016](#); [Durán, 2016](#); [Martínez-Medina, 2023](#)) en los cuales, programas orientados al enriquecimiento cognitivo y creativo favorecieron el desarrollo de habilidades académicas.

En contraste, el descenso en el Índice de Razonamiento Perceptual, constituye un hallazgo que debe ser analizado a profundidad. En primer lugar, esta disminución puede interpretarse como una falta de incidencia del programa de intervención en las habilidades relacionadas a la capacidad para organizar y comprender información visual, así como identificar relaciones espaciales. La mayor dispersión en los puntajes indica respuestas heterogéneas entre los estudiantes, posiblemente vinculado con factores individuales como la motivación, estilo de aprendizaje, familiaridad con la tarea o condiciones contextuales, entre ellos inasistencias y suspensión constante de clases.

En este sentido, este hallazgo resalta la importancia de no interpretar la disminución de manera concluyente como un retroceso en las habilidades de razonamiento perceptual de los estudiantes, sino más bien como un indicador de áreas que deben ser consideradas para la posterior diseño e implementación de programas de atención.

En el área creativa, los resultados mostraron un cambio positivo posterior a la implementación del programa en los elementos de fluidez, abstracción de títulos y cierre. Este hallazgo concuerda con lo reportado por [Hernández \(2009\)](#), [Tapia \(2011\)](#), [Tepetla \(2015\)](#), [Grimaldo \(2022\)](#) y [Ramírez \(2024\)](#), quienes también encontraron mejoras en estos indicadores tras la implementación de programas de intervención. Estos resultados confirman la relevancia de diseñar programas de atención que integren la creatividad como un factor clave para favorecer tanto la adquisición de conocimientos como la expresión de ideas innovadoras en la solución de problemas.

Por otro lado, en los elementos de originalidad y elaboración se observaron incrementos menores en la media del grupo, lo que coincide con lo reportado por [Antonio \(2014\)](#), [Martínez \(2015\)](#) y [Ruiz \(2017\)](#), quienes incluso encontraron disminuciones en el desempeño posterior a la intervención en estos elementos. Una posible explicación para esto es que los programas suelen enfocarse en la generación de ideas en un tiempo limitado, priorizando la cantidad de productos y la claridad estructural de los mismos, lo que puede contraponerse con la dedicación de mayor tiempo a la elaboración detallada de un producto, particularmente en actividades como el dibujo, donde el factor tiempo constituye una variable decisiva para la expresión de los estudiantes.

Estos hallazgos refuerzan lo planteado por [Hernández \(2009\)](#), [Lemus y Chávez \(2015\)](#) y [Ordaz et al. \(2016\)](#), quienes demostraron que los programas que consideran la creatividad como eje central favorecen no solo el desarrollo de la expresión creativa, sino también la adquisición de habilidades académicas como la escritura y el interés en la ciencia.

En cuanto a la motivación escolar, no se identificaron cambios estadísticamente significativos en la motivación intrínseca hacia las actividades académicas; no obstante, se encontró un ligero aumento en esfuerzo académico, persistencia recreativa y esfuerzo recreativo. Esto sugiere que los estudiantes se encuentran desarrollando interés por invertir más energía en tareas que les resulten agradables que en las estrictamente escolares. Este hallazgo coincide con lo reportado por [Antonio \(2014\)](#), [Tepetla \(2015\)](#), [Martínez \(2015\)](#) y [Grimaldo \(2022\)](#), quienes señalaron que la motivación en estudiantes sobresalientes suele mantenerse estable o disminuir, posiblemente debido al predominio de clases tradicionales y actividades poco desafiantes, que resultan poco estimulantes para estudiantes con un ritmo de aprendizaje acelerado.

En lo que respecta a los factores relacionados con el interés académico, la disminución observada podría estar asociada a factores ambientales que se suscitaron, particularmente la cancelación frecuente de clases. Esta situación limitó la realización de actividades dentro y fuera del aula, afectando el interés de los estudiantes en actividades tanto académicas como recreativas. No obstante, durante el programa de intervención se integraron actividades basadas en los intereses de los estudiantes y se fomentó su curiosidad a través de dinámicas grupales, lo que refleja un potencial para fortalecer la motivación si se generan condiciones más estables y continuas de intervención.

Estos hallazgos evidencian la necesidad de considerar la motivación intrínseca como un eje central en el diseño de programas de intervención dirigidos a estudiantes sobresalientes, debido a que factores personales, escolares, familiares y ambientales pueden influir de manera importante en su desempeño e interés, y de no atenderse, pueden convertirse en factores de riesgo asociados a conductas de frustración, aislamiento, desinterés y desconfianza. Tal como lo advierte [Zacatelco et al. \(2024\)](#), bajos niveles de motivación pueden derivar en problemas como el ausentismo escolar. Por ello, resulta fundamental atender de manera prioritaria la motivación de los estudiantes sobresalientes, ya que su fortalecimiento contribuye a un mejor desempeño académico.

Respecto a las habilidades de lectoescritura, los resultados evidencian un impacto favorable del programa de intervención, particularmente en el desarrollo de la escritura y en la capacidad de verbalizar ideas. La disminución en la desviación estándar sugiere, además, una mayor homogeneidad en el desempeño, con la mayoría de los estudiantes alcanzando niveles altos, lo que constituye un avance positivo a nivel grupal. Este hallazgo coincide con lo reportado por [Antonio \(2014\)](#) y [Carrillo \(2023\)](#), quienes también identificaron mejoras en actividades vinculadas con la escritura tras la aplicación de un programa de intervención.

En la dimensión de forma, los estudiantes mostraron progresos en la correcta pronunciación y escritura de palabras; no obstante, aún requieren apoyo visual para la producción escrita. Esto explica el incremento más limitado en las tareas de dictado y puede relacionarse con el hecho de que los participantes se encuentran en el inicio de su escolarización primaria, etapa en la que es común el uso de apoyos

visuales. Esta situación sugiere que futuros programas de intervención contemplen estrategias que fomenten una escritura más autónoma, reduciendo gradualmente la dependencia de dichos apoyos.

En cuanto a la dimensión de contenido, los estudiantes lograron comunicar sus ideas con una estructura adecuada en la expresión oral, lo que refleja avances en la organización del pensamiento y la coherencia comunicativa. Sin embargo, persisten áreas por reforzar en comprensión verbal, particularmente en lectura por otro y escritura espontánea, que implican la capacidad de producir ideas a partir de un texto leído por otra persona. Estos resultados resaltan la necesidad de continuar incorporando actividades orientadas al fortalecimiento de la comprensión verbal, especialmente en estudiantes sobresalientes en los primeros años de educación primaria, con el fin de favorecer un desempeño académico integral.

En conjunto, estos resultados coinciden con los reportados en investigaciones previas sobre programas de intervención orientados al enriquecimiento de la creatividad escrita, mediante actividades lúdicas y dinámicas centradas en la producción de textos creativos (Hernández, 2009; Lemus y Chávez, 2015).

Entre las principales limitaciones del programa de intervención se identificaron factores que dificultaron su instrumentación constante. En primer lugar, factores externos a la escuela primaria ocasionaron la cancelación frecuente de clases, lo que derivó en el reacomodo de sesiones e impidió dar un seguimiento adecuado a las actividades y tareas planteadas. De igual manera, el horario y calendario escolar limitaron la posibilidad de incrementar el número de sesiones, lo que dificultó mantener la secuencia prevista del programa.

Respecto a la asistencia de los estudiantes, se observó la ausencia recurrente de algunos estudiantes, lo cual implicó que no participaran en sesiones en las que se abordaban ejercicios clave para fortalecer determinadas áreas creativas. Además como se señaló en la discusión, el desempeño individual varió de forma considerable, por lo que los resultados no necesariamente reflejan de manera determinante el rendimiento general de todos los participantes.

En cuanto a sugerencias para investigaciones futuras, se recomienda ampliar el tamaño de la muestra, dado que la reducida cantidad de participantes limita la posibilidad de generalizar los resultados. Asimismo, sería pertinente implementar el programa en diferentes escuelas y contextos socioculturales, siempre bajo el cumplimiento de los lineamientos éticos aplicables a la investigación con menores de edad.

Además, se sugiere la inclusión de un grupo control o el uso de diseños cuasi-experimentales, con el fin de clarificar las inferencias causales y contrastar los efectos del programa respecto a la ausencia de intervención. En este sentido, debe garantizarse que, en caso de existir un grupo control, los estudiantes reciban posteriormente la intervención para evitar cualquier forma de exclusión.

Finalmente, se recomienda enriquecer los programas mediante estrategias de gamificación y trabajo colaborativo, ya que pueden incrementar la motivación de los estudiantes sobresalientes durante las actividades. De igual forma, es aconsejable proporcionar a los docentes estrategias que promuevan la motivación intrínseca en el aula, de modo que contribuyan al interés y compromiso de los estudiantes con las actividades académicas.

En conclusión, el programa demostró ser una herramienta eficaz para estimular las habilidades creativas y de lectoescritura de

estudiantes con AS, quienes inician su escolarización. Los hallazgos refuerzan la relevancia de diseñar programas integrales que contemplen tanto el desarrollo motivacional, cognitivo y creativo. Con ello, se contribuye a que los estudiantes dispongan de herramientas que les permitan continuar desarrollando ideas originales, producciones escritas significativas y un desempeño académico sólido con impacto en su trayectoria escolar y social en el futuro.

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Fuentes de Financiación

Este estudio se realizó gracias a la Beca Nacional para Estudios de Posgrado, otorgada por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) a través del Programa de Maestría en Psicología, residencia en Educación Especial, de la FESZ-UNAM, con el número de CVU: 1300299.

Agradecimientos

Se agradece al director de la escuela primaria por otorgar los permisos necesarios para llevar a cabo este estudio, así como a las profesoras de grupo por su disposición y colaboración.

Referencias

- Acar, S., Lee, L. E., y Scherer, R. (2024). A reliability generalization of the Torrance tests of creative Thinking-Figural. *European Journal of Psychological Assessment*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1027/10155759/a000819>
- Acle, G. (2012). *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular*. Gedisa.
- Álvarez, I. (2016). *Uso del juego y del cuento para fomentar los factores protectores en niños con potencial sobresaliente: Validación social de un programa*. [Reporte de experiencia profesional de maestría no publicado, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Antonio, A. (2014) *Enriquecimiento cognitivo y creativo: Factor protector para los alumnos con aptitudes sobresalientes en zonas marginadas*. [Reporte de experiencia profesional de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. <https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2014/anteriores/0715350/Index.html>
- Asociación Médica Mundial. (2013). *Declaración de Helsinki: Principios éticos para la investigación médica en seres humanos*. Fortaleza, Brasil. <https://www.wma.net/es/polices-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Cámara de Diputados de México. (2025, 28 de enero). *Realizan en cámara de diputados la mesa de análisis "Enfoques educativos: Los retos de la formación para niños con altas capacidades"*. [Boletín No. 0752]. <https://comunicacionsocial.diputados.gob.mx/index.php/boletines/realizan-en-camara-de-diputados-la-mesa-de-analisis-enfoques-educativos-los-retos-de-la-formacion-para-ni-s-con-altas-capacidades->
- Carrillo, E. (2023). *Me comunico y juego: Programa para fortalecer el lenguaje oral y escrito en niños con problemas de lenguaje*. [Reporte de experiencia profesional de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM.

- Durán, T. (2016). *Validación social de un programa de enriquecimiento para alumnos sobresalientes bajo el modelo de riesgo/resiliencia*. [Reporte de experiencia profesional de maestría no publicado, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- González-Ramírez, K., Xelhuanzi, V., Camacho, J., y Aguilar, F. (2022). Tipos de apoyo familiar y su influencia en el desarrollo académico de alumnos con aptitudes sobresalientes. *Voces de la educación* 7(13), 120-141. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/512>
- González, A. (2018). *Educación emocional en alumnos con aptitud sobresaliente*. [Reporte de experiencia profesional de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. <https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2017/diciembre/0769137/Index.html>
- Grimaldo, E. (2022). *Programando-ando: Promoción del pensamiento creativo en niños con aptitud sobresaliente a través de las TIC*. [Reporte de experiencia profesional de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. <https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2022/abril/0810019/Index.html>
- Hernández, R. (2009). *Programa de enriquecimiento de la creatividad escrita para alumnos sobresalientes de tercer ciclo de primaria*. [Reporte de experiencia profesional de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. <https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2014/antecedentes/0713481/Index.html>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *Compendio de información geográfica municipal 2010. Iztapalapa, Distrito Federal (clave geoestadística 09007)*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. https://www.inegi.org.mx/contenidos/app/mexicocifras/datos_geograficos/09/09007.pdf
- Lemus, A., y Chávez B. (2015). Capítulo 7. Cómo mejorar la creatividad escrita de niños con aptitudes sobresalientes a través del cuento. En F. Zacatelco (Coord). *Atención educativa para alumnos de primaria con aptitudes sobresalientes* (pp. 199-220). Gedisa.
- Lozada, R., Martínez, L., Acle, G., y Ordaz, G. (2016). Validez y confiabilidad de una prueba para evaluar el desempeño en lectura y escritura en niños de primaria. En J. Castejón (Coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 2239-2247). ACIPE. <http://hdl.handle.net/10045/64226>
- Luciano, R. (2022). *Emocionalmente saludable: programa de inteligencia emocional para adolescentes con aptitud sobresaliente*. [Reporte de experiencia profesional de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. <https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2022/abril/0823983/Index.html>
- Martínez-Medina, K. (2023). *Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes con aptitud sobresaliente durante el confinamiento por COVID-19*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. <https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2023/septiembre/0847739/Index.html>
- Martínez, F. (2015). *Programa de enriquecimiento de la creatividad verbal y gráfica a través del cuento en alumnas sobresalientes de educación básica*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. <https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2015/octubre/0736447/Index.html>
- Mönks F., y Katzko M. (2005). Giftedness and gifted education. En R. Sternberg, & J. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness* (Vol. 2). Cambridge University Press.
- Ordaz, G., Acle, G., y Antonio, A. (2016). Experimentos científicos: Actividades para promover la creatividad en alumnos con aptitudes sobresalientes. En J. Castejón (Coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 1358-1366). ACIPE. <http://hdl.handle.net/10045/63974>
- Ramírez, Y. (2024). *Programa Son-arte: Enriquecimiento en creatividad a través de la música para alumnado con y sin aptitudes sobresalientes*. [Reporte de experiencia profesional de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2024/ene_mar/0851508/Index.html
- Renzulli, J. (2011). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Kappan Classic*, 92(8), 81-88. (Trabajo original publicado en 1978) <https://gseuphsdlibrary.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/03/what-makes-giftedness.pdf>
- Romero, G. E. (2008). *Modelo de atención para niños con aptitud sobresaliente*. [Reporte de experiencia profesional de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. <https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2014/antecedentes/0713396/Index.html>
- Ruiz, L. (2017). *Divercuentos: Enriquecimiento creativo a través de la escritura en alumnos sobresalientes*. [Reporte de experiencia profesional de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. <https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2019/marzo/0786170/Index.html>
- Sattler, J., y Dumont R. (2010). Escala Wechsler de inteligencia para niños-Cuarta edición (WISC-IV): Descripción. En J. Sattler (Ed.), *Evaluación infantil. Fundamentos cognitivos* (5ª ed., Vol. 1, pp. 265-315). Editorial Manual Moderno.
- Secretaría de Economía. (2025). *Iztapalapa: Economía, empleo, equidad, calidad de vida, educación, salud y seguridad pública*. <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/iztapalapa?redirect=true>
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2009). *Código ético del psicólogo*. Trillas.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Tapia, E. (2011). *Programa de enriquecimiento de la creatividad artística para niños con aptitudes sobresalientes*. [Reporte de experiencia profesional de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. <https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2014/antecedentes/0713607/Index.html>
- Tepetla, F. (2015). *El Teatro: Estrategia educativa para enriquecer la creatividad y el trabajo cooperativo en alumnus sobresalientes*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. <https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2015/septiembre/0735436/Index.html>
- Torrance, E. (1977). *Creativity in the classroom*. National Education Association.
- Torrance, E. (2008). *Research review for the Torrance test of Creative Thinking Figural and Verbal Forms A and B*. Scholastic Testing Service, Inc.
- Valadez, D., Zambrano, R., y Borges, Á. (2019). Conocimiento de los profesores de aula y de apoyo en educación básica respecto a la definición de alumnos con aptitudes sobresalientes. Un estudio cualitativo. *TALINCREA: Talento, Inteligencia y Creatividad*, 5(10), 36-48. <https://doi.org/10.32870/talincrea.v5i2.109>
- Wechsler, D. (2007). *WISC-IV. Escala Wechsler de inteligencia para niños -IV: Manual de aplicación, versión estandarizada* (Padilla, Heredia & Sánchez, Traducción y Estandarización). Manual Moderno. (Trabajo original publicado en 2003)
- Zacatelco, F., Durán, T., y González, A. (2024). Riesgos de ausentismo escolar en alumnos con aptitudes sobresalientes: una experiencia de evaluación a distancia. *Transdigital*, 5(9), e318. <https://doi.org/10.56162/transdigital318>

Artículo

El Papel de los Profesionales de la Psicología Educativa en la Prevención de Problemas de Salud Psicológica en los Centros Educativos: El Caso del Sistema Educativo Valenciano

Jesús de la Fuente¹ y Andrea Ollero²

¹Universidad de Navarra (España)

²COP de Valencia (España)

INFORMACIÓN

Recibido: 10/04/2025

Aceptado: 14/09/2025

Palabras clave:

Perfil profesional

Psicólogo Educativo

Bienestar educativo

Prevención primaria

Fundamentación académica y profesional

RESUMEN

Justificación: La problemática sobre las acciones necesarias para la prevención del estrés y del bienestar psicológico, en los contextos educativos, es de gran actualidad. El objetivo de este artículo teórico es analizar y delimitar las funciones de los profesionales de la Psicología de la Educación, en los centros educativos. **Método:** Se realizó un análisis de la fundamentación académica (necesidad de una visión y misión netamente psicoeducativa) y de la fundamentación profesional (delimitación específica del ámbito de trabajo y actividades diferenciados) de este perfil profesional. **Resultados:** A pesar del acuerdo generalizado de que la prevención es imprescindible, no existe un modelo único de concepción ni de intervención preventiva. Existen diferentes visiones y misiones sobre las propuestas de intervención, según el perfil profesional psicológico aplicado y el área de conocimiento académico. La propuesta supondría asumir el modelo de desarrollo profesional médico, en el cual conviven, profesionales más generalistas de entrada (orientador psicopedagógico) y otros de formación especializada (psicólogo educativo, psicólogo general sanitario). **Conclusión:** Se sugieren medidas aplicadas al contexto de la Comunidad Autónoma Valenciana (España). La asunción de un modelo común y amplio, según criterios y fundamentos científicos y profesionales enumerados, supone una amplia ventaja, respecto al modelo actual.

The Role of Educational Psychology Professionals in the Prevention of Psychological Health Problems in Schools: The Case of the Valencian Education System

ABSTRACT

Background: The issue of the necessary actions for stress prevention and psychological well-being in educational settings is highly up-to-date. The objective of this article is to analyze and define the roles of Educational Psychology professionals in educational settings. **Method:** An analysis was conducted on the academic basis (need for a distinctly psychoeducational vision and mission) and the professional basis (specific delimitation of the scope of work and differentiated activities) of this professional profile. **Results:** Despite widespread agreement that prevention is essential, there is no single model for its conception or preventive intervention. There are different visions and missions regarding intervention proposals, depending on the applied psychology professional profile and the area of academic knowledge. The proposal involves adopting the medical professional development model, which combines generalist entry-level professionals (psycho-pedagogical counsellors) with professionals who have specialized training (educational psychologist, general health psychologist). **Conclusion:** Measures are suggested for application in the context of the Autonomous Community of Valencia (Spain). Adopting a common and comprehensive model that articulates the System's response, based on the listed scientific and professional criteria and foundations, represents a significant advantage over the current model.

Keywords:

Professional profile

Educational Psychologist

Educational well-being

Primary prevention

Academic and professional foundation

Citar como: De la Fuente, J. y Ollero, A. (2026). El papel de los profesionales de la psicología educativa en la prevención de problemas de salud psicológica en los centros educativos: el caso del sistema educativo valenciano. *Revista de Psicología y Educación*, 21(1), página 39-51. <https://doi.org/10.70478/rype.2026.21.04>

Autor y e-mail de correspondencia: Jesús de la Fuente, jdlfuente@unav.es

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

Introducción

El desarrollo adecuado de la Ciencia y de la Profesión Psicológica —en relación a nuestro perfil y a otros perfiles profesionales con los que convivimos— vendrá dado por la manera en la que incorporemos la coherencia y la honestidad en nuestros análisis. Coherencia, para reconocer la existencia de diferentes perfiles formativos y de especialización, basados en las competencias de cada titulación (visión y misión diferenciada). Honestidad para reconocer en dónde puede cada uno de estos perfiles realizar un mejor servicio a la sociedad y a las personas, con garantías de éxito y de excelencia, según la especialización recibida, garantizada por Ley.

Pretender tomar decisiones académicas y profesionales al margen de estos dos principios nos conducirá a argumentaciones más bien basadas en visiones parciales de los colectivos implicados —la Academia, la Profesión o la Administración— sin ordenar e integrar adecuadamente, a la postre, la multiplicidad de perfiles existentes en un todo ordenado que dé respuesta a las necesidades de prevención primaria, secundaria y terciaria en la Salud Mental y Psicológica.

Todos los perfiles profesionales son necesarios y deben tener cabida en el Sistema Social, Educativo y Sanitario. Sin embargo, es necesario estructurar y regular funcionalmente esta participación mediante modelos consistentes y normas legales acordes. Un gran reto para todos: academia, profesión y administración. Este artículo teórico pretende contribuir a tomar perspectiva en esta dirección.

Problemática

Situación Actual en los Centros Educativos

La problemática existente sobre las acciones necesarias para la prevención del estrés y del bienestar psicológico, en los contextos educativos, es de gran actualidad (Cárdenas et al., 2022; Su y He, 2024). Las cifras recientes sobre casos de malestar, suicidio y desajustes comportamentales han ido aumentando, en los últimos años (Kuric et al., 2023; Pérez-Mendoza, 2024). Según el informe Crecer Saludable(mente), un análisis sobre la salud mental y el suicidio en la infancia y la adolescencia (Save the Children, 2021), los resultados, basados en las respuestas de los progenitores, muestran que la ansiedad o la depresión son cuatro veces mayores que en 2017 y los problemas de conducta casi tres. Del 1,1 al 4% y del 2,5 al 6,9%, respectivamente. Las dificultades socioeconómicas disparan el riesgo de sufrir trastornos en la salud mental. La prevalencia es el triple en familias de renta baja (12,8%) que en núcleos con ingresos altos (2,6%).

Un breve repaso, a la investigación existente, muestra problemas complejos que requieren una intervención especializada, habida cuenta de las variables psicológicas que concurren en los mismos, durante esta etapa educativa. Trabajos recientes han evidenciado la necesidad de intervenciones preventivas y paliativas en la etapa de la educación básica y preuniversitaria: violencia con victimización sexual (Woolweaver et al., 2024), uso disfuncional de internet y sus efectos adversos (Colasante et al., 2024; Rodman et al., 2024), desajustes comportamentales (Kahhale et al., 2024), estilos parentales inadecuados (Journault et al., 2025). Otros trabajos han puesto el énfasis en los programas universales preventivos: de mejora comportamental y positividad (Alamo-Muñoz et al., 2024; Alan y Kubilay, 2024), la mejora del clima del aula (Wang et al., 2024); la mejora del aprendizaje (Bakadorova y Raufelder, 2017),

la regulación emocional en alumnado con disfunción ejecutiva (Fombouchet et al., 2024) o el estrés social (Yeager et al., 2022).

Variabilidad en las Propuestas de Intervención

A pesar del acuerdo profesional generalizado referido a que la prevención es imprescindible, no existe un modelo único de concepción ni de intervención preventiva. Esto se produce, en cierta medida, tanto por las diferentes visiones y misiones sobre las propuestas de intervención, que cada perfil profesional psicológico aplicado tiene, como por las diferentes concepciones inherentes a cada área de conocimiento académico.

Objetivos

A partir de la problemática, mencionada con anterioridad, los objetivos del presente trabajo —basado en un Informe Técnico previo (de la Fuente y Ollero, 2024)— fueron tres:

- Fundamentar académica y profesional la problemática de la prevención de la Salud Mental y Psicológica (comportamental) en el Sistema Educativo.
- Realizar una propuesta aplicada y profesional que ordene la situación.
- Estructurar, específicamente, esta propuesta en el paradigma de la Inclusión Educativa y del modelo actual de Orientación Educativa de la Comunidad Valenciana.

Fundamentación Teórica

Fundamentos Académicos

Diferentes Disciplinas y Construcciones Explicativas Sobre la Salud Mental

El Paradigma Bio-Psico-Social como Visión General para la Intervención en la Salud Física, Mental y Psicológica (Comportamental)

Cada vez existe más evidencia y acuerdo en lo referido a que las problemáticas asociadas con la salud mental pueden tener un origen combinado de orden *bio-psico-social* (World Health Organization (2024). De hecho, esta visión se ha convertido en un *paradigma o modelo general* asumido por la comunidad científica que trabaja en este ámbito.

El Modelo de Factores de Protección vs. De Riesgo

En esencia, este modelo asume que pueden existir factores de protección *vs* de riesgo, a la hora de explicar y predecir *probabilísticamente* los comportamientos de salud mental. Existen diferentes tipos de factores, sobre los que existe gran cantidad de evidencia que, según sus niveles, podrían convertirse en factores de uno u otro tipo. La evidencia existente asume que, pueden ser factores de protección o de riesgo, en función de que éstos expliquen, funcionalmente, por su nivel, posteriores estados de *salud* (por su valencia protectora para la persona) o de *enfermedad* (por su valor de vulnerabilidad para la misma):

1. Los *factores de orden biológico*: factores referidos al sexo, dificultades y a trastornos específicos de diferente orden, la propia salud física, los procesos neuropsicológicos, las

características fisiológicas de reactividad al estrés o la vulnerabilidad genética estarían en este grupo (Abramovitch et al., 2021; McInnis, 2024). En este grupo estarían también otros los factores originados netamente por problemas de base bio-neurológica (Martín et al., 2022), tales como trastornos neurológicos, originados por el abuso de sustancias, o alteraciones en el desarrollo cerebral (Dossi y Pesce, 2023).

2. Los *factores de orden psicológico*: factores referidos a las características comportamentales de personalidad, actitudes e ideas, características cognitivas, las estrategias de afrontamiento y las habilidades sociales, las características en autoestima y la regulación comportamental y emocional, así como otras características comportamentales, estarían en este apartado (Bakadorova y Raufelder, 2017).
3. Los *factores de orden social*: el nivel educativo, el apoyo social percibido, las relaciones con los iguales, los antecedentes y tipo de familia, o el estatus socio-económico, estarían en este grupo (Armstrong-Carter et al., 2023). Son factores contextuales o más distales que la evidencia reciente ha resaltado en la investigación como factores probabilísticos predictores de bienestar o de malestar psicológico (Wachs et al., 2023).

La Coexistencia de Diferentes Modelos y Definiciones Académicas de la Salud Mental

La Visión Médico-Psiquiátrica de la Salud Mental (nivel bio-)

El concepto utilizado en este ámbito científico-profesional es el de *Salud Mental*, que se refiere al bienestar biológico, neurológico y comportamental. Sus orígenes hay que buscarlos en la diferenciación clásica de mente-cuerpo o en la clasificación de enfermedades físicas y mentales (Brinkmann, 2024; González, 2024). Se centra en analizar y mejorar el sustratos biológico, neurológico y psicológico del funcionamiento de la mente. Por ello, podríamos considerarlo —asumiendo la *metáfora del ordenador*— como un enfoque preferente de *hardware mental*. Es decir, este modelo se centra, esencialmente, en el estudio de los factores de orden *bio-psico* en el contexto del paradigma modelo bio-psico-social, anteriormente descrito. En síntesis, realiza un análisis de nivel neuropsicológico y psicopatológico, utilizando para ello la nosología o taxonomía psiquiátrica.

Este enfoque, centrado en la *prevención terciaria* (nivel de análisis psicopatológico o clínico) busca definir el problema en base a factores neurobiológicos y trastornos comportamentales. Existe numerosa evidencia, referida a la existencia de patrones biológicos, de inteligencia, de personalidad, o de sobreexcitabilidad, en la base de los trastornos psiquiátricos (Rodríguez-Thompson et al., 2024; Smith et al., 2020). Bajo este enfoque, el análisis de los problemas de salud mental se focaliza preferentemente en la *persona*, tanto en el nivel de *micro-análisis* (neuropsicológico) como de *análisis molecular* (clínico) (de la Fuente et al., 2019). De hecho, son los médicos-psiquiatras los profesionales que legalmente pueden diagnosticar y prescribir fármacos, en el Sistema de Salud. Desde esta práctica profesional, el análisis está focalizado en la prevalencia de los casos de problemática de salud mental y en la propuesta de incremento de personal sanitario, en el sistema hospitalario. En esencia, esta visión se centra en los *trastornos mentales*, con origen en algún elemento biológico del organismo, aunque admiten

desajustes funcionales comportamentales colaterales (Hazzard et al., 2023).

La Visión Clínico-Comportamental de la Salud (nivel psico-)

En primera instancia, la *visión clínica de la salud mental*, asume el estudio de los procesos y factores de psicopatologización de la misma, tanto por causas biológicas (neurológicas) como psicológicas (mentales) y sociales (en menor cuantía). La mayor parte de los modelos de evaluación e intervención en este ámbito están centrados en delimitar la prevalencia y los factores de riesgo vs protección de orden biológico-mental. Así, está más centrado en problemas netamente clínicos, tales como el riesgo de suicidio (Fonseca-Pedrero y Pérez de Albéniz, 2020) las tasas y factores de depresión y ansiedad (Teesson et al., 2024), las adicciones comportamentales (Su y He, 2024), o la intervención en determinados trastornos específicos (Abramovitch et al., 2021; Corrales et al., 2024).

Complementariamente, la *visión clínica de la salud comportamental*, proveniente de la Psicología Positiva, se refiere al conjunto de comportamientos constitutivos del bienestar subjetivo de orden cognitivo, emocional y conductual de las personas (Snyder et al., 2020). Se centra en analizar y ayudar a cambiar y a mejorar lo que las personas piensan, sienten y hacen, es decir, el nivel de funcionamiento comportamental específico. Por ello, podríamos considerarlo —asumiendo la analogía del ordenador— como un *modelo de intervención de software*. De ahí el nombre de los psicólogos como *ingenieros comportamentales*, denominación habitualmente utilizada en USA. En esencia, los psicólogos son considerados como los profesionales que intentan ayudar a las personas a ajustar o cambiar, a re-programar o a des-programamar los repertorios aprendidos e instaurados en las personas, que les son disfuncionales o desadaptativos, a favor de otros más ajustados y adecuados a sus demandas y necesidades, siempre con el concurso y los límites del nuestro Código Deontológico. Por ello, este nivel de intervención se suele denominar de *prevención terciaria*, por llevarse a cabo en entornos clínico-sanitarios, en donde la prevalencia de trastornos o psicopatologías es mayor.

La Visión Psico-Social de la Salud Mental (nivel psico-social y psico-educativo)

Este nivel de análisis se centra en el estudio de los *factores comportamentales de orden psico-social*, es decir, en el análisis y estudio de la interacción entre las características personales y contextuales, ya sea en el ámbito psico-social o psico-educativo. En esencia este modelo pretende centrarse y analizar los ajustes y desajustes comportamentales a nivel cognitivo, emocional y conductual, para detectar comportamientos disfuncionales y proceder a su modificación.

Este nivel de intervención se considera de intervención *preventiva primaria* (educativa en competencias que protejan a los sujetos y los contextos) y *prevención secundaria* (paliativa, en aspectos problemáticos o disfuncionales específicos) existentes. También, se están llevando a cabo intervenciones terapéuticas o de *prevención terciaria*, pero de forma contextualizada, si es necesaria, y en menor cuantía. Es decir, no es el foco principal de esta visión profesional.

Tabla 1

Modelo Conceptual de Utilidad para la Gestión del Estrés y del Bienestar Psicológico, MCGEBP (de la Fuente y Martínez-Vicente, 2022; RPI. n° 00765-01162097)

Variables presagio		Variables proceso		Variables producto
Personal	<ul style="list-style-type: none"> • Género/edad • Personalidad • Regulación interna 	Conceptual	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoques y estilos de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Rendimiento académico • Satisfacción académica • Estrés académico • <i>Flourishing</i> • Salud académica • Bienestar psicológico
		Procedimental	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de afrontamiento • Autorregulación • <i>Engagement</i> • Procrastinación • Disregulación emocional • Hábitos y estrategias motivacionales • Funciones ejecutivas • <i>Burnout</i> 	
		Actitudinal	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptabilidad • Resiliencia • Emociones de logro • Estilo de acción-emoción • Perfeccionismo • Fortalezas personales • Ansiedad de evaluación • Confianza académica 	
Contextual	<ul style="list-style-type: none"> • Regulación externa • Apoyo familiar 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del proceso de enseñanza • Experiencias de enseñanza-aprendizaje • Estresores académicos 		

Nota. Tomado de Proyecto I+D ref. PID2022-136466NB-I00. <https://www.inetas.net/stress/seccion.php?ididioma=2&idseccion=1&idproyecto=10>

El Modelo de Utilidad Conceptual para la Gestión del Estrés y el Bienestar Psicológicos

Un ejemplo de esta concepción es el reciente *Modelo de Utilidad Conceptual para la Gestión del Estrés y el Bienestar psicológicos*, MCGEBP (de la Fuente y Martínez-Vicente, 2024a), un modelo tipo *ómnibus*, que integra las variables de intervención de los tres niveles anteriores, especialmente, desde una visión molar (Tabla 1).

El Índice de Bienestar Escolar y Académico

Derivado de este modelo, el reciente *índice y modelo de bienestar escolar y académico* (de la Fuente y Martínez-Vicente, 2024a, 2024b) ha puesto de manifiesto los factores constitutivos del mismo y predictivos del bienestar psicológico. Por ello, la prevención del bienestar psicológico se debe articular en base a seis factores sobre los que hay que intervenir, en el ámbito escolar, desde una visión netamente psicoeducativa:

1. Factor de *regulación personal del alumnado*. Las características personales de regulación predicen significa y positivamente el resto de los factores (especialmente la salud psicológica) y el nivel de bienestar psicológico y el florecimiento.
2. Factor de *regulación contextual del alumnado*. Las características regulatorias del contexto socio-familiar y del entorno de iguales, también predicen tales factores.
3. Factor de *regulación durante el aprendizaje*. El aprendizaje estratégico y autorregulado, también predice significa y positivamente el resto de los factores (especialmente la salud psicológica) y el nivel de bienestar psicológico y florecimiento.
4. Factor de *enseñanza reguladora*. La enseñanza efectiva y satisfactoria predice significa y positivamente el resto de los factores (especialmente la salud psicológica) y el nivel de bienestar psicológico y florecimiento.

