



REVISTA DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

JOURNAL OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION

EDITOR

JOSÉ CARLOS NÚÑEZ

GESTORA

TRINIDAD GARCÍA FERNÁNDEZ

EDITORES ASOCIADOS

Rui A.Alves

Joyce L.Epstein

Ángel de Juanas

Rosario Ortega

Giorgios Sideridis

Kristie Asaro-Saddler

Juan Fernández

Evelyn Kroesbergen

Pedro Rosário

Antonio Valle

Roger Azevedo

Karen R.Harris

Nigel V. Marsh

Bruce Sandler

Philip H. Winne

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

COMITÉ EDITORIAL

EDITOR

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

GESTORA EDITORIAL

Trinidad García Fernández - (Universidad de Oviedo, España)

EDITORES ASOCIADOS

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

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

CONSEJO EDITORIAL

Manuel Acosta Contreras - Universidad de Huelva, (España)
Francisco Alcantud Marín - Universidad de Valencia, (España)
Leandro S. Almeida - Universidade do Minho, (Portugal)
Marina Álvarez Hernández - Universidad de Oviedo, (España)
Faye Antoniou - University of Athens, (Grecia)
Bárbara Arfe - Università degli Studi di Padova, (Italia)
Benito Arias Martínez - Universidad de Valladolid, (España)
Olga Arias Gundín - Universidad de León, (España)
Jorge Luis Arias Pérez - Universidad de Oviedo, (España)
José María Avilés Martínez - Universidad de Valladolid, (España)
María Rosario Bermejo García - Universidad de Murcia, (España)
Ana Bernardo Gutiérrez - Universidad de Oviedo, (España)
Lucy R. Betts - Nottingham Trent University, (Reino Unido)
José Antonio Bueno Álvarez - Universidad Complutense de Madrid, (España)
Anna Bujnouska - Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, (Polonia)
María Amparo Calatayud Salom - Universidad de Valencia, (España)
María Angel Campo Mon - Universidad de Oviedo, (España)
Isabel Cantón Mayo - Universidad de León, (España)
Miguel Ángel Carbonero Martín - Universidad de Valladolid, (España)
José Juan Carrión Martínez - Universidad de Almería, (España)
Juan Luis Castejón Costa - Universidad de Alicante, (España)
Luis Andrés Castejón Fernández - Universidad de Oviedo, (España)
Pilar Castro Pañeda - Universidad de Oviedo, (España)
Fátima Chacón Borrego - Universidad de Sevilla, (España)
Mar Cepero González - Universidad de Granada, (España)
Rebeca Cerezo Menéndez - Universidad de Oviedo, (España)
Marcelino Cuesta Izquierdo - Universidad de Oviedo, (España)
Fernando Cuetos Vega - Universidad de Oviedo, (España)
Manuel Deaño Deaño - Universidad de Vigo, (España)
Eliseo Díez Itza - Universidad de Oviedo, (España)
Julie Dockrell - London Institute of Education, (Reino Unido)
Isabel Fajardo Caldera - Universidad de Extremadura, (España)
Manuel Fernández Cruz - Universidad de Granada, (España)
José Ramón Fernández Hermida - Universidad de Oviedo, (España)
Jorge Fernández del Valle - Universidad de Oviedo (España)
Raquel Fidalgo Redondo - Universidad de León, (España)
Jesús de la Fuente Árias - Universidad de Almería, (España)
Francisco Juan García Bacete - Universidad Jaume I, (España)
José Manuel García Fernández - Universidad de Alicante, (España)
Jesús Nicasio García Sánchez - Universidad de León, (España)
José Jesús Gázquez Linares - Universidad de Almería, (España)
Paloma González Castro - Universidad de Oviedo, (España)
Julio Antonio González-Pienda - Universidad de Oviedo, (España)
Mercedes González Sanmamed - Universidad de A Coruña, (España)
María José González Valenzuela - Universidad de Málaga, (España)
Matthias Grünke - Universität zu Köln, (Alemania)
María Adelina Guisande Couñago - Universidad de Santiago de Compostela, (España)
Ángel Huguet Canalis - Universidad de Lleida, (España)
Shin-ichi Ishikawa - Doshisha University, (Japón)
Cándido José Inglés Saura - Universidad de Miguel Hernández, (España)
Juan E. Jiménez González - Universidad de la Laguna, (España)
Jesús Miguel Jorner Meliá - Universidad de Valencia, (España)
Malt Joshi - Texas A&M University, (EEUU)
Jennifer Krawek - University of Miami, (EEUU)
María José León Guerrero - Universidad de Granada, (España)
Teresa Limpo - (Universidade do Porto, Portugal)
Stephen J. Loew - University of New England, (Australia)
Víctor López Ramos - Universidad de Extremadura, (España)
Mar Lorenzo Moledo - Universidad de Santiago de Compostela, (España)

Rafaela Marco Taverner - Universidad de Valencia, (España)
María Eugenia Martín Palacio - Universidad Complutense de Madrid, (España)
Raquel-Amaya Martínez González - Universidad de Oviedo, (España)
Concepción Medrano Samaniego - Universidad del País Vasco, (España)
Lynn Meltzer - Harvard Graduate School of Education, (EEUU)
Antonio Méndez Giménez - Universidad de Oviedo, (España)
Charles L. Mifsud - L-Università ta' Malta, (Malta)
Ana Miranda Casas - Universidad de Valencia, (España)
Asunción Monsalve González - Universidad de Oviedo, (España)
María de la Villa Moral Jiménez - Universidad de Oviedo, (España)
Ángela Morales Fernández - Universidad Autónoma de Madrid, (España)
Jesús Miguel Muñoz Cantero - Universidad de A Coruña, (España)
José Muñoz Fernández - Universidad de Oviedo, (España)
José Ignacio Navarro Guzmán - Universidad de Cádiz, (España)
John Nietfeld - North Carolina State University, (EEUU)
Julio Ogas Jofré - Universidad de Oviedo, (España)
Enrique Ortega Toro - Universidad de Murcia, (España)
José Manuel Otero-López - Universidad de Santiago de Compostela, (España)
Timos Papadopoulos - University of Cyprus, (Chipre)
Ángeles Pascual Sevillano - Universidad de Oviedo, (España)
Cristina de la Peña Álvarez - Universidad de Francisco de Vitoria, (España)
José Vicente Peña Calvo - Universidad de Oviedo, (España)
María Victoria Pérez Villalobos - Universidad de Concepción, (Chile)
Manuel Peralbo Uzquiano - Universidad de A Coruña, (España)
María del Carmen Pérez Fuentes - Universidad de Almería, (España)
María del Henar Pérez Herrero - Universidad de Oviedo, (España)
Arturo X. Pereiro Rozas - Universidad de Santiago de Compostela, (España)
María del Carmen Pichardo Martínez - Universidad de Granada, (España)
Luis Jorge Martín-Antón - Universidad de Valladolid, (España)
Margarita Pino Juste - Universidad de Vigo, (España)
María Jesús Presentación Herrero - Universidad de Jaume I, (España)
Cristina Ramos Galván - Hospital Comarcal de Antequera, (España)
María del Carmen Requena Hernández - Universidad de León, (España)
Rosa María Rivas Torres - Universidad de Santiago de Compostela, (España)
Leila do Socorro Rodrigues Feio - Universidade Federal do Amapá, (Brasil)
Arantzazu Rodríguez Fernández - Universidad del País Vasco, (España)
Alejandro Rodríguez Martín - Universidad de Oviedo, (España)
Luis José Rodríguez Muñiz - Universidad de Oviedo, (España)
Celestino Rodríguez Pérez - Universidad de Oviedo, (España)
José María Román Sánchez - Universidad de Valladolid, (España)
Cecilia Ruiz Esteban - Universidad de Murcia, (España)
María Consuelo Saiz Manzanares - Universidad de Valladolid, (España)
José Luis San Fabián Maroto - Universidad Oviedo, (España)
Anna Bujnouska - Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, (Polonia)
Juan Carlos San Pedro Veledo - Universidad de Oviedo, (España)
Antonio José Sánchez Guarnido - Universidad de Córdoba, (España)
Albert Sangrà Morer - Universitat Oberta de Catalunya, (España)
Miguel Anxo Santos Rego - Universidad de Santiago de Compostela, (España)
Sylvia Sastre I Riba - Universidad de la Rioja, (España)
Alfred Schabmann - Universität zu Köln, (Alemania)
Roberto Secades Villa - Universidad de Oviedo, (España)
José Tejada Fernández - Universidad Autónoma de Barcelona, (España)
Carme Timoneda Gallart - Universidad de Girona, (España)
Mark Torrance - Nothingan Trent University, (Reino Unido)
María Victoria Trianes Torres - Universidad de Málaga, (España)
Guillermo Vallejo Seco - Universidad de Oviedo, (España)
María Lidón Villanueva Badenes - Universitat Jaume I, (España)
María Luisa Zagalaz Sánchez - Universidad de Jaén, (España)
Félix Zurita Ortega - Universidad de Granada, (España)

ÍNDICE

Factores asociados al rendimiento académico en educación secundaria: una revisión sistemática. Néstor Artunduaga Murillo	73-85
Construcción y validación de una Escala de Dependencia Emocional hacia la Pareja en Jóvenes mexicanos (EDEP-Jóvenes). Diana Pérez-Pimienta, Luis Felipe García y Barragán y Christian Enrique Cruz-Torres	86-95
Factores implicados en la inclusión educativa de alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA): una revisión sistemática. Marina Jodra-Chuan.....	96-106
Autoconcepto, motivación académica, actitud hacia el aprendizaje y rendimiento académico: un estudio centrado en la persona. José Carlos Núñez, María del Carmen Perálvarez-Estevez, Ellián Tuero y Natalia Suárez.....	107-116
Autoprotección de la valía e intención de abandono escolar temprano. Lucía Roldán, Susana Rodríguez, Fátima María Díaz-Freire, Lucía Díaz-Pita y Tania Vieites.....	117-127
Programas de intervención para la prevención del suicidio con jóvenes, sus familiares y amigos: una revisión sistemática. Rafael López-Díaz, María Elena Rivera-Heredia, Marisol Morales-Rodríguez, Alicia Edith Hermosillo-De la Torre, Miriam Anahí Salazar-García y Fabiola González-Betanzos	128-138
Generación de analogías en entornos cooperativos frente a individuos aislados. El papel de la complejidad y de las etiquetas estructurales. Pablo Herranz-Hernández, Antonio Francisco Maldonado-Rico y María José González-Labra	139-149
Funcionamiento ejecutivo de estudiantes universitarios y rendimiento académico: revisión sistemática. Paola Andrea Cifuentes-Castañeda y Alejandro Marín-Gutierrez	150-158

Artículo

Factores Asociados al Rendimiento Académico en Educación Secundaria: una Revisión Sistemática

Néstor Artunduaga Murillo 

Universidad de Manizales-Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), Bogotá (Colombia)

INFORMACIÓN

Recibido: 24/07/2023
Aceptado: 11/12/2023

Palabras clave:

Rendimiento académico
Educación secundaria
Revisión sistemática
Política educativa

RESUMEN

Antecedentes: Durante los últimos años se han descrito diferentes factores relacionados con el Rendimiento Académico de los estudiantes. Esta investigación tiene como objeto realizar una revisión sistemática de la literatura científica reportada desde el año 2012 hasta el año 2022 sobre los factores asociados al rendimiento académico en la educación secundaria. **Método:** El método utilizado para esta revisión siguió las directrices PRISMA, por lo que fueron revisados 23 artículos científicos que cumplieron con los criterios de inclusión de un total de 1107 artículos en las bases de datos Scopus, Web of Sciences y Science Direct. Las categorías de análisis fueron: 1) Base de datos, 2) Año de publicación, 3) Idioma original, 4) Definición RA, 5) Enfoque epistemológico, 6) Diseño de investigación, 7) Instrumentos de análisis, y 8) Factores asociados. **Resultados:** Los resultados señalan que los factores asociados al RA se relacionan con aspectos individuales, psicológicos, cognitivos e intelectuales, con variables procesuales, con elementos estructurales y administrativos. **Conclusiones:** La revisión sistemática de la literatura aportó elementos conceptuales en la comprensión del constructo RA, es multidimensional y multifactorial. Se recomienda realizar estudios para relacionar rendimiento académico y competencias socioemocionales, debido a la oportunidad que se encontró de realizar análisis correlacionales entre estas dos variables.

Factors Associated With Academic Performance in Secondary Education: a Systematic Review

ABSTRACT

Background: Recently, different factors related to students' Academic Performance have been described. This research carried out a systematic review of the scientific literature reported from 2012 to 2022 on the factors associated with academic performance in secondary education. **Method:** The method used for this review followed the PRISMA guidelines, providing 23 scientific articles that met the inclusion criteria. These articles were reviewed from a total of 1107 articles from the Scopus, Web of Science, and Science Direct databases. The analysis categories were: 1) Database, 2) Year of publication, 3) Original language, 4) AP definition, 5) Epistemological approach, 6) Research design, 7) Analysis instruments, and 8) Associated factors. **Results:** The results indicate that the factors associated with AP are related to individual, psychological, cognitive, and intellectual aspects, procedural variables, and structural and administrative elements. **Conclusions:** The systematic review of the literature provided conceptual elements for understanding the AP construct, which is multidimensional and multifactorial. Studies relating academic performance and socio-emotional competencies are recommended for correlational analyses between these variables.

Keywords:

Academic performance
Secondary education
Systematic review
Education policy

Introducción

La variable rendimiento académico (en adelante RA) ha sido analizada desde diversas áreas de investigación; especialmente es objeto de estudio para las ciencias sociales, la educación y la psicología (Agraso-López et al., 2021; Broc-Cavero, 2018; Bulás et al., 2022; Gutiérrez et al., 2021; Hinojo et al., 2019; Rodríguez-Rosero, et al., 2021; Samayoa-Miranda, 2012). Desde una perspectiva psicoeducativa, se entiende al RA como un proceso pedagógico, un constructo en continua transformación, una variable que ha sido estudiada por diversos académicos (Chica et al., 2010; Edel-Navarro, 2003; Estrada y Fuentes, 2021; Fajardo-Bullón et al., 2017; Gómez-Gonzalvo et al., 2020; González y Portolés, 2014; Lamas, 2015; Rodríguez-Rodríguez y Guzmán-Rosquete, 2019; Valle-Arias et al., 2009). Hace referencia a un factor de suma importancia abordado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que es multidimensional ya que comprende lo biológico, psicológico, económico y sociopolítico. También es pluriparadigmático, contextual, sistémico e identifica los niveles de desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, materializado en indicadores de logros o competencias dentro de una escala valorativa que puede ser cuantitativa o cualitativa (Tacilla-Cárdenas et al., 2020).

En la literatura académica se encuentran tres principales orientaciones en la definición de RA: 1) Resultados de los estudiantes en las calificaciones, exámenes y pruebas realizadas en una determinada área o asignatura (Amutio et al., 2020; Arribas-Galarraga y Maiztegi-Kortabarria, 2021; Cancela-Carral et al., 2016; Huertas-Montes y Pantoja-Vallejo, 2016; López-Chao et al., 2020; Marcos-Merino et al., 2021; Rodríguez et al., 2020); 2) Eficacia del aprendizaje y como indicador de calidad educativa (Broc-Cavero, 2018; Ferraces-Otero et al., 2021; Martínez-Chairez et al., 2020; Murillo y Carrillo; 2021; Navalón-Mira y Ruiz-Callado, 2017; Pascual-Gómez y Arteaga-Martínez, 2020; Rodríguez-Rodríguez, 2022; Santos-Rego et al., 2020; Solano-Pinto et al., 2016); 3) Nivel de aprobación y reprobación de estudiantes durante el ciclo educativo (Arenas-Delgado y Ambrós-Pallarés, 2021; Cortés-Denia et al., 2020; Gómez-Gonzalvo et al., 2020; Rodríguez-Rodríguez y Guzmán-Rosquete, 2019); y 4) Proceso formativo pedagógico multifactorial y multidimensional (Broc-Cavero, 2019; Cid-Sillero et al., 2020; Muntaner-Guasp et al., 2020).

Sobre el enfoque de eficacia del aprendizaje Álvarez-Bermúdez y Barreto-Trujillo (2020), plantean que el RA es el resultado de una calificación numérica de un proceso formativo, mediado por la evaluación de actividades y las competencias académicas adquiridas en un ciclo escolar, estos indicadores de calidad educativa están orientados a la prevención del fracaso y deserción escolar.

De acuerdo con las tres posturas identificadas producto de esta revisión, para este estudio se entiende RA como un proceso pedagógico multicausal, multidimensional, multifactorial relacionado con variables psicosociales, afectivo-emocionales, estructurales, mediadoras del aprendizaje, individuales, cognitivas, de gestión administrativa del aprendizaje, que convergen en productos académicos evaluados mediante dispositivos educativos para establecer el nivel de dominio de conocimientos, las habilidades, destrezas y competencias del aprendizaje en un ciclo formativo, cuyos resultados son insumo para los planes de

mejoramiento de las instituciones educativas y son utilizados para medir la eficacia del aprendizaje y la calidad educativa que ofrece el plantel educativo (Broc-Cavero, 2018; Ferraces-Otero et al., 2021; Pascual-Gómez y Arteaga-Martínez, 2020).

Algunas de estas estrategias de mejoramiento importantes para promover el rendimiento académico consideradas en algunos artículos de la revisión es la utilización de materiales educativos para promover competencias socioemocionales en el aula, fortalecer la autoestima y las habilidades sociales (Broc-Cavero, 2019), programas de desarrollo metacognitivo para las habilidades académicas en lectura comprensiva, escritura creativa, para la solución de problemas matemáticos, enfatizando la búsqueda y utilización de la información, la planificación y la evaluación que permita el pensamiento crítico (Solano-Pinto et al., 2016).

Por otra parte, Huertas-Montes y Pantoja-Vallejo (2016), recomiendan evitar en lo posible la utilización de materiales tradicionales en la enseñanza, visibilizan la importancia de actualizar a los docentes en metodologías de la enseñanza activas e incorporación de las TIC en el aprendizaje de todas las áreas, de este modo se pueden motivar a los estudiantes y mejorar el RA.

El objetivo de esta investigación es realizar una revisión sistemática de la literatura reportada en desde el 2012 hasta el 2022 sobre los factores asociados al rendimiento académico en la educación secundaria. Esta revisión del RA es relevante puesto que contribuye a la identificación y síntesis de estudios científicos para la promoción de estrategias y programas pedagógicos orientados al mejoramiento de la calidad en educación secundaria. Además, los resultados de esta revisión de la literatura científica se convierten en insumo para establecer problemas de investigación, enfoques epistemológicos y diseños metodológicos, así como áreas y campos disciplinares de impacto y son elementos esenciales a la hora de tomar decisiones relacionadas con futuros diseños investigativos.

Método

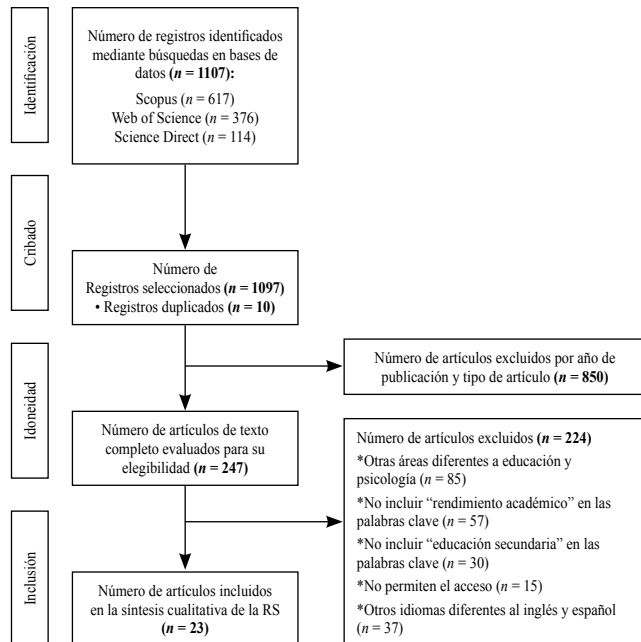
El proceso de investigación se realizó a través de una revisión sistemática de artículos científicos publicados en revistas indexadas desde el año 2012 hasta el año 2022, los cuales hacían referencia a las variables: “rendimiento académico” y “educación secundaria”; a la vez, se realizó un análisis crítico de los resultados obtenidos mediante ocho categorías de estructura y contenido preestablecidas.

Moreno-Arrebola et al., (2018) plantean al respecto que las revisiones sistemáticas facilitan y resumen los contenidos de múltiples artículos que responden a un mismo sistema de variables. Dado su estricto protocolo de elaboración, estas corresponden al mejor nivel de evidencia, ya que disminuyen al máximo el riesgo de sesgo permitiendo, de esta forma, tomar decisiones informadas basadas en información fehaciente.

En tal sentido, el diseño investigativo pretendía en todo momento, garantizar el rigor científico en cada una de las etapas de revisión documental, por lo que se realizó teniendo en cuenta la metodología PRISMA, cuyos pasos son: 1) Recolectar, 2) Seleccionar, 3) Evaluar críticamente, y 4) Resumir los datos obtenidos (Moher et al., 2016; Urrutia y Bonfill, 2010).

A continuación, se describe cada una de las etapas desarrolladas según la metodología PRISMA.

Figura 1
Diagrama de Flujo PRISMA



Fuente: elaboración propia.

Recolectar

El proceso inició con el planteamiento de la pregunta problema: ¿Cuáles son los factores asociados al rendimiento académico de los estudiantes de educación secundaria que refiere la literatura científica en un período de tiempo iniciando en el año 2012 hasta el 2022?

Para dar respuesta a esta pregunta problema, se consultó el Tesaurus de la UNESCO en el cual se identificó como término clave: "rendimiento académico" y, posteriormente, se estableció la ecuación de búsqueda con operadores booleanos: "rendimiento académico" y "educación secundaria" en las bases de datos Scopus, Web of Sciences y Science Direct. Adicionalmente, se utilizaron como filtros: (a) solo artículos publicados de 2012 a 2022, (b) en idiomas español e inglés, (c) tipo de documento: artículo, (d) de acceso abierto y (e) áreas de investigación: educación y psicología.

Seleccionar

La revisión se realizó con la identificación de los estudios que cumplieron con los parámetros de búsqueda, utilizando los criterios de exclusión. Para esto no se tuvieron en cuenta los artículos duplicados, con más de 10 años de publicación, otros documentos diferentes a artículos y que no contaran con el enfoque postpositivista.

Evaluar Críticamente

Esta selección arrojó 1107 artículos en las tres bases de datos consultadas. Tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión, fueron evaluados 247 documentos para su elegibilidad, de los cuales

se excluyeron: 85 por ser de otras áreas diferentes a educación y psicología, 57 artículos por no incluir "rendimiento académico" en las palabras clave, 30 por no incluir "educación secundaria" en estas, 15 artículos porque no permitían el acceso y 37 por estar publicados en otros idiomas diferentes a inglés y español; para un total de 224 artículos que no cumplían con los criterios de idoneidad. Por último, fueron incluidos 23 artículos que cumplieron con los criterios para la elaboración de la revisión.

Resumen de los Datos

El siguiente paso fue el diseño de una tabla de resumen de las publicaciones que cumplieron con los criterios de idoneidad. Se tuvieron en cuenta el título del artículo, la citación, el enfoque metodológico, el diseño y la muestra, los instrumentos, la definición de RA, los factores asociados a este y las conclusiones.

Diagrama de Flujo del Proceso

La revisión terminó con la elaboración de un diagrama de flujo con el propósito de esquematizar el proceso realizado, considerando la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión, así como la selección definitiva de la muestra, 23 artículos sobre factores asociados al RA en educación secundaria (Figura 1).

Resultados

En esta sección se describen las categorías de análisis preestablecidas. En la Tabla 1 desde una postura psico-educativa, se resumen las variables: 1) Base de datos consultadas, 2) Año de publicación, 3) Idioma original, 4) Definición de rendimiento académico (RA), 5) Enfoque epistemológico, 6) Diseño de investigación, 7) Instrumentos de análisis, y 8) Factores asociados. Las categorías 1, 2, 3 y 7 daban cuenta de elementos estructurales y las categorías 4, 5, 6 y 8 de elementos de contenido.

De acuerdo con la Tabla 1, en la búsqueda de la literatura científica, los 23 estudios seleccionados y sometidos a un proceso de evaluación rigurosa que abordan el RA en educación secundaria, las bases de datos con mayor cantidad de artículos publicados fueron: Scopus, con el 48% de las publicaciones, seguido por Web Science con el 43% y Science Direct con el 9%. Los criterios de elegibilidad de estas bases de datos consistieron en que todas se especializan en la producción científica de artículos en áreas de las ciencias sociales, ciencias educativas y en psicología, son los más citados a nivel mundial, son de alto impacto para la comunidad académica, de acceso abierto, y los documentos contenidos en ellas están escritos en español e inglés, principalmente.

En referencia a los años de publicación de artículos más productivos fueron: 2020 con un 43%, seguido de 2021 con el 17%, 2016 con 13%, luego 2022 y 2019 con un 8% cada uno y, finalmente, 2017 y 2018 con el 4%. De acuerdo con uno de los criterios de búsqueda, el idioma original de publicación correspondió al 70% en español y un 30% de los estudios revisados fueron escritos en inglés.

El 100% de las referencias seleccionadas corresponden a artículos publicados en revistas especializadas en áreas de las ciencias sociales, ciencias educativas y en psicología. Además, cumplieron con la estructura de tener un título y autores, resumen, palabras clave, metodología, resultados, discusión y referencias.

Tabla 1
Resumen Variables de Análisis

No.	Artículos	Autor	Constructo R.A.	Enfoque, Diseño y Muestra	Instrumentos	Factores
1	Análisis Confirmatorio de la Estructura Factorial de la Ansiedad hacia las Matemáticas	López-Chao et al., 2020	Resultados académicos a través de una calificación en un curso o asignatura de conocimiento.	Cuantitativo, Modelo de Ecuaciones Estructurales basado en cuatro escalas y análisis de regresión lineal múltiple. Encuesta realizada a 1220 estudiantes, 48% de sexo masculino y 52% de sexo femenino, seleccionados mediante un sistema de muestreo no probabilístico casual.	Modificación a la Escala de Ansiedad hacia las matemáticas (MARS). (ADCM, 6 ítems), "Preocupación ante la presencia inevitable de las matemáticas" (PPIM, 2 ítems), "Ansiedad hacia la acción matemática" (AAM, 3 ítems) y "Ansiedad hacia la actividad matemática en entorno no formal" (AAMENF, 2 ítems).	Factores intelectuales. Factores afectivos-emocionales. Factores de mediación pedagógica.
2	Aprendizaje Cooperativo, Autoimagen y Percepción del Ambiente de Aprendizaje en Educación Secundaria	Santos-Rego et al., 2020	Eficacia del aprendizaje influido por distintas variables psicosociales.	Cuantitativo. Estudio cuasiexperimental de grupos de control no equivalentes con pretest y postest. El muestreo fue bietápico, seleccionando a los centros educativos mediante muestreo no probabilístico intencional y a los estudiantes utilizando muestreo no probabilístico intencional. La muestra fue de 137 estudiantes.	Escala de Autoimagen como Estudiante Escala de Percepción de la Escuela	Factores procesuales. Factores afectivo-emocionales.
3	Conocimiento Previo, Emociones y Aprendizaje en una Actividad Experimental de Ciencias	Marcos-Merino et al., 2021	Calificación de un examen o de una o varias asignaturas. Determinado por la expectativa de éxito, por la confianza que tiene el estudiante en sus habilidades para la consecución de logros académicos y el valor subjetivo que le atribuye a esos logros.	Cuantitativo. Una muestra de 419 estudiantes. Se realiza un análisis estadístico de mediación (MacKinnon et al., 2007). Además, un modelo de regresión lineal múltiple (Nathans et al., 2012). Y, el programa SPSS v. 25.	Test cuantitativo autoinforme de ítems sencillos. Para determinar el nivel de conocimiento se emplea un cuestionario de preguntas cerradas de tipo test (15 preguntas, 4 opciones, 1 sola opción correcta).	Factores Administrativos. Factores procesuales. Factores psicológicos.
4	Consumo de Sustancias Psicoactivas y Rendimiento Académico. Una Investigación en Estudiantes de Educación Básica Obligatoria	Navalón-Mira y Ruiz-Callado (2017)	Cumplimiento de las metas, logros u objetivos establecidos en una asignatura. Es un proceso educativo complejo y subjetivo.	Cuantitativo. El sistema de muestreo fue aleatorio, polietápico y por conglomerados. La población objeto de estudio estuvo conformada por un total de 2.392 estudiantes. Se utilizó el paquete estadístico SPSS 20.0 para Windows. Se realizó un análisis descriptivo de las variables cuantitativas; se estudió la correlación entre las variables con el coeficiente de correlación de Pearson, y por último se llevó a cabo un análisis de regresión lineal múltiple mediante el método de paso a paso adelante.	Se utilizó la versión 2010 del cuestionario ESTUDES publicado por el Plan Nacional sobre Drogas (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad del Gobierno de España).	Factores estructurales. Factores administrativos. Factores individuales asociados al estudiante.
5	Efecto Mediacional de las Habilidades Lectoras Básicas e Intermedias en la Relación, Comprensión y Rendimiento Académico de Estudiantes de Primero de Educación Secundaria Obligatoria	Arenas-Delgado y Ambrós-Pallarés (2021)	Calificaciones de los estudiantes, asignadas con criterios para valorar la calidad de los aprendizajes reflejo del nivel de logro académico alcanzado prefijado por estándares académicos internos y externos; y por los criterios de evaluación del docente.	Cuantitativo. Modelos mediacionales y correlacionales simples. La muestra causal o incidental fueron 196 estudiantes, entre estos 122 de colegios públicos y 95 de colegios privados.	Batería III Woodcock-Muñoz: Pruebas de Aprovechamiento. Muñoz-Sandoval et al. (2009). Adaptación del EasyCBM, Oregon University (app.easycbm.com). Promedios de notas obtenidas en seis materias del currículo.	Factores procesuales que intervienen en el aprendizaje.
6	Efectos de un Programa Educativo Basado en el Uso de las Tic sobre el Rendimiento Académico y la Motivación del Alumnado en la Asignatura de Tecnología de Educación Secundaria	Huertas-Montes y Pantoja-Vallejo (2016)	Calificaciones académicas de los estudiantes, por medio del cual, se adquiere conocimiento de manera interactiva y de construcción personal de la información entre los participantes (docente-estudiante).	Cuantitativo, método cuasiexperimental, adoptando el diseño pretest-postest con grupo de control. El grupo experimental ha empleado las TIC mientras que el de control no las ha utilizado. Se utilizó el muestreo no probabilístico intencional. La muestra está formada por un total de 194 estudiantes de colegios públicos. 97 sujetos en el grupo experimental y 97 sujetos en el grupo de control.	«Cuestionario de Motivación en el alumnado hacia el uso de las TIC». «Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM)», creado por Ayala et al. (2004). Para el análisis del rendimiento académico, se adoptan dos tipos de medida (Álvarez-Page et al., 1990); las calificaciones académicas y pruebas objetivas.	Factores estructurales. Factores procesuales y pedagógicos.

Tabla 1
Resumen Variables de Análisis (Continuación)

No.	Artículos	Autor	Constructo R.A.	Enfoque, Diseño y Muestra	Instrumentos	Factores
7	El Impacto de las Metodologías Activas en los Resultados Académicos : Un Estudio de Casos	Muntaner-Guasp et al., 2020	Incidencia de éxito académico escolar mediante la evaluación, proceso formativo que permite desarrollar habilidades metacognitivas y múltiples inteligencias.	Cuantitativo. Diseño cuasiexperimental. Una muestra de 428 estudiantes de colegios públicos.	Comparación de las calificaciones obtenidas por los estudiantes en el transcurso del año escolar.	Factores procesuales.
8	El Tiempo de Uso de los Videojuegos en el Rendimiento Académico de los Adolescentes	Gómez-Gonzalvo et al., 2020	Resultados académicos reflejados en las calificaciones de las asignaturas con aprobado o no aprobado.	Cuantitativo. Estudio transversal ex post facto. Muestra representativa estratificada y proporcional según sexo, curso, región y tipo de plantel educativo. El tamaño muestral fue de 1.060 estudiantes. Se realizó un ANOVA de dos factores.	Cuestionario ad hoc, validado a través de juicio de expertos, consistió en una encuesta para recoger información sobre el uso de los videojuegos en escolares adolescentes y otras variables psicoeducativas.	Factores estructurales.
9	Empoderamiento y Rendimiento Académico en Estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria con y sin Discapacidad	Suriá-Martínez y Villegas-Castrillo, 2020	Diversos y complejos factores que influyen en el aprendizaje. Indicador de objetivos o metas de aprendizaje. Marcador de la calidad de la institución educativa en términos de la eficiencia de la enseñanza.	Cuantitativo. La muestra fue intencional, por motivos de accesibilidad, formada por 693 estudiantes. De estos, 67 tenían discapacidad y 626 no tenían ninguna discapacidad. Se aplicó un modelo de regresión lineal múltiple y el modelo de transformaciones potenciales desarrollado por Box y Cox (1982).	Un cuestionario de perfil sociodemográfico de los participantes (sexo, edad, nivel de funcionalidad y antigüedad de la lesión). Un segundo cuestionario fue la escala elaborada por Rogers et al. (1997), para medir el nivel de empoderamiento. Se empleó la versión traducida al castellano por Suriá (2014). El RA se determinó con el informe de las calificaciones cuantitativas de los estudiantes reportados por las instituciones educativas.	Factores estructurales o del entorno. Factores de salud. Factores personales y psicológicos.
10	Estrategias de Aprendizaje, Comprensión Lectora y Rendimiento Académico en Educación Secundaria	Solano-Pinto et al., 2016	Indicador del éxito que tienen los estudiantes para el logro de aprendizajes significativos. Se mide según el Programa Internacional para la evaluación de estudiantes (PISA) a través de tres aspectos: comprensión lectora, matemáticas y resolución de problemas; y comprensión de textos científicos.	Cuantitativo. La muestra fue de conveniencia conformada por 118 estudiantes. Análisis estadísticos con el programa IBM SPSS 21. Se utilizó un ANOVA. Además, se realizó una regresión logística bivariada.	Para medir el RA se utilizó el informe del plantel educativo sobre las calificaciones de los estudiantes en las áreas de Lengua Castellana y Matemáticas. Para evaluar las estrategias de aprendizaje se eligió el Cuestionario CEA elaborado por Beltrán y cols. (2006). Para el Control de la Comprensión Lectora (CCL) y su evaluación metacognitiva se aplicó un instrumento adaptado del construido por Otero y Campanario (1990).	Factores procesuales. Factores cognitivos.
11	Evolución de la Atención, Concentración y Rendimiento Académico tras una Intervención Basada en Descansos Activos	Arribas-Galarraga y Maiztegui Kortabarria, (2021)	Influido por otros factores diferentes a lo cognitivo, posee una dimensión multifactorial, se mide a través de pruebas académicas en la que se reflejan los aprendizajes de contenidos en un área o asignatura del currículo.	Cuantitativo. Estudio descriptivo. Muestra incidental por conveniencia conformado por 31 estudiantes, 14 de sexo femenino y 17 de sexo masculino, se dividió en grupo de control (n=14) y grupo de intervención (n=17). Se utilizó el programa informático IBM SPSS Statistics 24.	Test de Atención D2 (Brickenkamp y Cubero, 2002). Se utilizó la versión española. Para medir el rendimiento académico se utilizó un texto dictado acordado con los docentes del plantel educativo.	Factores individuales o psicológicos. Factores procesuales.
12	Factores de Riesgo Socio-Familiares y Variables de Protección Personal del Rendimiento Académico en Estudiantes de Educación Secundaria	Rodríguez-Rodríguez y Guzmán-Rosquete, (2019). En inglés	Desempeño académico de los estudiantes en determinadas áreas del conocimiento indicando aprobación o reprobación.	Cuantitativo. Análisis factorial exploratorio, correlacional y de regresión jerárquica. Prueba ANOVA. Se utilizó una muestra aleatoria por conglomerados de 1.268 estudiantes de colegios públicos	Se diseñó ad hoc un cuestionario sociofamiliar para medir factores sociodemográficos de riesgo. Se utilizó la Escala de Causalidad Multidimensional Multiatribucional (Barca et al., 2000). La Escala de Autoeficacia General (Suárez et al., 2000). Ajustes a la escala "Qué piensas de ti mismo" (Rodríguez-Espinar, 1982). Cuestionario de Metas Académicas (Núñez y González Pienda, 1994).	Factores personales. Factores contextuales.

Tabla 1
Resumen Variables de Análisis (Continuación)

No.	Artículos	Autor	Constructo R.A.	Enfoque, Diseño y Muestra	Instrumentos	Factores
13	Repetición de Curso, Rendimiento Académico y Variables Motivacionales en Educación Secundaria Obligatoria: un Estudio Longitudinal	Rodríguez-Rodríguez (2022). En inglés	Indicador de los niveles mínimos estandarizados de conocimiento definidas por los docentes y por el establecimiento educativo de acuerdo a las metas o logros deseables a alcanzar por los estudiantes.	Cuantitativo. Diseño longitudinal. Muestreo aleatorio por conglomerados 1326 estudiantes de colegios públicos. se utilizó el programa informático IBM SPSS 24.	Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 (García y Musitu, 1999). Escala de Orientación a Metas Escolares (Skaalvik, 1997). Notas escolares de todas las asignaturas a partir del boletín de calificaciones. Las variables familiares se evaluaron con un cuestionario ad hoc.	Factores estructurales. Factores individuales o psicológicos.
14	Incidencia de la Segregación Escolar por Nivel Socioeconómico en el Rendimiento Académico. Un Estudio desde Perú	Murillo y Carrillo, (2021)	Causa multidimensional del sistema educativo de un país, se convierte en un indicador de calidad educativa que permite la formulación de políticas educativas dirigidas a disminuir brechas socioeconómicas y de inequidad para la población de estudiantes en una escuela, distrito o región.	Cuantitativa. Modelos multinivel, se utilizó el Índice de Raíz Cuadrada de Huchens. Muestra conformada por 502.521 estudiantes.	Base de Datos de la Evaluación Censal de Estudiantes del Ministerio de Educación del Perú del año 2016.	Factores estructurales.
15	Influencia de la Autoestima y la Atención en el Rendimiento Académico del Alumnado de la ESO y FPB	Cid-Sillero et al. (2020). En inglés	Competencias, habilidades y contenidos en cada una de las asignaturas del ciclo educativo.	Cualitativo. Diseño correlacional. Análisis de regresión y análisis de varianza ANOVA. Se utilizó el paquete estadístico SPSS 24.0. La muestra estuvo conformada por 336 estudiantes de colegio públicos y privados seleccionados por conveniencia.	Prueba Face-R estándar de Thurstone y Yela (2012) para medir la atención. La autoestima se evaluó mediante el Test de Autoestima para Adolescentes (Thurstone y Yela, 2012). El RA se evaluó con el informe de calificaciones de los estudiantes.	Factores cognitivos. Factores Estructurales.
16	Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en Alumnos de Educación Secundaria Obligatoria	Broc-Cavero (2019)	Número de estudiantes aprobados en un determinado nivel o ciclo educativo afectado por el sexo, edad, variables psicológicas, educativas y familiares de los estudiantes.	Cuantitativo. Diseño correlacional "ex post facto". Análisis de varianza mediante el programa SPSS versión 22 y Lisrel 8.5. La muestra se conformó por 345 estudiantes de colegios públicos.	El Inventario de Cociente Emocional en su versión para adolescentes EQ-i: YV, de Bar-On adaptado a la población española. Una muestra de 345 estudiantes.	Factores procesuales. Factores psicológicos-emocionales.
17	Motivación Intrínseca y Utilidad Percibida como Predictores del Compromiso del Estudiante con los Deberes Escolares	Rodríguez et al. (2020). En inglés	RA es un indicador de evaluación obtenido a través de las notas finales de los estudiantes en un área de conocimiento.	Cuantitativo. Estudio transversal. Análisis de ruta. Una muestra de 730 estudiantes de colegios públicos y privados ubicados en área urbana y rural. Se utilizó el paquete estadístico AMOS 22	Homework Questionnaire (EDE) (Regueiro et al., 2015; Valle et al., 2015) para evaluar variables motivacionales.	Factores individuales y psicológicos.
18	La Satisfacción Personal y Profesional del Docente de Secundaria: Un Análisis del Rendimiento Académico desde los Datos de PISA 2015	Pascual-Gómez y Arteaga-Martínez (2020)	Constructo multidimensional relacionado con factores físicos, psicológicos y axiológicos. Se vincula con la autoeficacia y el clima en la escuela, la calidad educativa, optimizar el sistema educativo en términos de evaluación y procesos de mejoramiento en los planteles educativos.	Cuantitativo. Para el análisis de los datos se utilizaron modelos lineales jerárquicos y datos obtenidos del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes PISA 2015 para España. La muestra fue de 4.286 docentes y 6.736 estudiantes de 201 planteles educativos.	Escala Likert de 1 a 4 que describe el nivel de satisfacción del docente con su profesión y con el plantel educativo en el que trabaja. Procedimientos estadísticos aplicando modelos jerárquicos lineales (HLM) y el programa de estimación de modelos multinivel (MLWIN) para explorar la relación entre la satisfacción de los docentes y el RA.	Factores administrativos.
19	Relación entre la Condición Física y Rendimiento Académico en Matemáticas y Lenguaje en Estudiantes Españoles de Educación Secundaria: Un Estudio Longitudinal	Cancela-Carral et al. (2016)	Indicador de logro o evaluado mediante calificaciones de los estudiantes en las diferentes áreas de conocimiento.	Cuantitativo. Diseño transversal, estudio longitudinal. Una muestra de 100 estudiantes de colegios públicos. Análisis descriptivo e inferencial utilizando una ANOVA. Regresión logística binaria. Se usó el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales IBM-SPSS para Windows v.21.0	Test para valorar el nivel de forma física de los estudiantes, la conocida FITNESSGRAM (Plowman et al., 2006). Para evaluar el rendimiento académico se tomaron como referencia las calificaciones finales de los estudiantes.	Factores individuales o psicológico. Factores estructurales de tipo psicosocial.

Tabla 1
Resumen Variables de Análisis (Continuación)

No.	Artículos	Autor	Constructo R.A.	Enfoque, Diseño y Muestra	Instrumentos	Factores
20	Predicción del Rendimiento Académico a través de la Práctica de Relajación Meditación-Mindfulness y el Desarrollo de Competencias Emocionales	Amutio et al., 2020	Proceso complejo donde influyen los componentes socioemocionales y motivacionales, el bienestar subjetivo, las emociones y el aprendizaje autorregulado, los cuales son reflejados en los resultados de las calificaciones finales de un curso o de una asignatura, y predicen los logros académicos de un estudiante.	Cuantitativo. Se utilizaron los modelos de ecuaciones estructurales mediante el programa AMOS.22. La muestra está compuesta por 1.120 estudiantes entre los 12 y 18 años.	Escala de Relajación y Mindfulness para Adolescentes (EREMIND-A); López-González et al., 2018. Cuestionario Breve de Educación Emocional (CBEE) Amutio et al., 2020. La medición del rendimiento académico se obtuvo por las medias globales de las calificaciones finales del curso.	Factores cognitivos. Factores socioemocionales.
21	Rendimiento Académico y Otros Factores Psicológicos, Sociales y Familiares en Estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en un Contexto Multicultural	Broc-Cavero (2018)	Estudiado desde las ciencias sociales y educativas, influenciado por variados factores multicausales como la familia, las condiciones psicosociales y variables contextuales, medido por la suma de notas en todas las asignaturas académicas e indican el nivel alcanzado en objetivos de aprendizaje.	Cuantitativo y correlacional. Análisis de regresión categórica y lineal. Retrospectivo ex post facto. Una muestra de 317 estudiantes con alto nivel de inmigración de planteles educativos públicos. Se utilizó el programa SPSS v. 22.	“Cuestionario de Entorno Familiar, Psicosocial y Contextual” “ad hoc”.	Factores contextuales.
22	Los recursos Socioemocionales Explican el Ajuste Académico en Adolescentes Marroquíes	Cortés-Denia et al. (2020). En inglés	Indicador del nivel de logro en los conocimientos adquirido por los estudiantes, se mide a través de las calificaciones en las asignaturas.	Cuantitativo. Diseño transversal. Modelo serial de mediación múltiple. La muestra de conveniencia estuvo representada por 845 estudiantes. Se utilizó IBM SPSS v. 22.	Escala de Inteligencia Emocional de Wong y Law La WLEIS (WLEIS; El Ghoudani et al., 2018; versión marroquí de Cortés-Denia et al., 2020. La Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido en Adolescentes Marroquíes (MSPSS. AL-MA). La escala de ansiedad ante los exámenes, Idioma árabe – Adolescentes marroquíes (Sarason TAS. AL-MA de Merzaq et al., 2023a. Autoconcepto de la Escala de Habilidad en Adolescentes Marroquíes (SCAAS AL-MA por Merzaq et al., 2023b). Inventario de depresión de Beck-II El BDIII (Beck et al., 2009)	Factores personales y socioemocionales
23	Las variables Mediadoras de los Estudiantes en la Relación entre Implicación Familiar y Rendimiento Académico: el Efecto de los Estilos de Implicación	Ferraces-Otero et al. (2021). En Inglés	Indicador global de la eficacia de calidad en el aprendizaje asociado a la medición a través de pruebas estandarizadas	Cuantitativa. Estudio transversal, correlacional y exploratorio. Una muestra de 1.316 estudiantes de colegios públicos. Se utilizó un análisis factorial exploratorio (AFE), análisis correlacional y análisis mediacional. El paquete estadístico AMOS 22, el procedimiento PROCESS para SPSS v. 3.00.	Se aplicó un cuestionario con preguntas cerradas y categóricas sobre el perfil sociodemográfico de los estudiantes. Escala tipo Likert de 6 puntos (con cinco opciones de respuesta) para evaluar variables que pueden influir rendimiento académico. Para medir el RA se utilizaron los informes de las calificaciones obtenidas durante el año académico.	Factores individuales o psicológicos: factores relacionados con la motivación. Factores estructurales. Factores contextuales. Factores procesuales.

