REVISTA DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

JOURNAL OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION

EDITOR

JOSÉ CARLOS NÚÑEZ

GESTOR

ANTONIO CERVERO FERNÁNDEZ-CASTAÑÓN

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

REVISTA DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Revista de Psicología y Educación / Journal of Psychology and Education, 2026, 21(2), 89-137 (www.rpye.es)

COMITÉ EDITORIAL

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

GESTOR EDITORIAL
Antonio Cervero Fernández-Castañón - (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 - Nothingan Trent University, (Reino Unido)
José Antonio Bueno Álvarez - Universidad Complutense de Madrid, (España)
Anna Bujnouska - Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, (Polonia)
María Amparo Calatayud Salom - Universidad de Valencia, (España)
María Angel Campo Mon - Universidad de Oviedo, (España)
Isabel Cantón Mayo - Universidad de León, (España)
Miguel Ángel Carbonero Martín - Universidad de Valladolid, (España)
José Juan Carrión Martínez - Universidad de Almería, (España)
Juan Luis Castejón Costa - Universidad de Alicante, (España)
Luis Andrés Castejón Fernández - Universidad de Oviedo, (España)
Pilar Castro Pañeda - Universidad de Oviedo, (España)
Fátima Chacón Borrego - Universidad de Sevilla, (España)
Mar Cepero González - Universidad de Granada, (España)
Rebeca Cerezo Menéndez - Universidad de Oviedo, (España)
Marcelino Cuesta Izquierdo - Universidad de Oviedo, (España)
Fernando Cuetos Vega - Universidad de Oviedo, (España)
Manuel Deaño Deaño - Universidad de Vigo, (España)
Eliseo Díez Itza - Universidad de Oviedo, (España)
Julie Dockrell - London Institute of Education, (Reino Unido)
Isabel Fajardo Caldera - Universidad de Extremadura, (España)
Manuel Fernández Cruz - Universidad de Granada, (España)
José Ramón Fernández Hermida - Universidad de Oviedo, (España)
Jorge Fernández del Valle - Universidad de Oviedo (España)
Raquel Fidalgo Redondo - Universidad de León, (España)
Jesús de la Fuente Árias - Universidad de Almería, (España)
Francisco Juan García Bacete - Universidad Jaume I, (España)
José Manuel García Fernández - Universidad de Alicante, (España)
Jesús Nicasio García Sánchez - Universidad de León, (España)
José Jesús Gázquez Linares - Universidad de Almería, (España)
Paloma González Castro - Universidad de Oviedo, (España)
Julio Antonio González-Pienda - Universidad de Oviedo, (España)
Mercedes González Sanmamed - Universidad de A Coruña, (España)
María José González Valenzuela - Universidad de Málaga, (España)
Matthias Grünke - Universität zu Köln, (Alemania)
María Adelina Guisande Couñago - Universidad de Santiago de Compostela, (España)
Ángel Huguet Canalis - Universidad de Lleida, (España)
Shin-ichi Ishikawa - Doshisha University, (Japón)
Cándido José Inglés Saura - Universidad de Miguel Hernández, (España)
Juan E. Jiménez González - Universidad de la Laguna, (España)
Jesús Miguel 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 Veledo - Universidad de Oviedo, (España)
Antonio José Sánchez Guarnido - Universidad de Córdoba, (España)
Albert Sangrá Morer - Universitat Oberta de Catalunya, (España)
Miguel Anxo Santos Rego - Universidad de Santiago de Compostela, (España)
Sylvia Sastre I Riba - Universidad de la Rioja, (España)
Alfred Schabmann - Universität zu Köln, (Alemania)
Roberto Secades Villa - Universidad de Oviedo, (España)
José Tejada Fernández - Universidad Autónoma de Barcelona, (España)
Carme Timoneda Gallart - Universidad de Girona, (España)
Mark Torrance - Nothingan Trent University, (Reino Unido)
María Victoria Trianes Torres - Universidad de Málaga, (España)
Guillermo Vallejo Seco - Universidad de Oviedo, (España)
María Lidón Villanueva Badenes - Universitat Jaume I, (España)
María Luisa Zagalaz Sánchez - Universidad de Jaén, (España)
Félix Zurita Ortega - Universidad de Granada, (España)

REVISTA DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Revista de Psicología y Educación / Journal of Psychology and Education, 2026, 21(2), 89-137 (www.rpye.es)

ÍNDICE

Victimización por Acoso y Violencia Escolar en Estudiantes Mexicanas: Extensión y Determinantes Socio-Ecológicos en el Nivel Medio Superior y Superior
Rogelio Rodríguez Hernández, Nemesio Castillo Viveros y Leticia Ortiz Aguilar 89-97

Intervención sobre la Semántica del Lenguaje en Niños de 6 a 8 Años
Yuliia Tiutiunnyk, Adela Hernández Galván, Doris Castellanos Simons, Gabriela López Aymes, Alberto Falcón y David Laroze 98-108

El Desarrollo del Lenguaje en Niños con Síndrome de Williams: Una Revisión Bibliométrica
Diego Paniagua-Martín, Adriana Iturbe Zúñiga, Paula Morales Blanco y Valeria Pernía Martínez 109-119

Perfil Psicosocial en Adolescentes: Un Estudio Comparativo entre Grupos de Población General, en Riesgo y en Conflicto Social
Alberto Aguilar-González 120-130

Teoría de la Mente y Competencias Socioemocionales en Docentes de Educación Secundaria: Conocimiento, Prácticas y Desafíos
Noelia Navarro Gómez, Mª Araceli Pérez García y Rubén Trigueros Ramos 131-137

GRUPO EDITORIAL DE PSICOFUNDACIÓN

Revista de Psicología y Educación (2026) 21(2) 89-97

Revista de Psicología y Educación
Journal of Psychology and Education

www.rpye.es • eISSN 1989-9874 • ISSN 1699-9517

Revista del Consejo General de la Psicología de España

REVISTA DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Artículo

Victimización por Acoso y Violencia Escolar en Estudiantes Mexicanas: Extensión y Determinantes Socio-Ecológicos en el Nivel Medio Superior y Superior

Rogelio Rodríguez Hernández, Nemesio Castillo Viveros y Leticia Ortiz Aguilar

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México)

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Recibido: 08/05/2025
Aceptado: 14/11/2025

Palabras clave:
Acoso escolar
Violencia escolar
Mujeres estudiantes
Factores socioecológicos
Género

RESUMEN

Antecedentes: La violencia escolar afecta negativamente el desarrollo del alumnado y las mujeres enfrentan formas específicas de violencia arraigadas en desigualdades de género. Dada la escasez de datos recientes, este estudio investigó la prevalencia y los factores de riesgo del acoso y la violencia en estudiantes mexicanas de nivel medio superior y superior. **Método:** Se realizó un estudio transversal con datos de 7776 estudiantes de la ENDIREH 2021 con edades de 15 a 24 años ($\bar{x}$ = 18,5; DE = 2,6). **Resultados:** La prevalencia de la victimización fue de 21,9% en el nivel medio superior y 22,3% en el nivel superior. En ambos niveles, el maltrato infantil y la violencia familiar reciente aumentaron las probabilidades de victimización y la discapacidad las disminuía. En el nivel medio superior, los recursos sociales, residir en entornos rurales y mantener actitudes igualitarias hacia los roles de género incrementaron el riesgo. En el nivel superior, pertenecer a estratos socioeconómicos medios se asociaron con menores riesgos. Conclusiones: La violencia escolar contra las mujeres es un problema significativo, fuertemente influenciado por la violencia familiar y las normas de género, lo que subraya la necesidad de abordajes integrales para crear entornos educativos seguros.

Bullying and School Violence Victimization Among Mexican Female Students

Keywords:
School bullying
School violence
Female students
Socioecological factors
Gender

ABSTRACT

Background: School violence negatively affects student development, and women face specific forms of violence rooted in gender inequalities. Because recent data on this topic is scarce, this study investigated the prevalence and risk factors of bullying and violence among Mexican high school and college students. **Method:** A cross-sectional study was conducted using data from 7,776 students aged 15 to 24 (mean age = 18.5; standard deviation = 2.6) from the 2021 ENDIREH survey. **Results:** Victimization prevalence was 21.9% in high school and 22.3% in college. At both levels, childhood maltreatment and recent family violence increased the odds of victimization, while disability decreased them. In high school, social resources, living in rural areas, and holding egalitarian attitudes toward gender roles were risk factors. At the college level, belonging to the middle socioeconomic strata was associated with lower risk. **Conclusions:** School violence against women is a significant problem strongly influenced by family violence and gender norms. This emphasizes the need for comprehensive approaches to create safe educational environments.

Cómo citar: Rodríguez, R., Castillo, N., y Ortiz, L. (2026). Victimización por acoso y violencia escolar en estudiantes mexicanas: extensión y determinantes socio-ecológicos en el nivel medio superior y superior. *Revista de Psicología y Educación, 21*(2), 89-97. https://doi.org/10.70478/rpye.2026.21.09
Autor de correspondencia: Rogelio Rodríguez Hernández, rogelio.rodriguez@uacj.mx
Este artículo está publicado bajo Licencia Creative Commons 4.0 CC-BY-NC-ND

Introducción

Los entornos educativos deben ofrecer las condiciones necesarias para crear experiencias que promuevan el crecimiento y desarrollo del alumnado. Sin embargo, la realidad en México y Latinoamérica muestra que, en muchas ocasiones, esto no se cumple debido a la continua y cotidiana presencia de violencia y abusos en las escuelas, lo que repercute en el desarrollo emocional y académico de las personas involucradas (Man et al., 2022; Nikolaou, 2022). Es crucial reconocer que las mujeres se encuentran en una posición de particular vulnerabilidad dentro de los entornos educativos, ya que enfrentan en mayor grado formas específicas y diferenciadas de violencia, como el acoso y el hostigamiento sexual, las cuales tienen sus raíces en dinámicas de poder y subyugación que persisten en nuestras sociedades. Estas dinámicas perpetúan la desigualdad y generan un ambiente que socava la seguridad, dignidad e integridad de las mujeres.

Para desarrollar estrategias efectivas que prevengan y mitiguen la violencia escolar, es esencial disponer de información objetiva sobre la extensión y magnitud del problema, así como sobre los factores que la facilitan y atenúan. Esto permitirá informar adecuadamente la toma de decisiones y los avances de las políticas y programas pertinentes. Por lo anterior, con el propósito de contribuir a la literatura correspondiente, este estudio se centra en la violencia escolar dirigida a mujeres estudiantes de los niveles medio superior y superior en el contexto mexicano, explorando su prevalencia y factores de riesgo en la segunda década del siglo XXI y empleando como fuente de información la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2021.

El fenómeno del acoso y la violencia escolar está ligado a la coyuntura sociohistórica en donde se desarrolla, por lo que se busca proveer información actualizada del estado de la cuestión en México. Concretamente, la información recabada se dio en parte en el período de la contingencia de salud debido a la pandemia de COVID-19, la cual impuso la modalidad de enseñanza en línea durante gran parte de los años 2020 y 2021. Adicionalmente, durante la última década las tecnologías digitales han adquirido una relevancia creciente en la vida cotidiana, sirviendo como un vehículo para diversas expresiones de la cultura juvenil. Finalmente, en estos años ha crecido la conciencia social sobre las distintas formas violencia que viven las mujeres. En consecuencia, el análisis y la comprensión de este fenómeno se tornan cruciales, dadas las transformaciones sociales contemporáneas.

Acoso y Violencia Escolar: Definiciones, Características y su Relación con el Género

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019, p. 14) la violencia escolar incluye peleas, ataques físicos y violencia sexual cometida por pares, pero también abarca la violencia física y castigos corporales perpetrados por profesores. Un concepto cercano en significado es el de acoso (*bullying*). Para Dan Olweus (1993), "un estudiante es acosado o victimizado cuando se ve expuesto, de forma repetida y a lo largo del tiempo, a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes" (p. 9). Estas acciones negativas comprenden actos donde se provocan, o intentan provocar, daños o malestar a otra persona. Sus principales características son su intencionalidad, persistencia en el tiempo y ocurrencia en un marco de desbalance de poder. Por su parte, el acoso puede ser físico, psicológico, sexual y actualmente, se reconoce la existencia de acoso digital (UNESCO, 2019).

Cabe señalar que, aunque en ocasiones los conceptos de acoso escolar y violencia escolar son usados de forma indistinta, aluden a fenómenos diferentes. En este sentido, se plantea que el acoso escolar es un tipo específico de violencia, mientras que la violencia escolar es un término más amplio que abarca cualquier tipo de violencia que ocurre en el entorno escolar, incluyendo el acoso, pero también peleas, agresiones entre varios actores (estudiantes, profesores, etc.) y vandalismo (del Rey-Alamillo y Ortega-Ruiz, 2007).

Por otra parte, se debe reconocer que la institución escolar funge como un agente mediador en la reproducción de las estructuras políticas, a la vez que legitima los valores de los grupos dominantes en la sociedad (Apple, 2019). En este sentido, a través de sus prácticas y normas, la escuela puede perpetuar estereotipos de género y con ello limitar las oportunidades de desarrollo del alumnado (Kollmayer et al., 2018). Por lo anterior es necesario tener presente que los fenómenos de acoso y violencia escolar no son ajenos a los estereotipos y normas sociales que perpetúan la discriminación y desigualdades que afectan a las mujeres y niñas. La prueba de lo anterior se puede encontrar en un estudio realizado por Rosen y Nofziger (2019) con adolescentes norteamericanos, cuyos resultados indican que las experiencias de acoso están parcialmente basadas en la adscripción a una masculinidad hegemónica o se interpretan a través de ella. En otra investigación con adolescentes y jóvenes españoles se demostró, por medio de la aplicación de escalas estandarizadas, que los preceptos existentes en el estudiantado sobre la masculinidad hegemónica y la sumisión simbólica se contraponen a los derechos de no exclusión y no discriminación (Martínez-Benlloch et al., 2008). Por otro lado, un reciente estudio multinivel con más de 200,000 adolescentes en 46 países encontró que una mayor desigualdad de género a nivel nacional se asoció con mayores diferencias de género en el acoso escolar tradicional (Cosma et al., 2022). Resultados como estos indican la importancia de abordar el acoso y la violencia escolar tomando en consideración el orden social de género existente (Mingo, 2010).

Prevalencia del Acoso y Violencia Escolar a Nivel Internacional y Nacional

Diversos estudios internacionales y nacionales han investigado el acoso y la violencia escolar. El acoso escolar se presenta en todos los niveles educativos y puede afectar a cualquier estudiante; sin embargo, esta sección se centra en la información recabada desde la década pasada con muestras nacionales representativas y que presentan datos de mujeres adolescentes y jóvenes. Así, dos proyectos internacionales recopilan datos sobre diversas dimensiones de la vida estudiantil, entre las cuales está la violencia y el acoso: la Encuesta Mundial de Salud Estudiantil (GSHS) de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA).

De tal manera, un estudio analizó los datos recabados en la GSHS de 83 países y encontró que 28,2% de las mujeres de 12 a 17 años había sufrido acoso escolar al menos una vez en los 30 días previos a la encuesta (Biswas et al., 2020). En los países del continente americano incluidos en la encuesta la prevalencia se situó en 27% de las adolescentes. Otra investigación, que empleó los datos recabados

en 68 países de dicho proyecto entre 2009 y 2015, encontró que, de las adolescentes de 12 a 15 años, 29,4% habían recibido ataques físicos y 26,9% había participado en altercados físicos (Han et al., 2019). En el caso de información extraída de PISA 2018, un estudio con datos de 80 países encontró que 27,06% de las adolescentes de 15 años habían sufrido acoso escolar en forma de burlas, amenazas, empujones, etc. (Lian et al., 2021).

En México durante la década pasada se publicaron varios estudios con muestras representativas de estudiantes. De esta manera Santoyo-Castillo y Frías (2014) tomaron como fuente de información la Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior de 2009 y encontraron que el 15,2% de las mujeres había sido víctima de acoso físico, emocional y/o sexual de forma frecuente durante el último año. Adicionalmente, una encuesta nacional representativa de estudiantes de secundaria, llevada a cabo en 2022, reveló que el 28,8% de las mujeres habían sufrido acoso de diversa índole en la escuela. De este porcentaje, el 11,5% lo experimentó de manera frecuente y el 17,3% de forma ocasional (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2024).

La ENDIREH, en sus ediciones de 2016 y 2021, arroja datos sobre la magnitud de la violencia escolar dirigida a mujeres en México. En 2016, el 16,7% de las mujeres de 15 años y más reportaron haber experimentado violencia física, 10,9% violencia sexual y 16,4% violencia emocional en algún momento de su vida estudiantil. En total, 35,3% habían experimentado una u otra forma de violencia (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2017). Los resultados de la ENDIREH 2021 muestran cifras del orden de 18,3% para la violencia física, 17,9%, para los abusos sexuales y 17,5% emocional (INEGI, 2022a). El porcentaje acumulado de mujeres que habían experimentado al menos una de estas formas de violencia durante su trayectoria escolar fue del 32,3%. Es importante destacar que los datos presentados no permiten discriminar el nivel educativo específico en el cual ocurrió la victimización ni el tiempo en el cual ocurrieron los abusos.

La pluralidad de metodologías utilizadas en los estudios referenciados impide una comparación directa de la información, aunque es de notarse que algunas investigaciones coinciden en una prevalencia de victimización cercana al 30% de las estudiantes. Independientemente de las variaciones metodológicas, estos hallazgos presentan al acoso y violencia escolar como problemáticas significativas en muchas sociedades, incluyendo la mexicana. Esto demanda la implementación de estrategias coordinadas y multidisciplinarias destinadas a la erradicación de tales conductas en el entorno educativo.

Determinantes Socioecológicos del Acoso y Violencia Escolar

Según Urie Bronfenbrenner (1987), el desarrollo humano se concibe como un proceso influenciado por una serie de ambientes, que se analizan bajo un marco de sistemas ecológicos interconectados, algunos de los cuales trascienden la situación inmediata del individuo. Estos ambientes incluyen los sistemas de interrelaciones dentro del entorno inmediato (microsistema), los vínculos de los entornos en donde la persona participa (mesosistema); los entornos donde tal vez la persona no está presente pero que la influyen (exosistema), además de los patrones impactados por la ideología y la organización de las instituciones sociales comunes a una determinada cultura (macrosistema). Estas ideas se han aplicado para entender fenómenos tales como la violencia hacia la mujer. En este sentido, Heise (1998) propone un modelo para entender la etiología de la violencia hacia las mujeres, en el cual se conceptualiza el problema como un fenómeno resultante de la interacción de factores personales, situacionales y socioculturales. Este modelo ofrece un marco analítico para la comprensión del acoso y la violencia escolar.

Se ha identificado un conjunto de factores de riesgo para la victimización, asociados a características individuales y antecedentes personales, entre los cuales se pueden citar la adolescencia temprana (Biswas et al., 2020), la tendencia a la expresión de afectividad negativa (Zhang et al., 2021), presencia de obesidad (Cheng et al., 2022), baja autoestima (van Geel et al., 2018) y déficits en competencias sociales (de Sousa et al., 2023). También se han documentado correlaciones entre exposición a la violencia intrafamiliar y victimización escolar (Frías y Castro, 2011; Lee et al., 2022). En cuanto a la discapacidad, un informe de la UNESCO (2021) concluye, con información generada internacionalmente, que esta condición tiene relación con mayores riesgos de violencia y acoso en todos los niveles educativos, tanto para hombres como mujeres.

En el nivel del microsistema, se ha observado una relación inversa entre el apoyo de pares y padres y el riesgo de experimentar acoso y violencia (Biswas et al., 2020). En adición a lo anterior, el rechazo por parte del grupo de pares y vivir en un ambiente familiar disfuncional se asocia con los abusos en el entorno educativo (Cook et al., 2010). En los nichos ecológicos del exosistema, variables como la ausencia de normativas preventivas, la deficiente gestión del aula y la falta de apoyo docente, así como el desempleo, la inequidad económica y el aislamiento social femenino, emergen como factores relevantes en la etiología de la violencia escolar (Azeredo et al., 2015). Finalmente, como un elemento del macrosistema se pueden citar las normas que regulan la expresión de los géneros. Al respecto, la evidencia sugiere que los actos de acoso son mecanismos de reproducción de las normas de género y de sanción para quienes las transgreden (Carrera-Fernández et al., 2016). Asimismo, el estatus de ciudadanía, el origen étnico y la afiliación religiosa constituyen factores que incrementan el riesgo de victimización (Sapouna et al., 2023).

Objetivos del Presente Estudio

Esta investigación tiene como principales objetivos la comprensión de la extensión del acoso y violencia escolar que experimenta una muestra nacional representativa de estudiantes mujeres de nivel medio superior y superior en la República Mexicana, así como la influencia que tienen en su victimización factores ubicados en sus nichos ecológicos. Este estudio emplea datos provenientes de la ENDIREH 2021, realizando un examen detallado de la victimización de tipo emocional, físico y sexual en los dos niveles educativos, enfocándose en la violencia de ocurrencia reciente (último año). Se hipotetiza que la probabilidad de que las estudiantes experimenten victimización está significativamente asociada a factores de riesgo presentes en los distintos niveles del modelo socioecológico (individual, microsistema, exosistema y macrosistema).

La presente investigación se justifica por la relativa escasez de datos empíricos recientes en México sobre el acoso y violencia escolar en los niveles de educación media superior y superior. Esta laguna en el conocimiento científico limita la comprensión

integral del fenómeno y, por ende, la eficacia de las intervenciones preventivas y correctivas. Adicionalmente, se subraya la necesidad de actualizar la información existente sobre la dinámica de la violencia ocurrida en los ambientes educativos, considerando los cambios sociales y tecnológicos acontecidos en la última década.

Método

Tipo de Estudio y Fuente de Información

El presente estudio es de carácter transversal y como fuente de información se emplearon las bases de datos derivadas de la ENDIREH 2021, la cual es un proyecto desarrollado en México por el INEGI con el propósito de conocer la situación de violencia que experimentan las mujeres mayores de 14 años en distintos ámbitos de la vida cotidiana en México. Los datos utilizados en este estudio son de dominio público, por lo que no se requirió autorización para su acceso y utilización.

Participantes

Para esta investigación se emplearon los datos de las mujeres estudiantes que reunieran las siguientes características: tener de 15 a 24 años y estudiar o haber estudiado en un plantel educativo de los niveles medio superior o superior durante el año previo a la encuesta. En total, 7776 estudiantes cumplieron los criterios de inclusión, de las cuales 4071 pertenecían al nivel medio superior y 3705 al nivel superior. Las características sociodemográficas de las estudiantes seleccionadas se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1
Características Sociodemográficas de las Participantes (N = 7776).

	Nivel medio superior (*n* = 4071)	Nivel superior (*n* = 3705)
Característica Sociodemográfica	%	%
Pertenencia indígena	25,3	16,6
Discapacidad	7	7
Estrato		
Bajo	17,5	8,3
Medio bajo	56,8	52,1
Medio alto	17,5	26,1
Alto	8,2	13,5
Lugar de residencia		
Rural	23,7	13,3
Urbano	76,3	86,7
Tipo de escuela		
Pública	86	66,8
Privada	14	33,2
Existencia de protocolos en la escuela contra la violencia de género	38,6	43,8
	x̄ (DE)	x̄ (DE)
Edad	16,65 (1,68)	20,5 (1,94)
Maltratos en la infancia	,96 (1,53)	1.13(1,69)
Violencia reciente por la familia	,98 (2,65)	.93 (2,53)
Recursos sociales	2,39 (1,36)	2.46 (1,29)
Opinión sobre los roles de género	3,65 (,65)	3.82 (,44)

Instrumentos

En el presente estudio se emplearon los datos obtenidos con los cuestionarios de la ENDIREH, específicamente aquellos relativos a las características sociodemográficas de las participantes, su entorno inmediato y más amplio, además de sus experiencias recientes de violencia en el ámbito escolar (secciones 2, 6, 7, 11, 12, 16 y 19).

Las variables dependientes fueron las formas de victimización escolar (psicológica, física y sexual) autorreportadas en el último año. Cada una de estas se operacionalizó como una variable de tipo dicotómico (0 = No, 1 = Sí), asignando el valor de "1" a las participantes que informaron haber experimentado al menos un acto de cualquiera de las tres formas de violencia por parte de algún miembro de la comunidad escolar. Los ítems utilizados para esta medición se detallan en la Tabla 2.

Tabla 2
Contenido de los Reactivos Sobre la Victimización en la Escuela.

Violencia emocional
Le han hecho comentarios ofensivos sobre que las mujeres no deberían estudiar.
La han vigilado o seguido al salir de la escuela.
La han ofendido o humillado por el hecho de ser mujer.
La han ignorado o no la han tomado en cuenta por ser mujer.
Han publicado información personal, fotos o videos (falsos o verdaderos), de usted para dañarla, a través del celular, correo electrónico o redes sociales.
Violencia física
La han pateado o golpeado con el puño.
La han atacado o agredido con un cuchillo, navaja o arma de fuego.
La han pellizcado, jalado el cabello, empujado, jaloneado, abofeteado o aventado algún objeto.
Violencia sexual
Alguna persona le mostró sus partes íntimas o se las manoseó enfrente de usted.
Le han hecho sentir miedo de ser atacada o abusada sexualmente.
La han obligado a mirar escenas o actos sexuales o pornográficos.
Han tratado de obligarla a tener relaciones sexuales en contra de su voluntad.
Le han propuesto o insinuado tener relaciones sexuales a cambio de calificaciones, cosas o beneficios en la escuela.
La castigaron, trataron mal o se vengaron, porque se negó a tener relaciones sexuales.
Le han dicho piropos groseros u ofensivos de tipo sexual o sobre su cuerpo.
La han manoseado, tocado, besado o se le han arrimado, recargado o encimado sin su consentimiento.
La han obligado a tener relaciones sexuales en contra de su voluntad.
Le han enviado mensajes o publicado comentarios con insinuaciones sexuales, insultos u ofensas, a través del celular, correo electrónico o redes sociales.

Las variables independientes se definieron conforme al modelo ecológico. En el nivel individual y del microsistema, se incluyeron la pertenencia indígena y la condición de discapacidad, ambas operacionalizadas como variables dicotómicas a partir del autoinforme de la participante. Asimismo, se construyeron tres índices numéricos: maltrato infantil, que sumó las respuestas a cuatro reactivos con tres opciones de respuesta sobre exposición a la violencia en el hogar durante la infancia (α = ,77); violencia familiar reciente, a partir de la respuesta a siete reactivos con cuatro opciones de respuesta sobre agresiones de familiares en el último año (α = ,73); y recursos sociales, basado en seis reactivos, con opción de respuesta de tipo dicotómico, sobre la participación en seis tipos de reuniones o eventos sociales (α = ,65). En el nivel del exosistema, se consideraron el tipo de escuela (pública/privada) y el

conocimiento sobre protocolos de atención a la violencia de género en la institución educativa, ambas como variables dicotómicas. Se incorporaron también dos variables creadas por el INEGI: el lugar de residencia (rural/urbano) y el estrato socioeconómico (bajo, medio bajo, medio alto y alto). Para el macrosistema, se elaboró un índice a partir de cuatro reactivos dicotómicos que evaluaban la opinión sobre el reparto equitativo de tareas cotidianas entre hombres y mujeres (α = ,60). En todos los índices numéricos construidos para este estudio, una puntuación más elevada indica una mayor intensidad del constructo medido.

Procedimiento y Consideraciones Éticas

El levantamiento de datos para la ENDIREH 2021 se llevó a cabo mediante entrevistas presenciales en los hogares seleccionados entre octubre y noviembre de dicho año. El proceso fue ejecutado por personal que recibió capacitación en la aplicación de los instrumentos de recolección y la implementación de protocolos diseñados para salvaguardar la seguridad física y la integridad de las entrevistadas. La recolección de datos se hizo a través de un instrumento en formato digital y la sistematización de la información fue coordinada entre las oficinas estatales y las oficinas centrales del INEGI, utilizando un conjunto de sistemas interconectados (INEGI, 2022b). El levantamiento de información operó bajo el marco de la Ley del Sistema Nacional de Información Estadística y Geográfica (LSNIEG), la cual detalla los derechos y obligaciones de las personas informantes en los proyectos del INEGI.

Análisis de Datos

En la estimación de la prevalencia del acoso/violencia escolar se usaron porcentajes e intervalos de confianza del 95%. Se utilizó la prueba chi-cuadrada para comparar las prevalencias entre estudiantes de nivel medio superior y superior. Para calcular la influencia de las variables ubicadas en los distintos nichos ecológicos se emplearon análisis de regresión logística binaria con el apoyo del SPSS 25.0.

Resultados

La Tabla 3 detalla la prevalencia durante el último año de los actos de acoso y violencia experimentados en el contexto educativo por estudiantes mujeres de nivel medio superior y superior en México. En este sentido, los datos revelan que la victimización general, considerando cualquier tipo de violencia, se situó en porcentajes cercanos al 22%. Por manifestación de violencia, en ambos niveles educativos la victimización emocional fue la que tuvo la prevalencia más alta, seguida de la física y en tercer lugar la sexual. Cabe señalar que las prevalencias se compararon entre los dos niveles de educación y se encontró únicamente que la violencia física es significativamente mayor en las estudiantes de la educación media superior, aunque la fuerza de la asociación fue muy pequeña ($\chi^2(1, N = 7776) = 28{,}49$, $p <= {,}01$, $V = {,}06$).

Con el fin de conocer el peso que las variables individuales, contextuales comunitarias y normativas tienen en el riesgo de victimización se efectuaron análisis de regresión logística. En cuanto su ajuste, en el nivel medio superior los cuatro modelos resultaron estadísticamente significativos (valores de χ^2 entre 77,04 y 342,15, todos con $p < {,}001$). El poder explicativo fue modesto, con valores de R^2 de Nagelkerke que oscilaron entre ,05 y ,13 (violencia emocional). Los modelos para victimización emocional (p = ,07) y física (p = ,09) mostraron un ajuste adecuado a los datos según la prueba de Hosmer-Lemeshow, pero los modelos para victimización sexual (p = ,03) y cualquier tipo de victimización (p = ,01) no tuvieron un buen ajuste, sugiriendo que sus predicciones deben ser interpretadas con cautela. La precisión de clasificación global varió entre 78,1% y 93,6% (Tabla 4).

En tanto, en el nivel superior los cuatro modelos también fueron estadísticamente significativos en su conjunto (valores de χ^2 entre 69,3 y 241,67, todos con $p < {,}01$). El poder explicativo fue igualmente modesto, con valores de R^2 de Nagelkerke entre ,07 y ,11. Los cuatro modelos evidenciaron un buen ajuste a los datos, obteniendo valores p superiores a ,05 en la prueba de Hosmer-Lemeshow (entre ,32 y ,72). La clasificación global se situó entre 77,7% y 96,3% (Tabla 5).

En las estudiantes de bachillerato se identificaron factores asociados con la victimización en los distintos niveles socioecológicos. En el nivel individual y del microsistema, tener una discapacidad se asoció con una menor probabilidad de reportar acoso/violencia emocional, sexual y de cualquier tipo ($p < {,}01$). Específicamente, la probabilidad de sufrir cualquier tipo de victimización disminuyó un 40% (OR = 0,60). En contraste, haber experimentado maltrato durante la infancia incrementó la probabilidad de victimización en un 13% (OR = 1,13). La exposición reciente a violencia familiar también se asoció significativamente con aumentos de entre 10% y 20% en la probabilidad para todas las formas de victimización analizadas. Adicionalmente, una mayor disponibilidad de recursos sociales se relacionó con un incremento en la probabilidad de sufrir todas las formas de acoso/violencia, exceptuando la violencia física (Tabla 4).

De las variables incluidas en el exosistema, residir en un entorno urbano se asoció con una menor probabilidad de reportar violencia emocional y de cualquier tipo en general, mientras que asistir a una escuela privada solo se relacionó con una menor probabilidad de acoso emocional. Notablemente, el conocimiento de que existían protocolos institucionales contra la violencia de género se asoció con un aumento en el reporte de experiencias de violencia sexual ($p < {,}05$). Finalmente, en el macrosistema, mantener opiniones más igualitarias sobre los roles de género se asoció con una mayor probabilidad de victimización emocional, sexual y de cualquier tipo ($p < {,}05$) (Tabla 4).

Por otra parte, en las estudiantes universitarias se encontraron las siguientes tendencias: La discapacidad se asoció con una

Tabla 3

Prevalencia de Acoso y Violencia Escolar Reciente en Estudiantes Mexicanas.

Nivel Educativo	Victimización emocional % [95% IC]	Victimización física % [95% IC]	Victimización sexual % [95% IC]	Cualquier tipo de Victimización % [95% IC]
Medio superior (n = 4071)	16,2 [15,07, 17,33]	6,4 [5,65, 7,15]	15,5 [14,39, 16,61]	21,9 [20,63, 23,17]
Superior (n = 3705)	17,4 [16,18, 18,62]	3,7 [3,09, 4,31]	16,4 [15,21, 17,59]	22,3 [20,96, 23,64]

Nota. IC = intervalo de confianza.

Tabla 4

Determinantes Sociales de la Victimización en la Escuela en el Nivel Medio Superior.