5. Factor de *salud física*. El buen estado de salud, la ausencia de enfermedad y la práctica del ejercicio y del deporte también lo es.
6. Factor de *salud psicológica*. El buen estado de salud psicológica, la ausencia de depresión, ansiedad y estrés, es el factor que más predice el nivel de bienestar psicológico y florecimiento.

Fundamentos Profesionales

La Existencia de Diferentes Perfiles Profesionales que Conviven en el Sistema

Niveles de Análisis de los Problemas de Salud

Comportamental y su Correlato con el Nivel de Prevención Profesional. Para analizar qué papel tiene cada perfil profesional en el sistema de salud, es necesario analizar las diferentes aproximaciones científicas y su acercamiento preventivo en cada caso (de la Fuente y Vera-Martínez, 2021).

La Titulación como Dominio de Formación Académico-Profesional (Visión y Misión) para el Ejercicio Profesional

Cada titulación aborda los problemas, las disfunciones y las patologías, en función de su posicionamiento como ciencia y como profesión. En esencia, esto es así, porque la Titulación o Grado y el Máster o especialidad —en su caso— proporcionan la *visión* del problema (perfil académico) y la *misión* aplicada (perfil profesional), en un campo dado. Así, el abordaje de los profesionales de la Psiquiatría es constitutivamente diferente al de la Psicología, por diferentes razones que se enumeran, a continuación.

La Visión Neuro-Psiquiátrica Preventiva de la Salud Mental: de Orden Micro-Analítico (neuro-) y Molecular (Clínico-Patológico)

Los profesionales del ámbito de la Neurología y Psiquiatría son titulados en Medicina que se han especializado en el Campo de la Salud Mental. Han realizado su ámbito formativo en el conocimiento bio-médico de los procesos implicados en la salud física y en la mental. Esto significa que, por definición, estudian los comportamientos disfuncionales y psicopatológicos de las personas. Este enfoque posee varias asunciones relevantes:

1. El componente bio-médico de la salud y de la enfermedad es su foco de análisis.
2. Al igual que en las enfermedades biológicas, el diagnóstico y la categorización de la enfermedad es nuclear en el proceso.
3. Se asume que los contextos psicosociales tienen relevancia explicativa, pero no son esenciales en la búsqueda explicativa del fenómeno. Este está centrado en las características personales y biológicas de la enfermedad mental.
4. En general, sus modelos diagnósticos explicativos no están centrados en los procesos de aprendizaje de las conductas disfuncionales, sino en categorizar las disfunciones o patologías. En numerosos casos se produce el fenómeno de reificación del constructo, esto es, dar valor causal del comportamiento a la etiqueta diagnóstica que describe la conducta (Te Meer-man, Freedman y Batstra, 2022).

En el caso específico del abordaje neurológico, se buscan factores neuronales, a la base de las disfunciones o trastornos mentales o psicopatológicos, anteriormente descritos (Park et al., 2024). El ámbito por excelencia de este perfil profesional es el de la prevención terciaria.

La Visión Neuropsicológica y Psicológica Clínica y de la Salud (Orden Molecular)

En el caso de los profesionales de la Psicología Clínica y de la Salud, la visión psicológica de las enfermedades mentales (y comportamentales), se centra esencialmente en el estudio de las disfunciones y psicopatologías comportamentales, que se producen en el ámbito clínico. El ámbito por excelencia de este perfil profesional es el de la prevención secundaria y terciaria. Habitualmente se realiza un análisis clínico-molecular de los factores de protección y de riesgo, a la hora de explicar, evaluar e intervenir en las problemáticas de este ámbito. El análisis funcional de la conducta, como herramienta terapéutica es esencial, para delimitar los procesos de aprendizaje disfuncional que subyace a la patología comportamental.

Este perfil profesional lleva consigo un proceso formativo, cursando la especialidad de Psicología Clínica en el Grado. A partir de ahí surgen dos opciones generales, de carácter profesionalizante:

1. La preparación y presentación en oposiciones para *Psicólogo Interno Residente (PIR)*, en un centro hospitalario. En este caso, la formación neurológica y psiquiátrica se incrementa exponencialmente, para poder estar integrado en un posterior Departamento de Psiquiatría y Psicología Médica. Es habitual la queja anual de las asociaciones de estudiantes PIR respecto a la psiquiatrización de este tipo de exámenes (ANPIR; <https://www.anpir.org>).
2. La realización del *Máster en Psicología General Sanitaria*, para trabajar en un centro privado, denominado centro homo-

logado como Centro Sanitario. La formación de este máster está regulada por legalmente (Orden ECD/1070/2013, de 12 de junio). Los procesos formativos, están centrados en el estudio del comportamiento clínico y de la Salud, pero no sólo en un nivel de prevención terciaria, sino también secundaria y primaria en contextos sanitarios. La consulta de la Legislación que regula este Máster profesionalizante, establece los contenidos de aprendizaje y las competencias legales para el ejercicio de la profesión (Orden ECD/1070/2013, de 12 de junio). Como puede comprobarse, la mayoría de los abordajes del estrés, del malestar y bienestar psicológicos, tiene una visión clínico-sanitaria, aunque existe una visión de programas de promoción de la salud entre las competencias propuestas.

La Visión Psicológica Preventiva en el Ámbito de la Psicología Educativa: Nivel Molar (Persona x Contexto)

Este perfil profesional estaría formado por Profesionales que habría realizado el Grado de Psicología, en el itinerario de *Psicología de la Educación* y, posteriormente, el *Máster en Psicología de la Educación* (actualmente, no profesionalizante). En esencia, esta visión preventiva se caracteriza por un nivel de análisis preferentemente de *orden molecular* (psico-socio-educativo), en el cual el análisis de las características del nivel de competencias de la persona, sus características individuales diferenciales y el contexto educativo proporcionarían el modelo conceptual o entramado, sobre el cual analizar los factores de protección y de riesgo (de la Fuente y Justicia, 2018). A pesar de ello, tampoco existe unanimidad de concepciones. Incluso, podemos afirmar que, actualmente, conviven en nuestros centros educativos diferentes visiones de la prevención, dentro del colectivo de los Académicos y Profesionales de la Psicología:

En primer lugar, los *Psicólogos Educativos* que trabajan y asumen el modelo de *Orientación* en los Centros Educativos formales. Asumen, por normativa, un *modelo de orden pedagógico y psicopedagógico*. Si están en el Sistema Público, han debido realizar el Máster en Profesorado de Educación Secundaria y pueden desempeñar tareas de orientación educativa, interna o externa, de apoyo a centros. Este modelo implica que el abordaje, referido a la evaluación e intervención, en salud mental y comportamental es muy tangencial, habida cuenta que las demandas son propiamente educativas y pedagógicas. Este perfil profesional —diseñado por la Administración Educativa como genérico e inespecífico— puede implementar programas de tipo Educativo, Psicopedagógico y Psicoeducativo, sin importar la titulación previa del profesional que lo lleva a cabo. En él, se entremezclan de forma indiferenciada tres tipologías diferentes de programas de intervención (de la Fuente y Vera-Martínez, 2021; pág. 8). En la práctica, no se distinguen estos perfiles profesionales puesto que no existen subtipos de perfiles especializados (Tabla 2).

En segundo lugar, los *Psicólogos Educativos* que asumen —explícita o implícitamente— el *Modelo Clínico o Psicopatológico de la Salud Mental en el Contexto Educativo*. Este perfil académico-profesional, en esencia, utiliza las técnicas de análisis e intervención clínica (cognitivo-conductuales), en el contexto educativo. A tenor de los instrumentos utilizados y de los informes efectuados, puede deducirse que el diseño de análisis tiene una visión clínica de la salud, aunque realizado en el ámbito escolar. Su objetivo es doble:

Tabla 2

Categorización de los Tipos de Programas de Intervención Preventiva (de la Fuente y Vera, 2021, pág. 8)

Nivel del programa	Concepción	Dominio/Titulación	Enfoque Profesional	Prevención
1. Educativo	Educativa	Magisterio	Generalista/Especialista curricular	Primaria
2. Psicopedagógico	Pedagógica/ Psicopedagógica	Pedagogía/ Psicopedagogía	Específico: Especialista Orientación Pedagógica /Psicopedagógica	Primaria
3. Psicoeducativo	Psicoeducativa	Psicólogo Educativo Psicólogo Sanitario	Específico: Especialista Ps. Educación Específico: Especialista Ps. Salud	Primaria/Secundaria/ Terciaria

1. Establecer la *prevalencia de las enfermedades mentales* en el alumnado escolarizado. El Estudio *PsiCE* (Fonseca-Pedrero y Calvo, 2023; Fonseca-Pedrero et al., 2023a, 2023b, 2023c), realizado en España sobre salud mental infanto-juvenil y la eficacia de las intervenciones psicológicas en contextos educativos concluye, en su primera fase, “que el 12 % de los adolescentes presentaron puntuaciones compatibles con riesgo de problemas emocionales y conductuales. El 6% de los adolescentes informaron de síntomas graves de depresión, mientras que el 15% refirieron síntomas graves de ansiedad” (Fonseca-Pedrero y Calvo, 2023, p. 12). Para establecer esta prevalencia, se utilizan instrumentos de orden clínico, que son cumplimentados en una muestra escolar nacional (véase el estudio): *Problemas emocionales y conductuales*: Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) versión auto-informada; *Síntomas de depresión*: Patient Health Questionnaire-9 (PHQ-9) versión adolescente; *Síntomas de ansiedad*: Generalised Anxiety Disorder Assessment (GAD7); *Conducta suicida*: Escala SENTIA-breve de conducta suicida en adolescentes.
2. Utilizar técnicas de intervención preventiva propias del *nivel de prevención secundaria y, en su caso, terciaria (Clínico) en el ámbito escolar*. El estudio plantea, como estrategias de intervención preventiva, las políticas nacionales de salud mental en las escuelas, dentro de un abordaje inclusivo, holístico, integral y multisectorial, donde la intervención en el contexto educativo sea una base esencial sustentada en 5 pilares fundamentales (UNICEF, 2022): (1) Crear un entorno de aprendizaje que favorezca la salud mental y el bienestar psicológico. (2) Garantizar el acceso a servicios y apoyo de intervención temprana y salud mental; promover el bienestar del profesorado. (3) Asegurar la formación del personal educativo en salud mental y apoyo psicológico y social. (4) Garantizar una colaboración significativa entre la escuela, las familias y las comunidades para construir un entorno educativo seguro y propicio. Un ejemplo de intervención preventiva reciente es el Programa *PositivaMente* (Díez-Gómez et al., 2024), con resultados alentadores. Sin embargo —aunque se reconoce el valor informativo de la propuesta realizada— existe una pregunta que parece razonable realizar: ¿por qué, si los factores de intervención preventiva aportados por esta la evaluación, son los que se aluden en el informe —con buen criterio—, son el contexto familiar, el de centro y los propios procesos de enseñanza-aprendizaje, éstos quedan al margen de la evaluación efectuada? Un principio básico y esencial de cualquier evaluación psicológica está referido a que los modelos asumidos (de manera explícita o

implícita), determinan las decisiones de evaluación y de la posterior intervención. La concepción que parece asumirse en el informe —probablemente, sin ser consciente de ello— es que se pretende realizar una aportación relevante para el ámbito psicoeducativo, pero sin utilizar un *modelo psicoeducativo* de partida, sino que se asume un *modelo de corte clínico-sanitario*, aplicado al ámbito psicoeducativo.

3. Los *Psicólogos Educativos* con una *visión preventiva Psicoeducativa*. Este conjunto profesional, habitualmente, ha realizado el grado, con la especialidad de Psicología Educativa, así como un *Máster en Psicología Educativa* —no profesionalizante, aún—. Este perfil profesional asume una *visión preferentemente preventiva primaria*, contextualizada en los entornos habituales en los alumnos se desenvuelven: (1) nivel de contexto socio-familiar; (2) nivel de contexto de centro-aula; (3) nivel de contexto individual. Su visión del nivel de intervención preventiva suele centrarse en la prevención primaria y secundaria, preferentemente. En este caso, se prioriza la intervención preventiva con programas formativos y sobre *factores protectores*, para minimizar los de riesgo. Sin embargo, también se considera la posibilidad de la detección de factores preventivos de riesgo, primarios y secundarios, así como la intervención en prevención secundaria y, en su caso, terciaria (Garaigordobil, 2024), aunque no parece su ámbito preferente.

El Problema de la Definición Específica de las Funciones Profesionales

A partir de la convivencia de las diferentes y complementarias figuras, en el ámbito Educativo, se hace necesaria la pregunta ¿qué perfil profesional —según su formación científico-profesional— puede dar la mejor respuesta, a las necesidades actuales de salud mental y comportamental? Podemos asumir algunos criterios de toma de decisiones, a partir de la visión y misión de la misma:

La Visión del Problema: el Criterio de Especialización y de Eficiencia

Aunque a primera vista, las intervenciones educativas preventivas, puedan ser realizadas por cualquier profesional, la realidad es que la falta de especialización en el ejercicio profesional no produce otra cosa que *desprofesionalización* o, lo que es lo mismo, falta de especialización y eficiencia. Podemos considerar que existen diferentes niveles de especialización, que requieren titulaciones y especializaciones diversas en la práctica educativa (de la Fuente y Vera-Martínez, 2021, pág. 8). Ver Tabla 3.

Tabla 3

Categorización de los tipos de Programas de Intervención (de la Fuente y Vera-Martínez, 2021, pág. 8)

Nivel del programa	Concepción	Dominio/Titulación	Enfoque Profesional	Prevención
1. Educativo	Educativa	Magisterio	Generalista: Especialista curricular	Primaria
2. Psicopedagógico	Pedagógica/ Psicopedagógica	Pedagogía/ Psicopedagogía	Generalista: Orientación Pedagógica / Psicopedagógica	Primaria
3. Psicoeducativo	Psicoeducativa	Psicólogo Educativo Psicólogo Sanitario	Específico: Especialista Ps. Educación Específico: Especialista Ps. Salud	Primaria/Secundaria/ Terciaria

La Misión del Problema: el Criterio de Aplicabilidad al Sistema Educativo Actual

La incorporación al Sistema de los diferentes perfiles multidisciplinares y profesionalizantes específicos, dependerá de que éste sea capaz de entender los elementos expuestos. No es posible una intervención integral y secuencial, sin la existencia de profesionales especializados en cada a nivel en el mismo, con funciones profesionales claramente delimitadas. Para entender este análisis sería necesario buscar un ejemplo metafórico de un centro sanitario: ¿alguien puede imaginar que sólo existieran médicos generalistas y no especialistas en un Centro de Salud? Pues eso es —exactamente— lo que ocurre en nuestro Sistema Educativo. Los problemas, cada vez más complejos, están siendo evaluados y atendidos por profesionales sin especialización suficiente en los mismos, es decir, por un perfil generalista.

Implicaciones Prácticas

Propuesta de Estructura Específica

Necesidad de Ubicar a los Profesionales según su Formación Académica y su Especialización en Prevención, dentro del Sistema Educativo

A partir de los análisis previos, se realiza una propuesta específica que, entendemos, es aplicable y sostenible para el Sistema. Nuestra visión de la propuesta supondría, asumir el modelo de desarrollo profesional médico, en el cual conviven, profesionales más generalistas de entrada y otros de formación especializada. En la actualidad es impensable que, dado la complejidad de las problemáticas analizadas —como ya se ha comentado— sólo hubiera Médicos de familia en el Sistema, sin un nivel de especialización subsiguiente.

De la misma manera, consideramos que el profesional de la Orientación Psicopedagógica sería el *profesional generalista* de entrada, mientras que el Psicólogo Educativo y el Pedagogo serían especialistas de segundo nivel de intervención, lo que requiere un perfil de especialización. Recuérdese que la aparición de este modelo de asesoramiento y orientación quería, precisamente, integrar ambas visiones, en un profesional único, más generalista y contextualizado, de amplio espectro. Ahora que ya lo tenemos, nos tocaría recorrer el mismo camino en orden inverso. Necesitamos, Pedagogos que aborden problemáticas de Organización y gestión Educativa, pero también necesitamos Psicólogos Educativos que aborden los factores que afectan al aprendizaje, a la salud mental y psicológica de los alumnos, a través de programas preventivos que requieren especialización para ello (Tabla 4).

Tabla 4

Ejemplos de Programas Psico-Educativos y Psico-Sanitarios para la Mejora de Competencias para el Bienestar Psicológico, Basados en la Evidencia (de la Fuente, Vera-Martínez, Peralta-Sánchez y Martínez-Vicente, 2022)

Problemas de desarrollo socio-personal

- Programa psicoeducativo preventivo para la mejora de la competencia en gestión del estrés y manejo emocional.
- Programa psicoeducativo preventivo para la mejora de las fortalezas psicológicas.
- Programa psicoeducativo preventivo de la adicción a TICs
- Programa psicosanitario preventivo de la ingesta de alcohol y consumo de tabaco.
- Programa psicosanitario prevención de la obesidad y competencia alimentaria.

Dificultades de desarrollo socio-personal

- Programa psicoeducativo preventivo para la competencia en la interacción sexual con iguales
- Programa psicoeducativo preventivo para gestionar el bullying y las agresiones entre iguales

Dificultades de aprendizaje

- Programa psicoeducativo para paliar las dificultades de aprendizaje que cursan con problemas de bienestar asociados (TDAH, discalculia, disgrafía, disortografía...)

Trastornos de desarrollo socio-personales (Psicólogo Sanitario y Clínico, en su caso)

- Programa psicosanitario para trastornos de ansiedad
- Programa psicosanitario para la prevención del suicidio

Propuesta de Estructura y Funcionamiento, según Ambos Criterios (Científicos y Profesionales)

Necesidad de una Normativa Reguladora General

En primer lugar, consideramos que se debe establecer la normativa general que regule, dote de funciones y permita el trabajo generalista y especializado de los profesionales de que deben participar, en los diferentes niveles de acción profesional. La siguiente Tabla resumen la propuesta de progresión de intervención y tipo de profesional. Debe leerse de abajo hacia arriba (Tabla 5).

Necesidad de una Regulación Normativa Específica: El Caso de la Comunidad Valenciana

En este caso se debe articular, bajo el mismo modelo expuesto, la convivencia entre perfiles y especialización profesional, o sea, las diferentes casuísticas según puestos específicos. Para ello, es necesario repasar algunos hitos históricos y sus consecuencias:

- 1) En el 2018, la Comunidad Valenciana hace un cambio de paradigma Educativo basado en la Inclusión Educativa (Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell), por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el

Tabla 5*Niveles de Prevención y Profesional Asociado al Mismo (Ordenados según el Nivel de Prevención)*

Niveles de prevención	Subnivel	Actividad	Actores/Profesional
Prevención cuaternaria	7. Terapéutica	Reversión	Ps. Clínico/Psiquiatra
Prevención terciaria	6. Terapéutica	Trastornos	Ps. Clínico/Psiquiatra
	5. Terapéutica	Desajustes	Ps. G. Sanitario/Ps. Clínico
Prevención secundaria	4. Educativa	Dificultades	Psicólogo Educativo
	3. Educativa	Desajustes	Psicólogo Educativo
Prevención primaria	2. Promoción	Problemas Específicos	Psicólogo Educativo
	1. Prevención	Problemas Generales	Familias/Profesorado/Orientador Pedagógico/Psicopedagógico

Sistema Educativo de la Comunidad Valenciana. En este modelo, de inspiración contextualista, las intervenciones han de estar más centradas en el contexto que el individuo, poniendo el foco en la importancia de la evaluación psicopedagógica del alumnado con NEAE, como indicador de calidad educativa la detección temprana de necesidades. Para ello se marca diferentes niveles de respuesta educativa, siendo el Nivel IV es el que corresponde a una *intervención especializada* y en la que interviene de manera específica el Orientador Educativo (Orden 20/2019). Desde 1985 hasta 2020, los Servicios Psicopedagógicos de Orientación se estructuran como Equipos de Sector para atender los centros de Infantil y Primaria juntos con los Gabinetes Psicopedagógicos Municipales (existentes desde finales de los 70 como red complementaria), los profesionales eran considerados personal docente externo a los centros escolares; y los Departamentos de Orientación en Secundaria que los profesionales forman parte del claustro del profesorado.

- 2) Desde el año 2021, en la Comunidad Valenciana, se realizó un cambio en el modelo de Orientación Educativa, que supuso la desaparición de los Equipos de sector de Orientación Psicopedagógica y profesional especializada (equipos interdisciplinarios) y la implementación del Modelo de Orientador por centro, en los CEIPS de Infantil y Primaria (*decreto 72/2021*). Así el Orientador/a dejaba de ser un agente externo y pasaba a pertenecer al claustro de los centros de Infantil y Primaria. Este cambio, al no regular de forma precisa las variables implicadas en el mismo, ha supuesto la creación de una figura ineficaz para la prevención de los problemas de salud mental y psicológica en los centros escolares:

1. Aumento exponencial de Orientadores por centro, sin relación con ratio de alumnado. Esto ha supuesto que en, un Centro escolar público de Infantil y Primaria, con 150 alumnas/os haya un Orientador en el centro, igual que otro que tenga 350 y en Secundaria ha disminuido la ratio quedando 400 alumno/ 1 Orientador.
2. Aunque estos datos podrían ser positivos si los comparamos con la ratio en otras autonomías, el acceso a las plazas de Orientador Educativo por medio de la especialidad de profesorado de secundaria de Orientación Educativa (hasta el año 2008 la especialidad se

denominaba de Psicología y Pedagogía) permite optar a ejercer de Orientador Educativo a personal de formación académica de Grado o Licenciatura de cualquier rama de conocimiento como periodismo, matemáticas, biología, etc. Esto conlleva la presencia de profesionales que no tienen formación inicial sin competencias en la detección prevención e intervención en dificultades del desarrollo, comportamiento y aprendizaje.

- 3) Disminución de los Gabinetes Psicopedagógicos Municipales, psicólogos/as y pedagogos/as con un modelo de Orientación especializada. En la Comunidad Valenciana se tiene la experiencia de más de 30 años, de un modelo eficaz en la prevención con la intervención de psicólogos Educativos y comunitarios, a través de los Gabinetes psicopedagógicos Municipales. Realizan las funciones de Orientación Educativa, así como de Psicología Educativa y Comunitaria, a cargo de profesionales de la Psicología y Pedagogía, contratados por la administración local con autorización de la Conselleria para intervenir en centros públicos y concertados. Se hace un trabajo conjunto con Salud Mental y Neuropediatría.

La consecuencia de lo anterior es conocida por todos, en la Comunidad Valenciana:

- 1) Se han mantenido las funciones que realizaban los Equipos de Orientación Psicopedagógica y Profesional Especializados a cargo —siguiendo los supuestos expuestos en este Informe— de *Orientadores Generalistas*, sin *competencias específicas* para ello. Se les exige funciones de Orientadores especialistas, y más concretamente funciones y aplicación de técnicas diagnósticas específicas del Psicólogo/a Educativo.
- 2) Todo ello, ha incidido en un *empeoramiento de la atención preventiva primaria y secundaria y terciaria* —ya explicitada en una sección anterior—, que está afectando al bienestar psicológico y educativo de los niños, niñas y adolescentes. La consecuencia es la de un aumento de los problemas de Salud Mental del alumnado y del profesorado, así como un gran aumento de las derivaciones de niñas/os y adolescentes hacia a las Unidades de Salud Mental (USMIA), en este momento colapsadas. Existe, por tanto, una derivación directa hacia la *prevención terciaria* —además externa y descontextualizada—, sin haber puesto en práctica las acciones necesarias *prevención primaria y secundaria* por falta de profesionales especializados.

Propuesta Específica para poder Atender la Prevención en Salud Mental y Psicológica en los Centros Educativos

A partir del análisis anterior se hace necesaria una propuesta específica que aborde diferentes aspectos:

- 1) Se debe reconocer la necesidad de los *Psicólogos Educativos, como profesionales especializados*, con formación y funciones en la intervención preventiva de la Salud Psicológica, contextualizada en los procesos educativos del Centro, las Familias y la Comunidad.
- 2) Para garantizar la calidad y eficiencia de las intervenciones, se debe *regular normativamente* para que las titulaciones de acceso a la Orientación Educativa que sean las adecuadas para desarrollar las funciones encomendadas.
- 3) Se deben articular *medidas organizativas específicas*, que parten del análisis de la realidad actual y de la optimación de recursos:
 - 3.1. Se deben diferenciar normativamente las funciones actuales de la Orientación Educativa, diferenciando entre perfiles profesionales con funciones generales

(orientadores actuales) y con *funciones específicas* (según grado realizado). Esto permitiría distinguir entre funciones y tareas (Tabla 6).

Se deben explicitar las funciones a los Psicólogos Educativos reconocidas por la Conselleria de Educación como necesarias para la detección, *prevención e intervención* en los *diferentes problemas de Salud Mental i malestar emocional y psicológico* observados en nuestro alumnado (Tabla 7).

A nivel organizativo y de distribución de los Orientadores, se deberá potenciar la elección para que los actuales *Orientadores-Psicólogos Educativos* puedan elegir tales tareas que lleven consigo una necesaria especialización. Esto supone que:

- 1) En los puestos existentes en los Centros de Educación Infantil y Primaria, estos titulados lleven a cabo ya que la *evaluación e intervención* del alumnado del alumnado con necesidades Educativas Especiales, que requiera una especialización y uso de técnicas específicas del profesional de la Psicología

Tabla 6

Funciones Profesionales Diferenciales. Ejemplos de Actuaciones (ver Materiales Específicos en Referencias)

Perfil Generalista: Funciones de orientador	Perfil Especialista: Funciones de Psicólogo Educativo
1. Plan Anual del centro (PGA) y Plan de Acción tutorial (PAT)	1. Plan Anual del centro (PGA) y Plan de Acción tutorial (PAT)
<i>Colaboración en la Elaboración del PGA y PAT</i>	<i>Diseño y aplicación de Evaluación e Intervención con Programas Psicoeducativos Especializados, en el contexto del PGA y PAT:</i>
Detección de Dificultades Emocionales y Psicológicas	Evaluación de Dificultades Emocionales y Psicológicas: <i>Evaluación del Bienestar Educativo (de la Fuente y Martínez-Vicente, 2024a, 2024b; de la Fuente et al., 2025)</i>
Programas Educativos de Educación Emocional de amplio espectro: Inteligencia Emocional	Programas Específicos: <i>Estrategias de Afrontamiento del Estrés, de Gestión de la Disregulación Emocional, de Bienestar Psicológico, de Gestión del Estrés Académico (de la Fuente y Martínez-Vicente, 2024a)</i>
Coordinación con el profesorado para las acciones y medidas en la Acción Tutorial, para mejorar el clima de clase, la interacción del alumnado y el proceso de enseñanza-aprendizaje	Programas específicos de entrenamiento en autorregulación personal, familiar, escolar y contextual: Entrenamiento en estrategias de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (de la Fuente y Martínez-Vicente, 2005); de meta-motivación, estrategias meta-cognitivas, estrategias de regulación y autocontrol comportamental (de la Fuente, 2017).
Coordinación con las Familias para las acciones educativas en casa, que redunden en la prevención y el bienestar: medidas educativas generales	Programas especializados de mejora del contexto educativo familiar, mediante formación psicoeducativa, a través de Escuelas de Familias: <i>Programa Café con ideas (de la Fuente, 2022)</i>
2. PADIE: Plan de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa	2. PADIE: Plan de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa
<i>Detección y elaboración de listado de casos problemas y dificultades</i>	<i>Evaluación e intervención especializada de problemas y dificultades de aprendizaje</i>
Evaluación curricular con tutores	Evaluación del desarrollo y del aprendizaje: dificultades y trastornos
Intervención de apoyo curricular en el aula con tutores de NEE: Discgrafía, discalculia, dificultades de aprendizaje: lectura, cálculo....	Intervención especializada con programas de intervención en dificultades y trastornos del desarrollo y del aprendizaje: Entrenamiento en reestructuración cognitiva, cambios de enfoques de aprendizaje, regulación en el aprendizaje (Programa Pro & Regula) y de la competencia para aprender a aprender (Martínez-Vicente y de la Fuente, 2004)
Orientación familiar en la colaboración en los diferentes programas.	Asesoramiento Familiar en pautas psicoeducativas y mejora de las dificultades detectadas.
3. Plan de Orientación Profesional	3. Plan de Orientación Profesional
<i>Asesoramiento tutorial de apoyo a la Orientación Vocacional</i>	<i>Aplicación de Programas Especializados de Autoconocimiento y toma de Decisiones</i>
Coordinación con Departamentos, Ciclos y Tutores para aplicar programas	Aplicación de Apoyo (colaboración) a la acción tutorial en los Planes de transición entre Etapas: Orientación Profesional (de la Fuente, 2024)
4. Plan de investigación e Innovación (I+D+I)	4. Plan de investigación e Innovación (I+D+I)
<i>Propuesta de temas a evaluar e investigar</i>	<i>Planificación y ejecución de investigación especializada</i>
Coordinación organizativa de la actividad con Tutores; departamentos y grupos-clase	<i>Actividades del Area de I+D+I (Investigación+ Innovación * Transferencia) (de la Fuente y Zapata, 2023)</i>

Tabla 7

Tareas Diferenciadas según Perfil Profesional de Orientador Generalista vs Psicólogo Educativo Especializado. Ejemplos de tareas.

Tareas del Orientador/a (Perfil generalista)	Tareas del Psicólogo Educativo (Perfil especializado)
Evaluación psicopedagógica y curricular	Evaluación psicoeducativa especializada
1. Detección y registro de los problemas generales, en el contexto de la <i>organización del centro</i> (Didáctica y Organización Escolar): Estrategias de Gestión del Equipo Directivo, Departamentos, Ciclos y profesorado	1. <i>Evaluación especializada de los problemas generales, en el contexto de la organización del centro</i> (psicológicos): Estrés, Burnout, Salud Emocional y Bienestar Psicológico (de la Fuente y Martínez-Vicente, 2024a, 2024b)
2. <i>Detección y registro de los problemas generales</i> de desarrollo en el contexto de la acción tutorial.	2. <i>Evaluación psicológica específica</i> de tales problemáticas del alumnado: (1) desarrollo: psicomotriz, personal, social, cognitivo, lingüístico; (2) aprendizaje: procesos, dificultades y trastornos; (3) enseñanza: procesos y dificultades. • Programa preventivo de la Ingesta de Alcohol Alado (de la Fuente, Sánchez-Roda y Peralta-Sánchez, 2023).
3. <i>Detección, registro y evaluación curricular</i> de los problemas de desarrollo y aprendizaje.	3. <i>Evaluación psicológica específica</i> de las dificultades y trastornos del aprendizaje: dis-... , trastornos de aprendizaje...
4. <i>Detección, registro y evaluación curricular</i> de los problemas familiares	4. <i>Evaluación psicológica específica de problemáticas del alumnado</i> : clima, estructura e interacción familiar, especialmente, en estadios previos a las separaciones o divorcio
5. <i>Evaluación curricular de los Programas aplicados</i> : Plan de Centro, PAT, PGA, POAT, Departamentos, Ciclos, Aulas: • Diseño y efecto de experiencias curriculares y didácticas de uso de TICs.	5. <i>Evaluación investigativa de programas implementados</i> , en el Departamento/Área de I+D+i (de la Fuente et al., 2023): • Proyectos de Investigación e Innovación en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (de la Fuente y Justicia, 2018; de la Fuente y López-Medialdea, 2007; Sánchez-Roda, de la Fuente y Peralta-Sánchez, 2007)
Intervención psicopedagógica y curricular	Intervención psicoeducativa especializada
6. <i>Coordinación en la implementación tutorial de evaluación de problemáticas del alumnado y ubicación curricular</i> , mediante programas preventivos educativos primarios, a través del diseño curricular: <i>Educación para la Igualdad</i> (de la Fuente et al., 2024); Educación para la Salud; Educación para la Convivencia....	6. <i>Implementación de programas específicos preventivos</i> secundarios y terciarios que impliquen variables específicas de salud mental y/o psicológica (ver modelo MGSBP), referidos a variables específicas: <i>Prevención del estrés académico</i> (mediante Uso de la herramienta de E-Afrontamiento del Estrés) en Educación Secundaria (de la Fuente y Martínez-Vicente, 2024a).
7. <i>Coordinación con el profesorado para realización del Programación General Anual, PAT, PADIE</i>	7. <i>Implementación de programas específicos</i> con el profesorado para manejo del estrés profesional.

Educativa. El resto que desea seguir en su puesto podrían realizar también funciones generalistas como colaboración en los diferentes planes de los Centros. Complementariamente, la consolidación de la Red los Gabinetes Psicopedagógicos Municipales para integrarse como *Orientadores Especializados* en los Municipios menores y medianos, supondría dotar al sistema de profesionales de la Psicología Educativa, garantizando una intervención psicológica en el alumnado, familias y profesorado.

- 2) En los puestos existentes de los Centros de Educación Secundaria al existir varios Orientadores, uno podría reconfigurarse como Orientador Especializado-Psicólogo Educativo, mientras otro puede tener un carácter de Orientador Generalista, según preferencias. Complementariamente, en las Unidades Especialistas de Orientación (UEO) debe haber también un Psicólogo/a Educativos (con formación específica, en trastornos y dificultades prevalentes) al igual que existes otros perfiles profesionales.

La creación de este doble perfil de Orientación (Generalista vs Psicólogo Educativo Especializado) supone el aprovechamiento y la presencia de Psicólogos/as Educativos, con funciones específicas dentro del sistema de la Orientación Educativa. Esto supondría que, antes de la derivación a los servicios de Salud Mental del alumnado, se pueda realizar un trabajo preventivo primario y secundario de intervenciones contextualizadas en el centro, por personal especializado. También, en su caso, la coordinación con los

Psicólogos Generales Sanitarios (PGS), para intervenciones preventivas terciarias, en el centro, sería garantía de éxito y eficacia, sistemas complementarios entre Educación y Salud. También, en coordinación con los Psicólogos/as de la Intervención Social existentes en todos los municipios en Servicios Sociales. Todo ello garantizaría la presencia y actuación de profesionales de la psicología en todos los niveles y sistemas: Educación, Social y Salud. Se intervendría en todos los niveles de prevención, primaria, secundaria y terciaria respecto a la Salud mental y bienestar psicológico, imprescindible para un desarrollo adecuado personal, social y escolar de nuestra infancia y adolescencia.

El COPCV sería un colaborador junto con las Consellerías para la Formación específica en Salud Mental y Coordinación con los Servicios de Salud. Otro tema sería promocionar con la Universidad un Master de Psicología Educativa profesionalizante.