En cuanto a la definición de RA, el 39% de las publicaciones como los estudios 1, 3, 4, 5, 7, 8, 17, 19 y 22 (López-Chao et al., 2020; Marcos-Merino et al., 2021; Navalón-Mira y Ruiz-Callado, 2017; Arenas-Delgado y Ambrós Pallarés, 2021; Muntaner-Guasp et al., 2020; Gómez-Gonzalvo et al., 2020; Rodríguez et al., 2020; Cancela-Carral et al., 2016; Cortés-Denia et al., 2020) asocia el término a resultados de los estudiantes en

las calificaciones obtenidas de exámenes y otras pruebas realizadas en una determinada área o asignatura; el 30% lo relaciona en el caso de los estudios 2, 10, 11, 13, 14, 18 y 23 (Santos-Rego et al., 2020; Solano-Pinto et al., 2016; Arribas-Galarraga y Maiztegi-Kortabarria, 2021; Rodríguez-Rodríguez, 2022; Murillo y Carrillo, 2021; Pascual-Gómez y Arteaga-Martínez, 2020; Ferraces-Otero et al., 2021) con la eficacia del aprendizaje, un 17% con aprobación y reproprobación de

los estudiantes (estudios 6, 9, 12 y 15: Huertas-Montes y Pantoja-Vallejo, 2016; Suriá-Martínez y Villegas-Castrillo, 2020; Rodríguez-Rodríguez y Guzmán-Rosquete, 2019; Cid-Sillero et al., 2020), y el 13% con el proceso formativo, estudios 16, 20 y 21 (Broc-Cavero, 2019; Amutio et al., 2020; Broc-Cavero, 2018).

Encontramos en la revisión sistemática, que el enfoque cognitivo-conductual es el más recurrente con el 52% de las investigaciones 1, 4, 5, 8, 9, 11, 13, 15, 16, 17, 18 y 19 (López-Chao et al., 2020; Navalón-Mira y Ruiz-Callado, 2017; Arenas-Delgado y Ambrós Pallarés, 2021; Gómez-Gonzalvo et al., 2020; Suriá-Martínez y Villegas-Castrillo, 2020; Arribas-Galarraga y Maiztegi-Kortabarria, 2021; Rodríguez-Rodríguez, 2022; Cid-Sillero et al., 2020; Broc-Cavero, 2019; Rodríguez et al., 2020; Pascual-Gómez y Arteaga-Martínez, 2020; Cancela-Carral et al., 2016), luego el enfoque sistémico con el 22% de los estudios 12, 14, 21, 22 y 23 (Rodríguez-Rodríguez y Guzmán-Rosquete, 2019; Murillo y Carrillo, 2021; Broc-Cavero, 2018; Cortés-Denia et al., 2020; Ferraces-Otero et al., 2021), seguido del enfoque constructivista con el 17% (estudios 2, 3, 7 y 10: Santos-Rego et al., 2020; Marcos-Merino et al., 2021; Muntaner-Guasp et al., 2020; Solano-Pinto et al., 2016), finalmente, los estudios 6 y 20 (Huertas-Montes y Pantoja-Vallejo, 2016; Amutio et al., 2020) el enfoque construccionista con el 9%.

El 100% de las publicaciones arroja que los estudios se realizaron desde el enfoque cuantitativo. El 39% utilizó un diseño de modelos de ecuaciones estructurales, multinivel y lineal jerárquico: estudios 1, 3, 4, 9, 10, 14, 18, 20 y 22 (López-Chao et al., 2020; Marcos-Merino et al., 2021; Navalón-Mira y Ruiz-Callado, 2017); Suriá-Martínez y Villegas-Castrillo, 2020; Solano-Pinto et al., 2016; Murillo y Carrillo, 2021; Pascual-Gómez y Arteaga-Martínez, 2020; Amutio et al., 2020; Cortés-Denia et al., 2020), mientras que el 35% empleó estudios transversales, longitudinales, correlacionales, exploratorios y descriptivos (estudios 5, 11, 12, 13, 15, 17, 19, 23: Arenas-Delgado y Ambrós-Pallarés, 2021; Arribas-Galarraga y Maiztegi-Kortabarria, 2021; Rodríguez-Rodríguez y Guzmán-Rosquete, 2019; Rodríguez-Rodríguez, 2022; Cid-Sillero et al., 2020; Rodríguez et al., 2020; Cancela-Carral et al., 2016; Ferraces-Otero et al., 2021); el 13% estudios 8, 16 y 21 (Gómez-Gonzalvo et al., 2020; Broc-Cavero, 2019; Broc-Cavero, 2018) retrospectivos ex post facto y otro 13% diseños cuasiexperimentales, como los estudios 2, 6 y 7 (Santos-Rego et al., 2020; Huertas-Montes y Pantoja-Vallejo, 2016; Muntaner-Guasp et al., 2020).

El 78% de los estudios 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 21 y 22 (López-Chao et al., 2020; Santos-Rego et al., 2020; Marcos-Merino et al., 2021; Navalón-Mira y Ruiz-Callado, 2017; Arenas-Delgado y Ambrós-Pallarés, 2021; Huertas-Montes y Pantoja-Vallejo, 2016; Gómez-Gonzalvo et al., 2020; Suriá-Martínez y Villegas-Castrillo, 2020; Solano-Pinto et al., 2016; Arribas-Galarraga y Maiztegi-Kortabarria, 2021; Rodríguez-Rodríguez y Guzmán-Rosquete, 2019; Murillo y Carrillo, 2021; Broc-Cavero, 2019; Rodríguez et al., 2020; Pascual-Gómez y Arteaga-Martínez, 2020; Cancela-Carral et al., 2016; Broc-Cavero, 2018; Cortés-Denia et al., 2020) utilizaron diversos instrumentos de medición, siendo los principales tests, baterías, escalas y cuestionarios. Un 22% empleó las calificaciones en los exámenes de los estudiantes 7, 13, 15, 20 y 23 (Muntaner-Guasp et al., 2020; Rodríguez-Rodríguez, 2022; Cid-Sillero et al., 2020; Amutio et al., 2020; Ferraces-Otero et al., 2021).

En cuanto a los factores asociados al RA, el 44% se relaciona con aspectos individuales, psicológicos, cognitivos e intelectuales (estudios 1, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 19, 20 y 22: López-Chao et al., 2020; Suriá-Martínez y Villegas-Castrillo, 2020; Arribas-Galarraga y Maiztegi-Kortabarria, 2021; Rodríguez-Rodríguez y Guzmán-Rosquete, 2019; Rodríguez-Rodríguez, 2022; Cid-Sillero et al., 2020; Rodríguez et al., 2020; Cancela-Carral et al., 2016; Amutio et al., 2020; Cortés-Denia et al., 2020), el 26% con variables procesuales 2, 5, 7, 10, 21 y 23 (Santos-Rego et al., 2020; Arenas-Delgado y Ambrós-Pallarés, 2021; Muntaner-Guasp et al., 2020; Solano-Pinto et al., 2016; Broc-Cavero, 2018; Ferraces-Otero et al., 2021) un 17% con elementos estructurales 4, 6, 8, 16 (Navalón-Mira y Ruiz-Callado, 2017; Huertas-Montes y Pantoja-Vallejo, 2016; Gómez-Gonzalvo et al., 2020; Broc-Cavero, 2019), y un 13% con factores administrativos 3, 14 y 18 (Marcos-Merino et al., 2021; Murillo y Carrillo, 2021; Pascual-Gómez y Arteaga-Martínez, 2020).

Discusión

El objetivo de esta revisión sistemática fue analizar artículos producidos en un periodo de tiempo del 2012 hasta el año 2022 para identificar los factores asociados al RA en educación secundaria. Se encontraron un total de 23 artículos científicos publicados en las tres bases de datos consultadas: Scopus, Web of Sciences y Science Direct. A partir del análisis realizado se pueden identificar los siguientes factores: 1) Factores estructurales; 2) Factores individuales, psicológicos, cognitivos e intelectuales; 3) Factores procesuales y 4) Factores administrativos. A continuación, se describen estas variables objeto de estudio.

Factores Estructurales y Funcionales que Afectan a la Formación

En referencia a los aspectos estructurales, la investigación de la literatura indicó que la segregación escolar; es decir, la distribución desbalanceada de estudiantes en función de sus características individuales o socioculturales tales como su origen, etnia, género, condición de inmigrante, desempeño académico o nivel socioeconómico son descriptores de RA. También lo son las particularidades en referencia al nivel socioeconómico de las familias (Ferraces-Otero et al., 2021), el nivel académico de los padres (Suriá-Martínez y Villegas-Castrillo, 2020), los materiales de construcción de la vivienda, los servicios básicos del hogar, el género —varón, mujer— (Cid-Sillero et al., 2020; Ferraces-Otero et al., 2021), el hábitat de la escuela (rural-urbano), la gestión del plantel educativo (estatal-no estatal) y el nivel socioeconómico de la escuela (Murillo y Carrillo, 2021).

En esta misma dirección, Navalón-Mira y Ruiz-Callado (2017) plantean que los datos sociodemográficos como el sexo y la edad (Suriá-Martínez y Villegas Castrillo, 2020), así como tener acceso a la tecnología, poseer en el aula una instalación y equipos informáticos (hardware) y facilitar de contenidos digitales (software) (Huertas-Montes y Pantoja-Vallejo, 2016), permiten a los estudiantes aprender mejor.

Con respecto al uso de dispositivos tecnológicos, Gómez-Gonzalvo et al. (2020) profundizaron en el tiempo de dedicación por parte de los estudiantes a los videojuegos, encontrando que estos

se convierten en instrumentos para desarrollar habilidades de lecto-escritura, psicomotoras, sociales, cognitivas y metacognitivas esenciales para promover en el aprendizaje significativo en todas las áreas del conocimiento.

Por otra parte, otros estudios enfatizaron en factores contextuales o del entorno tales como el diseño arquitectónico, el apoyo de la familia (Ferraces-Otero et al., 2021) en el proceso pedagógico y las condiciones de salud de los estudiantes, en especial si presentan condición de discapacidad, según su tipología y nivel, la atención médica que reciban, y la facilidad en el acceso al sistema de salud (Suriá-Martínez y Villegas-Castrillo, 2020).

En cuanto a los elementos estructurales de tipo psicosocial, algunas investigaciones identificaron que la condición de migrante, la configuración familiar e historia autobiográfica académica, así como los hábitos de estudio (Broc-Cavero 2018), el estigma cultural al cual es vulnerable esta población, como también el nivel sociocultural o la etnia (Ferraces-Otero et al., 2021) a la que el estudiante percibe pertenecer, son variables que influyen tanto en la motivación como las relaciones con pares académicos y pueden afectar el desarrollo del proceso formativo, repercutiendo a su vez en el desarrollo de habilidades sociales en el aula (Cancela-Carral et al., 2016).

Al profundizar en los elementos psicosociales, Ferraces-Otero et al. (2021) señaló que las perspectivas de los padres en lo referente al aprendizaje, los estilos de socialización, la disponibilidad de materiales educativos y la integración de la familia en las dinámicas escolares (eventos, voluntariados, administración), promueven competencias socioemocionales en los estudiantes. Siguiendo a Ferraces-Otero et al. (2021), otros factores contextuales que ofrecen posibilidad para mejorar procesos de enseñanza-aprendizaje son los relacionados con el aula y con el estudiante, el clima de la clase, la eficacia al resolver actividades académicas y el nivel de satisfacción con la escuela.

Factores Individuales, Psicológicos, Cognitivos e Intellectuales

Considerando la dimensión singular de los estudiantes, López-Chao et al. (2020) observaron que las funciones cognitivas como la atención y la memoria (Arribas-Galarraga y Maiztegi-Kortabarría, 2021; Cancela-Carral et al., 2016; Cid-Sillero et al., 2020), la autorregulación (Rodríguez-Rodríguez y Guzmán-Rosquete, 2019), las destrezas para resolver problemas, el interés por la asignatura, la capacidad para adquirir métodos de aprendizaje, el uso de técnicas de estudio, el desarrollo de habilidades de pensamiento, los logros académico, la motivación al aprendizaje y el tiempo dedicado al estudio (Arribas-Galarraga y Maiztegi-Kortabarría, 2021; Rodríguez et al., 2020), son variables significativas en el RA.

Un segundo aporte de López-Chao et al. (2020) radica en asociar factores afectivos-socioemocionales tales como las perspectivas y experiencias de los estudiantes, el concepto de sí mismo, el apoyo de los padres y cuidadores, el nivel de autoestima (Cid-Sillero et al., 2020), así como la presencia de las dimensiones de aversión (actitud), motivación (cognitivo) y ansiedad hacia la asignatura, pueden tener un efecto mediacional en la comprensión del constructo aquí tratado.

No obstante, además de las dimensiones establecidas, los hallazgos de Marcos-Merino et al. (2021) agregan cómo los procesos

de las emociones negativas depresoras (frustración) reducen los niveles de atención y la utilización de estrategias de aprendizaje. En contraposición, las emociones negativas estimulantes (nerviosismo), experimentadas con una determinada intensidad, pueden aumentar los niveles de atención, mejorar el agrupamiento de información en la memoria e intensificar la motivación de logro.

Otros estudios informaron sobre la predominancia de características asociadas al estudiante tales como los hábitos de ocio nocturno, las frecuencias de salidas nocturnas, el horario de vuelta al hogar y el consumo de psicoestimulantes legales e ilegales, las expectativas socio ocupacionales de ingreso temprano, la insatisfacción académica, el bajo compromiso por el aprendizaje, las conductas problemáticas en el aula y las relacionadas con el contexto del hogar (Navalón-Mira y Ruiz-Callado, 2017); así como el autoconcepto académico, la percepción del esfuerzo y de sus habilidades (Rodríguez-Rodríguez y Guzmán-Rosquete, 2019).

Sobre estas particularidades, Suriá-Martínez y Villegas-Castrillo (2020) señalan que el grado de empoderamiento y autoeficacia (Ferraces-Otero et al., 2021); es decir, el desarrollo de locus de control interno, autoeficacia, así como habilidades para alcanzar metas relacionadas con oportunidades personales y sociales, se ve reflejado en el estudiante en la medida en que desarrolla capacidad para diseñar objetivos, constancia en la consecución de logros (Rodríguez-Rodríguez y Guzmán-Rosquete, 2019), capacidad de involucramiento social, de comunicar y expresar emociones, intereses, expectativas y demandas a nivel personal y en sus interacciones.

Un hallazgo interesante es que las funciones ejecutivas del aprendizaje pueden ser comprendidas a partir de condiciones neurofisiológicas del cerebro. De este modo, se presentan diferencias según el sexo al resolver problemas matemáticos, en las tareas de memoria espacial, mayor nivel de condición física asociado a un aumento en el volumen del hipotálamo y por la maduración hormonal (Cancela-Carral et al., 2016).

A su vez, los procesos atencionales, la orientación y el estado de alerta, la memoria, la flexibilidad cognitiva, el procesamiento de la información y la efectividad del aprendizaje son componentes que permiten ejercitar las funciones cognitivas y ejecutivas en el cerebro, posibilitando de esta manera la planificación, la toma de decisiones y la metacognición (Amutio et al., 2020), para lo que recomiendan promover y fortalecer los factores personales y socioemocionales como el autoconocimiento, la empatía y compasión, la conciencia y el control emocional, con las prácticas de técnicas de regulación emocional, meditación y de mindfulness en el aula. Otros factores protectores son el apoyo social y la Inteligencia Emocional (IE), junto con el ajuste académico —autoconcepto académico— (Cortés-Denia et al., 2020) los cuales, si son integrados en el aula, minimizarían factores de riesgo como la depresión y la ansiedad.

Factores Procesuales Mediadores en la Enseñanza-Aprendizaje

Al ahondar en otras variables asociadas al RA, se encuentra que están interconectadas con factores procesuales mediadores en la enseñanza-aprendizaje.

Una de estas variables es la mediación pedagógica. Esta variable se vincula al estilo de liderazgo del docente, la metodología

de enseñanza aprendizaje (Marcos-Merino et al., 2021; Muntaner-Guasp et al., 2020), los modelos para resolver problemas, las competencias socioemocionales del docente y los tipos de evaluación (López-Chao et al., 2020).

Para tener una visión más amplia sobre estas variables, Santos-Rego et al. (2020) identificaron que las estructuras de interacción cooperativa entre los estudiantes, el aprendizaje cooperativo, las relaciones interpersonales positivas, la autonomía escolar, la motivación y orientación a la tarea, la autoestima, la autoeficacia y la responsabilidad, además de los incentivos para el logro, hacen que el estudiante adquiera compromiso con las metas de logro y con la institución, junto con habilidades para la vida (Muntaner-Guasp et al., 2020). El docente suscita la curiosidad por el conocimiento, promueve expectativas e intereses de aprendizaje, estimula la disciplina en el aula, los hábitos de estudio y el locus de control. Adicionalmente, genera comportamientos solidarios y resilientes.

Continuando con algunos factores relacionados con el docente, los hallazgos de Huertas- Montes y Pantoja-Vallejo (2016) son de consideración en esta revisión sistemática, pues aportan a la comprensión del rol del docente como un agente educativo dinamizador, facilitador, orientador y tutor del proceso de enseñanza-aprendizaje e incorpora las TIC en el aula, favoreciendo así el aprendizaje y aumentando la motivación de los estudiantes. También mejoran el interés, la creatividad, la capacidad para resolver problemas, el trabajo en equipo, el aprendizaje cooperativo, la autoestima y el autoaprendizaje, por medio del diseño e implementación de programas de intervención meta emocional y metacognitiva (Marcos-Merino et al., 2021).

Otros factores de tipo pedagógico que analizaron Huertas-Montes y Pantoja-Vallejo (2016) fueron el tipo y estilo de aprendizaje, las características individuales de los estudiantes, las relaciones con pares y con los docentes (Ferraces-Otero et al., 2021) y la personalidad de estos últimos. A su vez, Muntaner-Guasp et al. (2020) encontraron que un modelo didáctico activo liderado por la institución educativa en el que haya inclusión, diversidad y reconocimiento de inteligencias múltiples por parte del docente, promueve un aprendizaje significativo.

Por último, pero no menos importante, dentro de los factores procesuales que intervienen en el aprendizaje, Arenas-Delgado y Ambrós-Pallarés (2021) encontraron que las habilidades básicas lectoras de comprensión, de fluidez oral y silenciosa, y de reconocimiento léxico, consolidan una mayor comprensión de los contenidos y del conocimiento. Para desarrollar estas destrezas básicas, Solano-Pinto et al., (2016) proponen algunas estrategias de aprendizaje autorregulado organizadas en tres categorías: 1) Estrategias cognitivas, que abarcan procesos de organización, transformación, elaboración, memorización, práctica o transferencia de la información; 2) Estrategias Metacognitivas, que incluyen el monitoreo activo (evaluación), la regulación y planificación del proceso cognitivo y, 3) Estrategias motivacionales, afectivas y sociales, relativas a los factores de expectativas, valor y afectividad.

En relación con las estrategias que promueven un aprendizaje autorregulado, también se han publicado aportes de Arribas-Galarraga y Maiztegi Kortabarría (2021), quienes afirman que, para incrementar los niveles de atención y concentración, es recomendable la práctica de actividad física realizada durante las

clases, descansos activos en el aula y la implementación de un programa de descansos activos o “activity breaks”.

Factores Administrativos y de Gestión Académica

Finalmente, una cuarta variable surgió como resultado de la revisión de la literatura científica y delimitó los agentes que intervienen en los factores administrativos y de gestión académica asociados al RA.

Precisando esta categoría de análisis, Marcos-Merino et al. (2021) mencionaron que la modalidad de bachillerato no científico; es decir, el énfasis de estudio en humanidades, artes o ciencias sociales influye en el RA. Igualmente, Navalón-Mira y Ruiz-Callado (2017) determinaron que el tipo de plantel educativo (público o privado), el índice de aprobación y reprobación de asignaturas, la deserción escolar, la tasa de absentismo y el abandono escolar significativamente el aprendizaje.

El análisis contribuye a reconocer que el RA está asociado con la percepción de la satisfacción laboral del docente, sus condiciones laborales, el contexto escolar, el clima y desempeño docente, la capacidad de adaptación de este, las condiciones físicas del plantel educativo, así como con el reconocimiento, crecimiento y perfeccionamiento del profesorado (Pascual-Gómez y Arteaga-Martínez, 2020).

Otros estudios que corroboran los aspectos administrativos y su relación con el RA plantean la optimización de los recursos y presupuesto con que cuenta la institución (Córdoba-Caro et al., 2011; Martínez-Chairez et al., 2016), la formación y la contratación docente (Gaete-Astica y Jiménez-Asenjo, 2011), el abandono escolar temprano (Casquero y Navarro, 2010), el gasto público en educación (Choi y Calero, 2012), la política de formación docente (Pérez-Esparrells y Morales-Sequera, 2012), el sistema de selección y reclutamiento, la carrera, el estatuto, la escala salarial docente, política y reforma educativas (Rodríguez y Castillo, 2014), la oferta de todos los niveles educativos, la promoción y reprobación de estudiantes, el registro de matrícula, el carácter público o privado del colegio (Solís y Sierra, 2017), la gestión educativa (Beltrán et al., 2011), las políticas de privatización educativa y los incentivos salariales desde la eficacia y la productividad (Luengo-Navas y Saura-Casanova, 2013).

Se puede concluir, que el 13% de las publicaciones considera al RA como un proceso formativo-pedagógico en el cual convergen múltiples factores a nivel contextual e individual. Por otro lado, se encontró que un indicador importante en la definición de RA, identificado como tal en el 17% de las publicaciones revisadas, está asociado con el nivel de aprobación y reprobación de los estudiantes en las asignaturas o áreas académicas durante el ciclo educativo.

En cuanto a factores asociados al RA, el 44% se relacionan con aspectos individuales, psicológicos, cognitivos e intelectuales, el 26% con variables procesuales, un 17% con elementos estructurales y un 13% con factores administrativos.

Las limitaciones consisten en que solo fueron consultadas tres bases de datos, de este modo si se amplían las consultas a otras bases de datos el resultado en la muestra de artículos revisados puede ser mayor, lo que, a su vez, posibilitaría otros hallazgos complementarios para las variables objeto de estudio.

Finalmente se recomienda realizar estudios para relacionar rendimiento académico y competencias socioemocionales, debido a la oportunidad que se encontró en la revisión sistemática de realizar análisis correlacionales entre estas dos variables desde modelos conceptuales que contemplen lo educativo, psicológico y social; incluyendo la población de docentes pues, la mayoría de los estudios revisados cuentan con una muestra de estudiantes en sus mediciones, en aras de posibilitar información para la toma de decisiones y la formulación de políticas públicas educativas.

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Financiación

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

Agradecimientos

Al Dr. Steve Fernando Pedraza Vargas, por los aportes teóricos realizados en la elaboración del presente artículo.

Referencias

- *Estudios incluidos en la revisión sistemática.
- Agraso-López, A.D., García-Cantó, E., Carrillo-López, P.J., y Moral-García, J. (2021). Relación entre la enseñanza bilingüe en educación física con el rendimiento académico y nivel de práctica de actividad física. *Papeles Salmantinos de Educación*, (25), 117-139. <https://doi.org/10.36576/summa.143807>
- Álvarez-Bermúdez, J., y Barreto-Trujillo, F.J. (2020). Clima familiar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de Bachillerato. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 166-183. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.194>
- Álvaro-Page, M., Bueno-Monreal, M.J., Calleja-Sopeña, J.Á., Cerdán-Victoria, J., Echeverría-Cubillas, M.J., Gaviria-Soto, J.L., y Trillo-Marco, C. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Centro de publicaciones - Secretaría General Técnica Ministerio de Educación y Ciencia.
- *Amutio, A., López-González, L., Oriol, X., y Pérez-Escoda, N. (2020). Predicción del rendimiento académico a través de la práctica de relajación-meditación-mindfulness y el desarrollo de competencias emocionales. *Universitas Psychologica*, 19, 1-17. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy19.prat>
- *Arenas-Delgado, C., y Ambrós-Pallarés, A. (2021). Efecto mediacional de las habilidades lectoras básicas e intermedias en la relación comprensión y rendimiento académico de estudiantes de primero de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, (394), 129-156. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-394-503>
- *Arribas-Galarraga, S., y Maiztegi-Kortabarria, J. (2021). Evolución de la atención, concentración y rendimiento académico tras una intervención basada en descansos activos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(3), 87-100. <https://doi.org/10.6018/reifop.467731>
- Ayala, C.L., Martínez, R., y Yuste, C. (2004). CEAM. *Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación*. Instituto de Orientación Psicológica EOS.
- Barca-Lozano, A., Regina-Pesutti, C., Brenlla-Blanco, J.C., y Santamaría-Canosa, S. (2000). Propiedades psicométricas de la escala SIACEPA (sistema integrado de evaluación de atribuciones causales y procesos de aprendizaje) en una muestra de alumnos de educación secundaria de Brasil. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 6, 793-815.
- Beck, A.T., Steer, R.A., y Brown, G. (2009). *Inventario de depresión de Beck: BDI-II: manual*. Paidós.
- Beltrán, A.C., Seinfeld, J.C., Narro-Llacza, O., y Lisboa-Vásquez, C. (2011). *Hacia una educación de calidad: La importancia de los recursos pedagógicos en el rendimiento escolar*.
- Beltrán, J.A., Pérez, J.A., y Ortega, M.I. (2006). *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (CEA)*. TEA Ediciones.
- Box, G.E.P., y Cox, D.R. (1982). Un análisis de las transformaciones revisadas, refutadas. *Revista de la Asociación Americana de Estadística*, 77(377), 209-210. <https://doi.org/10.1080/01621459.1982.10477788>
- Brickenkamp, R., y Cubero, N. S. (2002). *D2: test de atención*. Tea Ediciones.
- *Broc-Cavero, M.A. (2018). Rendimiento académico y otros factores psicológicos, sociales y familiares en estudiantes de educación secundaria obligatoria en un contexto multicultural. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 7(1), 1-23. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2018.2846>
- *Broc-Cavero, M.A. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(1), 75-92. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.1.2019.25195>
- Bulás-Montoro, M.M., Ramírez-Camacho, A.L., y Campos Rivera, N.H. (2022). Competencias emocionales en docentes de bachilleratos con y sin deserción escolar. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(46), 208-226. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.011>
- *Cancela-Carral, J.M., Ayán-Pérez, C., y Sanguos Espiño, M.J. (2016). Relación entre la condición física y rendimiento académico en matemáticas y lenguaje en estudiantes españoles de educación secundaria: Un estudio longitudinal. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(31), 7-16.
- Casquero-Tomás, A., y Navarro-Gómez, M.L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación*, (Extra 1), 191-213.
- Chica-Gómez, S.M., Galvis-Gutiérrez, D.M., y Ramírez-Hassan, A. (2010). Determinantes del rendimiento académico en Colombia. Pruebas ICFES-Saber 11o, 2009. *Revista Universidad EAFIT*, 46(160), 48-72.
- Choi, A., y Calero, J. (2012). Rendimiento académico y titularidad de centro en España. *Profesorado*, 16(3), 31-57.
- *Cid-Sillero, S., Pascual-Sagastizabal, E., y Martínez de Morentin de Goñi, J.I. (2020). Influencia de la autoestima y la atención en el rendimiento académico de alumnos de ESO y FPB. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 59-67. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psicod.2019.06.001>
- Córdoba-Caro, L.G., García-Preciado, V., Luengo-Pérez, L.M., Vizuete-Carrizosa, M., y Feu-Molina, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de investigación educativa*, 29(1), 83-96.
- *Cortés-Denia, D., El Ghoudani, K., Pulido-Martos, M., Alaoui, S., Luque-Reca, O., Ramos-Álvarez, M.M., Augusto-Landa, J.M., Zarhbouch, B., y López-Zafra, E. (2020). Cuenta de recursos socioemocionales para

- el ajuste académico de los adolescentes marroquíes. *Fronteras en Psicología*, 11(1609), 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01609>
- Edel-Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>
- El Ghoudani K., Pulido-Martos M., y López-Zafra, E. (2018). Medición de la inteligencia emocional en árabe marroquí: la escala de inteligencia emocional de Wong y Law. *Revista Internacional de Psicología Social*, 33(1), 174-194. <https://doi.org/10.1080/02134748.2017.1385243>
- Estrada-Molina, O., y Fuentes-Cancell, D.R. (2021). ¿Se logra predecir el rendimiento académico? Un análisis desde la tecnología educativa. *Revista Fuentes*, 23(3), 363-375. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.14278>
- Fajardo-Bullón, F., Maestre-Campos, M., Felipe-Castaño, E., León del Barco, B., y Polo del Río, M.I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*, 20(1), 209-232. <https://doi.org/10.5944/educXXI.14475>
- *Ferraces-Otero, M.J., Lorenzo-Molero, M., Godás-Otero, A., y Santos-Rego, M.A. (2021). Students' mediator variables in the relationship between family involvement and academic performance: Effects of the styles of involvement. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 27(1), 85-92. <https://doi.org/10.5093/psed2020a19>
- Gaete-Astica, M., Jiménez-Asenjo, W. (2011). Carencias en la formación inicial y continua de los docentes y bajo rendimiento escolar en matemática en Costa Rica. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 6(9), 93-117.
- García, F., y Musitu, G. (1999). *Autoconcepto forma 5*. Tea Ediciones.
- *Gómez-Gonzalvo, F., Devis-Devis, J., y Molina-Alventosa, J.P. (2020). El tiempo de uso de los videojuegos en el rendimiento académico de los adolescentes. *Revista Científica Iberoamericana de Educomunicación*, 28(65), 89-99. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-08>
- González, J., y Portolés, A. (2014). Actividad física extraescolar: relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 51-65.
- Gutiérrez-Monsalve, J.A., Garzón, J., y Segura-Cardona, A.M. (2021). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 14(1), 13-24. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100013>
- Hinojo-Lucena, F.J., Aznar-Díaz, I., Romero-Rodríguez, J.M., y Marín-Marín, J.A. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico: Una revisión sistemática. *Campus virtuales: revista científica iberoamericana de tecnología educativa*, 8(1), 9-18.
- *Huertas-Montes, A., y Pantoja-Vallejo, A. (2016). Efectos de un programa educativo basado en el uso de las TIC sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en la asignatura de tecnología de educación secundaria. *Educación XXI*, 19(2), 229-250. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16464>
- Lamas, H.A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y representaciones*, 3(1), 313-386. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- *López-Chao, V., Mato-Vázquez, D., y Chao-Fernández, R. (2020). Análisis confirmatorio de la estructura factorial de la ansiedad hacia las matemáticas. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 221-237. <https://doi.org/10.6018/rie.359991>
- López-González, L., Amutio, A., Oriol, X., Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.D.C., y Molero, M.D.M. (2018). Desarrollo y validación de la escala de relajación-mindfulness para adolescentes (EREMIND-A). *Psicotema*, 30(2), 224-231. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.225>
- Luengo-Navas, J., y Saura-Casanova, G. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153.
- MacKinnon, D.P., Fairchild, A.J., y Fritz, M.S. (2007). Mediation analysis. *Annual Review of Psychology*, 58, 593-614. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085542>
- *Marcos-Merino, J.M., Esteban-Gallego, M.R., y Gómez-Ochoa de Alda, J.A. (2021). Conocimiento previo, emociones y aprendizaje en una actividad experimental de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 40(1), 107-124. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3361>
- Martínez-Chairez, G.I., Guevara-Araiza, A., y Valles-Ornelas, M.M.V. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 12(6), 123-134.
- Martínez-Chairez, G.I. et al. (2020). El desempeño docente desde la perspectiva de la práctica profesional. *CONDUCIR. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e180. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.703>
- Merzaq, G., Hilali, A., Mrizik, K., El Ouardi, R., y Zarhbouch, B. (2023a). Test Anxiety and Psychological Resilience Among Moroccan Baccalaureate Students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 38(2), 237-248. <https://doi.org/10.33824/PJPR.2023.38.2.14>
- Merzaq, G., El Ouardi, R., Alaoui, S., Lahmar, A., Aladwir, A.A.N., y Zarhbouch, B. (2023b). El efecto de la ansiedad ante los exámenes sobre el rendimiento académico de los adolescentes en las prácticas educativas. *Revista de Calidad en la Educación*, 13(21), 179-190. <https://doi.org/10.37870/joqie.v13i21.349>
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L.A. y PRISMA-P Group. (2016). Ítems de referencia para publicar Protocolos de Revisiones Sistemáticas y Metaanálisis: Declaración PRISMA-P 2015. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 20(2), 148-160. <https://dx.doi.org/10.14306/renhyd.20.2.223>
- Moreno-Arrebola, R., Fernández-Revelles, A.B., Linares-Manrique, M., y Espejo-Garcés, T. (2018). Revisión sistemática sobre hábitos de actividad física en estudiantes universitarios. *Sportis*, 4(1), 162-183. <https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.1.2062>
- *Muntaner-Guas, J.J., Pinya-Medina, C., y Mut-Amengual, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 96-114. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>
- *Murillo, F.J., y Carrillo, S. (2021). Incidencia de la segregación escolar por nivel socioeconómico en el rendimiento académico. Un estudio desde Perú. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(49), 1-28. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5129>
- Muñoz-Sandoval, A.F., Woodcock, R.W., McGrew, K.S., Mather, N., y Ardoino, G. (2009). Batería III Woodcock-Muñoz. *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 245-246.
- Nathans, L., Oswald, F.L., y Nimon, K. (2012). Interpreting Multiple Linear Regression: A Guidebook of Variable Importance. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 17, Article 9. <https://doi.org/10.7275/5fex-b874>
- *Navalón-Mira, A., y Ruiz-Callado, R. (2017). Consumo de sustancias psicoactivas y rendimiento académico. Una investigación en estudiantes

- de educación secundaria obligatoria. *Salud y drogas*, 17(1), 45-52. <https://doi.org/10.21134/haaj.v17i1.278>
- Núñez, J.C. y González-Pianda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Otero, J.C., y Campanario, J.M. (1990). Comprehension evaluation and regulation in learning from science texts. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(5), 447-460. <https://doi.org/10.1002/tea.3660270505>
- *Pascual-Gómez, I., y Arteaga-Martínez, B. (2020). La satisfacción personal y profesional del docente de secundaria: un análisis de rendimiento académico desde los datos de PISA 2015. *Bordón: Revista de pedagogía*, 72(4), 79-94. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.79465>
- Pérez-Esparrells, C., y Morales-Sequera, S. (2012). El fracaso escolar en España: Un análisis por Comunidades Autónomas. *Revista de estudios regionales*, (94), 39-69.
- Plowman, S.A., Sterling, C.L., Corbin, C.B., Meredith, M.D., Welk, G.J., y Morrow, J.R. (2006). The history of FITNESSGRAM®. *Journal of Physical Activity and Health*, 3(2), 5-20.
- Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A., Núñez, J.C., y Rosário, P. (2015). Homework Motivation and Engagement throughout Compulsory Education//La motivación e implicación en los deberes escolares a lo largo de la escolaridad obligatoria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 47-63. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.12641>
- Rodríguez-Espinar, S. (1982). Diagnóstico y predicción en orientación. *Revista de Educación*, 270, 113-140.
- Rodríguez-Garcés, C., y Castillo-Riquelme, V. (2014). Calidad en la formación inicial docente: los déficits de las competencias pedagógicas y disciplinares en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 373-399.
- *Rodríguez-Rodríguez, D. (2022). Repetición de curso, rendimiento académico y variables motivacionales en educación secundaria obligatoria: un estudio longitudinal. *Psicothema*, 34(3), 429-436. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.582>
- *Rodríguez-Rodríguez, D., y Guzmán-Rosquete, R. (2019). Factores de riesgo sociofamiliares y variables de protección personal del rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria. *Psicothema*, 31(2), 142-148. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58925>
- Rodríguez-Rosero, D.D., Ordoñez-Ortega, R.E., y Hidalgo-Villota, M.E. (2021). Determinantes del rendimiento académico de la educación media en el Departamento de Nariño, Colombia. *Lecturas de Economía*, 94, 87-126. <https://doi.org/10.17533/udea.le.n94a341834>
- *Rodríguez, S., Piñeiro, I., Regueiro, B., y Estévez, I. (2020). La motivación intrínseca y la utilidad percibida como predictores del compromiso de los estudiantes con la tarea. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 93-99. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.11.001>
- Rogers, E.S., Chamberlin, J., Ellison, M.L. y Crean, T. (1997). A consumer-constructed scale to measure empowerment among users of mental health services. *Psychiatric Service*, 48(8), 1042-1047.
- Samayoa-Miranda, M.L. (2012). Inteligencia Emocional en Profesores de Secundaria. *European Scientific Journal*, 8(22), 190-209. <https://doi.org/10.19044/esj.2012.v8n22p%p>
- *Santos-Rego, M.A., Lorenzo-Moledo, M., Godás-Otero, A., y Sotelino-Losada, A. (2020). Aprendizaje cooperativo, autoimagen y percepción del ambiente de aprendizaje en educación secundaria. *Bordón: Revista de pedagogía*, 72(4), 117-132. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.77726>
- Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71.
- *Solano-Pinto, N., Manzanal-Martínez, A.I., y Jiménez-Taracido, L. (2016). Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora y rendimiento académico en Educación Secundaria. *Psicología Escolar y Educacional*, 20, 447-456. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031101>
- Solís-Castillo, F., y Aguiar-Sierra, R. (2017). Análisis del papel del involucramiento de la familia en la escuela secundaria y su repercusión en el rendimiento académico. *Sinéctica*, (49), 1-23.
- Suárez, P. S., García, A. M. P., y Moreno, J. B. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(2), 509-513.
- *Suriá-Martínez, R., y Villegas-Castrillo, E. (2020). Empoderamiento y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria con y sin discapacidad. *Anuario de Psicología*, 50(1), 29-37. <https://doi.org/10.1344/ANPSIC2020.50/1.31095>
- Tacilla-Cárdenas, I., Vásquez-Villanueva, S., Verde Avalos, E.E., y Colque Díaz, E. (2020). Rendimiento académico: universo muy complejo para el quehacer pedagógico. *Muro de la Investigación*, 5(2), 53-65. <https://doi.org/10.17162/rmi.v5i2.1325>
- Thurstone, L.L., y Yela, M. (2012). *Test de percepción de diferencias (CARAS-R)*. Tea Ediciones.
- Urrutia, G., y Bonfill, X. (2010). PRISMA declaration: A proposal to improve the publication of systematic reviews and meta-analyses. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Valle-Arias, A., Rodríguez-Martínez, S., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González-Pianda, J.A., y Rosario, P. (2009). Diferencias en rendimiento académico según los niveles de las estrategias cognitivas y de las estrategias de autorregulación. *Summa Psicológica UST*, 6(2), 31-42.
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J.C., Rosário, P., Rodríguez, S., y Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de Psicología*, 31(2), 562-569. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.2.171131>

Artículo

Construcción y Validación de una Escala de Dependencia Emocional Hacia la Pareja en Jóvenes Mexicanos (EDEP-Jóvenes)

Diana Pérez-Pimienta¹, Luis Felipe García y Barragán² y Christian Enrique Cruz-Torres²

¹Universidad Autónoma de Nayarit (México)

²Universidad de Guanajuato (México)

INFORMACIÓN

Recibido: 22/10/2023

Aceptado: 14/03/2024

Palabras clave:

Dependencia emocional

Jóvenes

Relaciones amorosas

Escala

Mexicanos

RESUMEN

Antecedentes: La dependencia emocional hacia la pareja conlleva un sinfín de consecuencias indeseables, siendo las poblaciones adolescente y juvenil las más vulnerables, ya que en esa etapa de desarrollo se construyen sus primeras relaciones amorosas. **Método:** Se realizó un diseño transversal cuantitativo instrumental, el muestreo fue no probabilístico por conveniencia con 689 jóvenes universitarios mexicanos, de entre 18 y 25 años que al menos hubieran tenido una relación amorosa (novio[a], free, amigovio[a], etc.) en su vida, aunque en el momento de la aplicación no la tuvieran. **Resultados:** Los análisis factoriales exploratorio y confirmatorio coinciden. El modelo se ajusta de manera acertada en una estructura de seis factores: prioridad de la pareja, miedo a la ruptura, relaciones desequilibradas, miedo a la soledad, necesidad de acceso constante y sumisión hacia la pareja, con indicadores adecuados de bondad de ajuste y valores omega de McDonald entre .60 y .89. **Conclusiones:** La escala proporciona evidencia de validez con base en su estructura factorial, así como validez concurrente, al correlacionarla con el test de referencia para evaluar la dependencia emocional. También aporta datos psicométricamente pertinentes, lo cual la hace una opción válida y confiable para evaluar dependencia emocional hacia la pareja en jóvenes mexicanos.

Construction and Validation of a Scale of Emotional Dependence on the Partner in Young Mexicans (EDEP-Jóvenes)

ABSTRACT

Background: Emotional dependence on one's partner entails a host of undesirable consequences, with adolescent and youth populations being the most vulnerable because their first romantic relationships are established at this stage of development. **Method:** An instrumental quantitative cross-sectional design was carried out, with non-probabilistic convenience sampling of 689 young Mexican university students, aged 18 to 25, who had had at least one romantic relationship (boyfriend, free, sexual partner) in their life, even if they did not have one at the time of application. **Results:** The exploratory and confirmatory factor analyses coincide. The model fits a six-factor structure: partner priority, fear of breakup, unbalanced relationships, fear of loneliness, need for constant access, and submission to the partner, with adequate indicators of goodness of fit and McDonald's omega values between .60 and .89. **Conclusions:** The scale provides evidence of validity based on its factor structure and concurrent validity by correlating it with the reference test to evaluate emotional dependence. It also provides psychometrically relevant data, which makes it a valid and reliable option to evaluate emotional dependence on the partner in young Mexicans.

Introducción

El concepto de dependencia emocional ha sido explicado en distintas formas desde hace varias décadas, tal es el caso de [Sangrador \(1993\)](#) que la define como “una necesidad patológica del otro, distinguida por inmadurez afectiva del sujeto, con el objetivo de satisfacer su necesidad egocéntrica” (p. 193). [Bornstein \(1993\)](#), por otro lado, hace referencia a la dependencia como “una necesidad de protección y apoyo, en donde la confianza existente en la relación es un elemento esencial que influye en la autoestima, identidad y funcionamiento general de la persona” (p. 262). [Castelló \(2000\)](#) la define como un “patrón persistente de necesidades emocionales insatisfechas que se intentan cubrir desadaptativamente con otras personas” (p. 2).

Posteriormente, [Sirvent \(2004\)](#) describe que la dependencia emocional está dentro de la clasificación de las dependencias relacionales, las cuales se engloban en tres categorías: dependencias sentimentales, coadicciones y dependencias situacionales. En el caso de la dependencia emocional, esta es clasificada dentro de las dependencias sentimentales, caracterizándose por ser una dependencia relacional entre dos sujetos no adictos.

Por su parte, [Sirvent y Moral \(2007a\)](#) proponen una definición teórica de la dependencia emocional, refiriendo que la dependencia emocional es “un patrón crónico de demandas afectivas frustradas sobre una persona que se intentan satisfacer mediante relaciones interpersonales de apego patológico” (p. 154).

Años más tarde, [Martín y Moral \(2019\)](#) definen la dependencia emocional como un patrón crónico de demandas afectivas frustradas que tratan de satisfacerse mediante relaciones interpersonales de apego patológico.

Un elemento en común entre dichas definiciones teóricas es que el dependiente emocional convierte a la pareja en el centro de la existencia y el sentido de su vida, priorizándola al grado de comprometer otras facetas y olvidándose de sus propias necesidades. En estos casos, quienes dependen emocionalmente ceden más en la relación, provocándoles frustración ante la percepción de falta de correspondencia ([Castelló, 2005](#); [Castelló, 2012](#)). Por esto es común que se sumerjan en relaciones asimétricas o desequilibradas, asumiendo un papel pasivo acompañado de baja autoestima, culpa, vacío, miedo al abandono y violencia de pareja ([Castelló, 2005](#); [Moral y Sirvent, 2008](#), [Aiquipa, 2015](#)). Por otra parte, el perfil afectivo de los dependientes emocionales conlleva un desajuste afectivo en forma de vacío emocional junto con deseos de autodestrucción y una percepción de sentirse atrapado en la relación ([De la Villa-Moral et al., 2018](#)).

Al desarrollarse estas definiciones teóricas del constructo y de las características que lo envuelven, por añadidura se emprendieron las construcciones y validaciones de instrumentos para evaluar la dependencia emocional hacia la pareja cuyas principales características pueden verse en la [Tabla 1](#).