	Medio superior (*n* = 4071) OR [95% IC]			
Variable Predictora	Victimización emocional	Victimización física	Victimización sexual	Cualquier tipo de victimización
Nivel Individual y Microsistema				
Pertenencia indígena	,99 [,8, ,22]	1,18 [,85, 1,6]	,92 [,74, 1,14]	,97 [,8, 1,17]
Discapacidad	,64** [,47, ,86]	,7 [,46, 1,06]	,58**[,43, ,79]	,6** [,46, ,8]
Maltratos en la infancia	1,13** [1,07, 1,2]	1,14** [1,05, 1,23]	1,11** [1,05, 1,17]	1,13** [1,07, 1,19]
Violencia familiar reciente	1,2** [1,16, 1,24]	1,1** [1,06, 1,14]	1,19** [1,16, 1,23]	1,2** [1,16, 1,24]
Recursos sociales	1,13** [1,1, 1,2]	1,03 [,94, 1,13]	1,12**[1,05, 1,2]	1,09** [1,03, 1,15]
Nivel Exosistema				
Tipo de escuela (pública)	,76* [,6, ,96]	1,03 [,7, 1,51]	,95 [,74, 1,23]	,91 [,71, 1,14]
Protocolos contra la violencia de género (sin protocolos)	1,05 [,88, 1,3]	1,22 [,93, 1,6]	1,21* [1,01, 1,46]	1,11 [,94, 1,31]
Estrato (bajo)				
Medio bajo	,88 [,57, 1,37]	,94 [,48, 1,84]	1,05 [,67, 1,6]	,86 [,58, 1,27]
Medio alto	1,02 [,74, 1,41]	1,32 [,79, 2,22]	1,18 [,84, 1,65]	,99 [,74, 1,32]
Alto	1,05 [,74, 1,5]	1,19 [,7, 1,5]	1,13[,78, 1,64]	1,03 [,75, 1,41]
Lugar de residencia (rural)	,65** [,49, ,87]	1,02 [,7, 1,49]	,62 [,47, ,82]	,74* [,58, ,94]
Nivel Macrosistema				
Actitudes a los roles de género	1,37** [1,17, 1,61]	1,05 [,85, 1,29]	1.35** [1,15, 1,58]	1.27** [1,11, 1,45]
Ajustes del Modelo				
Chi-cuadrado del modelo (χ^2)	326,65	77,04	298,3	342,15
Grados de libertad (gl)	10	10	10	10
R^2 de Nagelkerke	,13	,05	,12	,12
p de Hosmer-Lemeshow	,07	,09	,03	,01
% Clasificación correcta	82,6	93,6	84,5	78,1

Nota. Las categorías de referencia en las variables de tipo nominal se señalan entre paréntesis.

OR: Odds Ratio.

**p*< .05; ***p*< .01.

Tabla 5

Determinantes Sociales de la Victimización en la Escuela en el Nivel Superior.

	Superior (*n* = 3705) OR [95% IC]			
Variable predictora	Victimización emocional	Victimización física	Victimización sexual	Cualquier tipo de victimización
Nivel Individual y Macrosistema				
Pertenencia indígena	1,02 [,79, 1,31]	1,84* [1,03, 3.3]	,98 [,76, 1,27]	1,04 [,83, 1,3]
Discapacidad	,78 [,67, 1,06]	,39** [,24, ,64]	,8 [,58, 1,1]	,72** [,54, ,96]
Maltratos en la infancia	1,18** [1,12, 1,24]	1,18** [1,07, 1,29]	1,18** [1,12, 1,24]	1,2** [1,12, 1,24]
Violencia familiar reciente	1,13** [1,1, 1,17]	1,08** [1,03, 1,13]	1,13** [1,09, 1,16]	1,14** [1,1, 1,17]
Recursos sociales	1,04 [,97, 1,11]	1,17* [1,03, 1,34]	1,05 [,98, 1,13]	1,06 [1, 1,13]
Nivel Exosistema				
Tipo de escuela (pública)	,97 [,82, 1,18]	1,17*[,8, 1,7]	,98 [,81, 1,19]	1 [,84, 1,19]
Protocolos contra la violencia de género (sin protocolos)	,98 [,82, 1,17]	,96 [,67, 1,36]	1,12 [,93, 1,35]	1,04 [,88, 1,22]
Estrato (bajo)				
Medio bajo	,59* [,37, ,95]	,75 [,28, 2.04]	,61* [,38, ,99]	,58* [,37, ,89]
Medio alto	,72* [,55, ,93]	1,09 [,64, 1,88]	,75* [,57, ,98]	,74* [,59, ,95]
Alto	,82 [,62, 1,09]	1 [,56, 1,79]	,92 [,69, 1,23]	,86 [,67, 1,12]
Lugar de residencia (rural)	,78 [,55, 1,1]	,79 [,4, 1,55]	,9 [,65, 1,27]	,82 [,61, 1,11]
Nivel Macrosistema				
Actitudes a los roles de género	1,16 [,94, 1,44]	,69* [,5, ,96]	1,04 [,84, 1,28]	1,03 [,85, 1,24]
Ajuste del Modelo				
Chi-cuadrado del modelo (χ^2)	215,82	69,3	199,02	241,67
Grados de libertad (gl)	10	10	10	10
R^2 de Nagelkerke	,09	,07	,09	,11
p de Hosmer-Lemeshow	,72	,32	,44	,55
% Clasificación correcta	83,6	96,3	83,6	77,7

Nota. Las categorías de referencia en las variables de tipo nominal se señalan entre paréntesis.

OR: Odds Ratio.

**p*< .05; ***p*< .01.

menor probabilidad de sufrir violencia física y cualquier tipo de acoso/violencia (p < ,01). Presentar esta condición disminuyó el riesgo de cualquier tipo de victimización en un 28%. Por otro lado, el maltrato infantil aumentó la probabilidad de cualquier tipo de victimización en un 20%, y la violencia familiar reciente en un 14%. Los recursos sociales mostraron una asociación con un mayor riesgo de violencia física (p < ,05).

En el exosistema, la única tendencia clara se observó en el estrato socioeconómico, en donde pertenecer a los estratos medio-bajo y medio-alto se asoció con menores prevalencias de victimización en comparación con el estrato bajo (p < ,05). En el nivel del macrosistema, las actitudes hacia los roles de género tuvieron una influencia limitada, asociándose únicamente con una menor probabilidad de violencia física (p < ,05).

Discusión

Este estudio pretende conocer la extensión y los factores determinantes del acoso y la violencia escolar en los niveles educativos de bachillerato y universidad en la segunda década del siglo XXI en México. Estas problemáticas no son fenómenos estáticos, sino que cambian a la par de las transformaciones de los elementos del entorno social más amplio; de ahí que sea necesario generar información continuamente sobre su magnitud y manifestaciones.

En cuanto a la prevalencia del acoso y la violencia, este estudio encontró porcentajes similares de victimización en los niveles medio superior y superior (21,9% y 22,3%, respectivamente). Estos porcentajes son inferiores a los reportados por los estudios efectuados a nivel internacional con muestras de estudiantes adolescentes del sexo femenino, los cuales se acercan al 30% (Biswas et al., 2020; Han et al., 2019; Lian et al., 2021). No obstante, las prevalencias observadas son superiores a otros estudios llevados a cabo en México. Por ejemplo, Santoyo-Castillo y Frías (2014) encuentran, con datos recabados en 2009, una prevalencia de acoso emocional, físico y sexual del 15,2% en las estudiantes del nivel medio superior. Una posible razón de la diferencia observada respecto de este trabajo está en la inclusión en los cuestionarios de la ENDIREH 2021 de reactivos que exploran el acoso y la violencia emocional y sexual en los entornos digitales (redes sociales, WhatsApp, etc.), los cuales pudieran abarcar más expresiones de la victimización y, por consiguiente, aumentar su prevalencia.

El análisis de las modalidades de violencia reveló una predominancia del abuso emocional en los dos niveles educativos, seguido por el físico y, en menor medida, abuso sexual. Estos hallazgos son consistentes con la literatura nacional revisada (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2024; Santoyo-Castillo y Frías, 2014). Es de notarse que los porcentajes de acoso y violencia emocional y sexual en ambos niveles escolares son similares, pero el relativo a la violencia física es significativamente menor en el nivel superior. Esta disparidad podría ser atribuible a una mayor madurez del alumnado en la educación superior, o alternativamente, a una mayor efectividad en la intervención contra las formas más evidentes de violencia en estas instituciones. Asimismo, es relevante señalar que, durante el período de recolección de datos de la ENDIREH (octubre y noviembre de 2021), un número sustancial de instituciones educativas en México aún mantenían la modalidad de enseñanza remota debido a las restricciones impuestas por la pandemia de COVID-19; sin embargo, el acoso y la violencia escolar parecieron no menguar, indicando que el confinamiento tuvo poco efecto en mitigar dichas conductas en el entorno educativo.

Por otra parte, se reveló la influencia de varios factores en la manifestación de acoso y violencia escolar. En lo referente a los factores individuales y del microsistema, se observó una relación inversa entre la presencia de discapacidad y el riesgo de victimización, aunque con variaciones entre los tipos de violencia. Este hallazgo contradice las tendencias observadas a nivel internacional, las cuales indican una mayor vulnerabilidad en las personas con discapacidad (UNESCO, 2021). En adición a lo anterior, se identificó un papel importante de la historia personal y el entorno inmediato de la estudiante en las probabilidades de reportar acoso y violencia. Concretamente, las experiencias de violencia en el hogar en la infancia y en el presente fueron los predictores más robustos de la victimización en los niveles de educación medio superior y superior, replicando lo observado en investigaciones previas realizadas en el país y a nivel internacional (Frías y Castro, 2011; Lee et al., 2022). Además, los recursos sociales tuvieron relación con mayor probabilidad de los abusos en el nivel de bachillerato, lo que indica que la relación de las estudiantes de este nivel con sus comunidades está permeada por actos de abuso y violencia.

Las variables del macrosistema tuvieron una influencia limitada en la victimización estudiantil. De esta manera, el tipo de institución educativa (pública vs. privada) y la disponibilidad de protocolos institucionales para la atención de la violencia de género impactaron marginalmente el acoso y la violencia escolar. De manera similar, la ubicación geográfica (urbana vs. rural) mostró pocas relaciones con la violencia. No obstante, se observó que pertenecer al estrato socioeconómico bajo incidió en el acoso y violencia escolar en el nivel superior.

Respecto al macrosistema, se observó que la adhesión a actitudes igualitarias ante los roles de género incrementó el riesgo de victimización en las estudiantes del nivel medio superior. Esto sugiere que, en los entornos educativos de este nivel, los comportamientos de acoso y violencia podrían representan, en parte, una resistencia a la ruptura de normas tradicionales. La disrupción de estas normativas generaría rechazo y hostilidad debido a su interpretación como una transgresión de lo que se considera apropiado para ambos géneros. Esta posibilidad indica la importancia que tiene el orden social de género en las manifestaciones del problema, un hallazgo consistente con planteamientos teóricos y evidencia empírica (Cosma et al., 2022; Mingo, 2010).

En síntesis, la prevalencia del acoso y violencia escolar en los niveles medio superior y superior en México dirigido a mujeres se manifiesta predominantemente en la forma de abuso emocional, mostrando una baja susceptibilidad a la influencia del confinamiento derivado de la pandemia de COVID-19. La manifestación de estas problemáticas se encuentra impactada por un conjunto de factores, destacando la exposición a la violencia familiar (pasada y actual) y los imperativos de género. Estas influencias destacan la relevancia de usar modelos ecológicos para comprender la violencia que viven las mujeres en los contextos específicos donde se desenvuelven cotidianamente, entre ellos el estudiantil.

Es necesario reconocer las posibles limitaciones de esta investigación. La naturaleza transversal del diseño del estudio impide establecer relaciones de causalidad. Otra limitante radica en el uso de una base de datos secundaria, lo que significa que la calidad y el

rigor del proceso de recolección de datos no fueron controlados por los autores. Asimismo, existe la posibilidad de que el instrumento original no capturara con total fidelidad temas sensibles, como las experiencias de victimización sexual, lo que podría conducir a una subestimación de su prevalencia o impacto.

A partir de estos resultados, se proponen recomendaciones para la investigación sobre el tema y las políticas de atención al acoso y violencia escolar. Para los estudios futuros, es recomendable que se exploren los mecanismos que median los factores sociales identificados y la victimización. En las recomendaciones de intervención, es importante continuar con la creación y difusión del trabajo de las unidades de atención a la violencia de género dentro de las escuelas, toda vez que una parte importante de las participantes del estudio mencionaron desconocer o que no había tales instancias en la escuela. Esto también se recomienda debido a que su presencia no tuvo un impacto en la disminución del acoso y la violencia escolar. Asimismo, se enfatiza la necesidad de una aproximación integral al problema, dadas las asociaciones entre la victimización en la escuela y experiencias previas de abuso en la familia, y considerando los factores condicionantes identificados para cada nivel de formación. La implementación de estas recomendaciones puede contribuir a la creación de entornos educativos seguros y equitativos, que favorezcan el bienestar de su alumnado.

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Fuentes de Financiación

El presente estudio no ha recibido financiación.

Referencias

Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum* (4th ed.). Routledge.

Azeredo, C. M., Rinaldi, A. E. M., de Moraes, C. L., Levy, R. B., y Menezes, P. R. (2015). School bullying: A systematic review of contextual-level risk factors in observational studies. *Aggression and Violent Behavior*, *22*, 65–76. https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.04.006

Biswas, T., Scott, J. G., Munir, K., Thomas, H. J., Huda, M. M., Hasan, M. M., de Vries, T. D., Baxter, J., y Mamun, A. A. (2020). Global variation in the prevalence of bullying victimisation amongst adolescents: Role of peer and parental supports. *EClinicalMedicine*, *20*, 100276. https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2020.100276

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós Ibérica.

Carrera-Fernández, M. V., Lameiras-Fernández, M., y Rodríguez-Castro, Y. (2016). Performing intelligible genders through violence: Bullying as gender practice and heteronormative control. *Gender and Education*, *30*(3), 341–359. https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1203884

Cheng, S., Kaminga, A. C., Liu, Q., Wu, F., Wang, Z., Wang, X., y Liu, X. (2022). Association between weight status and bullying experiences among children and adolescents in schools: An updated meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, *134*, 105833. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105833

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., y Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, *25*(2), 65–83. https://doi.org/10.1037/a0020149

Cosma, A., Elgar, F. J., de Looze, M., Canale, N., Lenzi, M., Inchley, J., y Vieno, A. (2022). Structural gender inequality and gender differences in adolescent substance use: A multilevel study from 45 countries. *SSM - Population Health, 19*, Artículo 101208. https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2022.101208

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2024). *Encuesta sobre acoso escolar entre estudiantes de educación secundaria. Prevalencia, grupos de riesgo y factores asociados*. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/encuesta-acoso-2024.pdf#page=42.12

de Sousa, M. L., Peixoto, M. M. y Cruz, S. (2023). The association of social skills and behaviour problems with bullying engagement in Portuguese adolescents: From aggression to victimization behaviors. *Current Psychology 42(14)*, 11936–11949. https://doi.org/10.1007/s12144-021-02491-z

del Rey-Alamillo, R., y Ortega-Ruiz, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, *10*, 77-89. https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/98

Frías, S. M., y Castro, R. (2011). Socialización y violencia: desarrollo de un modelo de extensión de la violencia interpersonal a lo largo de la vida. *Estudios Sociológicos*, *29*(86), 497–550. https://doi.org/10.24201/es.2011v29n86.232

Han, L., You, D., Gao, X., Duan, S., Hu, G., Wang, H., Liu, S., y Zeng, F. (2019). Unintentional injuries and violence among adolescents aged 12-15 years in 68 low-income and middle-income countries: a secondary analysis of data from the Global School-Based Student Health Survey. *The Lancet: Child & Adolescent Health*, *3*(9), 616–626. https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30195-6

Heise, L. L. (1998). Violence against women: An integrated, ecological framework. *Violence against Women, 4*(3), 262–290. https://doi.org/10.1177/1077801298004003002

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2016: Principales resultados*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2016/doc/endireh2016_presentacion_ejecutiva.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022a). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2021: Principales resultados*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2021/doc/endireh2021_presentacion_ejecutiva.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2022b). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2021. ENDIREH. Informe operativo*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/889463907190.pdf

Kollmayer, M., Schober, B., y Spiel, C. (2018). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology, 15*(4), 361–377. https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483

Lee, H., Russell, K. N., O'Donnell, K. A., Ziobrowski, H., Lawless, M., y Teicher, M. H. (2022). The effect of childhood intimate partner violence (IPV) exposure on bullying: A systematic review. *Journal of Family Violence*, *37*(8), 1283–1300. https://doi.org/10.1007/s10896-021-00299-w

Lian, Q., Yu, C., Tu, X., Deng, M., Wang, T., Su, Q., y Zuo, X. (2021). Grade repetition and bullying victimization in adolescents: A global cross-sectional study of the Program for International Student Assessment (PISA) data from 2018. *PLOS Medicine*, *18*(11), e1003846. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003846

Man, X., Liu, J., y Xue, Z. (2022). Effects of bullying forms on adolescent mental health and protective factors: A global cross-regional research based on 65 countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(4), 2374. https://doi.org/10.3390/ijerph19042374

Martínez-Benlloch, I., Bonilla-Campos, A., Gómez-Sánchez, L., y Bayot, A. (2008). Identidad de género y afectividad en la adolescencia: asimetrías relacionales y violencia simbólica. *Anuario de Psicología/ The UB Journal of Psychology*, *39*(1), 109–118. https://raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/120300

Mingo, A. (2010). Ojos que no ven... Violencia escolar y género. *Perfiles Educativos*, *32*(130), 25–48. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000400003

Nikolaou, D. (2022). Identifying the effects of bullying victimization on schooling. *Contemporary Economic Policy*, *40*(1), 162–189. https://doi.org/10.1111/coep.12554

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Más allá de los números: Poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar*. https://doi.org/10.54675/TRVR4270

Rosen, N. L., y Nofziger, S. (2019). Boys, bullying, and gender roles: How hegemonic masculinity shapes bullying behavior. *Gender Issues, 36*, 295–318. https://doi.org/10.1007/s12147-018-9226-0

Santoyo-Castillo, D., y Frías, S. M. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, *44*(4), 13–41. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27032128002

Sapouna, M., de Amicis, L., y Vezzali, L. (2023). Bullying victimization due to racial, ethnic, citizenship and/or religious status: A systematic review. *Adolescent Research Review, 8*(3), 261–296. https://doi.org/10.1007/s40894-022-00197-2

UNESCO. (2021). *Violence and bullying in educational settings: The experience of children and young people with disabilities* (ED-2021/WS/12 Rev.). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378061

van Geel, M., Goemans, A., Zwaanswijk, W., Gini, G., y Vedder, P. (2018). Does peer victimization predict low self-esteem, or does low self-esteem predict peer victimization? Meta-analyses on longitudinal studies. *Developmental Review*, *49*, 31–40. https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.07.001

Zhang, Y., Li, Z., Tan, Y., Zhang, X., Zhao, Q., y Chen, X. (2021). The influence of personality traits on school bullying: a moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, *12*, 650070. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.650070

GRUPO EDITORIAL DE PSICOFUNDACIÓN

Revista de Psicología y Educación (2026) 21(2) 98-108

Revista de Psicología y Educación
Journal of Psychology and Education

www.rpye.es • eISSN 1989-9874 • ISSN 1699-9517

REVISTA DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Revista del Consejo General de la Psicología de España

Artículo

Intervención sobre la Semántica del Lenguaje en Niños de 6 a 8 Años

Yuliia Tiutiunnyk[1], Adela Hernández Galván[2], Doris Castellanos Simons[2], Gabriela López Aymes[2], Alberto Falcón[2] y David Laroze[1]

[1]Universidad de Tarapacá (Chile)
[2]Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México)

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Recibido: 02/03/2026
Aceptado: 28/09/2026

Palabras clave:
Intervención
Semántica
Lenguaje

RESUMEN

Antecedentes: el desarrollo del aspecto semántico del lenguaje es clave para la formación de conceptos. El objetivo del estudio fue evaluar una intervención para mejorar los aspectos semánticos del lenguaje, específicamente la comprensión en el nivel de la palabra, frase y texto, en niños de 6 a 8 años con desventajas en el desarrollo del vocabulario. **Método:** se realizó un diagnóstico inicial del desarrollo de los aspectos semánticos de los y las participantes (*n*=74), a partir de cuyos resultados se conformaron tres grupos: intervenido (*n*=9), control (*n*=11) y de referencia (*n*=26). La intervención consistió en un programa de formación de conceptos, basado en el método de Formación por Etapas de las Acciones Mentales, que incluyó 32 sesiones que se aplicaron cuatro veces por semana durante ocho semanas. **Resultados:** la evaluación post-test sugiere que el método usado muestra la importancia del proceso enseñanza - aprendizaje. **Conclusiones:** el presente estudio destaca la importancia de realizar un diagnóstico temprano del desarrollo de los aspectos semánticos del lenguaje, para orientar oportunamente el trabajo educativo con el propósito principal de mejorar el desarrollo cognitivo de los infantes y el proceso de enseñanza – aprendizaje

Intervention on the Semantics of Language in Children aged 6 to 8 Years

Keywords:
Intervention
Semantics
Language

ABSTRACT

Background: Developing the semantic aspect of language is key to concept formation. The study aimed to evaluate an intervention designed to improve the semantic aspects of language, specifically comprehension at the word, phrase, and text levels, in children aged 6 to 8 years who presented disadvantages in vocabulary development. **Method:** An initial diagnosis of the semantic development of the participating children (*n*=74) was carried out, and based on the results, three groups were formed: intervention (*n*=9), control (*n*=11), and reference (*n*=26). The intervention consisted of a concept-formation program focused on Developing Mental Actions in Stages, comprising 32 sessions delivered four times a week over eight weeks. **Results:** The subsequent evaluation indicates that the method demonstrates the importance of the teaching-learning process. **Conclusions:** This study underscores the importance of early diagnosis of semantic language development and guides educational work toward enhancing children's cognitive development and the teaching-learning process.

Cómo citar: Tiutiunnyk, Y., Hernández, A., Castellanos, D., López, G., Falcón, A., y Laroze, D. (2026). Intervención sobre la semántica del lenguaje en niños de 6 a 8 años. *Revista de Psicología y Educación, 21*(2), 98-108. https://doi.org/10.70478/rpye.2026.21.10
Autor de correspondencia: Yuliia Tiutiunnyk, yu.tiutiunnyk@gmail.com
Este artículo está publicado bajo Licencia Creative Commons 4.0 CC-BY-NC-ND

Introducción

Significado de las Palabras en la Perspectiva Histórico-Cultural

La semántica estudia el significado, el sentido o la interpretación de las palabras (Lyons, 1995), pero su desarrollo ocurre y puede estudiarse en tres niveles: la palabra, la frase y el texto (Shulekina y Khalilova, 2008). El desarrollo de la semántica transcurre junto con el enriquecimiento del vocabulario, mismo que aumenta progresivamente desde 50 palabras entre los 18 y 20 meses, a 200-300 a los dos años, y hasta 4500 palabras a los 6 años (Bejar et al., 2025; Inozemtseva et al., 2010). Entonces, en la edad escolar, el vocabulario de los niños no sólo se expande, sino que se especifica y corrige durante el proceso de la adquisición de los conceptos, ya no solo cotidianos, sino científicos, por lo que es importante profundizar en el significado de las palabras (González et al., 2017; Osnitsky, 2018). Este refinamiento del significado de la palabra no sólo tiene impacto en las capacidades comunicativas de los niños y niñas, sino que eventualmente se refleja en la comprensión lectora y la expresión escrita (Kornienko, 2015; Krutiy, 2005; Recio, 2025; Rivadeneira et al., 2024).

Para apreciar esta refinación del significado de las palabras, tanto Vygotsky (1995) como Luria (2000) consideran que la palabra tiene dos funciones fundamentales. La primera es la indicativa o de referencia objetal, relativa a designar al objeto, la acción o la relación, que constituye el instrumento y base de la comunicación verbal. La segunda función es el significado de la palabra, que comprende la separación de ciertos rasgos del objeto, su generalización e introducción en un sistema de categorías, con lo que la palabra se convierte en la base de la generalización e instrumento del pensamiento.

Según Luria (2000), Vigotsky afirmó que "el significado de las palabras se desarrolla tanto en lo relativo a su estructura como al sistema de procesos psíquicos que están en su base" (Luria, 2000, pp. 47). En otras palabras, el desarrollo semántico alude a la referencia de la palabra al objeto y su inclusión en un sistema de categorías y, por otro lado, el desarrollo sistémico del significado se refiere a los diferentes procesos psíquicos que acompañan el desarrollo del significado de la palabra (Luria, 2000). Para Díez et al. (2009), en el desarrollo del lenguaje, el significado adquiere nuevas relaciones semánticas, a la vez que cambia y se enriquece el sistema de enlaces semánticos y de generalizaciones de la palabra.

En la comprensión de cómo se refinan los significados de las palabras y las oraciones, Luria (1979) destaca que éstos están determinados por la cultura y la sociedad, a pesar de que el lenguaje tiene también un carácter individual y subjetivo. Por ello se plantea que los programas de intervención para el desarrollo del lenguaje deben tener un contenido social, arraigado en el contexto sociocultural (Paredes et al., 2025), con sustento en un enfoque teórico-metodológico bien definido.

Intervención Fundamentada en un Enfoque Teórico-Metodológico

Para la presente investigación se consideró la teoría histórico-cultural (Vygotsky, 1995), que establece parámetros del desarrollo infantil determinados por leyes sociales, pero también por la actividad humana, la educación y la enseñanza (Solovieva, 2004; Talizina, 1975). Asimismo, la intervención está basada en la Teoría de la Actividad (Talizina, 2000) y el método de Formación por Etapas de las Acciones Mentales (FEAM) (Galperin, 1979).

Teoría de la Actividad

La teoría de la actividad destaca que la relación entre la persona y la realidad se encuentra mediada, es decir, la naturaleza mediada de la actividad humana como aspecto básico para comprender su desarrollo. Además, la actividad está en la relación del sujeto con el objeto y está mediada por signos. La persona convierte y transforma los objetos en su actividad cognoscitiva, por ello, en la formación de la actividad cognoscitiva de los niños/as, son importantes los juegos y las enseñanzas (Leontiev, 1983). Se considera que toda actividad tiene acciones. A su vez, las acciones constituyen un sistema unitario de elementos interrelacionados entre sí, que garantizan tres funciones básicas durante la ejecución de la acción: de orientación, de ejecución y de control y corrección (Talizina, 2000). Esto significa que el niño necesita primero orientarse en la actividad que va a realizar, analizar las condiciones y elaborar un plan de trabajo; posteriormente, pasar a la ejecución del plan y, finalmente, en la etapa de control, verificar el resultado de la acción y hacer las correcciones necesarias. Así, el medio para crear y transferir la acción al plano interno es la reflexión lingüística de la acción. Sin embargo, es muy importante construir la acción y el esquema de acción correctamente, pues en el proceso de interiorización y de tránsito de la acción externa al plano puramente mental, algunas acciones desaparecen y el esquema sufre transformaciones esenciales.

Teoría de la Formación por Etapas de las Acciones Mentales (FEAM)

Para comprender cómo es que las acciones objetivas externas se transfieren al plano interno, se alude al estudio de los procesos psicológicos en el orden de su formación, que es la esencia del enfoque de Galperin (1979) plasmado en la teoría de la Formación por Etapas de las Acciones Mentales (FEAM).

De acuerdo con Talizina (2000), las etapas de la FEAM son: 1) etapa motivacional; 2) etapa de la base orientadora de la acción; 3) etapa de formación del aspecto material de la acción; 4) etapa de formación del aspecto lingüístico de la acción; y 5) etapa de formación de la acción como un acto mental.

En la formación de los conceptos o en el aprendizaje de cualquier contenido, debe existir un sistema de condiciones para la construcción de las acciones mentales. El conocimiento tiene una lógica de construcción: el contenido del conocimiento debe ser implementado (desplegado) para el niño/a en el proceso de enseñanza. De esta manera, los conceptos se forman en el aprendizaje guiado, ya que el desarrollo no se produce sin el aprendizaje (Galperin, 1998). Cuando se forma una nueva actividad, lo ideal es encontrar su contenido en lo social, pero dado que la experiencia no siempre está ahí y que la acción es más difícil de describir, es necesario que el maestro construya actividades y modele las acciones que promuevan el avance en el aprendizaje. El proceso de aprendizaje representa la transición de los elementos de la experiencia social a una experiencia individual y personal. Este proceso es activo y requiere la actividad tanto del profesor/a como del alumno/a. La motivación, las emociones y un

ambiente positivo son importantes en la construcción del proceso de aprendizaje (Quintanar, 1998; Talizina, 1998).

La importancia y utilidad de la FEAM se ha reportado en estudios en distintos contextos y niveles educativos. En algunos estudios (Colás, 2009) se plantea que es esencial que los docentes intensifiquen su preparación en elementos psicopedagógicos como la FEAM para la atención específicamente de población con necesidades educativas especiales. Los resultados de estudio anteriormente mencionado muestran que la implementación del método mejoró en un 20-30% la estructuración de actividades adaptadas a estudiantes con necesidades educativas especiales, es decir lograron estructurar mejor las acciones mentales. En el nivel superior, Tejeda et al. (2013) y Mendoza et al. (2016) utilizaron el método en la enseñanza de las ciencias para lograr la internalización de conceptos complejos y abstractos, en una universidad colombiana. Los resultados de estudio de Tejeda et al. (2013) muestran que el uso de FEAM potencia autonomía cognitiva y aprendizaje más sólido y duradero, debido que los estudiantes lograron operar con el concepto de valencia en distintos contextos, que muestra la transferencia de aprendizaje. En el estudio de Mendoza et al. (2016) se evidenció una mejora en la comprensión del concepto de valencia y se redujeron errores comunes.

Solovieva et al. (2010) utilizaron el FEAM para fomentar la adquisición de conceptos numéricos iniciales en niños bilingües (náhuatl-castellano) de primer año escolar. Se trató de un programa en el que se utilizaron ambos idiomas y que logró reducir el número de errores postest en comparación con el pretest, en todas las tareas en el grupo experimental, y la disminución significativa de varios de los errores al comparar la ejecución postest del grupo control y experimental. Esto, a pesar de ser una población con desventajas como la ausencia de instrucción educativa formal previa.

Una revisión sistemática y metaanálisis de Castillo y Velazque (2025) muestra que las intervenciones en la primera infancia que están dirigidas al desarrollo de la semántica del lenguaje producen mejoras en la alfabetización emergente y permite a infantes construir redes de significado. Este hallazgo visibiliza también la necesidad de diseñar e implementar los programas de intervención de la semántica del lenguaje en edad escolar, debido a que el vocabulario sigue expandiéndose en esta etapa.

Dicho todo lo anterior, el objetivo del presente estudio fue proponer y desarrollar una intervención fundamentada en un enfoque teórico-metodológico específico y evaluar sus efectos en aspectos semánticos del lenguaje en niños mexicanos de 6 a 8 años con desarrollo típico, pero con desventajas en el desarrollo semántico. La intervención se diseñó considerando la teoría de la actividad y la FEAM.

Método

Se empleó un diseño cuasi-experimental de tres grupos comparados (intervención, referencia y control) con dos tipos de comparaciones: 1) Para conocer los cambios en el grupo intervenido luego del tratamiento se compararon las evaluaciones pre y post intervención entre los grupos intervenido y control (infantes que no cumplieron el criterio de asistencia mínima a las sesiones de intervención) y 2) además del grupo control tradicional se utilizó un grupo de referencia de tipicidad alta o alto rendimiento. Este grupo establece el punto de referencia empírico (benchmark) (Hill et al., 2008) al que se aspira llegar, por lo cual se comparó la evaluación pretest del grupo de referencia con las evaluaciones post intervención de los grupos intervenido y control. De esta forma los resultados de la intervención no sólo se miden por las diferencias entre los grupos intervenido y control, sino también en función de la capacidad de la intervención para reducir la brecha de rendimiento al término del programa respecto a un estándar normativo dentro del mismo contexto socioeconómico y escolar.

En la investigación se plantearon tres hipótesis: 1. En el grupo intervenido, las puntuaciones de las pruebas que miden la semántica del lenguaje mejorarán luego de la intervención. 2. Después de la intervención, las puntuaciones de las pruebas que miden la semántica del lenguaje serán mejores en el grupo intervenido que en el grupo que no completó la intervención (grupo control). 3. Después de la intervención, las puntuaciones de las pruebas que miden la semántica del lenguaje del grupo intervenido se acercarán a las puntuaciones obtenidas en las mismas pruebas por un grupo de niños con alto nivel de desarrollo semántico (grupo de referencia).

Participantes

Participaron 74 infantes de primer y segundo grado de primaria, con edad promedio de 6,8 años (*DE*=0,2) de una escuela primaria pública en Cuernavaca, capital del estado de Morelos, en México, correspondiendo a un área urbana. De forma no aleatoria se dividieron en tres grupos (grupo intervenido, grupo de referencia y grupo control), sus características sociodemográficas se presentan en la Tabla 1. Los grupos se formaron de la siguiente manera:

Grupo de referencia (*n*=26): infantes con un alto nivel de vocabulario (percentil ≥70 en la Prueba de Vocabulario de Peabody). De acuerdo con León y Montero (2020), el grupo de referencia es necesario para medir la reducción de la brecha de desempeño en el grupo intervenido.

Grupo intervenido (*n*=9): infantes con bajo nivel de vocabulario (percentil ≤30 en la Prueba de Vocabulario de Peabody), razón por la cual se les invitó a participar en la intervención. Originalmente este grupo estaba conformado por 22 niños y niñas. Sin embargo, 11 de ellos no cumplieron con el 80% de asistencia obligatoria a las sesiones de intervención para garantizar el efecto del programa y constituyeron el grupo control. Adicionalmente se tuvieron dos pérdidas experimentales, por ello únicamente nueve infantes conformaron el grupo intervenido.

Grupo control (*n*=11): como se explicó en el párrafo anterior, este grupo se integró con los participantes que no completaron la intervención y asistieron a un máximo de 10 sesiones de 32. Su inasistencia se debió al acceso a dispositivos o internet durante la pandemia por COVID-19. Este sesgo potencial por auto-selección (no asistencia) se consideran en la discusión.

Criterios de Inclusión-Exclusión

Los criterios de inclusión fueron: niños/as escolarizados de 6 a 8 años, declaración de participación voluntaria por medio de un consentimiento informado de los padres y asentimiento informado de los menores. Se consideró como criterio de exclusión la presencia de algún trastorno neurológico o psiquiátrico identificado con base en el Inventario de Conducta de Niños (CBCL) (Achenbach, 2011).