Conclusiones

La asunción de un *modelo común y amplio* que articule la respuesta del Sistema, según criterios y fundamentos científicos y profesionales enumerados, supone una amplia ventaja, respecto a los modelos actuales, inconexos y sobrerrepresentados, en función de estructuras o colectivos profesionales con mayor peso en el ámbito sanitario. Se trata, en definitiva, de calibrar la participación integrada de todos los profesionales y los recursos contextuales disponibles, que afectan y tienen responsabilidad en la

probabilización de factores protectores y de riesgo para para la Salud Mental y Psicológica de nuestras/os niñas/os y jóvenes.

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Fuentes de Financiación

Este artículo es una Actividad de Transferencia de los Proyectos ref. PDC2022-133145-I00 y PID2022-136466NB-I00. Universidad de Navarra (UNAV), Pamplona (España). Ministerio de Ciencia e Innovación, AEI (España) y European Social Fund (www.inetas.net)

Referencias

- Abramovitch, A., Short, T., y Schweiger, A. (2021). The C Factor: Cognitive dysfunction as a transdiagnostic dimension in psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 86, 102007. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.102007>
- Alamo-Muñoz, A., Martín-Quintana, J. C., Alemán- Falcón, J. A., y Cruz Sosa, M. D. M. (2024). Positive Youth Development Programmes for Adolescents in the educational context: systematic review. *Revista Fuentes*, [1575-7072], First Online (July 2024). <http://hdl.handle.net/10553/132291>
- Alan, S., y Kubilay, E. (2024). *Empowering adolescents to transform schools: Lessons from a behavioral targeting*. Centre for Economic Policy Research.
- Armstrong-Carter, E., Do, K. T., Duell, N., Kwon, S. J., Lindquist, K. A., Prinstein, M. J., y Telzer, E. H. (2023). Adolescents' perceptions of social risk and prosocial tendencies: Developmental change and individual differences. *Social Development*, 32(1), 188-203. <https://doi.org/10.1111/sode.12630>
- Bakadorova, O., y Raufelder, D. (2017). The interplay of students' school engagement, school self-concept and motivational relations during adolescence. *Frontiers in psychology*, 8, 2171. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02171
- Brinkmann, S. (2024). *Culturas del diagnóstico*. Barcelona: NED. Nuevos Emprendimientos Editoriales.
- Colasante, T., Faulkner, K., Kharbotli, D., Malti, T., y Hollenstein, T. (2024). Bidirectional Associations of Adolescents' Momentary Social Media Use and Negative Emotions. *Affective Science*, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s42761-024-00244-2>
- Cárdenas, D., Lattimore, F., Steinberg, D., y Reynolds, K. J. (2022). Youth well-being predicts later academic success. *Scientific Reports*, 12(1), 2134. [https://doi.org/10.1038/s41598-022-05780-0\(2022\)](https://doi.org/10.1038/s41598-022-05780-0(2022))
- Corrales, M., García-González, S., Richarte, V., Fadeuilhe, C., Daigre, C., García-Gea, E., y Ramos-Quiroga, J. A. (2024). Long-term efficacy of a new 6-session cognitive behavioral therapy for adults with attention-deficit/hyperactivity disorder: A randomized, controlled clinical trial. *Psychiatry Research*, 331, 115642. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2023.115642>
- Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. <https://dogv.gva.es/eli/es-vc/d/2018/07/27/104>
- De la Fuente, J. (2017). Relevancia del psicólogo educativo como profesional especializado: Funciones específicas. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 369, 7-13.
- De la Fuente, J. (2022). *Café con ideas. Escuelas para familias* (Serie: EDUCATION & PSYCHOLOGY I+D+I). Luisville: Amazon. https://www.amazon.es/gp/product/B0B8VLKH89?ref=dbs_m_mng_rwt_calw_tkin_5&storeType=ebooks&qid=1725695075&sr=1-9
- De la Fuente, J. (2024). *Modelos del Plan Anual de Orientación y Acción Tutorial (POAT): 1º y 4º ESO: Guión para la elaboración* (Serie: EDUCATION & PSYCHOLOGY I+D+I). Luisville: Amazon. https://www.amazon.es/gp/product/B0CRBDT841?ref=dbs_m_mng_rwt_calw_thcv_22&storeType=ebooks&qid=1725695075&sr=1-9
- De la Fuente J, González-Torres MC, Aznárez-Sanado M, Martínez-Vicente JM, Peralta-Sánchez FJ. y Vera-Martínez, M (2019). Implications of Unconnected Micro, Molecular, and Molar Level Research in Psychology: The Case of Executive Functions, Self-Regulation, and External Regulation. *Front. Psychol.* 10,1919. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01919
- De la Fuente, J. y Justicia, F. (2018). *Tópicos de Investigación Reciente en Psicología de la Educación*. Madrid: GUNTI-EOS.
- De la Fuente, J., y López-Medialdea, A. M. (2007). Modelo de Asesoramiento en I+ D+ i para la mejora del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 879-908.
- De la Fuente, J., y Martínez-Vicente, JM. (2005). *Escalas Para la Evaluación Interactiva del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, EIPEA*. Madrid: GUNTI-EOS <https://portalcientifico.unav.edu/documentos/5d39995a2999520684442dca?lang=gl>
- De la Fuente J., y Martínez-Vicente J.M. (2024a). Conceptual Utility Model for the Management of Stress and Psychological Wellbeing, CMMSPW™ in a university environment: theoretical basis, structure and functionality. *Frontiers in Psychology*, 14: 1299224. doi:10.3389/fpsyg.2023.1299224
- De la Fuente, J., y Martínez-Vicente, J.M. (2024b). *El Índice de Experiencia de Bienestar Escolar y Académico* como Indicador de Calidad Educativa (Serie: EDUCATION & PSYCHOLOGY I+D+I). Amazon. https://www.amazon.es/gp/product/B0DB7S7M63?ref=dbs_m_mng_rwt_calw_tpb_k_25&storeType=ebooks&qid=1725720012&sr=1-1
- De la Fuente, J., y Martínez-Vicente, J.M. (2024c). *Batería para la Evaluación del Bienestar Educativo, EBE*. Madrid: GUNTI-EOS, Universidad de Navarra y Universidad de Almería. <https://www.giuntipsy.es/bateria-ebe.html>
- De la Fuente, J., Martínez-Vicente, JM., Peralta-Sánchez, FJ, Pacón-Basallo, M., y Garzón-Umerenkova, A. (2025). Experience Academic Wellbeing Index as Predictor of Psychological Wellbeing and Flourishing. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2025, 8862531, 1-12. <https://doi.org/10.1155/cad/8862531>
- De la Fuente, J., Sánchez-Roda, MD, y Peralta-Sánchez, FJ (2023). *Programa para la Prevención de la Ingesta de Alcohol ALADO: Guía Docente y de Intervención*. Serie: Education & Psychology I+D+I. Amazon-libros. https://www.amazon.es/gp/product/B0CD93ZSLK?ref=dbs_m_mng_rwt_calw_tpbk_3&storeType=ebooks&qid=1752476917&sr=1-3
- De la Fuente J, Vera-Martínez MM, Peralta-Sánchez FJ, y Martínez-Vicente JM (2022). A proposed protocol for the registration of evidence-based Educational Psychology programs. *Frontiers in Psychology*, 13, 954475. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.954475>
- De la Fuente, J., y Ollero, A. (2024). *Informe Técnico. Propuesta para la Incorporación de los Profesionales de la Psicología Educativa en los Centros Escolares de la Comunidad Valenciana: Atención a la Salud Mental y Psicológica en el Sistema Educativo Valenciano*. Valencia: COP de Valencia. https://www.infocop.es/wp-content/uploads/2025/02/INFORME_TECNICO_COP_VALENCIA.pdf

- De la Fuente, J., y Vera-Martínez, M.M (2021). Propuesta de Programas Psicoeducativos Basados en la Evidencia. *Enginy*, 21, 11-30. COP de las Islas Baleares.
- De la Fuente, J., y Zapata, L. (2023). *Creación de un Departamento de I+D+I en el Ámbito PsicoEducativo* (Serie EDUCATION & PSYCHOLOGY I+D+I). Amazon. https://www.amazon.es/gp/product/B0CD98NKW4?ref_=dbs_m_mng_rwt_calw_thcv_7&storeType=ebooks&qid=1725695075&sr=1-9
- Diez-Gómez, A., Sebastián-Enesco, C., Pérez-Albéniz, A., Lucas-Molina, B., Al-Halabí, S., y Fonseca-Pedrero, E. (2024). The *PositivaMente* Program: Universal Prevention of Suicidal Behaviour in Educational Settings. *School Mental Health*, 16(2), 455-466. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09650-0>
- Dossi, N., y Pesce, R. C. (2023). Neural Mechanisms of the Reward System and the Cognitive Control System in Internet Addicts. *Science Insights*, 42(3), 867-875. <https://doi.org/10.15354/si.23.re255>
- Fonseca-Pedrero, E., y Calvo, P. (2023). *Estudio PSICE*. Consultado en: <https://www.cop.es/pdf/ESTUDIO-PSICE.pdf>
- Fonseca-Pedrero, E., Calvo, P., Diez-Gómez, A., Pérez-Albéniz, A., Lucas-Molina, B., y Al-Halabí, S. (2023a). *La salud mental de los adolescentes en contextos educativos: reflexiones derivadas del estudio PSICE*. Consejo General de la Psicología de España.
- Fonseca-Pedrero, E., Diez-Gómez, A., Pérez-Albéniz, A., Lucas-Molina, B., Al-Halabí, S., y Calvo, P. (2023b). Profesionales de la psicología en contextos educativos: una necesidad ineludible. *Papeles del Psicólogo*, 44(3), 112-124. <https://dx.doi.org/10.23923/pap.psicol.3018>
- Fonseca-Pedrero, E., y Pérez de Albéniz, A. (2020). Evaluación de la conducta suicida en adolescentes: A propósito de la escala Paykel de suicidio. *Papeles del Psicólogo*, 41(2), 106-115. <https://dx.doi.org/10.23923/pap.psicol2020.2928>
- Fonseca-Pedrero, E., Pérez-Albéniz, A., Al-Halabí, S., Lucas-Molina, B., Ortuño-Sierra, J., Diez-Gómez, A., ... y Debbané, M. (2023c). PSICE Project Protocol: Evaluation of the Unified Protocol for Transdiagnostic Treatment for Adolescents with Emotional Symptoms in School Settings. *Clinica y Salud*, 34(1), 15-22. <https://doi.org/10.5093/clysa2023a3>
- Fombouchet, Y., Lannegrand, L., y Lucenet, J. (2024). Relationships between emotion regulation strategies and executive functions in adolescence: Exploring the effects of discrete emotions and age. *Journal of Adolescence*, 6, 1239-1248. <https://doi.org/10.1002/jad.12334>
- Garaigordobil, M. (2024). Papel del psicólogo en los centros educativos. *INFOCOP*, 15, 14-17.
- González, L. A. (2024). A historical review of the concepts of normal/pathological and health/disease. *Neurosciences and History*, 12(1), 1-19. Sociedad Española de Neurología. Open Access CC BY-NC-ND 4.0.
- Hazzard, V. M., Mason, T. B., Smith, K. E., Schaefer, L. M., Anderson, L. M., Dodd, D. R., Crosby, R. D., y Wonderlich, S. A. (2023). Identifying transdiagnostically relevant risk and protective factors for internalizing psychopathology: an umbrella review of longitudinal meta-analyses. *Journal of Psychiatric Research*, 158, 231-244. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2022.12.025>
- Journault, A. A., Longpré, C., Mageau, G. A., y Lupien, S. J. (2025). Parental Threat Perception and Hyper-Parenting as Potential Risk Factors for Adolescents' Test Anxiety. *Social Development*, 34(3), e70004. <https://doi.org/10.1111/sode.70004>
- Kahhale, I., Hanson, J. L., Raine, A., y Byrd, A. L. (2024). Associations Between Subtypes of Empathy and Aggression in High-Risk Adolescents. *Journal of Psychopathol Behavior Assessment* 46, 62-75 (2024). <https://doi.org/10.1007/s10862-023-10112-1>
- Kuric, S., Sanmartín, A., Ballesteros, J. C. y Gómez Miguel, A. (2023). *Barómetro Juventud, Salud y Bienestar 2023*. Centro Reina Sofía de la Juventud. <https://doi.org/10.52810.5281/zenodo.8170910>
- Martín, A. J., Balzer, B., Garden, F., Handelsman, D. J., Hawke, C., Luscombe, G., ... y Steinbeck, K. (2022). The role of motivation and puberty hormones in adolescents' academic engagement and disengagement: A latent growth modeling study. *Learning and Individual Differences*, 100, 102213. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102213>
- Martínez-Vicente, J. M., y de la Fuente, J. (2004). La autorregulación del aprendizaje a través del Programa Pro&Regula. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 2(3), 145-156.
- McInnis, M. (2024). SYMPOSIUM Integrating Common Data Models From the Hierarchical Taxonomy of Psychopathology (HiTOP), Human Phenotype Ontology (HPO), and the observed Medical Outcomes Program (OMOP) for Translational Research in Mood Disorders. *Biological Psychiatry*, 95: S1eS73
- Orden ECD/1070/2013, de 12 de junio, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales de Máster en Psicología General Sanitaria que habilite para el ejercicio de la profesión titulada y regulada de Psicólogo General Sanitario. <https://www.boe.es/eli/es/o/2013/06/12/ecd1070>
- Park H., Kuplicki R., Paulus M.P., y Guinjoan S.M., (2024). Rumination and OverRecruitment of Cognitive Control Circuits in Depression, Biological Psychiatry. *Cognitive Neuroscience and Neuroimaging*, 9(8), 800-808. doi: <https://doi.org/10.1016/j.bpsc.2024.04.013>
- Pérez-Mendoza, S. (2024). *Soledad no deseada*. 8 de febrero de 2024 Diario el mundo. https://www.eldiario.es/sociedad/soledad-no-deseada-afectacuatro-jovenes-espana_1_10896243.html
- Rodríguez-Thompson A.M., Miller A.B., Wade M., Meyer K.N., Machlin L., Bonar A., Patel K.K., Giletta M., Hastings P.D., Nock M.K., Rudolph K.D., Slavich G.M., Prinstein, M.J., y Sheridan M.A. (2024). Neural correlates of p-factor in adolescence: Cognitive control with and without enhanced positive affective demands. *Biological Psychiatry: Cognitive Neuroscience and Neuroimaging*, 9(1), 30-40. <https://doi.org/10.1016/j.bpsc.2023.03.012>
- Rodman, A. M., Burns, J. A., Cotter, G. K., Ohashi, Y. G. B., Rich, R. K., y McLaughlin, K. A. (2024). Within-Person Fluctuations in Objective Smartphone Use and Emotional Processes During Adolescence: An Intensive Longitudinal Study. *Affective Science*, 5(4), 332-345. <https://doi.org/10.1007/s42761-024-00247-z>
- Sánchez-Roda, D. M., de la Fuente, J., y Peralta-Sánchez, J. F. (2007). Mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje a través del asesoramiento psicoeducativo. *Electronic Journal of Research in Educational psychology*, 13(5), 853-878.
- Save the Children (2021). *Informe Crecer Saludable(mente). Un análisis sobre la salud mental y el suicidio en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Save the Children.
- Smith, G. T., Atkinson, E. A., Davis, H. A., Riley, E. N., y Oltmanns, J. R. (2020). The general factor of psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 16, 75-98. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-071119-115848>
- Snyder, C. R., López, S. J., Edwards, L. M., y Marques, S. C. (Eds.). (2020). *The Oxford handbook of positive psychology*. Oxford University Press.
- Su, P., & He, M. (2024). The mediating role of loneliness in the relationship between smartphone addiction and subjective well-being. *Scientific Report*, 14, 4460. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-54546-3>
- Te Meerman, S., Freedman, J. E., y Batstra, L. (2022). ADHD and reification: Four ways a psychiatric construct is portrayed as a disease. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 1055328. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.1055328>

- Teesson, M., Birrell, L., Slade, T., Mewton, L. R., Olsen, N., ... y Newton, N. C. (2024). Effectiveness of a universal, school-based, online programme for the prevention of anxiety, depression, and substance misuse among adolescents in Australia: 72-month outcomes from a cluster-randomised controlled trial. *The Lancet Digital Health*, 6(5), e334-e344. www.thelancet.com/digital-health
- UNICEF (2022). Informe Anual 2022. <https://www.unicef.org/es/informes/informe-anual-unicef-2022>
- Wang, M. T., Del Toro, J., Scanlon, C. L., y Huguley, J. P. (2024). The spillover effect of school suspensions on adolescents' classroom climate perceptions and academic achievement. *Journal of school psychology*, 103, 101295. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101295>
- Wachs, S., Valido, A., Espelage, D. L., Castellanos, M., Wettstein, A., y Bilz, L. (2023). The relation of classroom climate to adolescents' countering hate speech via social skills: A positive youth development perspective. *Journal of Adolescence*, 95(6), 1127-1139. <https://doi.org/10.1002/jad.12180>
- World Health Organization (2024). *Comprehensive Mental Health Action Plan 2013–2030* [Internet]. [cited on 16 January 2024]. Available on: <https://www.infocop.es/pdf/who-schools.pdf>
- Woolweaver, A. B., Abu Khalaf, N., Espelage, D. L., Zhou, Z., Reynoso Marmolejos, R., Calnan, M., y Mirsen, R. (2024). Outcomes associated with adolescent dating and sexual violence victimization: a systematic review of school-based literature. *Trauma, Violence, & Abuse*, 25(4), 2781-2796. <https://doi.org/10.1177/15248380241226618>
- Yeager, D. S., Bryan, C. J., Gross, J. J., Murray, J. S., Krettek Cobb, D., y Jamieson, J. P. (2022). A synergistic mindsets intervention protects adolescents from stress. *Nature*, 607(7919), 512-520. <https://doi.org/10.1038/s41586-022-04907-7>

Artículo

Modelo de Intervención Psicoterapéutica Breve Para la Reducción del Malestar Psicológico en Estudiantes Universitarios

Fátima Laborda-Sánchez¹, Edgar Cuauhtémoc Díaz-Franco¹, Raquel Mondragón-Gómez²,
Alejandro López Tello³ y Ingrid Michelle Gavia Serrano³

¹Nican (España)

²Universidad Nacional Autónoma de México (México)

³Casa Grana (México)

INFORMACIÓN

Recibido: 09/06/2025

Aceptado: 07/10/2025

Palabras clave:

Intervención breve

Malestar psicológico

Estudiantes universitarios

Transdiagnóstico

Regulación emocional

RESUMEN

Antecedentes: En contextos universitarios de alta exigencia y competitividad, la presión por el éxito puede generar malestar psicológico en los estudiantes. El presente estudio evaluó la eficacia de una intervención psicoterapéutica breve basada en un modelo de integración técnica y conceptualización transdiagnóstica para reducir el malestar psicológico en estudiantes. **Método:** Se utilizó un diseño cuasiexperimental con 96 participantes. Se emplearon el Cuestionario de Generalidad de Salud (CGS) y el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE). Se aplicaron pruebas t para muestras relacionadas y Cohen's d para tamaño del efecto; para comparar entre semestres se usó Kruskal-Wallis y, como análisis post hoc, U de Mann-Whitney. **Resultados:** Se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el CGS antes ($M = 21.93$, $DE = 8.92$) y después ($M = 7.28$, $DE = 5.66$) de la intervención, $t(95) = 17.09$, $p < .001$, con un tamaño del efecto alto ($d = 1.74$). También se observaron mejoras relevantes en sentimientos de incompetencia, problemas de sueño, ansiedad y depresión/riesgo suicida. **Conclusión:** La intervención provoca cambios clínicamente relevantes por lo que podría incluirse eficazmente en programas de bienestar universitario.

Brief Psychotherapeutic Intervention Model for Reducing Psychological Distress in University Students

ABSTRACT

Background: In highly demanding and competitive university settings, pressure to succeed can lead to psychological distress in students. This study evaluated the efficacy of a brief psychotherapeutic intervention based on a technical integration model and transdiagnostic conceptualization in reducing psychological distress in students. **Method:** A quasi-experimental design was used with 96 participants. The Generalized Health Questionnaire (GHS) and the State-Trait Anxiety Inventory (STI) were used. Paired-sample t-tests and Cohen's d-tests were used for effect sizes; Kruskal-Wallis tests were used for comparisons across semesters, and the Mann-Whitney U-test was used for post hoc analyses. **Results:** Statistically significant differences were found in the CGS before ($M = 21.93$, $SD = 8.92$) and after ($M = 7.28$, $SD = 5.66$) the intervention, $t(95) = 17.09$, $p < .001$, with a high effect size ($d = 1.74$). Relevant improvements were also observed in feelings of incompetence, sleep problems, anxiety, and depression/suicidal risk. **Conclusion:** The intervention produces clinically relevant changes and could therefore be effectively included in university wellness programs.

Keywords:

Brief intervention

Psychological distress

University students

Transdiagnostic

Emotion regulation

Introducción

Contextos universitarios caracterizados por alta exigencia académica, competitividad y presión por alcanzar el éxito, suelen convertirse en un terreno fértil para el desarrollo de malestar psicológico en sus estudiantes. La constante sobrecarga de tareas, exámenes, la demanda por obtener buenas calificaciones y la incertidumbre sobre el futuro profesional, puede incrementar el estrés e impactar no solo en la salud emocional del estudiante, sino que, incluso, puede mermar el rendimiento académico esperado (Chust-Hernández et al., 2023).

En esos escenarios el éxito académico sobresaliente es valorado, promovido y recompensado, no obstante, el impacto que tiene en la salud mental en ocasiones queda relegado a un segundo plano. Esta situación preocupa, ya que, un factor fundamental para afrontar con éxito la vida universitaria es tener bienestar psicológico (Zapata-López et al., 2024).

Está demostrado que una exposición prolongada al estrés académico se relaciona con la aparición de manifestaciones clínicas de ansiedad, depresión y estrés postraumático (Moghimí et al., 2023) que se expresan con diferentes síntomas como insomnio, fatiga, irritabilidad, dificultades de concentración repercutiendo finalmente en la disminución del rendimiento académico (Moghimí et al., 2023; Moreno et al., 2024). Si se suma a este panorama de estrés un estilo de afrontamiento inadecuado usando estrategias desadaptativas como; la preocupación excesiva, la rumiación, la supresión emocional, el incremento de conductas evitativas, o sentimientos de desesperanza, se acentúa el malestar psicológico, se dificulta la búsqueda de soluciones efectivas y disminuye la motivación para el estudio (Nasim et al., 2019).

Incluso alumnos con habilidades y logros académicos demostrados no son inmunes a estos problemas, de hecho, la presión autoimpuesta por mantener un alto nivel de desempeño, el temor al fracaso y la dificultad para admitir vulnerabilidades los convierte en un grupo con riesgo de desarrollar malestar psicológico (Prieto-Vila et al., 2024). La autoexigencia excesiva y la tendencia al perfeccionismo han sido identificadas como factores que exponen a estos estudiantes al agotamiento emocional y la disminución del bienestar general (Nasim et al., 2019).

Adicionalmente, en la actualidad la humanidad enfrentó la pandemia de COVID-19 y como todos, los estudiantes universitarios también tuvieron que poner en práctica una respuesta adaptativa inmediata ante las exigencias propias del confinamiento y a los nuevos desafíos de las modalidades educativas implementadas en sus centros escolares, lo que incrementó los niveles de estrés y ansiedad. La incertidumbre sobre el desarrollo de sus carreras y las dificultades para llevar a cabo las actividades académicas contribuyeron a que los estudiantes fueran especialmente vulnerables a trastornos mentales en este contexto global sin precedentes, se ha reportado que un porcentaje significativo de estudiantes universitarios requirió apoyo psicológico debido al aumento de estos síntomas durante el periodo post-confinamiento (Estrada-Araoz et al., 2021).

En este sentido, es prioritario responder a la necesidad de asistencia psicológica en estudiantes que presentan malestar emocional ligado a las demandas académicas de universidades de alta exigencia. Para tener una mejor comprensión del fenómeno y una intervención eficaz de esta problemática más allá de poder

establecer un diagnóstico diferencial de estas manifestaciones clínicas siguiendo los criterios del DSM 5 TR o la CIE 11, se debe considerar la perspectiva transdiagnóstica que propone comprender los trastornos emocionales de forma dimensional, centrada en los procesos comunes subyacentes a diferentes trastornos psicológicos (Brown y Barlow, 2009; Dalglish et al., 2020).

El enfoque transdiagnóstico permite reconocer que síntomas como la ansiedad, la depresión y otros estados emocionales negativos no son entidades aisladas, sino que comparten factores etiológicos y de mantenimiento similares, como la regulación emocional deficiente, la evitación experiencial y patrones cognitivos desadaptativos (Sauer-Zavala et al., 2017). Este modelo resulta especialmente apropiado en poblaciones universitarias, ya que, los estudiantes en principio no son una población clínica y suelen experimentar síntomas emocionales diversos, interconectados, variables tanto en su intensidad como en su expresión y aunque pueden llegar a ser desadaptativos no necesariamente son suficientes para cumplir los criterios clínicos de diagnóstico diferencial, lo que hace que intervenciones tradicionales específicas por trastorno puedan ser insuficientes, ineficientes o innecesarias.

La implementación de este modelo en contextos universitarios permite a los estudiantes tener acceso a herramientas prácticas y eficaces para enfrentar el estrés académico con un afrontamiento adaptativo, con estrategias que promueven las habilidades generales de regulación emocional e interviniendo simultáneamente sobre diversas manifestaciones sintomáticas. Ello contribuye a superar las barreras que suelen limitar la búsqueda de ayuda profesional entre estudiantes, al ofrecer un abordaje más integrador y menos estigmatizante (Ródenas-Perea et al., 2024).

La evidencia sugiere que una intervención oportuna y estructurada facilita a los estudiantes el desarrollo de habilidades que les permita mitigar significativamente el impacto del estrés académico (Nasim et al., 2019). En este sentido, las estrategias terapéuticas breves con objetivos claros pueden proporcionar herramientas prácticas y efectivas para fortalecer la resiliencia en esta población (Blake et al., 2011).

Se ha demostrado que las intervenciones de este tipo contribuyen eficazmente a mejorar el bienestar emocional de los estudiantes universitarios (Blake et al., 2011; Novella et al., 2020). En particular, la Terapia Cognitivo-Conductual (TCC) es efectiva en la reducción del estrés y la ansiedad, mientras que las técnicas conductuales, como la relajación y la respiración, ayudan a promover la calma y bienestar (Chust-Hernández et al., 2023). También, la Terapia Breve Centrada en Soluciones (TBCS) es útil para el tratamiento de la ansiedad en estudiantes universitarios, tanto en modalidad en línea como presencial (Novella et al., 2020). Además, la integración de enfoques terapéuticos innovadores, como el uso de momentos creativos dentro de la terapia, permite la reconstrucción de la narrativa del paciente favoreciendo cambios significativos en la percepción del estrés, así como en sus habilidades de afrontamiento (Nasim et al., 2019).

A pesar de la evidencia sobre la eficacia de las psicoterapias breves, la investigación en este campo en Iberoamérica es aún limitada, especialmente en lo que respecta a intervenciones dirigidas a los estudiantes universitarios (Barreira, 2020). Es importante destacar que los estudiantes no buscan ayuda profesional debido a limitaciones económicas, falta de tiempo y el estigma asociado a los problemas de salud mental (Moghimí et al., 2023). En este

sentido, el desarrollo de estrategias accesibles y flexibles se vuelve crucial para permitir a los estudiantes acceder a herramientas efectivas sin que esto represente una carga adicional a sus responsabilidades académicas. La implementación de modalidades de intervención en línea y formatos híbridos ha demostrado aumentar la accesibilidad y eficacia de estas estrategias en otros contextos educativos (Blake et al., 2011).

Ante este panorama, es prioritario desarrollar e implementar intervenciones psicoterapéuticas breves, accesibles y adaptadas a las necesidades de los estudiantes inscritos en universidades de alta exigencia académica. Estas intervenciones deben estar orientadas a reducir el malestar psicológico, promover el bienestar emocional y favorecer el desarrollo de estrategias de afrontamiento adaptativas que permitan a los estudiantes gestionar los desafíos académicos y personales de manera saludable.

El presente artículo tiene como objetivo presentar el efecto de una intervención breve de psicoterapia, elaborada a partir del modelo de integración técnica sistemática y conceptualización transdiagnóstica, diseñada específicamente para estudiantes inscritos en universidades privadas de alta exigencia académica. Esta intervención se centra en restablecer condiciones de bienestar psicológico que favorezcan el desempeño académico y la toma de decisiones orientadas por criterios de salud. Adicionalmente detectaron casos graves de malestar psicológico, sensibilizando tanto a la institución como a los estudiantes en esa condición y se canalizaron a instituciones especializadas para su atención, garantizando así una atención integral a la salud mental de los estudiantes.

Método

Participantes

La muestra quedó integrada por 96 estudiantes inscritos en tres universidades privadas de alta exigencia de la Ciudad de México. Los alumnos debían estar inscritos en un curso regular de cada una de las universidades, participar en la intervención psicológica de 6 sesiones y realizar tanto la evaluación inicial como la final.

Se definió universidades de alta exigencia académica como instituciones que establecen estándares rigurosos y altos para el desempeño académico, fomentando un entorno disciplinado y comprometido. Estas se caracterizan por la calidad docente, un diseño curricular exigente y evaluaciones rigurosas, orientadas al máximo rendimiento y formación integral del estudiante. La selección de las universidades fue por conveniencia para el desarrollo de la investigación.

De los 96 estudiantes, 52 (54%) fueron mujeres y 44 (46%) hombres, con un intervalo de edad de 18 a 28 años y una edad promedio de 21.74 ($DE = 2.00$). Participaron en la intervención de manera presencial 59 estudiantes y los 37 restantes lo hicieron en línea.

Instrumentos

Se emplearon los siguientes instrumentos:

Cuestionario General de Salud (GHQ-30): El GHQ-30 creado originalmente por Goldberg, D. P. (1972) es un instrumento de cribado diseñado para detectar síntomas de malestar psicológico en población general. Para el presente estudio se utilizó la adaptación

para estudiantes universitarios de López et al. (2024) la cual tiene una estructura de cuatro factores que miden síntomas de depresión y riesgo suicida, sentimientos de incompetencia, ansiedad y alteraciones del sueño y posee buenos índices de confiabilidad ($\omega = .84$) para evaluar a esta población.

Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (IDARE): Adaptado en México por Spielberg y Díaz-Guerrero (1975) está conformado por 40 afirmaciones, distribuidas equitativamente en dos subescalas, 20 ítems evalúan la ansiedad como un rasgo estable (es decir, cómo se siente la persona en general), y los otros 20 se enfocan en la ansiedad como estado (cómo se siente en el momento presente). Las respuestas se registran mediante una escala tipo Likert de cuatro puntos, con opciones que van desde “Nada” hasta “Mucho”, asignando puntuaciones de 1 a 4. La puntuación total para cada subescala oscila entre 20 y 80, donde las cifras más altas reflejan mayores niveles de ansiedad. El instrumento ha demostrado una consistencia interna adecuada, con coeficientes alfa de Cronbach que varían entre .83 y .86.

Procedimiento

Se contactó a las autoridades de tres universidades privadas de la Ciudad de México para informarles sobre los objetivos del estudio e invitarlas a participar. Si expresaban interés, se acordaban los medios para invitar a los estudiantes a tomar parte en el estudio. Para su reclutamiento, se difundió el programa como parte de las campañas continuas de promoción de bienestar que realizan las instituciones que participaron. La difusión se realizó mediante charlas informativas, carteles colocados en los planteles, publicaciones en redes sociales y correos electrónicos enviados a los estudiantes por los departamentos de comunicación institucional de cada universidad donde además de promover sus actividades dirigidas al bienestar, informaban a los estudiantes sobre el estudio que se estaba realizando.

En las campañas de difusión no solo se promovió la participación en el estudio, sino que también se sensibilizó a la comunidad estudiantil sobre la importancia del cuidado de la salud mental y el acceso a servicios de apoyo psicológico. Se participó en las jornadas de salud organizadas por las instituciones educativas donde se aplicaron cuestionarios de evaluación psicológica a los alumnos proporcionándoles una retroalimentación individual confidencial sobre su estado emocional a partir de sus resultados y, de ser el caso, se les informó sobre la pertinencia de contar con una intervención psicoterapéutica.

Por otra parte, se llevaron a cabo campañas de sensibilización dirigidas a docentes, quienes al estar en contacto cotidiano con los estudiantes podían identificar estudiantes en riesgo y derivarlos con el equipo de investigación, particularmente cuando sospechaban que el bajo rendimiento académico no tenía un origen estrictamente académico, sino emocional.

Un aspecto clave, en la difusión del programa, fue que los estudiantes que recibieron atención psicológica recomendaron a otros estudiantes participar en el programa pues reconocían la importancia de cuidar su salud mental, principalmente motivaban a sus compañeros y amigos cercanos para acceder al programa, difundiendo de manera orgánica el impacto positivo de la intervención.

Cuando un estudiante manifestaba su interés por participar, podía solicitar su inclusión comunicándose con la coordinación de vinculación de Casa Grana donde se le explicaba el objetivo del programa, los alcances y limitaciones, así como el procedimiento a seguir, también se explicaba el manejo que se haría de sus datos personales con base en la Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares; en caso de estar de acuerdo se les enviaba un formulario electrónico de Google Forms con instrucciones, el documento de consentimiento informado y aviso de privacidad para participar. Posteriormente se les aplicaban los instrumentos de evaluación pretratamiento y se les asignaba un terapeuta.

Cada psicoterapeuta que participó en el programa contaba con formación de grado en psicología, posgrado en clínica, había recibido la capacitación en Casa Grana del programa de intervención, participaba en supervisiones grupales regulares y registraba mediante nota SOAP (subjetivo, objetivo, análisis y plan) el trabajo realizado durante cada sesión que se almacenó electrónicamente en el expediente clínico confidencial de cada participante.

El proceso de capacitación de los terapeutas incluyó: estrategias clínicas de intervención breve, capacitación en el modelo de intervención, sensibilización y contextualización sobre el modelo educativo de cada una de las tres universidades participantes, dado que la cultura y el ambiente de cada institución podían ser distintos, era fundamental comprender sus particularidades para adaptar las estrategias terapéuticas a las necesidades específicas del estudiantado.

El terapeuta asignado recibía toda la información recabada del alumno por los cuestionarios antes del inicio de la primera sesión, ello le permitía estudiar el caso, preparar la retroalimentación, identificar el motivo de consulta inicial para complementar el análisis con la información obtenida en la sesión de apertura. Este proceso de reclutamiento se llevó a cabo de manera continua entre enero de 2021 y octubre de 2024.

Tras la evaluación inicial se identificaron casos que por su gravedad fueron referidos a atención institucional y no se tomaron en cuenta para la muestra de esta investigación. Se consideraron 3 condiciones: aquellos que presentaran un consumo de sustancias de alto riesgo que requiriera de un programa de ambiente controlado para su abordaje, personas que cumplieran con el criterio A del apartado del espectro de esquizofrenia y otros trastornos psicóticos del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales 5ª edición ([Asociación Americana de Psicología, 2013](#)) y quienes se encontraran en una situación de riesgo suicida elevado que demandara supervisión constante.