La Prueba de perfil relacional (RPT) desarrollado por [Bornstein y Languirand \(2003\)](#) (citado por [Bornstein et al., 2002](#)) fue desarrollado en Estados Unidos de América con una muestra total de 90 estudiantes del Gettysburg College, 50 mujeres y 40 hombres con edades comprendidas entre los 17 a los 21 años de edad. Consta de 30 ítems integrados en tres factores: Sobredependencia destructiva, Desapego disfuncional y Dependencia saludable. El RPT, obtuvo una confiabilidad mediante el alfa de Cronbach de .83 para la sub-

Tabla 1
Instrumentos que Evalúan Dependencia Emocional Hacia la Pareja

Instrumento	País	Rango de edad	Factores y Confiabilidad (α)
Relational Profile Test (Bornstein et al., 2002)	Estados Unidos de América	17 a 21	Sobre dependencia destructiva (.83), desapego disfuncional (.68), y dependencia saludable (.75)
Cuestionario de Dependencia Emocional (Lemos y Londoño, 2006)	Colombia	16 a 55	Ansiedad de separación (.87), expresión afectiva de la pareja (.84), modificación de planes (.75), miedo a la soledad (.80) expresión límite (.62), búsqueda de atención (.78)
Test de Dependencias Sentimentales (Sirvent y Moral, 2007b)	España	18 a 75	4 tipos de dependencia sentimental, 7 macrofactores sindrómicos y 23 factores sintomáticos (Alfa de Cronbach total .95)
Inventario de Dependencia Emocional (Aiquipa, 2012)	Perú	18 a 55	Miedo a la ruptura (.88), miedo e intolerancia a la soledad (.89), prioridad de la pareja (.86), necesidad de acceso a la pareja (.87), deseos de exclusividad (.79), subordinación y sumisión (.76), deseos de control y dominio (.77)
Instrumento de Dependencia Emocional en el Noviazgo (Urbiola et al., 2014)	España	13 a 30	4 factores de primer orden (Evitar Estar Solo/a, Necesidad de Exclusividad, Necesidad de Agradar y Relación Asimétrica), 1 factor de segundo orden (Dependencia Emocional). (Alfa de Cronbach total .82)

Nota: Creación propia.

escala sobredependencia destructiva, .68 para desapego disfuncional, y .75 para la dependencia saludable. La puntuación del instrumento mostró patrones de correlación de sub-escalas, vínculos con estilos de apego, identidad, relación, afecto, así como con diferencias de sexo, de hecho, las mujeres obtuvieron puntuaciones más elevadas que los hombres para las subescalas sobredependencia destructiva y dependencia saludable.

El Cuestionario de dependencia emocional (CDE) de [Lemos y Londoño](#), fue construido y validado en Medellín, Colombia (2006). La muestra total estuvo constituida por 815 participantes, 506 mujeres y 309 hombres, con edades comprendidas entre los 16 a 55 años. El cuestionario quedó conformado por 23 ítems, y seis factores: Ansiedad de separación, Expresión afectiva, Modificación de planes, Miedo a la soledad, Expresión límite y Búsqueda de atención, con un alfa de Cronbach total de .927. A pesar de que el cuestionario inicialmente se realizó a partir del Modelo de la Terapia Cognitiva de Beck, los resultados del análisis factorial, se acercaron más al Modelo Teórico de [Castelló \(2005\)](#). También se identificaron diferencias individuales con relación a la edad, en especial en las subescalas modificación de planes y expresión límite, las cuales tuvieron diferencias significativas entre los adolescentes y adultos.

El Test de dependencias sentimentales (TDS-100), fue desarrollado por [Sirvent y Moral \(2007b\)](#), en España, dicho instrumento evalúa cuatro tipos de dependencia sentimental (relacional, afectiva, codependencia y bidependencia), así como siete macro factores y veintitrés factores sintomáticos. La muestra total estuvo conformada por 582 participantes, de acuerdo con los resultados que arrojaron los índices de confiabilidad, se obtuvo .956 en el alfa de Cronbach de la prueba final.

El Inventario de dependencia emocional (IDE), de Aiquipa (2012), fue construido y validado en Lima, Perú, con una muestra total de 757 participantes, 398 mujeres y 359 hombres, con edades comprendidas entre los 18 y 55 años de edad. La versión final del inventario está conformada por 49 reactivos y posee siete factores: Miedo a la ruptura, Miedo e intolerancia a la soledad, Prioridad de la pareja, Necesidad de acceso a la persona, Deseos de exclusividad, Subordinación y sumisión y Deseos de control y dominio. Es importante señalar que dichos factores corresponden a las características descritas por Castelló (2000; 2005; 2012). El estudio sugiere aplicaciones posteriores en muestras más amplias para asegurar la validez de constructo, así como realizar un análisis de la posible relación que puede tener la dependencia emocional con otras variables, como la violencia de pareja y los trastornos afectivos.

Finalmente, el Instrumento de dependencia emocional en el noviazgo para adolescentes y jóvenes (DEN), fue desarrollado por Urbiola et al., (2014) en España. El instrumento utilizó el Cuestionario de Dependencia emocional de Lemos y Londoño (2006) como estándar de oro para la validez concurrente, obteniéndose una asociación entre ambas escalas considerablemente alta. La muestra final del instrumento estuvo comprendida por un total de 761 adolescentes y jóvenes, 450 mujeres y 311 hombres, del país Vasco, con edades comprendidas entre los 13 a los 30 años, a los cuales se les fue aplicado la versión final del instrumento compuesto por 12 ítems, que se integraron en cuatro dimensiones: Evitar estar solo/a, Necesidad de exclusividad, Necesidad de agrandar y Relación asimétrica, la confiabilidad fue obtenida mediante el alfa de Cronbach resultando para el total de la prueba un coeficiente de .82. Con relación a las limitaciones encontradas en dicha investigación, se considera un mayor índice de mujeres en la aplicación de los dos estudios, así como una falta de aleatoriedad de la muestra. Otra limitación, es que cada una de las cuatro dimensiones del instrumento está integrada únicamente por tres ítems.

Es evidente que los instrumentos mencionados cuentan con evidencia de consistencia interna y validez de contenido, sin embargo, la mayoría se dirigen a una población en un rango de edad amplio, sin tomar en cuenta aspectos importantes en la vida de los jóvenes. En particular, el Instrumento de Dependencia emocional en el noviazgo para adolescentes y jóvenes (DEN), se ajusta más a las características de población de la EDEP-Jóvenes, ya que ambos instrumentos adecuaron el lenguaje y contenido de sus reactivos para que sean comprendidos por dicha población, en caso del DEN fue a través de jueces expertos, y en la EDEP-Jóvenes fue a partir de jueces expertos y Redes Semánticas Naturales (RSN) (Reyes, 1993), por tanto la adaptación cultural de dicha técnica permitió afinar y ajustar los ítems de la escala a la población objetivo, consolidando elementos emergentes como el uso de medios digitales en sus relaciones, ya que en el caso del DEN, contiene un solo reactivo referente a este aspecto.

La propuesta del presente estudio radica en el análisis de la dependencia emocional en los jóvenes, tomando en cuenta áreas importantes de su vida cotidiana, como lo es el uso de los medios digitales, además de considerar las graves consecuencias que puede conllevar, ya que, en los últimos años se ha hecho más evidente la relación directa y estadísticamente significativa entre la dependencia emocional y la violencia (Pérez et al., 2022), explicando comportamientos que mantienen a la mujer en una

relación violenta (Beraún y Poma, 2020). Lo cual beneficia al cumplimiento del objetivo del presente estudio, que es la construcción y validación de una escala para evaluar la dependencia emocional hacia la pareja en jóvenes. Se subraya la idea de que la dependencia emocional hacia la pareja puede tener repercusiones significativas en diversos aspectos en esta etapa de vida. En el ámbito educativo, podría traducirse en distracción y bajo rendimiento académico debido a las preocupaciones relacionadas con la relación. A nivel psicológico, la baja autoestima y la ansiedad pueden manifestarse, afectando negativamente la salud mental. Socialmente, la dependencia puede conducir al aislamiento y al descuido de otras relaciones, generando desequilibrios y vulnerabilidades en la dinámica relacional. En última instancia, la dependencia emocional puede influir en la toma de decisiones impulsivas y en la aceptación de comportamientos perjudiciales, destacando la importancia de abordar estas dinámicas para promover relaciones más saludables y equitativas. Por lo cual, se vuelve necesario el diseño y aplicación de intervenciones dirigidas al abordaje del diagnóstico y la orientación de la dependencia emocional de manera integral, considerando aspectos psicológicos, emocionales, familiares y socioculturales, con el objetivo de ofrecer una atención completa y efectiva a las personas afectadas por este trastorno (Gil et al., 2021).

Método

Participantes

La muestra fue no probabilística por conveniencia, conformada por 689 estudiantes de una universidad pública de México (77.5% mujeres y 22.5% hombres) con edades comprendidas entre los 18 a los 25 años ($M = 22$; $DT = 1.62$) y que al menos hubieran tenido una relación amorosa (novio[a], free, amigovio[a], etc.) en su vida, aunque en el momento de la aplicación no la tuvieran. El 89.4% declaró estar soltero(a), unión libre el 7.2%, casado(a) el 3.6% y divorciado(a)/separado(a) el .1% de los respondientes. El 54.4% respondieron tener pareja en ese momento. La [Tabla 2](#) muestra los datos normativos del estudio.

Instrumentos

La Escala de Dependencia Emocional Hacia la Pareja en Jóvenes (EDEP-Jóvenes), los ítems del mismo se encuentran disponibles en la [Tabla 3](#) y en el [Anexo I](#). Se trata de una prueba que se puede aplicar individual o colectivamente. Los requisitos para poder completarla es tener entre 18 a 25 años de edad, y que al menos hayan tenido una relación amorosa (novio[a], free, amigovio[a], etc.) aunque si en el momento de la aplicación no contaran con una, pueden responderla como se han sentido cuando están en una relación. En caso de que sea respondido en papel, se requiere de lápiz y un ambiente adecuado, o un dispositivo móvil con acceso a internet estable si es contestado de manera electrónica.

Contiene 24 ítems cuyas opciones de respuesta en la escala van de 1, Nunca o rara vez, hasta 4, Frecuentemente o siempre, integrados en 6 subescalas con un coeficiente de consistencia interna total de la prueba Omega de .73. Las subescalas están conformadas de la siguiente manera: Prioridad de la pareja (ítems 1-7), Miedo a la ruptura (ítems 8-11), Relaciones desequilibradas (ítems 12-14),

Tabla 2

Datos Normativos de la Población General Para la Escala de Dependencia Emocional Hacia la Pareja en Jóvenes (EDEP-Jóvenes)

	Prioridad a la pareja		Miedo a la ruptura		Relaciones desequilibradas		Miedo a la soledad		Necesidad de acceso constante		Sumisión a la pareja	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
N	176	513	176	513	176	513	176	513	176	513	176	513
Media	1.70	1.46	1.77	1.86	1.88	1.99	1.66	1.41	2.55	2.50	1.26	1.23
DE	0.59	0.55	0.63	0.67	0.77	0.82	0.63	0.58	0.71	0.67	0.46	0.41
Mínimo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Percentil 10	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.50	1.75	1.00	1.00
Percentil 20	1.29	1.00	1.25	1.25	1.33	1.33	1.00	1.00	1.85	2.00	1.00	1.00
Percentil 30	1.29	1.14	1.50	1.50	1.33	1.33	1.33	1.00	2.25	2.00	1.00	1.00
Percentil 40	1.43	1.14	1.50	1.50	1.67	1.67	1.33	1.00	2.45	2.25	1.00	1.00
Percentil 50	1.57	1.29	1.75	1.75	1.67	1.67	1.67	1.33	2.50	2.50	1.00	1.00
Percentil 60	1.71	1.43	1.75	2.00	2.00	2.00	1.67	1.33	2.75	2.75	1.07	1.00
Percentil 70	1.86	1.57	2.00	2.00	2.00	2.33	2.00	1.33	3.00	2.75	1.33	1.33
Percentil 80	2.09	1.71	2.25	2.25	2.53	2.67	2.00	1.67	3.25	3.00	1.33	1.33
Percentil 90	2.43	2.14	2.75	2.75	3.00	3.33	2.67	2.00	3.50	3.50	2.00	1.67

Miedo a la soledad (ítems 15-17), Necesidad de acceso constantes (ítems 18-21) y Sumisión hacia la pareja (ítems 22-24). La formulación de los reactivos se realizó a partir de la definición de dependencia emocional y las características descritas por [Castelló \(2000; 2005; 2012\)](#). También fueron revisados los instrumentos de [Bornstein et al. \(2002\)](#); [Lemos y Londoño \(2006\)](#); [Sirvent y Moral \(2007b\)](#); [Aiquipa \(2012\)](#) y [Urbiola et al. \(2014\)](#).

Procedimiento

El presente artículo adhiere rigurosamente a los principios establecidos en la Declaración de Helsinki ([Asociación Médica Mundial, \[AMM, 2013\]](#)). Cada protocolo es sometido a una revisión independiente y libre de conflictos de interés por parte de un comité de expertos, cuya función es garantizar que cada estudio cumpla con los principios éticos de respeto hacia el individuo, beneficencia (minimizando los riesgos y buscando siempre su bienestar) y justicia (asegurando una participación equitativa de todos los sujetos candidatos a un estudio de investigación. Al ser invitados a participar se presentó el formato de consentimiento informado manifestando que su participación sería voluntaria y que podían abandonar el estudio cuando así lo desearan, se informó que si aceptaban participar la información proporcionada sería confidencial, quedando a resguardo de la investigadora principal, y analizados solo con fines de investigación científica.

La formulación del banco de ítems para realizar la escala se realizó a partir de la literatura existente, tomándose como base teórica la definición de dependencia emocional y las características de la persona con dependencia emocional propuestas por [Castelló \(2000; 2005; 2012\)](#). Además de ello, se analizaron distintos instrumentos de dependencia emocional realizados por otros autores ([Bornstein y Languirand, 2003](#); [Lemos y Londoño, 2006](#); [Sirvent y Moral, 2007b](#); [Aiquipa, 2012](#); [Urbiola et al., 2014](#)). Posteriormente, se aplicó la técnica redes semánticas naturales, para la obtención

de los significados psicológicos de la dependencia emocional, favoreciendo de este modo la adaptación de los ítems a la población objetivo. Los resultados de esta fase enfatizaron los componentes afectivo, cognitivo, motivacional y comportamental en las relaciones de pareja con respecto a la dependencia emocional, además de hacer evidente la homogeneidad en diversos cognemas, lo cual abonó a una mejor adaptación de la escala. Ejemplo de ello fue la definidora “tóxicas”, con mayor consenso en la frase-estímulo: “Mis relaciones pasadas fueron...” dando como resultado la adaptación del reactivo: “Las personas que me conocen, consideran que he tenido relaciones tóxicas”. Los cognemas relacionados a los medios digitales también estuvieron presentes, implicando la importancia que tienen en las relaciones de pareja en la actualidad. Ejemplo de ello son los reactivos “Me pone ansioso/a si mi pareja tarda en contestarme o está en línea y no habla conmigo pronto” y “Estoy atento a todas las conexiones/ publicación/ estados o a cualquier interacción en redes sociales que hace mi pareja”. Los resultados a detalle de esta etapa pueden consultarse en el trabajo de [Pérez-Pimienta y García y Barragán \(2020\)](#).

Se continuó con la validación de contenido con jueces expertos, para dar respuesta al coeficiente de concordancia interjueces se utilizó la prueba V de Aiken ([Pastor, 2018](#)), la cual arrojó un índice total de 0.79, con 7 ítems a eliminar. Por su parte, también se empleó la prueba W de Kendall ([Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008](#)), arrojando un índice satisfactorio de .385.

Para finalizar esta fase, se realizó una prueba piloto, la cual fue aplicada para verificar el funcionamiento general de la escala, eliminándose 5 ítems que no contaban con el nivel de significancia adecuados, resultando un instrumento compuesto por 56 ítems, para acceder a la aplicación de la validación de la escala, la cual se realizó en una muestra no probabilística por conveniencia, conformada por 689 jóvenes de una Universidad pública de México, con las características descritas en el apartado participantes, mediante un formulario por medio de Google forms con la escala con 56 reactivos

resultantes de la prueba piloto, presentados en una escala tipo Likert con 4 puntos de respuesta. La escala fue administrada individualmente durante los meses noviembre y diciembre de 2021, debido a las restricciones sanitarias por COVID-19.

Análisis de Datos

El estudio tuvo un diseño cuantitativo, instrumental, de corte transversal, con el objetivo de construir y validar una escala para evaluar la dependencia emocional hacia la pareja en jóvenes.

Para identificar reactivos que pudiesen no estar midiendo el constructo de interés, se obtuvo la medida de adecuación muestral para cada reactivo, descartándose reactivos que obtuvieran valores de .5 o menores (Lorenzo y Ferrando, 2021). Asumiendo que el formato de respuesta de cuatro puntos de los reactivos da origen a datos ordinales categóricos y no intervalares, el análisis factorial exploratorio se realizó analizando la matriz de correlaciones policóricas, verificando que era posible la extracción de factores mediante el indicador Kaiser Meyer Olkin (KMO) con valores $\geq .7$ y valores estadísticamente significativos en la prueba de Bartlett. El número óptimo de dimensiones a extraer se determinó mediante el análisis paralelo (Timmerman y Lorenzo-Seva, 2011) en contraste con las dimensiones teóricamente esperadas y su contenido conceptual. Los factores se extrajeron mediante el método de residuales mínimos y los factores extraídos fueron rotados mediante el método promax considerando que se asume que los factores no son ortogonales (Abdi, 2003). Se consideraron como factores válidos los que, además de ser identificados por el análisis paralelo, retuvieran por lo menos tres indicadores con cargas $\geq .4$ sin cargas equivalentes en los demás factores y que fueran congruentes en su contenido conceptual con el modelo teórico. Atendiendo a revisiones recientes que desaconsejan el uso de alfa de Cronbach (Cho y Kim, 2015), la confiabilidad para cada factor fue estimada mediante la fórmula omega de McDonald, considerando el nivel de medición categórico ordinal de los reactivos, que se espera una estructura multidimensional, y que no se garantiza que todos los reactivos tendrán cargas equivalentes en sus respectivos factores (Trizano-Hermosilla y Alvarado, 2016; Dunn, et al., 2014). Estos procedimientos se realizaron en el programa JASP (2023).

La estructura de seis factores identificada en el análisis factorial exploratorio fue verificada mediante un análisis factorial confirmatorio, estimando las discrepancias mediante el método de mínimos cuadrados ponderados diagonalmente, adecuado para el nivel de medición ordinal. La bondad de ajuste se consideró adecuada al obtener valores de $RMSEA \leq .08$, $CFI \geq .95$, $GFI \geq .90$ y $SRMR \leq .08$ (Brown, 2015, Kline, 2016). Las relaciones entre los seis factores de la Escala de dependencia y los instrumentos utilizados como criterios de validez externa se analizaron mediante correlaciones Spearman utilizando el programa SPSS 26.0 (IBM Corp., 2019).

Resultados

Análisis Factorial Exploratorio y de Fiabilidad

Se descartaron 32 reactivos porque obtenían valores de medida de adecuación muestral menores a .5, que presentaban cargas factoriales de .4 o más en más de un factor, por presentar cargas $< .4$ en todos los factores o por presentar cargas en factores incongruentes con

su contenido conceptual. La matriz compuesta por los 24 reactivos restantes mostró valores estadísticamente significativos en la prueba de Bartlett ($\chi^2 = 1052.98$, $gl = 276$, $p < .001$) y valores $KMO = .911$, por lo que se considera que es factorizable. Todos los reactivos obtuvieron indicadores de adecuación muestral entre .83 y .95, por lo que se asume que no miden otros constructos ajenos a la dependencia. Como se observa en la Tabla 3, los ítems se agruparon en seis factores explicando en conjunto el 61% de la varianza.

El primer factor corresponde a la Prioridad a la pareja (PP), y refleja el papel principal que tiene la pareja en la vida de la persona dependiente, situando las necesidades de la pareja sobre las de todos, incluidas las de sí mismo (Castelló, 2005; 2012). El dependiente emocional pondrá en segundo plano sus aficiones e ideales y renunciará a su orgullo (Moral y Sirvent, 2008), al punto de que su estado de ánimo va en función de cómo está su pareja (Castelló, 2012). El área social, familiar o laboral irá adquiriendo menos protagonismo, ya que, para el dependiente, la pareja es más importante que cualquier persona o cosa, concediéndole el control de la relación y de su propia vida (Castelló, 2005; Moral y Sirvent, 2008; Aiquipa, 2015). (e.g. ítem. “Le doy más prioridad a las actividades de mi pareja que a las mías”).

El segundo factor, Miedo a la ruptura (MR), se refiere a la preocupación excesiva ante la separación o disolución de la relación de pareja, a pesar de que el dependiente emocional sea consciente de que la relación es dañina, sin embargo, se siente incapaz de terminarla, evitando el dolor que provoca el síndrome de abstinencia (Castelló, 2005; 2012). Los dependientes emocionales se ven a sí mismos como débiles y vulnerables, por ende, prefieren soportar el costo de la relación a “ser abandonados” (Castelló, 2012; Bornstein y Languirand, 2003). (e.g. “Si mi pareja deja de ser cariñoso/a pienso que dejó de interesarme la relación”).

El tercer factor, Relaciones desequilibradas (RD), corresponde a la descripción de Castelló (2005) como un patrón de relaciones de pareja caracterizadas por ser tormentosas y desequilibradas, las cuales se pueden establecer en la adolescencia o principio de la adultez. Los dependientes aprenden desde relaciones tempranas a expresar dependencia de una forma no saludable, debido a que, en cierta forma, les genera recompensas (Bornstein y Languirand, 2003). Es frecuente que las personas con dependencia emocional elijan parejas que sean ególatras, narcisistas y manipuladoras, capaces de llegar a la violencia y, por ende, el carácter torturado del dependiente emocional maximiza y mantiene estos rasgos en sus parejas (Castelló, 2000), lo cual garantiza una relación desequilibrada (Castelló, 2005; Aiquipa, 2015). (e.g. “Las personas que me conocen consideran que he tenido relaciones tóxicas”).

En el cuarto factor fue nombrado Miedo a la soledad (MS). Castelló (2005; 2012) describe esta característica como una aversión excesiva del dependiente emocional a estar solo o quedarse sin pareja, ya que la percepción que tiene de sí mismo es de vulnerabilidad, desprecio y baja autoestima, prefiriendo enfocarse en la otra persona. La pareja representa todo aquello que no tiene el dependiente: seguridad en sí mismo, desprecio, escaso interés, prepotencia, interpretando dichas características como signos de poder, fuerza o prominencia (Castelló, 2005; 2012). (e.g. “Evito la soledad a toda costa”).

El quinto factor fue nombrado Necesidad de acceso constante (NAC), que se caracteriza por la necesidad psicológica que se tiene

Tabla 3
Análisis Factorial Exploratorio Escala EDEP-Jóvenes

	Prioridad a la pareja	Miedo a la ruptura	Relaciones desequilibradas	Miedo a la soledad	Necesidad de acceso constante	Sumisión hacia la pareja
Omega	0.891	0.779	0.744	0.717	0.706	0.600
Promedio (DE)	1.51 (0.57)	1.83 (0.66)	1.95 (0.81)	1.47 (0.60)	2.51 (0.67)	1.23 (0.42)
% de varianza explicada	18.6	11.3	8.8	7.9	7.4	6.9
47. En la relación se hace lo que mi pareja prefiere	0.895	-0.13	-0.033	0.167	-0.061	-0.083
43. Dejo de hacer cosas importantes para mí para estar o hacer las que mi pareja quiere	0.868	0.079	0.041	-0.203	-0.033	0.122
36. Le doy más prioridad a las actividades de mi pareja que a las mías	0.786	0.033	-0.018	-0.023	0.158	-0.015
37. Cumpro los caprichos de mi pareja	0.767	0.1	0.038	-0.085	0.144	-0.119
50. Me cuesta negarme a algo que me pide mi pareja	0.693	0.146	-0.009	-0.013	0.096	-0.062
41. Me arreglo como mi pareja decide	0.597	-0.172	0.12	0.268	-0.082	0.106
55. Necesito tener la aprobación de mi pareja	0.563	0.276	-0.129	0.228	-0.069	0.04
53. Me pone ansioso/a si mi pareja tarda en contestarme o está en línea y no habla conmigo pronto	0.103	1.017	-0.033	-0.062	-0.119	-0.171
45. Estoy atento a todas las conexiones/ publicación/ estados o a cualquier interacción en redes sociales que hace mi pareja	0.192	0.666	-0.097	-0.05	0.004	0.047
16. Si mi pareja deja de ser cariñoso/a pienso que dejó de interesarle la relación	-0.009	0.585	0.12	0.007	-0.016	0.064
14. Me disgusta o me entristece cuando mi pareja sale sin mí	-0.166	0.575	-0.052	0.192	0.006	0.189
33. Siento que en alguna relación de pareja estuve más tiempo del que debí	-0.052	0.013	0.931	0.115	-0.022	-0.273
48. Las personas que me conocen consideran que he tenido relaciones tóxicas	0.085	-0.088	0.703	-0.088	0.031	0.184
25. En alguna relación de pareja he terminado y regresado a pesar de que esto me cause conflicto	-0.02	0.021	0.588	-0.092	0.014	0.305
15. Prefiero estar en una relación de pareja que estar solo/a	0.075	0.001	-0.105	0.78	0.035	0.026
31. Evito la soledad a toda costa	-0.08	0.141	-0.019	0.627	0.055	0.135
39. Cuando ha terminado una relación de pareja tiendo a buscar inmediatamente otra	0.125	-0.088	0.271	0.604	-0.084	0.048
5. En cualquier tipo de plan incluyo a mi pareja	0.037	-0.2	0.053	-0.012	0.782	0.149
9. Cuando estoy en pareja me siento completo/a o pleno/a	0.002	-0.002	-0.156	-0.03	0.748	0.16
4. Me esfuerzo por ganarme las amistades y familiares de mi pareja	0.118	0.044	0.026	0.042	0.457	-0.028
22. Frecuentemente siento deseos de saber cómo está y que está haciendo mi pareja	-0.106	0.371	0.198	0.085	0.443	-0.255
6. He pedido a familiares o amigos míos o de mi pareja que intercedan para seguir con la relación	-0.073	-0.111	-0.074	0.144	0.152	0.774
42. Permití gritos, maltrato, abuso, humillaciones a personas cercanas a mí (familia, amigos) por parte de mi pareja	0.117	0.204	0.076	-0.013	0.04	0.421
11. He llegado a rogarle o chantajear a una pareja para mantener la relación	0.058	0.124	0.313	-0.044	-0.104	0.494

Nota: factor de ponderación factor de ponderación

de la pareja, implicando deseos frecuentes de hablar con ella, saber qué está haciendo, dónde está, mandar mensajes, realizar llamadas por teléfono o realizar cualquier actividad junto a su pareja para compartir mayor tiempo (Castelló 2005; 2012). El dependiente emocional procurará la mayor interacción posible con su pareja. Este contacto puede ser muy frecuente, incluso ocasionando problemas en otras esferas de su vida (Castelló, 2012). (e.g. “Frecuentemente siento deseos de saber cómo esta y que está haciendo mi pareja”).

El último factor fue nombrado Sumisión hacia la pareja (SP). Refiere a la complacencia del narcisismo de sus parejas, por la cual tienden a asumir una posición subordinada (Sirvent y Moral, 2007a; Moral y Sirvent, 2008). Dicha posición funciona como un medio para preservar la relación, incluso soportando desprecios, humillaciones o malos tratos con tal de que la relación no termine (Castelló, 2005; Moral y Sirvent, 2008). (e.g. “Permití gritos, maltrato, abuso, humillaciones a personas cercanas a mí (familia, amigos) por parte de mi pareja”).

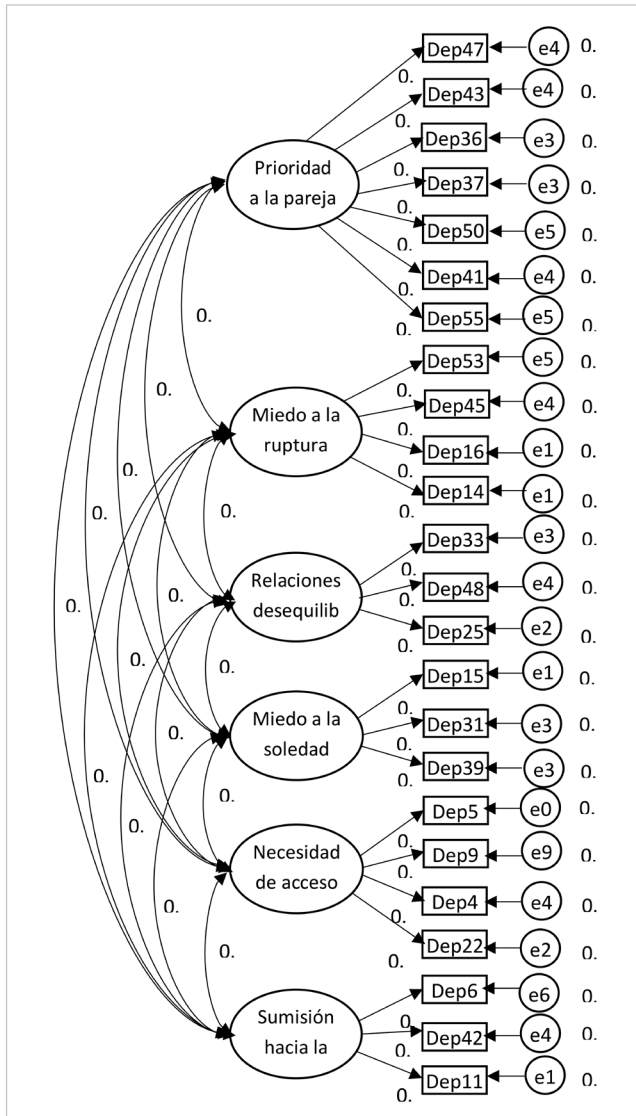
En la [Tabla 2](#) se proporcionan los percentiles en hombres y mujeres para la interpretación normativa de cada factor de la escala.

Análisis Factorial Confirmatorio y Evidencias de Validez de Criterio

La [Figura 1](#) muestra las relaciones de los reactivos con sus respectivas variables latentes, cuyas cargas factoriales obtuvieron valores estandarizados Z entre 14.08 y 52.43, con valores de significancia $< .001$ para todos los casos.

El indicador $\chi^2 = 261.57$, $gl = 237$, $p = .13$ muestra que las discrepancias entre las relaciones establecidas en el modelo y las observadas en la matriz de datos no son estadísticamente significativas, Con un valor SRMR = .06, se puede asumir que el modelo tiene un nivel tolerable de varianza residual una vez que se ha extraído la varianza de las variables observadas para configurar las variables latentes. Al ubicarse por arriba de .90, el

Figura 1
Análisis Factorial Confirmatorio Escala EDEP-Jóvenes



Nota: El análisis factorial confirmatorio revela cargas estadísticamente significativas de todas las variables observadas sobre sus respectivas variables latentes con índices adecuados de bondad de ajuste ($\chi^2 = 261.57$, $gl = 237$, $p = .13$, $SRMR = .06$, $GFI = .98$, $CFI = .99$, $RMSEA = .01$, $IC\ 90\% [<.001, .03]$). Se muestran valores no estandarizados.

índice $GFI = .98$ señala que la varianza explicada por el modelo en su conjunto es adecuada. El indicador $CFI = .99$ muestra que el ajuste del modelo es significativamente mejor que el ajuste de un modelo de relaciones nulas. El indicador $RMSEA = .01$, $IC\ 90\% [<.001, .03]$ señala que podríamos esperar un ajuste para este modelo igual de bueno al replicarse en otras muestras de la misma población. En conjunto, estos indicadores señalan una bondad de ajuste adecuada (Brown, 2015; Kline, 2016).

Para analizar la convergencia entre los factores del Cuestionario de dependencia emocional (Lemos y Londoño, 2006), con una confiabilidad total de .927, conformado por 23 ítems integrados en seis factores (Ansiedad de separación, Expresión afectiva, Modificación de planes, Miedo a la soledad, Expresión límite y Búsqueda de atención) y la Escala de dependencia emocional hacia la pareja en jóvenes (EDEP-Jóvenes) se analizó mediante una matriz de correlaciones rho de Spearman.

En concreto, las correlaciones que tuvieron mayor fuerza entre ambas escalas pueden observarse en la Tabla 4, en primer lugar, se obtuvo una correlación entre el factor Ansiedad de separación y Miedo a la ruptura, la cual tiene una fuerza de correlación alta ($\rho = .721$), probablemente esto se debe a que el miedo a la ruptura, cruza también con variables como miedo al abandono, pánico ante el rechazo, búsqueda de indicios de una falta de interés o de cariño, soportando malos tratos con tal de seguir en la relación (Castelló, 2012), lo cual parece coincidir, claramente con la ansiedad que surge con la separación de la pareja.

Por otra parte, los factores Modificación de planes y Prioridad de la pareja, arrojaron una correlación alta ($\rho = .720$), ya que de acuerdo con Castelló (2005, 2012), la consecuencia de poner a la pareja por encima de todos, incluso de sí mismo, conlleva que el dependiente emocional realice cambios en su rutina, planes y comportamientos por el amor incondicional que le muestra a la pareja (De la Villa-Moral et al., 2018).

También los factores Miedo a la soledad, arrojaron una fuerza de correlación alta ($\rho = .613$), ya que ambos factores toman como definición base la propuesta por Castelló (2005), la cual define como el temor intenso de no tener una relación de pareja, ya que se percibe que solo en compañía puede ser feliz.

Por tanto, las correlaciones son positivas y la fuerza de correlación es grande considerando los criterios de Gignac y Szodorai (2016). Así, se encuentra que la asociación entre ambos instrumentos es positiva y sus relaciones coinciden teóricamente con lo esperado, dando evidencia de la validez concurrente del instrumento.

Tabla 4
Matriz de Correlaciones entre el CDE y la EDEP-Jóvenes

Escala de dependencia emocional hacia la pareja (EDEP-Jóvenes)	Cuestionario de dependencia emocional (CDE)					
	Ansiedad de separación	Expresión afectiva de la pareja	Modificación de planes	Miedo a la soledad	Expresión límite	Búsqueda de atención
Prioridad de la pareja	.571*	.505*	.720*	.406*	.461*	.488*
Miedo a la ruptura	.721*	.611*	.557*	.495*	.395*	.375*
Miedo a la soledad	.566*	.478*	.544*	.613*	.518*	.410*
Relaciones desequilibradas	.382*	.434*	.460*	.352*	.359*	.325*
Necesidad de acceso constante	.529*	.491*	.483*	.289*	.264*	.351*
Sumisión hacia la pareja	.352*	.281*	.453*	.312*	.322*	.210*

Nota: Se muestran correlaciones rho de Spearman, señalando con negritas los valores $>.50$. * La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral)

Discusión

El presente estudio abordó la construcción y validación de una escala para evaluar la dependencia emocional hacia la pareja en jóvenes mexicanos. Los resultados obtenidos muestran una estructura de seis factores que reflejan diferentes aspectos de la dependencia emocional: Prioridad de la pareja (PP), Miedo a la ruptura (MR), Relaciones desequilibradas (RD), Miedo a la soledad (MS), Necesidad de acceso constante (NAC) y Sumisión hacia la pareja (SP). Dichos factores se ajustan a la literatura y los instrumentos consultados (Bornstein et al., 2002; Lemos y Londoño, 2006; Sirvent y Moral, 2007b; Aiquipa, 2012; Urbiola et al., 2014), lo que respalda la validez de contenido de la escala. También se enfatiza que, a diferencia de instrumentos ya construidos para evaluar la dependencia emocional, esta propuesta fue especialmente diseñada para población juvenil mexicana obteniéndose una medición con propiedades psicométricas adecuadas.

Otro aspecto clave que respalda la validez de contenido, es que la escala se encuentra sustentada en la aplicación de la técnica de redes semánticas naturales, la cual permitió lograr integrar el lenguaje coloquial de la población meta, lo cual contribuyó a optimizar los ítems para ella, incluyéndose aspectos relevantes como el uso de medios digitales en las relaciones de pareja. Esta incorporación innova a la medición que se ha hecho de este constructo hasta el momento, donde se había omitido en la evaluación el papel e incidencia de las relaciones digitales en la vida de dicha población.

La técnica redes semánticas naturales fue idónea para aproximarnos a la identificación de las vivencias, expresiones y significados a través de las cuales esta población vive la dependencia emocional, por lo que su aplicación permitió lograr un instrumento culturalmente relevante para la población meta (Reyes y García 2008). Esto se refleja en la integración de elementos de su lenguaje cotidiano como “relaciones tóxicas” o la mención a redes sociales que, entre otros elementos, se encuentran ausentes en instrumentos previos de dependencia emocional, ya sea porque no se enfocaron en este grupo de edad o porque los medios digitales no tenían un lugar preponderante en las relaciones cuando se desarrollaron esos instrumentos.

El análisis factorial confirmatorio al lograr una adecuada bondad de ajuste del modelo propuesto sugiere que la estructura de seis factores es consistente no solo con los datos recopilados, sino que además presenta correlatos con los factores del Cuestionario de dependencia emocional (CDE) (Lemos y Londoño, 2006) utilizado como gold standard, proporcionando evidencia de validez concurrente que no se ha encontrado en instrumentos previos que evalúan esta variable.

En conjunto, estos hallazgos permiten concluir que se cuenta con una escala sustentada en análisis estadísticos sólidos y fundamentados que cumplen con criterios psicométricos adecuados, proporcionando una herramienta útil para identificar y abordar la dependencia emocional en jóvenes, que se distingue de otras escalas, al integrar aspectos claves en la vida de dicha población, permitiendo una evaluación con mayor grado de especificidad, lo que representa una ventaja frente a opciones de medición previas diseñadas para población general. Por otra parte, la practicidad de su aplicación permite que pueda ser administrada sin necesidad de la presencia de un examinador, lo que facilita su uso tanto en formato impreso como electrónico, abriendo la posibilidad de ser

usada en diversos contextos, ya sean de investigación, evaluación o intervención. Así, proponemos el uso de la EDEP-Jóvenes para la detección temprana de la dependencia emocional, buscando facilitar la realización de intervenciones dirigidas a promover relaciones más saludables y equitativas, así como a prevenir posibles consecuencias negativas en el bienestar psicológico y emocional de los jóvenes.

En cuanto a las limitaciones del estudio, es notable una mayor participación de mujeres en la aplicación de validación de la escala, por lo cual, a pesar de que se revisó cuidadosamente en la fase construcción de reactivos, que no estuvieran orientados hacia algún sexo en particular, ejemplo de ello, es el ítem “He chantajeado a mi pareja con un embarazo (real o falso) para evitar que me termine”, dicho ítem fue eliminado definitivamente del plan de prueba. Aun con esto, en estudios futuros, se considera la importancia de una mayor participación de hombres, para favorecer a la generalización y replicación de los resultados. Así como la utilización de pruebas estadísticas que comparen las diferencias en los promedios entre las respuestas de hombres y mujeres.

Conflicto de Interés

Los autores del artículo declaran la aprobación del contenido del trabajo, incluyendo las tablas, figuras y anexos, así mismo, el orden de la aparición de los autores, no existiendo conflicto de intereses.

Referencias

- Abdi, H. (2003). Rotaciones factoriales en análisis factoriales. *Encyclopedia for Research Methods for the Social Sciences*. Sage.
- Aiquipa, J. (2012). Diseño y validación del inventario de dependencia emocional, *Revista IIPS*, 15(1), 133-145. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v15i1.3673>
- Aiquipa, J. (2015). Dependencia emocional en mujeres víctimas de violencia de pareja. *Revista de Psicología*, 33(2), 412-437. <https://doi.org/10.18800/psico.201502.007>
- Asociación Médica Mundial. (2013). *Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <https://www.wma.net/es/politicas-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Beraún H., y Poma E. (2020). La dependencia emocional como factor de riesgo en la violencia familiar, un problema de salud pública. *Revista Peruana de Ciencias de la Salud* 2(4), e226. <https://doi.org/10.37711/rpcs.2020.2.4.226>
- Bornstein, R.F. (1993). *The Dependent Personality*. Guilford.
- Bornstein, R.F., y Languirand, M. (2003). *Healty Dependency: Leaning on others without losing yourself*. New Market Press.
- Bornstein, R.F., Geiselman, K.J., Eisenhart, E.A., y Languirand, M.A. (2002). Construct validity of the Relationship Profile Test. *Links with attachment, identity, relatedness, and affect. Assessment*, 9(4), 373-381. <https://doi.org/10.1177/1073191102238195>
- Brown, T.A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford publications.
- Castelló, J. (2000). *Análisis del concepto “Dependencia emocional” [sesión de conferencia]*. Primer congreso virtual de psiquiatría. España.
- Castelló, J. (2005). *Dependencia emocional: Características y tratamiento*. Psicología Alianza.

- Castelló, J. (2012). *La Superación de la Dependencia Emocional*. Málaga, España: Corona Borealis.
- Cho, E., y Kim, S. (2015). Cronbach's coefficient alpha: Well-known but poorly understood. *Organizational Research Methods*, 18(2), 207-230. <https://doi.org/10.1177/1094428114555994>
- De la Villa-Moral, M., Sirvent, C., Ovejero, A., y Cuetos, G. (2018). Dependencia emocional en las relaciones de pareja como Síndrome de Artemisa: modelo explicativo. *Terapia psicológica*, 36(3), 156-166. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082018000300156>
- Dunn, T.J., Baguley, T., y Brunsdén, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105(3), 399-412. <https://doi.org/10.1111/bjop.12046>
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36.
- Gignac, G.E., y Szodorai, E.T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences*, 102, 74-78. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.069>
- Gil, H.L., Alba, L.C., Sosa, Y., y Gutiérrez, A.E. (2021). La dependencia emocional: un problema de la psicología y otras ciencias humanísticas. *EDUMECENTRO*, 13(2), 269-286.
- IBM Corp. (2019). *IBM SPSS Statistics para Windows (Versión 26.0) [Software informático]*. IBM Corp.
- JASP Team (2023). *JASP (Version 0.17)* [Programa de cómputo].
- Kline, R.B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). The Guilford Press.
- Lemos, M., y Londoño N. (2006). Construcción y validación del cuestionario de dependencia emocional en población colombiana. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(2), 127-140.
- Lorenzo, U., y Ferrando, P.J. (2021). MSA: el índice olvidado para identificar ítems inapropiados antes de calcular el análisis factorial de ítems exploratorios. *Methodology*, 17(4), 296-306. <https://doi.org/10.5964/meth.7185>
- Martín, B., y Moral M. (2019). Relación entre dependencia emocional y maltrato psicológico en forma de victimización y agresión en jóvenes. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 10(2), 75-89. <https://doi.org/10.23923/j.rips.2019.02.027>
- Moral, M.V, y Sirvent, C. (2008). Dependencias sentimentales afectivas: etiología, clasificación y evaluación. *Revista Española de Drogodependencias*. 33(2), 150-167. https://www.aesed.com/descargas/revistas/v33n2_2.pdf
- Pastor, B.F.R. (2018). Índice de validez de contenido: Coeficiente V de Aiken. *Pueblo continente*, 29(1), 193-197.
- Pérez, G., Reategui, C., Vela, M., Aranda, J., y Revelo, S. (2022). Dependencia emocional como predictor de la violencia en el noviazgo en varones universitarios peruanos. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 15(2), 56-66. <https://doi.org/10.17162/rccs.v2i15.1893>
- Pérez-Pimienta, D., y García y Barragán, L. F. (2020). Concepciones sobre la dependencia emocional hacia la pareja en jóvenes. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(5), 00026. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2505>
- Reyes, I. (1993). Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la Construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 9(1), 81-97.
- Reyes, I., y García y Barragán, L. (2008). Procedimiento de validación psicométrica culturalmente relevante: Un ejemplo. En S. Rivera Aragón, R. Díaz Loving R., Sánchez Aragón, e I. Reyes Lagunes (Eds.). *Acta de Investigación Psicológica, Psicología Social en México*, 12 (pp. 625-636). Asociación Mexicana de Psicología Social.
- Sangrador, J. (1993). Consideraciones psicosociales sobre el amor romántico. *Psicothema*, 5(1), 181-196.
- Sirvent, C. (2004). La adicción al amor y otras dependencias sentimentales. Encuentros de Profesionales en Drogodependencias y Adicciones, *Libro de actas* (159-161). Servicio Provincial de Drogodependencias de Chiclana (España).
- Sirvent, C., y Moral, M. (2007a). La dependencia Sentimental. *Anales de Psiquiatría*, 23(3), 93-94.
- Sirvent, C., y Moral, M. (2007b). Presentación del TDS-10, Test de Dependencias Sentimentales de Sirvent Moral [sesión de conferencia]. 8º Congreso Virtual de Psiquiatría, Interpsiquis, España. <https://psiquiatria.com/bibliopsiquis/presentacion-del-tds-100-test-de-dependencias-sentimentales-de-sirvent-y-moral/>
- Timmerman, M.E., y Lorenzo-Seva, U. (2011). Evaluación de dimensionalidad de elementos politómicos ordenados con análisis paralelo. *Psychological Methods*, 16(2), 209-20. <https://doi.org/10.1037/a0023353>
- Trizano-Hermosilla, I., y Alvarado, J.M. (2016). Best alternatives to Cronbach's alpha reliability in realistic conditions: congeneric and asymmetrical measurements. *Frontiers in psychology*, 7, 769. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00769>
- Urbiola, I., Estévez, A., e Iraurgi, I. (2014). Dependencia emocional en el noviazgo en jóvenes y adolescentes (DEN): Desarrollo y validación de un instrumento. *Ansiedad y Estrés*, 20(2-3), 101-114.

Anexo I

Escala de Dependencia Emocional Hacia la Pareja en Jóvenes (EDEP-Jóvenes)

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS	
Edad en años:	Sexo: Hombre () Mujer () Otro ()
Estado civil:	¿A qué te dedicas?
Municipio, estado y país de residencia:	¿Tienes pareja actualmente? Sí () No ()
En caso de que tengas pareja ¿Desde hace cuánto están juntos? (años y meses)	En caso de no tener pareja ¿Desde hace cuánto estas sin pareja? (años y meses)

**INSTRUCCIONES PARA LOS EXAMINADOS
PARA COMPLETAR LA ESCALA:**

1. Responde las siguientes afirmaciones para describirte con respecto a tus relaciones amorosas o la persona con la que sales, si en este momento te encuentras sin pareja y no estas saliendo con nadie, intenta contestar como te has sentido cuando estás en una.
2. No existen respuestas buenas o malas, correctas ni incorrectas, todo lo que contestes es válido, tampoco hay límite de tiempo para contestar.
3. Lee cada una de las afirmaciones y selecciona la opción de respuesta que te describe mejor.