Tabla 1
Características Demográficas de cada Grupo

Grupo	Sexo		Edad media *(DE)*	Grado escolar	
	Niños	Niñas		Primero	Segundo
Referencia (*n*=26)	8	18	6,9 (,6)	14	12
Control (*n*=11)	5	6	6,6 (,6)	7	4
Intervenido (*n*=9)	4	5	6,8 (,7)	4	5

Nota. Elaboración propia. *DE* = desviación estándar; *n* = número de la muestra.

Instrumentos

En este apartado se describen brevemente los instrumentos empleados con distintos fines en la investigación: selección de participantes, formación de grupos de comparación, evaluación de habilidades semánticas e instrumentos para evaluar la participación en la intervención y sus resultados.

Para la selección fue utilizado el Inventario de Conducta de Niños (CBCL) (Achenbach, 2011). Se trata de un cuestionario de 113 afirmaciones que son respondidas por los padres o cuidadores en una escala Likert que va de 0 a 2, donde una mayor puntuación representa una mayor problemática. Permite descartar la presencia de alteraciones psicológicas o conductuales en los participantes.

Para la formación de los grupos de comparación se aplicó individualmente la Prueba de Vocabulario de Peabody (Dunn et al., 2005). En este instrumento se presenta una lámina con dibujos en blanco y negro en la que el niño/a selecciona entre cuatro imágenes, aquella que representa mejor la palabra enunciada por el examinador. La prueba tiene 17 conjuntos con 12 ítems cada uno. Se obtiene una puntuación total directa que representa el nivel de desarrollo del vocabulario.

La semántica del lenguaje en el nivel de la palabra se evaluó con base en algunas subpruebas de la Escala de Inteligencia Wechsler para Niños IV (WISC-IV) (Wechsler, 2009):

Semejanzas: consiste en decir en qué se parecen dos palabras, por ejemplo, leche y agua. Se registran las respuestas literales de la/el participante, que luego se califican en una escala de crédito parcial que va de 0 a 2, donde a mayor puntuación, mejor capacidad.

Vocabulario: el/la participante debe decir qué significa una palabra, por ejemplo, ¿qué es un reloj? Las respuestas se califican en una escala de crédito parcial de 0 a 2 donde una mayor puntuación representa un mayor nivel de vocabulario.

Conceptos con Dibujos: en esta subprueba se presenta una lámina con dos o tres filas de dibujos. La tarea es elegir dos a tres dibujos que "deben ir juntos". Cada ítem se califica con 1 (*correcto*) o 0 (*incorrecto*).

Para evaluar la semántica en el nivel de la frase se utilizaron las subpruebas de:

Palabras en contexto (Pistas): en esta subprueba se leen al niño/a una, dos o tres frases que constituyen pistas con base en las cuales debe descubrir o adivinar la identidad del objeto del que se habla. Por ejemplo, "soy redondo, tengo manecillas y marco la hora. ¿Qué soy?". Cada reactivo se califica con 1 (*correcto*) o 0 (*incorrecto*).

Comprensión: el/la participante debe responder a una serie de preguntas de distinta naturaleza, por ejemplo, dar respuesta a un problema, comprender y razonar sobre alguna situación o interpretar algún refrán. Se registran las respuestas que se califican en una escala de crédito parcial de 0 a 2, de modo que a mayor puntuación mejor comprensión.

Información: en esta tarea los infantes deben comprender y responder preguntas de conocimientos generales, por ejemplo, ¿a qué temperatura hierve el agua? Cada ítem se califica con 1 (*correcto*) o 0 (*incorrecto*).

Para evaluar la semántica en el nivel del texto se utilizaron las siguientes subpruebas:

Subprueba Comprensión del Texto de la Evaluación Neuropsicológica de la Actividad Verbal (Quintanar y Solovieva, 2010). En esta prueba el examinador lee un texto y el evaluado debe elegir el dibujo que mejor se relacione con el contenido del texto. Se lee el texto completo, por partes, y otra vez completo.

Subprueba de Comprensión del Discurso de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) (Matute et al., 2007). En esta tarea el examinador lee un texto y después el/la participante debe contestar una serie de preguntas sobre el texto leído.

Para evaluar la intervención se empleó una adaptación de la Escala Visual Análoga (EVA). Esta escala, basada en la propuesta por McDermott et al. (2014), se usó como una herramienta de registro observacional de la participación del grupo intervenido en cada sesión. Con esta escala el investigador evaluó seis criterios en una escala visual analógica que va de 0 a 10 en cada participante. En *interés* se tomó en cuenta que el niño(a) se conectara puntualmente, que estuviera listo para el estudio y bien organizado. En *reacción o intercambio* se evaluó el cumplimiento de la tarea para casa, su capacidad para explicarla y para repetir lo realizado en la clase anterior. En *efectividad* se evaluó el logro en la realización de tareas durante la clase. En *participación* se tomó en cuenta que el niño/a participa activamente en las actividades de la clase. En *atención* se valoró el nivel de atención del/la participante durante la clase y su capacidad de resolver las tareas. Finalmente, para la *autoevaluación* se consideró la capacidad del niño/a para identificar la información nueva, plantear dudas o preguntas.

Para evaluar los resultados de la intervención se utilizó la Escala de Alcance de Metas (GAS) (Turner-Stokes, 2009) que mide el grado en el cual se alcanzaron las metas planteadas al inicio de la intervención. Aunque esta es una escala diseñada originalmente para evaluar el alcance de metas individualizadas, en este estudio se plantearon una serie de metas comunes a todos los participantes del grupo intervenido, evaluando de manera individual el alcance de cada una de ellas. Las metas planteadas fueron: motivación, percepción concreta, percepción abstracta de las características esenciales de los conceptos formados, desarrollo del lenguaje externo oral, escrito y en silencio. Las metas están relacionadas con las etapas de formación de conceptos asimilados. Cada meta se acompaña de una descripción cualitativa y un valor numérico, que corresponde al logro o alcance de las metas en una escala de cinco niveles (-2 a +2). Las puntuaciones ordinales se convierten en una puntuación estandarizada mediante una fórmula (Turner-Stokes, 2009), estableciendo una puntuación de base (previo al inicio de la intervención), una puntuación de logro (al final de la intervención) y una puntuación de cambio (diferencia de la puntación de logro menos la puntuación de base). Previo a la intervención, cada uno de los nueve participantes fue situado en el nivel basal ordinal de -1, es decir, en el nivel de partida, siendo de 34.8 para todos los casos. Es importante aclarar que, aunque la línea base es idéntica, el logro de las metas fue valorado de manera individual y por tanto fue distinto en cada participante.

Intervención

Se diseñó un programa de intervención para desarrollar la semántica del lenguaje con base en los trabajos de Trofymenko (2007), así como de Shulekina y Khalilova (2008), aplicando la FEAM (Galperin, 2010; Talizina, 1998), es decir, con acciones objetivas externas que se transfieren al plan interno. La intervención se dio de manera grupal en modo virtual debido a la pandemia por COVID-19, que disminuyó el tamaño de la muestra, ya que se trabajaba con una población vulnerable. Se aplicaron 32 sesiones, impartidas cuatro veces por semana durante ocho semanas.

El contenido de la intervención correspondió a la materia curricular *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad* que se imparte en los primeros grados de primaria. Los conceptos elegidos fueron científicos y concretos: persona, animal, planta, naturaleza y tierra. Como se consideraron los niveles de la palabra, la oración y el texto, el programa también se relacionó con la asignatura *Lengua materna*.

La FEAM se aplicó como sigue: se garantizó la motivación mediante el planteamiento de situaciones problemáticas. Para cada concepto propuesto, se implementó la base orientadora de la acción. Posteriormente, se realizaron diversas tareas para la generalización y automatización de la información, inicialmente en el nivel material, después, en el lenguaje oral externo y el lenguaje interno escrito, que aún está en proceso de desarrollo en los niños/as de primaria inicial. Finalmente, se trabajó en tareas que exigen la formación de la acción en el plano mental.

También se desarrollaron las siguientes acciones en los distintos niveles de la semántica del lenguaje. A nivel de las palabras: aclarar el significado de la palabra, adquisición de antónimos, adquisición de sinónimos y adquisición de múltiples significados de las palabras. A nivel de las oraciones: establecer relaciones semánticas entre palabras, exclusión de exceso de palabras en la oración, análisis del significado oculto de proverbios y refranes. A nivel del texto: la definición del conjunto de palabras clave en el texto, la reducción del texto, el despliegue del texto, restaurar los componentes de texto que faltan y el análisis del significado oculto del texto.

Procedimiento

La investigación fue avalada por el Comité de Ética en Investigación del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología con el número de registro 190919-22. Dado que los participantes del estudio son menores de edad, se solicitó su asentimiento para participar, y la firma del consentimiento informado por parte de sus padres o representantes legales autorizados.

La investigación se desarrolló en cuatro etapas.

Primera etapa. Selección y formación de grupos: utilizando la Prueba de Vocabulario de Peabody se evaluó el desarrollo semántico del lenguaje (nivel del vocabulario) en 74 niños con desarrollo típico en una sesión individual de 10 a 30 minutos de duración. Con base en los percentiles 70 (77 puntos como mínimo) y 30 (65 puntos como máximo) se definió a los grupos de referencia e intervención, con alto y bajo nivel de vocabulario respectivamente, en una sesión individual de 10 a 30 minutos de duración.

Segunda etapa. Pretest: en los grupos de referencia (n=26) e intervención (n=22) se evaluó a profundidad los aspectos semánticos del lenguaje en el nivel de la palabra, la frase y el texto, en una sesión individual de una hora aproximadamente.

Tercera etapa. Intervención: ésta se aplicó al grupo intervenido para mejorar los aspectos semánticos del lenguaje, en 32 sesiones grupales de 30 a 45 minutos de duración. En cada sesión se evaluó el desempeño de cada niño con base en la escala visual análoga (EVA).

Cuarta etapa. Post test: se aplicaron las pruebas de desarrollo semántico a los niños del grupo intervenido y del grupo control, en una sesión individual de una hora aproximadamente. En el grupo intervenido se evaluó el alcance grupal de las metas con la Escala de Alcance de Metas (Turner-Stokes, 2009).

Análisis de Datos

Para las comparaciones entre grupos se utilizó la prueba t de Student, que se fundamentó con la curva de distribución normal después de la obtención de las puntuaciones estándar del Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (TVIP), que se transformaron y se ajustaron a la curva de distribución normal para visibilizar la simetría y estabilidad. Además, se realizaron las comprobaciones de supuestos con la prueba de Levene para homogeneidad de varianza ($p = 0.965 > 0.05$). Posteriormente, se utilizó una prueba t de Student para muestras relacionadas, para medir las diferencias entre la evaluación pre-post del desarrollo semántico del grupo intervenido, la evaluación pre-post del desarrollo semántico del grupo control y el desempeño por sesión del grupo intervenido en la primera y última sesión. Después, se utilizó la d de Cohen para determinar el tamaño del efecto en las diferencias significativas. Finalmente, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) para comparar el resultado obtenido en las pruebas semánticas del grupo intervenido (postest), control (postest) y de referencia (pretest), así como pruebas post hoc de Tukey.

Resultados

Resultados de las Medidas de la Semántica del Lenguaje

A continuación, se presentan las medidas pretest y postest de la semántica del lenguaje de los grupos, así como el desempeño del grupo intervenido por sesión y la Escala de Alcance Metas.

La Tabla 2 muestra los resultados pre y post intervención de las pruebas aplicadas en el nivel de la palabra, la frase y el texto en el grupo intervenido y en el grupo control. Para cada medida en ambos grupos se calculó el tamaño del efecto y su significancia. En el grupo intervenido los resultados muestran un tamaño del efecto muy grande y significativo en todas las medidas después de la intervención, mientras que en el grupo control sólo hubo diferencias significativas en Semejanzas y Pistas, pero con tamaños de efecto muchos menores a los del grupo intervenido.

Un análisis de varianza (ANOVA) (Tabla 3) confirmó que existen diferencias significativas en todas las pruebas aplicadas para medir la semántica del lenguaje entre las medidas postest de los grupos intervenido y control y el pretest del grupo de referencia.

Una prueba post hoc de Tukey mostró que las diferencias ocurren entre las medidas postest de los grupos intervenido y control, mientras que, como se esperaba, no hay diferencias entre el postest del grupo intervenido y el pretest del grupo de referencia (Tabla 4). Esto significa que el desarrollo semántico en el grupo intervenido es significativamente mejor al del grupo control y al mismo tiempo, el nivel de desarrollo de la semántica del lenguaje en el grupo intervenido no es diferente y se acercó a los resultados del grupo de

Tabla 2

Resultados Pretest, Postest y Tamaño del Efecto para la Semántica del Lenguaje en el Grupo Intervenido (9) y Control (n=11)

Grupos	**Intervenido**						**Control**					
Subprueba	Pretest *M* (*DE*)	Postest *M* (*DE*)	*T*	*p*	*d*	*r*	Pretest *M* (*DE*)	Postest *M* (*DE*)	*t*	*p*	*d*	*r*
Nivel de la palabra												
Semejanzas	6,78 (2,73)	14,78 (4,02)	7,89	<,001	2,33	,75	5,64 (3,83)	6,73 (3,13)	2,50	,03*	,31	,15
Conceptos con Dibujos	10,67 (3,77)	15,11 (2,76)	4,38	,002	1,34	,55	9,45 (4,20)	10,64 (3,38)	1,58	,14	,31	,15
Vocabulario	15,78 (3,91)	26,22 (7,05)	5,84	<,001	1,75	,65	13,82 (3,43)	13,82 (3,57)	,00	1,00	,00	,00
Nivel de la oración												
Comprensión	6,89 (2,98)	13,33 (4,24)	6,35	<,001	1,76	,66	6,36 (3,67)	6,64 (3,23)	,56	,59	,08	,04
Información	8,22 (1,64)	13,11 (2,15)	9,08	<,001	2,56	,78	8,00 (1,55)	8,82 (2,27)	1,69	,12	,42	,20
Pistas	4,67 (1,87)	9,44 (1,42)	7,46	<,001	2,87	,82	4,64 (1,57)	6,09 (2,12)	2,59	,03*	,78	,36
Nivel del texto												
ENI	2,67 (1,00)	5,33 (0,71)	8,00	<,001	3,08	,83	2,91 (,70)	3,36 (1,12)	1,16	,27	,49	,23
ENAV1	11,33 (4,06)	15,00 (1,32)	3,62	,006	1,21	,51	12,91 (3,05)	12,45 (2,50)	-,81	,44	-,16	-,08
ENAV2	11,00 (2,92)	13,44 (0,88)	2,87	,020	1,13	,49	10,55 (3,50)	10,45 (2,46)	-,20	,85	-,03	-,02

Nota. M = media; *DE* = desviación estándar; *t* = estadístico t; *p* = prueba; *d* = d de Cohen; *r* = tamaño del efecto. ENI = Evaluación Neuropsicológica Infantil, ENAV1 = Evaluación Neuropsicológica de la Actividad Verbal, primer texto, ENAV2 = Evaluación Neuropsicológica de la Actividad Verbal, segundo texto.

Tabla 3

Comparación (ANOVA) para la Semántica del Lenguaje entre los Tres Grupos (Intervenido, Control y de Referencia)

		Suma de cuadrados	***gl***	***Media cuadrática***	***F***	***Sig.***
Semejanzas	Entre grupos	380,31	2	190,16	17,05	<,001
	Dentro de grupos	323,40	29	11,15		
	Total	703,72	31			
Conceptos con dibujos	Entre grupos	127,15	2	63,57	7,87	,002
	Dentro de grupos	234,35	29	8,08		
	Total	361,50	31			
Vocabulario	Entre grupos	989,86	2	494,93	16,96	<,001
	Dentro de grupos	846,11	29	29,18		
	Total	1835,97	31			
Comprensión	Entre grupos	600,08	2	300,04	13,79	<,001
	Dentro de grupos	630,79	29	21,75		
	Total	1230,87	31			
Información	Entre grupos	104,56	2	52,28	8,95	<,001
	Dentro de grupos	169,44	29	5,84		
	Total	274,00	31			
Pistas	Entre grupos	68,67	2	34,33	6,38	,005
	Dentro de grupos	156,05	29	5,38		
	Total	224,72	31			
ENI	Entre grupos	19,20	2	9,60	8,00	,002
	Dentro de grupos	34,79	29	1,20		
	Total	54,00	31			
EAV1	Entre grupos	46,77	2	23,39	6,73	,004
	Dentro de grupos	100,73	29	3,47		
	Total	147,50	31			
EAV2	Entre grupos	51,02	2	25,51	6,77	,004

Nota. ENI = Evaluación Neuropsicológica Infantil, ENAV1 = Evaluación Neuropsicológica de la Actividad Verbal, primer texto, ENAV2 = Evaluación Neuropsicológica de la Actividad Verbal, segundo texto; gl = grados de libertad, F = razón entre variabilidad entre grupos y dentro de grupos.

Tabla 4
Comparaciones Múltiples entre los Grupos Intervenido, Control y de Referencia con la Prueba Post Hoc HSD de Tukey

Variable dependiente	(I) Grupo	(J) Grupo	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Semejanzas	Referencia	Intervenido	-1,61	1,47	,52	-5,25	2,03
		Control	6,44*	1,39	<,00	3,00	9,88
	Intervenido	Referencia	1,61	1,47	,52	-2,03	5,25
		Control	8,05*	1,50	<,00	4,34	11,76
	Control	Referencia	-6,44*	1,39	<,00	-9,88	-3,00
		Intervenido	-8,05*	1,50	<,00	-11,76	-4,34
Conceptos con dibujos	Referencia	Intervenido	-,53	1,25	,91	-3,62	2,57
		Control	3,95*	1,19	,01	1,02	6,88
	Intervenido	Referencia	,53	1,25	,91	-2,57	3,62
		Control	4,47*	1,28	,00	1,32	7,63
	Control	Referencia	-3,95*	1,19	,01	-6,88	-1,02
		Intervenido	-4,47*	1,28	,00	-7,63	-1,32
Vocabulario	Referencia	Intervenido	-1,31	2,38	,85	-7,19	4,58
		Control	11,10*	2,25	<,00	5,53	16,67
	Intervenido	Referencia	1,31	2,38	,85	-4,58	7,19
		Control	12,40*	2,43	<,00	6,41	18,40
	Control	Referencia	-11,10*	2,25	<,00	-16,67	-5,53
		Intervenido	-12,40*	2,43	<,00	-18,40	-6,41
Comprensión	Referencia	Intervenido	3,42	2,06	,24	-1,66	8,50
		Control	10,11*	1,95	<,00	5,31	14,92
	Intervenido	Referencia	-3,42	2,06	,24	-8,50	1,66
		Control	6,70*	2,10	,01	1,52	11,87
	Control	Referencia	-10,11*	1,95	<,00	-14,92	-5,31
		Intervenido	-6,70*	2,10	,01	-11,87	-1,52
Información	Referencia	Intervenido	-1,03	1,07	,60	-3,66	1,60
		Control	3,26*	1,01	,01	,77	5,76
	Intervenido	Referencia	1,03	1,05	,60	-1,60	3,66
		Control	4,29*	1,09	,00	1,61	6,98
	Control	Referencia	-3,26*	1,01	,01	-5,76	-,77
		Intervenido	-4,29*	1,09	,00	-6,98	-1,61
Pistas	Referencia	Intervenido	-,53	1,02	,86	-3,05	2,00
		Control	2,83*	,97	,02	,43	5,22
	Intervenido	Referencia	,53	1,02	,86	-2,00	3,05
		Control	3,35*	1,04	,01	,78	5,93
	Control	Referencia	-2,83*	,97	,02	-5,22	-,43
		Intervenido	-3,35*	1,04	,01	-5,93	-,78
ENI	Referencia	Intervenido	-1,08	,48	,08	-2,28	,11
		Control	,89	,46	,15	-,24	2,02
	Intervenido	Referencia	1,08	,48	,08	-,11	2,28
		Control	1,97*	,49	,00	,75	3,19
	Control	Referencia	-,89	,46	,15	-2,02	,24
		Intervenido	-1,97*	,49	,00	-3,19	-,75
EAV1	Referencia	Intervenido	,00	,82	1,00	-2,03	2,03
		Control	2,54*	,78	,01	,62	4,47
	Intervenido	Referencia	,00	,82	1,00	-2,03	2,03
		Control	2,54*	,84	,01	,48	4,61
	Control	Referencia	-2,54*	,78	,01	-4,47	-,62
		Intervenido	-2,54*	,84	,01	-4,61	-,48
EAV2	Referencia	Intervenido	-,69	,86	,70	-2,81	1,42
		Control	2,29*	,81	,02	,30	4,30
	Intervenido	Referencia	,69	,86	,70	-1,42	2,81
		Control	2,99*	,87	,00	,84	5,14
	Control	Referencia	-2,29*	,81	,02	-4,30	-,30
		Intervenido	-2,99*	,87	,00	-5,14	-,84

Nota. * = La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05. ENI = Evaluación Neuropsicológica Infantil, ENAV1 = Evaluación Neuropsicológica de la Actividad Verbal, primer texto, ENAV2 = Evaluación Neuropsicológica de la Actividad Verbal, segundo texto.

referencia con un alto nivel de desarrollo semántico, luego de sólo ocho semanas de intervención.

Desempeño del Grupo Intervenido en Cada Sesión

La Escala Visual Análoga permitió conocer el nivel de desempeño y participación de los niños del grupo intervenido en cada sesión. En la Tabla 5 se observa que el promedio de desempeño del grupo en la última sesión es significativamente distinto al promedio de desempeño de la primera sesión, apreciándose mejoras en todos los criterios valorados con un tamaño del efecto grande.

Tabla 5
Desempeño del Grupo Intervenido (n=9) en cada Sesión, Significancia y Tamaño del Efecto

Criterios	*M (DE) primera sesión*	*M (DE) última sesión*	*t*	*p*	*d*	*r*
Interés	8,1 (,6)	10,0 (0)	9,43	<,001	4,45	,91
Reacción	7,1 (1,1)	9,3 (,5)	5,55	<,001	2,69	,80
Efectividad	7,0 (,5)	9,1 (,8)	8,10	<,001	3,22	,85
Participación	7,9 (,6)	9,9 (,3)	12,00	<,001	4,12	,89
Atención	7,6 (,7)	9,6 (,5)	8,48	<,001	3,15	,84
Autoevaluación	6,8 (1,1)	9,6 (,7)	6,93	<,001	2,99	,83

Nota. M = media; *DE* = desviación estándar; *t* = estadístico t; *p* = prueba; *d* = d de Cohen; *r* = tamaño de efecto.

Resultados de la Escala de Alcance de Metas

En la Tabla 6 se muestran las puntuaciones obtenidas antes y después de la intervención en la Escala de Alcance de Metas, y la puntuación de cambio, estadísticamente significativa y con un tamaño del efecto grande.

Tabla 6
Puntuación de Cambio en la Escala de Alcance de Metas, Grupo Intervenido (n=9)

Participante	Línea base	Resultado	Cambio
1	34,8	52,6	17,8
2	34,8	52,6	17,8
3	34,8	60,0	25,2
4	34,8	53,5	18,7
5	34,8	46,1	11,3
6	34,8	61,8	27,0
7	34,8	55,2	20,5
8	34,8	56,1	21,3
9	34,8	56,1	21,3
t	*p*	*d*	*r*
13,21	<,001	6,23	,95

Nota. La línea base de 34,8 resulta de la transformación de la escala GAS (Turner-Stokes, 2009) resulta de la transformación matemática estandarizada cuando todas las metas individuales parten del nivel ordinal -1 (pre-intervención). t = estadístico t; p = prueba; d = d de Cohen; r = tamaño de efecto.

Discusión

Los resultados obtenidos mostraron cambios positivos y significativos en la semántica del lenguaje del grupo intervenido.

En el grupo intervenido, las puntuaciones de las pruebas que miden la semántica del lenguaje mejoraron luego de la intervención. Asimismo, después de la intervención, las puntuaciones de las pruebas que miden la semántica del lenguaje fueron mejores en el grupo intervenido que en el grupo control. Finalmente, después de la intervención, las puntuaciones de las pruebas que miden la semántica del lenguaje del grupo intervenido se acercaron a las puntuaciones obtenidas en las mismas pruebas por los niños/as con alto nivel de desarrollo semántico (grupo de referencia). Los niños que no cumplieron el criterio del 80% de asistencia (grupo control) no mostraron cambio positivo ni significativo en las variables estudiadas.

Se observaron cambios positivos y significativos en el grupo intervenido en el nivel de palabra, oración y texto, mientras que en el grupo control, los resultados positivos, pero no significativos en las subpruebas de Semejanzas (nivel de la palabra) y Pistas (nivel de la frase).

Después de la intervención, las puntuaciones de las pruebas que miden la semántica del lenguaje en el grupo intervenido se acercaron a las puntuaciones obtenidas en las mismas pruebas por el grupo de niños/as con alto nivel de desarrollo semántico, empleado como referencia. Esto significa que, gracias a la intervención y otros factores relacionados, los resultados del grupo con bajo nivel semántico se acercaron al nivel de desarrollo alto del grupo de referencia en ocho meses. Al mismo tiempo, se visibilizaron las diferencias entre los grupos de referencia e intervenido, con el grupo control, en todas las variables medidas, mostrando que el grupo con asistencia inconstante a las sesiones de intervención no alcanzó el mismo nivel de desarrollo de los otros dos grupos. Esta evidencia es muy importante, aunque el tiempo y desarrollo natural es uno de los factores que podrían influir en los resultados del grupo intervenido. Por otro lado, los resultados obtenidos permiten interpretar los cambios observados como una evidencia del impacto positivo de la intervención realizada.

A pesar del tamaño reducido de la muestra, los resultados observados parecen sugerir que el método de la FEAM es un método que puede contribuir al desarrollo de la semántica del lenguaje en escolares de 6 a 8 años. Esto coincide con los resultados positivos observados en otros estudios que han empleado el mismo método (Fariñas, 1983; Hongjun, 1995; Mata et al., 2014; Menchinskaya, 1955).

Evaluación Continua y Escala de Alcance de Metas

Hay que destacar que, en general, los resultados de las intervenciones cognitivas suelen medirse únicamente con una serie de instrumentos antes y después de la intervención. Sin embargo, en este estudio se incluyeron dos mediciones más, una que proporcionó información sobre el desempeño de los niños en cada sesión y otra que aportó información sobre el alcance individual de una serie de metas comunes. La Escala Visual Análoga (McDermott et al., 2014) midió la participación de los niños en cada sesión indagando el interés, la reacción, la efectividad, la participación, la atención y la autoevaluación, identificando cambios positivos significativos en todas estas áreas, pero únicamente en los niños que participaron en las clases de forma regular y sistemática. Esto muestra nuevamente la importancia de uno de los principios necesarios para implementación de los programas de intervención, que es la sistematización, inteligibilidad y repetición (Filicheva, 1989; Filicheva y Chirkina, 2010).

Por otro lado, la Escala de Alcance de Metas (Turner-Stokes, 2009) mostró cambios positivos en todos los criterios establecidos para evaluar la formación de los conceptos utilizando el método de la FEAM: motivación, percepción concreta y abstracta, desarrollo

del lenguaje externo, escrito y en silencio. Esto permitió corroborar el avance de los infantes en cada una de las etapas del método.

Intervención con Fundamento Teórico-Metodológico

Más allá de los resultados en los progresos semánticos de los escolares, una de las principales aportaciones del presente estudio es la propuesta de un marco teórico-metodológico fundamentado congruentemente con enfoques teóricos bien definidos, como: el enfoque histórico – cultural (Vygotsky, 1995), la teoría de la actividad (Leontiev, 1983), el método de la FEAM (Galperin, 1979), las neoformaciones psicológicas (Elkonin, 1971), la zona de desarrollo próximo y los principios didácticos (Filicheva y Chirkina, 2010; Talizina, 1998).

Desde el enfoque histórico-cultural, se consideró al lenguaje como una actividad, específicamente social (Tsvetkova, 1999). Además, se usó contenido social, es decir, contexto social y cultural del alumnado para construir las actividades y moderar las acciones que confirman la teoría (Talizina, 1998). En la teoría de la actividad, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se considera en el marco de la actividad mediada, como la actividad que tiene acciones como búsqueda, recuperación o uso de la información. Otros estudios han considerado este mismo principio social. Pollard-Durodola et al. (2011a, 2011b) y Djalal et al. (2017) intervinieron en el desarrollo del vocabulario en niños bilingües de edad preescolar y consideraron que, para apoyar el aprendizaje, es necesario el desarrollo de redes de conocimientos y vocabulario donde las redes se desarrollan durante las interacciones sociales entre niños y adultos, y durante las conversaciones en el proceso de estudio. Por ello es importante la actividad organizada y orientada por parte del adulto para la comunicación con el niño o niña. El entorno escolar también juega un rol valioso, ya que ahí se realizan diversas actividades dirigidas al desarrollo de los infantes.

Otros aspectos considerados en la presente investigación fueron los principios didácticos (Filicheva y Chirkina, 2010). Durante la intervención se consideró el principio de corrección, prevención y desarrollo. Para la presentación de nueva información y adquisición de los conceptos propuestos se empleó la sistematización, la inteligibilidad y la repetición. El enfoque individual se logró mediante clases grupales no numerosas y se utilizaron los procesos de orientación, control y ejecución de la actividad.

La principal aportación de esta investigación es el programa de intervención para el desarrollo de la semántica del lenguaje dirigido a niños de primaria inicial. El programa se basó en el método de FEAM y se trabajaron conceptos científicos relacionados con las ciencias naturales, en tres niveles de desarrollo semántico (palabra, oración y texto) pues el desarrollo semántico del lenguaje recae en la formación de conceptos. Este programa de intervención puede ser utilizado por maestros, psicólogos y profesores como material adicional en el proceso de formación de conocimientos acerca de las ciencias naturales, y durante las clases para fortalecer el desarrollo de los aspectos semánticos del lenguaje.

Limitaciones del Estudio

Este estudio tiene como principal limitación el número reducido de participantes que puede influir en la precisión de los resultados obtenidos. Además, la postergación del inicio de la intervención debido a la pandemia por COVID-19, cuestión que pudo influir en los resultados del postest, ya que pasaron ocho meses en los que el desarrollo cognitivo natural podría explicar las puntuaciones del grupo control en Semejanzas y Pistas. Por otro lado, la realización de la tercera y cuarta fase de la investigación se hizo en forma virtual, cuestión que conlleva dificultades técnicas o adaptativas, como fallas del internet, falta de dispositivos, o un espacio adecuado para el estudio. Esto coincide con lo reportado por otros estudios llevados a cabo en ese mismo periodo (Picón, 2020).

Se reconoce que los resultados obtenidos en el grupo intervenido pudieron estar influidos por el incumplimiento a cabalidad de los supuestos de robustez paramétrica, por ello, para estudios o análisis futuros en muestras reducidas se recomienda la utilización de pruebas no paramétricas.

Por otra parte, se considera como una limitación la ausencia de validación de la Escala Visual Analógica (EVA) adaptada de la propuesta de McDermott et al. (2014), aunque EVA se valora en el ámbito educativo como, por ejemplo, en el estudio de Núñez-Noriega et. al. (2026). Ahora bien, la escala cumplió una función observacional y de monitoreo de participantes durante las sesiones del programa de intervención. Resta la validación formal en la población infantil como un punto importante a desarrollar en las futuras líneas de investigación.

Conclusiones

Los resultados del presente estudio aportan evidencias empíricas acerca de los conocimientos teóricos y prácticos considerados en el método de la formación por etapas de las acciones mentales, desde la teoría de la actividad, del enfoque histórico-cultural. El programa de intervención, que fue dirigido al desarrollo del lenguaje, específicamente al desarrollo de los aspectos semánticos del lenguaje, en el nivel de la palabra, frase y texto, muestra la eficacia del método usado en trabajo con estudiantado de la primaria inicial.

En cuando a las implicaciones teóricas, el estudio parece considerar el desarrollo de la semántica del lenguaje como una herramienta necesaria en la actividad orientadora del niño y niña en el periodo de la infancia inicial. Se acerca al supuesto y a otros hallazgos que plantean que el desarrollo del significado de la palabra aumenta el nivel del desarrollo del vocabulario y que esto promueve el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

Acerca de las implicancias prácticas, el programa de intervención dirigida al desarrollo de la semántica del lenguaje constituye la propuesta un material complementario dentro del aula regular, que puede utilizarse por parte de profesores de educación primaria, logopedas o psicólogos educativos.

Finalmente, el estudio presente contribuye a realizar diagnóstico temprano y orientar el trabajo educativo para la obtención los resultados eficientes en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Resulta interesante destacar que, en la etapa de selección, se halló que una tercera parte de la muestra de niños participantes con desarrollo típico tuvo un bajo nivel del desarrollo semántico evidente en su vocabulario. Esto significa que su uso de las palabras tiene un significado aproximado e impreciso, con limitaciones en su vocabulario tanto activo como pasivo. Este resultado ilustra que, en los primeros grados de primaria en las escuelas públicas mexicanas, una buena parte de los niños podría requerir de atención en este aspecto y podría beneficiarse de una intervención específica como la aquí propuesta.

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Fuentes de Financiación

El presente trabajo fue financiado por el programa de becas nacionales de Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), México, el número de becario 701342. Por posterior difusión de los resultados obtenidos se agradece a Proyecto UTA Mayor Nº5770-26.

Agradecimientos

Se agradece a todos los niños y niñas que participaron voluntariamente en el presente estudio.

Referencias

Achenbach, T. M. (2011). *Inventario de conducta de niños (Child Behavior Checklist, CBCL)*. Dwarf Grupo Editorial.

Bejar, B. I., Paliza, Y. M., León, A., Campos, M. L., y Cuba, M. L. (2025). Desarrollo del lenguaje en estudiantes del nivel preescolar: Una revisión sistemática. *Revista Espacios, 46*(3), 9. https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n03p09

Castillo, M. y Velazque, L. (2025). *¿Qué funciona en la alfabetización emergente? Una revisión sistemática y metaanálisis de intervenciones en la primera infancia.* Universidad de Buenos Aires.