Intervención

La intervención contó con 6 sesiones que podían ser virtuales o presenciales con frecuencia semanal y 60 minutos de duración. Se abordaron los objetivos clínicos basados en variables trasdiagnósticos tal como se plantea en la [Tabla 1](#).

El programa ofreció sesiones tanto en modalidad presencial como en línea, permitiendo a los estudiantes elegir la opción que mejor se adaptara a sus necesidades, una vez elegida, las 6 sesiones se llevaban a cabo de la misma forma.

Si bien la modalidad en línea inicialmente fue implementada por la contingencia sanitaria, se observó que, tras la reapertura de actividades presenciales, algunos estudiantes continuaron prefiriendo esta alternativa. Entre las razones mencionadas por los participantes, destacaron la flexibilidad para agendar sesiones en sus tiempos libres, la posibilidad de recibir atención sin interrumpir sus responsabilidades académicas y la comodidad de acceder a terapia en un entorno familiar o privado.

Esta modalidad favoreció la adherencia al tratamiento y resultó particularmente beneficiosa para estudiantes con cargas académicas elevadas, quienes encontraron en la terapia en línea una forma más accesible de integrar la psicoterapia en su rutina diaria.

Al terminar el programa se les solicitaba que realizarán la evaluación post tratamiento mediante cuestionario digital en Google Forms.

Por último, el terapeuta brindó una retroalimentación final, comparando los resultados iniciales con los obtenidos al término de la intervención. Este proceso no solo ayudó a consolidar los avances logrados durante las sesiones, sino que también permitió identificar áreas que aún podían requerir seguimiento o estrategias adicionales para su mantenimiento a largo plazo. Estos resultados, además de servir como un indicador objetivo de los cambios experimentados, permitieron a los estudiantes visualizar su progreso, reflexionar sobre su evolución emocional y reforzar su sentido de logro personal.

Cada uno de los participantes otorgó su consentimiento informado por escrito. Se garantizó en todo momento la confidencialidad y el resguardo seguro de los datos.

Consideraciones Éticas

Este estudio contó con la aprobación del Comité Ético de Casa Grana protocolo CG02/2020 en estricto cumplimiento de los lineamientos éticos de las instituciones participantes, la Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogos ([Unión Internacional de Ciencias Psicológicas \[IUPS\], 2008](#)), y la Declaración de Helsinki-Principios Éticos para la Investigación Médica con Seres Humanos ([Asociación Médica Mundial, 2013](#)).

Análisis de Datos

Se realizó un estudio cuasiexperimental con medidas relacionadas pre y post tratamiento. Los datos fueron analizados utilizando el software IBM SPSS Statistics (versión 28). Para evaluar los cambios pre y post intervención en las variables de interés, se aplicó la prueba t para muestras relacionadas, dado que se trataba de comparaciones dentro del mismo grupo de participantes evaluados en dos momentos distintos. Esta prueba permite determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en las medias de las puntuaciones antes y después de la intervención.

Además del análisis de significancia estadística, se calculó el tamaño del efecto para cada comparación utilizando la medida de Cohen's *d* para muestras relacionadas, con el fin de valorar la magnitud práctica de los cambios observados. El tamaño del efecto fue estimado de acuerdo a la fórmula de [Cohen, \(1988\)](#) y [Lakens \(2013\)](#). La interpretación de los valores de *d* siguió los criterios propuestos por el autor: 0.20 se considera un efecto pequeño, 0.50 moderado y 0.80 grande.

Tabla 1
Descripción de la Intervención

Sesión	Objetivos	Variables transdiagnóstica	Técnica de intervención
1	Definir condición inicial. Establecer objetivos y conciencia de malestar.	Afecto negativo. Preocupación excesiva. Motivación al cambio.	<i>Línea base emocional y somática del malestar.</i> A partir del Cuestionario de Generalidad de Salud (CGS), el Inventario de ansiedad rasgo estado (IDARE) y un cuestionario clínico de ingreso. <i>Identificación de patrones cognitivos.</i> <i>Entrevista motivacional.</i> Herramientas como la hoja de balance decisional, para explorar ambivalencias y clarificar metas personales. <i>Metáforas clínicas</i> , (“hombre en el hoyo”), para facilitar una toma de conciencia compasiva sobre los intentos fallidos de solución y fomentar el reconocimiento de la necesidad de ayuda externa.
2	Comprender síntomas y manifestaciones de malestar de forma integrada.	Intolerancia a la incertidumbre. Sensibilidad a la ansiedad. Evitación cognitiva.	<i>Psicoeducación.</i> Explicación de la cadena emocional (vínculo entre pensamiento, emoción, respuesta fisiológica y conducta). Se busca comprender que el sufrimiento no surge exclusivamente de eventos externos, sino de interpretaciones anticipatorias marcadas por catastrofismo o necesidad de control. <i>Análisis funcional de crisis, con registros de eventos recientes.</i> Se describen las situaciones que desencadenan malestar emocional, los pensamientos automáticos y las sensaciones fisiológicas percibidas. Esta técnica permite observar la activación del sistema de amenaza ante estímulos internos, provocando un cambio desde la reactividad hacia la observación. <i>Identificación de mecanismos de escape o distracción mental utilizados frente a situaciones temidas o emocionalmente desbordantes</i> (evitar clases, postergar tareas o bloquear pensamientos).
3	Identificar condiciones de cambio que permitan la regulación del malestar. Mejorar la capacidad adaptativa.	Inflexibilidad cognitiva. Intolerancia a la incomodidad. Perfeccionismo desadaptativo.	<i>Entrenamiento en reatribución causal de pensamientos.</i> Se facilita la identificación y cuestionamiento de interpretaciones automáticas disfuncionales. Se busca reducir la fusión cognitiva con creencias absolutistas del tipo “si no soy perfecto, fracaso”, para abrir espacio a explicaciones alternativas más realistas y compasivas. <i>Prácticas breves de mindfulness.</i> Ejercicios focalizados en la aceptación de sensaciones físicas incómodas (tensión, opresión o agitación). Se busca aumentar la tolerancia a la experiencia emocional presente, evitando respuestas automáticas de supresión o evitación. <i>Análisis de estándares autoimpuestos.</i> Reconocer cuándo sus exigencias internas exceden lo razonable y generan consecuencias emocionales negativas.
4	Establecer estrategias de mejora.	Desregulación emocional. Rumiación. Afecto positivo disminuido.	<i>Exposición.</i> Graduales a situaciones evitadas, priorizando aquellas que generan mayor activación emocional negativa (hablar en público, enfrentar evaluaciones o sostener conversaciones difíciles), se busca desarrollar mecanismos más adaptativos de regulación emocional. <i>Formulación de afirmaciones alternativas frente a pensamientos rumiativos.</i> Basadas en principios de reatribución y autocompasión para fomentar una actitud flexible y benigna hacia uno mismo, interrumpiendo ciclos tanto de autocritica como de anticipación negativa. <i>Plan semanal de activación conductual placentera.</i> Actividades significativas y agradables, con registro subjetivo del afecto positivo experimentado después de realizarlas.
5	Implementar cambios. Analizar resistencias-obstáculos para el cambio.	Evitación experiencial. Perfeccionismo desadaptativo. Evitación cognitiva.	<i>Metáforas</i> (“termostato emocional”) para mostrar cómo el control excesivo sobre las emociones internas puede convertirse en una trampa que mantiene o intensifica el sufrimiento. Se buscan visualizar la paradoja de que el esfuerzo por no sentir puede amplificar la ansiedad o la desconexión emocional. <i>Externalización de pensamientos autocríticos.</i> Confrontar las narrativas autoexigentes desde una distancia emocional más saludable. <i>Gráficos de progreso.</i> Se registran indicadores objetivos de avance (como frecuencia de exposiciones, actividades completadas o autorregistros positivos), buscando visualizar el proceso y analizar las dificultades.
6	Integrar recomendaciones finales. Detectar signos de alarma. Prevenir recaídas.	Vulnerabilidad.	<i>Kit de emergencia emocional.</i> Herramientas personalizadas para la prevención del malestar que incluye técnicas breves y accesibles de regulación emocional, autoexploración cognitiva y conexión con valores personales. Busca consolidar estrategias de autocuidado emocional. <i>Listado personalizado de señales de alarma.</i> Indicadores biopsicosociales que suelen preceder episodios de desregulación emocional. Contempla alteraciones del sueño, aislamiento social, autocritica excesiva, hipercontrol, frustración anticipatoria o somatización. <i>Mantenimiento emocional.</i> Vigilancia de estados afectivos vinculados a incertidumbre, frustración académica o incremento del estrés. <i>Cierre del proceso.</i> Orientación proactiva hacia el futuro, promoviendo el empoderamiento del estudiante como agente activo en la prevención del malestar y fortaleciendo habilidades adquiridas para sostener el bienestar emocional en contextos de alta exigencia.

Además de las comparaciones pre y post intervención, se generaron grupos de comparación a partir del semestre académico reportado por los participantes, clasificándolos en tres rangos: semestres 1° a 3°, 4° a 6° y 7° en adelante. A fin de analizar posibles diferencias en las variables de interés entre estos rangos, se realizaron comparaciones de medianas para medidas independientes por medio de la prueba de Kruskal-Wallis. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis post hoc de comparaciones por pares utilizando la prueba U de Mann-Whitney, ajustando los niveles de significación mediante la corrección de Bonferroni (Field, 2024; Siegel y Castellan, 1988).

Todos los análisis se realizaron con un nivel de significancia estadística de .05. Los tamaños del efecto complementaron la interpretación clínica de los resultados, permitiendo valorar la relevancia práctica de las diferencias encontradas.

Resultados

Características de los Participantes

Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas en la puntuación total del CGS antes ($\bar{X} = 21.93$, $DE = 8.92$) y después de la intervención ($\bar{X} = 7.28$, $DE = 5.66$), $t(95) = 17.09$, $p < .001$, con un tamaño del efecto alto ($d = 1.74$), lo que sugiere un cambio clínicamente relevante.

En cuanto a las subescalas del CGS, se observaron reducciones significativas en Depresión y Riesgo Suicida, $t(95) = 7.12$, $p < .001$, con un tamaño del efecto moderado ($d = 0.73$). La subescala de Sentimientos de Incompetencia también mostró una reducción significativa, $t(95) = 14.24$, $p < .001$, con un efecto muy grande ($d = 1.45$). Asimismo, los problemas de sueño disminuyeron notablemente, $t(95) = 9.26$, $p < .001$, con un efecto grande ($d = 0.95$). La ansiedad (CGS) se redujo significativamente, $t(95) = 14.14$, $p < .001$, con un tamaño del efecto alto ($d = 1.44$).

Respecto a las medidas del IDARE, también se observaron diferencias significativas. La Ansiedad Estado disminuyó ligeramente $t(95) = 2.53$, $p = .013$, con un efecto tamaño del efecto $d = 0.26$. Por su parte, la Ansiedad Rasgo también se redujo, $t(95) = 4.75$, $p < .001$, con un efecto moderado ($d = 0.48$).

En la [Tabla 2](#) es posible observar un resumen de las medidas obtenidas en el estudio para cada una de las variables evaluadas.

Los resultados obtenidos sugieren que la intervención implementada tuvo un impacto significativo en la reducción del malestar emocional y la sintomatología evaluada. Se observó una disminución significativa en la puntuación total del CGS tras la intervención, lo que indica una mejora general en el bienestar de los participantes. Específicamente, se encontraron reducciones en los niveles de depresión y riesgo suicida, así como en los sentimientos de incompetencia, lo que sugiere que los participantes experimentaron una mayor percepción de autoeficacia y una disminución del malestar emocional.

Asimismo, los problemas de sueño se redujeron considerablemente, lo que podría estar relacionado con una mejor regulación emocional y una disminución de los niveles de estrés. En cuanto a la ansiedad, tanto en su dimensión de estado como de rasgo, se evidenciaron diferencias significativas entre las mediciones pre y post intervención, lo que indica que la estrategia utilizada fue efectiva para disminuir la ansiedad a corto y largo plazo. Estos hallazgos respaldan la eficacia de la intervención y refuerzan la importancia de su implementación en la población evaluada.

Comparaciones por Semestre

Con el propósito de identificar posibles diferencias en las variables de interés según el avance académico de los participantes, se agruparon los datos en tres rangos de semestre: (1° a 3°, 4° a 6° y 7° en adelante). Los resultados de la prueba Kruskal-Wallis indicaron diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de Sentimientos de Incompetencia ($H(2) = 6.315$, $p = .043$), Problemas de Sueño ($H(2) = 7.659$, $p = .022$) y Ansiedad (CGS) ($H(2) = 8.261$, $p = .016$).

El análisis post hoc con la prueba U de Mann-Whitney, ajustado mediante corrección de Bonferroni, reveló que los participantes de semestres más avanzados (7° en adelante) presentaron puntuaciones significativamente menores en Sentimientos de Incompetencia ($U = 393.500$, $p = .017$) y Problemas de Sueño ($U = 357.000$, $p = .007$) en comparación con los de semestres iniciales (1°–3°). Asimismo, se observaron puntuaciones significativamente menores en la subescala de Ansiedad del CGS en el grupo de semestres intermedios (4° a 6°) en comparación con el grupo inicial ($U = 777.500$, $p = .012$).

Tabla 2
Resultados Prueba *t* Para Muestras Relacionadas de la pre y post Evaluación de la Intervención

Variable	Pretest		Posttest		$t_{(95)}$	p
	\bar{X}	DE	\bar{X}	DE		
CGS total	21.93	8.92	7.28	5.66	17.09	$p < .001$
Depresión y Riesgo Suicida (CGS)	3.33	3.62	1.04	1.52	7.12	$p < .001$
Sentimiento de Incompetencia (CGS)	6.94	2.78	2.42	2.09	14.24	$p < .001$
Problemas de sueño (CGS)	4.72	3.22	1.67	1.68	9.26	$p < .001$
Ansiedad (CGS)	7	3.43	2.26	2.24	14.14	$p < .001$
Ansiedad Estado (IDARE)	44.65	6.27	42.84	5.49	2.53	$p = .013$
Ansiedad Rasgo (IDARE)	49.28	5.54	45.95	5.88	4.75	$p < .001$

Nota. \bar{X} = media muestral; DE = desviación estándar; $t_{(95)}$ = valor *t* de Student con nivel de confianza del 95%; p = valor *p* asociado al test de hipótesis, que indica la significancia estadística.

Estos hallazgos sugieren que el malestar emocional tiende a ser mayor en estudiantes de los primeros semestres, particularmente en lo que respecta a percepciones de incompetencia, alteraciones del sueño y ansiedad. El patrón observado podría reflejar los retos asociados al proceso de adaptación en las etapas tempranas de la formación universitaria.

Discusión

Los resultados sobre las comparaciones pre y post tratamiento, evidenciaron que la intervención generó un efecto significativo en el bienestar psicológico de los participantes, específicamente en las variables: sentimientos de incompetencia, problemas de sueño, ansiedad, depresión y riesgo suicida. Estas variables se relacionan teóricamente con factores transdiagnósticos como el perfeccionismo desadaptativo, procesos cognitivos de preocupación y rumiación versus comprensión, regulación emocional, tolerancia a la incertidumbre y afecto reducido (Antuña-Cambor et al., 2023; Carleton, 2016; Dalgleish et al., 2020; McEvoy y Mahoney, 2012; Sauer-Zavala et al., 2017).

En este sentido, la autovaloración académica de los estudiantes universitarios está intrínsecamente vinculada con el desempeño obtenido. El fracaso, o su anticipación, genera sentimientos de incompetencia que se asocian con patrones de perfeccionismo desadaptativo, caracterizado por estándares personales inalcanzables, reglas rígidas internas y crítica autorreferida. Estos patrones pueden derivar en una percepción persistente de insuficiencia, incluso frente a logros objetivos, así como en tendencias rumiadoras y preocupación excesiva que intensifican los sentimientos de incompetencia. Cuando los estándares internalizados de excelencia no se cumplen, se produce una autovaloración negativa, mientras que la dependencia del logro externo para sostener la autoestima puede perpetuar ciclos de insatisfacción y sentimientos de incompetencia (Barreira, 2020).

Estas características corresponden a la población de estudiantes atendidos y ejemplifican las manifestaciones de malestar psicológico referidas en sus motivos de consulta, poniendo de manifiesto que la principal necesidad de esta población es desarrollar recursos para enfrentar adecuadamente sus exigencias académicas.

La evidencia científica demuestra que abordar directamente los procesos cognitivos subyacentes, particularmente la rumiación y la preocupación, resulta efectivo para mitigar la autocrítica y la percepción de insuficiencia. Específicamente, se ha comprobado que técnicas centradas en autocompasión y atención plena pueden disminuir significativamente los niveles de perfeccionismo y, consecuentemente, los sentimientos de incompetencia (Woodfin et al., 2021).

Los resultados obtenidos en este estudio coinciden con hallazgos previos que demuestran la eficacia de intervenciones psicoterapéuticas breves e integrativas para reducir el estrés académico y mejorar la percepción de competencia, abordando tanto factores cognitivos como emocionales en el tratamiento del perfeccionismo y la autocrítica severa (Nasim et al., 2019).

El mayor efecto de la intervención se observó precisamente en el factor de sentimientos de incompetencia, componente central del malestar psicológico en la población atendida. Esto sugiere que incrementar la capacidad adaptativa para responder a las demandas académicas, incidiendo en los aspectos cognitivos subyacentes como

la autopercepción, permitió su modificación y contribuyó significativamente a la disminución del malestar psicológico referido.

Respecto a la calidad del sueño, los resultados sostienen la relevancia de este factor como marcador para evaluar el estado emocional de estudiantes universitarios sometidos a estrés académico de alta exigencia, y no meramente como un indicador clínico aislado de malestar (Sullivan et al., 2023; Wang et al., 2023; Wu et al., 2024; Zapata-López et al., 2024). Las variaciones observadas en esta variable apuntan a que una mejoría en la calidad del sueño favorece un mejor funcionamiento general del estudiante al vincularse con aspectos transdiagnósticos cognitivos, como la disminución de preocupación y rumiación, así como una mayor tolerancia a la incertidumbre. Este fenómeno previene la activación fisiológica y mental durante los momentos de descanso causada por preocupaciones anticipatorias sobre el rendimiento académico, la percepción de incumplimiento de expectativas o la sensación de agotamiento persistente (Brown y Barlow, 2009; Harvey et al., 2005; Sauer-Zavala et al., 2017; Zapata-López et al., 2024).

Por otra parte, la asociación entre estrés académico y calidad del sueño en estudiantes universitarios ha sido documentada por diversos investigadores. Zapata-López et al. (2024) estudiaron esta relación en dos países latinoamericanos, encontrando que más del 60% de los estudiantes universitarios en México y Colombia reportaron alteraciones significativas en la calidad del sueño, además de manifestar otros factores emocionales como ansiedad y depresión, estrechamente relacionados con el estrés académico.

Es relevante además considerar que la población de estudiantes atendida presenta patrones de estudio nocturno, ya sea por su participación en actividades escolares cotidianas, dificultades en la administración del tiempo, o por percibir un exceso de demanda durante los periodos de evaluación lo que impacta su higiene del sueño y su calidad al dormir. Estas características sugieren la pertinencia de diseñar intervenciones breves orientadas a la modificación de procesos cognitivos desadaptativos, entrenamiento en reestructuración cognitiva o prácticas de mindfulness, que han demostrado eficacia en la mejora de la calidad del sueño y la reducción del malestar emocional en poblaciones universitarias.

Respecto al malestar emocional, el modelo transdiagnóstico señala que se mantiene mediante procesos cognitivos subyacentes, no exclusivos de diagnósticos específicos, como la preocupación patológica, la rumiación y la intolerancia a la incertidumbre (Sauer-Zavala et al., 2017). En el caso de la ansiedad, estos mecanismos generan una activación cognitiva constante y un estilo de afrontamiento centrado en el control excesivo, deteriorando la flexibilidad emocional y acentuando la respuesta fisiológica al estrés (Carleton, 2016; Renna et al., 2017).

La ansiedad y los síntomas subclínicos en estudiantes universitarios en contextos de alta exigencia académica se sostienen mediante la preocupación persistente ante eventos futuros y la rumiación sobre situaciones pasadas, procesos que obstaculizan la comprensión emocional plena del presente (Moreno et al., 2024). Adicionalmente, la intolerancia a la incertidumbre constituye una variable clave en la cronificación de la ansiedad, pues conduce a interpretar eventos neutros como amenazas, favoreciendo la aparición de conductas evitativas o de hipercontrol que refuerzan el ciclo ansioso (Carleton, 2016; McEvoy y Mahoney, 2012).

En este sentido, la población atendida se caracterizó por presentar diferentes expresiones de ansiedad identificadas antes de

la intervención, por ello se implementó como estrategia central del tratamiento promover la disminución de los niveles de ansiedad, asumiendo que esto impactaría positivamente sobre los procesos cognitivos transdiagnósticos que mantienen dicho malestar. Por ejemplo, la psicoeducación sobre el pensamiento repetitivo, el entrenamiento en atención plena y la reevaluación cognitiva pueden favorecer el desplazamiento de la evitación experiencial hacia una mayor comprensión emocional y aceptación del malestar. La capacidad de tolerar la experiencia emocional resulta fundamental para reducir los síntomas ansiosos de forma sostenida (Renna et al., 2017). En la evaluación pos tratamiento observamos tanto un cambio como un efecto significativo en las manifestaciones de ansiedad; rasgo y estado.

El riesgo suicida representa una expresión grave de las manifestaciones depresivas, por lo que su detección oportuna y tratamiento inmediato constituyen una prioridad en poblaciones potencialmente vulnerables, como lo son los estudiantes universitarios sometidos a estrés académico intenso. Desde una perspectiva transdiagnóstica, tanto la depresión como el riesgo suicida se han vinculado a dificultades para modular estados afectivos negativos y a la presencia de un afecto positivo crónicamente reducido, entendido como la disminución persistente de experiencias emocionales placenteras y gratificantes (García-Haro et al., 2023).

Estos procesos, además de afectar la vivencia emocional cotidiana, perpetúan el malestar psicológico, interfiriendo con la capacidad de generar motivación, percibir sentido vital y establecer vínculos significativos, aspectos que pueden intensificarse por exigencias contextuales, eventos vitales estresantes y carencias en las redes de apoyo percibidas (Moreno et al., 2024).

Específicamente, se ha identificado que el incremento en el riesgo suicida se relaciona con patrones cognitivos de desesperanza, desvalorización y emocional inadecuada, expresada mediante supresión, evitación o intensificación descontrolada de estados afectivos (Renna et al., 2017). Esto es particularmente relevante en jóvenes que no logran experimentar recompensas emocionales ante actividades previamente significativas (Naragon-Gainey et al., 2009; Watson et al., 1988).

El fortalecimiento, mediante intervenciones oportunas, de habilidades de regulación emocional como la aceptación, el contacto con emociones dolorosas sin evitación y la reconexión con fuentes de significado o gratificación, mejora los niveles de sintomatología depresiva. Estrategias con enfoque transdiagnóstico, como el Protocolo Unificado (Sauer-Zavala et al., 2017), han demostrado eficacia no solo para reducir síntomas depresivos, sino también para incrementar el afecto positivo (Antuña-Cambor et al., 2023).

La diferencia observada en los resultados entre los indicadores de depresión y riesgo suicida puede interpretarse como evidencia del impacto terapéutico sobre procesos emocionales de grave riesgo. Durante la evaluación previa al tratamiento, se identificaron alumnos que referían estos riesgos para implementar decisiones de intervención multidisciplinaria, solicitando valoración y tratamiento específico complementario a la intervención principal. Durante la intervención se identificaron casos graves, sin registrarse consecuencias fatales, lo que respalda la utilidad de intervenciones breves basadas en procesos, incluso en contextos preventivos.

Por otra parte, los resultados del presente estudio mostraron que los estudiantes de semestres más avanzados (7° en adelante)

presentaron puntuaciones significativamente menores en sentimientos de incompetencia y problemas de sueño, en comparación con quienes cursan los primeros semestres (1° a 3°). Asimismo, se identificaron niveles significativamente menores de ansiedad en estudiantes de semestres intermedios (4° a 6°) frente al grupo inicial. Este patrón puede interpretarse desde la perspectiva de una adaptación progresiva a la vida universitaria, donde el paso del tiempo y la acumulación de experiencias favorables permiten el desarrollo de recursos personales, estrategias de afrontamiento y autorregulación emocional más eficaces.

Este hallazgo coincide con lo reportado por de la Caycho-Rodríguez et al. (2024), quienes observaron que, en estudiantes de enfermería, a mayor semestre cursado, menor nivel de estrés, lo que sugiere un proceso natural de ajuste a las exigencias académicas y clínicas. Complementariamente, Zapata-López et al. (2024) señalaron que los estudiantes con antecedentes de ansiedad y depresión, particularmente en los primeros años de formación, tienden a presentar peor calidad del sueño y niveles más altos de estrés académico, lo que afecta negativamente su estado de salud general.

Estos resultados respaldan la hipótesis de que los estudiantes desarrollan con el tiempo una mayor capacidad adaptativa, fortaleciendo su autoconfianza y tolerancia al fracaso, lo cual reduce la sintomatología asociada con la ansiedad, el insomnio y los sentimientos de insuficiencia. Como destaca Moreno et al. (2024), los estudiantes de primer y último año tienden a ser los más afectados emocionalmente, lo que lleva a considerar que el inicio y cierre del ciclo académico representan momentos de vulnerabilidad particular en términos de regulación emocional y afrontamiento del estrés.

Los datos indican que el avance en el trayecto universitario puede constituir un factor protector frente al malestar psicológico, posiblemente debido a que el estudiante adquiere progresivamente un mayor repertorio de estrategias emocionales funcionales y una percepción de competencia más consolidada. No obstante, esto plantea la necesidad de explorar en futuras investigaciones qué variables favorecen o dificultan esa adaptación natural, tales como el apoyo social, la flexibilidad curricular o las condiciones de ingreso.

Del mismo modo, se han llevado a cabo investigaciones sobre si la modalidad de intervención virtual o presencial impactan en la efectividad de la intervención y no se observaron diferencias significativas (Novella et al., 2020; Otared et al., 2021), lo cual sugiere que ambas formas de atención psicológica son viables para el abordaje del malestar emocional en esta población. Moghimi et al. (2023) identificaron que, aunque los estudiantes reportan preferencia por la terapia presencial, las intervenciones virtuales con terapeuta pueden ser igualmente aceptables y útiles, especialmente frente a barreras como el estigma, la falta de tiempo o los recursos limitados. En conjunto, estos hallazgos sugieren que la modalidad virtual no representa una limitación clínica, y que la calidad del vínculo terapéutico y la estructura de la intervención son factores mucho más determinantes en los resultados que el formato de entrega.

En general, los resultados de esta investigación sustentan la eficacia de esta intervención transdiagnóstica breve para abordar el malestar psicológico en estudiantes universitarios. El enfoque en procesos cognitivos subyacentes, particularmente la preocupación y rumiación, resulta efectivo para reducir sentimientos de

incompetencia, problemas de sueño, ansiedad y depresión. La calidad del sueño se confirma como un indicador relevante del funcionamiento psicológico general en esta población, y no meramente como un síntoma aislado.

Además, las diferencias observadas según el nivel académico de los estudiantes sugieren procesos naturales de adaptación que deben ser considerados al diseñar intervenciones específicas. Asimismo, la equivalencia en efectividad entre modalidades presenciales y virtuales ofrece alternativas flexibles para la atención psicológica universitaria, lo que resulta particularmente valioso en contextos de recursos limitados.

Finalmente, el presente estudio presenta limitaciones inherentes al diseño transversal empleado que restringe la capacidad para evaluar cambios a lo largo del tiempo. Además, la selección de muestra procedente de tres universidades privadas en un solo país dificulta la generalización de los resultados a otras poblaciones. Futuras investigaciones podrían profundizar en el análisis de factores protectores que facilitan la adaptación académica, así como en el diseño de protocolos específicos para momentos críticos de la trayectoria universitaria, como el ingreso y la etapa previa a la graduación. De igual manera, sería pertinente evaluar el impacto de intervenciones preventivas implementadas desde los primeros semestres, cuando los estudiantes presentan mayor vulnerabilidad psicológica, así como el impacto longitudinal de esta intervención.

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Fuentes de Financiación

La presente investigación no contó con financiación externa.

Referencias

- Antuña-Camblor, C., Cano-Vindel, A., Carballo, M. E., Juarros-Basterretxea, J., & Rodríguez-Díaz, F.J. (2023). Inteligencia emocional y regulación emocional: factores transdiagnósticos claves en problemas emocionales, trastornos de ansiedad y depresión. *Escritos de Psicología – Psychological Writings*, 16(1), 44-52. <https://doi.org/10.24310/espiesepsi.v16i1.14771>
- Asociación Americana de Psicología. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.ª ed.). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Asociación Médica Mundial. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, 310(20), 2191–2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>
- Barreira, I. (2020). Una revisión sistemática sobre efectividad en psicoterapias breves y focalizadas. *Perspectivas Metodológicas*, 20, e3235. <https://doi.org/10.18294/pm.2020.3235>
- Blake, D. F., Titov, N., Schwencke, G., Andrews, G., Johnston, L., Craske, M. G., y McEvoy, P. (2011). An open trial of a brief transdiagnostic internet treatment for anxiety and depression. *Behaviour Research and Therapy*, 49, 830-837. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2011.09.007>
- Brown, T., y Barlow, D. (2009). A proposal for a dimensional classification system based on the shared features of the DSM-IV anxiety and mood disorders: Implications for assessment and treatment. *Psychological Assessment*, 21(3), 256-271. <https://doi.org/10.1037/a0016608>
- Carleton, N. R. (2016). Into the unknown: A review and synthesis of contemporary models involving uncertainty. *Journal of Anxiety Disorders*, 39, 30–43. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2016.02.007>
- Caycho-Rodríguez, T., Torales, J., Baños-Chaparro, J., Ventura-León, J., Vilca, L. W., Reyes-Bossio, M., Carbajal-León, C., Ferrufino-Borja, D., Schulmeyer, M. K., Barrios, I., & Hualparuca-Olivera, L. (2024). Network analysis of relationships between symptoms of depression and anxiety in samples from three South American countries. *Ansiedad y Estrés*, 30(3), 137-146. <https://doi.org/10.5093/anyes2024a18>
- Chust-Hernández, P., López-González, E., y Senent-Sánchez, J. M. (2023). Eficacia de las intervenciones no farmacológicas para la reducción del estrés académico en estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Ansiedad y Estrés*, 29(1), 45-62. <https://doi.org/10.5093/anyes2023a6>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (Second Edition ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Dalgleish, T., T., Black, M., Johnston, D., y Bevan, A. (2020). Transdiagnostic approaches to mental health problems: Current status and future directions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 88, 179-195. <https://doi.org/10.1037/ccp0000482>
- Estrada-Araoz, E. G., Gallegos, N., Mamani, H., y Huaypar, K. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del COVID-19. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(1), 89-96. <https://www.redalyc.org/journal/559/55971233016/>
- Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (Sexta ed.). Sage.
- García-Haro, Juan, García-Pascual, Henar, Blanco de Tena-Dávila, Elena, Aranguren Rico, Paloma, Martínez Sallent, Mónica, Barrio-Martínez, Sara, & Sánchez Pérez, Mónica T. (2023). Suicidio más allá del diagnóstico: un enfoque centrado en la persona y su circunstancia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 43(144), 47-71. Epub 15 de enero de 2024. <https://dx.doi.org/10.4321/s0211-57352023000200003>
- Goldberg, D. P. (1972). *The detection of psychiatric illness by questionnaire: A technique for the identification and assessment of non-psychotic psychiatric illness*. Oxford University Press.
- Harvey, A.G., Murray, G., Murray, G., Chandler, R. A., y Soehner, A. (2005). Sleep disturbance as transdiagnostic: Consideration of neurobiological mechanisms. *Clinical Psychology Review*, 31(2), 225–235. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.04.003>
- International Union of Psychological Science. (2008). Universal declaration of ethical principles for psychologists. International Union of Psychological Science. <https://www.iupsys.net/about/declarations/universal-declaration-of-ethical-principles-for-psychologists/>
- Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVA. *Frontiers in Psychology*, 4, 863. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863>
- López, A., Mondragón-Gómez, R., Laborda-Sánchez, F., y Díaz-Franco, E. C. (2024). Propiedades psicométricas del cuestionario general de salud (GHQ-30) en estudiantes universitarios. *Psicología Iberoamericana*, 32(2), 32–41. <https://doi.org/10.48102/pi.v32i2.719>
- McEvoy, P. M., y Mahoney, A. E.J. (2012). To be sure, to be sure: Intolerance of uncertainty mediates symptoms of various anxiety disorders and depression. *Behavior Therapy*, 43(3), 533–545. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.02.007>
- Moghim, E., Stephenson, C., Gutierrez, G., Jagayat, J., Layzell, G., Patel, C., McCart, A., Gibney, C., Langstaff, C., Ayonrinde, O., Khalid-Khan, S., Milev, R., Snelgrove-Clarke, E., Soares, C., Omrani, M., y Alavi, N. (2023). Mental health challenges, treatment experiences, and care

- needs of post-secondary students: a cross-sectional mixed-methods study. *BMC Public Health*, 23(655), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-15452-x>
- Moreno, E., Corpas, J., Albalat, R., Cuadrado, F., Gálvez-Lara, M., Moriana, J. A., y Jurado-González, F. (2024). Prevalence of emotional distress and use of maladaptive emotional regulation strategies among university students. *Ansiedad y Estrés*, 30(3), 184-189. <https://doi.org/10.5093/anyes2024a22.1134-7937>
- Naragon-Gainey, K., Watson, D., y Markon, K. E. (2009). Differentiating depression and anxiety: A meta-analysis of the tripartite model. *Clinical Psychology Review*, 33(3), 219-232. <https://doi.org/10.1037/a0015637>.
- Nasim, R. S., Ziv-Beiman, S., Leibovich, A., Sousa, I., Gonçalves, M. M., y Peri, T. (2019). Innovative moments and session impact in brief integrative psychotherapy: An exploratory study. *Journal of Psychotherapy Integration*, 31(1), 86-103. <https://doi.org/10.1037/int0000189>
- Novella, J. K., Ng, K.-M., y Samuolis, J. (2020). A comparison of online and in-person counseling outcomes using solution-focused brief therapy for college students with anxiety. *Journal of American College Health*, 70(4), 1-9. DOI: [10.1080/07448481.2020.1786101](https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1786101)
- Otared N, Moharrampour NG, Vojoudi B, & Jahanian Najafabadi A (2021). A Group-based Online Acceptance and Commitment Therapy Treatment for Depression, Anxiety Symptoms and Quality of Life in Healthcare Workers during COVID-19 Pandemic; A Randomized Controlled Trial. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 21, 3, 399-411. <https://www.ijpsy.com/volumen21/num3/590/a-group-based-online-acceptance-and-commitment-EN.pdf>
- Prieto-Vila, M., Estupiñá Puig, F. J., Aparicio García, M. E., Santalla, Á., Sanz, A., y Larroy, C. (2024). Gender disparities and mental health challenges among doctoral candidates. *Ansiedad y Estrés*, 20(2), 117-122. <https://doi.org/10.5093/anyes2024a15>
- Renna, M. E., Quintero, J. M., Fresco, D. M., & Mennin, D. S. (2017). Emotion regulation therapy: A mechanism-targeted treatment for disorders of distress. *Frontiers in Psychology*, 8, 98. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00098>
- Ródenas-Perea, G., Pérez- Esteban, A., Pérez- Albéniz, A., Susana Al- Halabi, S., y Fonseca-Pedrero, E. (2024). Network structure of transdiagnostic dimensions of emotional disorders in adolescents with subthreshold anxiety and depression: Links With Psychopathology and Socio-Emotional Adjustment. *Early Intervention in Psychiatry*, 1-13. <https://doi.org/10.1111/eip.13636>
- Sauer-Zavala, S., Wilner, J. G., y Barlow, D. H. (2017). Transdiagnostic treatment of anxiety and depression: A unified protocol. *Clinical Psychology Review*, 57, 11-25. [doi:10.1001/jamapsychiatry.2017.2164](https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2017.2164).
- Siegel, S., y Castellan, J. (1988). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences* (Segunda ed.). McGraw-Hill.
- Spielberger, C. D., y Diaz - Guerrero, R. (1975). *IDARE Inventario de ansiedad: rasgo - estado*. Manual Moderno.
- Sullivan, E. C., James, E., Henderson, L.M., McCall, C., y Cairney,, S.A. (2023). The influence of emotion regulation strategies and sleep quality on depression and anxiety. *Cortex*, 166, 286-305. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2023.06.001>
- Unión Internacional de Ciencias Psicológicas. (2008). Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogos. <https://www.iupsys.net/about/declarations/universal-declaration-of-ethical-principles-for-psychologists/>.
- Wang, Y., Guang, Z., Han, J., Zhang, R., Chen, Y., Kui, Q., Gao, Z., Wu, R., y Wang, A. (2023). Effect of sleep quality on anxiety and depression symptoms among college students in China's Xizang region: The Mediating Effect of Cognitive Emotion Regulation. *Behavioral Sciences (Basel)*, 13(10), 861. <https://doi.org/10.3390/bs13100861>
- Watson, D., Clark, L. A., y Auke, T. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales*, 54(6), 1063-1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Woodfin, V., Molde, H., Dundas, I., y Binder, P. (2021). A randomized control trial of a brief self-compassion intervention for perfectionism, anxiety, depression, and body image. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 751294. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.751294>
- Wu, N., Ding, F., y Ai, B. (2024). Mediation effect of perceived social support and psychological distress between psychological resilience and sleep quality among Chinese medical staff. *Scientific Reports*, 14, 19674. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-70754-3>
- Zapata-López, J. S., Gutierrez-Arce, K., Bojórquez-Castro, L., y Betancourt-Peña, J. (2024). Estrés académico y calidad del sueño en estudiantes universitarios en dos países de Latinoamérica. *Ansiedad y Estrés*, 30(2), 94-101. <https://doi.org/10.5093/anyes2024a12>

Artículo

Riesgo Psicosocial y Salud Mental en Entorno Escolar: Análisis de Factores Presentes en Colaboradores Educativos

Marcela Funes Arán 

Universidad Adventista de Chile, Chillán (Chile)

INFORMACIÓN

Recibido: 09/06/2025
Aceptado: 17/10/2025

Palabras clave:

Ambiente de trabajo
Salud Mental
Bienestar psicológico

RESUMEN

Antecedentes: El presente estudio explora la relación entre factores de riesgo psicosocial en el ambiente laboral y la salud mental del personal de un establecimiento educacional particular subvencionado de la zona central de Chile. **Método:** Diseño cuantitativo correlacional. Se aplicó el cuestionario CEAL SM/SUSESO (basado en COPSOQ-III) y el GHQ 12 a la totalidad de los trabajadores del establecimiento (población objetivo $N = 40$). Respondieron el cuestionario $n = 37$; debido a respuestas incompletas en una escala clave (GHQ 12), los análisis inferenciales se realizaron con $n = 36$. Se reportan estadísticas descriptivas y análisis de correlación de Spearman. **Resultados:** En términos generales, predominan dimensiones con niveles bajos de riesgo (p. ej., confianza y justicia organizacional; reconocimiento y claridad de rol). Sin embargo, se encontró riesgo elevado en la dimensión de equilibrio trabajo vida. Las correlaciones más relevantes mostraron asociación positiva entre vulnerabilidad, exigencias emocionales, conflicto de rol y la afectación en la salud mental general (GHQ 12). **Conclusión:** Los hallazgos permiten priorizar intervenciones institucionales para mejorar el equilibrio trabajo vida y reducir la percepción de vulnerabilidad laboral. Se discuten limitaciones (tamaño muestral y diseño transversal) y recomendaciones para futuras investigaciones.