OPCIONES DE RESPUESTA:

- | | |
|----------------------|------------------------------|
| 1 = Nunca o rara vez | 2 = Pocas veces |
| 3 = Regularmente | 4 = Frecuentemente o siempre |

ESCALA DE DEPENDENCIA EMOCIONAL HACIA LA PAREJA EN JÓVENES (EDEP-Jóvenes)				
1 = Nunca o rara vez 2 = Pocas veces 3 = Regularmente 4 = Frecuentemente o siempre				
MARCA CON UNA X				

No	Afirmaciones (Ítems)	1	2	3	4
1	En la relación se hace lo que mi pareja prefiere.				
2	Dejo de hacer cosas importantes para mí para estar o hacer las que mi pareja quiere.				
3	Le doy más prioridad a las actividades de mi pareja que a las mías.				
4	Cumplo los caprichos de mi pareja.				
5	Me cuesta negarme a algo que me pide mi pareja.				
6	Me arreglo como mi pareja decide.				
7	Necesito tener la aprobación de mi pareja.				
8	Me pone ansioso/a si mi pareja tarda en contestarme o está en línea y no habla conmigo pronto.				
9	Estoy atento a todas las conexiones/ publicación/ estados o a cualquier interacción en redes sociales que hace mi pareja.				
10	Si mi pareja deja de ser cariñoso/a pienso que dejó de interesarme la relación.				
11	Me disgusta o me entristece cuando mi pareja sale sin mí.				
12	Siento que en alguna relación de pareja estuve más tiempo del que debí.				
13	Las personas que me conocen consideran que he tenido relaciones tóxicas.				
14	En alguna relación de pareja he terminado y regresado a pesar de que esto me cause conflicto.				
15	Prefiero estar en una relación de pareja que estar solo/a.				
16	Evito la soledad a toda costa.				
17	Cuando ha terminado una relación de pareja tiendo a buscar inmediatamente otra.				
18	En cualquier tipo de plan incluyo a mi pareja.				
19	Cuando estoy en pareja me siento completo/a o pleno/a.				
20	Me esfuerzo por ganarme las amistades y familiares de mi pareja.				
21	Frecuentemente siento deseos de saber cómo está y que está haciendo mi pareja.				
22	He pedido a familiares o amigos míos o de mi pareja que intercedan para seguir con la relación.				
23	Permití gritos, maltrato, abuso, humillaciones a personas cercanas a mí (familia, amigos) por parte de mi pareja.				
24	He llegado a rogarle o chantajear a una pareja para mantener la relación.				

Artículo

Factores Implicados en la Inclusión Educativa de Alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA): una Revisión Sistemática

Marina Jodra-Chuan 

Universidad Complutense de Madrid (España)

INFORMACIÓN

Recibido: 26/10/2023
Aceptado: 18/03/2024

Palabras clave:

Autismo
Trastornos del Espectro del Autismo
Inclusión
Revisión sistemática

Keywords:

Autism
Autism Spectrum Disorders
Inclusion
Systematic review

RESUMEN

Introducción: Los sistemas educativos de todos los países se encuentran en un proceso de transformación para lograr la inclusión educativa de todos los alumnos y dar respuesta a la diversidad. El objetivo de este trabajo es detectar las variables que afectan a los procesos de inclusión educativa de alumnos con TEA. **Método:** Se realizó una revisión sistemática con la metodología PRISMA (ProQuest, Google Scholar, Scopus y Web of Science). Se incluyeron estudios longitudinales y transversales, con población de profesores, familias y/o alumnos con TEA, que abordaran la inclusión de estos alumnos en cualquier país y que estuvieran escritos en inglés o español. **Resultados:** Se seleccionaron 46 trabajos que muestran que las variables que facilitan la inclusión son la cultura y actitud positiva del centro, la colaboración y comunicación entre profesionales y familias, las intervenciones específicas fuera del centro educativo y la estructuración y adaptación del entorno. Por otro lado, los problemas de comportamiento y las dificultades para adquirir determinadas habilidades se encuentran entre las principales barreras para lograr una inclusión educativa de calidad. **Conclusiones:** existen datos sobre el fracaso de los procesos inclusivos cuando no se cumplen estos requisitos.

Factors Involved in the Educational Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder (ASD): a Systematic Review

ABSTRACT

Introduction: Educational systems in all countries are undergoing a process of transformation to achieve the educational inclusion of all students and to respond to diversity. The aim of this study is to detect the variables that affect the processes of educational inclusion of students with ASD. **Method:** A systematic review was carried out using PRISMA methodology (ProQuest, Google Scholar, Scopus, and Web of Science). We included longitudinal and cross-sectional studies, with a population of teachers, families, and/or students with ASD, which addressed the inclusion of these students in any country and which were written in English or Spanish. **Results:** Forty-six studies were selected that show that the variables that facilitate inclusion are the center's culture and positive attitude, collaboration and communication between professionals and families, specific interventions outside the school, and the structuring and adaptation of the environment. On the other hand, behavioral problems and difficulties acquiring certain skills are among the main barriers to achieving quality educational inclusion. **Conclusions:** The data reveal the failure of inclusive processes when these requirements are not met.

Introducción

La educación ha pasado por diferentes fases en las últimas décadas en lo que se refiere a la atención a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Discapacidades (NEED). En la actualidad, diferentes organismos internacionales defienden el derecho de las personas a una educación inclusiva, orientada a la atención a la diversidad de todos los alumnos de los centros ordinarios. El hito histórico que podría considerarse más relevante en este sentido es la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad publicada en 2006, que habla en su artículo 24 de “garantizar un sistema educativo inclusivo”. Este documento también habla de las características fundamentales de la educación inclusiva, diferenciándola de la integración educativa. En este modelo, las capacidades del individuo toman protagonismo, y la educación deja de centrarse en los déficits y dificultades de aprendizaje y pasa a trabajar con los puntos fuertes de cada alumno (ONU, 2006).

La inclusión conlleva cambios sistémicos a través de la cultura, políticas y prácticas institucionales, siendo imprescindible el compromiso y liderazgo de las instituciones educativas en esta transformación. El objetivo es llegar a todos los actores educativos y lograr una visión global de las personas, entendiendo que es posible aprender de todos los alumnos y manteniendo altas expectativas sobre ellos. También se habla de la formación que debe recibir el profesorado, del respeto y valoración de la diversidad, de proporcionar transiciones efectivas a la formación profesional y a los entornos laborales o de la inclusión de todas las asociaciones relacionadas y su reconocimiento como recursos activos. Por último, se destaca la importancia del seguimiento y la evaluación de todas las prácticas inclusivas (UNESCO, 2008).

Dada la importancia del desarrollo y evaluación de la inclusión educativa, no sería conveniente analizarla atendiendo únicamente a la ubicación y al incremento numérico de alumnos con NEED en centros ordinarios. Es importante examinar qué variables están influyendo en su calidad y así, evaluar y mejorar los procesos de inclusión educativa, ya que actualmente aún existen demasiadas barreras en su desarrollo (Verdugo et al., 2018). Un aspecto fundamental es el análisis de la interacción entre las demandas del entorno o centro educativo y las capacidades del alumnado, siendo el centro el que debe realizar modificaciones y adaptarse los alumnos con NEED y no al revés. (Echeita et al., 2017; Nilholm y Göransson, 2017; Walker et al., 2014).

Una de las medidas puestas en marcha para lograr esta inclusión educativa es la creación de centros de escolarización preferente para alumnos con Trastornos del Espectro Autista (TEA). Estos alumnos presentan características que requieren adaptaciones y modificaciones específicas y sustanciales en los entornos educativos. Los dos síntomas centrales del trastorno implican dificultades en la comunicación social y patrones repetitivos y restringidos de conducta, actividades e intereses (APA, 2022). El número de alumnos con TEA que se han incorporado en los últimos años a la escuela ordinaria ha aumentado significativamente (Freitag y Dunsmuir, 2015; Wong et al., 2015), por lo que es fundamental determinar qué variables benefician este proceso y qué problemas se están encontrando, como la baja participación social de estos alumnos en la escuela (Mamas et al., 2021), la formación y actitudes del profesorado (Gómez-Marí et al., 2022; Russell et al., 2022), los alumnos y otros trabajadores de la escuela (Lüddeckens, 2021), el aumento del

acoso escolar (Cappadocia et al., 2012; Sterzing et al., 2012) o el menor rendimiento escolar en estos alumnos (Keen et al. 2015; Wei et al., 2013). En revisiones recientes sobre esta temática, se señalan como principales factores relacionados con la inclusión de alumnado con TEA, el déficit en la formación específica, la falta de adaptaciones en el currículum, actitudes familiares poco ajustadas a las capacidades del familiar con TEA, recursos (financiación, ratios o espacios), síntomas característicos (dificultades con el lenguaje o problemas de conducta) y las interacciones entre los distintos actores involucrados (González de Rivera Romero et al., 2022).

El número de revisiones en este campo ha aumentado pero muy rara vez abordan explícitamente la inclusión y cuando lo hacen la entienden de forma limitada. Únicamente la mitad de las revisiones se refieren a la educación ordinaria y la mayoría informan de efectos positivos, pero aportan conocimientos limitados sobre qué métodos son más útiles para grupos específicos de alumnos y en qué situaciones. La mayoría explora cómo reducir los síntomas del autismo y cómo fomentar las habilidades socio-comunicativas (Olsson y Nilholm, 2023).

El objetivo de este trabajo es continuar con esta línea de investigación, actualizando, complementando y detectando aquellas variables que afectan a los procesos de inclusión educativa de alumnos con TEA. Para ello, se realiza una revisión sistemática de las investigaciones más recientes que evalúan las prácticas inclusivas a nivel internacional.

Método

Estrategia de Búsqueda

Este trabajo plantea una revisión sistemática utilizando la metodología PRISMA (Preferred Reporting of Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis), que incluye una lista de verificación de 27 criterios y un diagrama de flujo del proceso de selección de artículos en cuatro fases (Liberati et al., 2009).

Se revisan artículos de investigación en revistas científicas revisadas por pares en cuatro bases de datos: ProQuest, Google Scholar, Scopus y Web of Science. Las palabras clave utilizadas en la búsqueda fueron “inclusión” O “intervención educativa” Y “autismo” O “TEA” y estos mismos términos en inglés. El periodo temporal de la búsqueda fue entre enero de 2016 y diciembre de 2023 y se seleccionaron trabajos de investigación publicados en inglés y español, que hubieran estudiado la inclusión educativa de alumnos con TEA en preescolar, primaria y secundaria. El proceso de búsqueda se realizó entre enero de 2022 y diciembre de 2023.

Criterios de Selección de Estudios

Los criterios de inclusión para la revisión fueron: (1) estudios longitudinales y transversales, (2) cuya población correspondiera a profesores, familias y/o alumnos con TEA en etapas educativas no universitarias, (3) que abordaran la inclusión de estos alumnos en el sistema educativo, (4) en cualquier país y (5) escritos en inglés o español. Además, se consideró que todos los estudios incluidos contaban con la debida aprobación ética por parte de un comité de revisión pertinente. Para evaluar el cumplimiento de los criterios de inclusión se realizó un análisis de los estudios en tres fases, primero la lectura del título después de incluir estos criterios en las opciones de búsqueda avanzada de las bases de datos.

A continuación, se procedió a la lectura de los resúmenes y, por último, la lectura minuciosa del texto completo.

Evaluación de la Calidad Metodológica

La calidad metodológica de los estudios incluidos en esta revisión se evaluó según las directrices del manual Cochrane (Higgins y Green, 2011) para analizar el riesgo de sesgo en la investigación, que propone estas variables centrales para hacerlo: generación de secuencias aleatorias, ocultación de la asignación, cegamiento de los participantes, cegamiento de la evaluación de resultados, datos de resultados incompletos, notificación selectiva y otros sesgos, relacionados con el diseño de las investigaciones como estudios no aleatorios y análisis de los datos insuficientes o desequilibrio inicial de los grupos.

Resultados

Los resultados de esta búsqueda, tras aplicar los filtros antes mencionados, arrojaron 166 artículos científicos. La Figura 1 muestra los artículos obtenidos de las bases de datos y los que finalmente se incluyeron en la revisión (n= 46), tras eliminar los trabajos duplicados en distintas bases de datos y realizar los procesos de cribado y evaluación después de la revisión de los resúmenes y texto completo, siguiendo las indicaciones de la metodología PRISMA (Liberati et al., 2009).

El número de estudios que cumplieron los criterios de elegibilidad iniciales es de 46. En la Tabla 1 se especifican las características principales (autores, año, población y resultados) extraídas de estos estudios.

Evaluación Cualitativa de los Estudios

Para conocer el riesgo de sesgo de cada estudio, es necesario evaluar cada uno de los ítems propuestos por el manual Cochrane

(Higgins y Green, 2011); generación de secuencias aleatorias, ocultación de la asignación, cegamiento de los participantes, cegamiento de la evaluación de resultados, datos de resultados incompletos, informes selectivos y otros sesgos. Los resultados de estas evaluaciones pueden verse en la Tabla 2.

En cuanto a la generación aleatoria de la secuencia, la mayoría de los trabajos presentan un sesgo alto, debido a que los participantes fueron seleccionados en base a criterios de disponibilidad, bajo criterios de inclusión muy específicos. El trabajo de Bansal (2018) fue el único que presentó bajo riesgo de sesgo debido a la aleatorización del proceso de selección de la muestra.

La evaluación del ocultamiento de la asignación, cegamiento de los participantes y evaluadores no se realizó debido a la metodología de los estudios revisados, ya que no consisten en la asignación de una intervención o tratamiento.

En la mayoría de los estudios, los “datos de resultados incompletos” y los “informes selectivos” tienen un bajo riesgo de sesgo, ya que los resultados proporcionados por los estudios reflejaban lo que se establecía en las hipótesis. Sin embargo, algunos estudios (Ali Samadi y McConkey, 2018; Cook et al., 2016; Goodall, 2018; Madero y Arenas, 2018) no aclararon lo que esperaban encontrar.

Por último, en el apartado de otros sesgos, la mayoría tenían riesgo bajo, excepto Bond y Hebron (2016), Bradley (2016), Cook et al. (2016) y Page y Ferrett (2018) que no aportaban información suficiente para poder hacer una valoración. Y con riesgo alto, tenemos el estudio de Bryant (2018), Goodall (2018), Josilowski y Morris (2019), Martin et al. (2019), Sharma y Sokal (2016) y Young et al. (2017), por el reducido número de participantes que impacta directamente en la validez de los resultados. Y los trabajos de Goodall (2019), Madero y Arenas (2018), Mujkanovic et al. (2017) y Teixeira de Matos y Morgado (2016), por la metodología utilizada para analizar los datos, ya que en estos estudios no se han diferenciado bien los grupos, se han utilizado cuestionarios no validados o el análisis de los datos se realiza mediante metodologías descriptivas sin profundizar a través de análisis estadísticos.

Una vez recopiladas y analizadas las investigaciones realizadas en los últimos años sobre prácticas inclusivas a nivel internacional, es posible definir las variables que mejoran y facilitan la inclusión de los alumnos con TEA en la escuela ordinaria, así como las barreras que se han detectado a la hora de conseguir prácticas inclusivas de calidad.

A continuación, se describen aquellas variables que influyen o están relacionadas con la inclusión de alumnos con TEA, según las investigaciones recopiladas en esta revisión (Tabla 1).

Interacciones y Actitudes de los Distintos Actores Involucrados

Cultura y Actitud Positiva del Centro Hacia la Inclusión

Muchos docentes y familias coinciden en la importancia de implicar a los equipos directivos y al resto de miembros de la comunidad educativa en la inclusión del alumnado con TEA (de la Torre et al., 2018; Larcombe et al., 2019; Young et al., 2017). Es importante que los centros de escolarización preferente de alumnos con TEA crean en el proyecto y tengan actitudes colaborativas y

Figura 1
Diagrama de Flujo del Proceso de Selección de Estudios

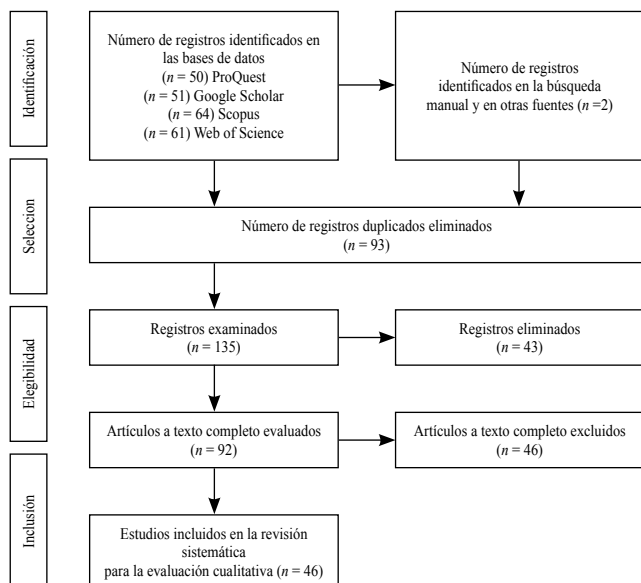


Tabla 1
Descripción de los Estudios Incluidos en la Revisión

Autor/es (año)	Población (País)	Resultados
Adams, Taylor, Duncan y Bishop (2016)	Estudio 1 ($n = 1221$ familias TEA de entre 10 y 18 años). Estudio 2 ($n = 54$ adolescentes con TEA de entre 10 y 17 años). (EEUU)	Estudio 1. Maltrato verbal (43,1%), físico (17,4%), ignorado (30,6%) y provocaciones (63,5%). Variables relacionadas con la diversión, la seguridad y la pertenencia a la escuela. No existe relación con el rendimiento académico. Estudio 2. El 35 % ha sufrido algún tipo de acoso en el último mes, el 50 % una vez a la semana y el 61 % una vez al mes.
Ali Samadi y McConkey (2018)	89 familias de niños de entre 2 y 5 años, 36 con DI y 53 con TEA, 2 directores de escuelas de Educación Infantil. (Irán)	58 familias prefieren escuelas ordinarias, mientras que 30 optan por la Educación Especial. Los padres de niños con TEA eligen en mayor medida las escuelas inclusivas, en comparación con los padres de niños con DI. Depende en gran medida de la presencia de problemas de lenguaje y comportamiento. Los directores hablan de variables importantes para la inclusión, como tener ciertas habilidades (por ejemplo, autonomía para comer), la presencia de problemas de conducta, la formación especializada de los profesionales, la actitud negativa de otras familias o la adaptación del material escolar.
Anderson y Linderman (2017)	16 profesores de "clases especiales en servicios integrados" (EE.UU.)	Experimentan más frustración, menos autoeficacia, un estatus profesional percibido más bajo y más estrés. Las recomendaciones son aumentar el conocimiento sobre los servicios inclusivos y tener actitudes y creencias positivas sobre la inclusión. Es difícil que el proceso de inclusión tenga éxito cuando los niños con TEA muestran comportamientos agresivos.
Anglim, Prendeville y Kinsella (2018)	6 profesoras de Educación Primaria con edad entre 25 y 35 años (Irlanda)	Más de la mitad afirma sentirse insegura respecto a los alumnos con TEA y sus problemas de conducta, la necesidad de apoyo y formación, de un diagnóstico más precoz, el escaso apoyo de los psicólogos escolares, las dificultades de acceso al currículo y la interrupción del aprendizaje de otros alumnos. Se valora el establecimiento de amistades y el aprendizaje y desarrollo de la aceptación por parte de los demás.
Banks y McCoy (2017)	Aulas "especiales" en 2447 centros de primaria y 524 de secundaria (Irlanda)	La ubicación de estas aulas dentro de las escuelas ordinarias no garantiza la calidad de la inclusión educativa. La inclusión depende las necesidades de apoyo de los alumnos, la dirección del centro, el número de alumnos por aula o el tamaño del colegio.
Bansal (2018)	65 profesores de Enseñanza Primaria (India)	Las actitudes negativas hacia la inclusión tienen que ver con variables como la falta de instalaciones de infraestructura, la formación deficiente o el tamaño de las aulas. Hablan de la necesidad de utilizar estrategias metodológicas. Algunas sugerencias son la reducción del currículo, la reducción del tamaño de las aulas o el acceso a profesionales especializados.
Bolourian, Losh, Hamsho, Eisenhower y Blacher (2021)	18 profesores de enseñanza primaria (EEUU)	Conocimiento adecuado de los síntomas básicos del TEA. Entre las prácticas de inclusión más destacadas se encuentran la asignación de responsabilidades especiales y la exposición de talentos especiales. Entre las prácticas para fomentar las interacciones destacan la atención personalizada y la aceptación de los talentos especiales.
Bond y Hebron (2016)	Trabajadores de 5 centros de primaria y 3 de secundaria (Inglaterra)	Se valoran muy positivamente las redes de apoyo con otros centros y profesionales. Importancia de la existencia de tiempo para que los profesores conozcan a los alumnos y a las familias y lleven a cabo planificaciones individualizadas y metodologías didácticas especializadas. Las familias muestran en general actitudes positivas.
Boujut, Dean, Grouselle y Cappe (2016)	245 profesores de primaria y secundaria (Francia)	El objetivo es comparar la experiencia de los profesores de educación especial y de educación ordinaria en términos de estrés percibido, apoyo social percibido, estrategias de afrontamiento y Burnout. Los profesores de educación especial perciben más apoyo social, tienen más estrategias de afrontamiento y menos agotamiento emocional. Tienen mejor formación y acceso a más recursos. Los profesores de educación ordinaria son más vulnerables a la frustración o al sentimiento de incompetencia y perciben a los alumnos con TEA como una amenaza y no como un reto, aumentando así la probabilidad de Burnout en esta población.
Bradley (2016)	12 alumnos con TEA y 36 alumnos son TEA (11 y 12 años) de colegios ordinarios (Inglaterra)	Se llevó a cabo una evaluación de la autoestima, la satisfacción social y el acoso escolar antes y después de la aplicación de un programa de tutoría entre iguales. Impacto positivo del programa en la autoestima y la satisfacción social, y disminución del acoso escolar, lo que mejora el entusiasmo de estos alumnos por la escuela.
Bryant (2018)	8 profesores de Escuelas de Educación Infantil (EE UU)	Necesidad de que la sociedad comprenda el papel que desempeñan los profesores de preescolar en la educación, muchos padres consideran a los profesores de preescolar como "niñeras", necesidad de formación específica para mejorar la inclusión educativa y la existencia de actitudes positivas hacia la inclusión educativa.
Budiyanto, Sheehy, Kaye y Rofiaha (2020)	136 profesores y profesionales de la educación (Indonesia)	La mayoría no están familiarizados con intervenciones específicas ni ha recibido formación al respecto, un menor acceso a la información en su lengua está relacionado con una mayor propensión a considerar el autismo como algo estigmatizante y el 42% de los encuestados indicó que necesitaba formación específica.
Bush, Cohen, Eisenhower y Blacher (2017)	Familias de 121 niños con TEA de entre 4 y 7 años (EE UU)	La mayoría tienen expectativas positivas sobre la escolarización de sus hijos con TEA, aunque un tercio tiene expectativas negativas. Las expectativas negativas están relacionadas con la edad de los niños (peor a edades más avanzadas), presencia de problemas de conducta, nivel educativo de los padres y colaboración de las familias con las escuelas y los profesores.
Cappe, Bolduc, Poirier, Popa-Roch y Boujut (2017)	115 profesores de educación infantil, primaria, secundaria y especial (Canadá)	Los profesores de alumnos con TEA muestran menos agotamiento que los profesores de centros ordinarios sin alumnos con TEA. Los profesores de alumnos con TEA en escuelas regulares reportan menos apoyo afectivo, autoeficacia y habilidades de resolución de conflictos que los profesores de educación especial. El estrés y el apoyo social son predictores de burnout en los profesores de niños con TEA en escuelas regulares, mientras que para los profesores de educación especial el principal predictor de burnout es la autoeficacia.
Cook, Ogden y Winstone (2016)	11 niños con TEA (11-17 años) y 9 de sus madres (Inglaterra)	5 de ellos escolarizados en centros ordinarios y 6 en centros de Educación Especial. 5 de los 11 han sufrido bullying y 4 de ellos son de escuelas regulares. Las dificultades sensoriales, las dificultades para entender el sarcasmo, la autoestima o las dificultades de comunicación son algunos de los factores que influyen en la aparición del bullying.

Tabla 1
Descripción de los Estudios Incluidos en la Revisión (Continuación)

Autor/es (año)	Población (País)	Resultados
de la Torre, Martín y Pérez (2018)	4 centros educativos (equipos directivos, profesores y familias) de escolarización preferente para alumnos con TEA (España)	Grado de satisfacción de las familias con los centros alto, superior al 80%. Los profesores de todos los niveles coinciden en el papel clave de los equipos directivos en el proceso de inclusión, y todos ellos darían continuidad a la inclusión de alumnos con TEA en sus centros.
Feldman, Carter, Asmus y Brock (2016)	108 alumnos con DI o TEA en Educación Secundaria (EEUU)	Se evalúa la presencia real de estos alumnos en su aula de referencia y su interacción con sus compañeros sin necesidades de apoyo. Pasan una cantidad importante de tiempo fuera del aula y tienen más dificultades para interactuar con sus compañeros. En los alumnos con TEA, el tiempo medio de permanencia en el aula (80,6%) es inferior al de los alumnos con DI (87,1%), así como las interacciones con sus compañeros (38,1% en TEA frente a 45,4% en DI).
Garrad, Rayner y Pedersen (2019)	107 profesores de Educación Primaria (Australia)	Se aplicó la Escala de Actitudes hacia el Autismo para profesores (AAST; Olley et al., 1981). Las actitudes son generalmente positivas y no están relacionadas con la formación o los años de experiencia con alumnos con TEA. Aunque se destaca la importancia de esta formación y capacitación específica para lograr la inclusión de estos alumnos.
Goodall (2018)	12 estudiantes con TEA (2 chicas y 10 chicos) de entre 11 y 17 años (Irlanda).	El proceso de inclusión no ha sido satisfactorio. En la escuela ordinaria hay muchos factores incontrolables y barreras actitudinales y ambientales. Por otro lado, la Educación Especial no satisface sus necesidades académicas.
Goodall (2019)	7 alumnos con TEA de educación especial (anteriormente en centros ordinarios) (Irlanda)	Manifestaron sentirse mejor en la oferta de educación alternativa (AEP) que en la escuela ordinaria. Algunos aspectos importantes, como el tamaño de la clase o la flexibilidad, están presentes en la educación especial, pero no en las aulas ordinarias. Los autores del artículo se replantean la afirmación de que todos los niños están mejor en las escuelas ordinarias.
Hersh y Elley (2019)	120 profesores y profesionales que trabajan con alumnos con TEA (57,9% profesores de educación especial, 22,4% de escuelas ordinarias y 19,7% otros profesionales) (Polonia)	La mayoría de los alumnos con TEA asisten a Educación Especial, aunque la mayoría de los profesionales encuestados muestran prácticas inclusivas. El 90% de los participantes tiene formación específica en TEA, aunque ven la necesidad de más formación. Los problemas de comportamiento, causados por una formación deficiente o en el entorno hostil de las escuelas ordinarias, se consideran uno de los aspectos más importantes en el éxito de los procesos de inclusión.
Josilowski y Morris (2019)	16 profesores en aulas inclusivas con alumnos con TEA (EEUU)	La colaboración entre padres y profesores tiene las siguientes repercusiones: mejora del rendimiento académico y reducción de los efectos negativos del aumento del número de alumnos por clase y mejoras en el ámbito social.
Jury, Perrin, Rohmer y Desombe (2021)	311 profesores, 245 de educación ordinaria y 66 de educación especial (Francia)	Actitud menos positiva hacia los alumnos con TEA, en comparación con las dificultades cognitivas o motoras. Los profesores de educación especial no mostraron estas diferencias entre discapacidades, teniendo una actitud más positiva en general.
Larcombe, Joosten Cordier y Vaz (2019)	25 padres y 11 terapeutas ocupacionales y logopedas (Australia)	Importancia de la cultura del centro y la actitud positiva hacia la inclusión, las habilidades sociales y comunicativas de los alumnos con TEA son las que facilitan en mayor medida su inclusión, las intervenciones tempranas suelen ser costeadas por las familias, se necesita más financiación, para intentar que antes del inicio de la etapa educativa la persona tenga un adecuado control de esfínteres, sobre todo por la repercusión social que esto conlleva y necesidad de una formación más específica del profesorado y una planificación individualizada del aprendizaje para estos alumnos.
Li et al. (2022)	7 psicólogos y especialistas en salud mental y 19 profesores de primaria (China)	Se realizaron tres grupos de discusión con profesores y entrevistas semiestructuradas con profesionales de la salud mental. Necesidad de aumentar los recursos para la inclusión educativa, mejorar la formación del profesorado y reducir los estigmas asociados al autismo.
Lisak Šegota et al. (2022)	242 profesores de alumnos con TEA; 128 en educación primaria y 114 en educación especial (Croacia, Macedonia y Polonia).	Alto porcentaje de los profesores que trabajan con alumnos con TEA en educación ordinaria no tienen formación específica y se sienten inseguros. Los profesores de educación especial tienen más formación, pero detectan necesidades formativas en cuanto al manejo de la comorbilidad del TEA (como la ansiedad y el perfil sensorial) o los problemas de conducta.
Madero y Arenas (2018)	51 alumnos de entre 6 y 21 años de un centro específico de TEA (España).	Cuanto mayor sea el número de actividades realizadas con familiares, amigos o grupos de apoyo, mejor será el nivel de inclusión de estas personas con TEA. Necesidad de formar a profesionales de diferentes ámbitos que hasta ahora no tienen formación específica en TEA.
Majoko (2016)	21 profesores de primaria con al menos 3 años de experiencia con alumnos con TEA (Zimbabue)	Existen barreras sociales para la inclusión (preferencia por el aislamiento social en el TEA, comportamientos estereotipados, rituales y obsesivos, mayor prevalencia de acoso escolar, rechazo social por parte de los compañeros y dificultades en la transición de una actividad a otra). Como facilitadores de la inclusión se identifican la formación especializada de los profesionales, la planificación individualizada de la enseñanza, la colaboración entre profesionales, el desarrollo académico y social de estos alumnos, la adquisición de estrategias eficaces de intervención, la estructuración y la rutina, la sensibilización de los compañeros sobre las características del TEA.
Majoko (2017)	18 profesores de alumnos con TEA (Zimbabue)	La inclusión se consigue mediante adaptaciones del entorno (como la reducción del ruido, un entorno estructurado o el uso de refuerzos), la adquisición de habilidades sociales y el fomento de las interacciones con los compañeros, la formación específica del profesorado en TEA, el uso de sistemas de comunicación aumentativos y alternativos (SAAC) y la gestión de los comportamientos perturbadores, repetitivos y estereotipados.
Majoko (2018)	24 profesores de primaria de alumnos con TEA durante al menos 2 años (Zimbabue)	Aprensión y desconcierto ante la inclusión, aunque mantienen actitudes positivas y de compromiso. Experimentan mayor carga de trabajo y ansiedad y es necesario mejorar la formación previa. Papel fundamental de los padres y de otros profesionales como psicopedagogos y profesores "ayudantes".
Martin, Dixon, Verenikina y Costley (2019)	3 alumnos con TEA, de entre 8 y 10 años, que en el último año han pasado de Educación Especial a un aula ordinaria (España)	Se identificaron como factores facilitadores la coordinación entre los dos centros y la familia, la preparación de los alumnos antes de la transición (visitas, historias sociales, etc.) y el reducido tamaño de las aulas. Las principales dificultades encontradas fueron los conflictos en el patio, los aspectos sociales y la falta de comunicación.

Tabla 1

Descripción de los Estudios Incluidos en la Revisión (Continuación)

Autor/es (año)	Población (País)	Resultados
McDonalds et al. (2019)	89 alumnos con TEA sin DI, entre 6 y 11 años (Sarajevo)	Se analizó el porcentaje de intervenciones adicionales a las que accedieron los alumnos con TEA. Los principales servicios a los que acceden son: logopeda (70,8%), terapia ocupacional (56,2%), intervención conductual (15,7%) y habilidades sociales (16,9%).
Mujkanovic, et al. (2017)	150 padres de alumnos con TEA que estudian en centros ordinarios y especiales y 52 profesores de educación especial (Sarajevo)	La satisfacción de los padres está relacionada con el acceso a intervenciones especializadas y con el nivel sociocultural. La mayoría de los padres piensa que no hay suficientes profesionales que intervengan con terapias basadas en la evidencia. Sólo el 8% está satisfecho (mientras que en EE.UU. lo está el 90%) y el 34,6% de los profesores. Es necesario aumentar las competencias de los padres y el trabajo en equipo con los profesores.
Muñoz-Martínez, Simon Rueda y Fernández-Blazquez (2023)	24 profesores que trabajan con alumnado con TEA en centros ordinarios (España)	La colaboración entre los profesores, sus actitudes, la forma de entender los apoyos, la creación de colaboración entre los alumnos y la organización tanto del centro como del aula son importantes para la inclusión de los alumnos con TEA.
Page y Ferrett (2018)	Auxiliares de enseñanza en escuelas ordinarias (Australia)	Necesidad de formación específica para estos profesores, que apoyan a los alumnos con TEA a nivel social y académico. También demandan un mayor trabajo en equipo con el resto de profesionales.
Ravet (2018)	316 estudiantes y 36 tutores (Inglaterra)	Existe poca formación inicial sobre intervenciones educativas eficaces en TEA, en parte debido a la falta de experiencia de los tutores universitarios.
Sanahuja-Gavalda, Olmos-Rueda y Morón-Velasco (2016)	12 profesores y 26 alumnos con TEA de 3 centros de primaria y 1 de secundaria (España).	El objetivo del estudio es evaluar el "índice de inclusión" de estas 4 escuelas. Existe un compromiso con la inclusión, con mayores índices en los centros de primaria. La calidad de los procesos de inclusión depende del apoyo prestado por cada centro, siendo la colaboración entre profesionales el principal aspecto para lograrlo.
Schulz, Able, Sreckovic y White (2016)	34 profesores de educación ordinaria y especial que atienden a alumnos con TEA (EE. UU)	Los padres de alumnos con TEA suelen estar "muy implicados" o "muy poco implicados" en la educación de sus hijos. Es importante que los padres conozcan bien el trastorno, las estrategias para intervenir en las habilidades sociales y los servicios y actividades que se desarrollan en los centros. El momento del diagnóstico se considera un periodo difícil y crítico.
Sharma y Sokal (2016)	5 profesores responsables de la inclusión educativa (Canada)	Cuanto mayor es el nivel de prácticas inclusivas en el aula, menor es la preocupación y mayores las actitudes positivas hacia la inclusión. Los profesores sostienen que las prácticas inclusivas benefician a todos los alumnos del aula.
Simón, Martínez-Rico, McWilliam, R.A. et al. (2023)	90 familias de alumnos con NEE y 233 compañeros (España)	Actitudes positivas hacia la educación inclusiva de alumnos con TEA en todas las familias, pero especialmente entre las familias de niños con NEE. Todas las familias identificaron el beneficio de la inclusión. Las actitudes están relacionadas con la colaboración con la escuela y la satisfacción con los profesores.
Teixeira de Matos y Morgado (2016)	165 alumnos de dos escuelas, 10 profesores y 4 asistentes educativos (Portugal)	La presencia de alumnos con TEA en el aula suele ser sólo física. Se constata que el lugar de ubicación en el aula está relacionado con el éxito de la inclusión, siendo los alumnos con TEA que se sienten solos los más vulnerables.
Waddington y Reed (2017)	108 alumnos con TEA de colegios ordinarios y de educación especial de Inglaterra.	El éxito académico no depende del tipo de centro (ordinario o especial) al que se asiste, sino de variables como la intervención comunicativa y otros apoyos especializados al aprendizaje.
Wittwer, Hans y Voss. (2023)	887 profesores (Alemania)	Necesidad de más formación sobre el TEA para aumentar sus conocimientos y sus creencias de autoeficacia. Las profesoras tenían más conocimientos sobre el TEA y se sentían más competentes para enseñar a estos alumnos que los profesores. El tipo de centro en el que trabajaban apenas influyó en sus conocimientos.
Young, Mannix McNamara y Coughlan (2017)	15 profesores de secundaria de Irlanda	La actitud general hacia la inclusión es positiva, aunque se señalaron déficits en su formación, financiación insuficiente, complejidad del currículo o aumento del acoso entre estos alumnos. Es fundamental implicar a toda la comunidad educativa en la generación de una cultura inclusiva.
Zainal y Magiati (2019)	Cuidadores de 27 alumnos de centros ordinarios con TEA y 69 alumnos de centros de educación especial (Singapur)	Mayor nivel de ansiedad social en los alumnos con TEA que asisten a colegios ordinarios. Los factores que pueden influir en el aumento de esta ansiedad son: cambios en las actividades o dinámicas en el aula, más alumnos por aula, falta de estructuración del entorno, dificultades en la interpretación de estímulos verbales y no verbales.

positivas hacia el mismo, de lo contrario en muchas ocasiones son procesos de inclusión que fracasan y elevan los niveles de ansiedad de profesionales, alumnos y familias (Linton et al., 2016). Uno de los aspectos destacados cuando se estudia a los profesionales es la preocupación por el estigma que tienen los alumnos con TEA, por lo que valoran que para lograr una inclusión de calidad es necesario trabajar para reducirlo (Li et al., 2022).

En muchos estudios se observa como las actitudes hacia la inclusión de alumnos con TEA es más positiva en los centros de educación especial que en los centros ordinarios, esto es un problema en cuanto a que la inclusión debe darse en entornos que tienen actitudes más negativas y piensan que no se puede llevar a cabo satisfactoriamente, teniendo más posibilidades de tener Burnout (Boujut et al., 2016; Jury et al., 2021).

Colaboración y Comunicación Entre los Distintos Profesionales y las Familias

Más allá del entorno educativo, es necesario que las familias desarrollen actividades y actitudes inclusivas con la persona con TEA (Madero y Arenas, 2018; Majoko, 2016; Simon et al., 2023). También se destaca el papel fundamental de la colaboración con otros profesionales como psicopedagogos o profesores "ayudantes" (Majoko, 2016, 2018) y con otros centros (Bond y Hebrón, 2016; Sanahuja-Gavalda et al., 2016). Por último, la comunicación entre centro y familias también resultó ser una variable facilitadora de la inclusión (Josilowski y Morris, 2019; Martín et al., 2019; Schulz et al., 2016), al igual que la colaboración del resto de familias (Ali Samadi y McConkey, 2018).

Tabla 2
Evaluación Cualitativa de los Estudios Incluidos en la Revisión

	Generación aleatoria de la secuencia	Datos de resultados incompletos	Selección de la información	Otros sesgos
Adams, Taylor, Duncan y Bishop (2016)	A	B	B	B
Ali Samadi y McConkey (2018)	A	B	A	B
Anderson y Linderman (2017)	A	B	B	B
Anglim, Prendeville y Kinsella (2018)	A	B	B	B
Banks y McCoy (2017)	A	B	B	B
Bansal (2018)	B	B	B	B
Bolourian, Losh, Hamsho, Eisenhower y Blacher (2021)	A	B	B	B
Bond y Hebron (2016)	A	B	B	NC
Boujut, Dean, Grouselle y Cappe (2016)	A	B	B	B
Bradley (2016)	A	B	A	NC
Bryant (2018)	A	B	B	A
Budiyanto, Sheehy, Kaye y Rofiaha (2020).	A	B	B	B
Bush, Cohen, Eisenhower y Blacher (2017)	NC	B	B	B
Cappe, Bolduc, Poirier, Popa-Roch y Boujut (2017)	A	B	B	B
Cook, Ogden y Winstone (2016)	A	A	A	NC
de la Torre, Martín y Pérez (2018)	A	B	B	B
Feldman, Carter, Asmus y Brock (2016)	A	B	B	B
Garrad, Rayner y Pedersen (2019)	A	B	B	B
Goodall (2018)	NC	A	A	A
Goodall (2019)	A	B	B	A
Hersh y Elley (2019)	A	B	B	B
Josilowski y Morris (2019)	A	B	B	A
Jury, Perrin, Rohmer y Desombe (2021)	A	B	B	B
Jury, Perrin, Desombe y Rohmer (2021)	A	B	B	B
Larcombe, Joosten Cordier y Vaz (2019)	A	B	B	B
Li et al. (2022)	A	B	B	B
Lisak Šegota et al. (2022)	A	B	B	B
Madero y Arenas (2018)	A	B	A	A
Majoko (2016)	A	B	B	B
Majoko (2017)	A	B	B	B
Majoko (2018)	A	B	B	B
Martin, Dixon, Verenikina y Costley (2019)	A	B	B	A
McDonalds et al. (2019)	A	B	B	B
Mujkanovic, et al. (2017)	NC	B	B	A
Muñoz-Martínez, et al. (2023)	A	B	B	A
Page y Ferrett (2018)	A	B	B	NC
Ravet (2018)	A	B	B	B
Sanahuja-Gavalda, Olmos-Rueda y Morón-Velasco (2016)	A	B	B	B
Schulz, Able, Sreckovic y White (2016)	A	B	B	B
Sharma y Sokal (2016)	A	B	B	A
Simon et al. (2023)	A	B	B	B
Teixeira de Matos yMorgado (2016)	A	B	B	A
Waddington y Reed (2017)	A	B	B	B
Wittwer, Hans y Voss. (2023)	A	B	B	B
Young, Mannix McNamara y Coughlan (2017)	A	B	B	A
Zainal y Magiati (2019)	A	B	B	B

Nota: A, riesgo de sesgo alto; NC, no está claro; B, riesgo de sesgo bajo

Bullying

Uno de los fenómenos más estudiados en el campo de la inclusión educativa es el aumento del acoso entre los estudiantes con TEA (Adams, et al., 2016; Cook et al., 2016; Majoko, 2016; Young et al., 2017). En el estudio de Cook et al. (2016), 5 de los 11 estudiantes experimentaron acoso escolar y 4 de ellos asistían a una escuela ordinaria. Los factores que influyeron en su aparición fueron el perfil sensorial, las dificultades para comprender el sarcasmo, la autoestima o las dificultades en la comunicación. Adams et al. (2016) estudiaron a 54 adolescentes con TEA y el 35 % sufrió algún tipo de acoso durante el último mes, el 50 % una vez a la semana y el 61 % una vez al mes. Por lo tanto, es necesario implementar programas, como la “tutoría entre iguales”, que tengan como objetivo disminuir la incidencia del acoso escolar (Bradley, 2016).

Uno de los entornos menos estructurados donde aparecen más conflictos y posibilidades de acoso es el patio de recreo (Martin et al., 2019).

Formación de Profesionales

Intervenciones Específicas Fuera de la Escuela

Algunos autores analizan los beneficios de las intervenciones complementarias. McDonalds et al. (2019) vieron que, de 89 alumnos con TEA, el 70,8% acudió a logopeda, el 56,2% a terapia ocupacional, el 15,7% tuvo alguna intervención en problemas de conducta y el 16,9% en habilidades sociales.

Los padres tienen un mayor nivel de satisfacción cuando sus hijos e hijas participan en este tipo de intervenciones, y el acceso a las intervenciones está estrechamente relacionado con el nivel sociocultural de las familias (Mujkanovic et al., 2017).

Formación Específica de los Profesionales

Esta variable es una de las más importantes para los profesionales implicados en la inclusión. Muchos docentes ven en la formación específica una carencia o necesidad (Ali Samadi y McConkey, 2018; Anglim et al., 2018; Bryant, 2018; Budiyanto et al., 2020; Garrad et al., 2019; Larcombe et al., 2019; Li et al., 2022; Lisak Šegota et al., 2022; Majoko, 2017, 2018; Muñoz-Martínez et al., 2023; Page y Ferret, 2018; Ravet, 2018; Young et al., 2017; Wittwer et al., 2023). Las familias y los estudiantes, por su parte, también señalan la formación específica como un elemento clave para que se produzca la inclusión (Madero y Arenas, 2018).

Algunas áreas destacadas de formación serían el manejo de problemas de conducta, la intervención en habilidades sociales y la comunicación (Bansal, 2018; Larcombe et al., 2019; Majoko, 2018).

Varios estudios analizaron el burnout, el estrés, el apoyo social percibido y las estrategias de afrontamiento de los profesores de estudiantes con TEA en educación especial y escuelas regulares. Observaron que los profesores de educación especial tenían más formación y acceso a diversos recursos (Lisak Šegota et al., 2022), lo que se traducía en menos estrés, burnout y más técnicas de afrontamiento en este colectivo (Boujut et al., 2016; Cappe et al., 2017). Por último, Wittwer et al. (2023) percibieron un mayor conocimiento y más competencias para enseñar a este alumnado entre profesoras en un estudio que analizó a 887 profesores en Alemania.

Recursos (Estructuración y Adaptación del Entorno)

Es importante que los centros se adapten a estos alumnos. Destacan medidas como la reducción del ruido, la estructuración del entorno, el uso de Sistemas Aumentativos y/o Alternativos de Comunicación (SAAC), la concienciación del resto de alumnos sobre las características del TEA, el desarrollo de una planificación individualizada de la enseñanza o el tamaño de los centros (Ali Samadi y McConkey, 2018; Banks y McCoy, 2017; Bansal, 2018; Majoko, 2017; Waddington y Reed, 2017). Goodall (2019) estudió a 7 estudiantes con TEA que expresaron sentirse mejor en educación especial, principalmente debido al tamaño de la clase y la flexibilidad, aunque la educación especial no cumplía con sus expectativas académicas (Goodall, 2018). Zainal y Magiatti (2019) observaron que los déficits en la adaptación al entorno producen más ansiedad social y fobia social en estos alumnos.