Colás, A. (2009). La preparación del docente en la concepción curricular y formación de las acciones mentales: necesidad y actualidad en la atención a las necesidades educativas especiales. *EduSol*, *9*(28), 11-18.

Díez, M. del C., Pacheco, D. I., de Caso, A. M., García, J. N., y García-Martín, E. (2009). El desarrollo de los componentes del lenguaje desde aspectos psicolingüísticos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*(1), 129-136.

Djalal, F. M., Storms, G., Ameel, E., y Heyman, T. (2017). Feature taxonomy: what type of features do children associate with categories and how do they fare in predicting category judgments? *Acta Psychologica*, *178*, 114-123. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2017.06.004

Dunn, L. M., Dunn, L. M., y Arribas, D. (2005). *Peabody: Test de vocabulario en imágenes*. Ediciones TEA.

Elkonin, D. B. (1971). Sobre el problema de la periodización del desarrollo mental en la infancia. *Cuestiones de Psicología, 4*, 6-20.

Fariñas, G. A. (1983). *La formación de conceptos gramaticales primarios en las condiciones de aprendizaje en el aula en Cuba*. [Tesis de Doctorado]. Universidad Estatal de Moscú M.V. Lomonosov.

Filicheva, T. B., y Chirkina, G. V. (2010). *Corrección de los trastornos del lenguaje*. Educación.

Filicheva, T. B. (1989). *Fundamentos de logopedia*. Educación.

Galperin, P. Y. (1979). *Introducción a la psicología: Un enfoque dialéctico.* Editorial Río.

Galperin, P. Y. (1998). *Actividad psicológica como ciencia objetiva*. Academia.

Galperin, P. Y. (2010). Sobre la formación de acciones y conceptos mentales. *Psicología Histórico-Cultural, 3*, 111-114.

González, J. E., Pollard-Durodola, S. D., Davis, M. J., y Simmons, D. C. (2017). Vocabulary instruction for young children at risk: Integrating shared book reading and explicit teaching. *Journal of Psychology and Education, 32*(2), 145-160. https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1321234

Hill, C. J., Bloom, H. S., Black, A. R., y Lipsey, M. W. (2008). Empirical benchmarks for interpreting effect sizes in research. *Child Development Perspectives*, *2*(3), 172-177. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00061.x

Hongjun, Z. (1995). *La dependencia del proceso de establecer conceptos científicos por parte de los niños en la etapa de su desarrollo intelectual*. [Tesis de Doctorado]. Universidad Estatal de Moscú M.V. Lomonosov.

Inozemtseva, O., Matute, E., González, A. L., Guajardo, S., Roselli, M., y Ruíz, E. A. (2010). Influencia de la edad en la ejecución de tareas relacionadas con el lenguaje en escolares. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, 10*(1), 9-21.

Kornienko, A. F. (2015). Value and sense of word and speech. *Humanities Research, 3*.

Krutiy, K. L. (2005). *Diagnóstico de desarrollo del lenguaje de los niños*. LIPS.

León, O. G., y Montero, I. (2020). Métodos de investigación en psicología y educación (4.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana de España.

Leontiev, A. N. (1983). *Obras psicológicas escogidas*. Pedagogía.

Luria, A. R. (1979). *Lenguaje y conciencia*. MGU.

Luria, A. R. (2000). *Conciencia y lenguaje*. Aprendizaje Visor.

Lyons, J. (1995). *Linguistic Semantics.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511810213

Mata, A., Solovieva, Y., Quintanar, L., y Soto, F. (2014). Correction of problems in writing through drawing: A case study. *Revista Chilena de Neuropsicología*, *9*(2), 54-60. https://doi.org/10.5839/rcnp.2014.0902E.03

Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A., Ostrosky-Solís, F., Guajárdo, S., Inozemtseva, O., Montiel, T., y Morales, G. (2007). *Evaluación neuropsicológica infantil (ENI): manual de aplicación.* Instituto de Neurociencias. Universidad Autónoma de México.

McDermott, O., Orgeta, V., Ridder, H. M., y Orrell, M. (2014). A preliminary psychometric evaluation of Music in Dementia Assessment Scales (MiDAS). *International Psychogeriatrics*, *26*(6), 1011-1019. https://doi.org/10.1017/S1041610214000180

Menchinskaya, N. A. (1955). *Psicología del aprendizaje aritmético*. Editorial de la Academia de Ciencias de la URSS.

Mendoza, A., Acevedo, D., y Tejeda, C. (2016). Teoría de la formación por etapas de las acciones mentales (TFEAM) en la enseñanza y el aprendizaje del concepto de valencia química. *Formación Universitaria, 9*(1), 71-76. https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000100008

Núñez-Noriega, L. M., Gaxiola-Romero, J. C., Gaxiola-Villa, E., García-Flores, R., y Echeverría-Castro, S. B. (2026). Comparación de discriminación verbal-visual entre dos escalas visuales analógicas para medir miedo o ansiedad en niños. *Revista Científica De Psicología Eureka*, *23*(1), 1-19. https://doi.org/10.63707/Eureka.v23n1a26p1-19

Osnitsky, A. K. (2018). Bases psicológicas de la formación del discurso infantil. *Vestnik MGLU. Educación y Ciencias Pedagógicas, 5*, 148-156.

Paredes, A. W., Aguirre, M. B., Aguiar, V. C., y Ortiz, F. M. (2025). Promoviendo el desarrollo del lenguaje y la comunicación en niños de 1 a 3 años: estrategias efectivas para padres y cuidadores. *Latam Journal, 6*(1). https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3341

Picón, M. L. (2020). ¿Es posible la enseñanza virtual? *Revista de Educación a Distancia*, *22*(39), 11-34. https://doi.org/10.29344/07180772.34.2357

Pollard-Durodola, S. D., Gonzalez, J. E., Simmons, D. C., Davis, M. J., y Nava-Walichowski, M. (2011a). Using knowledge networks to develop preschoolers' content vocabulary. *The Reading Teacher*, *65*(4), 265-274. https://doi.org/10.1002/TRTR.01035

Pollard-Durodola, S. D., Gonzalez, J., Simmons, D. C., Kwok, O., Taylor, A. B., Davis, M. J., y Simmons, L. (2011b). The effects of an intensive shared book-reading intervention for preschool children at risk for

vocabulary delay. *Exceptional Children*, *77*(2), 161-183. https://doi.org/10.1177/001440291107700202

Recio, Á. (2025). La configuración de las categorías metagramaticales: análisis de la red léxico-semántica asociada a sustantivos. *Revista Signos, 58*(117). https://doi.org/10.4151/s0718-09342025011701136

Rivadeneira, E. M., Reyes, C. C., y León, B. B. (2024). Desarrollo temprano del lenguaje: conexiones significativas entre conciencia fonológica, vocabulario y pronunciación. *Conrado, 20*(96), 45-56. https://doi.org/10.0009/conrado.2024.96.45

Quintanar, L., y Solovieva, Y. (2010). *Evaluación Neuropsicológica de la Actividad Verbal*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Quintanar, L. (1998). *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. Editorial Trillas.

Shulekina, Y. A., y Khalilova, L. B. (2008). Evaluación del componente semántico de la competencia lingüística en tipos expresivos e impresivos de actividad verbal de los niños con el subdesarrollo del lenguaje. En Universidad Pedagógica Estatal de Rusia Herzen, Tecnología *de Terapia del Habla en la Educación Correccional y de Desarrollo*: *La Colección de Obras Científicas y Metodológicas Con Participación Internacional* (pp. 63-71). Editorial de la Universidad Pedagógica Estatal de Herzen.

Solovieva, Y. (2004). *El desarrollo intelectual y su evaluación*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Solovieva, Y., Ortiz-Moncada, G., y Quintanar-Rojas, L. (2010). Formación de conceptos numéricos iniciales en una población de niños mexicanos. *Cultura y Educación, 22*(3), 345-361. https://doi.org/10.1174/113564010804932157

Talizina, N. F. (1975). *Gestionando el proceso de aprendizaje*. Editorial Progreso.

Talizina, N. F. (1998). *Psicología pedagógica: Manual práctico*. Editorial Universidad de La Habana.

Talizina, N. F. (2000). *Manual de psicología pedagógica*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Tejeda, C., Chicangana, C., y Villabona, A. (2013). Enseñanza de la química basada en la formación por etapas de acciones mentales (caso enseñanza del concepto de valencia). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 38*, 143-157.

Trofymenko, L. I. (2007). Recomendaciones metódicas para el desarrollo del lenguaje en los niños con el subdesarrollo en general del lenguaje. En Y. F. Sobotovych (Ed.), *Formación correctiva del desarrollo del lenguaje de los niños con el subdesarrollo general del lenguaje* (pp. 46–65). La Educación Actual.

Tsvetkova, L. S. (1999). *Neuropsicología del intelecto*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Turner-Stokes, L. (2009). Goal Attainment Scaling (GAS) in rehabilitation: Further information and advice. *Clinical Rehabilitation, 23*(5), 362-370. https://doi.org/10.1177/0269215508101742

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje.* Ediciones Fausto.

Wechsler, D. (2009). *WISC-IV: Escala de inteligencia de Wechsler para niños-IV* (Manual técnico y de interpretación). Pearson Clinical.

GRUPO EDITORIAL DE PSICOFUNDACIÓN

Revista de Psicología y Educación (2026) 21(2) 109-119

Revista de Psicología y Educación
Journal of Psychology and Education

www.rpye.es • eISSN 1989-9874 • ISSN 1699-9517

REVISTA DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Revista del Consejo General de la Psicología de España

Artículo

El Desarrollo del Lenguaje en Niños con Síndrome de Williams: Una Revisión Bibliométrica

Diego Paniagua-Martín[1], Adriana Iturbe Zúñiga[2], Paula Morales Blanco[2] y Valeria Pernía Martínez[2]

[1]Universidad Internacional de La Rioja (España)
[2]Universidad de Salamanca (España)

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Recibido: 08/03/2026
Aceptado: 14/09/2026

Palabras clave:
Lenguaje
Síndrome de Williams
Infancia
Desarrollo
Análisis bibliométrico

RESUMEN

Antecedentes: El síndrome de Williams es un trastorno neurogenético con un perfil cognitivo-lingüístico heterogéneo. Dado que la investigación está fragmentada, este estudio analizó la producción científica de la última década sobre el desarrollo del lenguaje infantil mediante una revisión bibliométrica basada en variables estructurales, temáticas y metodológicas. **Método:** Adaptando las directrices de la declaración PRISMA 2020 específicamente para el proceso de selección de la literatura, se consultaron trece bases de datos internacionales y se seleccionaron 78 estudios originales publicados entre 2015 y 2025 centrados en niños de 0 a 12 años con diagnóstico formal de SW. **Resultados:** El análisis evidencia una producción científica consolidada y difundida en revistas de alto impacto, con una marcada concentración temática en enfoques psicológicos y metodológica en diseños cuantitativos. Asimismo, se identifican importantes vacíos, como una limitada diversidad en diseños de investigación, y carencias en la descripción de variables sociodemográficas en las muestras analizadas. **Conclusiones:** Los hallazgos ponen de manifiesto avances significativos en la comprensión del desarrollo del lenguaje en niños con SW, pero los vacíos metodológicos detectados limitan una visión integradora del perfil lingüístico, lo que subraya la necesidad de promover investigaciones basadas en la evidencia que fortalezcan la evaluación y la intervención tempranas.

Language Development in Children with Williams Syndrome: A Bibliometric Review

Keywords:
Language
Williams syndrome
Childhood
Development
Bibliometric analysis

ABSTRACT

Background: Williams syndrome is a neurogenetic disorder with a heterogeneous cognitive-linguistic profile. Given that research is fragmented, this study analyzed the scientific output of the last decade on child language development through a bibliometric review based on structural, thematic, and methodological variables. **Method:** Adapting the guidelines of the PRISMA 2020 statement specifically for the literature selection process, thirteen international databases were consulted, and 78 original studies published between 2015 and 2025 focusing on children aged 0 to 12 years with a formal diagnosis of WS were selected. **Results:** The analysis shows consolidated scientific output disseminated in high-impact journals, with a marked thematic concentration in psychological approaches and a methodological concentration in quantitative designs. Furthermore, the analysis identifies significant gaps, including limited diversity in research designs (with a scarce presence of qualitative or mixed approaches) and shortcomings in describing sociodemographic variables in the analyzed samples. **Conclusions:** The findings highlight significant advances in understanding language development in children with WS, but the identified methodological gaps limit a fully integrated view of children's linguistic profiles, underscoring the need to promote more diverse, evidence-based research that strengthens early assessment and intervention.

Cómo citar: Paniagua-Martín, D., Iturbe, A., Morales, P., y Pernía, V. (2026). El desarrollo del lenguaje en niños con síndrome de Williams: una revisión bibliométrica. *Revista de Psicología y Educación, 21*(2), 109-119. https://doi.org/10.70478/rpye.2026.21.11
Autor de correspondencia: Diego Paniagua-Martín, diego.paniagua@unir.net
Este artículo está publicado bajo Licencia Creative Commons 4.0 CC-BY-NC-ND

Introducción

El síndrome de Williams (en adelante, SW) es un trastorno neurogenético poco frecuente, con una prevalencia estimada en torno a 1:7.500, causado por una microdeleción en el cromosoma 7q11.23. Se caracteriza por un perfil fenotípico complejo que incluye afectación cardiovascular, rasgos somáticos, alteraciones visuoespaciales y un patrón neurocognitivo desigual. En el ámbito de la cognición y el lenguaje, el SW ha suscitado un interés prolongado en la comunidad científica, dado que plantea preguntas fundamentales sobre la relación entre el desarrollo lingüístico y su base genética (Kozel et al., 2021; Murguía et al., 2025; Sampaio et al., 2013).

Desde una perspectiva histórica y teórica, los modelos más tradicionales consideraban el SW como un modelo privilegiado de disociación cognitiva. Las primeras investigaciones describían las competencias lingüísticas en este síndrome como "relativamente preservadas" o incluso intactas en comparación con sus marcadas deficiencias visuoespaciales y su bajo rendimiento intelectual general (Antonell et al., 2006; Mervis y Becerra, 2007; Sotillo et al., 2007). Esta supuesta ventaja verbal estableció un paradigma en el que se asumía que el lenguaje en el SW se desarrollaba de forma independiente a otras mermas cognitivas.

Sin embargo, la evidencia acumulada en las últimas décadas ha cuestionado profundamente estos enfoques iniciales. Lejos de constituir un módulo intacto, la investigación reciente demuestra que el lenguaje en el SW sigue un patrón altamente heterogéneo, vulnerable y fuertemente condicionado por factores como la edad mental y la complejidad de la tarea (Garayzábal, 2005; Osorio et al., 2015; Romero-Rivas et al., 2023). Este cambio de paradigma teórico exige una aproximación más precisa que organice la variabilidad de los hallazgos reportados, especialmente durante la infancia. En esta etapa crítica para la consolidación de competencias comunicativas, las dificultades inciden de forma directa en el aprendizaje académico, la interacción social y la futura inclusión educativa de los niños (Lacroix et al., 2009; Fajardo et al., 2018; Volterra et al., 2003).

Al organizar la literatura científica por subdominios lingüísticos, el contraste entre la supuesta preservación y las dificultades reales resulta evidente. En etapas tempranas, lejos de una emergencia normativa, los niños con SW presentan retrasos significativos en la adquisición de hitos comunicativos prelingüísticos, así como un uso limitado de gestos, afectando tanto al lenguaje expresivo como receptivo (Alfieri et al., 2017; Llull-Febrer et al., 2025; Twite et al., 2019).

A medida que avanza el desarrollo normativo, el aparente buen desempeño expresivo suele enmascarar deficiencias subyacentes. En el nivel léxico-semántico, aunque el vocabulario expresivo tiende a expandirse de forma sostenida, coexiste con severas limitaciones en la organización semántica y en la comprensión de significados abstractos en contextos de alta demanda cognitiva (Dolscheid y Penke, 2018; Silva et al., 2024). De igual manera, el desarrollo morfosintáctico no está preservado; las investigaciones recientes revelan un patrón de adquisición claramente enlentecido respecto a la edad cronológica, con especial afectación en la comprensión y producción de estructuras complejas (Boloh et al., 2009; Cremades y Barceló-Coblijn, 2024; Díez-Itza et al., 2023; Farran et al., 2024).

Esta vulnerabilidad también se constata en el plano fonológico, donde la literatura reciente advierte de la persistencia de procesos de simplificación del habla más allá de las edades esperables, lo que compromete la inteligibilidad infantil (De la Guía y Garayzábal, 2019; Garayzábal et al., 2007; Hippolyte et al., 2025). Finalmente, el dominio de la pragmática ha cobrado un interés central en la última década. A pesar de mostrar un estilo comunicativo hiper-sociable y locuaz que históricamente cimentó la idea del "buen lenguaje", los estudios actuales confirman que los niños con SW tienen profundas dificultades para adaptar su discurso al contexto, manejar significados no literales e interpretar intenciones comunicativas (Díez-Itza et al., 2022; Gallardo, 2010; Moraleda y López-Resa, 2024; Van Den Heuvel et al., 2016). Esto genera una peligrosa discrepancia entre la competencia lingüística superficial y la competencia comunicativa funcional (Aguilar-Valera y Caycho-Rodríguez, 2017; Landau y Ferrara, 2013).

En definitiva, la literatura científica actual muestra que el desarrollo del lenguaje en niños con SW no sigue una trayectoria uniforme, sino que presenta una gran variabilidad interindividual y resultados poco homogéneos dependiendo del enfoque metodológico y del subdominio evaluado. Esta evolución desde la asunción de un "lenguaje preservado" hacia la constatación de un perfil complejo y con múltiples déficits ha generado un cuerpo de investigación sumamente fragmentado.

Por todo ello, resulta imperativo mapear de forma sistemática el estado de la cuestión. La presente revisión bibliométrica tiene como propósito analizar qué evidencia científica se ha publicado en la última década para estructurar este conocimiento disperso. Identificar las tendencias, los focos de interés metodológicos y temáticos, así como los vacíos de investigación actuales, es un paso fundamental para ofrecer una base sólida que permita avanzar hacia evaluaciones más rigurosas e intervenciones clínico-educativas ajustadas a la realidad del desarrollo lingüístico en esta población.

Esta investigación se articula a partir de la siguiente pregunta de investigación: ¿qué evidencia científica se ha publicado en la última década sobre el desarrollo del lenguaje en niños con síndrome de Williams?

A partir de ella, se busca realizar un análisis bibliométrico de la producción científica indexada en distintas bases de datos con el fin de determinar el nivel de interés y evolución de la investigación en torno al desarrollo del lenguaje en niños con síndrome de Williams durante la última década. En este sentido, se pretende ofrecer una visión actualizada y sistematizada del estado de la investigación, identificando tendencias, áreas de mayor producción científica y posibles vacíos de conocimiento para contribuir a la mejora de la práctica clínico-educativa.

Método

Diseño del Estudio

El presente estudio adopta un diseño bibliométrico de carácter descriptivo fundamentado en el uso de indicadores de producción y estructurales, lo cual resulta idóneo para sistematizar un campo de investigación altamente especializado. Al tratarse de un área donde la literatura ha evolucionado desde la presunción de un "lenguaje preservado" hacia la constatación de un perfil heterogéneo y complejo, el análisis permite cuantificar, organizar y mapear de forma rigurosa cómo se ha construido el conocimiento sobre el desarrollo del lenguaje en niños con SW durante la última década.

El proceso de identificación, selección y depuración de la literatura científica se llevó a cabo siguiendo los criterios establecidos por la declaración PRISMA 2020 (Page et al.,

2021), empleados de forma adaptada al contexto de los estudios bibliométricos. En concreto, este enfoque se utilizó como marco metodológico para garantizar la transparencia, la reproducibilidad y la trazabilidad del proceso de búsqueda.

Para la representación del proceso de selección de los documentos, se empleó un diagrama de flujo PRISMA adaptado en el que se describen las distintas fases del estudio: identificación de los registros en las bases de datos seleccionadas, eliminación de duplicados, aplicación de los criterios de inclusión y exclusión y selección final de los documentos incluidos en el análisis bibliométrico.

Estrategia de Búsqueda

En noviembre de 2025 se llevó a cabo una búsqueda en once bases de datos: ERIC, MEDLINE, APA PsycINFO, APA PsycArticles, CINAHL Complete, Academic Search Complete, PSICODOC, Psychology and Behavioral Sciences Collection, Scopus, Web of Science y PubMed, dado que publican artículos de investigación relacionados con el ámbito objeto de estudio. Por otro lado, se incluyeron adicionalmente Dialnet y SciELO para rastrear la literatura específica publicada en español.

Para minimizar sesgos y garantizar la máxima objetividad en el proceso de selección, el cribado y la evaluación de los registros fueron llevados a cabo de forma independiente por dos investigadores. De manera complementaria, se implementó una revisión en dos fases temporales: una primera selección realizada en la primera quincena de noviembre de 2025 y una comprobación posterior un mes después, en la primera quincena de diciembre de 2025, aplicando idénticos criterios de elegibilidad para confirmar la pertinencia de los estudios incluidos. Durante ambas fases del proceso, cualquier discrepancia surgida entre ambos investigadores respecto a la pertinencia, inclusión o exclusión de un estudio fue resuelta, en primera instancia, mediante revisión conjunta y debate hasta alcanzar un consenso. En los casos puntuales en los que no fue posible un acuerdo unánime, se contó con la participación de un tercer investigador que actuó como árbitro para tomar la decisión final.

Para la recuperación de los documentos, se diseñó una estrategia de búsqueda basada en la combinación de descriptores clave y operadores booleanos ("AND" y "OR") relacionados con el desarrollo del lenguaje, el síndrome de Williams y la etapa infantil (véase Tabla 1).

Tabla 1
Estrategia de Búsqueda

Concepto	Descriptores relacionados	Operadores Booleanos
Lenguaje	Language development, language acquisition, language learning	Language development OR language acquisition OR language learning
Síndrome de Williams	Williams syndrome, Williams-beuren syndrome	Williams syndrome OR Williams-beuren syndrome
Infancia	Children, kids, child	Children OR kids OR child
Ecuación de búsqueda	(combinación de términos)	(Language development OR language acquisition OR language learning) AND (Williams syndrome OR Williams-beuren syndrome) AND (Children OR kids OR child)

Esta ecuación general fue adaptada a la sintaxis de cada base de datos (i.e., uso de etiquetas de campo). Paralelamente, se aplicaron los filtros automáticos proporcionados por las propias plataformas para aplicar los criterios de elegibilidad desde la fase inicial (limitadores de fecha de publicación entre 2015-2025, restricción a artículos en revistas revisadas por pares e idiomas inglés y español). Las cadenas de búsqueda exactas e individualizadas aplicadas en cada una de las trece bases de datos se encuentran detalladas en el anexo 1.

De manera complementaria, se realizó una búsqueda en dos bases de datos más, Dialnet y SCIELO, utilizando los descriptores equivalentes en español. Sin embargo, no se encontraron estudios relevantes en estas fuentes. Por otro lado, y de forma complementaria a la búsqueda mediante bases de datos, se llevó a cabo una búsqueda manual por citas, revisando las listas de referencias de los artículos previamente identificados para recuperar trabajos adicionales relevantes.

La elección de un intervalo temporal de una década y la consulta de bases de datos heterogéneas busca garantizar una cobertura exhaustiva que permita mapear las tendencias estructurales de un campo investigador caracterizado por su alta especificidad e interdisciplinariedad.

Criterios de Elegibilidad: Inclusión y Exclusión

Los criterios de inclusión utilizados para la selección de los artículos fueron los siguientes: (1) Temática: artículos académicos que evalúen el desarrollo del lenguaje en niños con SW, como objetivo principal o de forma secundaria; (2) Momento de publicación: artículos publicados entre el 1 de enero de 2015 y el 31 de octubre de 2025; (3) Metodología: estudios de fuentes primarias con metodología cuantitativa, cualitativa o mixta; (4) Idioma: trabajos publicados en inglés y español; (5) Tipo de publicación: investigaciones originales recogidas en revistas con revisión por pares; y (6) Edad: participantes con edades comprendidas entre los 0 y los 12 años. Se delimitó este rango por abarcar el periodo que va desde la primera infancia hasta el final de la Educación Primaria, etapas críticas en las que se produce la emergencia, adquisición y consolidación de las competencias lingüísticas básicas, permitiendo focalizar el análisis antes de los cambios cognitivos y sociales propios del paso a la Educación Secundaria y la adolescencia (Fajardo et al., 2018; Volterra et al., 2003).

Para aquellos estudios que presentaban rangos de edad más amplios (incluyendo adolescentes o adultos), se determinó que solo serían incluidos si presentaban los resultados de los niños de 0 a 12 años de forma separada al resto de edades, o bien si la media de edad de toda la muestra se situaba claramente dentro de este límite.

Por su parte, se establecieron dos criterios de exclusión principales: (1) no centrarse en la franja de edad especificada, y (2) no contar con un diagnóstico formal de SW. Esta última medida garantiza que los efectos observados en el lenguaje se atribuyan específicamente a esta condición neurogenética y no a otras patologías neurológicas o dificultades cognitivas sin etiología clara.

Selección de Estudios

Primeramente, tras obtener los registros tanto de las bases de datos consultadas como de la búsqueda por citas, y una vez quedaron aplicados los limitadores establecidos por las herramientas automáticas de búsqueda, fueron importados al administrador bibliográfico Zotero

para su organización, revisión y eliminación de duplicados de cara a evitar sesgos en el análisis y asegurar que cada investigación se considerará una única vez en el proceso de selección.

A continuación, se inició un proceso dividido en tres fases: (1) se seleccionaron aquellos registros que contenían alguno de los descriptores utilizados en el proceso de búsqueda en el título, resumen y/o palabras clave; (2) se llevó a cabo una lectura exhaustiva del texto completo para asegurar el cumplimiento de los criterios de elegibilidad y, de este modo, confirmar su relevancia en función de los objetivos y preguntas de investigación de la revisión. Por último, se procedió a la extracción de los datos necesarios para realizar la presente investigación.

Con el fin de mapear estructuralmente el estado de la cuestión y dar respuesta directa a los objetivos de la investigación, los datos se extrajeron atendiendo a dimensiones bibliométricas consolidadas (Moral-Muñoz et al., 2020). La selección de cada variable se justifica metodológicamente de la siguiente manera: (1) las características de autoría e institucionales (género, filiación y país) permiten identificar el liderazgo científico y detectar posibles sesgos geográficos o culturales que afecten al análisis lingüístico; (2) la evolución temporal evalúa la estabilidad del interés investigador a lo largo de la década; (3) las áreas temáticas y ámbitos disciplinares determinan desde qué prisma (i.e., neurocognitivo, educativo o puramente lingüístico) se aborda el fenómeno, evidenciando posibles fragmentaciones del conocimiento; (4) el impacto de la publicación (cuartil JCR o CiteScore) actúa como indicador de la solidez y validez de la evidencia acumulada; (5) el diseño metodológico (tipo de estudio) resulta crucial para detectar vacíos empíricos, como la escasez de enfoques longitudinales o cualitativos; (6) las características de la muestra (población y género) permiten valorar el rigor y la exhaustividad demográfica de las investigaciones; y, finalmente, (7) los objetivos de estudio y subdominios lingüísticos abordados (perspectiva general, pragmática, léxico, fonología y morfosintaxis) resultan imprescindibles para determinar qué componentes del lenguaje acaparan la atención científica y en cuáles persisten vacíos teóricos. En definitiva, el análisis conjunto de estas dimensiones proporciona la "radiografía" necesaria para identificar las tendencias y limitaciones de la literatura actual.

En lo que respecta al flujo de los resultados, la búsqueda realizada identificó 1582 registros, 1532 obtenidos desde 13 bases de datos y 30 a través de búsqueda por citas. En el caso de los primeros, se descartaron, por un lado, 1160, mediante la aplicación de los limitadores establecidos por las herramientas automáticas de búsqueda y, por otro lado, 90 que correspondían a referencias duplicadas.

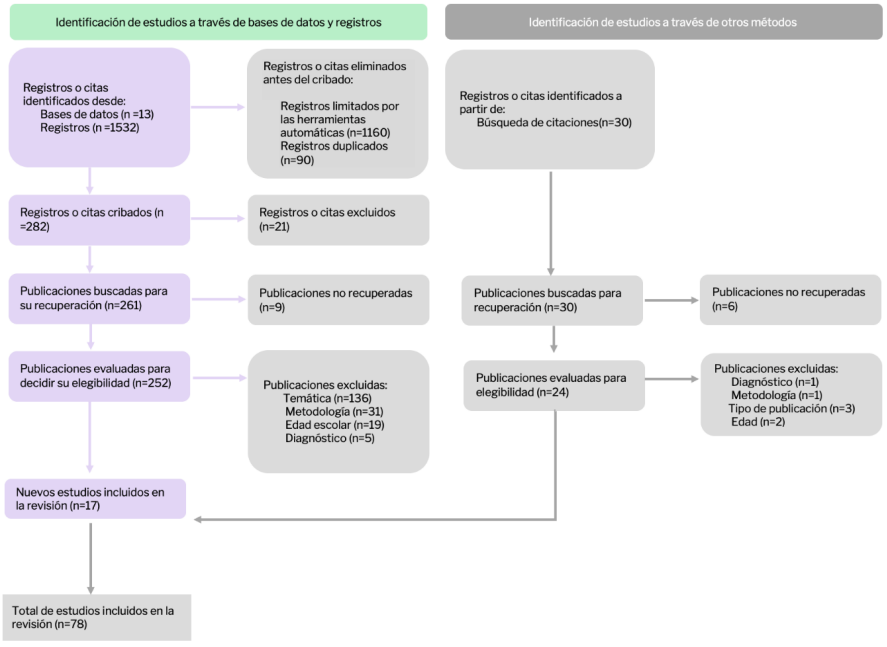
Posteriormente, en el cribado, se revisaron, mediante la lectura de título, resumen y/o palabras clave, con el objetivo de seleccionar aquellos que mejor cumplían con los objetivos de la revisión, un total de 282. De esos 282, se excluyeron 21 y fueron seleccionados para su lectura a texto completo 261, sin embargo 9 no pudieron ser recuperados. Para intentar localizarlos, se aplicaron medidas de búsqueda alternativas (consultas en repositorios institucionales, plataformas académicas y contacto por correo electrónico con los autores de correspondencia). Al no obtener respuesta o acceso, la inaccesibilidad al texto completo operó como un criterio de exclusión práctico.

Finalmente, 252 fueron los que se evaluaron para decidir su elegibilidad en torno a los criterios de inclusión y exclusión previamente establecidos, quedando incluidos mediante este sistema 61 estudios en la revisión.

Por su parte, en lo que respecta a la identificación de estudios obtenidos a través de otros métodos, se obtuvieron 30 registros mediante búsqueda por citas de los cuales 6 no pudieron recuperarse y tan solo 24 se evaluaron para decidir su elegibilidad en torno a los criterios de inclusión y exclusión previamente establecidos,

Figura 1

Diagrama de Flujo Para la Selección de Estudios (adaptado de Page et al., 2021)



quedando incluidos en la revisión en esta sección 17 estudios. Finalmente, un total de 78 estudios fueron incluidos en la revisión (véase Figura 1).

Resultados

Para garantizar la transparencia, la reproducibilidad y ofrecer una visión detallada de los objetivos y principales hallazgos de la literatura revisada, el listado completo de los 78 estudios incluidos en este análisis bibliométrico se encuentra disponible como material complementario a través del siguiente enlace: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1GSK9h_hZjN8yglpd8wd4FKVAjpFPSxW_GJb5qzFDIKo/edit?usp=sharing

Producción por Género, Filiación y País

En relación con el género del primer autor, del total de artículos revisados, el 69% de los trabajos tienen como primera autora a una mujer (n=54) frente al 31% cuyo primer autor es un hombre (n=24). Este predominio femenino es consistente, contando con tendencias más amplias al tratarse de disciplinas vinculadas a la psicología, la educación y las ciencias del lenguaje donde la presencia es especialmente significativa.

En cuanto a la filiación institucional de los primeros autores, se revela una amplia diversidad geográfica, aunque con una concentración destacada en determinadas regiones. El país más representado es Estados Unidos con un total de 18 autores afiliados a alguna de sus instituciones, seguido de Reino Unido con un total de 14 y España con 12. Todos ellos son polos tradicionales de investigación en neuropsicología, genética del desarrollo y lingüística clínica, lo que explica su fuerte presencia.

A estos países le siguen otros como Italia (n=6), Brasil (n=5) y China (n=4), mostrando también un crecimiento significativo en producción científica relacionada con síndromes neurogenéticos. Por su parte, otros países con una participación moderada son Australia, Francia, Alemania, Bélgica o Colombia, así como un conjunto menor de contribuciones individuales procedentes de Suiza, Turquía, Suecia, Japón, Ghana, India e Israel. Dicha distribución, en cuanto a las aportaciones según la filiación de los autores, sugiere una producción científica altamente internacional, pero con un claro predominio de países y de economías con fuerte inversión tanto en ciencia como en salud pública.