Psychosocial Risk and Mental Health in The School Environment: Analysis of Factors Present in Educational Staff

ABSTRACT

Background: This study analyzed psychosocial risk factors in the workplace and their relationship with staff mental health at a subsidized private school in central Chile. **Method:** Quantitative correlational design. The CEALSM/SUSESO (based on COPSOQ-III) and the GHQ12 questionnaires were administered to the entire workforce (target population $N = 40$). A total of $n = 37$ participants completed the instruments; inferential analyses were conducted with $n = 36$ due to one incomplete GHQ12. Descriptive statistics and Spearman correlations were used. **Results:** Most psychosocial dimensions presented low risk levels (e.g., organizational trust and role clarity), while work-life balance showed high risk. Vulnerability, emotional demands, and role conflict were positively associated with greater psychological distress as measured by the GHQ12. **Conclusion:** Findings highlight priority areas for preventive interventions (work-life balance, vulnerability). Limitations and directions for future research are discussed.

Keywords:

Working conditions
Mental Health
Psychological well-being

Introducción

En las últimas décadas, los entornos laborales han experimentado transformaciones profundas derivadas de la digitalización, la intensificación de las tareas y la creciente presión por el logro de metas. Estas condiciones han incrementado la exposición de los trabajadores a factores de riesgo psicosocial, los cuales afectan directamente su salud mental y bienestar (Pérez et al., 2023; Tomalá, 2021). Dichos riesgos se manifiestan en la sobrecarga laboral, la falta de autonomía, los conflictos interpersonales y el desequilibrio entre las demandas laborales y la vida personal, impactando tanto la productividad como la calidad de vida de los empleados.

El ambiente laboral constituye un componente clave del bienestar psicológico, pues influye en la motivación, el sentido de pertenencia y el desempeño de los trabajadores (Allande-Cussó et al., 2022; Robbins y Judge, 2018). En esta línea, el modelo JD-R (Job Demands-Resources) ha sido revisado recientemente para incorporar nuevas dimensiones, como las demandas fuera del trabajo (por ejemplo, familiares o tecnológicas), así como recursos personales y contextuales que median el efecto del entorno laboral sobre el bienestar psicológico (Bakker et al., 2023). Cuando las condiciones organizacionales son inadecuadas —por ejemplo, cuando existe ambigüedad de rol, liderazgo deficiente o escaso reconocimiento—, se incrementa la probabilidad de experimentar estrés, ansiedad y agotamiento emocional (Calle et al., 2020; Hernández-Santiago, 2020). Asimismo, la literatura reciente advierte que los cambios en el mundo del trabajo —como la digitalización, el trabajo híbrido y la exposición a violencia o acoso— exigen transitar desde una cultura centrada en la evaluación de riesgos hacia una gestión activa y preventiva de estos (Di Tecco et al., 2023).

En el caso del sector educativo chileno, estas problemáticas adquieren especial relevancia. Diversos estudios han evidenciado altos niveles de estrés y malestar psicológico entre docentes y equipos directivos, derivados de la sobrecarga de trabajo, las demandas administrativas y la presión por resultados académicos (Castilla et al., 2021; Téllez, 2020). En los establecimientos particulares subvencionados, donde se combinan exigencias pedagógicas y administrativas con recursos institucionales limitados, el riesgo psicosocial tiende a intensificarse, afectando la salud mental y la calidad del ambiente laboral (Jorquera y Herrera, 2020). En esa misma línea, Cortés (2023) señala que la labor docente implica una alta exposición a factores psicosociales como la sobrecarga, las demandas emocionales y la presión institucional, los cuales repercuten directamente en la salud mental del profesorado. Estas condiciones refuerzan la necesidad de comprender las dinámicas psicosociales del entorno educativo para diseñar estrategias de prevención más efectivas.

Desde esta perspectiva, resulta esencial analizar cómo los factores organizacionales —como el liderazgo, la confianza institucional, la claridad del rol o el reconocimiento— se relacionan con la salud mental del personal educativo. En este marco, el presente estudio se propone examinar dichos factores en los colaboradores de un establecimiento educacional particular subvencionado de la zona central de Chile, contexto representativo de las dinámicas laborales del sistema escolar chileno.

Según la Organización Mundial de la Salud (2013), la salud mental se define como un estado de bienestar en el cual las personas pueden hacer frente a las tensiones de la vida, trabajar de manera

productiva y contribuir a su comunidad. En este marco, el entorno laboral actúa como un factor decisivo que influye directamente en la salud mental de los trabajadores, especialmente en función de las condiciones estructurales y organizativas (Allande-Cussó et al., 2022). La ausencia de estrategias eficaces para la promoción de la salud mental y la prevención de enfermedades en los lugares de trabajo puede representar una carga considerable para la sociedad y la economía (Acosta-Fernández et al., 2019).

Los problemas de salud mental en el trabajo afectan la motivación, la creatividad y la satisfacción laboral, incrementando la rotación del personal y generando cambios constantes que afectan la reputación de las instituciones (Allande-Cussó et al., 2022). Calle et al. (2020) identifican como indicadores clave del estrés laboral la baja autoestima, la falta de asertividad y un ambiente estresante. En la misma línea, Fernández-Montalvo y Piñol (2000, citados en Hernández-Santiago, 2020) señalan que aspectos como el control sobre el trabajo, la adecuación de las demandas laborales a las capacidades individuales, las relaciones interpersonales, el salario y la seguridad física influyen de manera significativa en la percepción de bienestar laboral.

En el ámbito hospitalario, Malacatus et al. (2021) identificaron que la sobrecarga laboral, los horarios exigentes y la exposición a enfermedades profesionales afectan directamente el bienestar del personal de salud, lo que sugiere una relación directa entre riesgo psicosocial y la calidad del ambiente laboral. Por su parte, Hopenhayn (2001, citado en Palma et al., 2022) sostiene que el trabajo es un elemento central en la vida de las personas, capaz de fomentar su desarrollo o, por el contrario, limitarlo cuando las condiciones laborales son desfavorables.

La interacción entre factores individuales, organizacionales, biológicos y ambientales puede incidir en el desarrollo de problemas de salud mental (Allande-Cussó et al., 2022). Desde esta perspectiva, la dirección del comportamiento organizacional positivo se vincula estrechamente con el rol que desempeña el individuo dentro de la organización, así como con sus características personales (Gómez-Marín et al., 2022). Asimismo, la inteligencia emocional en el entorno laboral se ha identificado como un factor clave para fortalecer la cohesión del equipo y el desempeño organizacional (Aragón, 2019).

El sector educativo no está exento de estas problemáticas. Jorquera y Herrera (2020) enfatizan que la relación entre el ambiente laboral y la salud mental resulta crucial tanto para educadores como para estudiantes, al influir directamente en el desempeño docente. Estudios previos han evidenciado que los docentes y directivos enfrentan elevados niveles de estrés, lo que impacta negativamente en su salud y calidad de vida (Téllez, 2020). Castilla et al. (2021) informan que los profesores de enseñanza media en Chile manifiestan una baja satisfacción con su calidad de vida, debido a la carga laboral, el exceso de responsabilidades y los bajos sueldos, lo que genera estrés y agotamiento.

Un estudio realizado por Miño en Chile concluyó que la motivación intrínseca de los docentes y el apoyo de la dirección del establecimiento constituyen factores protectores frente al malestar. Además, se ha observado que los docentes de enseñanza media presentan una mayor prevalencia de síndrome de Burnout en comparación con sus pares de enseñanza básica (Castilla et al., 2021).

Finalmente, la Secretaría de Educación Pública (2010, citada en Delgado y Sánchez, 2021) establece que los factores

organizacionales, como el liderazgo compartido, el trabajo colaborativo y la planeación estratégica, son fundamentales para una gestión educativa eficaz. No obstante, una implementación deficiente de estos factores puede generar el efecto contrario, afectando negativamente tanto la salud mental como el desempeño del personal.

El presente estudio tiene como objetivo general analizar la relación entre los factores de riesgo psicosocial del ambiente laboral y la salud mental de los colaboradores de un establecimiento educacional particular subvencionado de la zona central de Chile.

De este objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos: describir los niveles de riesgo psicosocial presentes en las diferentes dimensiones del ambiente laboral, de acuerdo con el instrumento CEAL-SM/SUSESO y examinar la relación entre las dimensiones del riesgo psicosocial laboral y el nivel de salud mental general de los colaboradores, evaluada mediante el cuestionario GHQ-12.

A partir de la revisión teórica y empírica, se plantean las siguientes hipótesis de investigación: H1: Mayores niveles de riesgo psicosocial en las dimensiones de vulnerabilidad, exigencias emocionales y conflicto de rol se asocian con un mayor deterioro de la salud mental general de los colaboradores. H2: Dimensiones protectoras del ambiente laboral, como confianza y justicia organizacional y claridad del rol, se relacionan con menores niveles de afectación en la salud mental. H3: El equilibrio entre trabajo y vida privada constituye una dimensión crítica que predice significativamente la satisfacción y bienestar psicológico, según la evidencia previa en el ámbito educativo.

Método

Participantes

La población objetivo estuvo constituida por los 40 trabajadores contratados directamente por un establecimiento educacional particular subvencionado de la zona central de Chile. Se aplicó un muestreo censal, considerando criterios de inclusión: antigüedad mínima de seis meses y disponibilidad efectiva para participar (es decir, no estar ausente por licencia médica, vacaciones o permisos administrativos).

De esta población, 37 personas respondieron efectivamente el cuestionario. Sin embargo, debido a respuestas incompletas en la escala GHQ-12, los análisis inferenciales se realizaron con 36 casos válidos, número que se mantuvo en los análisis estadísticos.

La muestra final estuvo conformada por 30 mujeres (81.1%) y 6 hombres (18.9%), con edades comprendidas entre los 23 y 67 años ($M = 41.8$, $DE = 11.2$). La mayoría de los participantes correspondía a personal docente y directivo, perteneciente a un nivel socioeconómico medio. El colegio se ubica en una zona urbana de la región central de Chile.

Además de las variables principales, se recopilaron datos sociodemográficos y laborales básicos (edad, sexo, cargo, antigüedad, tipo de contrato y nivel educativo). Estas variables se utilizaron para caracterizar la muestra y discutir posibles efectos moderadores sobre la relación entre riesgo psicosocial y salud mental, aunque no se incluyeron en los análisis inferenciales debido al tamaño muestral reducido.

Instrumentos

El instrumento utilizado fue el CEAL-SM/SUSESO, desarrollado por la Superintendencia de Seguridad Social de Chile y basado principalmente en la tercera versión del *Copenhagen Psychosocial Questionnaire* (COPSOQ III). Este cuestionario fue validado y estandarizado a nivel nacional a partir del año 2020, mediante un proceso de aplicación a 1.942 trabajadores en cinco ciudades del país, lo que permitió ajustar ítems, establecer las dimensiones definitivas y asegurar la pertinencia cultural de la herramienta ([Superintendencia de Seguridad Social, 2022b](#)). El manual oficial indica que el instrumento es válido, confiable y estandarizado, reportando adecuados niveles de validez de constructo y fiabilidad global. En la presente muestra, el coeficiente α de Cronbach total fue de 0.94, lo que indica una excelente consistencia interna general.

El CEAL-SM está compuesto por 88 ítems, distribuidos en dos secciones: 34 ítems en la sección general y 54 en la sección de riesgo psicosocial. Esta última se organiza en 12 dimensiones, cuyas respuestas se califican en una escala tipo Likert de 0 a 4, según la frecuencia indicada en cada ítem.

Adicionalmente, el CEAL-SM incorpora el General Health Questionnaire en su versión de 12 ítems (GHQ-12), desarrollado por Goldberg, cuyo propósito es evaluar el nivel de malestar psicológico general en los trabajadores. Este instrumento es ampliamente utilizado a nivel internacional y permite identificar sintomatología asociada a ansiedad, depresión y estrés en contextos laborales ([Goldberg y Williams, 1988](#)). En Chile, [Garmendia \(2007\)](#) analizó sus propiedades psicométricas en población local, confirmando su confiabilidad y estructura factorial. Investigaciones más recientes también han reportado adecuados índices de consistencia interna, con un alfa de Cronbach cercano a 0,86 ([Rivas y Sánchez-López, 2014](#)).

La [Tabla 1](#) presenta los criterios de puntuación utilizados en el cuestionario CEAL-SM. Cada dimensión está compuesta por un número específico de ítems, cuyas puntuaciones individuales se suman para determinar el nivel de riesgo. Los rangos de puntuación varían según la cantidad de ítems en cada dimensión. Por ejemplo, algunas dimensiones tienen un puntaje máximo de 12, mientras que otras pueden alcanzar hasta 32, dependiendo del número de preguntas asociadas y la escala de respuesta empleada.

Por otro lado, se estandarizó el parámetro correspondiente a la salud mental general. A continuación, se presentan los criterios de puntuación establecidos para la dimensión de salud mental (GHQ-12). Según el manual del CEAL-SM ([Superintendencia de Seguridad Social, 2022a](#)), una puntuación entre 1 y 18 se interpreta como riesgo bajo, entre 19 y 23 como riesgo medio, y entre 24 y 48 como riesgo alto de afectación en la salud mental. Respecto a la identificación de las dimensiones evaluadas, a lo largo del estudio se emplearon las siguientes abreviaturas: carga de trabajo (CT), exigencias emocionales (EM), desarrollo profesional (DP), reconocimiento y claridad de rol (RC), conflicto de rol (CR), calidad de liderazgo (QL), compañerismo (CM), inseguridad respecto de las condiciones de trabajo (IT), equilibrio entre trabajo y vida privada (TV), confianza y justicia organizacional (CJ), vulnerabilidad (VU), violencia y acoso (VA), y salud mental general (GHQ).

La investigación se realizó siguiendo los principios éticos internacionales para la investigación con seres humanos, de acuerdo

Tabla 1
Criterio de Puntuaciones Dimensiones CEAL-SM

Dimensión	Cantidad de ítems	Nivel riesgo bajo	Nivel riesgo medio	Nivel riesgo alto
Carga de trabajo	3	0-1	2-4	5-12
Exigencias emocionales	3	0-1	2-5	6-12
Desarrollo profesional	3	0-1	2-5	6-12
Reconocimiento y claridad del rol	7	0-4	5-9	10-32
Conflicto del rol	3	0-2	3-5	6-12
Claridad del liderazgo	4	0-2	3-7	8-16
Compañerismo	4	0	1-4	5-16
Inseguridad sobre las condiciones de trabajo	3	0-2	3-5	6-12
Equilibrio trabajo y vida privada	3	0-2	3-5	6-12
Confianza y justicia organizacional	7	0-7	8-12	13-28
Violencia y acoso	6	0	1-14	15-28
Vulnerabilidad	7	1-6	7-11	12-24

Nota. Los datos fueron obtenidos del manual CEAL-SM/SUSESO.

con la *Declaración de Helsinki* (World Medical Association, 2013). Todos los participantes recibieron información clara sobre los objetivos, procedimientos y alcances del estudio, y otorgaron su consentimiento informado por escrito de manera voluntaria antes de participar. Se garantizó la confidencialidad y el anonimato de la información recopilada, resguardando la identidad de los trabajadores en conformidad con la normativa vigente en Chile sobre protección de datos personales (Ley N.º 19.628 sobre Protección de la Vida Privada, 1999).

Asimismo, se informó a la dirección y al comité paritario del establecimiento educacional sobre el desarrollo del estudio, asegurando transparencia institucional respecto de la obtención y tratamiento de los datos. Los resultados se utilizaron exclusivamente con fines académicos e investigativos, sin generar perjuicio alguno para los participantes ni para la institución.

Análisis de Datos

Este estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo con un diseño correlacional. Se llevó a cabo con una muestra no probabilística por conveniencia, conformada por trabajadores de un colegio particular subvencionado de la zona central de Chile.

Para el análisis de los datos, en primer lugar, se verificó la normalidad de las distribuciones mediante la prueba de Shapiro-

Wilk. Dado que la mayoría de las variables no presentó distribución normal, se utilizaron análisis no paramétricos de correlación de Spearman (ρ) para examinar las asociaciones entre las dimensiones del CEAL-SM/SUSESO y el GHQ-12. Esta elección es adecuada para muestras pequeñas y escalas ordinales tipo Likert, pues no exige supuestos estrictos de normalidad (Hernández y Mendoza, 2018).

El análisis se centró en evaluar la relación entre las dimensiones del riesgo psicosocial (variables independientes) y la salud mental general (variable dependiente). Adicionalmente, se realizaron estadísticas descriptivas tales como media, frecuencia, moda, desviación estándar, mediana y tablas de contingencia, entre otros; al igual que estadísticas exploratorias para caracterizar el perfil sociodemográfico y laboral de los participantes.

Resultados

En este apartado se presentan los hallazgos obtenidos en relación con los tres objetivos específicos de la investigación. El primer objetivo se enfocó en describir los niveles de riesgo psicosocial presentes en las distintas dimensiones del ambiente laboral del establecimiento educacional. Los resultados del instrumento CEAL-SM permiten caracterizar el perfil psicosocial del ambiente laboral, cuyos detalles se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2
Niveles de Riesgo CEAL-SM

Nivel de riesgo	CT	EM	DP	RC	CR	QL	CM	IT	TV	CJ	VU	VA	GHQ
Bajo	22.2	25.0	33.3	66.7	44.4	44.4	38.9	61.1	47.2	72.2	33.3	69.4	52.8
Medio	47.2	41.7	61.1	22.2	30.6	44.4	44.4	22.2	11.1	22.2	52.8	30.6	36.1
Alto	30.6	33.3	5.6	11.1	25.0	11.1	16.7	16.7	41.7	5.6	13.9	0.0	11.1

Nota. Los datos fueron obtenidos del análisis de resultados de la encuesta CEAL-SM en octubre de 2023. CT = carga de trabajo, EM = exigencias emocionales, DP = desarrollo profesional, RC = reconocimiento y claridad de rol, CR = conflicto de rol, QL = calidad de liderazgo, CM = compañerismo, IT = inseguridad respecto de las condiciones de trabajo, TV = equilibrio entre trabajo y vida privada, CJ = confianza y justicia organizacional, VU = vulnerabilidad, VA = violencia y acoso, GHQ = salud mental general.

Tabla 3
Prueba de Normalidad Shapiro-Wilk

Variables	Estadístico	gl	Sig.
CT	0.926	36	.019
EM	0.942	36	.060
DP	0.913	36	.008
RC	0.774	36	< .001
CR	0.888	36	.002
QL	0.808	36	< .001
CM	0.843	36	< .001
IT	0.812	36	< .001
TV	0.881	36	.001
CJ	0.892	36	.002
VU	0.708	36	< .001
VA	0.525	36	< .001
GHQ	0.910	36	.006

Nota. Los datos fueron obtenidos del análisis de resultados de la encuesta CEAL-SM en octubre de 2023. CT = carga de trabajo, EM = exigencias emocionales, DP = desarrollo profesional, RC = reconocimiento y claridad de rol, CR = conflicto de rol, QL = calidad de liderazgo, CM = compañerismo, IT = inseguridad respecto de las condiciones de trabajo, TV = equilibrio entre trabajo y vida privada, CJ = confianza y justicia organizacional, VU = vulnerabilidad, VA = violencia y acoso, GHQ = salud mental general.

Se observan dimensiones que actúan como factores protectores para el bienestar del personal, mientras que otras representan áreas susceptibles de intervención preventiva. Destacan particularmente la confianza y justicia organizacional, reconocimiento y claridad del rol, violencia y acoso, desarrollo profesional, vulnerabilidad, exigencias emocionales, conflicto de rol y equilibrio entre trabajo y vida privada. La [Tabla 2](#) muestra los niveles de riesgo bajo, medio y alto para cada dimensión y la salud mental general (GHQ-12).

Para abordar el segundo objetivo, se examinó la relación entre las dimensiones del ambiente laboral y el estado de salud mental de los colaboradores mediante análisis de correlación no paramétricos. La prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, presentada en la [Tabla 3](#), indica que la mayoría de las dimensiones evaluadas no presentan distribución normal, por lo que se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman.

Finalmente, para cumplir con el tercer objetivo, se identificaron las dimensiones del ambiente laboral que presentan asociaciones estadísticamente significativas con la salud mental general de los trabajadores. Entre ellas destacan la vulnerabilidad, exigencias emocionales, conflicto de rol, confianza y justicia organizacional, calidad del liderazgo, carga de trabajo, violencia y acoso y equilibrio entre trabajo y vida privada, según lo reportado en la [Tabla 4](#). Otras dimensiones no mostraron correlaciones significativas.

Discusión

El objetivo general de este estudio fue analizar la relación entre los factores de riesgo psicosocial del ambiente laboral y la salud mental del personal de un establecimiento educativo particular subvencionado en la zona central de Chile. De manera coherente con este propósito, los resultados permitieron identificar tanto

Tabla 4
Correlaciones Rho de Spearman

	GHQ		
	Coeficiente de correlación	Sig. (bilateral)	N
CT	.485	.003	36
EM	.573	.000	36
DP	.211	.207	36
RC	.212	.217	36
CR	.557	.000	36
QL	.513	.001	36
CM	.205	.231	36
IT	.257	.130	36
TV	.359	.031	36
CJ	.552	< .001	36
VU	.601	< .001	36
VA	.442	.007	36
GHQ	1.000		36

Nota. Los datos fueron obtenidos del análisis de resultados de la encuesta CEAL-SM en octubre de 2023. CT = carga de trabajo, EM = exigencias emocionales, DP = desarrollo profesional, RC = reconocimiento y claridad de rol, CR = conflicto de rol, QL = calidad de liderazgo, CM = compañerismo, IT = inseguridad respecto de las condiciones de trabajo, TV = equilibrio entre trabajo y vida privada, CJ = confianza y justicia organizacional, VU = vulnerabilidad, VA = violencia y acoso, GHQ = salud mental general.

dimensiones de riesgo como factores protectores, lo que aporta una comprensión más integral de las condiciones psicosociales del trabajo docente y su relación con el bienestar psicológico.

En primer lugar, en relación con el primer objetivo específico, los resultados descriptivos mostraron distintos niveles de riesgo en las dimensiones del ambiente laboral evaluadas mediante el instrumento CEAL-SM/SUSESO. Se observó que la confianza y justicia organizacional, el reconocimiento, la claridad del rol y la ausencia de violencia o acoso se asocian con un menor nivel de riesgo psicosocial. Estos hallazgos son consistentes con investigaciones previas que destacan la influencia del clima organizacional positivo en el bienestar y la satisfacción de los trabajadores ([Esquivel et al., 2020](#); [Robbins y Judge, 2018](#)). Un ambiente laboral caracterizado por confianza, equidad y previsibilidad tiende a reducir el estrés percibido y fortalecer la seguridad psicológica ([Greenberg, 2022](#)). De igual modo, la claridad en las funciones y el reconocimiento del desempeño contribuyen al sentido de propósito y valía personal, elementos estrechamente vinculados al compromiso organizacional ([Luthans et al., 2021](#)). Estos resultados respaldan la Hipótesis 2, al confirmar que las dimensiones protectoras del ambiente laboral se asocian con menores niveles de afectación en la salud mental.

En segundo lugar, en concordancia con la Hipótesis 1, el análisis correlacional evidenció que la vulnerabilidad percibida, las exigencias emocionales y el conflicto de rol se relacionan significativamente con un mayor deterioro de la salud mental general. Este hallazgo refuerza la idea de que los entornos laborales caracterizados por inseguridad, demandas excesivas o ambigüedad de funciones generan mayor malestar psicológico. Desde la Teoría

de la Conservación de Recursos (Hobfoll, 2020), puede entenderse que la amenaza o pérdida de recursos como la estabilidad o el apoyo social actúa como un estresor que impacta directamente en la salud mental. Asimismo, la exposición continua a exigencias emocionales y la presencia de conflictos de rol son reconocidas en la literatura como fuentes significativas de riesgo psicosocial en profesiones de servicio (Allande-Cussó et al., 2022; Palma et al., 2022).

Por otra parte, y en línea con la Hipótesis 3, se observó que el desequilibrio entre el trabajo y la vida privada constituye una de las áreas de riesgo más críticas. Este resultado concuerda con estudios previos que reportan altas demandas laborales y dificultades de conciliación en el ámbito educativo (Castilla et al., 2021; Téllez, 2020). La sobrecarga de responsabilidades, sumada a la presión institucional y la falta de recursos, favorece la aparición de agotamiento emocional y estrés crónico (García-Iglesias et al., 2021). Resultados similares se han observado en otros contextos de servicio humano, como el ámbito sanitario. Cano-García et al. (2023) encontraron que el estrés laboral y la falta de recursos institucionales inciden significativamente en el bienestar psicológico del personal de salud, evidenciando la transversalidad del fenómeno y la necesidad de intervenciones organizacionales que aborden simultáneamente las demandas y los recursos laborales.

En consecuencia, los resultados refuerzan la necesidad de implementar políticas organizacionales orientadas al equilibrio trabajo-vida, integrando estrategias preventivas y de autocuidado en el entorno escolar.

De manera transversal, los hallazgos de este estudio concuerdan con la literatura especializada que destaca la interdependencia entre las dimensiones organizacionales, emocionales y estructurales del trabajo docente (Allande-Cussó et al., 2022). En este sentido, la Teoría de las Demandas y Recursos Laborales (Bakker et al., 2023) ofrece un marco interpretativo relevante, pues plantea que los recursos laborales pueden moderar el impacto negativo de las demandas psicosociales en la salud mental. Este enfoque coincide con la propuesta de Di Tecco et al. (2023), quienes sostienen que la gestión de los riesgos psicosociales debe trascender la evaluación de amenazas para transformarse en una gestión de oportunidades que potencie el bienestar.

En cuanto a las limitaciones, se reconoce que el tamaño muestral reducido ($n = 36$) restringe la generalización de los hallazgos y que el diseño transversal impide establecer relaciones causales. Además, el uso de métodos exclusivamente cuantitativos limita la comprensión de las experiencias subjetivas del personal. A pesar de ello, el estudio proporciona evidencia preliminar valiosa sobre la relación entre los riesgos psicosociales y la salud mental en contextos educativos, fortaleciendo la comprensión empírica del fenómeno y ofreciendo una base para futuras investigaciones.

En términos prácticos, los resultados de este trabajo pueden orientar políticas institucionales que promuevan entornos laborales más saludables y sostenibles. Se sugiere desarrollar programas de bienestar laboral, talleres de gestión del estrés y del tiempo, así como estrategias de reconocimiento y comunicación efectiva. Los resultados respaldan la relevancia de los recursos organizacionales como factores de protección que pueden amortiguar el impacto de las demandas laborales (Bakker et al., 2023), y abren la posibilidad de estudiar en el futuro el papel de recursos personales y contextuales externos, siguiendo las líneas sugeridas por Di Tecco et al. (2023).

Finalmente, para futuras investigaciones, se recomienda ampliar la muestra, incorporar metodologías mixtas y realizar estudios longitudinales que permitan observar la evolución de la salud mental en diferentes contextos educativos. Asimismo, sería relevante comparar los resultados entre establecimientos públicos, privados y subvencionados para comprender de manera más amplia las particularidades del riesgo psicosocial en el sistema educativo chileno.

Conflicto de Interés

La autora principal declara una relación previa con la institución estudiada, habiendo trabajado en ella con anterioridad. Sin embargo, se asegura que no existe ningún conflicto de interés que haya influido en el diseño del estudio, la recolección de datos, el análisis de los resultados o la interpretación de los hallazgos. Los autores no tienen relaciones financieras o personales que puedan ser percibidas como un conflicto de interés.

Fuentes de Financiación

El presente estudio no recibió financiación externa de ninguna entidad pública, privada o comercial.