Por otro lado, algunos autores han destacado que la presencia real de alumnos con TEA en el aula ordinaria es muy baja (Feldman et al., 2016; Teixeira de Matos y Morgado, 2016). Siendo uno de los aspectos que más hay que cuidar para que la inclusión sea real, ya que tiene un impacto directo en la cantidad de interacciones con sus compañeros.

Síntomas Característicos del TEA

Problemas de Conducta

Los individuos con TEA presentan más problemas de conducta. Directores de centros educativos (Ali Samadi y McConkey, 2018), profesores (Anderson y Linderman, 2017; Anglim et al., 2018; Hersh y Elley, 2019; Jury et al., 2021; Lisak Šegota et al., 2022) y las familias (Bush et al., 2017) afirman que es una de las principales variables que dificultan la inclusión de estos alumnos en las aulas ordinarias. En ocasiones, estos problemas de conducta se ven incrementados por el ambiente hostil de los centros ordinarios (Hersh y Elley, 2019).

Dificultades en la Adquisición de Habilidades

Algunos autores destacan que la adquisición de ciertas habilidades influye directamente en la inclusión, como la adquisición de un adecuado control de esfínteres (Larcombe et al., 2019) o la autonomía durante las comidas (Ali Samadi y McConkey, 2018).

Discusión

Los resultados de esta revisión coinciden con investigaciones previas (Gonzalez de Rivera Romero et al., 2022) que relacionan con la inclusión variables como las interacciones y actitudes entre los distintos actores involucrados (Cappadocia et al., 2012; Lüddeckens, 2021; Sterzing et al., 2012), la formación y especialización de profesionales (Gómez-Marí et al., 2022; Gonzalez de Rivera Romero et al., 2022; Russell et al., 2022), las características nucleares del TEA (Olsson y Nilholm, 2023) o los recursos que afectan a la estructuración y adaptación del entorno (Ali Samadi y McConkey, 2018; Banks y McCoy, 2017; Bansal, 2018; Majoko, 2017; Waddington y Reed, 2017).

Uno de los pilares fundamentales de la inclusión es que los entornos se adapten a la persona y no al contrario (Echeita et al., 2017;

Nilholm y Göransson, 2017; Walker et al., 2014). Por ello es necesario que se analice como la necesidad de reducir los síntomas del TEA mejora la inclusión de este alumnado (Ali Samadi y McConkey, 2018; Anderson y Linderman, 2017; Anglim et al., 2018; Bush et al., 2017; Hersh y Elley, 2019; Jury et al., 2021; Lisak Šegota et al., 2022), ya que puede ir en contra de este principio básico.

Hay algunas variables que, en contra de hallazgos previos (González de Rivera Romero et al., 2022), no han resultado ser significativas para la inclusión de alumnado con TEA, como la falta de adaptaciones en el currículum y actitudes familiares poco ajustadas a las capacidades del familiar con TEA.

Tras analizar todas las variables que afectan al éxito de los procesos de inclusión educativa, se pueden valorar algunas realidades de nuestro sistema educativo actual. Las personas con TEA tienen un perfil muy heterogéneo, pero comparten características que hacen que su participación en el aula requiera una formación especializada por parte de los profesionales. Además, la cultura inclusiva del resto de la comunidad educativa es un requisito imprescindible, por lo que también será necesario realizar cambios a nivel institucional. No se debe imponer ser un centro preferente, sino que los centros “inclusivos” deben liderar las buenas prácticas para que los demás tengan un modelo en el que fijarse.

Según estudios realizados en otros países, existe una relación entre la satisfacción familiar, el nivel sociocultural y la posibilidad de acceso a intervenciones como un logopeda, terapeuta ocupacional, programas específicos en habilidades sociales, etc (McDonalds et al., 2019; Mujkanovic et al., 2017). Los centros ordinarios, a diferencia de los centros de educación especial, cuentan con menos profesionales especializados (Lisak Šegota et al., 2022), y esto repercute directamente en la economía familiar cuando una persona con TEA necesita terapias específicas. La escuela inclusiva debería incorporar entre su plantilla a profesionales que pudieran ofrecer este tipo de intervenciones, como logopedas o fisioterapeutas.

Por último, es importante señalar que actualmente existen datos sobre el fracaso de los procesos inclusivos cuando no se cumplen estos requisitos (cultura inclusiva de los centros, formación específica de los profesionales, estructuración del entorno, reducción del número de alumnos, etc.) (González de Rivera Romero et al., 2022). Este fracaso repercute directamente en toda una generación de personas con TEA, por lo que los hallazgos de estas investigaciones deben repercutir en las políticas educativas y no solo en el ámbito académico.

La primera limitación de este trabajo tiene que ver con la exclusión de investigaciones y experiencias educativas que no cumplen con los criterios de inclusión. Por otro lado, las investigaciones analizadas son muy heterogéneas (cuestionarios utilizados, número y perfiles de los participantes o metodologías de investigación), por lo que disminuye la validez a la hora de comparar los resultados. Es necesario realizar más estudios acerca de la inclusión de alumnado con TEA, utilizando protocolos, instrumentos y metodologías similares que permitan mejorar estos procesos en la práctica educativa.

Los resultados alcanzados en esta revisión, sitúan el foco en la mejora de cuatro pilares fundamentales que deben guiar las políticas y leyes educativas, formando e involucrando a los profesores, familias y resto de profesionales en la inclusión, ofreciendo los apoyos necesarios para los síntomas nucleares del trastorno y adaptando el entorno a las características específicas de cada alumno

(reduciendo los ratios, disminuyendo el número de alumnos en los espacios comunes como comedores y patios o reduciendo la carga estimular a través de ruidos, luces, etc.).

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Referencias

*Estudios incluidos en la revisión.

- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed. Text Revised)*. American Psychiatric Association Press
- *Adams, R., Taylor, J., Duncan, A., y Bishop, S. (2016). Peer Victimization and Educational Outcomes in Mainstreamed Adolescents with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 3557-3566. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2893-3>
- *Ali Samadi, S., y McConkey, R. (2018). Perspectives on Inclusive Education of Preschool Children with Autism Spectrum Disorders and Other Developmental Disabilities in Iran. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15, 2307. <https://doi.org/10.3390/ijerph15102307>
- *Anderson, E.M., y Linderman, K.W. (2017). Inclusive prekindergarten classrooms in a new era: Exploring the perspectives of teachers in the United States. *The School Community Journal*, 27(2), 121-143.
- *Anglim, J., Prendeville, P., y Kinsella, W. (2018). The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Educational Psychology in Practice*, 34, 73-88. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1391750>
- *Banks, J., y McCoy, S. (2017). An Irish Solution...? Questioning the Expansion of Special Classes in an Era of Inclusive Education. *The Economic and Social Review*, 48(4), 441-461.
- *Bansal, S. (2018). Understanding Teachers' Perspective of Inclusive Education for Children with Special Needs (CWSN). *Educational Quest: An International Journal of Education and Applied Social Science*, 9(1), 115-123. <https://doi.org/10.30954/2230-7311.2018.04.16>
- *Bolourian, Y., Losh, A., Hamsho, N., Eisenhower, A., y Blacher, J. (2021). General Education Teachers' Perceptions of Autism, Inclusive Practices, and Relationship Building Strategies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(9), 3977-3990. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05266-4>
- *Bond, C., y Hebron, J. (2016). Developing mainstream resource provision for pupils with autism spectrum disorder: staff perceptions and satisfaction. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 250-263. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1141543>
- *Boujut, E., Dean, A., Grouselle, A., y Cappe, E. (2016). Comparative Study of Teachers in Regular Schools and Teachers in Specialized Schools in France, Working with Students with an Autism Spectrum Disorder: Stress, Social Support, Coping Strategies and Burnout. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(9), 2874-2889. <https://doi.org/10.1007/S10803-016-2833-2>
- *Bradley, R. (2016). 'Why single me out?' Peer mentoring, autism and inclusion in mainstream secondary schools. *British Journal of Special Education*, 43(3), 272-288. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12136>
- *Bryant, P.B. (2018). A phenomenological study of preschool teachers' experiences and perspectives on inclusion practices. *Cogent Education*, 5, 1549005. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1549005>

- *Budiyanto; Sheehy, K., Kaye, H., y Rofiaha, K. (2020). Indonesian educators' knowledge and beliefs about teaching children with autism. *Athens Journal of Education*, 7(1), 77–98. <http://dx.doi.org/doi:10.30958/aje.7-1-4>
- *Bush, H.H., Cohen, S.R., Eisenhower, A.S., y Blacher, J. (2017). Parents' educational expectations for young children with Autism Spectrum Disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(4), 357–368.
- Cappadocia, M.C., Weiss, J.A., y Pepler, D. (2012). Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(2), 266–277. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1241-x>
- *Cappe, E., Bolduc, M., Poirier, N., Popa-Roch, M.A., y Boujut, E. (2017). Teaching students with Autism Spectrum Disorder across various educational settings: The factors involved in burnout. *Teaching and Teacher Education*, 67, 498–508. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.014>
- *Cook, A., Ogen, J., y Winstone, N. (2016). The experiences of learning, friendship and bullying of boys with autism in mainstream and special settings: a qualitative study. *British Journal of Special Education*, 43(3), 250–271. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12143>
- *De la Torre, B., Martín, E., y Pérez, E.M. (2018). La valoración de las aulas TEA en educación infantil: la voz de docentes y familiares. *Siglo Cero*, 49(3), 55–73.
- Echeita, G., Simón, C., Márquez, C., Fernández, M.L., Moreno, A., y Pérez, E. (2017). Análisis y valoración del área de Educación del III Plan de Acción para Personas con Discapacidad en la Comunidad de Madrid (2012-2015). *Siglo Cero*, 48(1), 51–71. <https://doi.org/10.14201/scero2017485171>
- *Feldman, R., Carter, E.W., Asmus, J., y Brock, M.E. (2016). Presence, proximity, and peer interactions of adolescents with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 82(2) 192–208. <https://doi.org/10.1177/0014402915585481>
- Freitag, S., y Dunsmuir, S. (2015). The inclusion of children with ASD: Using the theory of planned behaviour as a theoretical framework to explore peer attitudes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(4), 405–421. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1046818>
- *Garrad, T.A., Rayner, C., y Pedersen, S. (2019). Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 58–67. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12424>
- Gómez-Marí, I., Sanz- Cervera, P., y Tárraga-Mínguez, R. (2022). Teachers' Attitudes toward Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Education Sciences*, 12, 138. <https://doi.org/10.3390/educsci12020138>
- González de Rivera Romero, T., Fernández-Blázquez, M.L., Simón Rueda, C., y Echeita Sarrionandia, G. (2022). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: una revisión sistemática de la investigación. *Siglo Cero*, 53(1), 115–135. <https://doi.org/10.14201/scero2022531115135>
- *Goodall, C. (2018). Mainstream is not for all: the educational experiences of autistic young people. *Disability & Society*, 33(10), 1661–1665. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1529258>
- *Goodall, C. (2019). There is more flexibility to meet my needs': Educational experiences of autistic young people in Mainstream and Alternative Education Provision. *Support for Learning*, 34(1), 4–33. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12236>
- *Hersh, M., y Elley, S. (2019). Barriers and Enablers of Inclusion for Young Autistic Learners: Lessons from the Polish Experiences of Teachers and Related Professionals. *Advances in Autism*, 5(2), 117–130. <https://doi.org/10.1108/AIA-06-2018-0021>
- Higgins, J.P.T., y Green, S. (Eds.) (2011). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions* Version 5.1.0. The Cochrane Collaboration.
- *Josilowski, C.S., y Morris, W.A. (2019). A qualitative exploration of teachers' experiences with students with Autism Spectrum Disorder transitioning and adjusting to inclusion: Impacts of the home and school collaboration. *The Qualitative Report*, 24(6), 1275–1286. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3757>
- *Jury, M., Perrin, A-L., Rohmer, O., y Desombre, C. (2021). Attitudes toward inclusive education: An exploration of the interaction between teachers' status and students' type of disability within the french context. *Frontiers in Education*, 6, 655356. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.655356>
- *Jury, M., Perrin, A-L., Desombe, C., y Rohmer, O. (2021). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism spectrum disorder: Impact of students' difficulties. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 83, 101746. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101746>
- Keen, D., Webster, A., y Ridley, G. (2015). How well are children with autism spectrum disorder doing academically at school? An overview of the literature. *Autism*, 20(3), 276–294. <https://doi.org/10.1177/1362361315580962>
- *Larcombe, T.J., Joosten, A.V., Cordier, R., y Vaz, S. (2019). Preparing children with autism for transition to mainstream school and perspectives on supporting positive school experiences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 3073–3088. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04022-z>
- *Li, M., Lin, Y., Bao, T., Zhao, Q., Wang, Y., Li, M., Chen, Y., Qian, Y., Chen, L., y Zhu, D. (2022). Inclusive education of elementary students with autism spectrum disorders in Shanghai, China: From the teachers' perspective. *BioScience Trends*, 16(2), 142–150. <https://doi.org/10.5582/bst.2022.01104>
- Liberati, A., Altman, D.G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gotzsche, P.C., y Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. *PLoS Medicine*, 6(7), 1–28. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100>
- Linton, A.C., Germundsson, P., Heimann, M., y Danermark, B. (2016). School staff's social representation of inclusion of students with autism spectrum disorder (Asperger). *Journal of Education & Social Policy*, 5, 82–95.
- *Lisak Šegota, N., Lištiaková, I.L., Stošić, J., Kossewska, J., Troshanska, J., Nikolovska, A.P., Cierpiałowska, T., y Preece, D. (2022). Teacher education and confidence regarding autism of specialist primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 14–27. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1829865>
- Lüddeckens, J. (2021). Approaches to inclusion and social participation in school for adolescents with Autism Spectrum Conditions (ASC)—a systematic research review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 8, 37–50. <https://doi.org/10.1007/s40489-020-00209-8>
- *Madero, L., y Arenas, L. (2018). Cómo medir y mejorar los niveles de inclusión en personas con TEA en el centro educativo. *Siglo Cero*, 49(3), 39–54. <https://doi.org/10.14201/scero20184933954>
- *Majoko, T. (2016). Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorders: Listening and Hearing to Voices from the Grassroots. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 1429–1440. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2685-1>
- *Majoko, T. (2017). Practices that support the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder in mainstream early childhood education in Zimbabwe. *SAGE Open*, 1–14. <https://doi.org/10.1177/2158244017730387>

- *Majoko, T. (2018). Inclusion of children with Autism Spectrum Disorders in mainstream primary school classrooms: Zimbabwean teachers' experiences. *International Journal of Special Education*, 33(3), 630-656.
- Mamas, C., Daly, A.J., Cohen, S.R., y Jones, G. (2021). Social participation of students with autism spectrum disorder in general education settings. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100467. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100467>
- *Martin, T., Dixon, R., Verenikina, I., y Costley, D. (2019). Transitioning primary school students with Autism Spectrum Disorder from a special education setting to a mainstream classroom: Successes and difficulties. *International Journal of Inclusive Education*, 25(5), 640-655. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1568597>
- *McDonald, C.A., Donnelly, J.P., Feldman-Alguire, A.L., Rodgers, J.D., Lopata, C., y Thomeer, M.L. (2019). Special education service use by children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(6), 2437-2446. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03997-z>
- *Mujkanovic, E., Mujkanovic, E., Pasalic, A., Bicevic, I., y Memisevic, H. (2017). Quality of educational support for children with Autism Spectrum Disorder in Bosnia and Herzegovina- perception of parents and professionals. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(4), 829-836.
- *Muñoz-Martínez, Y., Simon Rueda, C., y Fernández-Blázquez, M.M. (2023). How to facilitate the educational inclusion of students with autism: learning from the experience of teachers in Spain. *Equality, Diversity and Inclusion*, 42(6), 787-804. <https://doi.org/10.1108/EDI-02-2022-0034>
- Nilholm, C., y Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American Journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437-451. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>
- Olley, J.G., Devellis, R.F., Devellis, B.M., Wall, A.J., y Long, C.E. (1981). The autism attitude scale for teachers. *Exceptional Children*, 47, 371-372. <https://doi.org/10.1177/001440298104700509>
- Olsson, I., y Nilholm, C. (2023). Inclusion of pupils with autism – a research overview. *European Journal of Special Needs Education*, 38, 1, 126-140. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2037823>
- ONU (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>. Accessed 15 April 2022
- *Page, A., y Ferrett, R. (2018). Teacher aides' views and experiences on the inclusion of students with Autism: Perspectives across two countries. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 17(2), 60-76.
- *Ravet, J. (2018). 'But how do I teach them?': Autism & Initial Teacher Education (ITE). *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 714-733. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412505>
- Russell, A., Scriney, A., y Smyth, S. (2022). Educator Attitudes Towards the Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorders in Mainstream Education: a Systematic Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10, 477-491. <https://doi.org/10.1007/s40489-022-00303-z>
- *Sanahuja-Gavalda, J.M., Olmos-Rueda, P., y Morón-Velasco, M. (2016). Collaborative support for inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 303-307. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12293>
- *Schulz, T.R., Able, H., Sreckovic, M.A., y White, T. (2016). Parent-Teacher collaboration: Teacher perceptions of what is needed to support students with ASD in the inclusive classroom. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51(4), 344-354
- *Sharma, U., y Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australian Journal of Special Education*, 40, 21-38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>
- *Simón, C., Martínez-Rico, G., McWilliam, R.A., y Cañadas, M. (2023). Attitudes toward inclusion and benefits perceived by families in schools with students with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53, 2689-2702. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05491-5>
- Sterzing, P.R., Shattuck, P.T., Narendorf, S.C., Wagner, M., y Cooper, B.P. (2012). Bullying involvement and autism spectrum disorders: Prevalence and correlates of bullying involvement among adolescents with an autism spectrum disorder. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine Journal*, 166(11), 1058-1064. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2012.790>
- *Teixeira de Matos, I., y Morgado, J. (2016). School participation of students with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 972-977. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12240>
- UNESCO (2008). Conferencia Internacional sobre Educación: Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- Verdugo, M.A., Amor, A.M., Fernández, M., Navas, P., y Calvo, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), 27-58. <http://dx.doi.org/10.14201/scero20184922758>
- *Waddington, E.M., y Reed, P. (2017). Comparison of the effects of mainstream and special school on National Curriculum outcomes in children with autism spectrum disorder: an archive-based analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(2), 132-142. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12368>
- Walker, V.L., Despain, S.N., Thompson, J.R., y Hughes, C. (2014). Assessment and planning in k-12 schools: A social-ecological approach. *Inclusion*, 2(2), 125-139. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-2.2.125>
- Wei, X., Lenz, K.B., y Blackorby, J. (2013). Math growth trajectories of students with disabilities: Disability category, gender, racial, and socioeconomic status differences from ages 7 to 17. *Remedial and Special Education*, 34(3), 154-165. <https://doi.org/10.1177/0741932512448253>
- *Wittwer, J., Hans, S., y Voss, T. (2023). Inclusion of autistic students in schools: Knowledge, self-efficacy, and attitude of teachers in Germany. *Autism*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/13623613231220210>
- Wong, C., Odom, S.L., Hume, K.A., Cox, A.W., Fettig, A., Kucharczyk, S., y Schultz, T.R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951-1966. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>
- *Young, K., Mannix McNamara, P., y Coughlan, B. (2017). Authentic inclusion-utopian thinking? - Irish post-primary teachers' perspectives of inclusive education. *Teaching And Teacher Education*, 68, 1-11. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.017>
- *Zainal, H., y Magiati, I. (2019). A comparison between caregiver-reported anxiety and other emotional and behavioral difficulties in children and adolescents with Autism Spectrum Disorders attending specialist or mainstream schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 2653-2663. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2792-7>

Artículo

Autoconcepto, Motivación Académica, Actitud Hacia el Aprendizaje y Rendimiento Académico: un Estudio Centrado en la Persona

José Carlos Núñez^{ID}, María del Carmen Perálvarez-Estevez, Elián Tuero^{ID} y Natalia Suárez

Universidad de Oviedo (España)

INFORMACIÓN

Recibido: 13/11/2023
Aceptado: 11/04/2024

Palabras clave:

Autoconcepto
Motivación
Atribuciones causales
Rendimiento académico

RESUMEN

Antecedentes: El estudio analiza el autoconcepto desde un enfoque centrado en la persona, lo que implica un enfoque hacia las posibles combinaciones de las diferentes dimensiones del autoconcepto. Los objetivos fueron: (i) determinar si existen diferentes perfiles de autoconcepto y, en el caso de haberlos, (ii) analizar la relación de dichos perfiles con el autoconcepto global, la motivación, las atribuciones causales del éxito y del fracaso, y el rendimiento académico. **Método:** Participaron de 1802 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria del Principado de Asturias (906 mujeres y 896 hombres). Mediante análisis de clases latentes (Latent Profile Analysis) se estudiaron los perfiles y su relación con las variables criterio (externas). **Resultados:** Se encontraron cinco perfiles de autoconcepto (perfil muy bajo, perfil bajo, perfil medio-bajo, perfil medio y perfil medio-alto) y relación estadísticamente significativa con el autoconcepto general, la motivación académica, la atribución causal y el rendimiento matemático. En general, los perfiles con niveles más altos de autoconcepto también tienen puntuaciones más altas en motivación académica, autoconcepto general, atribuciones al éxito y rendimiento matemático. **Conclusiones:** Los datos derivados de la investigación centrada en la persona complementan adecuadamente a los obtenidos desde la perspectiva centrada en la variable.

Self-Concept, Academic Motivation, Attitude Toward Learning, and Academic Achievement: a Person-Centered Study

ABSTRACT

Background: This study aimed to investigate self-concept from a person-centered approach, which implies paying attention to the students' combination of the different dimensions of self-concept. The main objectives of the research were (i) to determine whether there are different self-concept profiles and, if so, (ii) to analyze the relationship of these profiles with the global self-concept, motivation, causal attributions of success and failure, and mathematic performance. **Method:** The sample comprised 1802 Compulsory Secondary Education students from the Principality of Asturias (906 women and 896 men). The profiles and their relationship with the criterion (external) variables were studied through latent class analysis (Latent Profile Analysis). **Results:** five self-concept profiles were found (very low profile, low profile, medium-low profile, medium profile, and medium-high profile) and a statistically significant relationship with general self-concept, academic motivation, causal attribution processes, and mathematical performance. In general, the higher academic motivation, general self-concept, attributions for success, and mathematical performance, the higher the profile. As expected, the relationship with attribution for failures is negative. **Conclusions:** It is concluded that the data derived from person-centered research adequately complement those obtained from the variable-centered perspective.

Keywords:

Self-concept
Motivation
Causal attributions
Academic performance

Introducción

Es innegable el interés por conocer los factores cognitivos, motivacionales, actitudinales y conductuales que favorecen o limitan la conducta de los estudiantes dentro de los contextos educativos. Asimismo, los datos de que disponemos muestran que la relación con el entorno escolar y las relaciones sociales pueden llegar a afectar a la vida académica. Por eso, tanto los elementos más personales (e.g., auto-concepto, la autoestima, las atribuciones causales, la motivación, la ansiedad) como los de carácter más sociales (e.g., relaciones con los iguales, clima de aula) explican significativamente el éxito o el fracaso escolar.

Dentro de las variables personales, aunque inicialmente fueron las variables más de índole cognitiva las que mayor atención recibieron (Verberg et al., 2018), actualmente son las de tipo cognitivo-motivacional (Miñano et al., 2012), y actitudinal-emocional (Standage et al., 2013), las que mayor atención merecen. En este sentido, los datos de que disponemos muestran que variables tales como el autoconcepto y la autoestima (Navarro et al., 2006; Khampirat, 2020), la motivación académica (Orsini et al., 2019), la competencia percibida (Núñez et al., 2020; Patall et al., 2018), las actitudes hacia el estudio, las atribuciones causales (González-Pienda et al., 2000) y la ansiedad (Contreras et al., 2005) contribuyen notablemente a la explicación del rendimiento de los estudiantes en todas las etapas educativas.

La inmensa mayoría de estos datos provienen de estudios desde una perspectiva centrada en la variable, pero muy pocos desde una perspectiva centrada en la persona. Una perspectiva centrada en la variable implica que todos los sujetos con una puntuación semejante en una variable —por ejemplo, autoestima— deberían conseguir consecuencias semejantes en otra variable —por ejemplo, rendimiento matemático. Sin embargo, desde una perspectiva centrada en la persona conlleva asumir que lo anterior no siempre es cierto y que lo que ocurre es que la conducta (por ejemplo, el rendimiento matemático) estará condicionada por una combinación personal de variables, más que por el nivel de una sola variable. Una combinación, aunque siempre es personal, puede ser compartida por un conjunto determinado de individuos. Este conjunto de variables así combinadas, de modo particular, es lo que se ha dado en llamar “perfil” (Pastor et al., 2007; Wormington y Linnenbrink-García, 2017; Xu, 2023).

Los datos aportados por los estudios llevados a cabo desde la perspectiva centrada en la variable indicaron la fuerte relación entre autoconcepto y rendimiento académico (Marsh y Martin, 2011; Veas et al., 2019), aunque la mayor asociación ocurre con el autoconcepto académico (Martín-Romero y Sánchez-López, 2021). Sin embargo, no existen datos relevantes de tal relación visto el autoconcepto desde una perspectiva centrada en la persona, excepto contados casos en los que se trató el asunto de modo tangencial (e.g., Sab y Kampa, 2019; Schmidt et al., 2022; Schultz y Corte, 2022; Vega-Díaz et al., 2023). Con el objeto de contribuir a mejorar el estado de conocimiento sobre esta cuestión, en el presente estudio se analiza la posible existencia de diferentes perfiles en cuanto al autoconcepto, lo cual es posible ya que esta variable es un constructo multidimensional (Shavelson et al., 1976). Asimismo, de encontrar perfiles, nos interesa comprobar en qué medida los diferentes perfiles de autoconcepto se encuentran asociados con otras variables como la motivación académica, los procesos de

atribución causal, el rendimiento académico de los estudiantes, así como la imagen que tienen de sí mismos en general.

Perspectiva Multidimensional del Autoconcepto

Uno de los indicadores de bienestar psicológico más utilizados es el autoconcepto. Según Harter (1990) el autoconcepto hace referencia a las percepciones que individuo tiene sobre sí mismo. También es definido como la imagen que cada sujeto tiene de su persona, la cual refleja sus experiencias y los modos en que estas se interpretan (Amezcuza y Pichardo, 2000). Si bien, los modelos de autoconcepto en la década de los sesenta del siglo pasado eran de naturaleza unidimensional, a partir de la década de los setenta se abordó como un constructo multidimensional (Navarro et al., 2006). Una de las propuestas más relevantes ha sido la de Shavelson et al. (1976). En este modelo, el autoconcepto se refiere al conjunto de auto percepciones que conforman la imagen que una persona tiene de sí misma. Esta percepción que cada uno construye de sí mismo se forma, en gran medida, a partir de los refuerzos del entorno y las evaluaciones de otras personas significativas (García et al., 2016). Shavelson y sus colegas representaron el autoconcepto mediante un modelo jerárquico y multidimensional. De acuerdo con este modelo, las personas tenemos una autoevaluación global de uno mismo, pero, al mismo tiempo, también tenemos diferentes autoevaluaciones específicas (Fuentes et al., 2011). El autoconcepto general se situaría en la parte superior de la jerarquía, y dentro de este se podrían distinguir dos tipos más específicos de autoconcepto: autoconcepto académico y autoconcepto no académico. El autoconcepto académico, a su vez, estaría integrado por autoconcepto matemático, autoconcepto verbal, etc. Y el autoconcepto no académico implica descripciones de los sujetos que hacen referencia a aspectos concretos y observables de otras áreas específicas como la apariencia y habilidades físicas, las relaciones sociales o los aspectos emocionales (García et al., 2016). En definitiva, este modelo explicaría el autoconcepto global como resultado de un conjunto de percepciones parciales del propio yo y que se estructuran en una organización jerárquica: el autoconcepto general se compondría del autoconcepto académico y del no académico y este último, a su vez, incluiría tanto el autoconcepto social como el personal y el físico (Esnaola et al., 2008). Este modelo fue objeto de numerosas investigaciones las cuales dieron como resultado la validación del autoconcepto como un constructo multidimensional, ordenadas sus facetas jerárquicamente (e.g., Marsh, 1985).

Autoconcepto, Motivación Académica, Atribuciones Causales y Rendimiento Académico

Los datos disponibles muestran una gran relación entre la imagen que el estudiante tiene de sí mismo y sus condiciones motivacionales y actitudinales hacia el aprendizaje y el rendimiento académico (de la Fuente, 2004; González-Pienda et al., 2000; Marsh y Martin, 2011; Martín-Romero y Sánchez-López, 2021; Zubeldía et al., 2018).

En general, desde la mayoría de los enfoques teóricos sobre la motivación académica, ésta es considerada como un constructo que explica el inicio, la dirección y la perseverancia de una conducta hacia una determinada meta. Según Pintrich y De Groot (1990),

en este proceso estarían implicados cuatro tipos de componentes: el valor de la meta, la competencia percibida para alcanzarla, la atribución de la causalidad del resultado y las reacciones emocionales desplegadas como consecuencia de la interpretación del resultado. Se sabe que la motivación tiene un impacto importante sobre los resultados académicos de los estudiantes, tanto de primaria como de secundaria. En este sentido, en un estudio llevado a cabo por [Standage et al. \(2013\)](#) se ha observado que la salud adaptativa y el bienestar son altos predictores de una buena motivación, que a su vez correlacionaba altamente con buenos resultados académicos. Por su parte, [Verberg et al. \(2018\)](#) concluyó que los estudiantes que cuanto mayor era la motivación (después de varias sesiones de trabajo) mejores fueron sus resultados académicos (comparados con sus compañeros que no recibieron dichas sesiones).

Entre los enfoques más importantes de la motivación están la teoría del valor de las expectativas, la teoría de las metas académicas, la teoría de la atribución causal, la teoría cognitiva social y la teoría de la autodeterminación ([Koenka, 2020](#)), y todos ellos reconocen que las diferentes variables motivacionales interactúan entre sí para influir en el proceso de aprendizaje. Entre todas ellas, una de las más importantes, en cuanto a su influencia teórica y práctica y al número de investigaciones a las que dió lugar, ha sido la teoría de las metas académicas. En un manuscrito reciente, [Urdañ y Kaplan \(2020\)](#) nos brindan una visión concisa de los orígenes, la evolución y las direcciones futuras de la teoría de las metas académicas. Tradicionalmente, los enfoques teóricos dominantes que explican la orientación a metas en educación identifican dos tipos de orientación: orientación a metas de dominio y orientación a metas de rendimiento. La orientación hacia el dominio implica una intención personal de aprender y mejorar las propias capacidades y destrezas. Los estudiantes que exhiben este tipo de motivación se preocupan por alcanzar metas ambiciosas y persistir a pesar de posibles fracasos o problemas. Por otro lado, los estudiantes que muestran orientación hacia el rendimiento comparan su desempeño con el de otros ya que su objetivo es ser mejor que los demás. Las metas de rendimiento pueden implicar (a) demostrar competencia frente a otros (performance-approach goals) y/o (b) evitar juicios desfavorables sobre su competencia (avoidance-approach goals) ([Elliot y McGregor, 2001](#)). En la presente investigación nos centramos en estos tres metas: aproximación al dominio, aproximación al rendimiento y evitación del fracaso.

La motivación del sujeto hacia las tareas escolares está muy relacionada con las creencias que sostiene acerca de su competencia, y, en general, con las atribuciones realizadas sobre la causalidad percibida de los resultados obtenidos ([González-Pienda et al., 2000](#)). Las metas de aprendizaje o dominio y las de rendimiento se encuentran asociadas con patrones motivacionales distintos. Mientras que las metas de aprendizaje se encuentran vinculadas con un patrón de dominio o adaptativo, las metas de rendimiento se asocian con un patrón de indefensión ([Cabanach et al., 1996](#)). Y dentro de esta diferenciación el autoconcepto juega un papel muy relevante. El autoconcepto es parcialmente responsable de que la persona perciba como más adecuadas unas metas u otras, dando lugar a distintas conductas, cogniciones y actividades académicas ([Ames, 1992](#)). Por ejemplo, se ha comprobado que aquellas personas que se perciben como competentes y que se responsabilizan de sus resultados académicos también tienden con mayor probabilidad a

perseguir metas de dominio o de aprendizaje ([Núñez y González-Pienda, 1994](#)).

Objetivo del Estudio

El planteamiento del trabajo está centrado en un nuevo enfoque del autoconcepto. El trabajo está orientado en la persona utilizando la propia combinación que hacen los estudiantes de cómo se perciben en las diferentes dimensiones para ver su relación con la motivación, la actitud hacia el aprendizaje y el rendimiento académico. Vamos a utilizar la medida del autoconcepto más como una construcción personal en la que el resultado es la combinación personal de las distintas facetas de su yo, más que las dimensiones por separado o como una simple suma.

Dicho esto, en este trabajo tendremos dos objetivos a seguir. El primer objetivo comprobar la existencia de posibles combinaciones en las diferentes dimensiones de autoconcepto en población adolescente. Además, conocer si se comparten muchos de estos. Se pretende hacer una búsqueda de diferentes perfiles o combinaciones de las cuatro dimensiones del autoconcepto consideradas (académica, familiar, social y personal), que tiene que ser usuales por un conjunto de estudiantes. Estos perfiles tendrían que indicar semejanza intragrupo, es decir, que los miembros del perfil deben tener caracteres similares para considerarse como un buen grupo categórico; y diferencias intergrupo, o sea, que debe haber diferencias significativas entre los perfiles. El segundo objetivo consistió en analizar las diferencias entre dichos perfiles en cuanto a variables del individuo, como la motivación académica, los procesos de atribución de la causalidad de los éxitos y de los fracasos (respecto del rendimiento académico en el área de las matemáticas) y la imagen general que los estudiantes tienen de sí mismos.

Método

Participantes

En el estudio han participado un total de 1802 estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del Principado de Asturias. Los estudiantes eran alumnos de varios colegios de las distintas zonas geográficas del Principado. Los colegios seleccionados aleatoriamente fueron invitados a participar en el estudio, aunque finalmente se tomaron datos de los que accedieron a nuestra petición. En éstos, se evaluaron los alumnos de clases completas, aquellas que tenían disponibilidad. Por tanto, la muestra del estudio no es totalmente aleatoria. Aunque no hay diferencias significativas por género (906 mujeres y 896 hombres: 50,3% y 49,7% respectivamente), si entre los cursos (1º ESO = 18,7%; 2º ESO = 21,9%; 3º ESO = 28,3%; 4º ESO = 31,1%). Los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales han sido evaluados, pero no han sido incluidos en la muestra del presente estudio.

Instrumentos

Autoconcepto. La evaluación del autoconcepto fue realizada mediante la adaptación al español del Self-Description Questionnaire II (SDQ-II). Se trata de un instrumento diseñado para medir las diferentes dimensiones del autoconcepto del modelo de [Shavelson y otros \(1976\)](#). La escala de respuesta es de tipo Likert (5 puntos: 1 = *totalmente en desacuerdo*, ..., 5 = *totalmente de acuerdo*). En la

presente investigación se utilizan las medidas de cinco dimensiones o subescalas: general (6 ítems; ejemplo: “Me gusta como soy”), académico (6 ítems; ejemplo: “Soy un buen estudiante”), familiar (6 ítems; ejemplo “Soy un buen hijo”), iguales (6 ítems; ejemplo “Mis compañeros me aprecian”) y emocional (6 ítems; ejemplo “Soy una persona tranquila y equilibrada”). La fiabilidad de las medidas es adecuada, excepto la escala de autoconcepto emocional que se queda algo baja: general ($\alpha = 0,74$), académico ($\alpha = 0,85$), familiar ($\alpha = 0,80$), iguales ($\alpha = 0,71$) y emocional ($\alpha = 0,68$).

Motivación Académica. La motivación académica se midió con el Cuestionario de Metas Académicas para adolescentes (CEMA-II), elaborado por Núñez et al. (1997). Se trata de una escala multidimensional mediante la que se estiman diferentes tipos de orientaciones motivacionales: intrínseca, extrínseca, social, de evitación. La escala de respuesta de de tipo Likert (5 puntos: 1 = *totalmente en desacuerdo*, ..., 5 = *totalmente de acuerdo*). En esta investigación se utilizó la subescala de motivación intrínseca (interés por aprender y adquirir competencia). La subescala está constituida por 6 ítems (ejemplo: “Yo me esfuerzo en mis estudios porque los aprendizajes que realizo me permiten ser más competente”) con una buena fiabilidad ($\alpha = 0,83$).

Atribuciones Causales. La atribución causal del éxito y del fracaso personal fue medida mediante la Sydney Attribution Scale (SAS), elaborada por Marsh y colaboradores (1984). Está compuesta por seis subescalas resultado de combinar tres potenciales causas (habilidad, esfuerzo, suerte) con dos potenciales resultados (éxito y fracaso). La escala de respuesta de de tipo Likert (5 puntos: 1 = *totalmente en desacuerdo*, ..., 5 = *totalmente de acuerdo*). En esta investigación se utilizan las subescalas que miden la atribución del éxito y del fracaso a causas internas (la propia habilidad). Ambas subescalas están compuestas por 8 ítems, con buenos índices de fiabilidad: atribución del éxito a la propia habilidad ($\alpha = 0,84$), atribución del fracaso a la falta de habilidad ($\alpha = 0,80$).

Rendimiento Académico. Las calificaciones finales en la asignatura de matemáticas fueron tomadas como indicador del rendimiento académico. No obstante, a la hora de interpretar los resultados del estudio habrá que tener en cuenta que se refiere al rendimiento matemático.

Procedimiento

La estrategia de recogida de datos fue de tipo transversal (toda la información fue obtenida en la misma ocasión). El autoconcepto, la motivación académica y las atribuciones de causalidad fueron medidos mediante autoinforme que cumplimentaron los estudiantes. El rendimiento académico fue aportado por los centros educativos con consentimiento. El estudio fue informado y recibida autorización de alumnado, familias y profesorado. La investigación respeta los principios éticos de la Declaración de Helsinki.

Análisis de Datos

Los datos fueron analizados en varias fases. El primer paso consistió en estudiar las propiedades estadísticas de las variables manifiestas incluidas en el estudio, prestando especial atención a la distribución de las puntuaciones en cada variable.

El segundo paso consistió en el análisis de clases latentes que, teniendo en cuenta que las cuatro medidas observadas son

continuas, se denomina Latent Profile Analysis (Lanza, Flaherty y Collins, 2003). En el modelado de mezclas, las variables de indicador se utilizan para identificar una variable categórica latente subyacente.

En este caso, con la ayuda del paquete estadístico Mplus 7.11 (Muthén y Muthén, 1998-2012), fueron cuatro medidas de autoconcepto (académico, familiar, iguales, emocional) para identificar subgrupos de estudiantes con perfiles de autoconcepto. Para determinar qué modelo es el que mejor describe la relación entre las cuatro dimensiones del autoconcepto, entre el conjunto de modelos finitos, la estimación se realiza añadiendo al modelo diana sucesivas clases latentes (Nylund, Asparouhov, y Muthén, 2007).

La selección del mejor modelo se realiza en base a diferentes criterios, entre los que se encuentran la prueba formal de la razón de máxima verosimilitud ajustada de Lo, Mendell and Rubin —LMRT— y the parametric bootstrap likelihood ratio test (PBLRT), los criterios de información de Akaike (AIC), el bayesiano de Schwarz (BIC) y el BIC ajustado por el tamaño de muestra (SSA-BIC), así como el valor de la entropía y el tamaño de cada subgrupo o clase (Galovan et al., 2018; Nylund, et al., 2007). Los valores p significativos asociados con LMRT indican una mejora significativa en el ajuste del modelo en relación con la solución con una clase menos.

Los valores más bajos de AIC, BIC y SSA-BIC indican un mejor ajuste del modelo. Es conveniente que estos criterios complementen la información proporcionada por la prueba formal de ajuste condicional. Asimismo, es preciso señalar que las clases pequeñas, aunque se consideran típicamente clases espurias, una condición a menudo asociada con la extracción de un número excesivo de perfiles, en ocasiones constituyen un perfil de interés (Dyer y Day, 2015).

Para determinar la precisión de clasificación del modelo seleccionado, calculamos las probabilidades a posteriori y el estadístico de entropía. Esta estadística toma valores entre cero y uno, cuanto más cerca está de uno, más precisa es la clasificación (valores superiores a 0.80 indican una buena calidad de clasificación (Celeux y Soromenho, 1996).

Con los anteriores, otro criterio que se tuvo en cuenta para la selección del mejor modelo fue el tamaño de las diferencias, necesariamente estadísticamente significativas, entre las clases respecto de las variables que han sido usadas para formarlas. El estudio de dichas diferencias se realizó mediante análisis multivariado de la varianza, con las clases como factor principal (obtenido con la sentencia SAVE = CPROBABILITIES) y las cuatro dimensiones del autoconcepto (variables dependientes). Finalmente, junto con los índices estadísticos mencionados se tendrá en cuenta la interpretabilidad teórica de las clases (Nylund et al., 2007).

En el mismo análisis de perfiles latentes, se usó la opción AUXILIARY para probar la igualdad de las medias de las cinco variables de resultado (es decir, motivación, atribuciones causales del éxito, atribuciones causales del fracaso, autoconcepto general y rendimiento matemático) entre los perfiles (Pastor et al., 2007). Si la prueba general indica diferencias estadísticamente significativas entre clases, se utilizan las imputaciones múltiples basadas en la probabilidad posterior para realizar comparaciones de medias pareadas. Se utilizaron los criterios establecidos por Cohen (1988) para evaluar el tamaño de las diferencias medias (nulo: $d < 0,20$; pequeño: $d = 0,20$; mediano: $d = 0,50$; grande: $d = 0,80$), así como

la eta cuadrado parcial (nulo: $\eta_p^2 < 0,01$; pequeño: $\eta_p^2 =$ entre 0,01 y 0,058; medio: $\eta_p^2 =$ entre 0,059 y 0,137; grande: $\eta_p^2 > 0,138$). En todos los análisis, se utilizó la estimación de máxima verosimilitud con error estándar robusto (MLR).

Resultados

Estadísticos Descriptivos

En la **Tabla 1** se aportan los datos descriptivos y las correlaciones de Pearson entre las variables incluidas en el estudio. En general, se observa que las variables incluidas en el estudio se encuentran relacionadas significativamente y de modo positivo. Por otra parte, las variables muestran una distribución dentro de valores de normalidad (Gravetter y Walnau, 2014).

Análisis de Perfiles Latentes

Selección del Mejor Modelo

Se ajustaron varios modelos de perfiles latentes (modelos de dos a seis clases). Las variables para la formación de clases fueron las cuatro dimensiones particulares más relevantes del autoconcepto: académica, familiar, iguales y emocional (que se corresponden a los ámbitos escolar, familia, social, personal). En el ajuste de los modelos se asumió que las varianzas podían diferir entre los indicadores dentro de cada grupo, especificándose como restricción que fuesen iguales entre los grupos. Asimismo, se impuso como restricción la independencia entre los indicadores, tanto dentro de cada grupo como entre grupos. Los resultados obtenidos se aportan en la **Tabla 2**.

Se detuvo el ajuste de modelos en seis clases dado que el estadístico LMRT-Test resultó no estadísticamente significativo ($p = 0,1480$), lo cual indica que el modelo de seis clases no es mejor que el de cinco clases. Por otra parte, la entropía del modelo de cinco clases es mayor que la de cuatro clases, indicándonos que

los individuos se encuentran mejor clasificados en las clases en el modelo de cinco que de cuatro clases. Además, como se puede ver en la **Tabla 2**, AIC y SSABIC del modelo de cinco clases son menores que los correspondientes del modelo de cuatro clases. Finalmente, las cuatro dimensiones del autoconcepto que se utilizaron para ajustar los modelos de clases sucesivas resultaron relevantes en la diferenciación de los cinco perfiles, tanto conjuntamente ($\lambda_{\text{Wilks}} = 0,070$; $F(16,5481) = 474,29$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,485$), como de modo univariado: dimensión académica ($F(4,1797) = 106,23$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,191$), dimensión familiar ($F(4,1797) = 5604,13$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,926$), dimensión social –relación con los iguales ($F(4,1797) = 66,91$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,130$) y dimensión personal-emocional ($F(4,1797) = 81,37$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,153$). Los tamaños de las diferencias son muy grandes, tanto a nivel multivariado como univariado (excepto en el caso de la dimensión social que es medio). Todas las comparaciones entre las clases, excepto dos (una en la dimensión iguales y otra en la dimensión emocional), en las cuatro variables resultaron estadísticamente significativas a $p < 0,001$.

En suma, se seleccionó el modelo de cinco clases ya que todos los estadísticos indican que es mejor que el de cuatro clases (y el de seis clases no es mejor). La probabilidad de ser clasificado cada

Tabla 2
Estadísticos de Ajuste de Modelos de Clases Sucesivas

Modelos	AIC	SSA-BIC	LMRT (p)	Entropía	Nº de clases con n < 5%
2 clases	19703,27	19733,43	754,03 (0,0001)	0,740	0
3 clases	19474,53	19516,28	232,54 (0,0001)	0,685	0
4 clases	19288,86	19342,22	190,58 (0,0124)	0,794	1
5 clases	19183,13	19248,08	112,72 (0,0122)	0,857	1
6 clases	19125,71	19202,25	65,67 (0,0829)	0,873	2

Nota: AIC = Akaike Information Criterion; SSA-BIC = BIC adjusted for the sample size; LMRT-Test = adjusted Lo-Mendell-Rubin maximum likelihood ratio test.