Producción Temporal

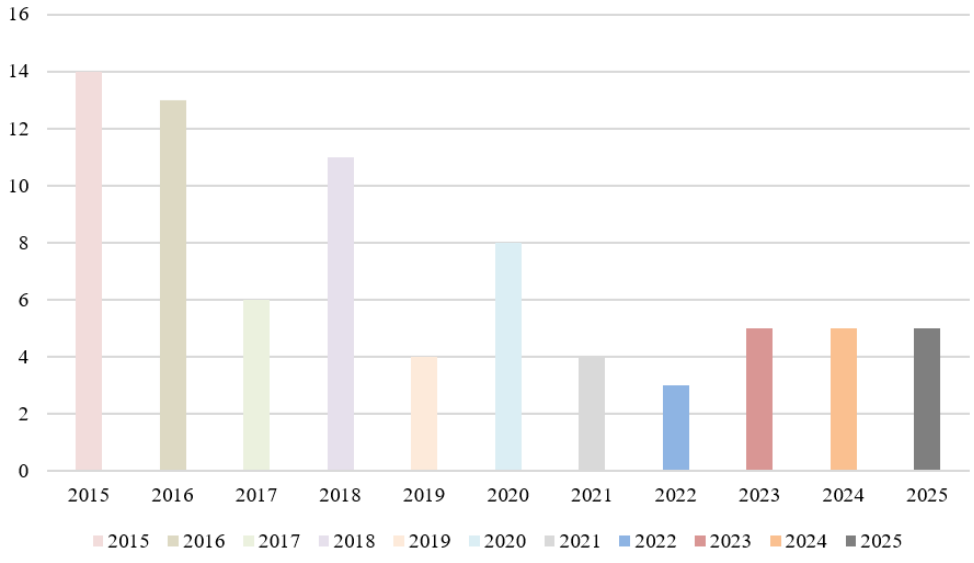
El conjunto finalmente analizado incluye 78 artículos publicados entre 2015 y 2025, lo que permite observar la evolución reciente del interés científico sobre el SW. El período con mayor volumen corresponde al año 2015, con un total de 14 artículos, seguido consecutivamente del 2016 con 13, concentrando entre ambos casi un tercio de toda la producción. Tras este pico inicial, la publicación se mantiene relativamente estable en un ligero descenso y repuntes puntuales en 2018 (n=11) y 2020 (n=8).

A partir del 2022 vuelve a intensificarse de forma moderada destacando los años 2023, 2024 y 2025, cada uno con 5 publicaciones, lo que sugiere una continuidad en el interés científico actual. En conjunto, tras una pequeña caída, los datos muestran una tendencia sostenida, por lo que el SW sigue siendo un campo activo dentro de la investigación neurocognitiva y del desarrollo (véase Figura 2).

Categoría Temática del Estudio

Respecto a la categoría temática, se identifican un total de 126 categorías asignadas dentro de las 78 publicaciones. Esta divergencia numérica se debe a que el procedimiento de clasificación se basó en la indexación directa proporcionada por las propias bases de datos. Dado el carácter multidisciplinar de muchas revistas, un mismo artículo podía estar clasificado simultáneamente en varias

Figura 2
Producción por Año (2015-2025)



categorías temáticas (tal y como se detalla en la tabla del material complementario, donde se desglosa la asignación de hasta tres categorías simultáneas por publicación).

Tomando como referencia lo anterior, las áreas donde más se publica son educación especial y rehabilitación, con un total de 15 publicaciones en cada una. A estas les siguen las áreas de psicología, con 12 publicaciones; lingüística y psicología del desarrollo, con 11 publicaciones cada una y, por último, neurología clínica, con 9 publicaciones. Por su parte, en la cola de categorías se encuentran disciplinas como medicina, comunicación, psicología clínica, biotecnología y medicina general e interna con 1 publicación (véase Tabla 2).

Tabla 2
Producción por Categoría Temática

Categoría temática	N º de publicaciones	% de publicaciones
Educación Especial	15	11,9%
Rehabilitación	15	11,9%
Psicología	12	9,5%
Lingüística	11	8,7%
Psicología del desarrollo	11	8,7%
Neurología clínica	9	7,3%
Psicología experimental	8	6,3%
Neurociencias	7	5,5%
Audiología y patología del habla y del lenguaje	6	4,7%
Ciencias del comportamiento	5	3,9%
Genética y herencia	4	3,2%
Psicología educativa	3	2,4%
Psiquiatría	3	2,4%
Ciencias multidisciplinares	3	2,4%
Pediatría	3	2,4%
Psicología biológica	2	1,6%
Ciencias sociales interdisciplinares	2	1,6%
Educación e investigación educativa	2	1,6%
Medicina, investigación y experimentación	1	0,8%
Comunicación	1	0,8%
Psicología clínica	1	0,8%
Biotecnología y microbiología aplicada	1	0,8%
Medicina general e interna	1	0,8%

Producción Según el Ámbito

Respecto a la producción según el ámbito, los resultados muestran un claro predominio de investigaciones en el ámbito de la psicología, que concentra el mayor porcentaje de publicaciones (30,8%), seguido de la educación (23,1%). En menor medida, el resto de los estudios se distribuye entre ámbitos como neurociencias y neurología (12,8%) y lenguaje y comunicación (9,0%). En conjunto, estos resultados evidencian el carácter multidisciplinar del campo de estudio, si bien con un marcado predominio de las investigaciones desarrolladas desde los ámbitos psicológico y educativo (véase Tabla 3).

Tabla 3
Producción Según el Ámbito

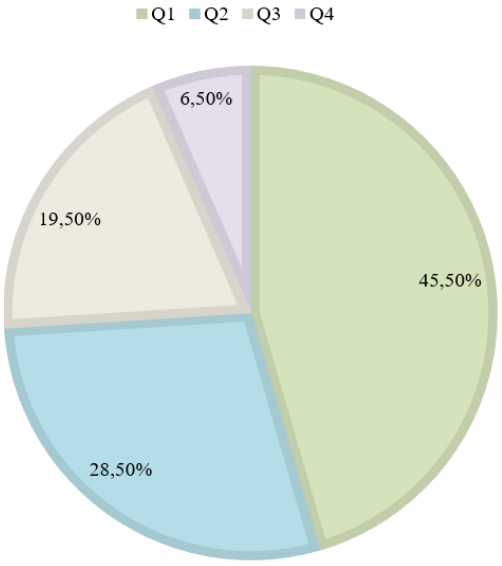
Ámbito temático	N º de publicaciones	% de publicaciones
Psicología	24	30,8%
Educación	18	23,1%
Ciencias de la Salud / Medicina	12	15,4%
Neurociencias y Neurología	10	12,8%
Lenguaje y Comunicación	7	9,0%
Genética y Ciencias Biomédicas	5	6,4%
Ciencias Sociales y Multidisciplinares	2	2,6%

Producción por Impacto JCR o CiteScore

El análisis de la Figura 3 muestra la distribución de las publicaciones según los cuartiles JCR o CiteScore de las revistas en las que se enmarcan. La mayor parte de la frecuencia se agrupa en la mitad superior de la clasificación, con el cuartil 1 (Q1) (45,5%) y el cuartil 2 (Q2) (28,5% del total). En conjunto, los cuartiles de mayor posicionamiento (Q1 y Q2) representan el 74,1% del recuento total. Estos datos indican que la investigación sobre el desarrollo del lenguaje en niños con SW cuenta con una alta visibilidad y se difunde mayoritariamente a través de canales consolidados y de alto impacto dentro de la comunidad científica. Por el contrario, la presencia en los cuartiles inferiores es muy reducida, pues el Q3 registra el 19,5% y el Q4 apenas alcanza el 6,5%.

Cabe precisar que, si bien estos indicadores bibliométricos reflejan el posicionamiento y el gran alcance de las revistas elegidas por los autores, evalúan el impacto de la publicación a nivel general y no determinan por sí mismos la calidad o solidez metodológica de los estudios individuales incluidos en la revisión.

Figura 3
Producción Según Impacto JCR o CiteScore



Producción Según el Tipo de Estudio

El análisis del tipo de estudio evidencia un claro predominio de los estudios cuyo enfoque es cuantitativo, representando un 88,5% del total de la muestra. En menor medida, se identifican los estudios de caso único (5,1%) y los estudios de casos (1,3%). Por su parte, los enfoques cualitativos y mixtos muestran una presencia igualmente reducida, con un 2,6% cada uno.

En este sentido, hay una marcada orientación metodológica hacia el análisis cuantitativo en la producción científica revisada en lo que respecta a la evaluación del lenguaje en niños con SW. No obstante, la escasa representación de estudios cualitativos, mixtos y de caso establece una limitación en torno a la comprensión en profundidad de los fenómenos estudiados.

Producción por Revista

En cuanto a la producción científica analizada en relación con el número de publicaciones, destaca *Frontiers in Psychology* como la revista con mayor número de artículos (8), seguida de *Research in Developmental Disabilities* (7). Tras unificar distintas nomenclaturas indexadas para una misma cabecera, comparten el tercer lugar *Child Neuropsychology* y *Journal of Intellectual Disability Research*, ambas con 5 publicaciones. En un nivel intermedio se sitúa *International Journal of Language & Communication Disorders* (3), mientras que un conjunto amplio de revistas presenta una frecuencia moderada de dos artículos. Por último, se identifica un grupo numeroso de revistas con una única publicación relevante para el estudio, lo que refleja una alta dispersión de la producción científica en este campo (véase Tabla 4).

Producción por Población y Género

Tal y como se estableció en los criterios de elegibilidad, la revisión se mantuvo centrada en la franja de 0 a 12 años (incluyendo bebés y niños en etapa escolar). Si bien durante el proceso de cribado se constató que numerosos estudios abarcaban rangos etarios más amplios, la estricta decisión metodológica de incluir únicamente investigaciones que ofrecieran los datos de la etapa infantil de forma separada ha permitido garantizar que el corpus final (n = 78) refleje fielmente el desarrollo lingüístico en la infancia, sin verse distorsionado por el rendimiento de participantes de mayor edad.

La distribución demográfica global del corpus recoge un total de 2.148 participantes. En cuanto al género, se observa una mayor representación masculina, con 848 niños (39,5%), seguida de la femenina, con 702 niñas (32,7%). Los 598 participantes restantes (27,8%) corresponden a estudios en los que no se especifica el género de manera detallada (N/E).

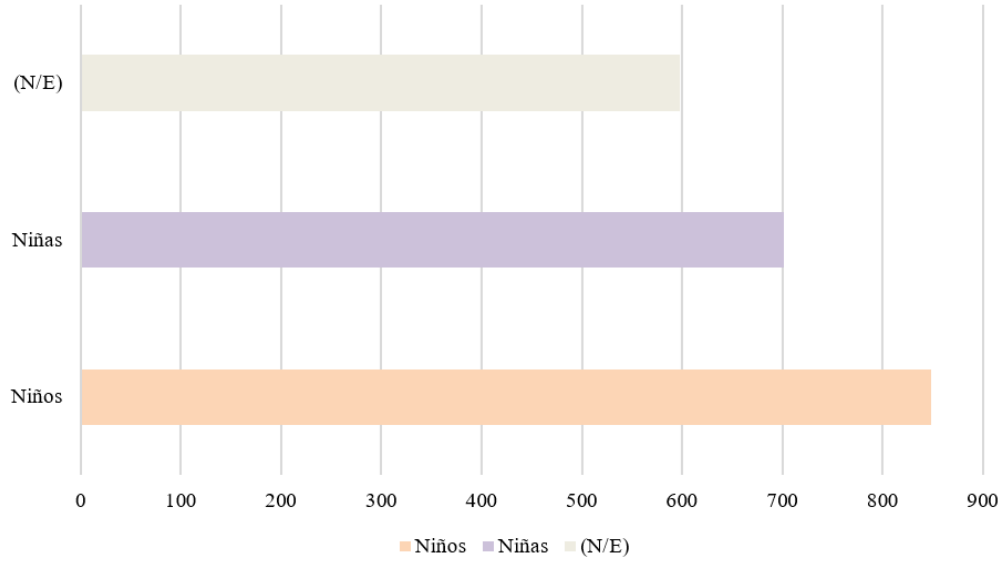
En conjunto, estos resultados evidencian un ligero predominio masculino en la población analizada, aunque la diferencia respecto al sesgo femenino no es especialmente pronunciada (véase Figura 4).

Asimismo, la elevada proporción de casos N/E aconseja interpretar los datos con cautela y pone de relieve la necesidad de mejorar la exhaustividad y precisión de la información demográfica en futuros estudios.

Tabla 4
Producción por Revista

Nombre de la revista	Frecuencia en artículos extraídos	% de artículos
Frontiers in Psychology	8	10.26%
Research in Developmental Disabilities	7	8.97%
Child Neuropsychology	5	6.41%
Journal of Intellectual Disability Research	5	6.41%
International Journal of Language & Communication Disorders	3	3.85%
American Journal of Medical Genetics Part A	2	2.56%
AJIDD-American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities	2	2.56%
Developmental Science	2	2.56%
American Journal of Medical Genetics Part C: Seminars in Medical Genetics	2	2.56%
Journal of Autism and Developmental Disorders	2	2.56%
Revista Pensamiento Americano	2	2.56%
PLoS ONE	2	2.56%
Neuropsychologia	2	2.56%
Reading and Writing	2	2.56%
Journal of Child Language	2	2.56%
Autism Research	1	1.28%
Turkish Journal of Medical Sciences	1	1.28%
Journal of Communication Disorders	1	1.28%
CoDAS	1	1.28%
Cognition	1	1.28%
Children-Basel	1	1.28%
Infant Behavior and Development	1	1.28%
Journal of Neurodevelopmental Disorders	1	1.28%
Scientific Reports	1	1.28%
Frontiers in Neurology	1	1.28%
Brain & Development	1	1.28%
Advances in Autism	1	1.28%
Epilepsy & Behavior	1	1.28%
Translational Psychiatry	1	1.28%
BioMed Research International	1	1.28%
Frontiers in Communication	1	1.28%
Language and Cognition	1	1.28%
Developmental Neuropsychology	1	1.28%
European Child & Adolescent Psychiatry	1	1.28%
Language Acquisition	1	1.28%
Journal of Speech, Language, and Hearing Research	1	1.28%
First Language	1	1.28%
Brain Sciences	1	1.28%
Physiology & Behavior	1	1.28%
Neuropsychology	1	1.28%
Journal for the Study of Education and Development	1	1.28%
International Journal of Developmental Disabilities	1	1.28%
Applied Psycholinguistics	1	1.28%
Disabilities	1	1.28%
Psychophysiology	1	1.28%

Figura 4
Producción Según Población y Género



Producción Según Dominio Lingüístico y Focos de Interés

Para ir más allá de las variables puramente bibliométricas y comprender el estado real del conocimiento, se analizaron los objetivos y focos de interés de los estudios revisados. El análisis revela una distribución marcadamente desigual en cuanto a los dominios lingüísticos evaluados. Una parte considerable de las investigaciones (el 51,3 %) aborda el lenguaje desde una perspectiva general, evaluando hitos comunicativos globales o utilizando el desempeño verbal como variable secundaria para medir el cociente intelectual, la memoria, la lectura o el perfil neurocognitivo global.

En cuanto a los estudios que realizan un análisis lingüístico específico, la pragmática y el uso social del lenguaje concentran el mayor volumen de publicaciones (el 23,1 %), seguidos de investigaciones centradas en el desarrollo léxico-semántico y en la fonología/fonética (representando un 10,3 % de la muestra en cada caso). Por el contrario, los análisis centrados en la estructura profunda y formal del lenguaje presentan la frecuencia más baja de toda la revisión, relegando los estudios puramente morfosintácticos a un escaso 5,1 %.

Estos hallazgos evidencian que, si bien existe un interés sostenido por el lenguaje en el SW, la literatura tiende a focalizarse en los aspectos comunicativos o de rendimiento general, dejando importantes vacíos metodológicos y teóricos en la evaluación sistemática de los componentes lingüísticos formales y estructurales.

Discusión

El objetivo del presente estudio fue analizar la producción científica de la última década sobre el desarrollo del lenguaje en niños con SW, con el fin de mapear el estado de la cuestión y determinar si la literatura actual responde a la complejidad teórica y clínica que demanda este trastorno. Más allá de constatar el volumen de publicaciones, los resultados obtenidos permiten reflexionar sobre cómo se está construyendo el conocimiento en este ámbito y qué vacíos estructurales persisten.

En primer lugar, el análisis geográfico y de filiación confirma una fuerte hegemonía anglosajona. Aunque España emerge como un polo relevante, la limitada producción global en español (y en otros idiomas) trasciende la mera anécdota bibliométrica y supone un problema teórico profundo. El desarrollo del lenguaje está intrínsecamente ligado a la estructura de la lengua materna (por ejemplo, la riqueza morfosintáctica del español frente al inglés). Por tanto, basar la comprensión del perfil lingüístico del SW casi exclusivamente en muestras angloparlantes limita la generalización de los modelos teóricos y dificulta la transferencia de conocimiento a la práctica logopédica y educativa en contextos hispanohablantes o de otras lenguas.

Por otro lado, la evolución temporal y el análisis del impacto (alta concentración en cuartiles Q1 y Q2) indican que el SW es un campo de estudio de alto interés científico (Campos et al., 2013). Sin embargo, el análisis de las categorías temáticas y de las revistas revela una marcada dispersión. El hecho de que la investigación esté liderada por la psicología, la neurología y la educación especial, en detrimento de revistas estrictamente lingüísticas, explica la fragmentación del conocimiento.

En la práctica, esto implica que el lenguaje en el SW se sigue estudiando mayoritariamente como un epifenómeno de la cognición (para medir el CI o el desarrollo neurocognitivo global) y no como un objeto de estudio estructural en sí mismo. Esto explica de manera nítida los resultados hallados: más de la mitad de las investigaciones evalúan el lenguaje como una variable secundaria o general, y dentro de los subdominios específicos, domina la pragmática frente a la alarmante escasez de estudios sobre la estructura profunda, como la morfosintaxis. Esta asimetría perpetúa el riesgo clínico de sobreestimar las verdaderas competencias comunicativas de estos niños al dejarse guiar por su aparente locuacidad, ignorando sus deficiencias formales subyacentes.

En cuanto al diseño metodológico, el abrumador predominio de estudios cuantitativos transversales supone otra barrera para el avance clínico. Si bien estos diseños son esenciales para establecer perfiles grupales, la naturaleza neurogenética del SW genera una altísima heterogeneidad interindividual. Como apuntaban Lacruz-Rengel et al. (2015), la escasez de enfoques cualitativos, metodologías mixtas y, sobre todo, estudios longitudinales, impide comprender las verdaderas trayectorias de desarrollo. Sin esta visión longitudinal y cualitativa, resulta muy complejo diseñar intervenciones tempranas que se ajusten a la evolución real de cada niño en su entorno ecológico y escolar (Garayzábal et al., 2010).

Finalmente, el análisis bibliométrico realizado pone de relieve la persistencia de desequilibrios significativos que configuran un panorama en el que el conocimiento disponible es sólido, pero altamente fragmentado. Tal y como se ha evidenciado en los resultados, existe una marcada asimetría metodológica y disciplinar: la investigación tiende a centrarse de manera mayoritaria en variables de rendimiento cognitivo general y en la pragmática, dejando un notable vacío en el análisis sistemático de subdominios estructurales (especialmente la morfosintaxis, con apenas un 5,1% de los estudios), y descuidando, en muchos casos, una descripción exhaustiva de variables sociodemográficas clave en las muestras.

Sin embargo, a pesar del rigor seguido mediante la adaptación de las directrices PRISMA, este estudio no está exento de limitaciones. En primer lugar, la búsqueda se restringió a artículos publicados en inglés y español, lo que ha podido excluir literatura relevante publicada en otros idiomas con fuerte tradición en la investigación de síndromes neurogenéticos. En segundo lugar, al centrar los criterios de inclusión exclusivamente en revistas revisadas por pares (fuentes primarias indexadas), se ha excluido la literatura gris (tesis doctorales, informes clínicos o actas de congresos), la cual a menudo alberga estudios de caso e investigaciones cualitativas emergentes. Por último, la acotación estricta de la edad (0 a 12 años) supuso la exclusión de aquellos artículos que, aun abordando etapas infantiles, presentaban sus resultados mezclados con muestras de adolescentes o adultos sin desagregar los datos, lo que podría haber dejado fuera de la revisión algunos hallazgos relevantes de estudios de amplio espectro vital.

En definitiva, al constatar numéricamente que la literatura actual aborda el lenguaje mayoritariamente desde una perspectiva general (51,3%) y descuida los componentes estructurales formales (i.e., la morfosintaxis), este estudio evidencia objetivamente la necesidad de reorientar el foco científico. Futuras investigaciones deben incorporar análisis lingüísticos detallados que abarquen todos los dominios y apuesten por diseños metodológicos mixtos, longitudinales y translingüísticos. Solo desde esta perspectiva integradora será posible perfilar con precisión el estado real del conocimiento sobre el desarrollo del lenguaje en niños con SW e identificar con rigor las áreas que requieren mayor atención investigadora.

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses (económico, profesional o personal) real, potencial o potencialmente percibido que pueda resultar en un sesgo en la publicación de esta investigación.

Fuentes de Financiación

La presente investigación no ha recibido financiación.

Referencias

Aguilar-Valera, J. A., y Caycho-Rodríguez, T. (2017). Contribuciones al Análisis Neuropsicolingüístico del síndrome de Williams. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, *11*(2), 1-12. https://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/289

Alfieri, P., Menghini, D., Marotta, L., De Peppo, L., Ravà, L., Salvaguardia, F., y Vicari, S. (2017). A comparison between linguistic skills and socio-communicative abilities in Williams syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, *61*(9), 866-876. https://doi.org/10.1111/jir.12401

Antonell, A., Del Campo, M., Flores, R., Campuzano, V., y Pérez-Jurado, L. A. (2006). Síndrome de Williams: Aspectos clínicos y bases moleculares. *Revista de Neurología*, *42*(1), 69-75. https://storage.imrpress.com/journal/RN/42/Suplemento%201/10.33588/rn.42S01.2005738/pdf/1d53e931097fcca6be27d781f8b630f4.pdf

Boloh, Y., Ibernon, L., Royer, S., Escudier, F., y Danillon, A. (2009). Gender attribution and gender agreement in French Williams syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, *30*(6), 1523-1540. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.07.019

Campos, R., Martínez-Castilla, P., y Sotillo, M. (2013). Cognición social en el síndrome de Williams. *Revista de Psicología Social*, *28*(3), 349-360. https://doi.org/10.1174/021347413807719139

Cremades, E., y Barceló-Coblijn, L. (2024). Una primera aproximación descriptiva a la morfosintaxis de los hablantes de catalán y español con síndrome de Williams. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, *23*(1), 76-100. https://doi.org/10.58859/rael.v23i1.640

De la Guía, I. H., y Garayzábal, E. (2019). Diferencias fonológicas entre síndromes del neurodesarrollo: evidencias a partir de los procesos de simplificación fonológica más frecuentes. *Revista de Investigación en Logopedia*, *9*(2), 81-106. https://doi.org/10.5209/rlog.62942

Díez-Itza, E., Llona, F., y Martínez, V. (2023). Early Communicative Development in Williams Syndrome: A Longitudinal Case Study. *Children*, *10*(12), 1-23. https://doi.org/10.3390/children10121900

Díez-Itza, E., Viejo, A., y Fernández-Urquiza, M. (2022). Pragmatic profiles of adults with fragile X syndrome and Williams syndrome. *Brain Sciences*, *12*(3), 1-19. https://doi.org/10.3390/brainsci12030385

Dolscheid, S., y Penke, M. (2018). Quantifier comprehension is linked to linguistic rather than to numerical skills. Evidence from children with Down syndrome and Williams syndrome. *PLoS One*, *13*(6), e0199743. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0199743

Fajardo, J. X. V., Arrieta, S. Y. B., Murillo, L. L. B., Camacho, C. D. O., y Noriega, S. P. P. (2018). Desarrollo motriz y de lenguaje en el niño con síndrome de Williams a la edad de tres años. *Pensamiento Americano*, *11*(20), 156-170. https://doi.org/10.21803/pensam.v11i20.20

Farran, E. K., Purser, H. R., Jarrold, C., Thomas, M. S., Scerif, G., Stojanovik, V., y Van Herwegen, J. (2024). Cross-sectional and longitudinal assessment of cognitive development in Williams syndrome. *Developmental Science*, *27*(1), 1-15. https://doi.org/10.1111/desc.13421

Gallardo, B. (2010). Habilidades lingüísticas pragmáticas en el Síndrome de Williams. *Revista de investigación*, *34*(70), 85-108. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140385004

Garayzábal, E. (2005). *Síndrome de Williams. Materiales para su estudio*. Universitat/AVaLCC.

Garayzábal, E., Díez Itza, E., y Fernández Prieto, M. (2010). *Guía de intervención logopédica en el síndrome de Williams*. Síntesis.

Garayzábal, E., Prieto, M. F., Sampaio, A., y Gonçalves, O. (2007). Cross-linguistic assessment of verbal production from a narrative task in Williams syndrome. *Psicothema*, *19*(3), 428-434. https://europepmc.org/article/med/17617981

Hippolyte, A., Majerus, S., Ponthot, M., Fernández, D. N., y Ibernon, L. (2025). Acoustic and phonological processes in Williams Syndrome: a systematic review and meta-analysis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *175*, 1-15. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2025.106236

Kozel, B. A., Barak, B., Kim, C. A., Mervis, C. B., Osborne, L. R., Porter, M., y Pober, B. R. (2021). Williams syndrome. *Nature Reviews Disease Primers*, *7*(1), 42. https://doi.org/10.1038/s41572-021-00276-z

Lacroix, A., Pezet, M., Capel, A., Bonnet, D., Hennequin, M., Jacob, M. P., y Gilbert-Dussardier, B. (2009). Le syndrome de Williams-Beuren: une approche pluridisciplinaire. *Archives de Pédiatrie*, *16*(3), 273-282. https://doi.org/10.1016/j.arcped.2008.11.011

Lacruz-Rengel, M. A., Cammarata-Scalisi, F., Callea, M., Avendaño, F. P., Meneses, M. K. P., Da Silva, G., Santiago, J., Peñaloza, S., y Colina, R. (2015). Síndrome de Williams-Beuren. Enfoque diagnóstico a través del fenotipo. *Avances en Biomedicina*, *4*(2), 64-68. https://www.redalyc.org/pdf/3313/331341624004.pdf

Landau, B., y Ferrara, K. (2013). Space and language in Williams syndrome: Insights from typical development. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, *4*(6), 693-706. https://doi.org/10.1002/wcs.1258

Llull-Febrer, A., Barceló-Coblijn, L., y Cremades, E. (2025). Williams Syndrome and Agreement: The Case for Spanish Speakers. *Languages*, *10*(7), 1-21. https://doi.org/10.3390/languages10070151

Mervis, C. B., y Becerra, A. M. (2007). Language and communicative development in Williams syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, *13*(1), 3-15. https://doi.org/10.1002/mrdd.20140

Moral-Muñoz, J. A., Herrera-Viedma, E., Santisteban-Espejo, A., y Cobo, M. J. (2020). Software tools for conducting bibliometric analysis in science: An up-to-date review. *Profesional De La información*, *29*(1), 1-20. https://doi.org/10.3145/epi.2020.ene.03

Moraleda, E., y López-Resa, P. (2024). Pragmatic skills in people with Williams syndrome: the perception of families. *Orphanet Journal Rare Diseases 19*(95), 1-8. https://doi.org/10.1186/s13023-024-03016-0

Murguía, A. B. V., Murillo, E. N. O., Guillén, D. S., Pascual, M. I. A., Cubeles, M. C. A., y Marcén, R. G. (2025). Síndrome de Williams. *Revista Sanitaria de Investigación*, *6*(7), 121. https://revistasanitariadeinvestigacion.com/sindrome-de-williams-beuren/

Osorio, A., Sampaio, A., Regueiro, R. M., Heinze, E. G., Carracedo, A., y Prieto, M. F. (2015). Autism spectrum symptoms in Smith–Magenis syndrome and Williams syndrome: comparisons and contrasts. *International Journal of Developmental Disabilities*, *61*(1), 49-55. https://doi.org/10.1179/2047387713Y.0000000035

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., y Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología, 74*(9), 790-799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016

Romero-Rivas, C., Rodríguez-Cuadrado, S., Sabater, L., Gómez, P. R., De la Guía, I. H., Moreno, E. M., y Heinze, E. G. (2023). Beyond the conservative hypothesis: a meta-analysis of lexical-semantic processing in Williams syndrome. *Language and Cognition*, *15*(3), 526-550. https://doi.org/10.1017/langcog.2023.15

Sampaio, A., Osorio, A., Fernández, M., Carracedo, Á., Garayzábal, E., Fernandes, C., y Gonçalves, Ó. (2013). Correlación fenotipo neuroanatómico y neurocognitivo en el síndrome de Williams. *Revista de Investigación en Logopedia*, *3*(1), 18-33. https://www.redalyc.org/pdf/3508/350835628002.pdf

Silva, S., Phillips, R., Bloss, J. E., y Walenski, M. (2024). Aphasia subsequent to stroke in adults with Williams syndrome or autism: A review. *Aphasiology*, *38*(8), 1390-1396. https://doi.org/10.1080/02687038.2024.2310892

Sotillo, M., García-Nogales, M. Á., y Campos, R. (2007). Lenguaje y teoría de la mente: El caso del Síndrome de Williams. *Journal for the Study of Education and Development*, *30*(3), 459-474. https://doi.org/10.1174/021037007781787534

Twite, M. D., Stenquist, S., y Ing, R. J. (2019). Williams syndrome. *Pediatric Anesthesia*, *29*(5), 483-490. https://doi.org/10.1111/pan.13620

Van Den Heuvel, E., Manders, E., Swillen, A., y Zink, I. (2016). Developmental trajectories of structural and pragmatic Language skills in school aged children with Williams syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, *60*(10), 903-919. https://doi.org/10.1111/jir.12329

Volterra, V., Caselli, M. C., Capirci, O., Tonucci, F., y Vicari, S. (2003). Early linguistic abilities of Italian children with Williams syndrome. Developmental Neuropsychology, 23(1-2), 33-58. https://doi.org/10.1080/87565641.2003.9651886

Anexo 1. Material Complementario: Ecuaciones de Búsqueda por base de datos

Para garantizar la total reproducibilidad de la estrategia de búsqueda, a continuación se detalla la sintaxis específica utilizada para las principales bases de datos. Estas cadenas fueron adaptadas para ajustarse a los campos de búsqueda específicos y operadores de cada plataforma, utilizando la matriz conceptual base: ("Language development" OR "language acquisition" OR "language learning") AND ("Williams syndrome" OR "Williams-beuren syndrome") AND (Children OR kids OR child).

- **Scopus:** TITLE-ABS-KEY [("Language development" OR "language acquisition" OR "language learning") AND ("Williams syndrome" OR "Williams-beuren syndrome") AND (Children OR kids OR child)]
- **Web of Science:** TS= [("Language development" OR "language acquisition" OR "language learning") AND ("Williams syndrome" OR "Williams-beuren syndrome") AND (Children OR kids OR child)]
- **PubMed / Medline:** [("Language development"[Title/Abstract] OR "language acquisition"[Title/Abstract] OR "language learning"[Title/Abstract]) AND ("Williams syndrome"[Title/Abstract] OR "Williams-beuren syndrome"[Title/Abstract]) AND (Children[Title/Abstract] OR kids[Title/Abstract] OR child[Title/Abstract])]
- **EBSCOhost (ERIC, APA PsycINFO, Apa PsycArticles, CINAHL, Academic Search Complete, PSICODOC, Psychology and Behavioral Sciences Collection):** (TI ("Language development" OR "language acquisition" OR "language learning") OR AB ("Language development" OR "language acquisition" OR "language learning")) AND (TI ("Williams syndrome" OR "Williams-beuren syndrome") OR AB ("Williams syndrome" OR "Williams-beuren syndrome")) AND (TI (Children OR kids OR child) OR AB (Children OR kids OR child))
- **Dialnet / SCIELO (Equivalentes en español):** [("Desarrollo del lenguaje" OR "adquisición del lenguaje" OR "aprendizaje del lenguaje") AND ("Síndrome de Williams" OR "Síndrome de Williams-beuren") AND (niños OR infancia OR infantil)]

GRUPO EDITORIAL DE PSICOFUNDACIÓN

Revista de Psicología y Educación (2026) 21(2) 120-130

Revista de Psicología y Educación
Journal of Psychology and Education

www.rpye.es • eISSN 1989-9874 • ISSN 1699-9517

Revista del Consejo General de la Psicología de España

REVISTA DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Artículo

Perfil Psicosocial en Adolescentes: Un Estudio Comparativo entre Grupos de Población General, en Riesgo y en Conflicto Social

Alberto Aguilar-González

Universidad de Nebrija (España)

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Recibido: 03/09/2025
Aceptado: 05/08/2026

Palabras clave:
Vulnerabilidad
Riesgo social
Conflicto social
Adolescentes
Infractores

RESUMEN

Antecedentes: La vulnerabilidad social en la adolescencia puede evolucionar en un continuo de inadaptación, de riesgo a conflicto social. El modelo de Múltiples Trayectorias de Loeber describe cómo los déficits socializadores iniciales pueden agravarse progresivamente. Este estudio exploratorio analiza los perfiles psicosociales en tres grupos de adolescentes: población general, riesgo y conflicto social. **Método:** Participaron 110 niños, niñas y adolescentes (54 población general, 41 en riesgo y 15 en conflicto). Se evaluaron la agresión, comunicación parental, actitudes hacia la autoridad, apoyo social percibido, autoestima y exposición a la violencia. Se emplearon modelos lineales generales (ANCOVA) y regresión logística controlando la edad. **Resultados:** Los grupos de riesgo y conflicto mostraron mayor desajuste en la mayoría de las variables respecto a la población general. Las diferencias entre riesgo y conflicto fueron, en su mayoría, no significativas. La comunicación afectiva materna fue el único predictor significativo de pertenencia al grupo de conflicto. Las limitaciones del estudio, como el tamaño reducido del grupo de conflicto, hacen que los hallazgos se consideren exploratorios. **Conclusión:** Los resultados evidencian perfiles diferenciados según el contexto de vulnerabilidad y subrayan la relevancia del entorno familiar en la prevención e intervención temprana.

Psychosocial Profile of Adolescents: A Comparative Study of General Population, At-Risk, and Social Conflict Groups

Keywords:
Vulnerability
Social risk
Social conflict
Adolescents
Offenders

ABSTRACT

Background: Social vulnerability in adolescents can progress along a continuum of maladjustment, going from risk to social conflict. Loeber's Developmental Pathways Model posits that initial socialization deficits can intensify over time. This exploratory research examines the psychosocial profiles of three adolescent groups: general population, at-risk, and social conflict. **Method:** A sample of 110 adolescents participated (54 general population, 41 at-risk, and 15 in conflict). Variables including aggression, parental communication, attitudes toward authority, perceived social support, self-esteem, and exposure to violence were assessed. General linear models (ANCOVA) and logistic regression were conducted controlling for age. **Results:** The at-risk and conflict groups showed higher levels of maladjustment across most variables than the general population group. The differences between the at-risk and conflict groups were, for the most part, not significant. Maternal affective communication emerged as the sole significant predictor of membership in the conflict group. Limitations, such as the small size of the conflict group, mean the findings are exploratory. **Conclusion:** The findings suggest differentiated psychosocial profiles based on vulnerability context and underscore the relevance of the family environment for early prevention and intervention.