Referencias

- Acosta-Fernández, F., Martín, M., Parra-Orsorio, L., Burbano-Molina, C., Aguilera-Velasco, M. de los Á., y Pozos-Radillo, B. E. (2019). Estrés laboral, burnout, salud mental y su relación con violencia psicológica en docentes universitarios. *Revista Salud Uninorte*, 35(3), 328–342. <https://doi.org/10.14482/sun.35.3.6166>
- Allande-Cussó, R., García-Iglesias, J. J., Fagundo-Rivera, J., Navarro-Abal, Y., Climent-Rodríguez, J. A., y Gómez-Salgado, J. (2022). Salud mental y trastornos mentales en los lugares de trabajo. *Revista Española de Salud Pública*, 96, e202206048. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2633>
- Aragón, J. (2019). Inteligencia emocional y su relación en el desempeño laboral. *Revista Naturaleza, Sociedad y Ambiente*, 6(1), 55–68. <https://doi.org/10.37533/cunurori.v6i1.41>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., y Sanz-Vergel, A. (2023). Job Demands–Resources Theory: Ten years later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10(1), 25–53. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933>
- Calle, W. C., Hidalgo, G. F. A., y Navarrete, W. P. (2020). Estudio de los criterios del estrés laboral utilizando mapas cognitivos. *Revista Investigación Operacional*, 41(5), 689–698.
- Cano-García, M., Ruiz-Blandón, D. A., Vergara-Vélez, I., y Chaverra-Gil, L. C. (2023). Impacto del estrés laboral en el bienestar psicológico del personal de un hospital público de Medellín, Colombia. *Ciencia y Enfermería*, 29(31), e50031. <https://doi.org/10.29393/ce29-31ienv50031>
- Castilla, S., Colihuil, R., Bruneau, J., y Lagos, R. (2021). Carga laboral y efectos en la calidad de vida de docentes universitarios y de enseñanza media. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15, 166–179. <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.11>
- Cortés, V. (2023). Factores psicosociales en la labor docente. *Revista Ergonomía, Investigación y Desarrollo*, 5(7), 10007. https://revistas.udel.cl/index.php/Ergonomia_Investigacion/article/view/11008/10049

- Delgado, R. M. de M., y Sánchez, A. O. (2021). Factores organizacionales en una institución educativa privada del Callao-Perú. *Horizonte de la Ciencia*, 11(20), 291–308. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2021.20.784>
- Di Tecco, C., Persechino, B., y Iavicoli, S. (2023). Psychosocial risks in the changing world of work: Moving from the risk assessment culture to the management of opportunities. *La Medicina del Lavoro*, 114(2), e2023013. <https://doi.org/10.23749/mdl.v114i2.14362>
- Esquivel-Hernández, J., Martínez-Prats, G., y Silva-Hernández, F. (2020). Clima organizacional: Aspectos básicos de su origen y definición. *Revista Ciencias de la Documentación*, 6(2), 66–77. <https://www.cienciasdeladocumentacion.cl/index.php/csdoc/article/view/146>
- García-Iglesias, J. J., Gómez-Salgado, J., Fagundo-Rivera, J., Romero-Martín, M., Ortega-Moreno, M., y Navarro-Abal, Y. (2021). Factores predictores de los niveles de burnout y work engagement en médicos y enfermeras: una revisión sistemática. *Revista Española de Salud Pública*, 95, e202104046. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272021000100189
- Garmendia, M. L. (2007). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Salud General (GHQ-12) en población chilena. *Revista Médica de Chile*, 135(2), 199–205.
- Goldberg, D., y Williams, P. (1988). *A user's guide to the General Health Questionnaire (GHQ)*. NFER-Nelson.
- Gómez-Marín, L. Y., Mejía-Serna, M. C., y Porras-Miranda, V. A. (2022). Factores del bienestar laboral influyentes en el desempeño de los colaboradores del grupo administrativo y coordinación en el Instituto de Capacitación los Álamos [Tesis de maestría, Universidad Católica Luis Amigó].
- Greenberg, J. (2022). *Behavior in organizations* (11th ed.). Pearson.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Educación.
- Hernández-Santiago, N. (2020). Ambiente laboral: Implicaciones para la salud mental. *Revista Salud y Conducta Humana*, 7(1), 1–14. <https://rsych.com/volumen-7-no-1-2020>
- Hobfoll, S. E. (2020). Conservation of resources and stress: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 75(6), 891–902. <https://doi.org/10.1037/amp0000662>
- Jorquera, R., y Herrera, F. (2020). Salud mental en funcionarios de una universidad chilena: Desafíos en el contexto de la COVID-19. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2), e1224. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1224>
- Ley N.º 19.628 sobre Protección de la Vida Privada, 1999. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=141599>
- Luthans, F., Luthans, K. W., y Luthans, B. C. (2021). *Organizational behavior: An evidence-based approach* (14th ed.). Information Age Publishing.
- Malacatus, L. A. J. L., Buele, L. A. R. C., Romero, L. J. A. B., Choez, L. K. D. M., Malacatus, L. M. S. L., y Bonoso, M. D. G. B. (2021). Factores de riesgo psicosocial y salud mental del personal de salud en ámbito hospitalario. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5), 8018–8035. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.2424
- Organización Mundial de la Salud. (2013). *Salud mental: Un estado de bienestar*. OMS. <https://www.who.int/es/news/item/07-09-2022-mental-health-a-state-of-wellbeing>
- Palma, A., Gerber, M. M., y Ansoleaga, E. (2022). Occupational psychosocial risks, organizational characteristics, and mental health: The mediating role of workplace violence. *Psykhe (Santiago)*, 31(1), 1–18. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.22383>
- Pérez-Franco, J., Candia, M., y Soto, M. (2023). Nuevo cuestionario de evaluación del ambiente laboral–salud mental CEAL-SM/SUSESIO. *Revista Chilena de Salud Pública*, 26(2), 172–187. <https://doi.org/10.5354/0719-5281.2022.71184>
- Rivas, R., y Sánchez-López, M. P. (2014). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Salud General (GHQ-12) en población femenina chilena: Consistencia interna y estructura factorial. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 23(3), 251–260. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5427128>
- Robbins, S. P., y Judge, T. A. (2018). *Comportamiento organizacional* (17ª ed.). Pearson.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Normas generales de control escolar aplicables a las instituciones de educación superior* [Documento normativo]. SEP.
- Superintendencia de Seguridad Social. (2022a). Cuestionario de Evaluación del Ambiente Laboral–Salud Mental (CEAL-SM/SUSESIO). Gobierno de Chile. <https://www.susesio.cl/605/w3-article-694207.html>
- Superintendencia de Seguridad Social. (2022b). *Manual del método cuestionario CEAL-SM/SUSESIO*. https://www.susesio.cl/605/articles-694207_recurso_1.pdf
- Téllez, L. Á. (2020). Salud mental en el ámbito laboral docente y directivo en tiempos de pandemia [Tesis de maestría no publicada]. Universidad ECCI.
- Tomalá-León, M. L. (2021). Factores de riesgo psicosocial y salud mental del personal de salud en ámbito hospitalario. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5), 8018–8035. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.2424
- World Medical Association. (2013). *World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects*. *JAMA*, 310(20), 2191–2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>

Artículo

Lectura Compartida y Comunicación Aumentativa y Alternativa en Contextos Formales: Estrategias de Enseñanza para la Inclusión de Estudiantes con Parálisis Cerebral

Andrea Viera Gómez 

Universidad de la República (Uruguay)

INFORMACIÓN

Recibido: 15/05/2025
Aceptado: 10/10/2025

Palabras clave:

Educación inclusiva
Lectura compartida
Comunicación Aumentativa y Alternativa
Estrategias de andamiaje
Enseñanza de la lectura

RESUMEN

Antecedentes: El acceso equitativo a la lectura constituye un derecho fundamental que sustenta la inclusión educativa y el desarrollo cognitivo. Sin embargo, el alumnado con parálisis cerebral que utiliza Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) enfrenta barreras significativas en contextos formales. **Método:** Se desarrolló un estudio observacional de carácter cualitativo en un centro de educación especial de Uruguay, analizando sesiones de lectura compartida con cuatro estudiantes con parálisis cerebral, usuarios de SAAC. El análisis se realizó a partir de transcripciones completas y se centró en las estrategias de andamiaje implementadas por el profesorado, así como en la complejidad semántica de las respuestas del alumnado. **Resultados:** Las estrategias de andamiaje favorecieron la participación; no obstante, predominaron preguntas de baja complejidad semántica, lo cual limitó el desarrollo de habilidades inferenciales y metalingüísticas. Asimismo, se identificaron desigualdades en el acceso a tecnologías y materiales accesibles. **Conclusiones:** La lectura compartida mediada por SAAC, acompañada de un andamiaje diversificado, constituye una práctica pedagógica relevante para el fortalecimiento de la alfabetización inclusiva. Se recomienda ampliar los programas de formación docente en el uso de SAAC y garantizar la disponibilidad de recursos tecnológicos accesibles.

Shared Reading and Augmentative and Alternative Communication in Formal Contexts: Teaching Strategies for the Inclusion of Students with Cerebral Palsy

ABSTRACT

Background: Equitable access to reading is a fundamental right that underpins educational inclusion and cognitive development. Nevertheless, students with cerebral palsy, who rely on Augmentative and Alternative Communication (AAC) systems, face significant barriers in formal educational contexts. **Method:** An observational qualitative study was conducted in a special education center in Uruguay. Shared reading sessions with four AAC users were transcribed and analyzed, focusing on the scaffolding strategies employed by teachers, as well as the semantic complexity of students' responses. **Results:** Although scaffolding strategies enhanced participation, low-semantic-complexity questions predominated, which limited the development of inferential and metalinguistic skills. Inequalities in access to AAC technologies and accessible materials were also identified. **Conclusion:** AAC-mediated shared reading, when supported by diversified scaffolding, represents a valuable pedagogical approach for fostering inclusive literacy. The findings highlight the need for teacher training programs in AAC and the provision of accessible technological resources.

Keywords:

Inclusive education
Shared reading
Augmentative and Alternative Communication
Scaffolding strategies
Reading instruction

Como citar: Viera, A. (2026). Lectura compartida y comunicación aumentativa y alternativa en contextos formales: estrategias de enseñanza para la inclusión de estudiantes con parálisis cerebral. *Revista de Psicología y Educación*, 21(1), página 69-77. <https://doi.org/10.70478/rpye.2026.21.07>

Autor y e-mail de correspondencia: Andrea Viera Gómez, viera.andrea@gmail.com

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

Introducción

La alfabetización constituye un derecho humano fundamental reconocido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015). La lectura, en tanto práctica cultural y herramienta cognitiva, constituye un derecho fundamental y una vía privilegiada para la participación activa en la vida social y educativa. No obstante, este derecho sigue estando desigualmente distribuido, especialmente entre el alumnado con parálisis cerebral que requiere apoyos específicos para comunicarse y aprender.

La parálisis cerebral se define como un grupo de trastornos permanentes del desarrollo del movimiento y la postura que generan limitaciones en la actividad y que suelen acompañarse de alteraciones sensoriales, cognitivas y comunicativas (Rosenbaum et al., 2007). Estas dificultades impactan de manera directa en la alfabetización y en las oportunidades de participación del alumnado en contextos educativos. En este marco, los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) constituyen un conjunto de estrategias, técnicas y recursos —tanto de baja como de alta tecnología— que buscan complementar o sustituir el habla con el fin de facilitar la interacción y el acceso al currículo (Light y McNaughton, 2015). Su implementación es especialmente relevante para estudiantes con parálisis cerebral, en tanto posibilita la expresión simbólica, la construcción narrativa y el ejercicio efectivo del derecho a la comunicación y a la educación (Crowe et al., 2022).

Las investigaciones recientes muestran que las intervenciones con SAAC favorecen el desarrollo de la comunicación en niños con parálisis cerebral, aunque la heterogeneidad de esta población exige un análisis cuidadoso de los factores que inciden en su eficacia (Avagyan et al., 2021). Asimismo, la evidencia emergente indica que las actividades de lectura compartida apoyadas en tecnología pueden potenciar la alfabetización, ya que facilitan la adquisición de vocabulario y mejoran la precisión en la lectura de palabras aisladas, incluso en contextos inclusivos con pares sin discapacidad (Boyle et al., 2021; Caron et al., 2020).

En particular, el alumnado con parálisis cerebral que utiliza Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) enfrenta múltiples barreras en contextos escolares: escasa formación docente en alfabetización multimodal, falta de recursos accesibles y limitaciones en las interacciones pedagógicas centradas en el lenguaje (Light et al., 2019; Crowe et al., 2022). Estos obstáculos restringen no solo el acceso al código escrito, sino también la posibilidad de participar en experiencias significativas de construcción narrativa, reflexión y expresión.

Desde una perspectiva socioconstructivista del aprendizaje (Rogoff, 1990; Vygotsky, 1978), la interacción mediada con adultos constituye el principal motor para el desarrollo del lenguaje y la comprensión lectora. En este marco, las estrategias de andamiaje diseñadas por el profesorado —como preguntas abiertas, referencias visuales, reformulaciones o expansiones— tienen un rol fundamental para acompañar al niño en la construcción de sentido (Bruner, 1983; Liboiron y Soto, 2006).

Estudios previos han señalado que la lectura compartida mediada por SAAC puede favorecer la alfabetización emergente y la comunicación funcional en esta población (Justice y Kaderavek, 2004; Light y McNaughton, 2015).

Sin embargo, otras investigaciones han señalado que el tipo y la calidad del andamiaje ofrecido pueden marcar una diferencia significativa en los resultados de aprendizaje. Justice y Pullen (2003) encontraron que un uso excesivo de preguntas cerradas o de bajo nivel semántico tiende a limitar el desarrollo de habilidades inferenciales y metalingüísticas, mientras que intervenciones más diversificadas —como las que incluyen estrategias de expansión, modelado y referencia cruzada— favorecen una comprensión más profunda y la participación activa del niño.

Asimismo, estudios como los de Kent-Walsh et al. (2015) destacan que la efectividad de estas prácticas depende en gran medida del nivel de capacitación del docente en el uso de tecnologías SAAC y de estrategias de instrucción accesibles.

La formación docente en SAAC constituye un aspecto crítico para garantizar el impacto de estas tecnologías en la educación inclusiva. Revisiones recientes muestran que los programas de capacitación suelen ser insuficientes y con un enfoque predominantemente teórico, lo que dificulta la transferencia a la práctica educativa (Loi et al., 2023). Estas limitaciones en la preparación del profesorado se agravan en contextos del Sur Global, donde las desigualdades estructurales en el acceso a recursos tecnológicos y en la disponibilidad de formación especializada restringen significativamente la participación comunicativa del alumnado (Ngcobo y Bornman, 2024).

Este estudio se justifica en la necesidad de generar evidencia situada sobre la lectura compartida mediada por SAAC en alumnado con parálisis cerebral, un ámbito poco explorado en la literatura latinoamericana y prácticamente ausente en el contexto uruguayo. En particular, busca aportar al debate sobre cómo las estrategias de andamiaje docente favorecen u obstaculizan las oportunidades de alfabetización y participación.

El objetivo de esta investigación es analizar cualitativamente las situaciones de lectura compartida entre docentes y estudiantes con parálisis cerebral usuarios de SAAC en un centro de educación especial en Uruguay. Se propone identificar las estrategias de andamiaje utilizadas, describir los tipos de preguntas predominantes, examinar la complejidad semántica de las intervenciones y valorar de qué manera estos elementos contribuyen a la construcción de sentido, la participación y el desarrollo de habilidades narrativas.

Al generar conocimiento situado sobre las condiciones que posibilitan una alfabetización accesible, esta investigación busca aportar orientaciones para la formación docente, el diseño de materiales educativos inclusivos y el desarrollo de políticas públicas que garanticen el derecho a la comunicación y a la lectura para todo el alumnado, sin excepción.

Método

Se realizó un estudio cualitativo con diseño observacional desarrollado en un contexto controlado en un centro de educación especial en Uruguay, cuyo objetivo fue analizar las interacciones entre docentes y estudiantes con parálisis cerebral durante sesiones de lectura compartida mediadas por Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC). El análisis se centró en identificar y caracterizar las estrategias de andamiaje utilizadas por los adultos y la participación del alumnado en términos de complejidad semántica. Aunque se calcularon frecuencias y porcentajes de las categorías analizadas, estos se emplearon

únicamente como recursos auxiliares al servicio de la interpretación cualitativa.

Participantes

Se seleccionaron cuatro estudiantes con diagnóstico de parálisis cerebral que utilizaban Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) de manera habitual. Los participantes fueron identificados con códigos (E1–E4) para preservar el anonimato.

Los criterios de selección incluyeron: (a) diagnóstico de parálisis cerebral, (b) uso habitual de un SAAC en la comunicación cotidiana y (c) disponibilidad para participar en sesiones de lectura compartida en la institución. No se consideraron criterios de edad o sexo.

Los perfiles de los estudiantes reflejan desigualdades en el acceso a recursos tecnológicos y comunicativos, lo que resulta fundamental para contextualizar los hallazgos:

E1 (7 años, mujer): discapacidad motriz severa con movimientos involuntarios (hipertonía), sin producción oral funcional. Se comunica mediante mirada y gestos, apoyados en SAAC con Sistema Pictográfico de Comunicación. Utiliza un dispositivo Tobii Dynavox con selección ocular, software Snap Core First y sintetizador de voz.

E2 (8 años, mujer): discapacidad motriz moderada; puede mover las manos con dificultad. Emplea mirada, gestos y SAAC con ARASAAC. Usa una tablet con selección directa, software LetMeTalk y sintetizador de voz.

E3 (11 años, varón): discapacidad motriz severa; solo puede mover la cabeza con dificultad, sin producción oral funcional. Utiliza mirada, gestos y SAAC con ARASAAC. Accede mediante pulsador de cabeza con escáner automático, software Plaphoons y sintetizador de voz.

E4 (12 años, mujer): discapacidad motriz leve; puede mover ambas manos y su lenguaje oral es inteligible, aunque con volumen bajo. Utiliza gestos, habla y SAAC con ARASAAC. Se comunica con un teléfono móvil mediante selección directa, software LetMeTalk y sintetizador de voz.

En las sesiones de lectura compartida participaron las docentes responsables de los cuatro estudiantes seleccionados. Sus perfiles muestran distintos niveles de formación y experiencia profesional, lo cual constituye un factor relevante para interpretar las estrategias de andamiaje observadas.

Docente de E3: más de 15 años de experiencia en educación, de los cuales más de 10 en educación especial. Contaba con formación específica en parálisis cerebral y en comunicación aumentativa y alternativa.

Docente de E4 y E1: 10 años de experiencia en docencia, con 6 dedicados a la escuela especial. Se desempeñaba como docente itinerante y había recibido formación específica en educación especial y SAAC.

Docente de E2: menor antigüedad en la enseñanza y sin formación específica en educación especial ni en SAAC, dado que trabajaba en una escuela común.

En total, tres de las docentes contaban con formación especializada en discapacidad motriz y en comunicación aumentativa y alternativa, como parte del plan de desarrollo institucional de la escuela de educación especial, mientras que la cuarta provenía del ámbito de la educación común sin dicha

formación. Estas diferencias en la trayectoria y capacitación docente son relevantes para comprender la diversidad en las estrategias de andamiaje registradas durante las sesiones.

Instrumentos

La recolección de datos se apoyó en materiales narrativos, recursos tecnológicos de comunicación y registros audiovisuales:

Cuentos adaptados: la selección se basó en materiales habitualmente utilizados por las docentes y en los intereses de los estudiantes. Se emplearon cuatro historias: *Pinocho* (adaptación de Beatriz de las Heras, sin fecha, 1045 palabras), *Violeta* (Susana Olaondo, 2017, 833 palabras), *De cómo Rapigato y Ratontuelo se hicieron amigos* (Selene Ailín Sione, sin fecha, versión online, 607 palabras) y *Frida y sus animalitos* (Monica Brown y John Parra, 2020, 1600 palabras). Estos textos fueron elegidos por su familiaridad y atractivo, a fin de favorecer la implicación y participación durante las sesiones de lectura compartida.

Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC): se utilizaron los recursos digitales empleados habitualmente por los participantes: *LetMeTalk* (software gratuito para Android, basado en pictogramas de ARASAAC), *Plaphoons* (software libre para Windows y Linux, con sistema de barrido) y *Snap Core First* (software de Tobii Dynavox basado en PCS, compatible con acceso táctil, ocular o por interruptor, con salida de voz y acceso a herramientas inteligentes). Además, se descargaron y personalizaron pictogramas asociados a cada cuento y se confeccionaron materiales impresos plastificados y planillas en cartulina como apoyo visual.

Registro audiovisual: todas las sesiones fueron videograbadas para permitir la transcripción completa de los intercambios verbales y no verbales, incluyendo gestos, señalamientos, expresiones faciales, selecciones en comunicadores y otros apoyos visuales.

Procedimiento

Previo al desarrollo de las sesiones, las docentes recibieron una orientación general sobre los objetivos del estudio, centrados en el análisis de estrategias de andamiaje en lectura compartida con alumnado usuario de SAAC. Como consigna específica, se les solicitó que confeccionaran una lista de preguntas sobre el texto, organizadas de menor a mayor complejidad. Más allá de esta indicación, las docentes tuvieron autonomía para seleccionar los cuentos y organizar las actividades de acuerdo con sus prácticas habituales, a fin de preservar la naturalidad de las interacciones pedagógicas.

Las sesiones de lectura compartida se desarrollaron en espacios específicos, pero dentro del contexto habitual de clase en un centro de educación especial en Uruguay. Cada docente seleccionó uno de los cuentos adaptados y diseñó una actividad narrativa apoyada en los sistemas de comunicación disponibles para su estudiante. Las sesiones tuvieron una duración de entre 15 y 25 minutos y se estructuraron en tres momentos: (a) una fase inicial de presentación del cuento y activación de conocimientos previos, (b) el desarrollo de la lectura, en el que la docente alternaba la narración con preguntas y apoyos visuales, y (c) un cierre destinado a la recapitulación de la historia y a la expresión de opiniones o emociones a través de los SAAC. Durante el desarrollo, las/os

docentes emplearon estrategias de andamiaje como preguntas constitutivas, comprensivas y cerradas; señalamiento de ilustraciones y pictogramas; modelado de selecciones en los dispositivos; uso de referencias impresas; y, en menor medida, expansiones y reformulaciones. Estas acciones sostuvieron el intercambio narrativo y favorecieron la participación multimodal de las y los estudiantes.

Todas las sesiones fueron videograbadas para su posterior análisis. A partir de estas grabaciones se realizaron transcripciones completas de los intercambios verbales y no verbales, registrando gestos, señalamientos, expresiones faciales, selecciones en comunicadores y apoyos visuales. Se identificaron los turnos de intervención de cada participante y se codificaron las estrategias de elicitación utilizadas por las docentes.

El estudio contó con el aval del Comité de Ética en Investigación Científica de la Facultad de Psicología (Universidad de la República, Uruguay). Se obtuvo consentimiento informado por escrito de las familias de los cuatro estudiantes y de las docentes participantes, quienes autorizaron la videograbación de las sesiones con fines de investigación y difusión académica. Asimismo, se garantizó el derecho de los niños y niñas a no participar o a retirarse en cualquier momento sin consecuencias, considerando sus particularidades comunicativas. Durante todo el proceso se respetaron los principios de confidencialidad, anonimato y dignidad, empleándose códigos para identificar a los participantes.

Análisis de Datos

Se aplicó un análisis de contenido centrado en dos dimensiones principales: (1) las estrategias de andamiaje empleadas por las docentes y (2) el nivel de complejidad semántica de las intervenciones de los estudiantes.

La codificación de las estrategias se basó en las categorías desarrolladas por Liboiron y Soto (2006) para la comunicación mediada por SAAC en contextos de lectura compartida. Estas incluyeron: (1) preguntas constitutivas, orientadas a la identificación de elementos centrales de la narración; (2) preguntas de comprensivas, invitan al estudiante a elaborar una respuesta a partir de su propia interpretación, lo que requiere un mayor grado de inferencia y construcción de significado; (3) preguntas cerradas, con opciones limitadas de respuesta, generalmente sí/no o de elección simple; (4) referencias impresas, que dirigen la atención hacia un texto o pictograma relevante; (5) señalamientos, empleados para focalizar en un estímulo concreto; (6) opciones binarias, que ofrecen dos alternativas de elección; (7) completamiento de frases, donde el adulto interrumpe un enunciado esperando que el estudiante lo complete; y (8) expansiones, que reformulan y enriquecen la producción del estudiante para ampliar su sentido.

La complejidad semántica de las respuestas fue clasificada en seis niveles jerárquicos, adaptando los modelos propuestos por Liboiron y Soto (2006): (1) indicación, cuando el estudiante señala o selecciona un elemento sin verbalizarlo; (2) etiquetado, uso de una palabra o pictograma aislado para nombrar un objeto, acción o personaje; (3) descripción, producción de frases simples que aportan alguna característica del elemento señalado; (4) interpretación, elaboración de una explicación sobre el significado o causa de un evento del relato; (5) inferencia, deducción de información implícita o no directamente expresada en el texto; y (6) uso de metalenguaje,

reflexiones sobre el propio lenguaje o la estructura del discurso (no registradas en este corpus). Esta codificación permitió identificar el tipo de operaciones cognitivas implicadas en las respuestas mediadas por SAAC.

El proceso de análisis se desarrolló en tres etapas: (1) transcripción completa de las sesiones, (2) segmentación de las intervenciones en unidades de análisis y (3) codificación de cada unidad según las categorías definidas. La codificación fue realizada por dos investigadoras de forma independiente y las discrepancias se resolvieron mediante discusión en equipo, lo que aseguró la validez del procedimiento.

Finalmente, el análisis combinó una dimensión cuantitativa-descriptiva (frecuencia de estrategias y respuestas) con una interpretación cualitativa de fragmentos representativos que ilustran los intercambios más significativos. Se priorizó el sentido contextual de cada intervención y su función comunicativa, evitando clasificaciones aisladas de carácter meramente formal.

Resultados

Participación y Comprensión a Través de las Estrategias de Andamiaje

Las estrategias de andamiaje empleadas por las/os docentes promovieron de manera significativa la participación activa y la comprensión narrativa de los estudiantes con parálisis cerebral que utilizan Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC).

En la [Tabla 1](#) se presentan las frecuencias y porcentajes de las estrategias de andamiaje registradas durante las sesiones de lectura compartida.

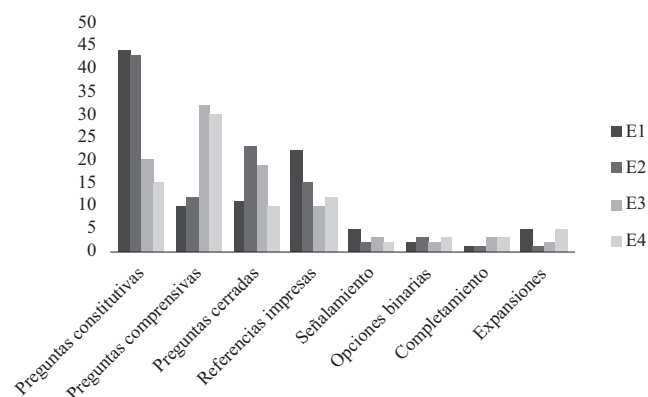
Tabla 1
Frecuencia y Porcentaje de Estrategias de Andamiaje

Estrategia	Frecuencia	Porcentaje
Preguntas constitutivas	123	32,9
Preguntas comprensivas	69	18,4
Preguntas cerradas	68	18,2
Referencias impresas	72	19,3
Señalamiento	13	3,5
Opciones binarias	10	2,7
Completamiento	8	2,1
Expansiones	11	2,9
Total	374	100

Nota. Los porcentajes se calcularon sobre un total de 374 intervenciones.

Como muestra la [Tabla 1](#), las estrategias más utilizadas fueron las preguntas constitutivas, comprensivas y cerradas, mientras que opciones binarias, completamiento y expansiones fueron poco frecuentes. En general, predominan intervenciones de complejidad baja o media, aunque todas contribuyeron a sostener un intercambio dialógico con el alumnado.

La [Figura 1](#) muestra la distribución porcentual de las estrategias de andamiaje por estudiante, lo que permite identificar diferencias en los estilos de intervención docente.

Figura 1*Distribución Porcentual de Estrategias de Andamiaje por Estudiante*

Estas cifras revelan diferencias relevantes en los estilos de intervención docente. En el caso de E2, por ejemplo, el docente recurrió a las preguntas constitutivas en un 43 % de sus intervenciones (70 de 162), a las preguntas cerradas en un 23 % (38 de 162) y a referencias impresas en un 15 % (25 de 162). Este perfil intenso refuerza la estrategia de mantener a la estudiante enfocada en elementos fundamentales de la historia, tal como se observa cuando el docente pregunta:

D: “¿Quién acompaña a Pinocho en su primer día de escuela?”

E2: “Grillo” (a través del comunicador LetMeTalk)

D: “Muy bien, el Grillo. Vamos a agregarlo en la cartulina de personajes”.

En esta secuencia se observan estructuras de apoyo visual, validación inmediata y expansión sintáctica como elementos facilitadores del andamiaje.

E3 presentó un estilo intermedio: un 32 % de preguntas de comprensión (22 de 68) y un 19 % de preguntas cerradas (13 de 68), a las que sumó procesos de “completamiento” en el 2,9 % de los casos (2 de 68). En un momento clave, la docente pregunta:

D: “¿Qué significa tener paciencia?”,

E3: (niega con la cabeza a varias opciones ofrecidas)

D: “¿Saber esperar?”

E3: (asiente con la cabeza)

Aquí se combinan estrategias de completamiento, opción binaria y reformulación semántica, permitiendo al niño construir una noción abstracta desde su sistema de comunicación pictográfico.

E4, por su parte, recibió un andamiaje más orientado a la comprensión profunda: el 30 % de sus 108 intervenciones docentes fueron preguntas comprensivas (32 casos), muy por encima del 8,6 % global. Así, cuando la maestra pregunta:

D: “¿Qué hacía Frida cuando se sentía triste y sola?”

E4: (realiza gesto de abrazo, luego selecciona pictogramas “mono”, “gato”, “loro”)

D: “¡Muy bien! Frida abrazaba a sus animales para sentirse mejor”.

Esta interacción es un claro ejemplo de lectura dialógica multimodal, donde el gesto, el uso del SAAC y la contención emocional se integran para apoyar la comprensión.

E1, cuya comunicación por selección ocular demanda más tiempo y apoyo visual, obtuvo un reparto más equilibrado: preguntas constitutivas en el 44 % de las intervenciones (16 de 36), referencias

impresas en el 22 % (8 de 36) y un uso incidente de procesos de completamiento y expansión (1 caso cada uno). Sin embargo, se reconocen momentos potentes de expansión como:

D: “¿Qué le pasó a Violeta cuando se mojó?”

E1: (selecciona “achicar”, “nariz”)

D: “¡Claro! La lluvia la achicó hasta que solo quedó su nariz”.

Esta secuencia, aunque basada en una estrategia de baja complejidad semántica, permite una construcción creativa y expresiva de sentido desde el recurso simbólico.

La comparación entre los cuatro casos muestra que, mientras E2 y E4 se beneficiaron de un andamiaje más diversificado, que incluyó preguntas comprensivas y expansiones, E1 y E3 tuvieron una participación más restringida, en parte debido a las limitaciones tecnológicas de sus dispositivos (selección ocular y pulsador). En conjunto, los datos sugieren que el tipo de recurso SAAC y el repertorio docente disponible inciden de manera directa en la amplitud de estrategias implementadas y en la riqueza de las respuestas obtenidas.

Complejidad Semántica de las Estrategias de Andamiaje

Como se muestra en la [Tabla 2](#), predominaron las estrategias de baja complejidad semántica —como la indicación y el etiquetado— en todas las sesiones analizadas, con menor presencia de descripciones, interpretaciones o inferencias. No se registraron instancias de uso explícito de metalenguaje, lo que sugiere una oportunidad para enriquecer el trabajo sobre la estructura del lenguaje.

Se codificaron 109 respuestas de estudiantes por nivel de complejidad semántica.

La [Tabla 2](#) resume los niveles de complejidad semántica de las respuestas de los estudiantes durante las sesiones.

Tabla 2*Complejidad Semántica de las Respuestas de los Estudiantes*

Nivel	E1 (n=17)	E2 (n=59)	E3 (n=21)	E4 (n=13)
Indicación	6 (35,3 %)	37 (62,7 %)	3 (14,3 %)	0 (0,0 %)
Etiquetado	2 (11,7 %)	10 (16,9 %)	3 (14,3 %)	3 (23 %)
Descripción	5 (29,5 %)	7 (11,9 %)	5 (23,8 %)	2 (15,5 %)
Interpretación	2 (11,7 %)	4 (6,8 %)	9 (42,9 %)	0 (0,0 %)
Inferencia	2 (11,7 %)	1 (1,7 %)	1 (4,8 %)	8 (61,5 %)
Metalenguaje	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)

Nota. Los porcentajes se calcularon sobre el total de respuestas de cada estudiante

En términos generales, predominan niveles básicos de complejidad (indicación y etiquetado), aunque se registraron momentos de mayor elaboración semántica, especialmente en E3 (interpretaciones) y E4 (inferencias). Esto muestra que, si bien la mayoría de las respuestas fueron simples, algunos contextos y estrategias del profesorado favorecieron producciones más complejas.

A continuación, se muestra el análisis desagregado de la complejidad semántica de las respuestas de cada estudiante, a partir de la codificación de sus intervenciones en las sesiones de lectura compartida. Para cada nivel se indican la frecuencia absoluta y el porcentaje respecto al total de contribuciones de ese estudiante.

Entre los ejemplos más representativos, se destaca el uso de interpretación en el caso de E3:

D: “¿Qué significa sentirse orgulloso de alguien?”

E3: (asiente cuando la docente lee: “sentirse contento”)

Aquí se construye un significado abstracto a través de opciones guiadas y confirmaciones no verbales.

Del mismo modo, E4 muestra una notable capacidad de inferencia:

M: “¿Por qué te parece que Frida era feliz?”

R: (responde con “pintora”, “fotos”, “mono”)

M: “¡Perfecto! Pintaba, sacaba fotos y estaba con sus animales”.

En este caso, la estudiante reconstruye la felicidad del personaje a partir de pistas narrativas implícitas, activando procesos cognitivos de alto nivel a través de su sistema de comunicación.

Los resultados muestran que determinados estilos de andamiaje se asociaron a mayores niveles de participación y a respuestas de mayor complejidad narrativa en algunos casos. La diversidad de estrategias desplegadas se vincula tanto al estilo pedagógico de las/os docentes como a las condiciones cognitivas, expresivas y tecnológicas de cada estudiante.

Estos hallazgos sugieren que ciertas estrategias de andamiaje pueden estar vinculadas a mayores oportunidades de participación y alfabetización en estudiantes con parálisis cerebral.

Al comparar los casos, se observa que la complejidad semántica más alta se concentró en E3y E4, quienes produjeron la mayoría de las interpretaciones e inferencias. En cambio, E1 y E2 se mantuvieron mayoritariamente en niveles básicos de indicación y etiquetado. Estas diferencias no solo reflejan perfiles cognitivos y expresivos distintos, sino también desigualdades en el acceso a recursos y en el tipo de apoyo pedagógico recibido.

Desigualdades en el Acceso a Recursos

El análisis de los casos permitió constatar desigualdades en el acceso a tecnologías de SAAC y materiales accesibles, lo cual repercute directamente en las oportunidades de participación, comprensión y producción lingüística de los estudiantes. Esta disparidad no solo se expresa en el tipo de sistema de comunicación disponible —alta vs. baja tecnología— sino también en su adecuación al perfil motor, sensorial y cognitivo de cada niño o niña.

Por ejemplo, E1, que realiza su acceso a través de la selección ocular, dispone de un comunicador limitado en vocabulario y en opciones de navegación, lo que restringe sus posibilidades de construir secuencias narrativas complejas. En cambio, en el caso de Fausto, se observa un uso más ágil de pictogramas a través del programa Plaphoons y por apoyos visuales dispuestos sobre la mesa y la pared, lo que le permite explorar categorías semánticas y participar en intercambios más extendidos.

Estas diferencias se hacen evidentes también en el uso por parte del profesorado de los materiales. Mientras que en la sesión de E2 se recurre constantemente a señalamiento en la tablet, tablero y pizarrón con pictogramas organizados por función narrativa (personajes, acciones, emociones), en otros casos el andamiaje visual resulta más improvisado o discontinuo. Por ejemplo, en la sesión de E4, a pesar del alto número de estrategias comprensivas, no se utilizan apoyos visuales impresos con la misma intensidad, lo que podría explicar en parte la ausencia de estrategias de expansión o reflexión metalingüística.

Estas observaciones permiten afirmar que la presencia y calidad de los apoyos visuales y tecnológicos no son homogéneas y que su adecuación y actualización requieren tanto recursos materiales como planificación pedagógica especializada. Esta disparidad en el acceso a dispositivos y recursos pone en evidencia la necesidad de políticas institucionales que garanticen la disponibilidad sostenida de tecnologías SAAC y su ajuste personalizado a las trayectorias comunicativas de los estudiantes.