Tabla 1
Correlaciones de Pearson y Estadísticos Descriptivos de las Variables Incluidas en el Estudio

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Dimensión académica	–								
2. Familiar	0,424***	–							
3. Iguales	0,338***	0,334***	–						
4. Emocional	0,199***	0,358***	0,237***	–					
5. Motivación	0,319***	0,255***	0,161***	0,126***	–				
6. Atribución causal al éxito	0,511***	0,271***	0,180***	0,149***	0,293***	–			
7. Atribución causal al fracaso	-0,215***	-0,118***	-0,057*	-0,145***	-0,082***	-0,123***	–		
8. Autoconcepto General	0,527***	0,573***	0,506***	0,402***	0,282***	0,335***	-0,156***	–	
9. Rendimiento matemático	0,500***	0,160***	0,017	0,102***	0,169***	0,367***	-0,228***	0,161***	–
M	19,739	24,915	21,260	21,249	3,763	3,297	2,861	22,836	2,460
DT	4,769	4,207	3,638	4,190	0,741	0,683	0,546	3,847	1,297
Asimetría	-0,250	-1,004	-0,345	-0,268	-0,531	-0,169	-0,075	-0,553	0,529
Kurtosis	-0,017	1,109	0,894	0,077	0,488	0,642	1,109	0,660	-0,860

Nota: Escalas de medida: dimensiones del autoconcepto (general, académica, familiar, igual, emocional): mínimo = 6, máximo = 30; motivación: mínimo = 1, máximo 6; Atribución causal al éxito y al fracaso: mínimo = 1, máximo = 5; rendimiento matemático: mínimo = 1, máximo = 5.

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tabla 3

Medias, Errores de Estimación e Intervalos de Confianza Correspondientes a las Estimaciones para los Estudiantes de las Cinco Clases

	N (%)	Estimación	S.E.	Inf. 5%	Sup. 5%
Clase 1: Perfil Bajo	130 (7,23%)				
Académico		-0,836	0,103	-1,006	-0,666
Familiar		-1,882	0,078	-2,010	-1,753
Iguales		-0,623	0,095	-0,779	-0,466
Emocional		-0,487	0,083	-0,624	-0,350
Clase 2: Perfil Medio	699 (38,79%)				
Académico		-0,056	0,037	-0,116	0,004
Familiar		0,009	0,023	-0,030	0,047
Iguales		-0,090	0,040	-0,156	-0,024
Emocional		-0,109	0,039	-0,173	-0,044
Clase 3: Perfil Muy Bajo	28 (1,55%)				
Académico		-1,726	0,189	-2,037	-1,415
Familiar		-3,394	0,149	-3,640	-3,148
Iguales		-1,291	0,404	-1,955	-0,627
Emocional		-1,269	0,253	-1,686	-0,813
Clase 4: Perfil Medio Bajo	282 (15,64%)				
Académico		-0,349	0,061	-0,449	-0,250
Familiar		-0,956	0,054	-1,045	-0,867
Iguales		-0,280	0,066	-0,389	-0,171
Emocional		-0,430	0,057	-0,524	-0,336
Clase 5: Perfil Medio Alto	663 (36,79%)				
Académico		0,451	0,042	0,381	0,520
Familiar		0,929	0,015	0,904	0,954
Iguales		0,394	0,039	0,331	0,458
Emocional		0,452	0,042	0,383	0,520

Nota: N (%) número de estudiantes de la clase y porcentaje. SE (Error de la estimación), Intervalos de confianza: Inferior 5% y Superior 5%.

sujeto dentro de la clase a la que fue asignado es buena, en general (0,857) y para cada clase de modo particular (Clase 1 = 0,903; Clase 2 = 0,893; Clase 3 = 0,958; Clase 4 = 0,877; Clase 5 = 0,937).

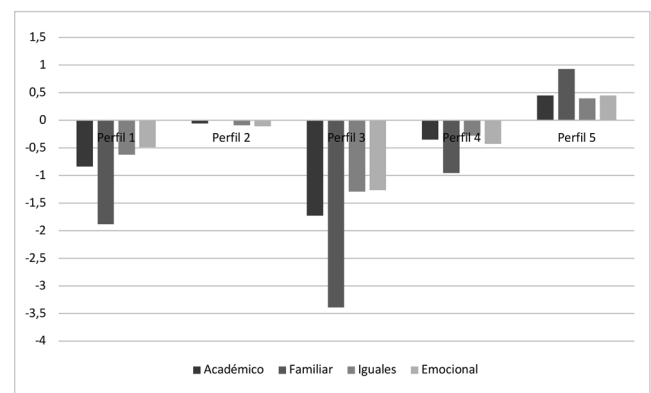
Descripción del Modelo Seleccionado (5 Clases)

En la **Tabla 3** se aporta información relevante sobre el modelo seleccionado (cinco clases), y en la **Figura 1** se representan los niveles de las cuatro dimensiones del autoconcepto correspondientes a los cinco perfiles de autoconcepto. Las medidas de las cuatro dimensiones del autoconcepto fueron estandarizadas ($M = 0$; $DT = 1$).

El modelo seleccionado incluye cinco perfiles de autoconcepto estadísticamente diferentes (desde muy bajo hasta medio-alto). Se observa un pequeño número de estudiantes ($n = 28$; 1,55%) con un *perfil muy bajo* en las cuatro dimensiones del autoconcepto (especialmente en la dimensión familiar que muestra un nivel extremadamente bajo). Asimismo, se identificó un grupo de estudiantes con un *perfil bajo* en las cuatro dimensiones (especialmente en la dimensión familiar). Se trata de un grupo no muy numeroso ($n = 130$; 7,23%), aunque importante para tenerlos en consideración. También se identificó otro grupo de estudiantes con

Figura 1

Representación Gráfica de los Perfiles de Autoconcepto. Perfil 1: Bajo ($n = 130$), Perfil 2: Medio ($n = 699$), Perfil 3: Muy Bajo ($n = 28$), Perfil 4: Medio Bajo ($n = 282$), Perfil 5: Medio Alto ($n = 663$)



un *perfil medio-bajo* ($n = 282$; 15,64%), y que tiene en común con los dos anteriores el hecho de que la dimensión familiar es la más baja del perfil. Finalmente, los dos grupos más numerosos de

estudiantes tienen un *perfil medio* ($n = 699$; 38,79%) o un *perfil medio-alto* ($n = 663$; 36,79%). En el caso del *perfil medio-alto* se observa que la dimensión familiar sobresale del nivel de las otras tres, pero en este caso por ser más positivo que el resto.

No se observaron diferencias estadísticamente significativas en la distribución entre las clases respecto del género ($\chi^2_{(4, 1802)} = 6,775$; $p = 0,148$). No obstante, las diferencias fueron significativas en el *perfil muy bajo*: 39,3% de alumnas y 60,7% de alumnos). En cuanto al curso, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2_{(12, 1802)} = 41,127$; $p < 0,001$), observándose que en los *perfiles bajo, medio-bajo y medio* el número de estudiantes asciende a medida que asciende el curso, en el *perfil medio-alto* descende el número del alumnado a medida que se asciende en curso, mientras que en el *perfil muy bajo* no hay diferencias apreciables por curso.

Diferencias Entre los Perfiles de Autoconcepto en Motivación Académica, Autoconcepto General, Atribuciones Causales y Rendimiento Académico (Matemático)

Para el estudio del segundo objetivo de la investigación se calcularon las diferencias de los perfiles con cinco variables criterio del propio sujeto: *autoconcepto general*, *motivación académica*, *atribución causal del éxito a variables internas*, *atribución del fracaso a variables internas* y *rendimiento matemático*. Los resultados obtenidos se aportan en la *Tabla 4* (estadísticos descriptivos) y *Tabla 5* (relación entre las variables y diferencias entre clases o perfiles).

Los datos obtenidos muestran diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles en las cinco variables criterio: *autoconcepto general* ($\chi^2 = 460,81$; $p < 0,0001$; $d = 1,17$), *motivación académica* ($\chi^2 = 66,79$; $p < 0,0001$; $d = 0,39$), *atribución del éxito*

Tabla 4
Medias y Desviaciones Típicas de Cada Clase en las Variables Criterio.

	Perfil				
	Muy bajo	Bajo	Medio bajo	Medio	Medio alto
Autoconcepto General					
M	14,585	19,114	20,711	22,501	25,201
DT	1,034	0,342	0,203	0,125	0,121
Motivación Académica					
M	3,308	3,442	3,559	3,718	3,981
DT	0,199	0,076	0,047	0,029	0,028
Atribución al Éxito					
M	2,799	2,955	3,107	3,256	3,512
DT	0,169	0,063	0,043	0,025	0,027
Atribución al Fracaso					
M	2,981	2,953	2,956	2,875	2,781
DT	0,119	0,047	0,033	0,022	0,024
Rendimiento Matemático					
M	1,684	1,960	2,308	2,438	2,682
DT	0,163	0,105	0,079	0,052	0,054

Nota: Escalas de medida: dimensiones del autoconcepto (general, académica, familiar, igual, emocional): mínimo = 6, máximo = 30; motivación: mínimo = 1, máximo = 6; Atribución causal al éxito y al fracaso: mínimo = 1, máximo = 5; rendimiento matemático: mínimo = 1, máximo = 5.

Tabla 5
Comparaciones Múltiples Entre Perfiles en las Cinco Variables Criterio

	χ^2	$p <$	Cohen's d
Autoconcepto General			
Bajo vs. Medio	86,891	<0,001	0,684
Bajo vs. Muy bajo	16,969	<0,001	0,694
Bajo vs. Medio bajo	15,353	<0,001	0,394
Bajo vs. Medio alto	281,418	<0,001	1,483
Medio vs. Muy bajo	57,579	<0,001	0,587
Medio vs. Medio bajo	53,651	<0,001	0,481
Medio vs. Medio alto	231,999	<0,001	0,906
Muy bajo vs. Medio bajo	33,997	<0,001	0,702
Muy bajo vs. Medio alto	104,200	<0,001	0,843
Medio bajo vs. Medio alto	357,041	<0,001	1,558
Motivación Académica			
Bajo vs. Medio	11,604	<0,001	0,238
Bajo vs. Muy bajo	0,388	0,533	-----
Bajo vs. Medio bajo	1,580	0,209	-----
Bajo vs. Medio alto	44,251	<0,001	0,486
Medio vs. Muy bajo	4,145	0,042	0,151
Medio vs. Medio bajo	7,487	0,006	0,175
Medio vs. Medio alto	39,599	<0,001	0,346
Muy bajo vs. Medio bajo	1,513	0,219	-----
Muy bajo vs. Medio alto	11,216	<0,001	0,257
Medio bajo vs. Medio alto	59,215	<0,001	0,517
Atribución del Éxito a Causas Internas			
Bajo vs. Medio	19,101	<0,001	0,307
Bajo vs. Muy bajo	0,738	0,390	-----
Bajo vs. Medio bajo	3,691	0,055	-----
Bajo vs. Medio alto	64,932	<0,001	0,597
Medio vs. Muy bajo	7,108	0,008	0,199
Medio vs. Medio bajo	8,444	0,004	0,186
Medio vs. Medio alto	44,447	<0,001	0,367
Muy bajo vs. Medio bajo	3,087	0,079	-----
Muy bajo vs. Medio alto	17,280	<0,001	0,320
Medio bajo vs. Medio alto	63,978	<0,001	0,539
Atribución del Fracaso a Causas Internas			
Bajo vs. Medio	2,276	0,131	-----
Bajo vs. Muy bajo	0,048	0,826	-----
Bajo vs. Medio bajo	0,002	0,996	-----
Bajo vs. Medio alto	10,871	<0,001	0,236
Medio vs. Muy bajo	0,775	0,379	-----
Medio vs. Medio bajo	3,915	0,048	0,127
Medio vs. Medio alto	7,812	0,005	0,152
Muy bajo vs. Medio bajo	0,043	0,835	-----
Muy bajo vs. Medio alto	2,755	0,097	-----
Medio bajo vs. Medio alto	18,895	<0,001	0,286
Rendimiento Académico (Matemáticas)			
Bajo vs. Medio	16,721	<0,001	0,287
Bajo vs. Muy bajo	1,959	0,162	-----
Bajo vs. Medio bajo	6,675	0,010	0,257
Bajo vs. Medio alto	37,106	<0,001	0,443
Medio vs. Muy bajo	19,172	<0,001	0,329
Medio vs. Medio bajo	1,783	0,182	-----
Medio vs. Medio alto	9,864	0,002	0,171
Muy bajo vs. Medio bajo	11,952	<0,001	0,401
Muy bajo vs. Medio alto	34,117	<0,001	0,456
Medio bajo vs. Medio alto	15,293	<0,001	0,257

a causas internas ($\chi^2 = 80,89$; $p < 0,0001$; $d = 0,43$), atribución del fracaso a causas internas ($\chi^2 = 20,61$; $p < 0,0001$; $d = 0,24$) y rendimiento matemático ($\chi^2 = 49,41$; $p < 0,0001$; $d = 0,33$). Como se puede apreciar en la Tabla 4, el nivel del autoconcepto general es mayor en la medida en que el perfil de autoconcepto es más positivo. Las comparaciones múltiples por pares (Tabla 5) muestran que hay diferencias estadísticamente significativas entre todas las comparaciones. Asimismo, a medida que el perfil es más positivo, mayor es también la motivación académica de los estudiantes, más se tiende a atribuir a variables internas (la capacidad y el esfuerzo) los éxitos obtenidos y menos los fracasos y, finalmente, mayor es el rendimiento académico matemático. No obstante, mientras que el tamaño de las diferencias es muy grande en el caso del autoconcepto general, en las otras cuatro variables no alcanza a ser medio.

Discusión

En esta investigación se pretendió determinar si existen perfiles basándose en cuatro dimensiones del autoconcepto. Además, se quiso determinar la relación de dichos grupos categóricos con la motivación, el autoconcepto general, las atribuciones causales del éxito y del fracaso de los estudiantes y con el rendimiento en matemáticas. Para ello, se llevaron a cabo análisis de perfiles latentes (Latent Profile Analysis) dando como resultado un modelo de cinco perfiles del autoconcepto: perfil muy bajo, perfil bajo, perfil medio-bajo, perfil medio y perfil medio-alto. En todos los perfiles obtenidos destacó el rol de la dimensión familiar del autoconcepto. En los perfiles muy bajo, bajo y medio-bajo, esta tiene una puntuación por debajo de las demás variables, mientras que en los perfiles medio y medio-alto, esta variable familiar, presenta una puntuación más alta que las demás dimensiones del autoconcepto. Esto tiene sentido comparado con otras investigaciones, como el estudio de Castro et al. (2021), donde se afirma que el autoconcepto se relaciona significativamente con las variables familiares, ya que indican que los adolescentes con alto autoconcepto presentan mejor ajuste en las variables familiares y escolares que los que muestran un bajo autoconcepto. A su vez, se ha visto que la calidad de las relaciones de los adolescentes con sus padres tiene un papel positivo en el desarrollo del autoconcepto escolar y familiar (León-Moreno y Musitu-Ferrer, 2019).

Por otro lado, se obtuvieron diferencias significativas respecto al género en el perfil muy bajo, siendo mayor el número de chicos que de chicas. En el resto de los perfiles no se muestran diferencias significativas respecto al género. Esto último coincide con el estudio de Peteros et al. (2020). Por su parte, Tella (2007) también obtuvo datos afines con los del estudio de Peteros et al. (2020) al indagar sobre la relación entre el autoconcepto y el rendimiento matemático de los estudiantes de secundaria superior, investigación que reveló la ausencia de diferencias significativas en autoconcepto matemático respecto del género de los estudiantes. Sin embargo, este hallazgo es contrario a los resultados aportados por otros estudios que indican que las niñas tienen un mayor autoconcepto que los niños a nivel matemático. Este dato concuerda con las diferencias que hemos obtenido en nuestro estudio dentro del perfil bajo.

En cuanto al curso, se encontraron diferencias estadísticamente significativas. En los perfiles bajo, medio-bajo y medio el número de estudiantes aumenta conforme se va avanzando de curso, mientras que el perfil medio-alto desciende. Esto concuerda con otras

investigaciones que afirman que el autoconcepto va disminuyendo conforme se acerca la edad preadolescente (Verrastro et al., 2020). Por ello, a estas edades es cuando cobra mayor importancia los estudios sobre autoconcepto. En la pre-adolescencia y adolescencia obtiene un especial interés debido a la transición que el niño sufre desde la infancia a la adquisición de un rol adulto y se ha visto que se trata de la edad más vulnerable ya que durante esta etapa se producen cambios, aumento de responsabilidades y competencias que el joven tiene que afrontar y que pueden generar estados de inestabilidad emocional (Navarro et al., 2006). Además, existe un cambio de etapa desde primaria a secundaria, donde las relaciones con profesores y compañeros adquieren un nuevo tinte.

En relación con el segundo objetivo, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles en las cinco variables criterio. Asimismo, existen diferencias entre todas las comparaciones, viéndose que a medida que el perfil es más positivo, también lo es la motivación académica de los estudiantes y más se tiende a atribuir a variables internas (la capacidad) los éxitos obtenidos teniendo una relación directa, mientras que atribuyen menos los fracasos a la capacidad, obteniendo una correlación inversa. Finalmente, se vio también que es mayor el rendimiento académico matemático cuanto más positivo es el perfil. Estos resultados también coinciden con otros hallazgos que afirman que el autoconcepto influye positivamente en la motivación y que el rendimiento académico también se predice positivamente de manera indirecta por el autoconcepto a través de la motivación (Chepkirui y Huang, 2021). En el estudio de Miñano et al. (2012) se afirma que el autoconcepto académico ha demostrado ser la variable motivacional más influyente a la hora de explicar el rendimiento, tanto en matemáticas como en lengua. Esto indica una vez más que el logro, el compromiso y el esfuerzo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje aumenta cuando los estudiantes se sienten competentes, es decir, cuando tienen confianza en sus propias habilidades y capacidades.

En conclusión, los datos de la presente investigación parecen indicar que los estudiantes de estas edades autorregulan las autopercepciones de las distintas facetas de sí mismos en base a perfiles. Además, se observó la existencia de varios perfiles diferentes en cuanto al nivel de las dimensiones, pero semejantes en cuanto a la relación entre las dimensiones dentro de cada perfil. Por tanto, a la vez que se confirma la expectativa de que los sujetos se diferencian entre sí en cuanto al perfil, o combinación de las cuatro dimensiones consideradas del autoconcepto (académica, familiar, social y personal), el hecho de que el nivel de las dimensiones dentro de cada perfil sea parecido nos lleva a pensar que aunque el autoconcepto sea correctamente representado por modelos multidimensionales, tal dimensionalidad no parece tan clara al ver cómo los sujetos las combinan en estos perfiles. Por ello, una conclusión clara es que es necesaria más investigación en esta línea, pues la evaluación del autoconcepto, y la intervención, actualmente se basa en modelos multidimensionales.

Los resultados de esta investigación tienen implicaciones para la práctica educativa. En concreto, el descenso del concepto de sí mismo conforme se avanza en edad invita a considerar la necesidad de incluir en los procesos educativos una mayor atención a la construcción del yo y a trabajar para evitar ese descenso de la propia autoestima. Además, este descenso de autoestima también correlaciona con posteriores problemas de acoso escolar y abandono de los estudios. Por otra parte, también debería tenerse

en cuenta que el desarrollo de un autoconcepto positivo también ayuda al desarrollo de procesos instruccionales y aprendizajes más significativos ya que un buen autoconcepto va acompañado de mayor motivación intrínseca y procesos de atribución causal más adaptativos. Con todo, los datos derivados de la presente investigación deben contemplarse con cierta cautela pues hay algunas amenazas que suponen evidentes limitaciones. Una de las más importantes es que las medidas de las variables han sido obtenidas en base a autoinforme, lo cual supone un evidente problema para la fiabilidad y la validez.

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Referencias

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Amezcuza, J.A., y Pichardo, M.C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología, 16*(2), 207-214.
- Cabanach, R.G., Valle, A., Núñez, J.C., y González-Pienda, J.A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema, 8*(1), 45-61.
- Castro, R., Vargas, E., y García, J.U. (2021). El autoconcepto del adolescente, su relación con la comunicación familiar y la violencia escolar. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Artículo 17. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2570>
- Celeux, G., y Soromenho, G. (1996). An entropy criterion for assessing the number of clusters in a mixture model. *Journal of Classification, 13*, 195-212. <https://doi.org/10.1007/BF01246098>
- Chepkirui, J., y Huang, W. (2021). A path analysis model examining self-concept and motivation pertinent to undergraduate academic performance: A case of Kenyan public universities. *Educational Research Review, 16*, 64-71. <https://doi.org/10.5897/err2021.4123>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Erlbaum.
- Contreras, F., Espinosa, J.C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento. *Diversitas: Perspectivas en Psicología, 1*(2), 183-194.
- De la Fuente, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: La Teoría de la Orientación de Meta. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 2*(1), 35-62.
- Dyer, W.J., y Day, R.D. (2015). Investigating family shared realities with factor mixture modeling. *Journal of Marriage and Family, 77*(1), 191-208. <https://www.jstor.org/stable/24582800>
- Elliot, A.J., y McGregor, H.A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(3), 501-519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Esnaola, I., Goñi, A., y Madariaga, J.M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica, 13*(1), 69-96.
- Fuentes, M.C., García, J.F., Gracia, E., y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema, 23*, 1, 7-12.
- Galovan, A.M., Drouin, M., y McDaniel, B.T. (2018). Sexting profiles in the United States and Canada: Implications for individual and relationship well-being. *Computers in Human Behavior, 79*, 19-29. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.017>
- García, J.M., Díaz, A., Soledad, M., Inglés, C.J., Lagos, N., y González, C. (2016). Capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las dimensiones del autoconcepto en una muestra de adolescentes chilenos. *Estudios Sobre Educación, 30*, 31-50. <https://doi.org/10.15581/004.30.31-50>
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., y Rocés, C., García, M., González, P., Cabanach, R.G., y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema, 12*(4), 548-556.
- Gravetter, F.J., y Wallnau, L.B. (2014). *Statistics for the Behavioral Sciences*. Wadsworth.
- Harter, S. (1990). Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents. In A. M. La Greca, *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents* (pp. 292-325). Allyn & Bacon.
- Khampirat, B. (2020). The relationship between paternal education, self-esteem, resilience, future orientation, and career aspirations. *PLoS One, 15*(12):e0243283. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0243283>
- Koenka, A.C. (2020). Academic motivation theories revisited: An interactive dialog between motivation scholars on recent contributions, underexplored issues, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101831. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101831>
- Lanza, S.T., Flaherty, B.P., y Collins, L.M. (2003). Latent class and latent transition analysis. Part four. Data analysis methods. *Handbook of Psychology* (pp. 663-685). John Wiley & Sons, Inc.
- León-Moreno, C., y Musitu-Ferrer, D. (2019). Estilos de comunicación familiar, autoconcepto escolar y familiar, y motivación de venganza en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 9*(1), 51-58. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.316>
- Marsh, H.W. (1984). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. *Journal of Educational Psychology, 76*(5), 707-754. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.5.707>
- Marsh, H.W. (1985). The Hierarchical Structure of Self-Concept: An Application of Hierarchical Confirmatory Factor Analysis. *Educationnational institute of education. Educational resources informationcenter (ERIC)*. Department of Education. The University of Sydney.
- Marsh, H.W., y Martin, A.J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology, 81*(1), 59-77. <https://doi.org/10.1348/000709910X503501>
- Martín-Romero, N., y Sánchez-López, A. (2021). Factores motivacionales y de autoconcepto implicados en la predicción del rendimiento académico en Educación Secundaria. *Apuntes de Psicología, 39*(2), 65-74. <https://doi.org/10.55414/ap.v39i2.901>
- Miñano, P., Gilar, R., y Castejón, J.L. (2012). A structural model of cognitive-motivational variables as explanatory factors of academic achievement in Spanish Language and Mathematics. *Anales de Psicología, 28*(1), 45-54.
- Muthén, L.K., y Muthén, B.O. (1998-2012). *Mplus User's Guide. Seventh Edition*. Muthén y Muthén.
- Navarro, E., Tomás, J.M., y Oliver, A. (2006). Factores personales, familiares y académicos en niños y adolescentes con baja autoestima. *Boletín de Psicología, 88*, 7-25.
- Núñez, J.C., y González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., González-Pumariega, S., García, M., y Roces, C. (1997). *Cuestionario para la evaluación de metas académicas en Secundaria (CEMA-II)*. Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Rodríguez, C., Valle, A., González-Cabanach, R., y Rosário, P. (2011). Multiple goals perspective in adolescent students with learning difficulties. *Learning Disability Quarterly*, 34(4), 273–286. <https://doi.org/10.1177/0731948711421763>
- Núñez, J.C., Rodríguez, C., Tuero, E., Fernández, E., y Cerezo, R. (2020). Prior academic achievement as a predictor of non-cognitive variables and teacher and parent expectations in students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 45(2), 1-13. <https://doi.org/10.1177/0731948720925402>
- Nylund, K.L., Asparouhov, T., y Muthén, B.O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling*, 14, 535-569. <https://doi.org/10.1080/10705510701575396>
- Orsini, C.A., Binnie, V.I., y Jerez, O.M. (2019). Motivation as a predictor of dental students' affective and behavioral outcomes: does the quality of motivation matter? *Journal of Dental Education*, 8(5), 521-529. <https://doi.org/10.21815/JDE.019.065>
- Pastor, D.A., Barron, K.E., Miller, B.J., y Davis, S.L. (2007). A latent profile analysis of college students' Achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 8-47. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.003>
- Patall, E.A., Hooper, S., Vasquez, A.C., Pituch, K.A., y Steingut, R.R. (2018). Science class is too hard: Perceived difficulty, disengagement, and the role of teacher autonomy support from a daily diary perspective. *Learning and Instruction*, 58, 220-231. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.07.004>
- Peteros, E., Gamboa, A., Etcuban, J.O., Dinauanao, A., Sitoy, R., y Arcadio, R. (2020). Factors Affecting Mathematics Performance of Junior High School Students. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 15(1):em0556. <https://doi.org/10.29333/iejme/5938>
- Pintrich, P.R., y De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Sab, S., y Kampa, N. (2019). Self-concept profiles in lower secondary level – An explanation for gender differences in science course selection? *Frontiers in Psychology*, 10:836. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00836>
- Schmidt, I., Schaufel, N., y Thomas, E. (2022). Uncovering latent profiles of ICT self-concept among adults in Germany and their relation with gender. *Behaviour & Information Technology*, Latest Articles, 1-17. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2151937>
- Schultz, C.M., y Corte, C. (2022). Self-concept profiles of youth at risk for maladaptive behaviors. *Journal of School Nursing*, 38(4), 358-367. <https://doi.org/10.1177/1059840520940379>
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J., y Stanton, G.C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Standage, M., Cumming, S.P., y Gillison, F.B. (2013). A cluster randomized controlled trial of the be the best you can be intervention: effects on the psychological and physical well-being of school children. *BMC Public Health*, 13, 666. <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/13/666>
- Tella, A. (2007). The impact of motivation on student's academic achievement and learning outcomes in mathematics among secondary school students in Nigeria. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(2), 149-156. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75390>
- Urdan, T., y Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101862. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101862>
- Veas, A., Castejón, J.L., Miñano, P., y Gilar, R. (2019). Actitudes en la adolescencia inicial y rendimiento académico: El rol mediacional del autoconcepto académico. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 71-77. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.11.001>
- Vega-Díaz, M., De Labra, C., y González-García, H. (2023). Perceived physical self-concept profiles: Intention to be physically active and emotional regulation. *Behavioral Psychology*, 31(1), 179-196. <https://doi.org/10.51668/bp.8323111n>
- Verberg, F.L.M., Helmond, P., y Overbeek, G. (2018). Study protocol: a randomized controlled trial testing the effectiveness of an online mindset intervention in adolescents with intellectual disabilities. *BMC Psychiatry*, 18, Article 377. <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1939-9>
- Verrastro, V., Ritellab, G., Saladinoc, V., Pistellad, J., Baioccod, R., y Fontanesie, L. (2020). Personal and Family Correlates to Happiness amongst Italian Children and Pre-adolescents. *International Journal of Emotional Education*, 12(1), 48-64. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1251781.pdf>
- Wormington, S.V., y Linnenbrink-García, L. (2017). A new look at multiple goal pursuit: The promise of a person-centered approach. *Educational Psychology Review*, 29(3), 407–445. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9358-2>
- Xu, J. (2023). Student-perceived parental help with homework: Identifying student profiles and their relations with homework effort, procrastination, and achievement. *Learning and Individual Differences*, 104, 102299. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102299>
- Zubeldia, M., Díaz, M., y Goñi, E. (2018). Autoconcepto, atribuciones causales y ansiedad-rasgo del alumnado de conservatorio. Diferencias asociadas a la edad y al género. *Psychology, Society & Education*, 10(1), 79-102. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1048>

Artículo

Autoprotección de la Valía e Intención de Abandono Escolar Temprano

Lucía Roldán¹, Susana Rodríguez¹, Fátima María Díaz-Freire¹, Lucía Díaz-Pita¹ y Tania Vieites²

¹Universidad de la Coruña (España)

²Universidad Complutense de Madrid (España)

INFORMACIÓN

Recibido: 27/11/2023

Aceptado: 29/01/2024

Palabras clave:

Autoprotección de la valía

Abandono escolar

Educación secundaria

Self-handicapping

RESUMEN

Antecedentes: El abandono escolar temprano es un problema significativo en los centros educativos españoles. Ante un fracaso escolar se ve alterado el sentimiento de competencia y autovalía de los estudiantes. El presente estudio investiga el papel de las estrategias de autoprotección en la intención de abandono escolar temprano, centrándose en el self-handicapping (autoboicot), la autoafirmación y el pesimismo defensivo. **Método:** Participaron 570 estudiantes de 2º y 3º de la ESO en Galicia, España. Para evaluar las estrategias de autoprotección de la valía se utilizó el cuestionario de Estrategias Motivacionales de Auto-Protección (EMAP; Rodríguez, 2000). Se aplicaron análisis de varianzas y regresión logística para explorar las relaciones entre las estrategias de autoprotección y la intención de abandono. **Resultado:** El self-handicapping mostró una fuerte asociación con la intención de abandono escolar, constituyéndose un predictor significativo de la intención de abandono escolar. **Conclusiones:** La relación entre la autoafirmación y la intención de abandono desafía la idea de que esta estrategia siempre contribuye positivamente al compromiso escolar. Estos hallazgos resaltan la necesidad de abordar las estrategias de autoprotección en las intervenciones educativas para prevenir el abandono escolar.

Self-protection of Self-worth and Intention of Early School Dropout

ABSTRACT

Background: Early school dropout is a significant issue in Spanish schools. Students' sense of competence and self-worth can be affected when facing academic failure. This study examines the role of self-protection strategies in the intention to drop out of school early, focusing on self-handicapping, self-affirmation, and defensive pessimism. **Method:** A sample of 570 students from 2nd and 3rd grade of Compulsory Secondary Education in Galicia, Spain, participated in the study. The Motivational Strategies for Self-Protection questionnaire (EMAP; Rodríguez, 2000) was employed to assess self-protection strategies. Analysis of variance and logistic regression were utilized to investigate the links between self-protection strategies and the intention to drop out. **Results:** A strong correlation was found between self-handicapping and the intention to drop out, indicating that self-handicapping is a significant predictor of this intention. **Conclusions:** The relationship between self-affirmation and the intention to drop out challenges the notion that this strategy always benefits school engagement. These results underscore the importance of addressing self-protection strategies in educational interventions to prevent dropout.

Introducción

El abandono escolar temprano es un tema de gran interés y preocupación tanto a nivel nacional como internacional (Vázquez et al., 2022). Según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2022), si comparamos los datos de España con los del resto de países que conforman la Unión Europea, España es el segundo país con mayor tasa de abandono escolar temprano (13,3%). Específicamente son los estudiantes varones los que continúan abandonando con mayor frecuencia la escuela, el 16,7% de abandono de alumnos varones frente al 9,7% entre alumnas (MEFP, 2022).

El abandono escolar temprano debe observarse como el resultado de un proceso más o menos prolongado en el tiempo que puede empezar en la etapa secundaria, o incluso, en la primaria y que se explica por un conjunto de factores relacionados tanto con las características personales de los propios estudiantes, como con sus experiencias vitales en su núcleo familiar, escolar o en el entorno en el que viven (Rumberger y Rotermund, 2012). Así, no existiría un único elemento determinante del abandono, sino que podrían ser varios los factores que afectarían a los diferentes ámbitos del compromiso de los estudiantes con la escuela.

La salud mental y emocional de los adolescentes es uno de los principales factores que influyen en el abandono escolar y la desviación social (Limone y Toto, 2022). Específicamente, se observa que componentes como la autoestima del estudiante afectan a su compromiso emocional y conductual, y que la autoeficacia es un elemento crítico para lograr objetivos educativos y tomar decisiones a lo largo de la vida (Acosta-Gonzaga, 2023). En esta línea, la competencia percibida y la autovalía del estudiante se relacionan con cómo los estudiantes se ven a sí mismos en el contexto escolar y pueden influir en su motivación y compromiso con la educación. Por ejemplo, en el estudio de Ferla et al. (2010) se encontró que los estudiantes con un fuerte sentido de autoeficacia académica son más propensos a emprender tareas desafiantes y a utilizar estrategias de aprendizaje autorregulado. En consecuencia, una baja percepción de competencia y autovalía podría conducir a una disminución del compromiso escolar y, potencialmente, al abandono escolar.

Por lo tanto, el sentimiento de competencia y autovalía puede verse afectado cuando el individuo se expone a un posible fracaso en la escuela. Un fracaso académico, además de emocionalmente doloroso, puede llevar al estudiante a considerar que, por ejemplo, no es suficientemente capaz o valioso, lo cual puede traducirse, finalmente, en un daño a la propia autoestima (Crocker et al., 2002; Zheng et al., 2020). Dado el riesgo que puede acarrear para la propia autoestima no tener éxito en la escuela, evitar o contener el daño puede convertirse en una prioridad para muchos estudiantes (Covington, 1992; De Castella et al., 2013). En este sentido, es objeto de esta investigación explorar el papel que las estrategias motivacionales destinadas a defender y proteger el propio bienestar y la valía personal pueden jugar en el abandono escolar temprano.

La Autoprotección de la Valía

Como en otros contextos de logro, en la gestión de la motivación escolar ocupa un lugar relevante el empleo de mecanismos y estrategias dirigidas a proteger la valía propia, evitando o atenuando las creencias de incompetencia (Ferradás et al., 2019). Así, podemos encontrar

estudiantes que tratan de eludir el fracaso dedicando deliberadamente poco esfuerzo o, simplemente, evitando la participación, de modo que la valía propia y la autoestima no se vean afectadas al eliminar la posibilidad de atribución a la falta de capacidad (Covington, 1992). Los estudiantes pueden también tratar de proteger su autoestima activando creencias de competencia en ámbitos distintos a los que se perciben como amenazantes (Chen et al., 2018; Ferradás y Freire, 2019; Norem, 2008; Sherman y Cohen, 2006; Steele, 1988) o estableciéndose a priori bajas expectativas (Norem y Cantor, 1986).

Self-handicapping (Autoboicot)

Más allá de la procrastinación o la dilación, el self-handicapping, posponer premeditadamente la realización de las actividades apuntando, generalmente, algún impedimento, puede observarse como un mecanismo que restringe la posibilidad de que los potenciales malos resultados se vinculen a la falta de capacidad, salvaguardando así la autoestima (Arkin y Baumgardner, 1985; Török et al., 2018). La postergación intencional del trabajo o la intención de no esforzarse suele explicarse aludiendo a impedimentos diversos y llegando a incluir comportamientos autodestructivos como el consumo de sustancias (Midgley y Urdan, 1995; Urdan y Midgley, 2001).

La literatura ha diferenciado dos formas de self-handicapping: self-handicapping conductual y self-handicapping alegado (Arkin y Baumgardner, 1985; Leary y Shepperd, 1986). El self-handicapping conductual incluiría los comportamientos específicos destinados a boicotear la realización efectiva de la tarea, es decir, abarcaría acciones como dejar el trabajo para más tarde o no esforzarse. En cambio, el self-handicapping alegado referiría la evocación de factores incontrolables que han impedido que el trabajo se haya realizado con éxito, el agotamiento, enfermedad o estrés, por ejemplo, sin que necesariamente se aludan conductas específicas de boicot. En este contexto las evidencias tienden a concluir que el self-handicapping conductual resultaría más perjudicial para el rendimiento que el self-handicapping alegado (Coudeville et al., 2008; Schwinger et al., 2022; Xing et al., 2018), dado que este último no acarrearía forzosamente una reducción del esfuerzo ni el establecimiento a priori de un obstáculo al compromiso.

En cualquier caso, parece que el self-handicapping repercute negativamente en el logro al ir acompañado en parte, de malos hábitos de trabajo, afectando a su vez a la capacidad de afrontamiento y al ajuste psicosocial del adolescente (Elliot y Church, 2003; Józsa et al., 2022; Urdan y Midgley, 2001), y asociándose positivamente con una mayor ansiedad ante las tareas y con una merma en la percepción de control (Putwain, 2019). Como resultado, los estudiantes con predisposición al self-handicapping obtendrían peores resultados al finalizar el curso escolar que aquellos que hacen una escasa utilización de esta estrategia, lo que, con el tiempo debilitaría la probabilidad de continuar con los estudios (Martin et al., 2001). La investigación previa ha sostenido que la falta de metas firmes de logro y el miedo a fracasar en la escuela aumentan el sentimiento de impotencia a la hora de enfrentarse a las tareas, incrementando ulteriormente la adopción de mecanismos de self-handicapping y repercutiendo también en el absentismo escolar, la desvinculación del centro y el rendimiento académico (De Castella et al., 2013). Tomando en consideración

la evidencia previa cabe hipotetizar que el alumnado decidido a abandonar prematuramente la escuela podría recurrir a estrategias de autoprotección como el self-handicapping en mayor medida que sus compañeros sin intención de abandono, al tiempo que se explora el papel explicativo de la adopción de esta forma de autoprotección sobre la intención de abandono escolar temprano.

La Autoafirmación

La autoafirmación entendida como la activación, más o menos intencional, de creencias de competencia y buen desempeño en ámbitos distintos al que se percibe como una amenaza contribuiría a proteger la autoestima y restablecer la valía (Sherman y Cohen, 2006; Steele, 1988). Al debilitar la amenaza percibida y promover una visión más amplia de uno/a mismo/a y de los propios recursos personales, la autoafirmación podría reportar beneficios a la integridad personal, predisponer a atender la retroalimentación y a revisar creencias y comportamientos (Cohen y Sherman, 2014; Reeves et al., 2023).

En esta línea, la investigación previa ha sugerido que la autoafirmación podría reducir el estrés fisiológico del individuo (Sherman, 2013), contribuir a la mejora de la ejecución cognitiva y la toma de decisiones y estar asociada a una mayor inteligencia fluida y mayor predisposición a participar en programas con poblaciones socialmente estigmatizadas, como aquellas afectadas por la pobreza (Hall et al., 2014). Entre los estudiantes que recurren a esta estrategia se han observado mayores creencias de competencia, autoestima y esperanza; evidenciándose incluso un mayor sentido de pertenencia a la escuela (Brady et al., 2016). Reconociendo que la incidencia de este mecanismo podría estar condicionada por la conciencia del individuo sobre el propio recurso y la intencionalidad de su empleo (Sherman et al., 2009), se ha sugerido también que la autoafirmación podría limitar la adopción de otro tipo de estrategias centradas en la procrastinación al minimizarse el miedo a la amenaza (Siegel et al., 2005).

Sin embargo, la literatura e investigación previa también concluyen que el empleo de la autoafirmación atenúa la motivación intrínseca, lo que contribuiría a minimizar el esfuerzo y el tiempo dedicado a las actividades, y/o promovería el uso de estrategias superficiales de memorización y repetición alejándose de la adquisición de aprendizajes profundos y verdaderamente significativos (Liu y Huang, 2019; Suárez y Fernández, 2005). De este modo, al reducir la motivación y la dedicación a aquellos ámbitos entendidos como amenazantes, la autoafirmación acabaría afectando al compromiso en la escuela (Vohs et al., 2013). Tratando de contribuir a esta disonancia de la investigación previa, en este trabajo se exploran las diferencias en el empleo de la autoafirmación entre estudiantes con intención de abandono y aquellos que no informan de esta intención; así como su potencial explicativo sobre la intención de abandono escolar temprano.

El Pesimismo Defensivo

Otra de las estrategias protectoras de carácter anticipatorio, al igual que el self-handicapping, definida en la literatura, es el pesimismo defensivo. Se trataría también de una estrategia de autoprotección con la que los estudiantes preocupados por su rendimiento se focalizan en todo aquello que podría salir mal en su

intento de alcanzar el éxito y tratan de mitigar la ansiedad que esto les genera incrementado el esfuerzo, el control y la concentración (Ferradás et al., 2020; Lim, 2009). Frente a los individuos que adoptan mecanismos de self-handicapping, en aras de prevenir fracasos potenciales, los pesimistas defensivos parecen ser más capaces de gestionar y de administrar de una manera eficaz sus esfuerzos, minimizando las distracciones que supongan un obstáculo para el desempeño (Elliot y Church, 2003; Martin et al., 2003; Tekin et al., 2023).

Esta estrategia protectora parece favorecer la planificación y el desempeño, al menos a corto plazo (Norem, 2008; Tekin et al., 2023), así como la motivación académica en estudiantes propensos a la ansiedad (Gibbons, 2023). Tradicionalmente se ha asociado con un buen rendimiento en el ámbito académico (Eronen et al., 1998). Sin embargo, el pesimismo defensivo también conlleva importantes consecuencias negativas para el bienestar emocional del estudiante. Las evidencias actuales disponibles sugieren que los pesimistas defensivos se caracterizarían por una elevada ansiedad ante la tarea y por una baja autoestima académica (Bae et al., 2022; Coudevylle et al., 2011; Ferradás et al., 2019; Ferradás et al., 2020).

En esta línea, Martin et al. (2003) propusieron diferenciar dos componentes en el constructo de pesimismo defensivo: las expectativas defensivas y la reflexividad. Mientras que la reflexividad daría cuenta de estos efectos positivos sobre el compromiso académico, sostener defensivamente bajas expectativas afectaría negativamente a la autorregulación emocional y a la persistencia del alumno/a, al menos en contextos de logro percibidos como amenazantes. Efectivamente, dada la focalización sobre el rendimiento, los autoesquemas negativos que estos estudiantes parecen tener de sí mismos se activarían especialmente en entornos escolares donde se da competitividad entre pares, debido a tratarse de contextos en los que se está especialmente expuesto al fracaso y a la comparación social (García y Pintrich, 1994). En este punto el pesimista defensivo podría dejar de disfrutar del aprendizaje y limitar su intención de participar (Ntoumanis et al., 2010) debilitándose, con el tiempo, su bienestar emocional (Lee et al., 2010; Lei y Duan, 2016).

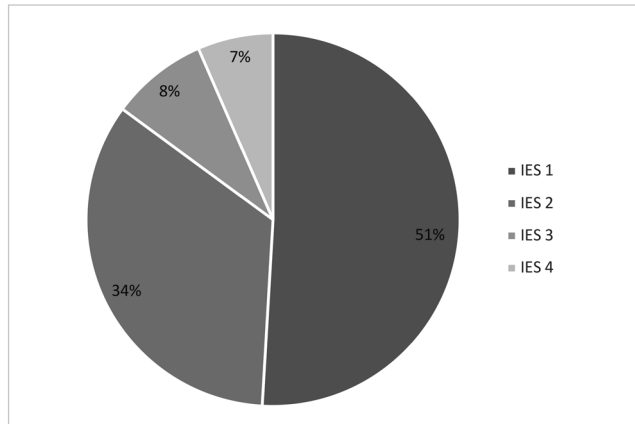
En síntesis, además de explorar las diferencias en estrategias de autoprotección en función del género y del curso, este estudio aborda (a) las diferencias en las estrategias de autoprotección de la valía que adoptan los estudiantes con intención de abandonar antes de finalizar la Educación Secundaria Obligatoria y quienes no manifiestan esta intención y (b) el establecimiento del potencial explicativo de la adopción de estas estrategias de autoprotección sobre la intención o no intención de abandono escolar temprano. Concretamente, se hipotetiza que las estrategias dirigidas a la autoprotección desembocarán en intenciones de abandono escolar temprano, asimismo las chicas serán más proclives a emplear el pesimismo defensivo como estrategia de autoprotección en el contexto académico y se observará una mayor propensión a la autoafirmación entre los estudiantes de cursos más elevados.

Método

Participantes

En esta investigación participaron 570 estudiantes de 2º y 3º de la ESO con una edad media de 14,29 años ($DT = 1,02$), que pertenecían a seis Institutos de Educación Secundaria (IES) de

Figura 1
Porcentaje de Participantes por IES



Nota. IES = Instituto de Enseñanza Secundaria.

la Comunidad Autónoma Gallega. El 48,8% de los participantes estudiaban 2º curso de la ESO y el 51,2% cursaban 3º de la ESO. Mientras que un 45,4% de la muestra eran chicos y el 54,6% chicas. Asimismo, el 10,5% de los participantes ($n = 60$) estaban repitiendo curso en el momento de la recogida de datos, el 10,2% informaba de haber repetido en la etapa anterior, el 16,3% de haber repetido algún curso en la ESO y el 4,6% dos cursos.

Dado que se trataba de centros de diferentes tamaños, damos cuenta de que el 46,8% del total de participantes cursaban sus estudios en el IES 6 y el 31,4% en el IES 5, como se puede apreciar en la Figura 1.

Los centros educativos objeto de estudio disponían de un número total de estudiantes dispar, por lo tanto, cabe destacar que el 46,8% del total de participantes cursaban sus estudios en el IES 6, siendo el centro con mayor número de participantes. Mientras que el 31,4% de los estudiantes pertenecían al IES 5, como se puede apreciar en la Figura 1.