Cómo citar: Aguilar-González, A. (2026). Perfil psicosocial en adolescentes: un estudio comparativo entre grupos de población general, en riesgo y en conflicto social. *Revista de Psicología y Educación, 21*(2), 120-130. https://doi.org/10.70478/rpye.2026.21.12
Autor de correspondencia: Alberto Aguilar-González, aaguilarg@alumnos.nebrija.es
Este artículo está publicado bajo Licencia Creative Commons 4.0 CC-BY-NC-ND

Introducción

El contexto social influye decisivamente en el desarrollo infantil y juvenil, y esta influencia resulta especialmente determinante durante la adolescencia. En esta etapa, el entorno puede actuar como un factor de protección o, por el contrario, como un elemento que predispone al riesgo y a la vulnerabilidad social (Qi y Yang, 2024; Romero et al., 2025; Schieber et al., 2024). Esta vulnerabilidad se entiende como un fenómeno multidimensional, transversal, relativamente estable y que determina la capacidad de los individuos o grupos para anticipar, resistir, enfrentar y recuperarse de las dificultades, incrementando al mismo tiempo la probabilidad de sufrir consecuencias negativas (Amieva et al., 2022; Mah et al., 2023; Spielman et al., 2020).

Estas dificultades pueden estar condicionadas por factores socioeconómicos como bajos ingresos, desempleo, falta de educación, pobreza; demográficos como la marginación, casta, etnia, género; factores institucionales, como el acceso limitado a la sanidad, ayudas sociales, educación; culturales como pertenecer a minorías étnicas, religiosas, etc. (Singh et al., 2014).

Por lo tanto, la vulnerabilidad es un fenómeno complejo y dinámico (Cutter, 2024; Spielman et al., 2020), cuyo impacto puede intensificarse en la adolescencia debido a los propios cambios evolutivos. En este sentido, Erikson (1968) subraya la importancia de resolver la identidad, la cual puede hacer a los jóvenes más susceptibles a los riesgos. De forma complementaria, el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) destaca que las dificultades del individuo están en estrecha relación con las carencias de los sistemas más cercanos, como la familia, la escuela o la comunidad (Butler et al., 2022), y que estos, a su vez, en su capacidad resiliente, son un factor protector (Qi y Yang, 2024).

A partir de este contexto de vulnerabilidad, cuando comienzan a existir déficits en el proceso socializador –como la capacidad para el aprendizaje social y la adaptación a entornos cooperativos– se activan procesos de inadaptación que pueden llevar a la desadaptación (Gaule et al., 2024). Aunque ambos conceptos suelen confundirse, presentan diferencias relevantes: la inadaptación hace referencia a un fallo en el proceso de socialización, relacionado con una falta de ajuste inicial, durante la socialización primaria; mientras que la desadaptación hace referencia a una ruptura o deterioro de un proceso de adaptación previamente existente. Esta surge como un fracaso en los procesos secundarios y terciarios de socialización (Guasch y Ponce, 2002).

Dentro del marco de inadaptación y vulnerabilidad social, puede definirse el grupo de población general como aquel que no presenta indicadores significativos de vulnerabilidad ni conflicto con las normas y figuras de autoridad, mostrando un desarrollo ajustado a nivel personal, social y familiar (La Barbera, 2019). En contraste, se identifican dos situaciones de vulnerabilidad: el riesgo y el conflicto social. Esta distinción entre perfiles no es meramente conceptual, sino que en el contexto español se encuentra operativizada a través de un marco normativo y asistencial específico.

En el contexto español, la situación de riesgo social hace referencia a escenarios de desprotección moderada que requieren intervención institucional de apoyo sin implicar separación familiar (Ley 4/2023, 2023; Ley Orgánica 1/1996). Se activa ante conflictos familiares, circunstancias adversas o carencias que afectan al desarrollo integral del adolescente, tanto a nivel personal, familiar, social como educativo, generando medidas de apoyo desde los Servicios Sociales de Atención Primaria orientadas a eliminar factores de riesgo y potenciar factores de protección (Aldeas Infantiles SOS España, 2020; Díaz et al., 2022; Pinilla-Roncancio y Cedeño-Ocampo, 2023). Por su parte, el conflicto social se vincula a la vulneración grave de normas con posibles consecuencias judiciales (Ley Orgánica 5/2000). Ambos perfiles se atienden desde sistemas diferenciados –protección a la infancia y justicia juvenil– con marcos y criterios de intervención distintos. Esta vulneración normativa se asocia a dificultades en la aceptación de normas y figuras de autoridad, o a una respuesta emocional caracterizada por la desconexión afectiva ante su transgresión (Ayuntamiento de Madrid, 2008; Mariscal de Gante Castillo, 2011; Mayer et al., 2019; Scheeff et al., 2021).

Dicha diferenciación se traduce en recursos específicos para cada perfil. Por un lado, los Centros de Día de Atención Primaria, dependientes del sistema de protección a la infancia, funcionan como una medida de apoyo preventivo para adolescentes en situación de riesgo. Los Centros de Día de la ARRMI (Agencia para la Reeducación y Reinserción del Menor Infractor) ejecutan medidas judiciales en medio abierto, con asistencia obligatoria por orden judicial (Burón et al., 2025; Comunidad de Madrid, 2024).

Más allá de la diferenciación administrativa entre recursos, la transición del riesgo al conflicto suele responder a un agravamiento progresivo de las conductas. Para comprender esta evolución, el Modelo de Múltiples Trayectorias de Loeber (1990) resulta fundamental, al describir que la delincuencia no surge de forma espontánea, sino como el resultado de una secuencia escalonada que se agrava con el tiempo (Gubbels et al., 2024; Vásquez González, 2003). Este modelo plantea que la conducta antisocial evoluciona de forma progresiva y no necesariamente lineal, a través de distintas trayectorias (Isen et al., 2022) –la vía de la autoridad-conflicto, la vía abierta y la vía encubierta–, destacando que se trata de un proceso progresivo y no tiene que ser lineal (Loeber, 1990). Diversos estudios señalan que factores como el consumo de sustancias o determinados rasgos psicológicos pueden intensificar esta progresión (Dugré y Potvin, 2022; White et al., 2018). Los propios Loeber y Burke (2011) definen una trayectoria de desarrollo como la progresión de la conducta entre dos o más problemas de comportamiento, iniciándose con indicadores de riesgo leves que pueden agravarse por la interacción de variables contextuales y personales.

Para profundizar en este continuo de inadaptación, es fundamental analizar algunas de las variables psicosociales que se ven afectadas. Por ello, los individuos en riesgo y conflicto social comparten variables que tienden a deteriorarse progresivamente, tales como apoyo social percibido, aceptación de la autoridad, autoestima, comunicación familiar y exposición a la violencia, que han sido identificadas como factores clave que, al deteriorarse, contribuyen a esa progresión (Marín Cortés et al., 2019; Otto et al., 2021; Torrado et al., 2021). Este enfoque permite comprender que el paso del riesgo al conflicto no es un evento aislado, sino el resultado de un proceso acumulativo de déficits a nivel psicosocial. Factores como el ambiente familiar adverso, la inestabilidad y la falta de apoyos sociales adecuados, la inseguridad en la vivienda y otros factores involucrados contribuyen a la transición entre el sistema de riesgo y el de justicia juvenil, por lo que es importante comprender estos patrones de riesgo (Marçal y Maguire-Jack, 2021; Vidal et al., 2017).

Estas variables son indicadores clave del ajuste psicosocial.

La agresión se define como una conducta destinada a causar un daño físico o emocional, lo que implica dificultades de regulación tanto emocional como social (Anderson y Bushman, 2002). Esta se manifiesta de dos formas, proactiva y reactiva (Dodge, 1991). En contextos de riesgo y conflicto social, la agresión tiende a ser más frecuente y severa, influida por un entorno familiar disfuncional (Li et al., 2021), exposición a la violencia (Burke et al., 2023) y falta de apoyos prosociales. En este marco, los adolescentes que reciben refuerzos de pares que normalizan estas conductas suelen tener más probabilidades de adoptarlas (Lansford et al., 2020). Estas conductas agresivas pueden derivar en conductas delictivas y reincidencia (Ingram et al., 2020). En particular, cuando esta predisposición se combina con dinámicas familiares caracterizadas por una comunicación hostil, la probabilidad de que la agresión se mantenga como un patrón estable de comportamiento aumenta significativamente, lo que conlleva menos autocontrol (Jiménez et al., 2019).

En relación con lo anterior, la comunicación familiar constructiva —caracterizada por apertura, cohesión y resolución de conflictos— favorece la regulación emocional (Centelles et al., 2021; Kapetanovic y Skoog, 2021), mientras que la comunicación hostil o rígida incrementa los problemas conductuales (Qi, 2019). Así, atender a la calidad de la función familiar es clave para la prevención de problemas en el comportamiento en niños, niñas y adolescentes (Song et al., 2023). En la misma línea de riesgos psicosociales, la exposición directa a la violencia, junto con experiencias de negligencia y malos tratos en la temprana edad, se asocia con una mayor criminalización de los jóvenes, especialmente los que han sufrido múltiples tipos de maltrato (Alain et al., 2018), y que este maltrato, combinado con otros factores, incrementa la probabilidad de acabar en el sistema de justicia juvenil (Vidal et al., 2017).

De manera complementaria, la aceptación de la autoridad, entendida como la interiorización de normas y reconocimiento de figuras legítimas, se relaciona positivamente con la adaptación social (Van Petegem et al., 2017). Esta aceptación no se limita a la familia, sino que incluye también otras figuras como los pares (Pinho et al., 2021). Por el contrario, su ausencia incrementa la probabilidad de comportamientos desafiantes y puede ser un factor clave en la delincuencia adolescente (Filkin et al., 2022). En conclusión, la aceptación de la autoridad se sustenta en la internalización de normas y el reconocimiento de la autoridad como figura legítima en el proceso de instrucción de consecuencias lógicas, más que de castigos leves. Esta se vincula a la adaptación social (Robichaud et al., 2020).

En contraposición, contar con recursos personales protectores resulta determinante. Una autoestima positiva contribuye a una mejor salud mental, regulación emocional y resiliencia frente a contextos adversos (De la Barrera et al., 2019; Guzmán Paredes y Valle Pico, 2024), control de la ira (Estrada-Fernández et al., 2023) y predice una mayor satisfacción vital (Azpiazu et al., 2025); sin embargo, se observa que los niños, niñas y adolescentes (NNA) en riesgo o conflicto social presentan niveles más bajos de autoestima (Cacho et al., 2020; Castro Saucedo et al., 2020). De igual modo, el apoyo social percibido funciona como un factor protector importante, teniendo un impacto significativo en el autoconcepto, la inteligencia emocional y satisfacción con la vida (Azpiazu et al., 2025). Tanto el respaldo familiar como el escolar fortalecen la adaptación y bienestar, actuando como factor protector (Zhang et al., 2024). Por el contrario, su ausencia se vincula con mayor aislamiento (Buller et al., 2020), desajuste conductual o mayor sintomatología internalizante (Gabrielli et al., 2023; Liu et al., 2023).

En consecuencia, comprender el desarrollo de la inadaptación como un continuo permite identificar momentos clave para la prevención e intervención, especialmente en situaciones de adversidad en edades tempranas (Basto-Pereira et al., 2016), lo cual resulta esencial en contextos educativos, comunitarios y judiciales (Lemos y Faísca, 2015; Méndez et al., 2021).

Por ello, este estudio propone un análisis diferencial de las variables psicosociales en tres grupos claramente delimitados —población general, en riesgo social y en conflicto social— bajo la hipótesis de que dichas variables permitirían un patrón discriminativo de desajuste entre grupos, y se espera que el grupo de conflicto social presente mayores indicadores de desajuste en determinadas dimensiones.

El presente estudio tiene como propósito describir el perfil psicosocial de los NNA pertenecientes a la población general (1), caracterizar el de aquellos en riesgo social (2) y analizar el de los que se encuentran en conflicto social (3), atendiendo a un conjunto de variables clave. Asimismo, busca comparar las diferencias entre los tres grupos (4) y explorar los indicadores que discriminan entre el riesgo y el conflicto social, con el fin de identificar factores diferenciales que expliquen dichas diferencias (5).

Método

Participantes

La muestra total estuvo compuesta por 110 sujetos, divididos en tres grupos: 54 (49%) correspondían al grupo de población general, el grupo de riesgo social estaba formado por 41 individuos (37%) y 15 (14%) pertenecían al grupo de conflicto social. En el grupo de población general había 24 varones (22%) y 30 mujeres (27%), la media de edad era de 13,85 años (DT = 1,20), con un rango de edad de 12 a 16 años y una moda de 15 años. En el grupo de riesgo social había 30 varones (27%) y 11 mujeres (10%), con una media de edad de 14,15 años (DT = 1,68), el rango de 11 a 17 años y una moda de 15 años. En el grupo de conflicto social la media de edad era de 16,13 años (DT = ,64), con 11 varones (10%) y 4 mujeres (4%), con un rango de 15 a 17 años y una moda de 16 años.

La edad no se estableció como criterio de exclusión, ya que la clasificación de los grupos se realizó en función del contexto psicosocial y no de la imputabilidad legal.

La clasificación de la muestra se fundamenta en el marco jurídico nacional (Ley Orgánica 1/1996, 1996; Ley Orgánica 8/2015, 2015; Ley 26/2015, 2015; Ley Orgánica 8/2021, 2021) y de la Comunidad de Madrid (Ley 4/2023, 2023). La situación de riesgo es entendida como aquella en la que se da una desprotección moderada que, según la normativa, no implica la separación de la familia, y cuando se agrava se determina desamparo, lo que puede conllevar la separación del núcleo familiar. El grupo de conflicto social integra a menores con medidas judiciales conforme al marco jurídico de la LO 5/2000 (2000).

Los datos del grupo de población general se recogieron en dos Institutos de Educación Secundaria (IES) ubicados en distintas comunidades autónomas, con una distribución de 30 y 24 participantes. En cuanto al grupo de riesgo social, la información se recogió en programas de intervención socioeducativa específicamente dirigidos a menores en situación de vulnerabilidad social, de diferentes localidades, con una distribución de 17, 14 y 10 participantes procedentes de distintas zonas. En cuanto al grupo de

conflicto social, los 15 participantes cumplían exclusivamente una medida judicial de Libertad Vigilada, cuya ejecución se desarrollaba en un recurso de medio abierto integrado en el sistema de justicia juvenil. Aun siendo intervenciones diferenciadas, este grupo compartía infraestructuras con otro de los programas de atención socioeducativa presentes en el estudio, manteniéndose en todo caso la independencia normativa, organizativa, funcional y poblacional en ambos dispositivos.

Se trata de una muestra no probabilística, de tipo intencional y por conveniencia, ya que los individuos fueron seleccionados según los criterios de inclusión y exclusión. Para el grupo de población general, como criterio de exclusión se estableció que los menores no tuvieran expediente en Servicios Sociales ni estuviesen cumpliendo una medida. En el caso del grupo de riesgo social, se excluyó a aquellos que tenían o habían tenido medidas judiciales. En cuanto al grupo de conflicto social, como criterio de inclusión se estableció que tuvieran la medida de Libertad Vigilada, en ejecución en medio abierto conforme a la Ley Orgánica 5/2000. Se optó por incluir exclusivamente medidas de medio abierto con el fin de garantizar la comparabilidad contextual con los otros grupos, evitando diferencias estructurales derivadas del régimen de internamiento. El tamaño reducido de la muestra responde a criterios de accesibilidad, disponibilidad y voluntariedad de participación durante el periodo de recogida de datos.

Instrumentos

Los instrumentos empleados para la recogida de información fueron:

Cuestionario de Agresión Reactiva y Proactiva (RPQ). El RPQ, desarrollado inicialmente por Raine et al. (2006) y adaptado al castellano por Andreu (2009), es un autoinforme formado por 23 ítems que evalúa la frecuencia de conductas agresivas. De estos, 12 se orientan a medir la agresión proactiva y 11 a la agresión reactiva. Las respuestas son tipo Likert. La consistencia interna alcanza adecuados índices de fiabilidad y validez: para la dimensión total es α = ,91, α = ,84 para la agresión reactiva y α = ,87 para la agresión proactiva.

Escala de comunicación Padres-Hijos. Esta escala de Barnes y Olson (1985) y adaptada al castellano por Musitu et al. (2001) consta de 20 ítems que se responden de forma independiente para la figura materna y paterna. Evalúa el estilo de comunicación familiar en tres dimensiones: comunicación abierta, comunicación ofensiva y comunicación evitativa. La escala emplea un formato Likert de 5 puntos. El índice de fiabilidad es alto, siendo para las subescalas de α = ,86 para la madre y α = ,87 para el padre.

Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en Adolescentes (AAI-A). Elaborada por Cava et al. (2013), esta escala examina las actitudes de los adolescentes frente a figuras de autoridad, incluyendo profesorado y policía. Está formada por 10 ítems con respuestas de elección múltiple, tipo Likert. La escala contempla cuatro dimensiones: actitud favorable hacia la transgresión, actitud positiva hacia la autoridad escolar y la escuela, la percepción de injusticia y minusvaloración de los estudios. La fiabilidad es buena, siendo de α = ,77 para la primera dimensión y α = ,73 para la segunda, con α = ,72 está la tercera y la cuarta tiene una fiabilidad de α = ,71.

Cuestionario de Exposición a la Violencia (CEV). Diseñado por Orue y Calvete (2010), este cuestionario recoge la frecuencia con la que los adolescentes han experimentado violencia directa (9 ítems) o han sido testigos de ella de forma indirecta (12 ítems). Los ítems abordan tres tipos de violencia: física, verbal y amenazas en cuatro contextos: escuela, vecindario, hogar y medios audiovisuales/TV. La respuesta se da en una escala Likert de 5 alternativas. La fiabilidad es adecuada, con una fiabilidad de α = ,80 para la exposición en el colegio, α = ,80 para la exposición en el vecindario y α = ,86 para la exposición en casa.

Escala multidimensional de Autoconcepto (AF-5). Creada por García y Musitu (1999), esta escala de 24 ítems tipo Likert evalúa la percepción del autoconcepto en cuatro dimensiones: familiar, escolar, social y emocional, junto con una valoración global. Los coeficientes de consistencia interna son buenos: α = ,79, α = ,86, α = ,79 y α = ,72 respectivamente para cada dimensión.

Escala Multidimensional de Apoyo Social (EMAS). Adaptada al castellano por Landeta y Calvete (2002) a partir de The Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) de Zimet et al. (1988), la EMAS consta de 12 ítems con respuesta tipo Likert. Evalúa el apoyo social percibido desde tres fuentes: familia, amistades y personas significativas. La fiabilidad es muy buena, siendo para la escala total α = ,90 y de las tres subescalas: familia α = ,89, amigos α = ,92 y otras personas significativas α = ,85.

Procedimiento

Se trata de un estudio cuantitativo, transversal, ex post facto, de tipo descriptivo, con tres grupos: población general, riesgo y conflicto social.

Primero, se obtuvo la aprobación de los equipos directivos de los centros participantes: dos Institutos de Educación Secundaria, varios programas socioeducativos dirigidos a NNA en situación de riesgo social y un recurso de ejecución de medidas judiciales en medio abierto. Posteriormente, se recabó el consentimiento informado de las familias o tutores legales y el asentimiento de los adolescentes para la participación en el estudio.

Las vías de acceso para el grupo de riesgo social fueron NNA cuyas familias tienen expediente en Servicios Sociales. Es esta entidad la que deriva a los menores a programas de intervención integral en horario de tarde. En el caso del grupo de conflicto social, los participantes cumplían una medida judicial de Libertad Vigilada en medio abierto. El seguimiento se realizaba en un recurso específico con su técnico de referencia. La asistencia al centro no constituía una medida independiente.

Posteriormente se informó y formó a los docentes de los IES y equipos educativos de los centros de día para la aplicación de los autoinformes. Se llevó a cabo la recogida de forma grupal, en condiciones adecuadas para la realización, con un tiempo de aplicación de los autoinformes de 40 a 60 minutos. El proceso de información y divulgación se inició en 2020, finalizando el reclutamiento y recogida de datos en 2022.

El estudio se llevó a cabo de conformidad con los principios éticos para la investigación con personas recogidos en la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013), así como los estándares del Código Deontológico de la profesión. Al tratarse de una investigación de ámbito profesional, se obtuvo la autorización institucional de los centros participantes. La participación fue voluntaria, sin consecuencias derivadas de la no participación o retirada del estudio. Asimismo, se garantizó el cumplimiento de la

normativa vigente en materia de protección de datos, y se obtuvo el consentimiento informado por escrito de los tutores legales y el asentimiento de los participantes, asegurando en todo momento el anonimato y la confidencialidad de la información.

Análisis de Datos

Una vez recogidos los autoinformes, se realizó un análisis de simetría, curtosis, homogeneidad de varianzas (prueba de Levene) y, en función del tamaño de los grupos, la prueba de Shapiro-Wilk (para el grupo de riesgo y el grupo de conflicto social) y Kolmogórov-Smirnov (para el grupo de población general).

Debido a la necesidad de control de la edad se emplearon Modelos Lineales Generales (ANCOVA) como procedimiento principal para contrastar las diferencias en los perfiles psicosociales. Este método permitió aislar el efecto de la pertenencia al grupo de la influencia de la edad, garantizando que las comparaciones reflejaran diferencias en los perfiles, más allá de los procesos madurativos. Para las comparaciones post-hoc se aplicó el ajuste de Bonferroni.

Finalmente, se llevó a cabo una regresión logística binomial para evaluar la capacidad predictiva de las variables y explorar qué elementos diferenciaban un grupo de otro con independencia de la edad. En este modelo se introdujo la edad cronológica (continua) como covariable de control para asegurar la capacidad explicativa.

El análisis estadístico se realizó con Jamovi v. 2.3.28.0.

Resultados

A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) para las variables incluidas en el estudio, diferenciando entre el grupo de población general, el de riesgo y el de conflicto social (Tabla 1).

Los datos reflejan puntuaciones más elevadas en las medidas de agresión para el grupo de conflicto, excepto en agresión proactiva. En relación con la comunicación familiar, la distribución de las puntuaciones es más heterogénea. La comunicación afectiva de la madre es más alta en el grupo de conflicto social que en los demás. En la escala de exposición a la violencia, se observa que, en cuatro de sus variables, el grupo de riesgo presenta puntuaciones más altas. La autoestima en el grupo de conflicto presenta puntuaciones inferiores a las del resto de los grupos en la mayoría de las variables. Finalmente, el grupo de riesgo muestra puntuaciones más bajas en la percepción del apoyo social que el resto de los grupos.

Para comparar los perfiles psicosociales controlando la edad, donde la responsabilidad penal comienza a los 14 años, se realizaron Análisis de Covarianza (ANCOVA), con el fin de aislar el efecto de la pertenencia al grupo de la varianza explicada por la edad. Los resultados de la Tabla 2 confirman que el efecto del grupo se mantuvo robusto en las dimensiones tras el ajuste estadístico de la edad.

Respecto a los resultados obtenidos en agresión reactiva, proactiva y total, se observaron diferencias significativas tras controlar el efecto de la edad con una magnitud del efecto moderada a grande. En agresión reactiva, el grupo de población general presentó puntuaciones significativamente inferiores a los grupos de riesgo y de conflicto social. En agresión proactiva, la diferencia se halló entre el grupo de población general y el de riesgo, mostrándose una tendencia en el grupo de conflicto; mientras que, en agresión total, las diferencias significativas se observaron entre el grupo de población general y los grupos de riesgo y de conflicto.

En el ámbito de la comunicación parental, se observaron diferencias estadísticamente significativas de gran magnitud en la comunicación afectiva de la madre (entre población general y de riesgo, y entre riesgo y conflicto) y un efecto moderado-grande en la comunicación ofensiva de la madre (entre población general y de riesgo). Por su parte, en la comunicación evitativa de la madre se observaron tendencias de diferencia (entre población general y riesgo, y entre riesgo y conflicto) con un efecto de tamaño pequeño. Asimismo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas con un efecto de gran magnitud en la comunicación afectiva del padre (entre población general y de riesgo, y entre población general y de conflicto). No se hallaron diferencias estadísticamente significativas en la comunicación ofensiva ni evitativa del padre.

En relación con la exposición a la violencia, se encontraron las magnitudes de efecto más elevadas del estudio en los contextos comunitarios. Se hallaron diferencias estadísticamente significativas en la exposición indirecta en la calle (entre población general y los grupos de riesgo y de conflicto), en la exposición indirecta en el hogar (entre población general y riesgo), en la exposición directa en el colegio (entre población general y riesgo), en la exposición directa en la calle (entre población general y los grupos de riesgo y de conflicto) y en la exposición directa en el hogar (entre población general y de riesgo).

En la variable autoestima, se hallaron diferencias estadísticamente significativas con un tamaño de efecto grande en la dimensión escolar (entre población general y los grupos de riesgo y de conflicto) y una magnitud moderada en la dimensión global (entre población general y riesgo), observándose una tendencia de diferencia en el grupo de conflicto. Por su parte, en la dimensión emocional se observó una tendencia de diferencia entre los grupos de riesgo y de conflicto con efecto de tamaño pequeño.

Sobre el apoyo social percibido, se encontraron diferencias estadísticamente significativas con una magnitud del efecto moderada a grande en el apoyo familiar y en la puntuación total, en ambos casos entre el grupo de población general y el grupo de riesgo, así como entre los grupos de riesgo y de conflicto.

La edad no mostró efectos significativos en la mayoría de las variables (p > ,05). Únicamente se observaron efectos puntuales en apoyo familiar, autoestima social, comunicación ofensiva del padre y afectiva materna, sin alterar el patrón general de diferencias entre grupos.

Posteriormente se llevó a cabo un análisis de regresión logística binomial únicamente con los grupos de riesgo y conflicto, dado que comparten características similares entre sí más que con el grupo de población general, con el fin de poder evaluar las variables psicosociales que permitieran diferenciar la pertenencia grupal.

Para este análisis, se seleccionaron las variables que mostraron un mayor potencial discriminativo entre los grupos de riesgo y de conflicto en los análisis previos (ANCOVA): comunicación afectiva materna.

El modelo final presentó un ajuste excelente (Nagelkerke R^2 = ,58; AUC = ,92). La edad (B = 1,17; p = ,005; OR = 3,22; IC 95% [1,42; 7,31]) y la comunicación afectiva materna (B = 0,14; p = ,024; OR = 1,15; IC 95% [1,02; 1,29]) se asociaron significativamente con la pertenencia al grupo. Por último, de forma complementaria, se realizaron análisis mediante la exclusión de los menores de 14 años (N = 42). El modelo

Tabla 1
Estadísticos Descriptivos de las Variables por Grupo

	Población General		Riesgo Social		Conflicto Social	
Variable	***Media***	***DT***	***Media***	***DT***	***Media***	***DT***
RPQ_r	7,22	4,03	10,10	4,47	11,47	3,54
RPQ_p	1,81	1,76	4,68	4,45	4,60	4,17
RPQ_t	9,04	5,09	14,78	8,17	16,07	6,87
COM_CA_m	44,15	6,17	37,17	9,69	45,53	4,72
COM_CO_m	5,54	1,56	8,39	3,94	7,13	2,61
COM_CE_m	13,67	3,35	15,32	2,90	13,20	3,63
COM_CA_p	41,31	6,85	26,83	16,74	31,47	14,71
COM_CO_p	5,54	1,90	6,95	5,44	7,47	4,70
COM_CE_p	13,91	3,29	11,98	6,96	13,60	5,49
AAIA_trans	4,48	1,83	5,66	2,55	4,67	1,88
AAIA_ape	17,30	2,29	16,49	2,88	16,47	2,13
AAIA_inj	15,13	4,22	16,95	4,64	17,27	3,59
AAIA_minus	10,74	1,74	12,22	2,54	12,73	2,19
CEV_EI_esc	8,93	3,86	10,80	4,95	9,53	2,17
CEV_EI_calle	5,63	3,29	10,63	4,97	12,67	3,22
CEV_EI_casa	1,57	3,21	6,05	6,13	3,53	4,03
CEV_EI_tv	7,00	2,79	7,24	3,44	7,93	3,88
CEV_ED_esc	2,20	1,91	3,83	3,16	2,07	1,49
CEV_ED_calle	0,70	1,31	3,46	2,85	4,13	2,42
CEV_ED_casa	0,72	1,62	3,02	3,54	1,40	1,92
AF-5_fam	20,83	1,53	20,15	3,16	20,80	2,08
AF-5_esc	23,28	3,47	17,98	5,61	16,73	4,18
AF-5_soc	21,13	2,31	20,37	3,72	20,33	1,99
AF-5_emo	17,67	3,27	18,63	4,74	15,93	2,60
AF-5_tot	82,91	5,41	77,12	11,18	73,80	8,31
EMAS_fam	25,11	3,95	20,44	6,37	23,87	4,31
EMAS_ami	23,07	4,20	21,76	4,75	23,00	4,33
EMAS_otr	24,02	4,39	22,37	5,16	24,47	3,46
EMAS_tot	72,20	10,71	64,54	13,75	71,33	10,06

RPQ_r= agresión reactiva; RPQ_p = proactiva; RPQ_t = total; COM_CA_m = comunicación afectiva madre; COM_CO_m = ofensiva madre; COM_CE_m = evitativa madre; COM_CA_p = afectiva padre; COM_CO_p = ofensiva padre; COM_CE_p = evitativa padre; AAIA_trans = actitud positiva hacia la transgresión; AAIA_ape= actitud positiva hacia la escuela; AAIA_inj= percepción de injusticia; AAIA_minus = minusvaloración de los estudios; CEV_EI_esc = exposición indirecta a la violencia en el colegio; CEV_EI_calle = indirecta en la comunidad; CEV_EI_casa = indirecta en casa; CEV_EI_tv = indirecta en los medios de comunicación; CEV_ED_esc = directa en la escuela; CEV_ED_calle = directa en la calle; CEV_ED_casa= directa en casa; AF-5_fam = autoestima familiar; AF-5_esc = autoestima escolar; AF-5_soc = autoestima social; AF-5_emo = autoestima emocional; AF-5_tot = autoestima total; EMAS_fam = apoyo social familiar; EMAS_ami = apoyo social amigos; EMAS_otr = apoyo social de otras figuras de referencia; EMAS_tot= apoyo social total.

final mostró un buen ajuste (Nagelkerke R^2 = ,50) y una capacidad de discriminación muy alta (AUC = ,87). La comunicación afectiva materna se asoció significativamente con la pertenencia al grupo (B = 0,15; p = ,022; OR = 1,16, IC95% [1,02; 1,31]), mientras que la edad no alcanzó significación estadística.

Discusión

El estudio comparó perfiles psicosociales en tres grupos de adolescentes, identificando diferencias entre ellos y confirmando parcialmente la hipótesis de un patrón específico de inadaptación.

El control estadístico de la edad mediante ANCOVA confirmó que el patrón de diferencias entre grupos se mantenía, descartando que las discrepancias se debieran exclusivamente a factores evolutivos, al aislar la varianza propia de la maduración cronológica de los perfiles psicosociales analizados.

Sobre el primer objetivo, se logró establecer un claro perfil diferenciado del grupo de población general, exhibiendo valores normalizados y bajos en las variables de riesgo, no obstante, resulta especialmente relevante que informe de una alta comunicación evitativa por parte del padre. Este hallazgo resulta llamativo, ya que contrasta con el resto de las variables, que informaron conforme a lo esperado, lo que apunta a posibles dinámicas relacionales menos visibles en contextos aparentemente adaptativos.

Respecto al segundo objetivo, el grupo de riesgo mostró puntuaciones significativamente más altas en múltiples factores de riesgo, especialmente en comunicación familiar y apoyo social percibido. Este perfil, con puntuaciones de mayor desajuste que el del grupo de conflicto en algunas dimensiones, confirma la relevancia de la familia y las redes de apoyo como mecanismos de protección, en línea con estudios previos (Centelles et al., 2021; Musitu et al., 2001; Song et al., 2023). El hecho de que los efectos sean de moderados a grandes en estas variables las posiciona como elementos estratégicos de intervención. El apoyo social y la comunicación pueden actuar como protectores.