No obstante, las desigualdades de acceso a recursos materiales no explican por sí solas las diferencias observadas entre los casos. El estilo y la formación del profesorado desempeñaron un papel decisivo en la manera en que se desplegaron las estrategias de andamiaje y en el nivel de complejidad alcanzado por el alumnado, tal como se analiza en el apartado siguiente.

Estas desigualdades observadas en Uruguay dialogan con hallazgos de investigaciones desarrolladas en otros contextos, donde también se ha reportado una marcada heterogeneidad en la disponibilidad de dispositivos y apoyos pedagógicos para estudiantes usuarios de SAAC. En Sudáfrica, por ejemplo, [Ngcobo y Bornman \(2024\)](#) identificaron que la falta de recursos accesibles y de formación docente especializada constituye una de las principales barreras para la participación comunicativa del alumnado en entornos inclusivos.

Impacto de la Formación Docente

Más allá de las desigualdades en el acceso a recursos tecnológicos y materiales, los resultados muestran que la calidad del andamiaje narrativo estuvo fuertemente vinculada al nivel de formación y experiencia del profesorado. La diversidad de estrategias observadas no dependió únicamente de los dispositivos disponibles, sino también de la capacidad del profesorado para interpretar respuestas multimodales, ajustar apoyos y diseñar secuencias narrativas accesibles.

En los casos donde se observa mayor diversidad de estrategias —como en las sesiones con E2 y con E1— se reconocen prácticas pedagógicas más elaboradas, como el uso combinado de tecnologías de apoyo, el manejo de secuencias narrativas, el ajuste del tono emocional y la sensibilidad para interpretar respuestas multimodales. En estos escenarios, el docente no solo sigue un guión preestablecido, sino que lee las señales comunicativas del estudiante, reformula preguntas, ajusta los apoyos y valida el proceso.

Por ejemplo, en la sesión de E2, la docente utiliza pausas teatrales, gestos y preguntas secuenciadas del tipo:

D: “¿Quién aparece después en la historia? ¿Quién acompaña a Pinocho cuando nadie más está?”

E2: (señala “Grillo”)

D: “¡Exacto! El Grillo, que siempre le dice la verdad. Vamos a ponerlo en la cartulina amarilla”.

En cambio, en sesiones donde el repertorio estratégico es más limitado, como en la sesión con E1, se evidencia una menor elaboración de las preguntas y escasa oportunidad para reformulaciones, lo que podría estar asociado a una menor familiaridad con las prácticas de alfabetización adaptada.

Asimismo, se detecta que algunos profesores compensan la falta de dispositivos con una alta competencia en comunicación aumentativa no verbal, como gestos, entonación y contacto físico, pero aun así se limitan en el uso de técnicas más avanzadas como

el completamiento de frases, la inferencia guiada o el uso del metalenguaje.

Estos hallazgos subrayan la necesidad de fortalecer la formación continua de docentes en prácticas pedagógicas que integren no solo el manejo técnico de los SAAC, sino también el diseño de situaciones de enseñanza que promuevan el desarrollo lingüístico, narrativo y emocional de todos los estudiantes.

Discusión

Los hallazgos de este estudio sugieren que la construcción de oportunidades de participación y comprensión en la lectura compartida con alumnado con parálisis cerebral usuario de SAAC está fuertemente influida por la interacción entre recursos materiales y estrategias pedagógicas. En los casos analizados, se constató que las diferencias en el acceso a dispositivos y repertorios comunicativos impactaron en la complejidad de las respuestas estudiantiles. Estas observaciones se alinean con lo señalado por Avagyan et al. (2021) y Crowe et al. (2022), quienes destacan que la disponibilidad y adecuación de los sistemas de comunicación condicionan las oportunidades de aprendizaje.

Asimismo, la formación y experiencia del profesorado participante se asociaron a la diversidad y calidad de las estrategias de andamiaje utilizadas. En los casos en que el profesorado tenía mayor capacitación en SAAC, se desplegaron repertorios más variados que favorecieron respuestas semánticamente complejas. Este patrón coincide con estudios previos que subrayan el rol decisivo de la mediación docente en contextos de alfabetización accesible (Kent-Walsh et al., 2015; Binger y Light, 2006).

Los cuatro casos analizados sugieren que la lectura compartida mediada por SAAC puede abrir oportunidades de participación narrativa y de expresión emocional, incluso en estudiantes con limitaciones motrices severas. Este patrón dialoga con lo encontrado en investigaciones previas (Kent-Walsh y Binger, 2013; Viera, 2024), que subrayan la relevancia de la lectura compartida como práctica accesible y culturalmente significativa para alumnado con necesidades comunicativas complejas. En los cuatro casos analizados, se evidenció que la participación activa de los estudiantes fue posible gracias a un andamiaje sostenido por parte del profesorado, que empleó distintas combinaciones de preguntas, apoyos visuales, modelado lingüístico y recursos expresivos para sostener el hilo narrativo y facilitar el acceso multimodal al contenido. Esta observación se alinea con los hallazgos de Liboiron y Soto (2006), quienes identificaron que el uso de estrategias de andamiaje durante la lectura compartida puede promover respuestas más elaboradas, participación simbólica y un mayor control narrativo por parte del niño.

En sintonía con el modelo de lectura dialógica adaptada propuesto Liboiron y Soto (2006), se registró una alta frecuencia de estrategias de baja complejidad semántica —especialmente indicaciones y etiquetado—, lo cual coincide con estudios que advierten sobre la predominancia de intervenciones centradas en la literalidad cuando no se planifican explícitamente objetivos lingüísticos (Justice y Pullen, 2003; Justice y Kaderavek, 2004).

Sin embargo, algunos casos demostraron que es posible avanzar hacia niveles más complejos de comprensión cuando se integran preguntas inferenciales, expansión de respuestas y referencias autorreferenciales que vinculan el texto con la experiencia personal

del estudiante. Estas formas de participación, emocional y simbólica, reflejan una apropiación subjetiva del texto que va más allá del reconocimiento literal, favoreciendo el desarrollo del yo narrativo (Light y McNaughton, 2015; Viera, 2024).

Los hallazgos coinciden con estudios recientes que han reportado mejoras en la alfabetización emergente y la comunicación funcional en contextos de lectura compartida mediada por SAAC (Crowe et al., 2022). En este estudio, las sesiones en las que las docentes recurrieron de forma sistemática a apoyos visuales (pictogramas en tablets, tableros impresos o material gráfico) se asociaron con mayores niveles de participación y con respuestas más variadas por parte de los estudiantes. Estos hallazgos se alinean con lo reportado por Liboiron y Soto (2006) y por Light, McNaughton y Caron (2019), quienes destacan que la combinación de recursos visuales con estrategias diversificadas de andamiaje amplía las oportunidades expresivas de usuarios de SAAC. Por el contrario, un uso excesivo de preguntas cerradas o de estructura binaria tiende a restringir el pensamiento inferencial y la toma de decisiones comunicativas (Justice y Pullen, 2003).

En este sentido, el estudio también revela desafíos relevantes. La escasa presencia de estrategias metalingüísticas evidencia una oportunidad aún poco aprovechada para fomentar la conciencia sobre el lenguaje como objeto. Esta limitación puede obstaculizar el tránsito hacia prácticas de alfabetización más abstractas, reflexivas y autónomas. Asimismo, la fuerte dependencia de los recursos disponibles —como comunicadores, materiales impresos y dispositivos visuales— refuerza la idea de que la calidad del intercambio no depende exclusivamente de la tecnología, sino del modo en que esta es apropiada y mediada pedagógicamente por el adulto (Justice y Pullen, 2003; Light y McNaughton, 2015).

Otro aspecto crítico que emergió del análisis es la necesidad de fortalecer la formación docente en lectura accesible y SAAC. Tal como afirman Kent-Walsh et al. (2015) y Binger y Light (2006), el uso eficaz del SAAC en contextos de lectura compartida no se limita al dominio técnico del dispositivo, sino que requiere un conocimiento profundo de las funciones del andamiaje comunicativo, las características del lenguaje narrativo y los estilos de aprendizaje de cada estudiante. Esta dimensión ética, afectiva y narrativa del vínculo comunicativo es fundamental para sostener interacciones significativas y equitativas.

La importancia de la formación docente también se refleja en estudios recientes que han evaluado intervenciones específicas de capacitación en SAAC. Tegler et al. (2025) encontraron que el uso del método de juego de roles con análisis conversacional contribuyó a mejorar la autoeficacia del profesorado y asistentes, aunque persisten desafíos en el reconocimiento e interpretación de las iniciativas comunicativas del alumnado. Estos resultados respaldan la observación de que la diversidad y calidad de las estrategias de andamiaje dependen no solo de los recursos disponibles, sino también de la preparación pedagógica para sostener interacciones dialógicas y multimodales.

Los hallazgos de este estudio sugieren que la lectura compartida mediada por SAAC, acompañada por docentes sensibles y con formación, puede favorecer oportunidades de participación, construcción de sentido y desarrollo del lenguaje en estudiantes con parálisis cerebral. Su potencial no radica solo en facilitar el acceso al texto, sino en generar espacios de reconocimiento y expresión del yo, en clave narrativa, afectiva y relacional.

Conclusiones

Este estudio cualitativo permitió comprender con mayor profundidad cómo la lectura compartida mediada por Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) puede constituirse en una práctica pedagógica significativa para niñas y niños con parálisis cerebral que presentan necesidades complejas de comunicación. A través del análisis detallado de cuatro casos en un entorno educativo especial, se observó que las estrategias de andamiaje empleadas por el profesorado se asociaron con diferentes formas de participación, comprensión y construcción del sentido narrativo.

El profesorado recurrió principalmente a preguntas constitutivas, comprensivas y cerradas, combinadas con técnicas multimodales como el señalamiento, el uso de pictogramas y recursos visuales. Estas estrategias coincidieron con la posibilidad de sostener el foco de atención y facilitar el acceso a los significados básicos del texto. No obstante, predominó el uso de estrategias de baja complejidad semántica (etiquetado, indicación, descripción), con escasa presencia de intervenciones que promovieran la inferencia, la interpretación simbólica o el uso de metalenguaje, en línea con observaciones de estudios previos (Justice y Kaderavek, 2004; Liboiron y Soto, 2006).

En algunos casos, la inclusión de preguntas abiertas o autorreferenciales permitió respuestas más elaboradas, conectando el texto con experiencias personales y favoreciendo la expresión de emociones. Estas prácticas sugieren un potencial para estimular formas de pensamiento narrativo y reflexivo, aunque se observaron de manera limitada.

El análisis también mostró que la calidad del andamiaje coincidió con la experiencia y formación del profesorado en el uso de SAAC, en consonancia con estudios previos que destacan la importancia de la formación docente en alfabetización accesible. Asimismo, se identificaron desigualdades en el acceso a tecnologías y materiales, lo que condiciona las oportunidades efectivas de aprendizaje y participación.

Los hallazgos de este estudio sugieren que la lectura compartida mediada por SAAC, cuando es acompañada por estrategias de andamiaje diversificadas, puede ofrecer oportunidades para la construcción conjunta de significados, la expresión narrativa y el ejercicio del derecho a la comunicación. Este trabajo aporta evidencias situadas que pueden orientar futuras investigaciones, así como la reflexión pedagógica y el diseño de políticas de formación docente en alfabetización accesible.

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Fuentes de Financiación

La presente investigación ha sido financiada por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República (Uruguay).

Referencias

Avagyan, A., Chilingaryan, G., Avetisyan, M., Sargsyan, N., y Sargsyan, A. (2021). Augmentative and alternative communication interventions

for children with cerebral palsy: A systematic review. *Developmental Neurorehabilitation*, 24(7), 465–477. <https://doi.org/10.1080/17518423.2020.1869069>

Binger, C., y Light, J. (2006). Demographics of preschoolers who require AAC. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37(3), 200–8. doi: [10.1044/0161-1461\(2006/022\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2006/022)). PMID: 16837443.

Boyle, S., McNaughton, D., Light, J., Babb, S., y Chapin, S. E. (2021). The effects of shared e-book reading with dynamic text and speech output on the single-word reading skills of young children with developmental disabilities. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 52(1), 426–435. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00009

Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Oxford University Press.

Caron, J., Light, J., y McNaughton, D. (2020). Effects of an AAC app with transition to literacy features on single-word reading of individuals with complex communication needs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45(2), 82–99. <https://doi.org/10.1177/1540796920911152>

Crowe, B., Machalicek, W., Wei, Q., Drew, C., y Ganz, J. (2022). Augmentative and alternative communication for children with intellectual and developmental disability: A mega-review of the literature. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 34(1), 1–42. <https://doi.org/10.1007/s10882-022-09830-4>

Justice, L. M., y Kaderavek, J. N. (2004). Embedded-explicit emergent literacy intervention I. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(2), 201–211. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/020\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/020))

Justice, L. M., y Pullen, P. C. (2003). Promising Interventions for Promoting Emergent Literacy Skills: Three Evidence-Based Approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99–113. <https://doi.org/10.1177/02711214030230030101>

Kent-Walsh, J., y Binger, C. (2013). Fundamentals of the ImPAACT Program. *Perspectives on Augmentative and Alternative Communication*, 22(1), 51–58. <https://doi.org/10.1044/aac22.1.51>

Kent-Walsh, J., Murza, K., Malani, M., y Binger, C. (2015). Effects of communication partner instruction on the communication of individuals using AAC: A meta-analysis. *Augmentative and Alternative Communication*, 31(4), 271–284. <https://doi.org/10.3109/07434618.2015.1052153>

Ngcobo, B. C., y Bornman, J. (2024). Augmentative and alternative communication training: The effect on perceptions of special school teachers. *South African Journal of Education*, 44(3), Article 2467. <https://doi.org/10.15700/saje.v44n3a2467>

Liboiron, N., y Soto, G. (2006). Shared storybook reading with a student who uses alternative and augmentative communication: A description of scaffolding practices. *Child Language Teaching & Therapy*, 22(1), 69–95. <https://doi.org/10.1191/0265659006ct298oa>

Light, J., McNaughton, D., y Caron, J. (2019). New and emerging AAC technology supports for children with complex communication needs and their communication partners: A state-of-the-science review and future research directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 35(1), 26–41. <https://doi.org/10.1080/07434618.2018.1557251>

Light, J., y McNaughton, D. (2015). Designing AAC research and intervention to improve outcomes for individuals with complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication*, 31(2), 85–96. <https://doi.org/10.3109/07434618.2015.1036458>

Loi, S. W., Rashid, S. M. M., y Toran, H. (2023). Teacher training's content and delivery method related to augmentative and alternative communication (AAC): A systematic literature review (SLR).

- International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(10), 152–173. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.10.9>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Rosenbaum, P., Paneth, N., Leviton, A., Goldstein, M., Bax, M., Damiano, D., Dan, B., y Jacobsson, B. (2007). A report: The definition and classification of cerebral palsy, April 2006. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(s109), 8–14. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.tb12610.x>
- Tegler, H., Melander Bowden, H., Skovholt, K., y Sikveland, R. O. (2025). The effectiveness of the Conversation Analytic Role-Play Method (CARM) on teachers' and classroom assistants' self-efficacy and interactional awareness: Identifying and responding to aided-speaking students' questions in whole class interaction. *Teaching and Teacher Education*, 156, 104944. <https://doi-org.uniovi.idm.oclc.org/10.1016/j.tate.2025.104944>
- UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- Viera, A. (2024). Leitura compartilhada de histórias em estudantes com paralisia cerebral usuários de comunicação aumentativa e alternativa. *Diálogos e Diversidade*, 4, e20232. <https://revistas.uneb.br/index.php/rdd/article/view/20232>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Artículo

Bienestar Psicológico y Estrategias de Afrontamiento en Alumnos Peruanos de Cuarto y Quinto Curso de Secundaria

Dairee Nakano Cevallos¹, Valeria Paredes García² y Giancarlo Veliz-Salinas³

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (Perú)

INFORMACIÓN

Recibido: 11/06/2025

Aceptado: 03/09/2025

Palabras clave:

Bienestar psicológico
Modos de afrontamiento
Estudiantes de secundaria
Peruanos

RESUMEN

Antecedentes: Los adolescentes enfrentan situaciones estresantes como consecuencia de los cambios biopsicosociales que experimentan; afrontarlas adecuadamente permitirá el bienestar psicológico. El objetivo de este trabajo fue relacionar el bienestar psicológico y los modos de afrontamiento en estudiantes de secundaria de últimos años, y describir los modos de afrontamiento más utilizados y los niveles de bienestar psicológico. **Método:** La muestra estuvo conformada por 350 estudiantes de cuarto (35%) y quinto (65%) de secundaria, 29% varones y 71% mujeres, con edades entre los 14 y 17 ($M = 15.66$, $DE = .72$), quienes fueron evaluados con la Escala de Bienestar Psicológico (BIEPS-J) y el Cuestionario de Modos de Afrontamiento del Estrés (COPE - 28). El diseño fue correlacional simple con muestreo no probabilístico por conveniencia. **Resultados:** Se evidenció una correlación positiva, moderada entre las dimensiones del bienestar psicológico y los modos de afrontamiento activo, planificación, reinterpretación positiva, aceptación, apoyo emocional, instrumental y religión. La dimensión aceptación del bienestar psicológico presenta una correlación negativa moderada con el modo de afrontamiento autoinculpación. Además, se hallaron otras asociaciones positivas y negativas, débiles y pequeñas entre las variables. **Conclusión:** En el desarrollo psicosocial resulta importante el uso adecuado de los modos de afrontamiento, porque, según las evidencias, se relaciona con el bienestar psicológico que pudieran experimentar.

Psychological Well-Being and Coping Strategies in Peruvian Fourth and Fifth Year High School Students

ABSTRACT

Background: Adolescents face stressful situations as a consequence of the biopsychosocial changes they experience. Adequately addressing these situations will foster psychological well-being. This study aimed to relate psychological well-being and coping methods in high school students in their final years, and to describe the most commonly used coping methods along with their psychological well-being levels. **Method:** The sample consisted of 350 fourth- and fifth-year (65%) high school students, 29% male and 71% female, aged between 14 and 17 ($M = 15.66$, $SD = .72$). They were assessed using the Psychological Well-being Scale (BIEPS-J) and the Coping with Stress Questionnaire (COPE-28). The design was simple correlational with non-probability convenience sampling. **Results:** A positive, moderate correlation was evident between the dimensions of psychological well-being and the following coping methods: active coping, planning, positive reinterpretation, acceptance, emotional support, instrumental support, and religion. The acceptance dimension of psychological well-being showed a moderate negative correlation with the self-blame coping mode. In addition, other weak and small positive and negative associations were found between the variables. **Conclusion:** In psychosocial development, the appropriate use of coping modes is important because, according to the evidence, it is related to individuals' psychological well-being.

Keywords:

Psychological well-being
Coping strategies
Secondary School students
Peruvians

Como citar: Nakano, D. N., Paredes, V., y Veliz-Salinas, G. (2026). Bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento en alumnos peruanos de cuarto y quinto curso de secundaria. *Revista de Psicología y Educación*, 21(1), página 78-88. <https://doi.org/10.70478/rype.2026.21.08>

Autor y e-mail de correspondencia: Giancarlo Veliz-Salinas, giancavels@gmail.com

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

Introducción

La adolescencia es una etapa en la que se experimentan cambios en el proceso de maduración, se generan expectativas y nuevas ansiedades tanto en los jóvenes como en su entorno social (Allen y Waterman, 2019). A nivel cognitivo, se desarrollan conocimientos, habilidades, actitudes y nuevas estrategias para enfrentar los desafíos de la vida adulta. Por lo que, la escuela cumple un rol importante al facilitar la configuración, mantenimiento y aprendizaje de estas competencias que forman la identidad del adolescente (Reyes, 2009). Además, la escuela contribuye al bienestar psicológico de los adolescentes al ofrecerles seguridad, ya que en esta etapa son más propensos a experimentar estrés, ansiedad, angustia y desmotivación (Barraza, 2005).

En relación con lo mencionado, el bienestar psicológico en la adolescencia se ve influenciado por aspectos personales, sociales, familiares y académicos por lo que encontrar un equilibrio en dichas áreas, fomentará un sano desarrollo del adolescente (Díaz y Vega, 2017). Cabe señalar que la pandemia por la COVID-19 también influyó en el bienestar psicológico, ya que generó que los adolescentes fueran propensos a padecer algún desbalance emocional debido a la frustración, ansiedad y malestar que experimentaron (Duan y Zhu, 2020; Oficina de Comunicaciones, 2021).

Respecto al bienestar psicológico, Ryff (1989) desarrolla un modelo multidimensional en base a una integración teórica sobre la variable, la cual define como la capacidad de crecer frente a los retos de la vida y propone seis dimensiones: autoaceptación, relaciones positivas con los demás, dominio del entorno, autonomía, propósito de vida y crecimiento personal. En base a ello, para la presente investigación se estudió la variable desde la perspectiva de Casullo y Solano (2000) quienes proponen un modelo abreviado basado en la teoría de Ryff (1989) y definen la variable como un constructo amplio centrado en la valoración de logros en relación con el estilo de vida. En un inicio la teoría e instrumento estaban conformados por 5 factores, pero descartaron autonomía debido a que no cumplió con los estándares psicométricos: (1) Control de situaciones, el cual es la autocompetencia para manejar situaciones que se adapten a las propias necesidades; (2) vínculos sociales, definido como la capacidad de fomentar vínculos afectivos, empáticos y en los que confíe; (3) proyecto de vida que se enfoca en las metas y los significados personales de esta; (4) y aceptación de sí mismo, que implica sentirse bien con los aspectos positivos y negativos, aceptando el pasado.

La literatura científica evidencia que existen diversos resultados en los estudios sobre el bienestar psicológico. A nivel nacional se observa que, antes de la COVID-19, los estudiantes presentaban niveles promedio de bienestar (Escudero, 2017; López, 2018; Yarlequé et al., 2016). Sin embargo, investigaciones durante la pandemia muestran niveles bajos en esta variable (Beltrán, 2022; García et al., 2019). Estudios internacionales como el de Raviv et al. (2021) encontraron que, tras el confinamiento en Chicago, los padres percibieron bajos niveles de bienestar en sus hijos. Los valores indican que la población estudiada es propensa a presentar un bienestar bajo durante la COVID-19. Si bien no hay estudios experimentales, donde se ha evaluado un pretest y post test, las investigaciones halladas nos demuestran que hay una realidad específica en cada momento donde se estudió.

Los adolescentes, tras la COVID-19, experimentaron limitaciones en el ámbito educativo y social, por lo que dependerá de las formas en las que afronten dichas circunstancias para que aumente la probabilidad de experimentar bienestar pese a la adversidad (Secretaría Nacional de la Juventud [SENAJU], 2021; Oficina de Comunicaciones, 2021). Se ha observado una relación positiva entre el bienestar psicológico y los modos de afrontamiento, los cuales son una variable que interviene en la forma en la que el individuo afronta situaciones de estrés (Cohen et al, 2020; De la Cruz y Solórzano, 2023; Nelson et al, 2021).

En cuanto a las estrategias de afrontamiento (EA), desde lo propuesto por Carver et al. (1989), se definen como respuestas a situaciones de crisis o estrés, las cuales son 14 que se encuentran divididas en tres estilos: (1) Enfocado en el problema (afrontamiento activo y planificación), implicado en la reducción del impacto de condiciones críticas; (2) Enfocado en la emoción (apoyo emocional, apoyo instrumental, reinterpretación positiva, aceptación, religión) que busca disminuir emociones negativas; y (3) Afrontamiento evitativo (desconexión conductual, desahogo, uso de sustancias, humor, autodistracción, negación, autoinculpación).

En cuanto a los estudios sobre esta variable antes de la pandemia, Al-Tell y Mansor (2019) hallaron que estudiantes de secundaria de Palestina emplearon con mayor frecuencia las estrategias de religión y planificación. Además, Cortez (2018) halló que estudiantes de secundaria en Trujillo emplearon las estrategias de concentrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito, preocuparse, fijarse en lo positivo, buscar diversiones relajantes y distracción física. Respecto a estudios durante la pandemia, Kunzi y Mendieta (2020) encontraron que los adolescentes mostraron una tendencia a recurrir a actividades relajantes, mientras que la estrategia menos empleada fue la acción social.

Ante lo expuesto, Harvey et al. (2021) y Mikkelsen (2011) afirman que poseer recursos psicológicos protege la salud del individuo, por lo que emplearlos adecuadamente ante eventos estresantes disminuirá las emociones negativas y aumentará el bienestar psicológico. Es por esta razón que se pretende asociar las variables, puesto que el uso de las EA guarda relación con el bienestar psicológico (Bello et al., 2021; Gutierrez et. al, 2021; Uribe et al., 2018).

Si bien estudios como el de Uribe et al. (2018), Cohen et al. (2020), Nelson et al. (2021), Gutierrez et. al (2021) y De la Cruz y Solórzano (2023) centrados en estudiantes adolescentes demuestran que las variables descritas guardan relación, no se han encontrado estudios publicados centrados en alumnos de secundaria del departamento de Lambayeque que se hayan desarrollado en contexto de la pandemia. Por lo tanto, la presente investigación pretende asociar estas variables con el fin de complementar un vacío de conocimiento existente en el campo de la psicología y la educación, al proporcionar datos empíricos que serán de utilidad para futuras investigaciones.

La población beneficiada son los adolescentes que con los resultados obtenidos podrían potenciar sus recursos emocionales. Además, las instituciones educativas y los padres obtendrán una visión realista del bienestar psicológico de sus hijos y las EA que utilizan para alcanzarlo, lo que les permitirá apoyar y motivar a los jóvenes a buscar la ayuda psicológica que requieran.

El presente estudio pretendió determinar la relación entre el bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento en tiempos de

pandemia en estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de Lambayeque. Además, se planteó describir las estrategias de afrontamiento más utilizadas y la puntuación promedio del bienestar psicológico en los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria. Asimismo, se postuló como hipótesis de investigación que si existe relación positiva entre las dimensiones del bienestar psicológico y las estrategias de afrontamiento en los alumnos de cuarto y quinto de secundaria de Lambayeque.

Método

Participantes

La muestra estuvo conformada por alumnos de cuarto y quinto de secundaria de Lambayeque. Para el cálculo del tamaño de la muestra, se realizó un análisis a priori de potencia a través del programa G*Power (Versión 3.1.9.7, [Faul et al., 2007](#)). Se probó una hipótesis correlacional bivariada con una cola, con una significancia de .05 y una potencia estadística de .95. Se consideró que las correlaciones esperadas entre las variables de estudio tuvieran un valor de .20 ([Ferguson, 2009](#)). De este modo, el análisis sugiere una muestra mínima de 319 participantes, pero la muestra final estuvo conformada por 350 estudiantes.

Se optó por un tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia y bola de nieve debido a la accesibilidad a las unidades muestrales y a que se contó con individuos cercanos a esta ([Alperin y Skorupka, 2014](#); [Otzen y Manterola, 2017](#); [Tamayo, 2001](#)). Como criterios de inclusión se consideró a adolescentes de 14 a 17 años de cuarto y quinto de secundaria, que solo estudien y hayan pasado los grados anteriores satisfactoriamente. Además, se tomó en cuenta aquellos que sus padres aceptaron que participen del estudio.

En cuanto a los resultados sobre las variables sociodemográficas, a partir de la muestra final, el 29% fueron varones ($n = 101$) y el 71% fueron mujeres ($n = 249$). Respecto a la edad, se encontró entre los 14 y 17 años ($M = 15.66$, $DE = .72$), donde la mayoría tuvo 16 años ($n = 179$, 51%). En cuanto al grado escolar, se destaca que la mayoría cursaba el quinto año de secundaria ($n = 227$, 65%) y el resto cuarto año de secundaria ($n = 123$, 35%).

Instrumentos

Ficha Sociodemográfica

Este instrumento se diseñó con la finalidad de corroborar que los estudiantes cuenten con los criterios para ser partícipes de la investigación. Esta estuvo compuesta por cinco ítems: sexo, edad, grado, ocupación y si ha repetido de año.

Escala de Bienestar Psicológico (BIEPS-J, [Casullo y Solano, 2000](#))

[Casullo y Solano \(2000\)](#) se apoyaron en las propuestas teóricas de [Schmutte y Ryff \(1997\)](#) para diseñar un instrumento que midiera el bienestar psicológico. La versión final tiene 13 ítems ([Apéndice A](#)) que se responden en formato Likert de tres opciones de respuesta (1 = *De acuerdo*, 2 = *Ni de acuerdo, ni en desacuerdo*, 3 = *En desacuerdo*). Dichos ítems se agruparon en cuatro factores, que explican el 51% de la varianza y son independientes entre sí: control

(ítems 1, 5, 10, 13), vínculos (ítems 2, 8, 11), proyectos (ítems 3, 6, 12) y aceptación de sí mismo (ítems 4, 7, 9).

Para la presente investigación se utilizó la prueba adaptada en Lima Metropolitana-Perú por [Martínez y Morote \(2001\)](#) como se cita en [Casullo \(2002\)](#). Realizaron un análisis factorial confirmatorio de las cuatro dimensiones propuestas por [Casullo y Solano \(2000\)](#), que explicó el 47,1% de la varianza total. Asimismo, [Cuba et al. \(2023\)](#) halló que el coeficiente alfa para la dimensión control fue de .72, en la dimensión vínculos .84, para proyectos .90 y en aceptación .86.

En la presente investigación, se analizó la fiabilidad del instrumento a través del coeficiente omega, encontrando un coeficiente de consistencia interna para las cuatro dimensiones: control ($\omega = .68$, IC95% [.63, .73]), vínculos ($\omega = .60$, IC95% [.53, .67]), aceptación ($\omega = .60$, IC95% [.53, .67]) y proyectos ($\omega = .73$, IC95% [.68, .78]).

Cuestionario de Modos de Afrontamiento del Estrés (COPE - 28; [Carver, 1997](#))

[Carver \(1997\)](#) desarrolló una versión abreviada del Cuestionario de Modos de Afrontamiento del Estrés (COPE) para evaluar las respuestas de las personas ante situaciones estresantes. Para el presente estudio, se utilizó la versión de [Chávez et al. \(2016\)](#), la cual consta de 28 ítems con respuestas Likert de cuatro opciones (0 = *Nunca*, 1 = *A veces*, 2 = *Usualmente*, 3 = *Siempre*). Este instrumento está compuesto por tres dimensiones ([Apéndice B](#)). Primero, centrada en el problema comprende dos subescalas: afrontamiento activo (ítems 1 y 24) y planificación (ítems 6 y 18). Segundo, centrada en la emoción cuenta con cinco subescalas: apoyo emocional (ítems 9 y 27), apoyo instrumental (ítems 2 y 22), reinterpretación positiva (ítems 7 y 20), aceptación (ítems 8 y 17) y religión (ítems 3 y 14). Tercero, centrada en la evitación comprende siete subescalas: Desconexión conductual (ítems 13 y 23), desahogo (ítems 4 y 16), uso de sustancias (ítems 10 y 21), humor (ítems 12 y 26), autodistracción (ítems 5 y 19), negación (ítems 15 y 28) y autoinculpación (ítems 11 y 25).

[Chávez et al. \(2016\)](#) halló en el análisis psicométrico que el coeficiente alfa en la dimensión centrado en el problema fue de .70, en centrado en la emoción de .74 y en centrado en la evitación del problema de .68, lo que evidencia una fiabilidad aceptable. Asimismo, se realizó una validez de contenido a través de un juicio de 8 expertos (licenciados en enfermería, en psicología y médico psiquiatra).

Para el presente estudio, se realizó un piloto para hallar las propiedades psicométricas, obteniendo la validez de contenido con el apoyo de 3 expertos, para revisar la interpretación y redacción de los ítems teniendo una V de aiken mayor a .70. También se realizó la validez de constructo por el análisis factorial confirmatorio, hallando una significancia de los coeficientes de regresión de 1.99 y un índice de ajuste comparativo de .07. Asimismo, se identificó dos tipos de ajuste de modelo, obteniendo valores de .60 y .12, lo cual indica valores adecuados para un estudio correlacional. Por último, se analizó la fiabilidad del instrumento a través del coeficiente omega, encontrando un coeficiente de consistencia interna para las 14 estrategias: Afrontamiento activo ($\omega = .68$, IC95% [.59, .75]), planificación ($\omega = .72$, IC95% [.64, .78]), apoyo emocional ($\omega = .79$, IC95% [.73, .84]), apoyo instrumental ($\omega = .72$, IC95% [.64, .78]), reinterpretación positiva ($\omega = .84$, IC95% [.79,

.88]), aceptación ($\omega = .49$, IC95% [.37, .60]), religión ($\omega = .74$, IC95% [.66, .80]), desconexión conductual ($\omega = .64$, IC95% [.52, .74]), desahogo ($\omega = .42$, IC95% [.27, .54]), uso de sustancia ($\omega = .54$, IC95% [.30, .70]), humor ($\omega = .58$, IC95% [.47, .66]), autodistracción ($\omega = .64$, IC95% [.55, .72]), negación ($\omega = .43$, IC95% [.27, .55]) y autoinculpación ($\omega = .69$, IC95% [.61, .75]).

Procedimiento

Para la presente investigación, se siguieron los estándares éticos propuestos por el Colegio de Psicólogos del Perú y la American Psychological Association (APA), por ello se inició con solicitar permiso para el uso de los instrumentos. Se contactó a las autoras para el uso de la Escala de Bienestar Psicológico y para la Escala de Modos de Afrontamiento, se encontró que el autor Carver en la página “College of Arts and Science - Miami” expone que cualquier versión del COPE es de uso libre. Con los permisos otorgados, se contactó al comité de ética de la facultad de Ciencias de la Salud para que verifique las normas éticas del trabajo y recibir su aprobación FCS-CEI/1103-11-21. Luego, se contactó a diversos colegios para solicitar su apoyo, contando con la participación final de 12 instituciones, se solicitó la carta de presentación al director de escuela y se redactaron el consentimiento y asentimiento informado, los cuales se hicieron llegar a los destinatarios desde la parte administrativa de la institución. Con las respuestas de los formularios se seleccionaron aquellos estudiantes que fueron autorizados a participar y con ayuda de la parte administrativa de los colegios se enviaron los instrumentos vía correo, los cuales fueron redactados en Google Forms. Cabe mencionar que la recolección de datos empezó en noviembre del 2021 y culminó en abril del 2023, ya que se presentaron dificultades durante el proceso, como ponerse en contacto con los colegios durante el confinamiento y establecer fechas para evitar interferir con las actividades escolares. Al finalizar la recolección de datos se obtuvieron alrededor de 400 encuestas, sin embargo, se descartaron 50, ya que dichos alumnos no cumplieron con los criterios de inclusión o no obtuvieron la autorización de los padres.