Los participantes en esta investigación cursaban 2º y 3º de la ESO en seis IES gallegos, estos centros presentan algunas diferencias entre ellos que es necesario tomar en consideración. El IES 1 es un centro urbano, situado en una ciudad y de línea 3 en la ESO. En cambio, el IES 2 cuenta con 2 líneas en la ESO y está ubicado en una zona rural costera cuya población ha ido descendiendo progresivamente en los últimos años, hasta llegar a menos de 6.000 habitantes. El IES 3 cuenta con 2 líneas en 1º y 2º de ESO y con una línea en 3º y 4º de ESO, ambos se encuentran en una zona rural de interior de menos de 4.000 habitantes, que ha experimentado un importante descenso poblacional en los últimos años junto con un envejecimiento poblacional significativo, pues la media de edad se sitúa entre los 50 y 60 años. El IES 4 cuenta con dos líneas en 1º de la ESO y una línea en 2º, 3º y 4º. El centro se localiza en una zona rural costera de menos de 5.000 habitantes. El IES 5, por su parte, cuenta con 5 líneas en 1º y 2º de ESO, 4 líneas en 3º y 3 líneas en 4º. Este instituto está en un núcleo urbano cuya población no llega a los 32.000 habitantes. Finalmente, el IES 6 se ubica en un pueblo del área metropolitana de una ciudad, cuenta con casi 25.000 habitantes y tiene 6 líneas en 1º de ESO, 5 líneas en 2º y 6 líneas en 3º y 4º.

Tabla 1
Descriptivos de los Ítems Relativos a la Intención de Abandono Escolar Temprano

Ítems de intención de abandono	M	DT	Me	Asimetría	Curtosis
Dejaré los estudios el próximo curso	1,23	,71	1,00	3,39	11,45
Voy a dejar los estudios antes de terminar la ESO	1,28	,81	1,00	3,13	9,53

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica; ME = Mediana.

Instrumentos

Intención de Abandono Escolar

Se emplean los ítems: Dejaré los estudios el próximo curso [ítem 2] y Voy a dejar los estudios antes de terminar la ESO [ítem 4] que se respondieron sobre una escala 1 a 5 desde *En Total Desacuerdo* (1) a *Totalmente de Acuerdo* (5), para evaluar la intención de abandono escolar temprano.

Los análisis descriptivos y el estudio de distribución de frecuencias sugieren el establecimiento de una medida dicotómica No/Si tanto para la intención de abandono el próximo curso como para intención de abandono antes de terminar la ESO en base a la mediana en cada caso (Véase Tabla 1).

De este modo se encuentra que el 11,4% ($n = 65$) de estudiantes participantes informan de intención de dejar los estudios el próximo curso y un 13,9% ($n = 79$) de dejar los estudios antes de finalizar la ESO.

Estrategias Motivacionales de Auto-Protección (EMAP)

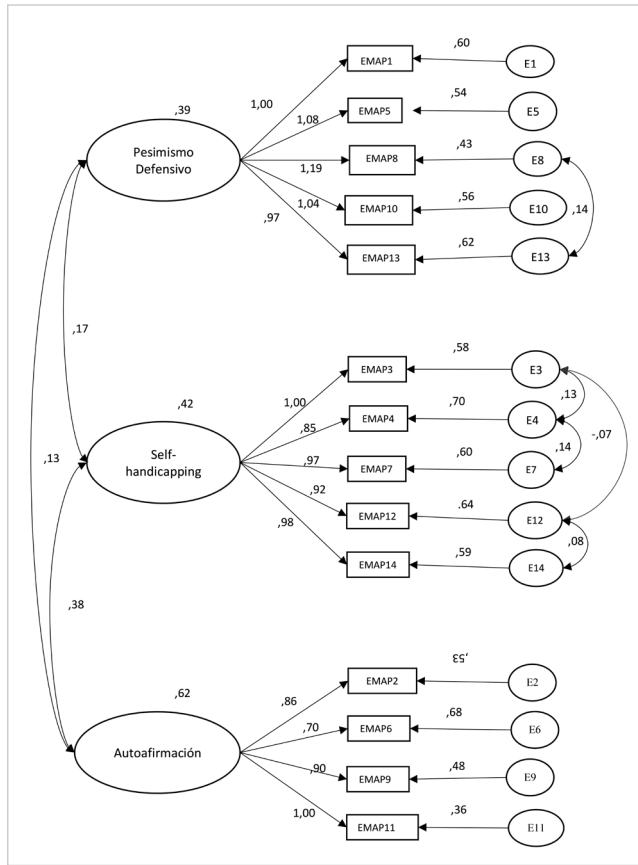
Para evaluar las estrategias de autoprotección de la valía se utilizó el cuestionario de *Estrategias Motivacionales de Auto-Protección* (EMAP; Rodríguez, 2000) compuesto por 14 ítems con un formato de respuesta de tipo Likert de 5 puntos (donde 1 es "nunca" y 5 es "siempre") (Véase Anexo I).

Para la evaluación del self-handicapping se emplean cinco de los seis ítems empleados en el Academic Self-Handicapping Scale propuestos por Midgley et al. (1996); manteniendo, como los autores, preguntas en términos de mecanismos que a priori podrían emplearse con objeto de influir en la autopresentación estratégica (pe., *Algunos estudiantes dicen que no han estudiado lo suficiente, de esta forma si sus resultados no son tan buenos como esperaban pueden echarle la culpa a eso. ¿En qué medida tú también haces esto?; Algunos compañeros buscan razones para no hacer las cosas (se sienten mal, tienen que ayudar en casa, deben cuidar a un familiar, etc.). Así, si al final las cosas no le salen bien pueden decir que esta es la razón. ¿En qué medida tú también haces esto?*) (5 ítems; $\alpha = .77$).

Asumiendo este carácter estratégico se incorporaron una serie de cinco ítems para evaluar el pesimismo defensivo (pe., *Algunos compañeros dicen que no son buenos en un trabajo o materia, pero en realidad lo que están haciendo con esto es exigirse a sí mismos un mayor esfuerzo. Algunas personas suelen creer que no son buenas en una actividad o trabajo, pero en realidad consiguen hacer las cosas bastante bien. ¿En qué medida a ti también te ocurre esto?*) (5 ítems; $\alpha = .81$).

Destacando su componente de reactivo basado en el reajuste atribucional se planteó una secuencia de cuatro ítems para evaluar

Figura 2
Modelo de Medición (AFC). Constructos Latentes y Variables Medidas EMAP



Nota. 50 Parámetros; $\chi^2_{(62)} = 77.627$, $p < .001$; CFI = .967; TLI = .957; RMSEA = .046 (90% CI = .036/.056).

la autoafirmación (pe., *Algunos estudiantes, cuando obtienen malos resultados en alguna asignatura, no les dan demasiada importancia, ya que suelen pensar en otras actividades en las que si son buenos. ¿En qué medida tú también haces esto?*; *Algunos estudiantes, cuando obtienen malos resultados en el trabajo o en los estudios suelen pensar en otros ámbitos (familia, deporte, vida social...) en los que se consideran buenos y eso les hace sentirse mejor. ¿En qué medida tú también haces esto?*) (4 ítems; $\alpha = .78$).

El análisis factorial confirmatorio para la muestra verificó que los ítems del EMAP se ajustaban a un modelo factorial de tres factores: pesimismo defensivo, self-handicapping y autoafirmación ($\chi^2 = 77,627$, $df = 62$, $p < .001$; CFI = .967; TLI = .957; RMSEA = .046 (90% CI = .036, .056) (Véase Figura 2).

Procedimiento

En un primer momento se contactó con la dirección de los centros educativos para explicarles la temática y los objetivos de esta investigación, así como para solicitar su colaboración si fuese posible. Una vez obtenido el consentimiento escrito por parte de la dirección de cada centro, el alumnado de 2º y 3º de ESO procedió a cumplimentar los cuestionarios, contando con la colaboración del

profesorado tutor en la recogida de información. Antes de comenzar a cubrir los cuestionarios, se informó a los participantes sobre el objetivo del estudio, se reafirmó la protección de su confidencialidad y se garantizó el cumplimiento ético, asegurando que los datos recopilados se utilizarían únicamente con fines de investigación. Además, se verificó que todos los procedimientos llevados a cabo se alineaban con los principios éticos de la Declaración de Helsinki. El cuestionario fue respondido de manera individual por cada uno de los participantes. Se les informó sobre la voluntariedad y anonimato de su participación, y se les garantizó la confidencialidad de los datos recabados en el estudio.

Análisis de Datos

Además de los preceptivos análisis frecuencias y descriptivos de los ítems, análisis factoriales y de fiabilidad de los instrumentos de medida y análisis de correlaciones, se emplea el análisis de varianzas para estudiar las diferencias entre estudiantes con intención de abandonar y sin intención de abandonar en self-handicapping, pesimismo defensivo y autoafirmación. Se emplea la d de Cohen como indicador del tamaño de efecto entendiendo que estadísticos entre .20 y .49 indican tamaños de efecto pequeños, entre .50 y .70 efectos intermedios y a partir de .80 efectos grandes.

Por otra parte, se emplea el análisis de regresión logística con procedimiento por pasos hacia delante de Wald tomando como variable criterio la intención de abandono (no/si) y como covariables las estrategias de autoprotección definidas. Para analizar el ajuste de los modelos de regresión propuestos se tendrá en cuenta la R^2 de Nagelkerke, que indica el porcentaje de varianza explicada por el modelo (Nagelkerke, 1991) y el porcentaje de casos correctamente clasificados, que permite determinar hasta qué punto las variables predictoras resultan de utilidad para estimar la variable criterio en cada modelo propuesto.

Resultados

Se encuentra una importante correlación positiva entre el self-handicapping y la autoafirmación ($r = .57$, $p < .01$). Tanto el self-handicapping como la autoafirmación correlacionan también positivamente con el pesimismo defensivo ($r = .34$, $p < .01$ y $r = .22$, $p < .01$).

El Análisis de Varianza sugiere que existen diferencias significativas, con tamaños de efecto pequeños, en el empleo de estrategias de pesimismo defensivo y autoafirmación entre chicos y chicas ($F = 15,91$, $p < .001$, $d = .34$ y $F = 22,73$, $p < .001$, $d = .40$, respectivamente). Tal y como puede observarse en la Figura 3, los chicos serían más proclives a la autoafirmación mientras que las chicas adoptarían en mayor medida el pesimismo defensivo.

El Análisis de Varianza sugiere también que existen pequeñas diferencias significativas en el empleo de El análisis de varianza sugiere también que existen pequeñas diferencias significativas en el empleo de estrategias de autoafirmación entre los estudiantes que cursan 2º de la ESO y los que cursan 3º de la ESO ($F = 7.69$, $p < .01$, $d = .24$) (Véase Figura 4).

Tal y como puede observarse en la Figura 4 en 3º de la ESO sería más probable la adopción de autoafirmación que en 2º de la ESO.

Figura 3
Diferencias en Autoprotección Entre Chicos y Chicas

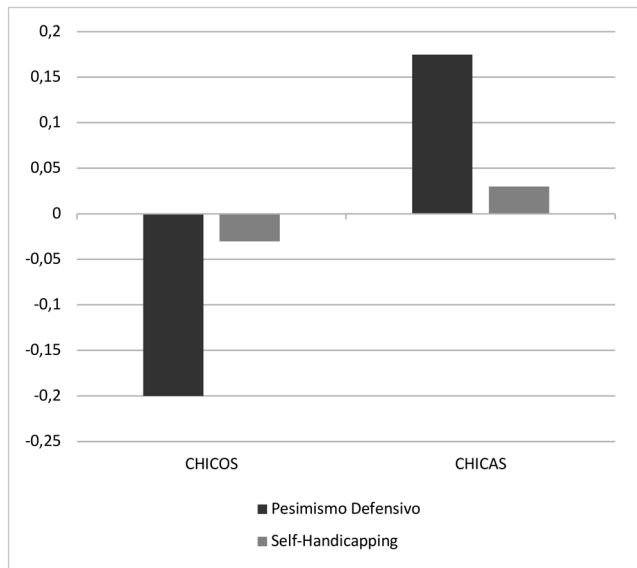


Figura 5
Diferencias en Autoprotección Entre Estudiantes con Intención de Dejar los Estudios el Próximo Curso y Estudiantes sin Esta Intención

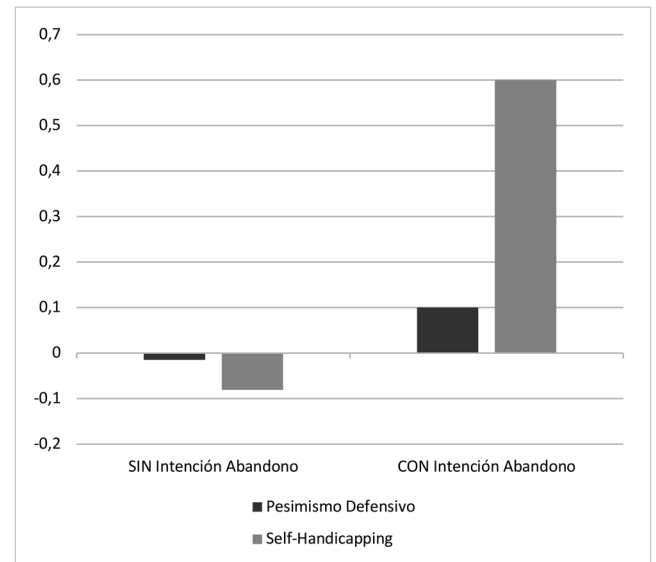


Figura 4
Diferencias en Autoprotección Entre Estudiantes de 2º y 3º ESO

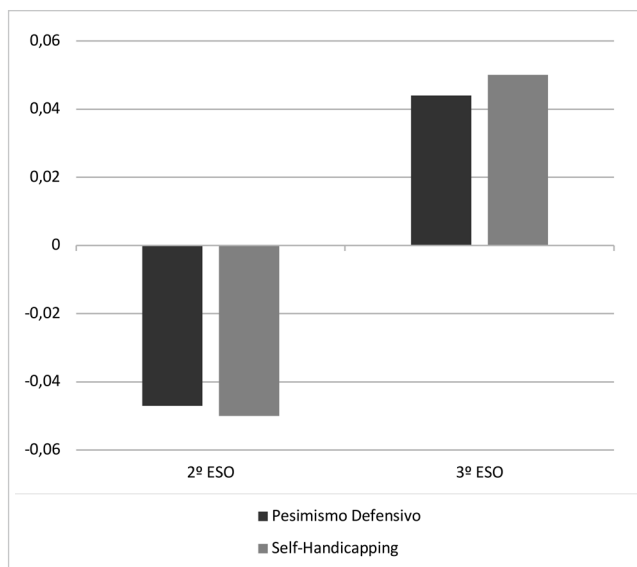
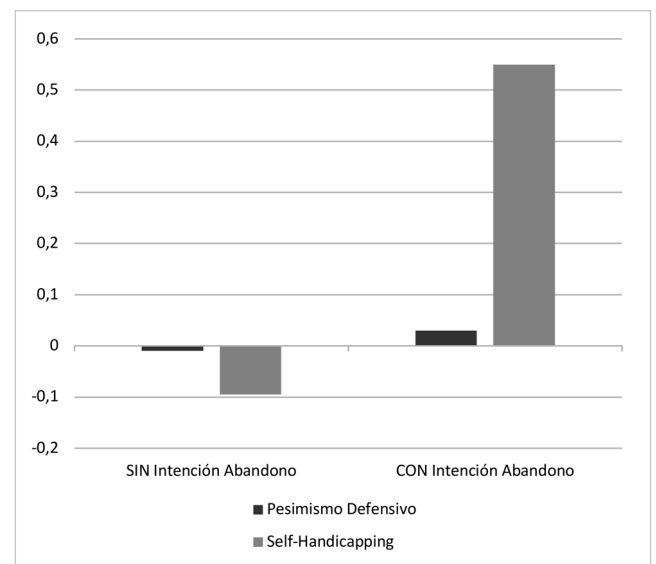


Figura 6
Diferencias en Autoprotección Entre Estudiantes con Intención de Dejar los Estudios Antes de Terminar la ESO y Estudiantes sin esta Intención



Nota. ESO - Educación Secundaria Obligatoria.

El análisis de varianza sugiere que existen diferencias significativas, con tamaños de efecto intermedios, en el empleo de estrategias de self-handicapping entre los estudiantes que informan de su intención de *dejar los estudios el próximo curso* ($F = 25,97, p < .001, d = .69$) y de *dejar los estudios antes de finalizar la ESO* ($F = 28,47, p < .001, d = .66$). Se encuentran también diferencias significativas, con tamaño de efecto pequeños, entre los estudiantes con intención de *dejar los estudios el próximo curso* ($F = 4,40, p < .05, d = .28$) y de *dejar los estudios antes de finalizar la ESO* ($F = 15,513, p < .001, d = .49$) en el empleo de la autoafirmación.

No se encuentran diferencias significativas entre los estudiantes con intención de abandonar y aquellos que no tienen intención de abandonar para el pesimismo defensivo.

Tal y como puede observarse en las [figuras 5 y 6](#), los estudiantes con intención de dejar los estudios el próximo curso y quienes informan de su intención de dejar los estudios antes de finalizar la ESO emplearían en mayor medida que sus compañeros sin esta intención tanto self-handicapping como autoafirmación.

El modelo logístico propuesto incorporando las tres estrategias de autoprotección diferenciadas como predictores de la intención

Tabla 2

Pruebas Ómnibus de Coeficientes de Modelo Para la Intención de Dejar los Estudios el Próximo Curso

		Chi-cuadrado	gl	Sig.
	Paso	29,628	1	,000
Paso 1	Bloque	29,628	1	,000
	Modelo	29,628	1	,000

Nota. gl = grado de libertad; Sig. = significación.

Tabla 3

Pruebas Ómnibus de Coeficientes de Modelo Para la Intención de Dejar los Estudios Antes de Terminar la ESO

		Chi-cuadrado	gl	Sig.
	Paso	38,239	1	,000
Paso 1	Bloque	38,239	1	,000
	Modelo	38,239	1	,000

Nota. gl = grado de libertad; Sig. = significación.

de dejar los estudios el próximo curso (No = 0/Si = 1) clasificaría globalmente al 88.6% de la muestra ($\chi^2 = 29,628$, $p < .001$) (Véase Tabla 2).

Con un porcentaje de varianza explicada del 10% ($R^2_{\text{Nagelkerke}} = .103$), el análisis del último paso para la totalidad de la muestra sugiere que el empleo de self-handicapping es un factor explicativo de la intención de abandonar los estudios el próximo curso ($W = 28,58$, $p < .001$).

El modelo formulado con idénticos predictores para la intención de dejar los estudios antes de terminar la ESO (No = 0/ Si = 1) clasifica globalmente al 87% de la muestra ($\chi^2 = 38,24$, $p < .001$) (Véase Tabla 3).

Explicando en este caso 12% de la varianza ($R^2_{\text{Nagelkerke}} = .121$), el análisis del último paso para la totalidad de la muestra sugiere que el empleo de self-handicapping es un factor explicativo de la intención de abandonar los estudios antes de finalizar la ESO ($W = 36,004$, $p < .001$).

Discusión

Aun cuando se ha sugerido que la autoafirmación podría limitar la adopción de recursos como el self-handicapping (Siegel et al., 2005) en la medida que contribuiría a minimizar la percepción de amenaza en contextos de logro, los resultados de este estudio parecen apuntar a que el empleo de la autoafirmación y el self-handicapping correlacionan positivamente. En esta línea, se han detectado diferencias en el empleo de la autoafirmación a favor de los adolescentes con intención de abandonar, frente a aquellos que no parecen tener tal intención, lo que entra en conflicto con trabajos previos que planteaban que esta estrategia motivacional podría contribuir al sentido de pertenencia a la escuela (Brady et al., 2016).

La investigación previa ha sugerido que el self-handicapping está asociado a un bajo rendimiento académico y a bajas expectativas de éxito escolar, a niveles deprimidos de autoestima, malos hábitos de estudio, y también a cierto aislamiento durante el trabajo escolar (Elliot y Church, 2003; Martin et al., 2003; Urdan, 2004; Zuckerman y Tsai, 2005). De hecho, se han aportado evidencias de que entre los

efectos negativos del self-handicapping estarían las dificultades de adaptación, la ansiedad, el burnout académico (Finez y Sherman, 2012; Prapavessis et al., 2003; Zhang et al., 2021, Zuckerman y Tsai, 2005) y la baja realización personal (Akin, 2012). En este sentido cabría interpretar el papel del self-handicapping en la explicación de la intención de abandono escolar temprano, para respaldar la hipótesis de que el alumnado decidido a abandonar prematuramente la escuela recurra a estrategias como el self-handicapping.

Los resultados de este estudio darían cuenta del complejo “círculo vicioso” del empleo de estrategias dirigidas a la autoprotección y que podrían desembocar en esta intención de abandono escolar temprano. Si bien podemos compartir que inicialmente el self-handicapping facilita la atribución de fracasos a factores no relacionados con la propia capacidad, eventualmente, el estudiante acabaría reduciendo el interés en el logro, limitando sus expectativas de futuro, y dando paso al agotamiento emocional (Higgins y Berglas, 1990), la pasividad y/o la impotencia (Covington, 1992; Thompson y Richardson, 2001). En este sentido cabe seguir explorando la incidencia del self-handicapping sobre el abandono escolar temprano.

Del mismo modo, aunque la autoafirmación parece tener potencial para debilitar la amenaza del contexto logro, contribuyendo no sólo a proteger la autoestima sino promoviendo la autorregulación (Cohen y Sherman, 2014; Sherman y Cohen, 2006), la minimización implícita del fracaso académico y la reducción del compromiso cognitivo en la escuela podría acabar afectando a la intención de abandono (Suárez y Fernández, 2005; Vohs et al., 2013).

Los resultados de esta investigación constatan que, tal y como sugerían las evidencias previas, las chicas son más proclives a emplear el pesimismo defensivo como estrategia de autoprotección en el contexto académico (Ferradás et al., 2018; Ferradás et al., 2020; Ntoumanis et al., 2010). En este sentido, cabe señalar que este comportamiento puede atribuirse a que las chicas perciben el uso del pesimismo defensivo como una forma efectiva de salvaguardar su autoestima ante potenciales fracasos (Helfert y Warschburger, 2013). De esta forma se confirma la hipótesis en relación al género, ya que se preveía un mayor uso del pesimismo defensivo como estrategia de autoprotección en el género femenino.

Respecto al curso, se ha observado una mayor propensión a la autoafirmación entre los estudiantes de 3º de la ESO en comparación con aquellos que cursan 2º de la ESO (Sanchis-Sanchis et al., 2020), tal y como anticipaban la hipótesis relativa al curso. Esta diferencia podría estar relacionada con el desarrollo evolutivo durante la adolescencia puesto que, durante esta etapa, los jóvenes no solo consolidan su imagen social y académica, sino que también experimentan un desarrollo significativo en sus habilidades sociales y en la percepción de su imagen corporal. Conforme avanzan en edad y madurez, tienden a adquirir una mayor confianza en sí mismos y en sus capacidades, lo que se refleja en una autoafirmación más pronunciada. Esta progresión se evidencia también en el estudio de Vicent et al. (2015), que encontró que los estudiantes mayores de 13 a 18 años presentaron puntuaciones más altas en diversas dimensiones del autoconcepto, como en el autoconcepto académico general, en las habilidades físicas, en la apariencia física, en las relaciones con el sexo opuesto y en la autoestima, en comparación con sus compañeros más jóvenes.

La interpretación del fracaso como una amenaza a la autovalía (Thompson, 1993; Thompson et al., 1995), en lugar de una oportunidad

para la mejora y corrección de errores, puede ser un factor clave del bajo rendimiento. En este sentido, promover la competitividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje incrementa la comparación social, el miedo y la ansiedad por fallar (Covington, 1992; García y Pintrich, 1994), además de aumentar la probabilidad de creencias de incompetencia (Martin, 2012; Salazar-Ayala et al., 2021).

Con el tiempo las experiencias repetidas de fracaso, intensificadas por la presión de tener que competir con los pares, llevarían al estudiante a convencerse cada vez más de que sus fracasos se deben a su baja capacidad. De hecho, en este sentido, sus resultados son mejores cuando implican una escasa amenaza para su autoestima, pero empeoran cuando consideran que el resultado revelará una baja capacidad (Acosta-Gonzaga et al., 2023; Thompson y Dinnel, 2007). Esto explica que, para este alumnado, los sentimientos de incompetencia y falta de capacidad aumenten cuando el fracaso va precedido de un gran esfuerzo, mientras que cuando ese fracaso llega tras un escaso esfuerzo el afecto negativo disminuye (Banerjee y Halder, 2021; Covington y Omelich, 1979; Tulis y Fulmer, 2013).

Es importante también reconocer ciertas limitaciones inherentes a este estudio. Por un lado, la recolección de la muestra se limitó exclusivamente a la Comunidad Autónoma de Galicia, lo cual podría restringir la capacidad de generalizar nuestros hallazgos a diferentes contextos. En segundo lugar, los instrumentos validados para medir las estrategias de autoprotección y la intención de abandono escolar fueron medidas autoinformadas, lo que podría introducir sesgos relacionados con la autopercepción y la respuesta social deseada. Además, el enfoque transversal adoptado en este estudio limita la comprensión de la evolución dinámica de las actitudes y comportamientos de los estudiantes a lo largo del tiempo. Por tanto, una futura dirección de la investigación podría ser la implementación de un diseño longitudinal que permita una exploración más detallada y profunda sobre cómo las estrategias de autoprotección y otros factores relevantes influyen en la decisión de los estudiantes de abandonar el sistema educativo.

Siguiendo esta línea, sería adecuado para posteriores investigaciones ampliar la muestra a otras comunidades autónomas o incluso países y contextos educativos, para aumentar la generalización de los resultados. Una línea de investigación interesante sería explorar el impacto de factores externos como el apoyo de pares y la influencia familiar en el desarrollo y comportamiento adolescente. Investigaciones previas como la de Jenkins et al. (2002), destacan el papel de estas influencias, subrayando la relevancia del soporte familiar en las primeras etapas de la adolescencia, seguido por una creciente valoración y efecto del apoyo entre pares en etapas posteriores. Este enfoque podría proporcionar una comprensión más matizada sobre cómo las redes de apoyo social interactúan y afectan las decisiones educativas de los adolescentes, ofreciendo valiosas perspectivas para crear estrategias de intervención preventivas en el contexto escolar.

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Financiación

Este trabajo se ha desarrollado gracias a la financiación de los proyectos de investigación EDU2013-44062-P (MINECO)

y EDU2017-82984-P (MEIC) y a la cofinanciación recibida con fondos del Programa de ayudas a la etapa predoctoral de la Xunta de Galicia (Consellería de Cultura, Educación e Universidade), ED481A-2022/219 y ED481A 2021/351.

Referencias

- Acosta-Gonzaga E. (2023). The effects of self-esteem and academic engagement on university students' performance. *Behavioral Sciences*, 13(4), 348. <https://doi.org/10.3390/bs13040348>
- Akin, A. (2012). Self-handicapping and burnout. *Psychological Reports*, 110(1), 187-196. <https://doi.org/10.2466/01.02.14.PR0.110.1.187-196>
- Arkin, R.M., y Baumgardner, A. (1985). Self-handicapping. En J. H. Harvey y G. Weary (Eds.), *Attribution: Basic issues and applications* (pp. 169-202). Academic Press.
- Bae, J., Yoo, H.S., y Lee, J. (2022). Identifying latent classes of self-esteem level, self-esteem stability, and internalized shame among Korean college students: Relations to self-handicapping behaviors. *Personality and Individual Differences*, 194, 111634. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111634>
- Banerjee, R., y Halder, S. (2021). Amotivation and influence of teacher support dimensions: A self-determination theory approach. *Heliyon*, 7(7), e07410. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07410>
- Brady, S.T., Reeves, S.L., Garcia, J., Purdie-Vaughns, V., Cook, J.E., Taborsky-Barba, S., Tomasetti, S., Davis, E.M., y Cohen, G. L. (2016). The psychology of the affirmed learner: Spontaneous self-affirmation in the face of stress. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 353-373. <https://doi.org/10.1037/edu0000091>
- Chen, Z., Sun, K., y Wang, K. (2018). Self-esteem, achievement goals, and self-handicapping in college physical education. *Psychological Reports*, 121(4), 690-704. <https://doi.org/10.1177/0033294117735333>
- Cohen, G.L., y Sherman, D.K. (2014). The psychology of change: self-affirmation and social psychological intervention. *Annual Review of Psychology*, 65, 333-371. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115137>
- Coudeville, G.R., Gernigon, C., y Ginis, K.A.M. (2011). Self-esteem, self-confidence, anxiety and claimed self-handicapping: A mediational analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 670-675. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.05.008>
- Coudeville, G.R., Ginis, K.A.M., y Famose, J.P. (2008). Determinants of self-handicapping strategies in sport and their effects on athletic performance. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 36(3), 391-398. <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.3.391>
- Covington, M.V. (1992). *Making the grade: a self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge University Press.
- Covington, M.V., y Omelich, C. L. (1979). Effort: The double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71(2), 169-182. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.2.169>
- Crocker, J., Sommers, S.R., y Luhtanen, R.K. (2002). Hopes dashed and dreams fulfilled: Contingencies of self-worth and graduate school admissions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1275-1286. <https://doi.org/10.1177/01461672022812012>
- De Castella, K., Byrne, D., y Covington, M. (2013). Unmotivated or motivated to fail? A cross-cultural study of achievement motivation, fear of failure, and student disengagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 861-880. <https://doi.org/10.1037/a0032464>
- Elliot, A.J., y Church, M.A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality*, 71(3), 369-396. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.7103005>

- Eronen, S., Nurmi, J.E., y Salmela-Aro, K. (1998). Optimistic, defensive-pessimistic, impulsive and self-handicapping strategies in university environments. *Learning and Instruction*, 8(2), 159-177. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(97\)00015-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(97)00015-7)
- Ferla, J., Valcke, M., y Schuyten, G. (2010). Judgments of self-perceived academic competence and their differential impact on students' achievement motivation, learning approach, and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 519-536. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0030-9>
- Ferradás, M.M., y Freire, C. (2019). Estrategias autoprotectoras y autoestima en una muestra de estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 335-344. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1606>
- Ferradás, M.M., Freire, C., Núñez, J.C., y Regueiro, B. (2019). Associations between profiles of self-esteem and achievement goals and the protection of self-worth in university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(12), 2218. <https://doi.org/10.3390/ijerph16122218>
- Ferradás, M.M., Freire, C., Núñez, J.C., y Regueiro, B. (2020). The relationship between self-esteem and achievement goals in university students: The mediating and moderating role of defensive pessimism. *Sustainability*, 12(18), 7531. <https://doi.org/10.3390/su12187531>
- Ferradás, M.M., Freire, C., Regueiro, B., y Valle, A. (2018). Defensive pessimism, self-esteem and achievement goals: a person-centered approach. *Psicothema*, 30(1), 53-58. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.199>
- Finez, L., y Sherman, D.K. (2012). Train in vain: The role of the self in claimed self-handicapping strategies. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(1), 600-620.
- García, T., y Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* (pp. 127-153). Lawrence Erlbaum Associates.
- Gibbons, C. (2023). Surviving a pandemic—understanding the role of student stress, personality and coping on course satisfaction and anxiety during lockdown. *Innovations in Education and Teaching International*, 60(4), 463-475. <https://doi.org/10.1080/14703297.2022.2064326>
- Hall, C.C., Zhao, J., y Shafir, E. (2014). Self-affirmation among the poor: Cognitive and behavioral implications. *Psychological Science*, 25(2), 619-625. <https://doi.org/10.1177/0956797613510949>
- Helfert, S., y Warschburger, P. (2013). The face of appearance-related social pressure: gender, age and body mass variations in peer and parental pressure during adolescence. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 7(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-7-16>
- Higgins, R.L., y Berglas, S. (1990). The maintenance and treatment of self-handicapping: From risk-taking to face-saving—and back. In R. L. Higgins (Ed.), *Self-handicapping: The paradox that isn't* (pp. 187-238). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0861-2_6
- Jenkins, S., Goodnes, K., y Burhmester, D. (2002). Gender differences in early adolescents' relationship qualities, self-efficacy, and depression symptoms. *Journal of Early Adolescence*, 22(3), 277-309. <https://doi.org/10.1177/02731602022003003>
- Józsa, G., Oo, T.Z., Amukune, S., y Józsa, K. (2022). Predictors of the intention of learning in higher education: Motivation, self-handicapping, executive function, parents' education and school achievement. *Education Sciences*, 12(12), 906. <https://doi.org/10.3390/educsci12120906>
- Leary, M.R., y Shepperd, J.A. (1986). Behavioral self-handicaps versus self-reported handicaps: A conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1265-1268. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1265>
- Lee, J.Q., McInerney, D.M., Liem, G.A.D., y Ortega, Y.P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 264-279. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.04.004>
- Lei, Y., y Duan, C. (2016). Relationships among chinese college students' defensive pessimism, cultural values, and psychological health. *Counseling Psychology Quarterly*, 29(4), 335-355. <https://doi.org/10.1080/09515070.2015.1099516>
- Lim, L. (2009). A two-factor model of defensive pessimism and its relations with achievement motives. *The Journal of Psychology*, 143(3), 318-336. <https://doi.org/10.3200/JRLP.143.3.318-336>
- Limone, P., y Toto, G.A. (2022). Psychological strategies and protocols for promoting school well-being: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 13, 914063. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.914063>
- Liu C.H., y Huang P.S. (2019). Beneficial effects of self-affirmation on motivation and performance reduced in students hungry for others' approval. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.10.008>
- Martin, A.J. (2012). Fear of failure in learning. In N.M. Seel, (Eds.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 1276-1278). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_266
- Martin, A.J., Marsh, H.W., y Debus, R.L. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 87-102. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.93.1.87>
- Martin, A.J., Marsh, H.W., y Debus, R.L. (2003). Self-handicapping and defensive pessimism: A model of self-protection from a longitudinal perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 1-36. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00008-5](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00008-5)
- MEFP (2022). *Datos y cifras. Curso escolar 2022-2023*. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/datos-cifras.html>
- Midgley, C., y Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *The Journal of Early Adolescence*, 15(4), 389-411. <https://doi.org/10.1177/0272431695015004001>
- Midgley, C., Arunkumar, R., y Urdan, T.C. (1996). "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 423-434. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.423>
- Nagelkerke, N. J. (1991). A note on a general definition of the coefficient of determination. *Biometrika*, 78(3), 691-692.
- Norem, J.K. (2008). Defensive pessimism, anxiety, and the complexity of evaluating self-regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(1), 121-134.
- Norem, J.K., y Cantor, N. (1986). Anticipatory and post hoc cushioning strategies: Optimism and defensive pessimism in "risky" situations. *Cognitive Therapy and Research*, 10(3), 347-362. <https://doi.org/10.1007/BF01173471>
- Ntoumanis, N., Taylor, I.M., y Standage, M. (2010). Testing a model of antecedents and consequences of defensive pessimism and self-handicapping in school physical education. *Journal of Sports Sciences*, 28(14), 1515-1525. <https://doi.org/10.1080/02640414.2010.511650>
- Prapavessis, H., Grove, J.R., Maddison, R., y Zillmann, N. (2003). Self-handicapping tendencies, coping, and anxiety responses among athletes.

- Psychology of Sport and Exercise*, 4(4), 357-375. [https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(02\)00020-1](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00020-1)
- Putwain, D.W. (2019). An examination of the self-referent executive processing model of test anxiety: control, emotional regulation, self-handicapping, and examination performance. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 341-358. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0383-z>
- Reeves, S.L., Nguyen, T., Scholer, A.A., Fujita, K., y Spencer, S.J. (2023). Examining beliefs about the benefits of self-affirmation for mitigating self-threat. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 49(11), 1615-1632. <https://doi.org/10.1177/01461672221120612>
- Rodríguez, S. (2000). *Autorregulación motivacional del aprendizaje. Características diferenciales e implicaciones cognitivo-motivacionales*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de A Coruña.
- Rumberger, R.W., y Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 491-513). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_24
- Salazar-Ayala, C.M., Gastélum-Cuadras, G., Huéscar, E., Núñez, O., Barrón, J.C., y Moreno-Murcia, J.A. (2021). Individualism, competitiveness, and fear of negative evaluation in pre-adolescents: Does the teacher's controlling style matter? *Frontiers in Psychology*, 12, 626786. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.626786>
- Sanchis-Sanchis, A., Grau, M.D., Moliner, A.R., y Morales-Murillo, C.P. (2020). Effects of age and gender in emotion regulation of children and adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11, 946. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00946>
- Schwinger, M., Trautner, M., Pütz, N., Fabianek, S., Lemmer, G., Lauermann, F., y Wirthwein, L. (2022). Why do students use strategies that hurt their chances of academic success? A meta-analysis of antecedents of academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 576-596. <https://doi.org/10.1037/edu0000706>
- Sherman, D.K. (2013). Self-affirmation: Understanding the effects. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(11), 834-845. <https://doi.org/10.1111/spc3.12072>
- Sherman, D.K., y Cohen, G.L. (2006). The psychology of self-defense: Self-affirmation theory. *Advances in Experimental Social Psychology*, 38, 183-242. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(06\)38004-5](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(06)38004-5)
- Sherman, D.K., Cohen, G.L., Nelson, L.D., Nussbaum, A.D., Bunyan, D.P., y Garcia, J. (2009). Affirmed yet unaware: Exploring the role of awareness in the process of self-affirmation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(5), 745-764. <https://doi.org/10.1037/a0015451>
- Siegel, P.A., Scillitoe, J., y Parks-Yancy, R. (2005). Reducing the tendency to self-handicap: The effect of self-affirmation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41(6), 589-597. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2004.11.004>
- Steele, C.M. (1988). The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self. *Advances in Experimental Social Psychology*, 21, 261-302. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60229-4](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60229-4)
- Suárez, J.M., y Fernández, A.P. (2005). Escalas de evaluación de las estrategias motivacionales de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 21(1), 116-128.
- Tekin, I., Yüksel, M., y Ekşi, H. (2023). The predictors of defensive pessimism: Cognitive flexibility, anxiety, and big-five personality traits. *Current Psychology*, 42(2), 17163-17173. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03168-x>
- Thompson, T. (1993). Characteristics of self-worth protection in achievement behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 63(3), 469-488. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01072.x>
- Thompson, T., y Dinnel, D.L. (2007). Is self-worth protection best regarded as intentional self-handicapping behaviour or an outcome of choking under pressure? *Educational Psychology*, 27(4), 509-531. <https://doi.org/10.1080/01443410601159910>
- Thompson, T., y Richardson, A. (2001). Self-handicapping status, claimed self-handicaps and reduced practice effort following success and failure feedback. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 151-170. <https://doi.org/10.1348/000709901158442>
- Thompson, T., Davidson, J.A., y Barber, J.G. (1995). Self-worth protection in achievement motivation: Performance effects and attributional behavior. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 598-610. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.4.598>
- Török, L., Szabó, Z.P., y Tóth, L. (2018). A critical review of the literature on academic self-handicapping: theory, manifestations, prevention and measurement. *Social Psychology of Education*, 21, 1175-1202. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9460-z>
- Tulis, M., y Fulmer, S.M. (2013). Students' motivational and emotional experiences and their relationship to persistence during academic challenge in mathematics and reading. *Learning and Individual Differences*, 27, 35-46. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.06.003>
- Urdan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 251-264. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.251>
- Urdan, T., y Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115-138. <https://doi.org/10.1023/A:1009061303214>
- Vázquez, R., Calvo, G., y López-Gil, M. (2022). El abandono escolar desde la interseccionalidad: el género marca diferencias. *Cadernos De Pesquisa*, 52(1), e08553. <https://doi.org/10.1590/198053148553>
- Vicent, M., Lagos San Martín, N., González, C., Inglés, C.J., García-Fernández, J.M., y Gomis Selva, N. (2015). Diferencias de género y edad en autoconcepto en estudiantes adolescentes chilenos. *Revista de Psicología*, 24(1), 1-16. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2015.36752>
- Vohs, K.D., Park, J.K., y Schmeichel, B.J. (2013). Self-affirmation can enable goal disengagement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(1), 14-27. <https://doi.org/10.1037/a0030478>
- Xing, S., Gao, X., Jiang, Y., Archer, M., y Liu, X. (2018). Effects of ability and effort praise on children's failure attribution, self-handicapping, and performance. *Frontiers in Psychology*, 9, 1883. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01883>
- Zhang, H., Chen, X., Zhang, B., y Kelley, G.W. (2021). The relationship between math-gender stereotype and academic burnout: The mediating roles of the performance-avoidance goal and self-handicapping. *Psychology in the Schools*, 58(1), 2425-2443. <https://doi.org/10.1002/pits.22603>
- Zheng, L.R., Atherton, O.E., Trzesniewski, K., y Robins, R.W. (2020). Are self-esteem and academic achievement reciprocally related? Findings from a longitudinal study of Mexican-origin youth. *Journal of Personality*, 88(6), 1058-1074. <https://doi.org/10.1111/jopy.12550>
- Zuckerman, M., y Tsai, F.F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality*, 73(2), 411-442. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00314.x>

Anexo I

Cuestionario EMAP

-
1. 2_ Algunos estudiantes suelen pensar que no les saldrá bien un trabajo importante o un examen, pero al final consiguen buenos resultados. ¿En qué medida a ti también te ocurre esto?
 2. 3_ A algunos estudiantes no les preocupan demasiado los malos resultados que obtienen porque procuran pensar en otras actividades o trabajos que se les dan mejor ¿En qué medida tú también haces esto?
 3. 7_ Algunos estudiantes dicen que no han estudiado lo suficiente, de esta forma si sus resultados no son tan buenos como esperaban pueden echarle la culpa a eso. ¿En qué medida tú también haces esto?
 4. 8_ Algunos alumnos acaban perdiendo el tiempo la noche anterior a un examen o un trabajo importante de forma que, si sus resultados no son tan buenos como esperaban, pueden decir que esa es la causa. ¿En qué medida tú también haces esto?
 5. 9_ Algunos compañeros dicen que no son buenos en un trabajo o materia, pero en realidad lo que están haciendo con esto es exigirse a sí mismos un mayor esfuerzo. ¿En qué medida tú también haces esto?
 6. 10_ Algunos estudiantes, cuando obtienen malos resultados en alguna asignatura, no les dan demasiada importancia, ya que suelen pensar en otras actividades en las que si son buenos. ¿En qué medida tú también haces esto?
 7. 13_ Algunos compañeros no se esfuerzan en las cosas a propósito, de forma que, si sus resultados no son buenos, pueden decir que es debido a que no lo intentaron lo suficiente. ¿En qué medida tú también haces esto?
 8. 15_ Algunas personas creen que no son buenos en una tarea o trabajo, pero en realidad lo que están haciendo es exigirse más a sí mismos ¿En qué medida tú también haces esto?
 9. 16_ Algunos estudiantes no les dan demasiada importancia a sus malos resultados en los estudios porque suelen pensar que hay otras cosas más importantes en su vida ¿En qué medida tú también piensas esto?
 10. 19_ Algunas personas suelen creer que no son buenos en una actividad o trabajo, pero en realidad consiguen hacer las cosas bastante bien. ¿En qué medida a ti también te ocurre esto?
 11. 20_ Algunos estudiantes, cuando obtienen malos resultados en el trabajo o en los estudios suelen pensar en otros ámbitos (familia, deporte, vida social...) en los que se consideran buenos y eso les hace sentirse mejor. ¿En qué medida tú también haces esto?
 12. 22_ Algunos compañeros buscan razones para no hacer las cosas (se sienten mal, tienen que ayudar en casa, deben cuidar a un familiar, etc.). Así, si al final las cosas no le salen bien pueden decir que esta es la razón. ¿En qué medida tú también haces esto?
 13. 23_ Algunas personas ofrecen una imagen pesimista de sus resultados ante los demás, pero posteriormente logran buenos resultados y calificaciones. ¿En qué medida tú también haces esto?
 14. 25_ A algunos alumnos no les importa que sus compañeros les interrumpen, no les dejen prestar atención o hacer sus tareas. Así, si sus resultados no son tan buenos como esperaban, pueden decir que es debido a que sus amigos les impidieron trabajar. ¿En qué medida tú también haces esto?
-

Artículo

Programas de Intervención Para la Prevención del Suicidio con Jóvenes, sus Familiares y Amigos: Una Revisión Sistemática

Rafael López-Díaz¹, María Elena Rivera-Heredia¹, Marisol Morales-Rodríguez¹,
Alicia Edith Hermosillo-De la Torre², Miriam Anahí Salazar-García¹ y Fabiola González-Betanzos¹

¹Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (México)

²Universidad Autónoma de Aguascalientes (México)

INFORMACIÓN

Recibido: 18/01/2024
Aceptado: 14/04/2024

Palabras clave:

Prevención del suicidio
Programas de intervención
Jóvenes
Familia
Amigos

RESUMEN

Antecedentes: El suicidio es un problema de salud a nivel mundial, con un alto número de personas que se quitan la vida cada año. Por ello, la presente revisión sistemática tiene como objetivo analizar los programas de intervención más utilizados para la prevención del suicidio en jóvenes, a nivel selectivo e indicado, identificando cuántos de ellos involucran a familiares y amigos, para poder entresacar elementos clave que puedan ser útiles en el diseño de una propuesta de intervención culturalmente adecuada a la población local. **Método:** La búsqueda se realizó en PubMed, PsychINFO y Google Scholar. Se analizó la eficacia de los programas dirigidos a jóvenes con enfoque en los que involucraban a familiares y amigos. **Resultados:** Tras seleccionar 13 artículos, se encontró que los programas tienen impactos positivos al reducir la ideación y los intentos de suicidio en los jóvenes. Aunque hay muchos estudios sobre la prevención del suicidio, son limitados los que incluyen a familiares y amigos. **Conclusiones:** se evidencia que su incorporación puede convertirse en un potenciador y un blindaje protector del tratamiento. Por lo tanto, se sugiere tomar en cuenta la familia y amigos en el diseño de futuros programas.