En relación con el tercer objetivo, el grupo de conflicto social presentó mayor desajuste en agresión, aceptación de la autoridad y autoestima. El hallazgo inesperado de mayor comunicación afectiva

Tabla 2
Comparaciones entre Grupos

Variable	*F* Grupo (2,106) (*p*)	η^2_p	*F* Edad (1,106) (*p*)	Post-hoc (*p*Bonferroni)
RPQ_r	6,69 (,002)	,11	0,78 (,379)	PG < R (,005); PG < C (,029)
RPQ_p	8,86 (<,001)	,14	0,10 (,747)	PG < R (<,001)
RPQ_t	9,61 (<,001)	,15	0,51 (,476)	PG < R (<,001); PG < C (,017)
COM_CA_m	13,99 (<,001)	,21	4,24 (,042)	PG > R (<,001); R < C (<,001)
COM_CO_m	11,48 (<,001)	,18	3,30 (,072)	PG < R (<,001)
COM_CE_m	4,27 (,016)	,07	0,91 (,343)	PG < R (,061); R > C (,059)
COM_CA_p	16,07 (<,001)	,23	0,28 (,599)	PG > R (<,001); PG > C (,031)
COM_CO_p	1,16 (,319)	,02	4,89 (,029)	ns
COM_CE_p	2,14 (,122)	,04	3,93 (,050)	ns
AAIA_trans	3,67 (,029)	,06	0,01 (,932)	PG < R (,029)
AAIA_ape	1,04 (,356)	,02	1,08 (,301)	ns
AAIA_inj	2,07 (,132)	,04	0,48 (,491)	ns
AAIA_minus	6,13 (,003)	,10	1,02 (,314)	PG < R (,005)
CEV_EI_esc	2,37 (,098)	,04	0,15 (,700)	ns
CEV_EI_calle	21,46 (<,001)	,29	2,34 (,129)	PG < R (<,001); PG < C (<,001)
CEV_EI_casa	10,63 (<,001)	,17	0,96 (,329)	PG < R (<,001)
CEV_EI_tv	0,05 (,947)	,00	1,44 (,233)	ns
CEV_ED_esc	5,90 (,004)	,10	0,06 (,803)	PG < R (,005)
CEV_ED_calle	21,10 (<,001)	,28	1,48 (,227)	PG < R (<,001); PG < C (<,001)
CEV_ED_casa	9,53 (<,001)	,15	0,28 (,599)	PG < R (<,001)
AF-5_fam	1,35 (,264)	,02	1,49 (,224)	ns
AF-5_esc	16,85 (<,001)	,24	5,94 (,016)	PG > R (<,001); PG > C (,004)
AF-5_soc	0,80 (,452)	,01	5,76 (,018)	ns
AF-5_emo	2,57 (,081)	,05	0,05 (,828)	R > C (,089)
AF-5_tot	5,71 (,004)	,10	5,62 (,020)	PG > R (,006)
EMAS_fam	10,86 (<,001)	,17	4,73 (,032)	PG > R (<,001); R < C (,010)
EMAS_ami	1,46 (,236)	,03	2,13 (,147)	ns
EMAS_otr	2,15 (,121)	,04	0,63 (,430)	ns
EMAS_tot	5,75 (,004)	,10	3,14 (,079)	PG > R (,012); R < C (,043)

RPQ_r= agresión reactiva; RPQ_p = proactiva; RPQ_t = total; COM_CA_m = comunicación afectiva madre; COM_CO_m = ofensiva madre; COM_CE_m = evitativa madre; COM_CA_p = afectiva padre; COM_CO_p = ofensiva padre; COM_CE_p = evitativa padre; AAIA_trans = actitud positiva hacia la transgresión; AAIA_ape= actitud positiva hacia la escuela; AAIA_inj= percepción de injusticia; AAIA_minus = minusvaloración de los estudios; CEV_EI_esc = exposición indirecta a la violencia en el colegio; CEV_EI_calle = indirecta en la comunidad; CEV_EI_casa = indirecta en casa; CEV_EI_tv = indirecta en los medios de comunicación; CEV_ED_esc = directa en la escuela; CEV_ED_calle = directa en la calle; CEV_ED_casa= directa en casa; AF-5_fam = autoestima familiar; AF-5_esc = autoestima escolar; AF-5_soc = autoestima social; AF-5_emo = autoestima emocional; AF-5_tot = autoestima total; EMAS_fam = apoyo social familiar; EMAS_ami = apoyo social amigos; EMAS_otr = apoyo social de otras figuras de referencia; EMAS_tot= apoyo social total.
Ns: no significativo; PG: Población General; R: Grupo de Riesgo; C: Grupo de Conflicto.

materna puede interpretarse en términos de deseabilidad social o sesgos derivados de dinámicas de lealtad familiar, lo que refuerza la necesidad de enfoques multifuente.

Uno de los principales hallazgos es que la agresión aparece como un factor diferenciador del grupo de riesgo y de conflicto, lo que sugiere que las conductas externalizantes se consolidan tempranamente. Esto coincide con la literatura que señala que la agresión es un marcador temprano de riesgo y un predictor de conductas más graves en la adolescencia (Gubbels et al., 2024) y un desencadenante del paso al conflicto (Alain et al., 2018), por lo que requeriría especial atención en programas de prevención.

En lo que respecta a la aceptación de la autoridad, los resultados muestran que el grupo de conflicto presenta un peor ajuste en varias dimensiones. Dado que la aceptación de normas y figuras de autoridad es un predictor de conductas delictivas y, por tanto, se relaciona con la adaptación social (Filkin et al., 2022; Van Petegem et al., 2017), estos resultados ponen de manifiesto que tanto el grupo en riesgo como el de conflicto requieren intervenciones específicas, ya que las diferencias entre ellos no fueron significativas. Estos hallazgos coinciden con la literatura que caracteriza el perfil del conflicto social como una vulneración de las normas, asociada a una respuesta alterada o atenuada ante su quebrantamiento (Ayuntamiento de Madrid, 2008; Mariscal de Gante Castillo, 2011; Mayer et al., 2019; Scheeff et al., 2021).

La exposición a la violencia presenta un patrón que respalda parcialmente la hipótesis. El grupo de riesgo presenta puntuaciones más altas que el grupo en conflicto en varias dimensiones (exposición indirecta en la escuela y en casa, exposición directa en la escuela y en casa), lo que refuerza la idea de que la violencia puede actuar como un disparador temprano (Alain et al., 2018). Destacan especialmente las magnitudes de efecto halladas en contextos comunitarios, que resultaron ser las más elevadas del estudio.

En lo que respecta a la autoestima, riesgo y conflicto mostraron puntuaciones inferiores a la población general, especialmente en la dimensión escolar (con un tamaño del efecto grande) y en la emocional, donde el grupo de conflicto presentó peor autorregulación, en línea con Cacho et al. (2020) y Castro Saucedo et al. (2020). Dado el papel central de la autoestima en el desarrollo personal (De la Barrera et al., 2019), este hallazgo subraya la necesidad de intervenciones centradas en el desarrollo afectivo, debido a su desconexión emocional ante la violación de normas, lo que les permite ignorarlas (Mayer et al., 2019; Scheeff et al., 2021). En coherencia con los hallazgos de Azpiazu et al. (2025), fortalecer la autoestima puede ser una vía efectiva para su bienestar psicológico y expresión de conductas adaptativas.

Respecto al cuarto objetivo, la hipótesis se verifica parcialmente: el grupo de conflicto presenta mayor desajuste en variables como agresión y autoestima, mientras que el grupo de riesgo muestra mayor desajuste en apoyo social, comunicación familiar y algunas dimensiones de exposición a la violencia. Este patrón confirma que las trayectorias no son estrictamente lineales, sino dinámicas múltiples, en coherencia con el modelo de Loeber (1990).

En relación con el quinto objetivo, el análisis comparativo mostró que diversas variables presentaban diferencias entre los grupos de riesgo y de conflicto; sin embargo, en el modelo de regresión logística ajustada por edad, únicamente la comunicación afectiva materna se mantuvo como predictor psicológico significativo de pertenencia grupal. Si bien la autoestima emocional mostró diferencias descriptivas entre grupos en los análisis comparativos, su efecto no se mantuvo como predictor independiente en los modelos ajustados por edad. El análisis de regresión logística ajustado por la edad reveló que la comunicación afectiva materna se mantuvo como la única variable psicológica diferencial en la submuestra restringida por edad, lo que sugiere que las dinámicas relacionales afectivas podrían desempeñar un papel relevante en la diferenciación entre riesgo y conflicto, más allá del efecto estructural de la edad. En este sentido, los menores niveles de comunicación afectiva podrían constituir un elemento característico del perfil de riesgo social, si bien este resultado debe interpretarse considerando que dicho perfil está definido en gran medida por factores contextuales y familiares. En este sentido, ello refuerza la necesidad de intervenciones de carácter ecológico, integrando familia, escuela y comunidad (Qi y Yang, 2024).

En conclusión, el estudio permitió describir un perfil adaptativo en la población general, caracterizar al grupo de riesgo como el más deteriorado en apoyo social, comunicación parental y exposición a la violencia, y analizar al grupo de conflicto, con mayores problemas de agresión y autoestima. La comparación confirma parcialmente la hipótesis de un patrón no lineal de inadaptación. La comunicación afectiva materna y el apoyo social familiar emergen como factores clave en la discriminación del riesgo frente al conflicto, subrayando la importancia de intervenciones educativas integrales en familia, escuela y comunidad.

No obstante, los resultados deben interpretarse a la luz de determinadas limitaciones metodológicas. El diseño transversal del estudio dificulta el análisis de la progresión temporal de los factores de riesgo, ya que no permite establecer relaciones causales. En este sentido, sería conveniente implementar diseños longitudinales que permitan evaluar si el riesgo antecede o no al conflicto y analizar la direccionalidad de dichas relaciones.

Una limitación fundamental es el reducido tamaño del grupo de conflicto social ($N = 15$), lo que pudo afectar a la potencia estadística y a la detección de diferencias reales. Aunque se aplicaron modelos lineales generales (ANCOVA) y regresión logística controlando la covariable edad, los resultados deben interpretarse con cautela y considerarse exploratorios. Futuras investigaciones con muestras más amplias y un diseño longitudinal serían beneficiosas para confirmar estos hallazgos.

Asimismo, aunque el efecto de la edad fue controlado estadísticamente mediante análisis de covarianza y modelos de regresión logística ajustados, la diferencia estructural entre grupos responde en parte a criterios de responsabilidad penal. El grupo de conflicto social está necesariamente compuesto por adolescentes de mayor edad, lo que introduce un componente evolutivo que, aunque controlado estadísticamente, debe considerarse en la interpretación de los resultados.

Además, se empleó un muestreo intencional y por conveniencia, por lo que los resultados solo pueden generalizarse a poblaciones con características similares a las de la muestra estudiada, específicamente adolescentes de distintas regiones.

El desequilibrio por género es importante entre los grupos. Aunque los grupos de población general y riesgo están relativamente equilibrados, el grupo de medidas judiciales muestra una mayor desproporción, lo cual refleja las estadísticas nacionales, donde en 2023 el porcentaje de varones supone el 83% del total de las medidas (Ministerio de Juventud e Infancia, 2024).

Otra limitación importante en el grupo de conflicto social puede haber sido el sesgo de deseabilidad social. Pese a que el tratamiento de los datos fue anónimo, su situación judicial podría haber influido en sus respuestas para dar una apariencia más positiva. Esto podría explicar el inesperado hallazgo de una comunicación afectiva con la madre más alta que en el grupo de población general.

Finalmente, se observó una elevada variabilidad y disparidad en las respuestas dentro de los diferentes grupos, tal y como mostraron los análisis post-hoc.

En este contexto, futuras investigaciones deberían profundizar en los hallazgos obtenidos y abordar las limitaciones señaladas mediante diseños metodológicos más robustos. En particular, se recomienda llevar a cabo estudios longitudinales, que permitan establecer direccionalidad de las relaciones. Además, sería de interés analizar la fuerza de las asociaciones y la capacidad predictiva de todas las variables.

También sería importante equilibrar los diferentes grupos, homogeneizando el número de participantes y la edad para poder dar una mejor representatividad y generalización de los posibles hallazgos.

Sería conveniente diseñar y evaluar modelos de intervención educativa que reduzcan los factores de riesgo y potencien los de protección. Estos programas deberían integrarse en un enfoque ecológico, fortaleciendo la familia, la escuela y la comunidad. Asimismo, futuras investigaciones podrían analizar con mayor profundidad las trayectorias individuales de los NNA en situación de riesgo social que participan en programas de intervención socioeducativa, examinando la posible presencia de conductas delictivas en esta población y su temporalidad respecto a la intervención (antes, durante o después del paso por el programa).

Este tipo de aproximación permitiría valorar con mayor precisión la eficacia preventiva de los programas y determinar en qué medida contribuyen a la reducción de factores de riesgo y a la consolidación de factores de protección a medio y largo plazo.

Conflicto de Interés

El autor declara no tener ningún conflicto de interés con respecto a la investigación, autoría y/o publicación de este artículo.

Fuentes de Financiación

El autor declara no haber recibido financiación específica para esta investigación de agencias de los sectores público, comercial o sin ánimo de lucro.

Referencias

Alain, M., Marcotte, J., Desrosiers, J., Turcotte, D., y Lafortune, D. (2018). The thin line between protection and conviction: Experiences with child protection services and later criminal convictions among a population of adolescents. *Journal of Adolescence, 63*(1), 85–95. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.010

Aldeas Infantiles SOS España. (2020). *Llegar a tiempo: Niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo en España*. https://cms.aldeasinfantiles.es/uploads/2020/09/Llegar-a-tiempo-Informe-Extenso.pdf

Amieva, H., Ouvrard-Brouillou, C., Dartigues, J.-F., Pérès, K., Tabue Teguo, M., y Avila-Funes, A. (2022). Social vulnerability predicts frailty: Towards a distinction between fragility and frailty?. *The Journal of Frailty & Aging, 11*(3), 318–323. https://doi.org/10.14283/jfa.2022.24

Anderson, C. A., y Bushman, B. J. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology, 53(*1), 27–51. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231

Andreu, J. M. (2009). Propuesta de un modelo integrador de la agresividad impulsiva y premeditada en función de sus bases motivacionales y socio-cognitivas. *Psicopatología Clínica Legal y Forense, 9*(1), 85–98. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3238799

Ayuntamiento de Madrid. (2008). *Manual de intervención de los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid para la protección de menores*. https://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/ServALaCiudadania/SSociales/EspInformativos/Especial%20Infancia/Publicaciones/manual.pdf

Azpiazu, L., Izar-de-la-Fuente, I., Ugarte, E., Sánchez-Gómez, M., y Rodríguez-Fernández, A. (2025). Apoyo social percibido, inteligencia emocional y autoconcepto como variables predictoras de la satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista de Psicología y Educación, 20*(1), 25–34. https://doi.org/10.70478/rpye.2025.20.03

Barnes, H. L., y Olson, D. H. (1985). Parent-adolescent communication and the circumplex model. *Child Development, 56*(2), 438–447. https://doi.org/10.2307/1129732

Basto-Pereira, M., Miranda, A., Ribeiro, S., y Maia, Â. (2016). Growing up with adversity: From juvenile justice involvement to criminal persistence and psychosocial problems in young adulthood. *Child Abuse & Neglect, 62*, 63–75. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.10.011

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Harvard University Press.

Buller, A. M., Pichon, M., McAlpine, A., Cislaghi, B., Heise, L., y Meiksin, R. (2020). Systematic review of social norms, attitudes, and factual beliefs linked to the sexual exploitation of children and adolescents. *Child Abuse & Neglect, 104*, 104471. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104471

Burke, C., Ellis, J. D., Peltier, M. R., Roberts, W., Verplaetse, T. L., Phillips, S., Moore, K. E., Marotta, P. L., y McKee, S. A. (2023). Adverse childhood experiences and pathways to violent behavior for women and men. *Journal of Interpersonal Violence, 38*(3–4), 4034–4060. https://doi.org/10.1177/08862605221113012

Burón, J., García-Alba, L., Santos-González, I., Rodríguez-Suárez, J., y Bravo, A. (2025). Evaluación de la calidad en centros de día en Cantabria: Un programa para infancia y adolescencia en riesgo de desprotección. *Acciones e Investigaciones Sociales, 46*, 97–118. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/accionesinvestigsoc.20254611368

Butler, A., Romano, I., y Leatherdale, S. T. (2022). A scoping review of school-level risk and protective factors of youth cannabis use: An application of the socio-ecological model. *Preventive Medicine, 164*, 107235. https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2022.107235

Cacho, R., Fernández-Montalvo, J., López-Goñi, J. J., Arteaga, A., y Haro, B. (2020). Psychosocial and personality characteristics of juvenile offenders in a detention centre regarding recidivism risk. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context, 12*(2), 69–75. https://doi.org/10.5093/ejpalc2020a9

Castro Saucedo, L. K., García Cadena, C. H., y López Estrada, R. E. (2020). Exclusión social, inclusión política y autoestima de jóvenes en pobreza, Monterrey, México. *Revista de Ciencias Sociales, 26*(1), 38–50. https://doi.org/10.31876/rcs.v26i1.31309

Cava, M. J., Estévez, E., Buelga, S., y Musitu, G. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A). *Anales de Psicología, 29*(2), 540–548. https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.138031

Centelles, O., Castillo, I., y Buelga, S. (2021). La aceptación familiar y la conducta prosocial: El rol de los factores de personalidad en menores con medidas de internamiento judicial. *Anuario de Psicología Jurídica, 31*(1), 91–99. https://doi.org/10.5093/apj2021a14

Comunidad de Madrid. (2024). *Memoria 2023 de la Agencia para la Reeducación y Reinserción del menor infractor*. https://gestiona3.madrid.org/bvirtual/BVCM051348.pdf

Cutter, S. L. (2024). The origin and diffusion of the social vulnerability index (SoVI). International *Journal of Disaster Risk Reduction, 109*, 104576. https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2024.104576

De la Barrera, U., Schoeps, K., Gil-Gómez, J.-A., y Montoya-Castilla, I. (2019). Predicting adolescent adjustment and well-being: The interplay between socio-emotional and personal factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(23), 4650. https://doi.org/10.3390/ijerph16234650

Díaz, Y., Hessel, P., Avendano, M., y Evans-Lacko, S. (2022). Multidimensional poverty and adolescent mental health: Unpacking the relationship. *Social Science & Medicine, 311*, 115324. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2022.115324

Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. En D. Pepler, y K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 201–218). Erlbaum.

Dugré, J. R., y Potvin, S. (2022). Multiple developmental pathways underlying conduct problems: A multitrajectory framework.

Development and Psychopathology, 34(3), 1115–1124. https://doi.org/10.1017/S0954579420001650

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.

Estrada-Fernández, C., Ros-Morente, A. y Alsinet-Mora, C. (2023). Influence of anger management and emotional skills on self-esteem in pre-adolescents and their relationship with emotional control and psychological well-being. *Revista de Psicología y Educación, 18*(1), 62–70. https://doi.org/10.23923/rpye2023.01.235

Filkin, S., Mojtahedi, D., y Willmott, D. (2022). Motivations for adolescent offending and truancy from school: retrospective interviews with adults recently released from a custodial prison sentence in England. *Heliyon, 8*(6), e09762. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09762

Gabrielli, J., Tunno, A., Chiu, H.-Y., Bennett, A., Kanine, R., y Jackson, Y. (2023). Perceived social support: Measurement differences in youth residing in the community versus youth residing in foster care. *Child Abuse & Neglect, 137*, 106040. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106040

García, F., y Musitu, G. (1999). *AF5. Autoconcepto Forma.* Ediciones TEA.

Gaule, A., Bevilacqua, L., Molleman, L., van den Bos, W., van Duijvenvoorde, A. C., Roberts, R., Pease, C. R., McCrory, E., y Viding, E. (2024). Social learning and preferences in adolescents with conduct problems and varying levels of callous-unemotional traits. *JAACAP Open, 2*(2), 79–89. https://doi.org/10.1016/j.jaacop.2023.12.008

Guasch, M., y Ponce, C. (2002). *¿Qué significa intervenir educativamente en desadaptación social?* ICE- Horsori.

Gubbels, J., Assink, M., y van der Put, C. E. (2024). Protective factors for antisocial behavior in youth: What is the Meta-Analytic evidence? *Journal of Youth and Adolescence, 53*(2), 233–257. https://doi.org/10.1007/s10964-023-01878-4

Guzmán Paredes, E. C., y Valle Pico, M. I. (2024). Relación entre autoestima y regulación emocional en adolescentes en un colegio de la ciudad de Loja, Ecuador. *Uniandes Episteme, 11*(2), 203–215. https://doi.org/10.61154/rue.v11i2.3497

Ingram, K. M., Espelage, D. L., Davis, J. P., y Merrin, G. J. (2020). Family violence, sibling, and peer aggression during adolescence: Associations with behavioral health outcomes. *Frontiers in Psychiatry, 11*. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.00026

Isen, J., Tuvblad, C., Younan, D., Ericson, M., Raine, A., y Baker, L. A. (2022). Developmental trajectories of delinquent and aggressive behavior: Evidence for differential heritability. *Child Psychiatry & Human Development, 5*3(2), 199–211. https://doi.org/10.1007/s10578-020-01119-w

Jiménez, T. I., Estévez, E., Velilla, C. M., Martín-Albo, J., y Martínez, M. L. (2019). Family communication and verbal child-to-parent violence among adolescents: The mediating role of perceived stress. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(22), 4538. https://doi.org/10.3390/ijerph16224538

Kapetanovic, S., y Skoog, T. (2021). The role of the family's emotional climate in the links between parent-adolescent communication and adolescent psychosocial functioning. *Research on Child and Adolescent Psychopathology, 49*(2), 141–154. https://doi.org/10.1007/s10802-020-00705-9

La Barbera, M. (2019). La vulnerabilidad como categoría en construcción en la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos: límites y potencialidad. *Revista de Derecho Comunitario Europeo, 62*, 235–257. https://doi.org/10.18042/cepc/rdce.62.07

Landeta, O., y Calvete, E. (2002). Adaptación y validación de la escala multidimensional de apoyo social percibido. *Ansiedad y Estrés, 8*(2), 173–182.

Lansford, J. E., Zietz, S., Bornstein, M. H., Deater-Deckard, K., Di Giunta, L., Dodge, K. A., Gurdal, S., Liu, Q., Long, Q., Malone, P. S., Oburu, P., Pastorelli, C., Skinner, A. T., Sorbring, E., Steinberg, L., Tapanya, S., Uribe Tirado, L. M., Yotanyamaneewong, S., Alampay, L. P., … Chang, L. (2020). Opportunities and peer support for aggression and delinquency during adolescence in nine countries. *New Directions for Child and Adolescent Development, 2020*(172), 73–88. https://doi.org/10.1002/cad.20361

Lemos, I., y Faísca, L. (2015). Psychosocial adversity, delinquent pathway and internalizing psychopathology in juvenile male offenders. *International Journal of Law and Psychiatry, 42–43*, 49–57. https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2015.08.007

Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia (2015). *Boletín Oficial del Estado, 180*, 64544–64613. https://www.boe.es/eli/es/l/2015/07/28/26

Ley 4/2023, de 22 de marzo, de Derechos, Garantías y Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad de Madrid (2023). *Boletín Oficial del Estado, 143*, 85380– 85473. https://www.boe.es/eli/es-md/l/2023/03/22/4

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil (1996). *Boletín Oficial del Estado, 15*, 1225–1238. https://www.boe.es/eli/es/lo/1996/01/15/1/con

Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (2000). *Boletín Oficial del Estado, 11*, 1422–1440. https://www.boe.es/eli/es/lo/2000/01/12/5/con

Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia (2015). *Boletín Oficial del Estado, 175*, 61871–61889. https://www.boe.es/eli/es/lo/2015/07/22/8

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y a la adolescencia frente a la violencia (2021). *Boletín Oficial del Estado, 134*, 68657–68730. https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8

Li, S. D., Xiong, R., Liang, M., Zhang, X., y Tang, W. (2021). Pathways from family violence to adolescent violence: Examining the mediating mechanisms. *Frontiers in Psychology, 12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.611006

Liu, D., Cui, Z., Zhang, Q., Liu, F., Chen, H., Wang, J., y Feng, T. (2023). The mediating role of specific coping styles in the relationship between perceived social support and depressive symptoms in adolescents. *Journal of Affective Disorders, 325*, 647–655. https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.01.043

Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review, 10*(1), 1–41. https://doi.org/10.1016/0272-7358(90)90105-J

Loeber, R., y Burke, J. D. (2011). Developmental pathways in juvenile externalizing and internalizing problems. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 34–46. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00713.x

Mah, J. C., Penwarden, J. L., Pott, H., Theou, O., y Andrew, M. K. (2023). Social vulnerability indices: a scoping review. *BMC Public Health, 23*(1), 1253. https://doi.org/10.1186/s12889-023-16097-6

Marçal, K. E., y Maguire-Jack, K. (2021). Housing insecurity and adolescent well-being: Relationships with child welfare and criminal justice involvement. *Child Abuse & Neglect, 115*, 105009. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105009

Marín Cortés, A. F., Hoyos De los Ríos, O. L., y Sierra Pérez, A. (2019). Factores de riesgo y factores protectores relacionados con el ciberbullying entre adolescentes: Una revisión sistemática. Papeles Del Psicólogo - *Psychologist Papers, 40*(2). https://doi.org/10.23923/pap.psicol2019.2899

Mariscal de Gante Castillo, C. (2011). Los menores en conflicto social: Respuesta jurídico-institucional. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 19*(2), 251–256. https://ruc.udc.es/rest/api/core/bitstreams/e71b8452-6487-4d0a-9132-6feba1731ae5/content

Mayer, S. V., Rauss, K., Pourtois, G., Jusyte, A., y Schönenberg, M. (2019). Behavioral and electrophysiological responses to fairness norm violations in antisocial offenders. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience, 269*(6), 731–740. https://doi.org/10.1007/s00406-018-0878-2

Méndez, I., Ruiz-Esteban, C., Soto, G., Granados Alos, L., y Matás-Castillo, M. (2021). Profiles of maladjustment and interpersonal risk factors in adolescents. *Frontiers in Psychology, 12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.686451

Ministerio de Juventud e Infancia. (2024). *Boletín de datos estadísticos de medidas impuestas a personas menores de edad en conflicto con la ley - 2023*. https://www.juventudeinfancia.gob.es/sites/default/files/boletines_estadisticos/BOLETIN.INFRACTORES.23.DATOS%202023.Rev.%20Final.pdf

Musitu, G., Cava, M. J., Buelga, S., y Lila, M. (2001). *Familia y adolescencia: un modelo de análisis e intervención psicosocial*. Síntesis. https://investiga.upo.es/documentos/61b37bac87eef62de67cc181

Orue, I., y Calvete, E. (2010). Elaboración y validación de un cuestionario para medir la exposición a la violencia en infancia y adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 10*(2), 279–292. https://www.ijpsy.com/volumen10/num2/262.html

Otto, C., Kaman, A., Erhart, M., Barkmann, C., Klasen, F., Schlack, R., y Ravens-Sieberer, U. (2021). Risk and resource factors of antisocial behaviour in children and adolescents: results of the longitudinal BELLA study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 15*(1), 61. https://doi.org/10.1186/s13034-021-00412-3

Pinho, A. da S., Molleman, L., Braams, B. R., y van den Bos, W. (2021). *Majority and popularity effects on norm formation in adolescence. Scientific Reports, 11*(1), 12884. https://doi.org/10.1038/s41598-021-92482-8

Pinilla-Roncancio, M., y Cedeño-Ocampo, G. (2023). Multidimensional poverty among persons with disabilities in Colombia: Inequalities in the distribution of deprivations at the municipality level. *PLOS ONE, 18*(6), e0286983. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0286983

Qi, C., y Yang, N. (2024). An examination of the effects of family, school, and community resilience on high school students' resilience in China. *Frontiers in Psychology, 14*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1279577

Qi, W. (2019). Harsh parenting and child aggression: Child moral disengagement as the mediator and negative parental attribution as the moderator. *Child Abuse & Neglect, 91*, 12–22. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.02.007

Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber, M., y Liu, J. (2006). The reactive–proactive aggression questionnaire: differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior, 32*(2), 159–171. https://doi.org/10.1002/ab.20115

Robichaud, J.-M., Mageau, G. A., y Soenens, B. (2020). The role of logical consequences in adolescents' cognitive precursors of compliance and internalization. *Journal of Experimental Child Psychology, 192*, 104777. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104777

Romero, R. H., Meulen, K. van der, Granizo, L., Barrio, C. del, Puyol, P., Lara, L., y Olmos, R. (2025). Interpersonal risk and protective factors for adolescents' psychosocial wellbeing in secondary education: A latent profile analysis. *Psychosocial Intervention, 34*(2), 117–135. https://doi.org/10.5093/pi2025a10

Scheeff, J., Rauss, K., y Schönenberg, M. (2021). Effects of group affiliation on neural signatures of fairness norm violations in antisocial violent offenders. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry, 111*, 110355. https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2021.110355

Schieber, E., Wang, A., Ou, G., Herbert, C., Nguyen, H. T., Deveaux, L., y Li, X. (2024). The influence of socioenvironmental risk factors on risk-taking behaviors among Bahamian adolescents: a structural equation modeling analysis. *Health Psychology and Behavioral Medicine, 12*(1). https://doi.org/10.1080/21642850.2023.2297577

Singh, S. R., Eghdami, M. R., y Singh, S. (2014). The concept of social vulnerability: A review from disasters perspectives. *International Journal of Interdisciplinary and Multidisciplinary Studies, 1*(6), 71–82. http://www.ijims.com

Song, Q., Su, W., Li, N., Wang, H., Guo, X., Liang, Q., Qu, G., Ding, X., Liang, M., Qin, Q., Chen, M., Sun, L., y Sun, Y. (2023). Family function and emotional behavior problems in Chinese children and adolescents: A moderated mediation model. *Journal of Affective Disorders, 341*, 296–303. https://doi.org/10.1016/J.JAD.2023.08.138

Spielman, S. E., Tuccillo, J., Folch, D. C., Schweikert, A., Davies, R., Wood, N., y Tate, E. (2020). Evaluating social vulnerability indicators: criteria and their application to the Social Vulnerability Index. *Natural Hazards, 100*(1), 417–436. https://doi.org/10.1007/s11069-019-03820-z

Torrado, O., Hernández, A., Calvete, E., y Prada, E. (2021). Risk and protective factors associated with criminal behaviors in adolescents: A systematic review. *Revista Criminalidad, 63*, 105–122. https://research.science.eus/documentos/632286a990895767faa452b6?lang=gl

Van Petegem, S., Vansteenkiste, M., Soenens, B., Zimmermann, G., Antonietti, J.-P., Baudat, S., y Audenaert, E. (2017). When do adolescents accept or defy to maternal prohibitions? The role of social domain and communication style. *Journal of Youth and Adolescence, 46*(5), 1022–1037. https://doi.org/10.1007/s10964-016-0562-7

Vásquez González, C. (2003). Predicción y prevención de la delincuencia juvenil según las teorías del desarrollo social. *Revista de Derecho, 14*, 135–158. http://revistas.uach.cl/index.php/revider/article/view/2727

Vidal, S., Prince, D., Connell, C. M., Caron, C. M., Kaufman, J. S., y Tebes, J. K. (2017). Maltreatment, family environment, and social risk factors: Determinants of the child welfare to juvenile justice transition among maltreated children and adolescents. *Child Abuse & Neglect, 63*, 7–18. https://doi.org/10.1016/J.CHIABU.2016.11.013

White, H. R., Conway, F. N., Buckman, J. F., y Loeber, R. (2018). Does substance use exacerbate escalation along developmental pathways of covert and overt externalizing behaviors among young men? *Journal of Developmental and Life-Course Criminology, 4*(2), 137–147. https://doi.org/10.1007/s40865-017-0076-3

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

Zhang, Y., Wu, W., Gu, S., Cui, L., y Wang, Y. (2024). Longitudinal relationships between perceived social support and social behaviors in preadolescence and early adolescence: the mediating role of social self-concept. *Current Psychology, 43*(35), 28292–28305. https://doi.org/10.1007/s12144-024-06448-w

Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., y Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment, 52*(1), 30–41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2

GRUPO EDITORIAL DE PSICOFUNDACIÓN

Revista de Psicología y Educación (2026) 21(2) 131-137

Revista de Psicología y Educación
Journal of Psychology and Education

www.rpye.es • eISSN 1989-9874 • ISSN 1699-9517

REVISTA DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Revista del Consejo General de la Psicología de España

Artículo

Teoría de la Mente y Competencias Socioemocionales en Docentes de Educación Secundaria: Conocimiento, Prácticas y Desafíos

Noelia Navarro Gómez, Mª Araceli Pérez García y Rubén Trigueros Ramos

Universidad de Almeria (España)

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Recibido: 28/11/2025
Aceptado: 03/10/2026

Palabras clave:
Teoría de la Mente
Profesorado
Educación Secundaria
Educación emocional
Formación docente

RESUMEN

Antecedentes. La Teoría de la Mente (ToM) es relevante para la cognición social y el desarrollo socioemocional, pero su presencia en la formación docente sigue siendo poco estudiada. Este trabajo analizó los conocimientos del profesorado, las estrategias pedagógicas y las barreras para su implementación. **Método.** Participaron 275 docentes de Educación Secundaria Obligatoria de 12 centros públicos y concertados de tres comunidades autónomas españolas. Se emplearon un cuestionario de 40 ítems y entrevistas semiestructuradas a 25 docentes. Se realizaron análisis descriptivos, pruebas t, ANOVA, correlaciones de Pearson y análisis temático. **Resultados.** Las puntuaciones medias fueron 2,7 (*DT* = 0,6) en conocimiento y formación en ToM; 3,5 (*DT* = 0,7) en competencias socioemocionales; 3,2 (*DT* = 0,8) en estrategias; y 3,9 (*DT* = 0,5) en obstáculos. El conocimiento en ToM se relacionó positivamente con el uso de estrategias ($r = 0{,}46$; $p < 0{,}001$), mientras que los obstáculos mostraron una relación negativa ($r = -0{,}38$; $p < 0{,}001$). Se detectó confusión entre ToM, empatía e inteligencia emocional. **Conclusiones.** La formación docente necesita marcos conceptuales y orientaciones metodológicas para integrar la ToM de forma intencional y evaluable.

Theory of Mind and Social-Emotional Competencies among Secondary School Teachers: Knowledge, Practices, and Challenges

Keywords:
Theory of Mind
Teachers
Secondary education
Emotional education
Teacher training

ABSTRACT

Background. Theory of Mind (ToM) is relevant to social cognition and socio-emotional development, but its inclusion in teacher training remains underexplored. This study examined teachers' knowledge, pedagogical strategies, and barriers to implementation. **Method.** Participants were 275 secondary school teachers from 12 public and publicly funded private schools across three Spanish autonomous communities. Data were collected using a 40-item questionnaire and semi-structured interviews with 25 teachers. Descriptive analyses, t-tests, ANOVA, Pearson correlations, and thematic analysis were conducted. **Results.** Mean scores were 2.7 (*SD* = 0.6) for ToM knowledge and training, 3.5 (*SD* = 0.7) for socio-emotional competencies, 3.2 (*SD* = 0.8) for strategies, and 3.9 (*SD* = 0.5) for barriers. ToM knowledge was positively associated with strategy use ($r = .46$, $p < .001$), whereas barriers were negatively associated ($r = -.38$, $p < .001$). The study also identified confusion among ToM, empathy, and emotional intelligence. **Conclusions.** Teacher training requires conceptual frameworks and methodological guidelines to support the intentional and assessable integration of ToM into educational practice.