Análisis de Datos

La investigación fue de corte empírico y tuvo una estrategia asociativa de tipo predictivo. Asimismo, el diseño fue correlacional simple, que pretendió explorar la relación funcional entre las dos variables elegidas, sin distinción entre ellas ni la aplicación de control de terceras variables (Ato et al., 2013).

Para este estudio se utilizó el programa estadístico Jamovi 2.3.26. Con respecto al COPE-28, se llevó a cabo la validez de contenido para analizar la redacción de ítems y se hizo un análisis factorial confirmatorio. Además, para la confiabilidad de ambos instrumentos empleados se halló la consistencia de las puntuaciones con el coeficiente omega. Posteriormente, se realizó un análisis descriptivo, a través de la media, desviación estándar, asimetría y curtosis. Además, se seleccionaron las pruebas estadísticas a partir de los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk. Para el análisis correlacional se utilizó la prueba no paramétrica de correlación de Spearman. Asimismo, para interpretar los coeficientes de relación se tomó como referencia los criterios de Cohen (1988), quien señala que valores menores de .10 significa una correlación

nula, entre .10 y .30 correlación pequeña, entre .30 y .50 moderada, y mayor a .50 evidencia una fuerte correlación.

Resultados

Como se observa en la [Tabla 1](#), en cuanto al bienestar psicológico se obtuvo que la dimensión control obtuvo una mayor puntuación media ($M = 5.46$). Respecto a la asimetría y curtosis los valores estuvieron entre -1.5 y +1.5 demostrando que las puntuaciones no difieren en exceso de normalidad. Sin embargo, en las dimensiones proyectos y vínculos se obtuvieron valores superiores. Asimismo, para las EA, se observó que la más empleada de la dimensión centrada en el problema fue el afrontamiento activo ($M = 5.97$), en la dimensión centrada en la emoción fue la aceptación ($M = 5.89$) y en la dimensión evitación del problema fue la autodistracción ($M = 5.81$). En cuanto a la distribución de las puntuaciones, para las tres dimensiones se obtuvieron valores entre -1.5 y +1.5 demostrando que las puntuaciones no difieren en excesos de la normalidad. De igual manera, para las estrategias que conforman la primera y segunda dimensión se alcanzan valores óptimos. No obstante, en la estrategia “uso de sustancias” (dimensión centrada en la evitación), se presentaron valores mayores tanto en asimetría como en curtosis. Sin embargo, hay que considerar que las medias entre dimensiones no son directamente comparables, debido a que los rangos de respuesta mínimos y máximos difieren entre las escalas, lo cual puede influir en la interpretación de las puntuaciones. De tal manera que, estas comparaciones deben ser consideradas se presentan con fines descriptivos.

En la [Tabla 2](#) se observa que entre la dimensión control y las estrategias de afrontamiento de las dimensiones centrado en el problema y en la emoción existen correlaciones estadísticamente significativas con dirección positiva, mientras que con las estrategias de la dimensión centrada en la evitación a excepción de autodistracción fueron estadísticamente significativas con dirección negativa. Cabe mencionar que la correlación más alta en este factor fue con la estrategia reinterpretación positiva ($\rho = .43$, $p < .001$), la cual se clasifica como moderada débil con dirección positiva (Cohen, 1988).

El factor vínculos presenta correlaciones estadísticamente significativas con dirección positiva con las estrategias del factor centrado en el problema y en la emoción; en cambio con las estrategias del factor centrado en la evitación presenta correlaciones estadísticamente significativas con dirección negativa a excepción de la estrategia autodistracción. Además, se destaca una mayor correlación entre este factor y la estrategia de afrontamiento referida al apoyo emocional ($\rho = .37$, $p < .001$), siendo esta una correlación moderada débil con dirección positiva (Cohen, 1988).

De igual manera, el factor proyectos presenta correlaciones estadísticamente significativas con dirección positiva con las estrategias de la dimensión centrado en el problema y emoción, mientras que con las estrategias de la dimensión centrada en la evitación presenta una correlación estadísticamente significativa con dirección negativa. Cabe señalar que la estrategia religión es la que presenta la correlación más alta con este factor ($\rho = .34$, $p < .001$), presentando un tamaño moderado débil con dirección positiva (Cohen, 1988).

Finalmente, en el factor aceptación se hallaron correlaciones estadísticamente significativas con dirección positiva con las

Tabla 1

Estadísticos Descriptivos de las Dimensiones de Bienestar Psicológico y Estrategias de Afrontamiento

Dimensión	M	DE	gl1	gl2	Shapiro-Wilk	
					W	p
Bienestar Psicológico						
Control	5.46	1.63	1.28	1.30	.82	<.001
Vínculos	3.92	1.21	1.70	3.24	.75	<.001
Proyectos	4.00	1.32	1.43	1.84	.76	<.001
Aceptación de uno mismo	4.91	1.47	0.52	-0.25	.92	<.001
Estrategias de afrontamiento						
Centrado en el problema	10.87	22.72	-0.06	-0.36	.98	<.001
Afrontamiento activo	5.97	1.52	-0.30	-0.60	.92	<.001
Planificación	4.90	1.67	0.18	-0.66	.94	<.001
Centrado en la emoción	25.69	5.99	0.03	-0.37	.99	0.05
Apoyo emocional	4.98	1.77	0.23	-0.81	.92	<.001
Apoyo instrumental	4.68	1.67	0.26	-0.67	.94	<.001
Reinterpretación positiva	5.61	1.75	-0.14	-0.93	.92	<.001
Aceptación	5.89	1.46	-0.42	-0.32	.93	<.001
Religión	4.54	1.78	0.34	-0.81	.93	<.001
Centrado en la evitación del problema	29.74	5.93	0.46	0.74	.98	<.001
Desconexión conductual	3.77	1.43	0.67	0.31	.89	<.001
Desahogo	4.65	1.49	0.31	-0.26	.94	<.001
Uso de sustancias	2.36	0.92	3.04	10.07	.45	<.001
Humor	4.65	1.68	0.31	-0.65	.94	<.001
Autodistracción	5.81	1.56	-0.45	-0.34	.93	<.001
Negación	3.73	1.40	0.71	0.19	.90	<.001
Autoinculpación	4.77	1.81	0.28	-0.89	.93	<.001

Nota. M = media; DE = Desviación Estándar; gl1 = asimetría; gl2 = curtosis; W = estadístico de Shapiro-Wilk; p = significación.

estrategias del factor centrado en el problema y en la emoción; en cambio con las estrategias del factor centrado en la evitación a excepción de autodistracción se obtuvieron correlaciones estadísticamente significativas con dirección negativa. Asimismo, se destaca una mayor correlación con la estrategia autoinculpación ($\rho = -.44$, $p < .001$), siendo de tamaño moderado débil con dirección negativa (Cohen, 1988).

Discusión

El presente estudio analizó la relación entre las estrategias de afrontamiento y el bienestar psicológico en estudiantes de cuarto y quinto de secundaria en Lambayeque durante la pandemia. Asimismo, se describieron las estrategias de afrontamiento más utilizadas y la puntuación del bienestar psicológico en dicha muestra.

Se hallaron asociaciones positivas, negativas, nulas, pequeñas y moderadas entre las variables. En cuanto a las dimensiones del bienestar psicológico y las estrategias de afrontamiento centradas en el problema (afrontamiento activo y planificación) y centradas

en la emoción (reinterpretación positiva, aceptación, apoyo emocional, apoyo instrumental y religión), se hallaron correlaciones positivas y moderadas. Sin embargo, se hallaron correlaciones negativas en las estrategias centradas en la evitación, a excepción de la estrategia de autodistracción.

En concordancia con lo hallado, los estudios de Gutiérrez et al. (2021) en estudiantes de secundaria y Quintanilla (2022) en universitarios revelaron correlaciones significativas entre bienestar psicológico y las estrategias de afrontamiento. Además, pese a los diferentes marcos teóricos y métodos empleados, ambos estudios mostraron una relación positiva entre las estrategias de esfuerzo, éxito, concentración en solucionar problemas, búsqueda de apoyo profesional, preocupación, falta de afrontamiento, tendencia a reservar los problemas y autoinculpación con bienestar psicológico. Asimismo, se evidencia que las variables mantienen su correlación pese a la diferencia de contexto sanitario y geográfico en la que dichos estudios y la presente investigación se han realizado.

Cabe señalar que Sanjuán y Ávila (2016) clasifican las estrategias en aquellas que contribuyen al bienestar y en las que aumentan el

Tabla 2

Correlación entre Dimensiones del Bienestar Psicológico y las Dimensiones de Estrategias de Afrontamiento

Variables	Control		Vínculos		Proyectos		Aceptación	
	<i>rho</i>	<i>p</i>	<i>Rho</i>	<i>p</i>	<i>Rho</i>	<i>p</i>	<i>rho</i>	<i>p</i>
Centrado en el problema	.42***	<.001	.27***	<.001	.33***	<.001	.28***	<.001
Afrontamiento activo	.36***	<.001	.19***	<.001	.32***	<.001	.19***	<.001
Planificación	.35***	<.001	.25***	<.001	.22***	<.001	.27***	<.001
Centrado en la emoción	.39***	<.001	.34***	<.001	.31***	<.001	.33***	<.001
Apoyo emocional	.18***	<.001	.37***	<.001	.12*	0.020	.26***	<.001
Apoyo instrumental	.17**	.001	.31***	<.001	.13*	0.017	.25***	<.001
Reinterpretación positiva	.43***	<.001	.27***	<.001	.30***	<.001	.30***	<.001
Aceptación	.31***	<.001	.06	.266	.17**	0.001	.13*	.016
Religión	.25***	<.001	.15**	.006	.34***	<.001	.21***	<.001
Centrado en la evitación	-.14*	.011	-.07	.197	-.15**	0.004	-.18***	<.001
Desconexión conductual	-.22***	<.001	-.13*	.019	-.24***	<.001	-.17**	.001
Desahogo	-.13*	.017	-.03	.612	-.05	.362	-.06	.300
Uso de sustancias	-.07	.173	-.01	.829	-.07	.164	-.01	.851
Humor	-.05	.401	-.02	.697	-.02	.745	-.03	.529
Autodistracción	.21***	<.001	.22***	<.001	.08	.144	.24***	<.001
Negación	-.13*	.017	-.04	.510	-.03	.583	-.18***	<.001
Autoinculpación	-.26***	<.001	-.28***	<.001	-.23***	<.001	-.44***	<.001

Nota. *p* = significación.

malestar. En base a ello, las estrategias de control primario (afrontamiento activo y planificación) y las estrategias de control secundario (reevaluación positiva y aceptación) se relacionan con mayor bienestar emocional. Asimismo, las estrategias enfocadas en buscar apoyo social se asocian con el bienestar. Sin embargo, el apoyo emocional se considera una estrategia de evitación si es mal empleada, por lo que se relaciona al malestar emocional.

En cuanto a los resultados, se encontró una correlación moderada débil y positiva entre la dimensión de control y las estrategias de afrontamiento activo, planificación, reinterpretación positiva y aceptación. Casullo (2002) define esta dimensión como la sensación de control y autocompetencia que una persona posee para cambiar las situaciones de acuerdo con sus necesidades e intereses. De acuerdo a Lazarus y Folkman (1984), las personas que realizan cambios en sus situaciones y satisfacen las demandas del entorno para abordar sus problemas suelen emplear estas estrategias. Además, Veloso et al. (2010) sugieren que los adolescentes tienden a ser más organizados en la búsqueda de soluciones cuando enfrentan eventos estresantes.

La dimensión vínculo presenta una correlación moderada débil y positiva con las estrategias de apoyo emocional e instrumental. Según Casullo (2002) esta dimensión se refiere a la capacidad de establecer relaciones empáticas, afectivas y duraderas con los demás. Por lo tanto, emplear estrategias centradas en buscar apoyo en otros facilita la adaptación social mediante la exploración de la autonomía e independencia (Vera et al., 2012). Además, para los adolescentes, resulta importante contar con relaciones positivas, ya que ante situaciones de vulnerabilidad actúan como factor protector

para su desarrollo debido al apoyo que ofrecen (Gonçalves y Bedin, 2016; Morales y Díaz, 2020).

La dimensión proyectos se relaciona de forma moderada débil y positiva con las estrategias de afrontamiento activo, reinterpretación positiva y religión. Según Casullo (2002), esta dimensión implica establecer metas basadas en valores personales que otorgan un significado a la vida. Ante ello, Freire (2014) expone que la relación entre esta dimensión con el afrontamiento activo y reinterpretación está en encontrar un propósito que genera acciones para el logro de objetivos, adaptación al cambio y recuperación emocional ante estresores. Respecto a la religión, Alva (2022) menciona que aquellos que participan de forma activa de su religión desarrollan un proyecto de vida, por ende, aumenta su bienestar. En relación a ello, la población evaluada pudo haber empleado la religión como estrategia de afrontamiento, ya que algunos estudiantes pertenecían a colegios católicos.

Por último, la dimensión aceptación de sí mismo, definida por Casullo (2002) como la capacidad de autoaceptarse y aceptar las consecuencias de situaciones pasadas, presenta una correlación moderada-débil y positiva con la estrategia de reinterpretación positiva. Ante ello, los individuos que emplean esta estrategia logran identificar aspectos positivos y generar pensamientos optimistas para hacer frente a las situaciones negativas, lo cual generaría una actitud comprensiva con uno mismo, logrando así la auto-aceptación (Lee-Baggle y Preece, 2005; Neff, 2003).

Otros autores también hallaron relación entre las variables estudiadas, en grupos de universitarios de más de 18 años (Bello, et al., 2021; Harvey et al., 2021). Aunque dichas muestras

pertenecen a una etapa del desarrollo diferente, se demuestra que las variables mantienen una fuerte relación en etapas consecutivas del desarrollo.

Los diferentes resultados en diversas investigaciones, puede atribuirse a la vulnerabilidad que presentan los adolescentes como propia etapa del desarrollo. Ello podría deberse a los desafíos en el desarrollo de la identidad y la autoestima influenciados por las expectativas como también a la incapacidad que presentan para proteger sus intereses, la influencia sobre su voluntad o consentimiento y la fragilidad física y mental (De Oliveira et al., 2017; Viñas et al., 2015). A ello, se suma la preocupación por el ingreso a la universidad, ya que se convierte en un factor adicional que impacta significativamente en el bienestar psicológico, debido a se enfrentan a problemas en la organización de los estudios, intolerancia a la incertidumbre, y evitación al fracaso (Riveros, 2018; Satchimo et al., 2013). Por lo tanto, lograr bienestar psicológico depende de las estrategias empleadas para mitigar los efectos negativos de situaciones estresantes (Harvey et al., 2021; Mikkelsen, 2011).

De acuerdo a los objetivos específicos planteados, en la muestra se halló una puntuación promedio baja en todas las dimensiones de bienestar psicológico, lo que significaría que los adolescentes que no se enfocarían en satisfacer sus relaciones intra e interpersonales, presentarían problemas para enfrentar asuntos cotidianos, se limitarían a hacer algo para cambiar su situación, vivirían arrepintiéndose de su pasado, y sentirían que su vida no tiene sentido o propósito (Casullo, 2002).

En contraste, Gutierrez et al. (2021) encontraron niveles promedio de bienestar psicológico en estudiantes de secundaria mientras que Harvey et al. (2021) y Quintanilla (2022) identificaron resultados similares en estudiantes universitarios. Estos niveles promedio sugieren que los jóvenes aún están en proceso de aprender a manejar desafíos, tomar decisiones independientes, confiar en otros y aceptarse a sí mismos, los cuales son aspectos cruciales que promueven el bienestar (Casullo, 2002; Yarlequé, 2016).

Se destaca que la diferencia en los resultados puede deberse al impacto de la COVID-19 en la vida de los adolescentes. Ante ello, un sondeo de la UNICEF (2020) en Latinoamérica y el Caribe identificó niveles significativos de ansiedad y depresión en los adolescentes, percepción negativa del futuro y disminución en la motivación para realizar actividades placenteras, lo cual está relacionado con una dimensión del bienestar psicológico.

En la presente investigación se destaca que las estrategias de afrontamiento más empleadas por los adolescentes son: el afrontamiento activo que se relaciona con el impulso a tomar medidas personales para redefinirse en diferentes contextos y reducir el malestar emocional (Bahamón et al., 2019); estrategia de aceptación que implica adaptarse a la situación con el menor estrés posible adoptando una respuesta pasiva (Lazarus, 1966). Por último, la autodistracción que se refiere a la búsqueda de distracciones para alejarse de emociones negativas y superar momentos conflictivos (Bahamón et al., 2019; García et al., 2020). Si bien esta última estrategia pertenece a la dimensión centrada en la evitación, según Alfaro et al. (2021) puede funcionar como factor protector de la salud mental y bienestar.

Con relación a las limitaciones del presente estudio, se encuentra la inaccesibilidad a la muestra, debido a restricciones administrativas institucionales, las cuales retrasaron la recopilación de datos.

Asimismo, el uso de muestreo no probabilístico por conveniencia limita la generalización de los resultados, ya que no todos los individuos han tenido la misma probabilidad de ser elegidos para el estudio. Respecto a los instrumentos, el COPE - 28 carece de validación específica para este contexto y no tiene un manual estandarizado para interpretar las puntuaciones mientras que el BIEPS-J carece de baremos para el análisis descriptivo, lo cual representa una limitación en la precisión de los resultados debido a que, sin los estándares de interpretación los datos pueden no reflejar con exactitud la realidad de los participantes. Asimismo, la falta de baremos dificulta la comparación de los resultados con poblaciones similares, lo que limita la posibilidad de establecer conclusiones sólidas. De igual forma, la falta de antecedentes publicados dificulta la contextualización y comparación de resultados, lo que resulta en una complicación para establecer un marco de interpretación adecuado y evaluar la consistencia de los hallazgos obtenidos. Asimismo, impide realizar análisis comparativos que podrían enriquecer la comprensión del tema estudiado. Sin embargo, este aspecto podría considerarse en una fortaleza del estudio, puesto que nos permite ampliar el campo de estudio de las variables en nuestro contexto.

Como recomendación, se sugiere realizar estudios post pandémicos para investigar posibles diferencias entre el bienestar psicológico y las estrategias de afrontamiento en estudiantes de cuarto y quinto de secundaria, considerando la posible influencia de la COVID-19 en las formas de afrontar desafíos y en su bienestar. Asimismo, es importante ampliar la investigación en estos grupos, dado que enfrentan dificultades significativas en una etapa crucial del desarrollo. También se recomienda validar el instrumento COPE - 28 en estudiantes escolares para obtener resultados más precisos sobre sus estrategias de afrontamiento, y llevar a cabo el baremo del BIEPS-J para evaluar el nivel de bienestar de los estudiantes. Además, se sugiere desarrollar programas de intervención para promover el bienestar psicológico y fomentar estrategias de afrontamiento saludables en esta población vulnerable.

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Agradecimientos

Los autores extendemos nuestro agradecimiento a todas las personas que apoyaron esta investigación y estuvieron para nosotras en todo momento. A las instituciones educativas que decidieron apoyarnos, ya que fueron fuentes de información valiosa para el desarrollo de este trabajo. A nuestros amigos que nos acompañaron en cada paso de este camino y nos motivaron a seguir adelante. A nuestros profesores de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas por formarnos profesionalmente y brindarnos un espacio en donde también pudimos crecer como personas. Finalmente, a nuestro asesor Giancarlo Veliz Salinas quien confió en nosotras y nos brindó las herramientas necesarias para lograr este objetivo.

Referencias

Alfaro, J., Benavente, M., Rodríguez, M., Melipillán, R., Cabrera, T., Varela, J., Reyes, F., y Pacheco, D. (2021). *Informe de resultados: Estudio efectos de la cuarentena COVID-19 en el bienestar adolescente*.

- Universidad del Desarrollo, Facultad de Psicología. <http://hdl.handle.net/11447/6195>
- Al-Tell, M., y Mansor, K. (2019). Stress coping strategies among secondary school-aged students in government schools in Northern West Bank/ Palestine. *International Journal of Translational Medical Research and Public Health*, 3(1), 38–46. <https://doi.org/10.21106/ijtmrph.78>
- Allen, B., y Waterman, H. (2019). *Etapas de la adolescencia*. Healthy Children. <https://www.healthychildren.org/Spanish/ages-stages/teen/Paginas/Stages-of-Adolescence.aspx>
- Alperin, M., y Skorupka, C. (2014). *Muestreo: Técnica de selección de una muestra a partir de una población* [Diapositivas de PowerPoint]. Repositorio Material Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata. <https://www.fcnym.unlp.edu.ar/catedras/estadistica/Procedimientos%20de%20muestreo%20A.pdf>
- Alva, R. (2022). *Bienestar psicológico y afrontamiento en adolescentes de un colegio parroquial de Lima Norte* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Sedes Sapientiae]. Repositorio Universidad Católica Sedes Sapientiae. <https://hdl.handle.net/20.500.14095/1909>
- Ato, M., López, J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bahamón, J., Alarcón, Y., Cudris, L., Trejos, A., y Campo, L. (2019). Bienestar psicológico en adolescentes colombianos. *Psychological welfare in colombian adolescents*, 38(5), 519-523. https://revistaavft.com/images/revistas/2019/avft_5_2019/2_bienestar_psicologico.pdf
- Barraza, A. (2005). Características del estrés académico de los alumnos de Educación Media Superior. *Revista Investigación Educativa Duranguense*, (4), 15-20. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2880918.pdf>
- Bello, I., Martínez, A., Peterson, P., y Sánchez, L. (2021). Estrategias de afrontamiento: Efectos en el bienestar psicológico de universitarios durante la pandemia del COVID-19. *Revista de Ciencia y Sociedad*, 46(4), 31-48. <https://doi.org/10.22206/cys.2021.v46i4.pp31-48>
- Beltrán, J. (2022). Bienestar psicológico en escolares peruanos durante la contingencia por COVID-19. *Revista electrónica de portales médicos*, 17(6), 241. <https://www.revista-portalesmedicos.com/revista-medica/bienestar-psicologico-en-escolares-peruanos-durante-la-contingencia-por-covid-19/>
- Carver, C., Scheier, M., y Weintraub, J. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267–283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Carver, C. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92-100. https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm0401_6
- Casullo, M., y Solano, A. (2000). Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista Psicológica*, 18(1), 33-68. <https://doi.org/10.18800/psico.200001.002>
- Casullo, M. (2002). *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*. Paidós.
- Chávez, M., Ortega, E., y Palacios, M. (2016). *Estrategias de afrontamiento frente al estrés académico que utilizan los estudiantes de una academia preuniversitaria de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/100>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>
- Cohen, J., Cadima, G., y Castellanos, D. (2020). Adolescent well-being and coping during COVID-19: A US-Based Survey. *Journal of Pediatrics and Neonatology*, 2, 15-20. <https://www.unitedwaybroward.org/evaluation-and-research/>
- Cortez, M. (2018). Estrategias de afrontamiento en estudiantes de quinto año de secundaria de una institución educativa particular. *SCIENDO*, 21(3), 355-362. <https://doi.org/10.17268/sciendo.2018.039>
- Cuba, J., Huamán, N., Vivas, T., y Córdoba, N. (2023). Bienestar psicológico de una universidad en Lima, Perú. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 13(26). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1380>
- De la Cruz, E., y Solórzano, A. (2023). Estrategias de afrontamiento, bienestar subjetivo y psicológico durante la pandemia por Covid-19 en escolares limeños. *Propuestas Educativas*, 5(9), 49-58. <https://doi.org/10.61287/propuestaseducativas.v5i19.4>
- De Oliveira, D., Alves, F., Raspante, K., Roever, L., De Andrade, M., Faleiros, T., y De Campos, T. (2017). La vulnerabilidad de los adolescentes en la investigación y en la práctica clínica. *Revista Bioética*, 25(1), 72-81. <https://doi.org/10.1590/1983-80422017251168>
- Díaz, C., y Vega, D. (2017). Bienestar psicológico en adolescentes. *Revista electrónica Psyconex*, 9(15), 01-11. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/Psyconex/article/view/330992>
- Duan, L., y Zhu, G. (2020). Psychological interventions for people affected by the COVID-19 epidemic. *Revista Lancet Psychiatry*, 7(4), 300–302. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30073-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30073-0)
- Escudero, C. (2017). Bienestar psicológico e involucramiento religioso en estudiantes universitarios de Lima. *Revista de Investigación en Psicología*, 20(2), 327-346. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v12i2.2450>
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., y Mayr, S. (2007). A short tutorial of GPower. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 3(2), 51-59. <https://doi.org/10.20982/tqmp.03.2.p051>
- Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532–538. <https://doi.org/10.1037/a0015808>
- Freire, C. (2014). *El bienestar psicológico en los estudiantes universitarios: Operativización del constructo y análisis de su relación con las estrategias de afrontamiento* [Tesis doctoral, Universidade Da Coruña]. <http://hdl.handle.net/2183/13815>
- García, D., Soler, M., y Cobo, R. (2019). Bienestar psicológico en adolescentes: Relaciones con autoestima, autoeficacia, malestar psicológico y síntomas depresivos. *Revista de Orientación Educativa*, 33(63), 23-43. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7773083.pdf>
- García, D., Suárez, E., Espina, M., y Peña, H. (2020). Aproximación a los estilos de afrontamiento y fortalezas del carácter en adolescentes. *Revista de Orientación Educativa*, 34(65), 55-75. <http://200.14.213.175/roe/index.php/roe/article/view/124/140>
- Gonçalves, S., y Bedin, L. (2016). Bienestar, salud e imagen corporal de adolescentes brasileños: La importancia de los contextos familiares, de amistad y escolar. *Universitas Psychologica*, 14(4), 1399–1410. <https://doi.org/10.1114/JAVERIANA.UPI4-4.BSIC>
- Gutierrez, N., Veliz, Y., y Quinteros, D. (2021). Estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en estudiantes del nivel secundario. *Revista Muro de la Investigación*, 6(1), 01-10. <https://doi.org/10.17162/rmi.v6i1.1434>
- Harvey, J., Obando, L., Hernández, K., y De la Cruz, E. (2021). Bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento frente a la COVID-19 en universitarios. *Universidad y Salud*, 23(3), 207-216. <https://doi.org/10.22267/rus.212303.234>

- Kunzi, I., y Mendieta, D. (2020). Evaluación de estrategias de afrontamiento de adolescente en el contexto de la pandemia por COVID-19. *Memorias del I Congreso Internacional de Psicología: Psicología e interdisciplina frente a los dilemas del contexto actual*, 1(1), 36-40. <http://ojs.ucp.edu.ar/index.php/memoriacongreso/article/view/670>
- Lazarus, R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). El concepto de afrontamiento en estrés y procesos cognitivos. Martínez Roca.
- Lee-Baggey, D., y Preece, M. (2005). Coping with interpersonal stress: Role of big five traits. *Journal of Personality*, 73(5), 1141-1180. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00345.x>
- López, I. (2018). *Bienestar psicológico y acoso escolar en adolescentes del distrito de Moyobamba* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/11275>
- Martínez, P., y Morote, R. (2001). Preocupaciones de adolescentes de Lima y sus estilos de afrontamiento. *Revista de Psicología (PUCP)*, 19(2), 213-236. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/3628/3607>
- Mikkelsen, F. (2011). *Satisfacción con la vida y estrategias de afrontamiento en un grupo de adolescentes universitarios de Lima* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/416>
- Morales, M., y Díaz, D. (2020). Bienestar psicológico en adolescentes en situación de vulnerabilidad: impacto de redes de apoyo social. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 7(14), 253-278. <http://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/225>
- Neff, K. (2003). Self-Compassion: An alternative conceptualization of healthy attitude toward oneself. *Psychology Press*, 2, 85-101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Nelson, K., Coen, S., Tobin, D., Martin, G., Seabrook, J., y Guilliland, J. (2021). The mental well-being and coping strategies of Canadian adolescents during the COVID-19 pandemic: a qualitative. *CMAJ Open*, 9(4), 1013-1020. <https://www.cmajopen.ca/content/cmajo/9/4/E1013.full.pdf>
- Oficina de comunicaciones. (30 de abril de 2021). Pandemia y su impacto psicológico en la población. *Blog del Ministerio de Salud*. <https://www.incn.gob.pe/2021/04/30/pandemia-y-su-impacto-psicologico-en-la-poblacion/>
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <http://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Quintanilla, A. (2022). Estilos de afrontamiento y el bienestar psicológico de los alumnos de Psicología de la Universidad Católica de Santa María. *Revista De Psicología*, 11(2), 69-83. <https://doi.org/10.36901/psicologia.v11i2.1398>
- Raviv, T., Warren, C., Washburn, J., Kanaley, M., Eihentale, L., Goldenthal, H., Russo, J., Martin, C., Lombard, L., Tully, J., Fox, K., y Gupta, R. (2021). Caregiver perceptions of children's psychological well-being during the COVID-19 pandemic. *JAMA Network Open*, 4(4). <http://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2021.11103>
- Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 147-174. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14004008.pdf>
- Riveros, A. (2018). Los estudiantes universitarios: Vulnerabilidad, atención e intervención en su desarrollo. *Revista Digital Universitaria*, 19(1), 02-11. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n1.a6>
- Ryff, C. D. (1989). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12(1), 35-55. <https://doi.org/10.1177/016502548901200102>
- Sanjuán, P., y Ávila, M. (2016). Afrontamiento y motivación como predictores del bienestar subjetivo y psicológico. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 21(1), 01-10. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.21.num.1.2016.15401>
- Satchimo, A., Nieves, Z., y Grau, R. (2013). Factores de riesgo y vulnerabilidad al estrés en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 16(29), 143-154. <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552362012.pdf>
- Schmutte, P., y Ryff, C. (1997). Personalidad y bienestar: reexaminando métodos y significados. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(3), 549-559. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.3.549>
- Secretaría Nacional de la Juventud. (2021, agosto). *Así nos encontró: Las juventudes peruanas ante la pandemia*. Ministerio de Educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/8963>
- Tamayo, G. (2001). Diseños muestrales en la investigación. *Semestre Económico*, 4(7), 1-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5262273>
- UNICEF (2020). *El impacto del COVID-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes*. <https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-j%C3%B3venes>
- Uribe, A., Ramos, I., Villamil, I., y Palacio, J. (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>
- Vera, E., Vacek, K., Blackmon, S., Coyle, L., Gomez, K., Jorgenson, K., Luginbuhl, P., Moallem, I., y Steele, J. (2012). Subjective Well-Being in Urban, ethnically diverse adolescents. The Role of Stress and Coping. *Youth y Society*, 44(3), 331-347. <https://doi.org/10.1177/0044118X11401432>
- Veloso, C., Caqueo, W., Caqueo, A., Muñoz, Z., y Villegas, F. (2010). Estrategias de afrontamiento. *Revista Psicológica*, 22(1). <https://doi.org/10.1590/S1984-02922010000100003>
- Viñas, F., González, M., García, Y., Malo, S., y Casas, F. (2015). Los estilos de afrontamiento y su relación con el bienestar emocional en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 31(1), 226-233. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.163681>
- Yarlequé, L., Alva, L., Monroe, J., Nuñez, E., Navarro, L., Padilla, M., Matalinares, M., Navarro, L., y Campo, J. (2016). Procrastinación, Estrés y Bienestar Psicológico en estudiantes de educación superior de Lima y Junín. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 173-184. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/367>

Apéndice A

Escala de Bienestar psicológico

Instrucción

Te pedimos que leas con atención las frases siguientes. Marca tu respuesta en cada una de ellas en base a lo que pensaste y sentiste durante el último mes. Las alternativas de respuestas son: Estoy de acuerdo; Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; Estoy en desacuerdo. No hay respuestas buenas o malas; todas sirven. No dejes frases sin responder. Marca tu respuesta.

Item	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo
1. Creo que me hago cargo de lo que digo o hago			
2. Tengo amigos/as en quien confiar			
3. Creo que sé lo quiero hacer con mi vida			
4. En general estoy conforme con el cuerpo que tengo			
5. Si algo me sale mal puedo aceptarlo, admitirlo			
6. Me importa pensar que haré en el futuro			
7. Generalmente le caigo bien a la gente			
8. Cuento con personas que me ayudan si lo necesito			
9. Estoy bastante conforme con mi forma de ser			
10. Si estoy molesto/a por algo soy capaz de pensar en cómo cambiarlo			
11. Creo que en general me llevo bien con la gente			
12. Soy una persona capaz de pensar en un proyecto para mi vida			
13. Puedo aceptar mis equivocaciones y tratar de mejorar			

Apéndice B

Escalas de Modos de Afrontamiento al Estrés (COPE-28)

Instrucciones

El cuestionario nos permite conocer cómo las personas responden a situaciones difíciles o estresantes. Con este propósito, se te pide indicar qué cosas haces o sientes **CON MÁS FRECUENCIA** cuando te encuentras en este tipo de situaciones.

Capaz te surgen diferentes formas en las que respondes ante estos eventos, pero piensa en aquellos **QUE MÁS USAS**.

	ITEM	Nunca	A veces	Usualmente	Siempre
1.	Concentro todos mis esfuerzos en afrontar los desafíos durante mis estudios				
2.	Intento conseguir que alguien me ayude o aconseje sobre qué hacer para disminuir el estrés académico.				
3.	Intento hallar consuelo en mi religión o creencias espirituales.				
4.	Digo cosas para liberar sentimientos desagradables provocados por el estrés académico.				
5.	Recurso a otras actividades para relajarme.				
6.	Intento proponer una estrategia sobre qué hacer en caso de sentirme estresado(a).				
7.	Trato de ver el lado positivo de la situación en la que me encuentro.				
8.	Acepto la realidad de la situación académica en la que estoy.				
9.	Consigo apoyo emocional de otras personas cuando me siento estresado(a).				
10.	Utilizo alcohol u otras drogas para sentirme mejor.				
11.	Me echo la culpa cuando no puedo manejar el estrés académico				
12.	Me río de la situación que me produce estrés académico.				
13.	Renuncio a intentar ocuparme de la situación que me genera estrés durante mis estudios				
14.	Rezo o medito.				
15.	Me digo a mí mismo “esto no es real”.				
16.	Expreso mis sentimientos negativos cuando me siento estresado por mis estudios.				
17.	Aprendo a vivir con situaciones estresantes propias del estudio.				
18.	Planifico la forma de afrontar el estrés generado por los estudios.				
19.	Hago algo para pensar menos en la situación que me genera estrés.				
20.	Busco el lado positivo de lo que está sucediendo.				
21.	Utilizo sustancias adictivas para ayudarme a manejar el estrés académico.				
22.	Consigo que otras personas me ayuden o aconsejen cuando me siento muy estresado(a).				
23.	Renuncio al intento de hacer frente a una situación estresante en mis estudios.				
24.	Tomo medidas para intentar mejorar en mis estudios.				
25.	Me critico a mí mismo(a).				
26.	Hago bromas para salir del estrés académico.				
27.	Consigo el consuelo y la comprensión de alguien cuando me siento estresado(a).				
28.	Me niego a creer que haya sucedido algún acontecimiento que me produzca estrés académico.				