Cómo citar: Navarro, N., Pérez, M.A., y Trigueros, R. (2026). Teoría de la mente y competencias socioemocionales en docentes de educación secundaria: conocimiento, prácticas y desafíos. *Revista de Psicología y Educación, 21*(2), 131-137. https://doi.org/10.70478/rpye.2026.21.13
Autor de correspondencia: Noelia Navarro Gómez, nng777@ual.es
Este artículo está publicado bajo Licencia Creative Commons 4.0 CC-BY-NC-ND

Introducción

En la actualidad, la educación enfrenta el reto de formar ciudadanos capaces de desenvolverse en contextos cada vez más heterogéneos, complejos y emocionalmente demandantes. Las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas exigen que la escuela asuma un papel activo en la formación integral del alumnado, más allá de los aprendizajes académicos tradicionales (Pastor-Porras y Marín, 2021; Vázquez-Villegas et al., 2023). En este marco, las competencias socioemocionales han adquirido una relevancia creciente, al constituir un componente esencial para la convivencia democrática, la inclusión social y la salud mental (Bisquerra, 2003; Santamaría-Villar et al., 2021).

La investigación ha mostrado que el desarrollo de estas competencias depende en gran medida de la capacidad del profesorado para reconocer, promover e integrar las emociones en la práctica cotidiana (Jennings y Greenberg, 2009). Un docente emocionalmente competente puede generar ambientes de aprendizaje más seguros, empáticos y cooperativos, lo que repercute directamente en la calidad educativa y en el bienestar del alumnado. Sin embargo, numerosos estudios señalan que la formación docente en estas áreas sigue siendo insuficiente, especialmente en relación con constructos psicológicos complejos que explican cómo los estudiantes interpretan, procesan y responden a los estados mentales y emocionales de los demás (Oberle et al., 2016).

Entre estos constructos, la Teoría de la Mente (ToM) ocupa un lugar específico. La ToM se refiere a la capacidad de atribuir a uno mismo y a otras personas estados mentales —como creencias, deseos, intenciones y emociones— y de comprender que dichos estados pueden diferir entre individuos y orientar la conducta (Baron-Cohen, 2000). Aunque se relaciona estrechamente con la empatía, la regulación emocional y las competencias socioemocionales, no es sinónimo de estos constructos. En particular, la empatía alude a procesos que permiten comprender y/o compartir estados afectivos de otras personas; la regulación emocional hace referencia a los procesos implicados en modular las propias respuestas emocionales; y las competencias socioemocionales constituyen un dominio más amplio que incluye habilidades como el reconocimiento y manejo emocional, la interacción social y la resolución de conflictos. En este estudio, la ToM se aborda específicamente en términos de comprensión de estados mentales y toma de perspectiva, mientras que las restantes dimensiones se consideran constructos relacionados y contextuales.

Estudios previos han explorado parcialmente la relación entre docentes y ToM. Por ejemplo, investigaciones comparando docentes y no docentes han identificado diferencias en funciones ejecutivas y ciertos aspectos de ToM, aunque no necesariamente en todas las medidas de ToM, sugiriendo la relevancia de seguir estudiando la relación entre experiencia profesional y cognición social (Barraza y Rodríguez, 2023). Otros trabajos han destacado la relevancia de la función reflexiva o mentalizante como dimensión formativa en el desarrollo profesional docente (Gheith y Aljaberi, 2018), mientras que intervenciones orientadas a capacitar a docentes en ToM han mostrado efectos positivos sobre las habilidades socioemocionales del alumnado (Wu et al., 2021). No obstante, la mayoría de estos estudios se centra en la formación de docentes de Primaria o en la mejora de competencias del alumnado, dejando poco explorada la percepción, el conocimiento y las estrategias de los docentes de Secundaria respecto a la ToM y su integración en la práctica diaria.

El alumnado con un mayor desarrollo de ToM presenta mayor competencia para interpretar emociones ajenas, anticipar conductas, negociar conflictos y establecer relaciones interpersonales satisfactorias, mientras que las dificultades en esta área se han relacionado con problemas de convivencia y relaciones sociales (Caputi et al., 2012; Frith y Frith, 2006; Lecce et al., 2011). En el ámbito escolar, la ToM también se ha relacionado con procesos de aprendizaje y comprensión social, aunque la naturaleza y magnitud de estas asociaciones varían según la edad y la tarea empleada (Fornasari et al., 2024; Smogorzewska et al., 2020).

La creciente complejidad emocional y social de las aulas exige repensar la función educativa más allá de la enseñanza de contenidos. Las emociones constituyen el motor del aprendizaje, facilitando atención, memoria, motivación y toma de decisiones (Immordino-Yang y Damasio, 2007). La formación emocional del profesorado es tan relevante como su preparación disciplinar o metodológica: docentes emocionalmente competentes favorecen un clima de aula positivo, reducen conflictos y estrés, e incrementan la motivación y el rendimiento académico (Durlak et al., 2011; Jennings y Greenberg, 2009). Su manera de gestionar emociones, reconocer las de sus estudiantes y crear un entorno seguro y comprensivo constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de la ToM y la empatía en el alumnado.

No obstante, la educación emocional y la formación en ToM continúan teniendo una presencia limitada en los programas de formación docente, lo que puede dificultar la detección de necesidades socioemocionales, la mediación en conflictos y la implementación de estrategias pedagógicas efectivas. Esta carencia resulta especialmente relevante en Educación Secundaria, donde los cambios emocionales, sociales y cognitivos de la adolescencia requieren un acompañamiento sensible y reflexivo (Salmerón et al., 2023).

A estos factores se añaden limitaciones estructurales, como la sobrecarga curricular, las ratios elevadas y la falta de recursos específicos (Raver et al., 2007; Zins et al., 2004), así como resistencias individuales tanto del alumnado como del profesorado (Schonert-Reichl, 2017). La ausencia de formación sólida en ToM y educación emocional puede dificultar la detección de necesidades socioemocionales, la mediación de conflictos y la implementación de estrategias pedagógicas sistemáticas (Jiang y van Veen, 2025).

Investigaciones muestran que intervenciones orientadas a fortalecer la ToM y la empatía producen efectos positivos sobre el clima emocional del aula, la motivación académica y la reducción de conductas disruptivas (Caputi et al., 2012; Durlak et al., 2011). Sin embargo, su sostenibilidad depende de contar con un profesorado emocionalmente formado, consciente de la relevancia de estas competencias y capaz de integrarlas en su práctica de manera intencionada y reflexiva.

El objetivo del presente trabajo es explorar la percepción del profesorado de Secundaria sobre la ToM, considerando su conocimiento y formación, las estrategias pedagógicas relacionadas con la comprensión de estados mentales y los obstáculos percibidos. De este objetivo se derivan las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿qué nivel de conocimiento y formación en ToM refiere el profesorado de Educación Secundaria?; (2) ¿qué estrategias pedagógicas relacionadas con la ToM y las competencias socioemocionales señala utilizar?; (3) ¿qué obstáculos percibe para su implementación?; (4) ¿se observan diferencias en estas dimensiones en función de la edad, la experiencia docente y el sexo?; y (5) ¿qué relación existe entre el

conocimiento en ToM, las estrategias pedagógicas y los obstáculos percibidos? Asimismo, las entrevistas se utilizaron para profundizar en la comprensión de estas experiencias y de las necesidades formativas expresadas por los participantes.

Método

Participantes

La muestra estuvo integrada por 275 docentes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del primer ciclo (1.º y 2.º curso), pertenecientes a 12 centros públicos y concertados de tres comunidades autónomas españolas. El 53.1 % eran mujeres (n = 146) y el 46.9 % hombres (n = 129). La edad media fue de 44.6 años (DT = 8.4), con un rango entre 27 y 61 años. El promedio de experiencia docente fue de 14.7 años (DT = 7.5). La selección de los participantes fue incidental, por disponibilidad y acceso a los centros colaboradores.

Instrumentos

El cuestionario ad hoc estuvo compuesto por 40 ítems con formato de respuesta tipo Likert de cinco puntos (1 = *totalmente en desacuerdo*; 5 = *totalmente de acuerdo*), organizados en cuatro dimensiones: (a) conocimiento y formación en Teoría de la Mente; (b) percepción de las competencias socioemocionales del alumnado; (c) estrategias pedagógicas implementadas; y (d) obstáculos percibidos para la aplicación de dichas estrategias. Las puntuaciones de cada dimensión se obtuvieron mediante la media de los ítems correspondientes, de modo que valores más altos indicaron mayor presencia de la característica evaluada. La validez de contenido se examinó mediante juicio de seis expertos, con valores de V de Aiken y kappa de Cohen superiores a .80, y se realizó una prueba piloto con 20 docentes no incluidos en la muestra final. La consistencia interna global del instrumento fue α = .84. Las cuatro dimensiones presentaron coeficientes entre .80 y .85 (véase Tabla 1). Estos índices aportan evidencia de consistencia interna, pero no permiten por sí solos establecer la estructura factorial ni la validez de constructo del cuestionario.

La entrevista semiestructurada se organizó en tres bloques temáticos: a) experiencias formativas previas en Teoría de la Mente y educación emocional, b) estrategias prácticas aplicadas en el aula para promover la empatía y la comprensión de los estados mentales, y c) obstáculos estructurales y personales que dificultan la implementación de dichas estrategias.

Procedimiento

El estudio se desarrolló en varias fases. En primer lugar, se elaboró el cuestionario a partir de una revisión de la literatura científica sobre educación socioemocional, competencias docentes y desarrollo de la Teoría de la Mente (ToM) en el ámbito escolar (Baron-Cohen, 2000; Hughes y Devine, 2015; Jennings y Greenberg, 2009; Oberle et al., 2016). La validez de contenido se examinó mediante un juicio de seis expertos (tres en psicología del desarrollo y educación emocional y tres en formación del profesorado), quienes evaluaron la pertinencia, claridad y representatividad de los ítems. A continuación, se realizó una prueba piloto con el fin de verificar la comprensión semántica, la adecuación del formato de respuesta y la duración estimada de la cumplimentación (aproximadamente 20 minutos). Tras la autorización de los equipos directivos, el cuestionario digital se envió a los docentes, con una duración de cumplimentación de 20–25 minutos. La participación fue voluntaria y se solicitó consentimiento informado a todos los participantes antes de cumplimentar el cuestionario y, en el caso de las entrevistas, se obtuvo además el consentimiento para su grabación y posterior transcripción. Antes de la recogida de datos, se informó a los participantes sobre los objetivos y características del estudio, la naturaleza voluntaria de su participación y el tratamiento confidencial de la información proporcionada. Se garantizó el derecho a no participar o a retirar la participación, así como la confidencialidad y anonimización de los datos mediante la utilización de códigos identificativos. Dado que la muestra estuvo constituida exclusivamente por docentes mayores de edad, no fue necesario obtener autorización de progenitores o tutores legales. El procedimiento de recogida y tratamiento de los datos se desarrolló atendiendo a los principios éticos aplicables a la investigación con participantes humanos y a la normativa vigente en materia de protección de datos, tomando como referencia los estándares del Código Deontológico del Consejo General de la Psicología de España. En el caso de las entrevistas, una submuestra de 25 docentes seleccionados aleatoriamente (9.1 % de la muestra total) participó en entrevistas individuales de 30–40 minutos, que fueron grabadas y transcritas con consentimiento informado específico para la grabación. Los datos se trataron de forma confidencial y se utilizaron códigos alfanuméricos (E01–E25) para preservar el anonimato en la presentación de los resultados.

Análisis de Datos

Los datos obtenidos se analizaron siguiendo un enfoque mixto, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas para obtener una visión integral de la percepción del profesorado sobre la ToM y las competencias socioemocionales.

Para los datos cuantitativos derivados del cuestionario, se utilizaron estadísticos descriptivos para caracterizar la muestra y explorar tendencias generales. Se realizaron pruebas t de Student y ANOVA de un factor para comparar grupos según variables sociodemográficas y profesionales, y se calcularon correlaciones de Pearson para examinar las relaciones entre las dimensiones de conocimiento y formación en ToM, estrategias pedagógicas y obstáculos percibidos. Antes de aplicar las pruebas paramétricas se comprobaron los supuestos de normalidad y homocedasticidad mediante las pruebas de Kolmogorov–Smirnov y Levene, respectivamente. Todos los análisis se llevaron a cabo con SPSS v.29, utilizando un nivel de significación de α = .05. Se informaron, cuando correspondió, tamaños del efecto mediante η^2 y d de Cohen.

Los datos cualitativos procedentes de las 25 entrevistas individuales se sometieron a un análisis temático inductivo. Dos investigadores participaron de forma independiente en la lectura inicial y codificación de las transcripciones. En una primera fase, ambos identificaron unidades de significado y asignaron códigos descriptivos de forma abierta. Posteriormente, compararon sus propuestas, discutieron las discrepancias y consensuaron una estructura inicial de categorías. En una segunda fase, las categorías se revisaron de forma iterativa, agrupando códigos conceptualmente próximos y diferenciando aquellos que representaban contenidos distintos. El proceso permitió construir categorías relacionadas con el conocimiento conceptual de la ToM, las prácticas pedagógicas,

los obstáculos para su implementación y las necesidades formativas percibidas. Finalmente, ambos investigadores revisaron conjuntamente las categorías y los fragmentos asignados a cada una hasta alcanzar un acuerdo consensuado sobre la organización temática. Los resultados cualitativos se utilizaron para complementar e interpretar los hallazgos cuantitativos, sin pretender estimar su frecuencia en la población general.

Resultados

En términos generales, los resultados mostraron un nivel bajo de familiaridad conceptual con la ToM. La dimensión de conocimiento y formación obtuvo una media de 2.7 (*DT* = 0.6), lo que refleja una percepción limitada del conocimiento y la formación específica recibida sobre este constructo. En contraste, la percepción sobre las competencias socioemocionales del alumnado alcanzó una media de 3.5 (*DT* = 0.7), reflejando una valoración moderadamente positiva de dichas competencias. La dimensión de estrategias pedagógicas relacionadas con la ToM obtuvo una media de 3.2 (*DT* = 0.8), lo que sugiere la existencia de prácticas espontáneas o intuitivas, como debates, análisis de películas, dinámicas grupales o tutorías, orientadas al desarrollo de la empatía o la toma de perspectiva, pero sin una estructura sistemática ni fundamentación teórica explícita. Por su parte, la dimensión de obstáculos percibidos registró la puntuación más elevada (*M* = 3.9; *DT* = 0.5), destacando las limitaciones estructurales, como la falta de tiempo, la sobrecarga curricular y las ratios elevadas. La consistencia interna de las escalas resultó adecuada en todas las dimensiones (α = .80–.85) (véase Tabla 1).

Tabla 1
Medias, Desviaciones Típicas y Consistencia Interna por Dimensiones del Cuestionario

Dimensión	*M*	*DT*	α
Conocimiento y formación en ToM	2.7	0.6	.82
Percepción del alumnado (socioemocional)	3.5	0.7	.85
Estrategias pedagógicas implementadas	3.2	0.8	.81
Obstáculos percibidos	3.9	0.5	.80

Nota. *M* = media; *DT* = desviación típica; α = alfa de Cronbach.

Con el propósito de examinar diferencias asociadas a variables personales y profesionales, se realizaron análisis comparativos mediante pruebas t de Student y ANOVA de un factor, considerando la edad (≤ 35 años; 36–49 años; ≥ 50 años), la experiencia docente (< 10 años; 10–19 años; ≥ 20 años) y el sexo (hombres y mujeres). Previamente se verificaron los supuestos de normalidad y homocedasticidad mediante las pruebas de Kolmogorov–Smirnov y Levene, respectivamente. El ANOVA mostró diferencias en la dimensión de conocimiento y formación en ToM en función de la edad, $F(2, 272) = 4.21$, $p = .016$, $\eta^2 = .03$. Los docentes más jóvenes (≤ 35 años) obtuvieron puntuaciones superiores ($M = 2.9$, $DT = 0.6$) respecto a los de mayor edad (≥ 50 años) ($M = 2.5$, $DT = 0.7$). Dado el carácter transversal y correlacional del estudio, este patrón se interpreta como una diferencia entre grupos de edad y no permite atribuir un efecto generacional. Asimismo, se observaron diferencias en función de la experiencia profesional tanto en el conocimiento de la ToM, $t(168) = 2.67$, $p < .01$, $d = 0.43$, como en la aplicación de estrategias pedagógicas, $t(168) = 2.54$, $p < .05$, $d = 0.39$. En estas comparaciones inferenciales se contrastaron los grupos extremos (< 10 años y ≥ 20 años). Los docentes con menos de diez años de experiencia obtuvieron puntuaciones más elevadas en conocimiento y formación ($M = 2.9$, $DT = 0.6$) que aquellos con 20 años o más ($M = 2.5$, $DT = 0.7$). Para las estrategias pedagógicas, los docentes con menos de diez años de experiencia también obtuvieron puntuaciones superiores ($M = 3.4$, $DT = 0.7$) que aquellos con 20 años o más ($M = 3.0$, $DT = 0.8$). El grupo de 10–19 años se mantiene en la tabla únicamente con finalidad descriptiva. En cuanto al sexo, la prueba t mostró diferencias en la dimensión de estrategias pedagógicas, $t(273) = 2.91$, $p < .01$, $d = 0.35$, con puntuaciones superiores en mujeres ($M = 3.4$, $DT = 0.7$) frente a hombres ($M = 3.1$, $DT = 0.8$) (Tabla 2).

El análisis de correlaciones de Pearson indicó asociaciones significativas entre las dimensiones del cuestionario. Se halló una correlación positiva moderada entre conocimiento en ToM y aplicación de estrategias pedagógicas ($r = .46$, $p < .001$), lo que indica que ambas variables se asociaron en la muestra estudiada.

Tabla 2
Diferencias según Variables Sociodemográficas y Correlaciones entre Dimensiones del Cuestionario

Variable / Comparación	Dimensión	Grupo(s)	*M*	*DT*	Estadístico	*p*	η^2 / *d*
Edad	Conocimiento y formación en ToM	≤ 35 años	2.9	0.6	$F(2, 272) = 4.21$	.016	$\eta^2 = .03$
		36–49 años	2.7	0.6			
		≥ 50 años	2.5	0.7			
Experiencia docente	Conocimiento y formación en ToM	< 10 años	2.9	0.6	$t(168) = 2.67$	< .01	$d = 0.43$
		10–19 años	2.7*	0.6*			
		≥ 20 años	2.5	0.7			
Experiencia docente	Estrategias pedagógicas implementadas	< 10 años	3.4	0.7	$t(168) = 2.54$	< .05	$d = 0.39$
		10–19 años	3.2*	0.8*			
		≥ 20 años	3.0	0.8			
Sexo	Estrategias pedagógicas implementadas	Mujeres	3.4	0.7	$t(273) = 2.91$	< .01	$d = 0.35$
		Hombres	3.1	0.8			
Correlaciones (r de Pearson)	Conocimiento y formación ↔ Estrategias pedagógicas				$r = .46$	< .001	
	Obstáculos percibidos ↔ Estrategias pedagógicas				$r = -.38$	< .001	

Nota. *M* = media; *DT* = desviación típica; *F* = estadístico de ANOVA; *t* = estadístico de la prueba t; *p* = significación estadística; η^2 = eta cuadrado; *d* = d de Cohen; *r* = correlación de Pearson.

En sentido inverso, la percepción de obstáculos se correlacionó negativamente con la aplicación de estrategias ($r = -.38$, $p < .001$), indicando una asociación entre mayores obstáculos percibidos y menor frecuencia de estrategias. Estas asociaciones no permiten establecer relaciones causales (véase Tabla 2).

Los resultados del análisis cualitativo de las 25 entrevistas semiestructuradas complementaron los hallazgos cuantitativos. El discurso docente reflejó un patrón de desconocimiento conceptual y cierta confusión terminológica: varios participantes asociaron la ToM con la empatía o la inteligencia emocional, evidenciando la ausencia de una formación específica. Tal como expresó una participante, "nunca había escuchado el término como tal, pero entiendo que tiene que ver con ponerse en el lugar del otro" (E07). En cuanto a la práctica educativa, las narrativas describieron experiencias fragmentadas y desestructuradas. Los docentes mencionaron la utilización de debates, películas o dinámicas grupales con fines socioemocionales, pero señalaron la ausencia de un marco teórico de referencia y de criterios de evaluación definidos: "Intento trabajar la empatía con películas o debates, pero sin una guía clara sobre cómo hacerlo o cómo evaluarlo" (E14). Las entrevistas también confirmaron la presencia de obstáculos estructurales, especialmente la falta de tiempo, la sobrecarga curricular y el escaso apoyo institucional: "Todo lo que no está en el currículo oficial se deja de lado. No hay tiempo para más" (E19). A pesar de estas dificultades, los participantes valoraron la ToM y las competencias relacionadas con la comprensión de perspectivas como relevantes para la convivencia, la resolución de conflictos y la cohesión del grupo-clase. Varios participantes señalaron además que, tras la pandemia, habían percibido mayores dificultades para ponerse en el lugar del otro; esta apreciación se recoge como percepción del profesorado y no como evidencia de un efecto atribuible a la pandemia.

Discusión

Los resultados de este estudio muestran una presencia limitada de la Teoría de la Mente (ToM) en la formación declarada por el profesorado de Educación Secundaria. En términos generales, los niveles de conocimiento conceptual y formación específica fueron relativamente bajos, lo que sugiere que este contenido ocupa un espacio reducido en la formación declarada por los participantes. Estos resultados apuntan a la conveniencia de reforzar la formación conceptual y metodológica del profesorado en relación con la comprensión de los estados mentales y su posible aplicación educativa. No obstante, dado que el estudio se basa en autoinformes, no permite determinar directamente el grado de presencia de la ToM en los programas formativos ni en la práctica observada en el aula.

Desde una perspectiva teórica, estos hallazgos son consistentes con investigaciones previas que destacan la importancia de la formación docente en competencias sociales y emocionales y la necesidad de enfoques sistemáticos para su desarrollo (Oberle et al., 2016; Salmerón et al., 2023; Schonert-Reichl, 2017). La ausencia de una base conceptual sólida puede dificultar la traducción de los principios de la cognición social a estrategias pedagógicas explícitas, de modo que las prácticas que emergen en el aula pueden presentar un carácter más intuitivo que planificado. En este sentido, resulta especialmente relevante diferenciar la ToM de constructos relacionados, como la empatía, la inteligencia emocional y las competencias socioemocionales, ya que su utilización indistinta puede dificultar tanto la formación docente como la planificación y evaluación de intervenciones educativas específicas.

La puntuación intermedia en estrategias pedagógicas y los testimonios cualitativos revelan la presencia de prácticas declaradas relacionadas con el trabajo socioemocional, pero con un grado limitado de sistematización. Los docentes mencionaron actividades como películas, debates o tutorías con fines socioemocionales, aunque las entrevistas sugieren que estas prácticas no siempre se acompañan de un marco teórico explícito ni de criterios de evaluación definidos. Esta tendencia es compatible con lo descrito por Jennings y Greenberg (2009), quienes destacan la relevancia de las competencias socioemocionales docentes y del clima de aula para el desarrollo de prácticas educativas de carácter socioemocional. En este sentido, la integración explícita de contenidos relacionados con la ToM podría ofrecer un marco conceptual y metodológico para organizar el trabajo sobre comprensión de estados mentales, atribución de intenciones y toma de perspectiva. Esta posibilidad, sin embargo, requiere ser contrastada mediante intervenciones y diseños de evaluación específicos.

El contraste entre la baja formación docente en ToM y la percepción moderadamente positiva de las competencias socioemocionales del alumnado sugiere una posible discrepancia entre el conocimiento conceptual declarado y la valoración que el profesorado realiza de dichas competencias. Esta interpretación debe entenderse con cautela, dado que ambas dimensiones proceden de autoinforme y no se evaluó directamente el desempeño del alumnado. La confusión expresada en las entrevistas entre ToM, empatía e inteligencia emocional refuerza, asimismo, la necesidad de delimitar conceptualmente estos constructos en la formación docente y de proporcionar criterios que permitan trasladarlos a objetivos pedagógicos diferenciados.

Las correlaciones observadas entre conocimiento en ToM y estrategias pedagógicas muestran que ambas variables se relacionan en la muestra estudiada. Del mismo modo, la asociación negativa entre obstáculos percibidos y aplicación de estrategias indica que quienes perciben más barreras tienden a informar de una menor frecuencia de estas prácticas. No obstante, al tratarse de datos correlacionales y transversales, estos resultados no permiten afirmar que un mayor conocimiento cause una mayor implementación ni que los obstáculos causen directamente una reducción de las estrategias. Por tanto, estas asociaciones deben entenderse como relaciones observadas en la muestra y como posibles líneas para futuras investigaciones, no como evidencia de relaciones causales.

Las diferencias observadas en función de la edad y la experiencia docente deben interpretarse sin asumir un efecto generacional. El diseño transversal no permite separar los efectos de edad, cohorte y trayectoria profesional, y el estudio no incorporó un análisis específico que controlara simultáneamente estas variables. Los docentes más jóvenes y con menor experiencia obtuvieron puntuaciones superiores en algunas dimensiones, pero estos resultados describen diferencias entre los grupos analizados y requieren replicación mediante diseños longitudinales o modelos multivariados que permitan examinar conjuntamente edad, experiencia y otras variables relevantes.

Las diferencias por sexo observadas en la frecuencia declarada de estrategias pedagógicas indican una mayor puntuación en las mujeres de esta muestra. Este resultado describe una diferencia entre grupos y no permite atribuirla a estilos docentes inherentes al sexo ni a características individuales no medidas. Las interpretaciones basadas

en expectativas sociales o roles de género deben considerarse hipótesis que requerirían diseños específicamente orientados a contrastarlas.

Desde una perspectiva cualitativa, las entrevistas amplían y matizan el sentido de los hallazgos cuantitativos. El desconocimiento conceptual, la confusión terminológica entre ToM, empatía e inteligencia emocional y la ausencia de criterios sistemáticos de evaluación reflejan una tendencia a abordar la dimensión emocional del alumnado desde una lógica intuitiva o reactiva, más que desde una planificación didáctica estructurada. Las narrativas docentes también evidenciaron interés en recibir formación práctica y materiales que faciliten la incorporación explícita de la ToM en la docencia. Este hallazgo debe interpretarse como una necesidad formativa expresada por los participantes y no como una afirmación sobre la actitud o las necesidades del conjunto del profesorado.

En conjunto, los resultados apuntan a dos necesidades complementarias. En primer lugar, una necesidad formativa: proporcionar al profesorado una comprensión diferenciada de la ToM y de los constructos relacionados, junto con herramientas para traducir ese conocimiento en actividades pedagógicas explícitas. En segundo lugar, una necesidad organizativa: disponer de tiempo, recursos y apoyo institucional para incorporar este trabajo de forma sostenible. A partir de las demandas expresadas en las entrevistas, podrían desarrollarse guías metodológicas estructuradas que concreten, por ejemplo, objetivos de mentalización, situaciones de perspectiva múltiple, preguntas sobre creencias e intenciones, actividades de toma de perspectiva y criterios observables de evaluación. Estas propuestas constituyen implicaciones prácticas derivadas de los resultados, pero deberían ser objeto de validación específica antes de recomendar su eficacia.

Desde el punto de vista teórico, los hallazgos sugieren la utilidad de incorporar la dimensión de mentalización de manera más explícita en los modelos de formación docente, diferenciándola de otras competencias socioemocionales y proporcionando un marco conceptual que facilite su aplicación educativa. Desde el punto de vista práctico, los resultados señalan la conveniencia de favorecer una formación que combine fundamentos conceptuales con recursos aplicables a situaciones educativas concretas. Sin embargo, el presente estudio no permite determinar si una mayor formación en ToM produce cambios en las prácticas docentes ni si dichas prácticas generan mejoras en las competencias socioemocionales del alumnado. Estas cuestiones deberán ser abordadas mediante estudios de intervención y diseños longitudinales que permitan evaluar cambios y posibles mecanismos explicativos.

Finalmente, deben considerarse varias limitaciones. En primer lugar, la muestra fue incidental y, aunque incluyó 275 docentes, no permite generalizar los resultados al conjunto del profesorado español. En segundo lugar, el cuestionario fue elaborado ad hoc y las evidencias aportadas se centran en la validez de contenido y la consistencia interna; no se realizó un análisis factorial exploratorio, por lo que no puede establecerse empíricamente la estructura factorial de las dimensiones. En tercer lugar, el uso de autoinformes puede implicar sesgos de deseabilidad social y no permite contrastar directamente las prácticas declaradas con observaciones de aula. En cuarto lugar, el diseño transversal y correlacional impide establecer relaciones causales y no permite separar adecuadamente los efectos de edad, cohorte y experiencia docente. Finalmente, el análisis cualitativo se basa en una submuestra de 25 participantes y, aunque fue realizado mediante codificación independiente y consenso entre dos investigadores, sus resultados deben entenderse como una profundización contextual de los hallazgos cuantitativos y no como estimaciones generalizables.

En síntesis, este estudio aporta una aproximación inicial a la relación entre conocimiento de la Teoría de la Mente, prácticas pedagógicas y competencias socioemocionales desde la perspectiva del profesorado de Educación Secundaria. Los resultados muestran una formación declarada limitada en ToM, junto con la presencia de prácticas socioemocionales cuyo grado de sistematización parece reducido, y ponen de manifiesto asociaciones entre conocimiento, estrategias y obstáculos percibidos. En conjunto, los hallazgos sugieren una oportunidad para incorporar de manera más explícita la dimensión de mentalización en la formación docente, pero también ponen de relieve la necesidad de instrumentos psicométricamente más robustos, medidas complementarias al autoinforme y diseños longitudinales o de intervención antes de establecer conclusiones sobre la eficacia de programas o estrategias educativas concretas.

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Fuentes de Financiación

Este trabajo de investigación no ha recibido apoyo financiero específico de instituciones públicas, privadas o sin ánimo de lucro.

Agradecimientos

Los autores quieren manifestar su agradecimiento a todo el profesorado que ha participado de manera voluntaria en este estudio.

Referencias

Baron-Cohen, S. (2000). Theory of mind and autism: A review. *International Review of Research in Mental Retardation, 23,* 169-184. https://doi.org/10.1016/S0074-7750(00)80010-5

Barraza, P., y Rodríguez, E. (2023). Executive functions and theory of mind in teachers and non-teachers. *Heliyon, 9*(9), e19915. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19915

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa, 21*(1), 7-43.

Caputi, M., Lecce, S., Pagnin, A., y Banerjee, R. (2012). Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: The role of prosocial behavior. *Developmental Psychology, 48*(1), 257-270. https://doi.org/10.1037/a0025402

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Fornasari, L., Caccia, M., Bigozzi, L., y Pinto, G. (2024). The relationship between theory of mind and multiple-document comprehension in university students: Preliminary research findings. *European Journal of Psychology of Education, 39,* 1841-1864. https://doi.org/10.1007/s10212-023-00755-9

Frith, C. D., y Frith, U. (2006). The neural basis of mentalizing. *Neuron, 50*(4), 531-534. https://doi.org/10.1016/j.neuron.2006.05.001

Gheith, E., y Aljaberi, N. (2018). Reflective teaching practices in teachers and their attitudes toward professional self-development. *International Journal of Progressive Education, 14*(3), 161-180. https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.146.11

Hughes, C., y Devine, R. T. (2015). Individual differences in theory of mind from preschool to adolescence: Achievements and directions. *Child Development Perspectives, 9*(3), 149-153. https://doi.org/10.1111/cdep.12124

Immordino-Yang, M. H., y Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education, 1*(1), 3-10. https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x

Jennings, P. A., y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Jiang, Y., y van Veen, K. (2025). Teachers' emotional competence and classroom management: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review, 37*(1), 1-28. https://doi.org/10.1007/s10648-025-10018-2

Lecce, S., Caputi, M., y Hughes, C. (2011). Does sensitivity to criticism mediate the relationship between theory of mind and academic achievement? *Journal of Experimental Child Psychology, 110*(3), 313-331. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.04.011

Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., y Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education, 46*(3), 277-297. https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450

Pastor-Porras, E., y Marín, D. (2021). Educación emocional en la escuela: Una revisión de la literatura. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa, 10,* 1-19. https://doi.org/10.30827/Digibug.70982

Raver, C. C., Garner, P. W., y Smith-Donald, R. (2007). The roles of emotion regulation and emotion knowledge for children's academic readiness: Are the links causal? In R. C. Pianta, M. J. Cox, y K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 121-147). Paul H. Brookes Publishing Co.

Salmerón, J. A., Moreno, P., y Martínez de Miguel, S. (2023). Teachers' professional development and intelligent ways of coping with it: A systematic review in elementary and middle school education. *Journal of Intelligence, 11*(1), 1. https://doi.org/10.3390/jintelligence11010001

Santamaría-Villar, M. B., Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., y Castejón, J. L. (2021). Teaching socio-emotional competencies among primary school students: Improving conflict resolution and promoting democratic co-existence in schools. *Frontiers in Psychology, 12, 659348*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659348

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children, 27*(1), 137-155. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007

Smogorzewska, J., Szumski, G., y Grygiel, P. (2020). Theory of mind goes to school: Does educational environment influence the development of theory of mind in middle childhood? *PLOS ONE, 15*(8), e0237524. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237524

Vázquez-Villegas, P., Caratozzolo, P., Lara-Prieto, V., y Membrillo-Hernández, J. (2023). A review on the advances in socially oriented education. *Sustainability, 15*(23), 16194. https://doi.org/10.3390/su152316194

Wu, J., Liu, M., y Lin, W. (2021). Impact of teacher's mental state talk on young children's theory of mind: A quasi-experiment study. *Frontiers in Psychology, 12,* 668883. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.668883

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., y Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.