Intervention Programs for Suicide Prevention in Young People, their Families, and Friends: A Systematic Review

ABSTRACT

Background: Suicide is a global health problem, with a large number of people taking their lives each year. Therefore, the present systematic review aims to analyze the most frequently used intervention programs for the prevention of suicide in young people at a selective and indicated level. It will identify how many programs involve family and friends to select key elements that may be useful in designing a culturally appropriate intervention proposal for the local population. **Method:** The search was performed in PubMed, PsychINFO, and Google Scholar. The effectiveness of programs targeting young people was analyzed, focusing on those involving family and friends. **Results:** After selecting 13 articles, it was found that the programs have positive impacts by reducing suicide ideation and attempts in young people. Although there are many studies on suicide prevention, there are limited works that include family and friends. **Conclusions:** Evidence was found that their incorporation can become an enhancer and a protective shield for the treatment. Therefore, it is suggested that family and friends be considered when designing future programs.

Keywords:

Suicide prevention
Intervention programs
Young
Family
Friends

Introducción

El suicidio es uno de los fenómenos que ha acompañado a la humanidad desde la prehistoria, y aunque ha tenido diferente significado a través de los años, el objetivo último ha sido el mismo, muerte por suicidio (Amador, 2015; Guerrero, 2019). Es un serio problema que afecta a la población a nivel global, con un gran número de personas que mueren por esta causa cada año. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021), alrededor de 703,000 personas fallecen por suicidio anualmente, además de los numerosos casos de intentos de suicidio. Ante la creciente demanda de atención que ha suscitado este fenómeno, se han desarrollado e implementado diversas estrategias y programas de intervención que buscan disminuir la incidencia de los casos de suicidio.

El interés particular de esta revisión sistemática en trabajos previos de intervención se sustenta bajo los objetivos de la Psicología de la Salud que propone la división 38 de la Asociación Americana de Psicología (American Psychological Association, APA, 2022) en la importancia de la adquisición de habilidades para el diseño y la aplicación de programas dirigidos a desarrollar u optimizar hábitos o estilos de vida saludables, así como, la comprensión de las diferencias en las intervenciones médicas y psicológicas, y el efecto de su combinación en la eficacia del tratamiento.

En la misma línea, Turecki et al. (2019) clasifican los niveles de intervención en el ámbito de la salud de la siguiente manera: 1) La prevención universal: se dirigen al público en general o a todo un grupo determinado que no ha sido identificado basándose en el riesgo. Los ejemplos incluyen el uso de cinturones de seguridad, la prevención del tabaquismo, etc.; 2) La prevención selectiva: Se dirige a individuos o grupos de la población cuyo riesgo de desarrollar un trastorno mental es superior a la media, y se evidencia por factores de riesgo biológicos, psicológicos o sociales; 3) La prevención indicada: se dirige a personas identificadas como alto riesgo, con signos o síntomas de un trastorno mental, mínimos pero detectables, o marcadores biológicos indicando una predisposición para un trastorno mental, pero que no cumplen los criterios de diagnóstico para trastorno en ese momento. Con base en los niveles de intervención señalados previamente, y por el interés particular de la presente revisión sistemática, se pretende trabajar desde la prevención selectiva e indicada, con el fin de poder incluir a los jóvenes que han presentado ideación o intentos de suicidio.

La organización precursora de las intervenciones para disminuir el índice de suicidio a nivel global es la OMS, que reconoce el fenómeno como un problema de salud pública. Desde el año de 1999 lanza una iniciativa dirigida a la prevención del suicidio con el programa Suicide Prevention (SUPRE), que consistía en capacitar a trabajadores de atención primaria de salud, profesionales de los medios de comunicación, y otros profesionales particularmente relevantes para la prevención del suicidio (OMS, 2009). Después de 20 años de la iniciativa, la OMS (2021) reporta una leve disminución en los índices de suicidio en la mayoría de los continentes excepto en el continente americano, en donde se reporta un incremento. No obstante, existen grandes diferencias entre los diferentes países y continentes en cuanto a sus sistemas de registro de casos (OMS, 2021; World Health Organization [WHO], 2022).

Por otro lado, la problemática ha despertado gran preocupación en el ámbito clínico, social, educativo y familiar, lo que ha llevado a abordar la prevención del suicidio desde diferentes paradigmas

y enfoques, sin embargo, por el interés particular de la presente revisión, es importante resaltar que son múltiples los estudios que se han realizado desde el paradigma del postpositivismo (Gómez et al., 2018; Gómez et al., 2019; Gómez et al., 2020; Gómez y Montalvo, 2021; Perales et al., 2019; Pineda, 2019), los cuales, por lo general, han sido estudios transversales, de tipo correlacional con alcance descriptivo.

En estos estudios se identificaron como factores de riesgo asociados a la ideación e intentos suicidas en jóvenes: el trastorno mental e intento de suicidio en la familia, intento de suicidio previo, depresión, desesperanza, impulsividad, ansiedad, sentimientos de minusvalía, soledad, menores niveles de regulación emocional, insatisfacción con la vida, haber sufrido abuso sexual, tener dificultad en la toma de decisiones y en controlar los pensamientos negativos, preocuparse demasiado, tener exceso de tareas y responsabilidades, violencia psicológica, maltrato físico, tener problemas con los padres o problemas de pareja, baja autoestima, aislamiento social, ser mujer y vivir con una familia no nuclear.

La familia y amigos forman parte de la estrategia de intervención de Schilling et al. (2014) quienes implementaron un estudio cuasiexperimental evaluando el programa Signs of Suicide (SOS), una intervención basada en la psicoeducación que se centró en sensibilizar a los jóvenes sobre los síntomas de la depresión y los signos del suicidio, enfatizando la importancia de obtener ayuda para ellos y sus amigos, proporcionando información sobre a quién deben acudir en busca de ayuda. Asimismo, Cimini et al. (2014) llevaron a cabo el Gatekeeper Training Program centrado en la formación de guardianes en donde participaron profesores, personal y estudiantes con el fin de contar con recursos para responder ante el riesgo suicida entre los estudiantes o colegas; concluyen que hay beneficios de la implementación del programa para quienes lo recibieron además de impactar en la prevención del suicidio de los compañeros de clases. De igual manera, Amaral et al. (2020) implementaron un estudio cuasiexperimental, en el que la intervención consistió en 15 sesiones, con tres sesiones semanales, con actividades dirigidas a la promoción de la salud mental de los jóvenes a fin de identificar y reducir los posibles riesgos de suicidio, como resultado, reportan disminución en los síntomas depresivos, la desesperanza y la ideación suicida.

En México, se identifican estudios realizados por Rivera-Heredia y Andrade-Palos (2006), en el que se evaluaron los recursos individuales, familiares y sociales de adolescentes que no han intentado suicidarse y los que sí lo han hecho, encontrando diferencias estadísticamente significativas, es decir, los adolescentes que reportaron intentos de suicidio previos presentaron menores recursos familiares, puesto que tuvieron dificultad en la expresión y manejo de las emociones, menor unión y apoyo familiar y una mayor percepción de dificultades o conflictos en la familia. En el ámbito social también presentaron mayores dificultades para solicitar apoyo a su red social. A partir de la evaluación de indicadores en la citación previa Gil-Díaz (2016) diseña, aplica y evalúa dos programas preliminares de intervención dirigidos al fortalecimiento de los recursos psicológicos y la disminución de la ideación suicida para la prevención del suicidio en adolescentes, desde un nivel universal de intervención. Reportó cambios en las variables de sintomatología depresiva, autoestima, recursos psicológicos, desregulación emocional y formas de afrontamiento. En la misma línea, Hermosillo de la Torre et al. (2023) realizaron un estudio de intervención preventiva en donde evaluaron los factores que aumentan la probabilidad de que los adolescentes consideren o

intenten el suicidio, así como los factores que brindan cierta protección contra estas conductas. Como resultados, se observó una disminución en la dificultad para regular las emociones hasta dos años después, lo que indica una mejora en el control emocional, además, hubo un aumento sostenido en los recursos emocionales y sociales durante ese mismo período, esto se relaciona con lo reportado por [Hermosillo de la Torre et al. \(2015\)](#), en donde señalan que los jóvenes sin intentos de suicidio mostraron diferencias notables en aspectos como habilidades emocionales, mejor gestión de la tristeza, un manejo adecuado de la ira y un mayor autocontrol. Por otro lado, [Vega \(2017\)](#) llevó a cabo un estudio en el que diseña y evalúa un programa de intervención para la prevención del suicidio infantil basado en la Terapia de Aceptación y Compromiso, desde un nivel indicado de prevención en el que se reportan cambios significativos en ambos casos, es decir, se reportó disminución en el riesgo de suicidio, reflejándose en la reducción de síntomas clínicos, en un caso de depresión, y en otro de depresión, ansiedad e impulsividad.

De acuerdo con [Hall et al. \(2021\)](#) las relaciones positivas con los adultos pueden tener un impacto de prevención en los intentos de suicidio en los jóvenes; de manera específica, reportan que el apoyo de los padres se asocia con una menor probabilidad de intentos de suicidio; en el mismo sentido, [Moller et al. \(2021\)](#) señalan que el apoyo percibido recibido de miembros de la familia tiene una relación significativa con la ideación suicida en personas jóvenes con depresión mayor de moderada a severa, mientras que [Santillán \(2019\)](#), también resalta la importancia del papel que tienen los familiares, amigos, compañeros, o docentes para acercarse a los jóvenes que están en riesgo con el fin de auxiliarlos. En la misma línea, [Renny et al. \(2019\)](#) mencionan que la carga de la familia que brinda cuidados a la persona con riesgo de suicidio es mayor cuando ésta no puede reconocer los signos de suicidio, por ello, la importancia de identificar y conocer los estudios que se centran en integrar a la familia como parte estratégica de la intervención.

El panorama actual de evidencia presenta una imagen ambigua sobre el papel del apoyo percibido de amigos y compañeros en la suicidabilidad de los jóvenes ([Moller et al., 2021](#)). De acuerdo con [Memon et al. \(2018\)](#) la forma en que ocurren las amistades ya sea en línea o cara a cara, podría ser un factor contribuyente importante para las percepciones de apoyo y suicidabilidad. Para algunos jóvenes, las influencias de los compañeros pueden reforzar estrategias de afrontamiento o comportamientos maladaptativos, mientras que, para otros jóvenes, las influencias de los compañeros son un factor de apoyo y/o protector ([Miranda et al., 2019](#); [Wolff et al., 2013](#)).

Con base en los estudios previos, a pesar de la relevancia de incluir a la familia y amigos en las intervenciones, se ha observado la escasez de artículos que reportan la participación de la familia y del grupo de pares o iguales como parte de la intervención. En ese sentido, [Morton et al. \(2021\)](#) señalan diversos estudios que han evaluado la efectividad de los programas gatekeeper en diferentes poblaciones, pero, descuidan a los familiares y amigos, aún y cuando juegan un papel importante en el cuidado de las personas con riesgo de suicidio.

En cuanto a revisiones sistemáticas previas, en su mayoría se enfocan en intervenciones centradas a la prevención del suicidio en entornos escolares y/o comunitarios ([Calear et al., 2016](#); [Torok et al., 2019](#)) o incorporando el uso de tecnologías para la prevención ([Forte et al., 2021](#)), dejando de lado la participación de los padres, la de los amigos, o la combinación de ambas.

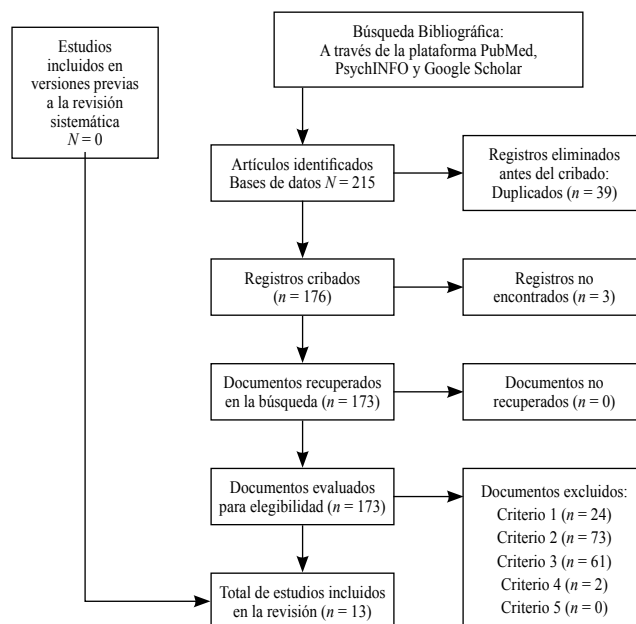
Es por ello que, se espera que la principal aportación de la presente revisión radique en recopilar evidencia de la implementación de programas de intervención orientados hacia la prevención del suicidio en adolescentes y jóvenes, tomando como eje central la participación de la familia y de los iguales en dichas intervenciones, siendo esta la principal fortaleza, ya que según lo que ha sido reportado en la literatura, tales redes de apoyo social pueden actuar como poderosos factores protectores, incrementando la eficacia de los programas al incluir una variante adicional a la sola participación del adolescente o joven con dicho perfil.

Por lo anterior, el objetivo de la presente revisión sistemática consiste en analizar los programas de intervención que se han aplicado para la prevención del suicidio en jóvenes, a nivel selectivo e indicado, identificando cuántos de ellos involucran a familiares y amigos, para poder entresacar elementos clave que puedan ser útiles en el diseño de una propuesta de intervención que pueda ser adecuada culturalmente para jóvenes mexicanos.

Método

Se realizó una revisión sistemática de literatura científica bajo los criterios de la declaración PRISMA ([Page et al., 2021](#)) que consiste en proporcionar orientación sobre la presentación de revisiones sistemáticas para identificar, seleccionar, evaluar y sintetizar estudios. Se utilizaron las bases de datos de PubMed, PsychINFO y Google Scholar, por su calidad, pertinencia y accesibilidad. Los términos para la búsqueda fueron las palabras claves en combinación con los operadores booleanos “Programas de prevención del suicidio AND jóvenes AND familia OR amigos” y “Suicide prevention programs AND young people AND family OR friends” (Ver [Figura 1](#)).

Figura 1
Diagrama de Flujo PRISMA del Proceso de Selección de Artículos que se Incluyeron en la Revisión Sistemática



Nota. Fuente: adaptado de [Page et al. \(2021\)](#).

Crterios de Inclusión y de Exclusión

Los criterios de inclusión de los artículos que se revisaron fueron: 1) artículos científicos publicados de 2015 a 2023; 2) artículos publicados en los idiomas Español e Inglés, 3) que abordaran programas de intervención para la prevención de suicidio en jóvenes, incluyendo a sus familiares y amigos; 4) que los contenidos de los artículos estuviesen relacionados con los temas: suicidio, programas de intervención, prevención, jóvenes, familia y amigos.

Los artículos excluidos de la revisión fueron: 1) revisiones sistemáticas, metaanálisis, disertaciones o tesis; 2) programas de intervención que no incluyeran a adolescentes/jóvenes, familiares y amigos, 3) artículos que carecían de calidad y de rigor metodológico (sin estructura, con información incompleta, etc.), 4) investigaciones que reflejasen posibles conflictos de interés y 5) se eliminaron los artículos repetidos.

Para la evaluación de la calidad de la evidencia de la presente revisión sistemática de la literatura, el proceso se orientó bajo la herramienta *A Measurement Tool for Assessment of Multiple Systematic Reviews* (AMSTAR), con la información obtenida se elaboró una base de datos siguiendo el formato PICO: P (Paciente, Población o Problema), I (Intervención), C (Comparación), y O (Resultado) (Pizarro et al., 2021).

Resultados

Se llevó a cabo un análisis de los documentos seleccionados con el objetivo de identificar los diseños de investigación utilizados, la población de estudio, los programas y sus características, así como sus resultados (ver Tablas 1 y 2).

Seis artículos incluyeron programas de intervención solo con jóvenes (46.15%), cuatro con jóvenes y sus familias (30.7%) y tres con jóvenes, sus familias y grupo de pares (23.07%).

Tabla 1
Nombre y Estructura General de los Programas de Intervención Incluidos en la Revisión Sistemática

#	Nombre del programa	Autores, año y país	Número de sesiones	Frecuencia	Duración	Sesiones específicas para padres	Sesiones conjuntas participantes y padres de familia	Otras formas de incluir a padres y amigos
1	Programa psicoeducativo	Gómez-Cera et al. (2022), Cuba.	8	Semanal de 120 minutos	Tres meses			
2	Intervención educativa	Cañón et al. (2018), Colombia.	8		Dos meses			
3	El programa CIPRÉS	Bahamón et al. (2019), Colombia.	12	Una 1 hora semanal	Tres meses			
4	Intervención psicoeducativa	Amaral et al. (2020), Brasil.	15	Tres sesiones semanales	Mes y medio			
5	Aprende, explora, y evalúa tus planes y opciones (Learn, Explore, Assess your options and Plan, LEAP)	Hill y Pettit (2016), USA.	3	Una sesión semanal	Tres Semanas			
6	Programa de retiros de fin de semana basados en mindfulness	King et al. (2015), USA.	2	Quince horas	Dos días			Sesiones de meditación con familiares y amigos
7	Componente de habilidades grupales del programa DBT-A	Flynn et al. (2023), Irlanda.	16	90 minutos semanal	Cuatro meses	16	16	
8	Conexiones familiares (Family Connections, FC)	Marco et al. (2022), España.	12	Grupal semanal de dos horas	Tres meses	12	12	
9	Programa: Puente electrónico de Servicios de Salud Mental (Electronic Bridge to Mental Health Services eBridge)	McCauley et al. (2018), USA.	2	Única sesión con posibilidad de prolongarse si así lo desea el usuario.	Medición base y dos meses después			
10	Terapia Dialéctica Conductual para Adolescentes	Smith et al. (2023), Inglaterra.	24	Semanal	Seis meses	8	8	
11	Entrenamiento del Proyecto Alianza para la prevención del Suicidio (<i>The Alliance Project Suicide Prevention Training</i>)	Scocco et al. (2019), Italia	1	Única sesión	Evaluación de 3 y 6 meses de seguimiento			
12	Terapia Dialéctica Conductual para Adolescentes (DBT-A)	Kuhlman et al. (2021), USA.	21	Sesión semanal	Cinco meses y medio	21	21	
13	Programa de capacitación para educadores de pares Guardianes Salvavidas (<i>LifeSavers Gatekeeper</i>)	Muehlenkamp y Quinn-Lee (2023), USA.	80	Sesión semana	Dos años			

Tabla 2*Objetivos, Estrategia Metodológica y Resultados de los Programas de Intervención Incluidos en la Revisión Sistemática*

#	Objetivo	Diseño y participantes	Técnicas de recolección	Resultados
1	Prevenir el intento suicida a través de la implementación del programa psicoeducativo en los diferentes contextos que tipifican factores de riesgo psicológicos en el estudiante de preuniversitario.	Metodología mixta, con perspectiva cuantitativa como enfoque dominante. Tiene un diseño cuasiexperimental con grupo experimental y de control, y pretest-postest. Participaron 50 adolescentes de 15 a 17 años, sin especificar sexo. Se conforman aleatoriamente el grupo experimental (20 estudiantes) y grupo control (30 estudiantes).	Instrumento para la detección de factores de riesgo suicidio en adolescentes (IRSA), Inventario de razones para vivir (RFL), Escala de desesperanza (Beck).	Los estudiantes plantearon favorable los logros alcanzados en el programa psicoeducativo y la dinámica seguida por las sesiones; reconocieron la necesidad de intervenciones socioeducativas para las problemáticas actuales que entorpecen el autoconocimiento y la autorrealización en sus proyectos de vida, de manera que puedan afrontar las manifestaciones del intento suicida con mayor seguridad y estabilidad ante los retos que se les presentan en los diferentes contextos socioeducativos en que interactúan.
2	Realizar una intervención psicoeducativa para prevenir la conducta suicida en los estudiantes de un colegio de secundaria, basado en la detección temprana de señales de advertencia en grupos vulnerables, así como la promoción de factores protectores en una población específica y la educación a jóvenes.	Se realizó un estudio cuasiexperimental. La muestra consistió en 103 estudiantes de los grados 6° a 8° de una escuela secundaria en Manizales, Colombia. Todos los participantes obtuvieron el consentimiento informado de sus padres para participar en el estudio.	En las mediciones pretest y pos-test se aplicaron la escala de riesgo suicida de Plutchik, escala de autoestima de Rosenberg, escala dimensional de sentido de la vida y cuestionario sobre comunicación asertiva.	Este proceso educativo mostró ser altamente exitoso, disminuyendo significativamente el FR suicida en estos estudiantes, mejorando también notoriamente su autoestima, asertividad y quitando mitos sobre el suicidio.
3	Evaluar los cambios específicos generados por el programa CIPRÉS sobre el riesgo suicida en adolescentes colombianos.	Diseño cuasiexperimental con diseño de grupo control no equivalente y con medidas antes y después de la aplicación del tratamiento. Participaron 106 adolescentes entre 13 y 18 años, siendo el 45.3% hombres (n = 48) y 54.7% mujeres (n = 58).	Escala de Riesgo Suicida (ERS) y el Inventario de Ideación Suicida Positiva y Negativa (PANSI).	El programa redujo significativamente ($p < .05$) las puntuaciones en ideación suicida, planificación, autolesión, aislamiento/soporte social, falta de apoyo familiar, y riesgo suicida global. Además, aumentó significativamente las puntuaciones en ideación positiva.
4	Analizar los resultados del desarrollo y la implementación de un programa de prevención del suicidio dirigido a adolescentes entre 13 y 17 años.	Estudio cuasiexperimental, del tipo antes y después. Participaron 30 adolescentes de 13 a 17 años.	Escala de ideación suicida de Beck, el Inventario de depresión de Beck y la Escala de desesperanza de Beck.	Hubo una disminución en los síntomas depresivos, la desesperanza y la ideación suicida después de la implementación del programa de intervención.
5	Evaluar la satisfacción de los participantes con LEAP. Y examinar si la intervención LEAP produce niveles significativamente más bajos de carga percibida en una evaluación posterior al tratamiento y una evaluación de seguimiento de 6 semanas en comparación con una intervención psicoeducativa para el grupo control.	Ensayo piloto controlado aleatorizado de LEAP. Los 80 participantes tenían una edad media de 16.93 años. Eran predominantemente mujeres (68.8%) e hispanos (65.8%).	The Interpersonal Needs Questionnaire-15 (INQ-15); The Reynolds Adolescent Depression Scale-2: Short Form; The Beck Scale for Suicide Ideation (BSS); The Satisfaction with Services Scale (SSS).	Incremento significativo en satisfacción personal, y aunque se reportaron reducciones poco significativas en el resto de variables, los autores señalan que el estudio proporciona evidencia de que la carga percibida puede modificarse a través de una intervención psicosocial.
6	Examinar el efecto de una intervención en línea para estudiantes universitarios en riesgo de suicidio, Electronic Bridge to Mental Health Services (eBridge).	Ensayo piloto controlado aleatorio. Los participantes fueron 76 estudiantes universitarios (45 mujeres, 31 hombres) con una edad promedio de 22,9 años.	Patient Health Questionnaire-9 PHQ-9.	Los estudiantes asignados a eBridge informaron puntuaciones significativamente más altas en la disposición para buscar ayuda, especialmente en la disposición para hablar con la familia, hablar con amigos y consultar a un profesional de la salud mental. Además de presentar niveles más bajos de estigma y más probabilidades de buscar tratamiento de salud mental.
7	Explorar los resultados y las experiencias de los padres que participaron en un programa DBT-A de 16 semanas en Irlanda.	Enfoque de métodos mixtos en el que se recopilaron datos cuantitativos y cualitativos. Participaron 100 padres/tutores de adolescentes que asistían a un programa DBT-A en su localidad. 24% hombres y 76% mujeres.	Escala de Evaluación de Carga (BAS); Escala de Evaluación del Duelo (GAS); Escala de Estrés Parental (PSS) y el Cuestionario de Satisfacción del Participante (PSQ)	Se informaron disminuciones significativas para la carga objetiva, carga subjetiva, duelo y estrés parental desde antes hasta después de la intervención ($p < 0,01$). Los participantes informaron que el componente de habilidades de DBT-A fue útil para satisfacer sus propias necesidades y las de sus hijos.
8	Comprobar la eficacia de la intervención de Conexión Familiar (Family connections FC) para familiares de personas diagnosticadas de Trastornos de la Conducta Suicida (SBD).	Ensayo controlado aleatorizado. Fue una muestra total de 124 participantes, 62 por cada condición experimental. Participaron familiares de pacientes que cumplían criterios para el Trastorno de conducta suicida (SBD).	Escala de evaluación de la carga, Escala de empoderamiento familiar, Escala de depresión, ansiedad y estrés, Escala de dificultades en la regulación emocional, Índice de calidad de vida, Escala de Opinión y Expectativas de Tratamiento y Evaluación cualitativa a través de grupos focales.	Se confirma la eficacia del programa FC en familiares de personas con SBD. Estos resultados también apoyan la buena aceptación por parte de los miembros de la familia y esto ayuda a determinar que es un buen programa para mejorar la prevención de comportamientos suicidas en el entorno familiar.

Tabla 2

Objetivos, Estrategia Metodológica y Resultados de los Programas de Intervención Incluidos en la Revisión Sistemática (Continuación)

#	Objetivo	Diseño y participantes	Técnicas de recolección	Resultados
9	Evaluar la eficacia de la Terapia Dialéctica Conductual (DBT) en comparación con la Terapia de Apoyo Individual y Grupal (IGST) para reducir los intentos de suicidio, las autolesiones no suicidas y las autolesiones en general entre los jóvenes de alto riesgo.	Un ensayo clínico aleatorizado. Las evaluaciones ocurrieron al inicio (antes del tratamiento), 3 meses (a la mitad del tratamiento), 6 meses (final del tratamiento), 9 meses y 12 meses. Participaron 173 adolescentes y sus padres.	Se aplicaron la Entrevista de autolesión por intento de suicidio y Entrevista Clínica Estructurada basada en el DSM.	Los resultados respaldan la eficacia de la DBT para reducir las autolesiones y los intentos de suicidio en adolescentes con alto grado de autolesión suicida.
10	Explorar los resultados y las experiencias de los participantes de un grupo de habilidades dedicado para padres y cuidadores integrado dentro de un programa DBT-A adaptado en el Reino Unido.	Enfoque de métodos mixtos en el que se recopilaron datos cuantitativos y cualitativos de los participantes. La medición pretest se hizo antes de la primera sesión, y la medición post test se llevó a cabo seis meses después de la última sesión. Participaron 41 padres de adolescentes de entre 13 a 17 años. Entre estos sólo 8 padres estuvieron en la fase cualitativa posterior a la intervención.	The Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS); The Parent Adolescent Communication Scale (PACS); The Systemic Clinical Outcome and Routine Evaluation (SCORE-15). Para la recolección de datos cualitativos se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas.	Los niveles generales de angustia y los problemas en la comunicación familiar disminuyeron, mientras que la apertura percibida de la comunicación familiar y las fortalezas y la adaptabilidad en el funcionamiento familiar aumentaron.
11	Investigar si un programa de retiros de fin de semana basados en mindfulness (Panta Rhei) es capaz de mejorar los estados de ánimo, las cualidades de mindfulness y la autocompasión en familiares y amigos de víctimas de suicidio (sobrevivientes de suicidio).	Estudio prospectivo longitudinal. Los instrumentos se aplicaron antes y después del retiro, con un intervalo de 4 a 6 días. Participaron 61 personas mayores de 18 años, 12 hombres y 49 mujeres, todos ellos familiares de víctimas de suicidio: 21 de ellos son padres, 20 esposos/as/parejas, 12 hermanos/as, parientes cercanos o amigos, y 3 son hijos de víctimas de suicidio.	Five-Facet Mindfulness Questionnaire, el Profile of Mood States (POMS) y la Self-Compassion Scale.	Los retiros de fin de semana de Panta Rhei tienen el potencial de disminuir los niveles de malestar psicológico, como se evidencia por la reducción estadísticamente significativa en todas las subescalas del POMS, excepto en "Vigor-Actividad".
12	Determinar si un entrenamiento en el Proyecto Alianza (The Alliance Project) para estudiantes guardianes que enfatiza el compromiso experiencial, es más efectivo que una presentación informativa que recibirá el grupo control para promover que los estudiantes universitarios intenten intervenir con otros estudiantes en crisis.	Un ensayo piloto aleatorizado y controlado Participaron 73 estudiantes de pregrado, con edad media de 19 años, todos completaron el entrenamiento con mediciones pre y post, en el seguimiento de tres meses participaron 29 y en el de 6 meses después sólo participaron 17.	Cuestionario de datos sociodemográficos y la escala de voluntad de intervenir contra el suicidio.	Los resultados indicaron que el Proyecto Alianza fue más efectivo que un entrenamiento control para predecir el aumento en la intención de intervenir en la prevención de suicidio de los alumnos, lo que se evidenció desde la prueba inicial hasta los seis meses posteriores.
13	Evaluar la efectividad a largo plazo de un programa de capacitación de guardianes de la prevención del suicidio impartido por pares para estudiantes universitarios.	Estudio longitudinal de método mixto. Los participantes fueron 1,345 estudiantes de pregrado, con edad media de 20 años.	Cuestionario de 10 items para evaluar el impacto del programa, 2 para medir el conocimiento percibido, 3 que miden la percepción de habilidades de intervención, 2 que miden la disposición a intervenir y 3 que miden la autoeficacia de la intervención.	Los participantes informaron tener comportamientos de intervención como guardianes salvavidas en el seguimiento y los resultados cualitativos proporcionan evidencia de que esto se debió a la capacitación.

En relación con el país de aplicación de los estudios incluidos, cinco (38.46%) se realizaron en Estados Unidos de América, dos (15.38%) en Colombia y uno (7.69% respectivamente) en Cuba, Brasil, Italia, Irlanda, España e Inglaterra. Por otro lado, los trece estudios fueron de diferentes autores. Se puede observar que la mayoría de los objetivos de los programas de intervención preventiva buscan disminuir el riesgo, la ideación e intentos de suicidio en los adolescentes y jóvenes. Aunque parte de ellos también están orientados en evaluar la eficacia de los programas de intervención.

Los programas de prevención del suicidio encontrados difieren en sus enfoques y métodos, siendo nueve (69.23%) de los estudios

cuasiexperimentales y cuantitativos (Amaral et al., 2020; Bahamón et al., 2019; Cañón et al., 2018; Hill y Pettit, 2016; King et al., 2015; Kuhlman et al., 2021; Marco et al., 2022; McCauley et al., 2018; Scocco et al., 2019), y cuatro (30.77%) que utilizaron métodos mixtos que combinan enfoques cuantitativos y cualitativos (Flynn et al., 2023; Gómez-Cera et al., 2022; Muehlenkamp y Quinn-Lee, 2023; Smith et al., 2023). Esto permite evaluar la efectividad de los programas y comprender la experiencia de los participantes de manera más completa.

Se identificó variabilidad en la duración de los programas analizados, desde programas de corta duración que se enfocan en problemas o necesidades específicas, hasta programas más extensos

que pueden abordar objetivos a largo plazo y metas más ambiciosas. Siete de los programas tuvieron una duración de dos a cuatro meses (53.84%), dos de cinco a seis meses (15.38%), tres de días a mes y medio (23.07%) y uno con intervención de dos años (7.69%). Cada duración de programa tiene sus propias ventajas y desafíos, y la elección de la duración dependerá de los objetivos, recursos y necesidades específicas de cada situación.

Como se puede observar en las Tablas 1 y 2, se revisaron 13 estudios en los que se reporta el desarrollo, implementación y evaluación de diversos programas de intervención para la prevención del suicidio, encontrándose como resultados generales, un impacto positivo en relación con la disminución de ideación e intentos de suicidio en la población con la que se intervino, además, se reporta un incremento respecto al conocimiento sobre el fenómeno suicida, tanto en los jóvenes, así como en sus familiares y sus pares.

Los programas varían en términos de enfoque, duración, métodos utilizados y resultados. Algunos de los programas son psicoeducativos (Amaral et al., 2020; Bahamón et al., 2019; Cañón et al., 2018; Gómez-Cera et al., 2022; Hill y Pettit, 2016; King et al., 2015), mientras que otros se centran en el desarrollo de habilidades específicas para intervenir en situaciones de riesgo suicida, como los programas de la Terapia Dialéctica Conductual para Adolescentes (Dialectical Behaviour Therapy for Adolescents, DBT-A), que incluyen la comunicación asertiva, comprensión y respuesta ante el comportamiento suicida, regulación emocional y efectividad interpersonal (Flynn et al., 2023; Marco et al., 2022; McCauley et al., 2018; Smith et al., 2023).

Las mediciones variaron dependiendo de lo que se buscaba evaluar, sin embargo, en la mayoría de los estudios se trató de mediciones pretest, intervención y post test, usando como herramientas de medición diversas escalas que se ajustaban al objetivo de cada investigación, algunas de las escalas utilizadas con más frecuencia fueron, la Escala de ideación suicida de Beck (Beck et al., 1979), Escala de desesperanza de Beck (Beck et al., 1974), Escala de Riesgo Suicida de Bahamón y Alarcón-Vásquez (2018) y la Escala de riesgo suicida de Plutchik (Rubio et al., 1998). Se utilizaron diversas estrategias para llevar a cabo las mediciones en los estudios. Algunos fueron de manera remota utilizando correos y dispositivos electrónicos (Hill y Pettit, 2016; King et al., 2015), y otros de manera presencial utilizando métodos manuales con papel y lápiz para recopilar datos en los estudios (Amaral et al., 2020; Bahamón et al., 2019; Cañón et al., 2018; Flynn et al., 2023; Gómez-Cera et al., 2022; Kuhlman et al., 2021; Marco et al., 2022; McCauley et al., 2018; Muehlenkamp y Quinn-Lee, 2023; Scocco et al., 2019; Smith et al., 2023).

En cuanto a los resultados encontrados en los estudios, estos variaron, pero en general, muestran efectos positivos en la reducción del riesgo suicida, la mejora de la salud mental y el aumento de la disposición a buscar ayuda y a intervenir en situaciones de crisis. Cada programa abordó de manera única los desafíos asociados con la prevención del suicidio en adolescentes y adultos jóvenes.

Programas Dirigidos Específicamente a los Jóvenes

Del total de artículos incluidos, seis fueron dirigidos exclusivamente para los adolescentes/jóvenes. Dos de ellos se aplicaron en Colombia, uno fue un programa de intervención

educativa para la prevención de la conducta suicida en adolescentes (Cañón et al., 2018), y el Programa CIPRÉS para reducir el riesgo suicida en adolescentes (Bahamón et al., 2019). Aunque el primero tenía el objetivo directo de prevenir la conducta suicida de riesgo y el segundo evaluar los cambios generados por el programa, ambos consiguieron reducir el riesgo suicida.

Otros dos se aplicaron en Estados Unidos de América, el programa Learn, Explore, Assess your options and Plan (LEAP) (Hill y Pettit, 2016), y el programa Electronic Bridge to Mental Health Services (eBridge) (King et al., 2015). En el primero, los participantes tenían una edad media de 16,93 años, y en el segundo de 22,9 años, tratándose de adolescentes y adultos jóvenes. Otro de los aspectos interesantes de estos dos estudios es que ambos se realizaron por medios digitales, esto nos da apertura a nuevas formas de acercamiento a las nuevas generaciones. Como resultados se consiguió un incremento significativo en la satisfacción personal y disposición para buscar ayuda, especialmente para hablar con la familia, hablar con amigos y consultar a un profesional de la salud mental.

El quinto de los seis estudios se llevó a cabo en Cuba, se trató de un programa psicoeducativo en el que participaron jóvenes de 15 a 17 años, y aunque se trató de una intervención exclusiva para los jóvenes, también participaron los profesores y familias de los estudiantes en la fase cualitativa por medio de entrevistas, esto con el fin de evaluar los cambios y efectos educativos observados en los estudiantes después de participar en el programa, así como entender cómo influyeron el equipo de profesores y las familias en este proceso (Gómez-Cera et al., 2022).

El último de estos seis estudios se trató de un programa de psicoeducación en el que se buscó evaluar el impacto del programa. La intervención consistió en 15 sesiones, con tres sesiones semanales. Como resultados, se reportó una disminución en los síntomas depresivos, la desesperanza y la ideación suicida después de la implementación del programa (Amaral et al., 2020).

Los seis estudios demostraron un impacto positivo en la prevención de comportamientos suicidas en jóvenes, pero tres de ellos presentaron enfoques novedosos. Dos de estos estudios utilizaron intervenciones digitales, adaptándose a nuevos contextos y acercándose a los jóvenes en entornos que dominan. Esto puede aumentar la confianza de los participantes al reducir la percepción de compromiso en las intervenciones. El tercer estudio de este grupo involucra a profesores y familiares a través de entrevistas, lo que brinda información sobre el impacto de la intervención en diversos contextos. Esto ofrece la oportunidad de hacer ajustes en las estrategias de intervención cuando sea necesario.

Programas que Incluyen a Padres

Cuatro de los artículos revisados incorporan a los padres en sus intervenciones. Estos se llevaron a cabo en países diferentes, Estados Unidos de América, Irlanda, Inglaterra y España. Aunque los cuatro tienen como base el modelo de la Terapia Dialéctica Conductual (Dialectical Behaviour Therapy, DBT), los métodos y las estrategias varían. Dos de ellos se llevaron a cabo desde los métodos mixtos y se basaron en el componente DBT-A, ambos incluyeron como participantes a los padres de los adolescentes que recibían el tratamiento, específicamente en el componente de habilidades grupales del programa DBT-A. Como resultados,

los participantes reportaron que los niveles generales de angustia y los problemas en la comunicación familiar disminuyeron, además, informaron que el componente de habilidades de DBT-A fue útil para satisfacer sus propias necesidades y las de su hijo/a (Flynn et al., 2023; Smith et al., 2023).

El tercero de los cuatro estudios se trató del programa Family Connections (FC), en este participaron familiares de pacientes que cumplían criterios para el Trastorno de Conducta Suicida (Suicidal Behavior Disorder, SBD). Fue un ensayo aleatorizado controlado, en el que se buscó comprobar la eficacia del programa. Los resultados reportan la buena aceptación por parte de los miembros de la familia y ayudan a mejorar la prevención de comportamientos suicidas en el entorno familiar (Marco et al., 2022).

El último de este grupo de estudios, buscó evaluar la eficacia de la DBT en comparación con la Terapia de Apoyo Individual y Grupal (Individual and Group Schema Therapy, IGST) para reducir los intentos de suicidio. En la intervención con DBT, los padres fueron vistos individualmente en la sesión uno y se les ofrecieron siete o más sesiones familiares. Debido a que la DBT-A se enfoca en aumentar la validación en las interacciones entre padres y adolescentes, la participación de los padres en el tratamiento fue en sesiones familiares. Los resultados de este estudio respaldan que la DBT es efectiva para disminuir la autolesión y los intentos de suicidio en adolescentes con un alto nivel de autolesiones suicidas (McCauley et al., 2018).

En los cuatro estudios revisados, se encontró que las intervenciones fueron efectivas. Sin embargo, es relevante notar que el período de implementación varió de tres a seis meses, lo que podría generar costos significativos para su aplicación.

Programas que Incluyen a los Amigos y Pares

De los trece artículos revisados, tres cuentan con la participación de amigos y de compañeros de la misma edad. El primero trata de un programa de retiros de fin de semana, llamado Panta Rhei, basado en mindfulness que se llevó a cabo en Italia, en este participaron 61 familiares y amigos de víctimas de suicidio. Las actividades fueron meditación de atención plena, meditación orientada al duelo, lectura de poesía y escucha de música para evocar emociones y yoga consciente, práctica centrada en las emociones relacionadas con el duelo. Como resultados, se reportó que los retiros de fin de semana pueden impactar favorablemente en el malestar psicológico, ya que se observó una disminución estadísticamente significativa en todas las subescalas del Profile of Mood States (POMS) (Scocco et al., 2019).

Los últimos dos estudios se implementaron en Estados Unidos de América, y se centraron en el papel de los pares como guardianes (gatekeepers), los programas fueron The Alliance Project Suicide Prevention Training y el programa de capacitación para educadores de pares LifeSavers Gatekeeper. En ambos casos, los participantes fueron estudiantes universitarios y adultos jóvenes, con edades de 19 y 20 años en cada estudio, respectivamente. En los dos programas se reportan eficacia de la intervención, consiguiendo un aumento en el conocimiento percibido, la habilidad, la voluntad de intervenir y la autoeficacia (Kuhlman et al., 2021; Muehlenkamp y Quinn-Lee, 2023).

Los tres estudios demuestran eficacia en sus resultados, pero difieren en sus enfoques de intervención. Dos de ellos se centraron

en entrenar guardianes, mientras que el tercero implementó un retiro de fin de semana. Es relevante notar que el estudio que incorporó a familiares y amigos en la misma intervención se desvió un poco de la propuesta original de revisión, pero aún cumplía con los criterios de inclusión.

Discusión

Con base en lo expuesto, se logró alcanzar el objetivo de analizar los programas de intervención que han sido aplicados para la prevención del suicidio en jóvenes, a nivel selectivo e indicado, identificando cuántos de ellos involucran a familiares y amigos, para poder entresacar elementos clave que puedan ser útiles en el diseño de una propuesta de intervención que pueda ser adecuada culturalmente para los jóvenes mexicanos.

Aunque todos los programas resultaron efectivos en el logro de sus objetivos inmediatos, la discrepancia en la metodología de evaluación dejó una brecha en la comprensión de su impacto a largo plazo, así como en la comparabilidad de los mismos. Ejemplo de ello es la disparidad identificada en la duración y en la metodología de medición utilizada en estos programas, lo que pudo identificarse gracias a la metodología PICO aplicada en este análisis de revisión sistemática (Pizarro et al., 2021).

En general, los programas reportados en los estudios se enfocaron en la psicoeducación, con un enfoque de prevención del suicidio. Estos incluían sesiones de sensibilización y capacitación tanto a los jóvenes, sus familiares, sus pares y amigos, consiguiendo proporcionar información y recursos accesibles para aquellos que necesitan apoyo inmediato.

De manera específica, la variedad de programas abarca desde intervenciones terapéuticas individuales, hasta enfoques grupales más amplios o de tercera generación. Estas intervenciones buscan abordar y fortalecer el conocimiento y habilidades que contribuyan a la disminución de la ideación e intentos de suicidio, así como, proporcionar a los jóvenes, a sus familiares y sus pares herramientas para enfrentar eficazmente situaciones difíciles (Flynn et al., 2023; Marco et al., 2022; McCauley et al., 2018; Scocco et al., 2019; Smith et al., 2023). En la misma línea, autores como Amaral et al., (2020), Cimini et al. (2014), Gil-Díaz (2016), Schilling et al. (2014) y Vega (2017), realizaron intervenciones que mostraron resultados positivos al reducir el comportamiento suicida en los jóvenes.

Por otro lado, en diversas investigaciones se identifican factores de riesgo y de protección (Gómez et al., 2018; Gómez et al., 2019; Gómez et al., 2020; Gómez y Montalvo, 2021; Gómez-Tabares et al., 2022; Obando y Solís, 2022; Perales et al., 2019; Pineda, 2019) que coinciden con los estudios seleccionados en la presente revisión respecto a la disminución de factores de riesgo y aumento de factores protectores asociados al comportamiento suicida (Amaral et al., 2020; Bahamón et al., 2019; Cañón et al., 2018; Gómez-Cera et al., 2022; Hill y Pettit, 2016; King et al., 2015).

La mayoría de los programas de intervención que incluyeron a los familiares se centran en la aplicación prolongada y costosa de la Terapia Dialéctica Conductual para Adolescentes, que implica un entrenamiento altamente especializado para quienes la imparten. Esto plantea un desafío para su implementación en entornos con limitaciones presupuestarias y de capacitación como los que se encuentran en México.

Los resultados de la presente revisión sistemática pueden ser de utilidad para quienes tienen la intención de diseñar programas de intervención para la prevención del suicidio en población joven, hecho que se convierte en una aportación del presente trabajo. A diferencia de otras revisiones sistemáticas previas con intervenciones sobre estos temas (Calear et al., 2016; Forte et al., 2021; Torok et al., 2019) la presente describe la forma, frecuencia y efectividad en la que se realizó la participación de los padres y amigos (ver Tablas 1 y 2).

También permite detectar los cambios en las modalidades de intervención al detectarse el incremento de elementos digitales como parte de los programas de intervención para la prevención del suicidio, tal y como lo venía reportando Forte et al. (2021).

Es por ello que, los resultados obtenidos de este estudio tienen el potencial de ser una base fundamental para la creación de nuevos programas de intervención. Estos programas podrían ser diseñados de manera óptima al considerar factores como la duración de la intervención, los costos asociados y la incorporación de familiares y amigos en el enfoque. Otra posibilidad es que puedan agregarse a los protocolos de intervención preventiva actuales, que sólo incluyen el trabajo individual con el adolescente (Gil-Díaz, 2016; Hermosillo de la Torre et al., 2023), la participación de familiares o de amigos como una estrategia para potencializarlos aún más.

En contraparte, entre las limitaciones de este estudio se encuentran el escaso número de artículos encontrados con intervenciones para adolescentes que incluyan a familiares y amigos. Otro de los eslabones de conocimiento incompletos que se detectaron con esta revisión sistemática, es que no se encontraron revisiones sistemáticas con familiares y amigos realizadas en México, lo que implica un reto a futuro, tanto en materia de intervención preventiva como de análisis de documentos que la reporten.

Al respecto, es necesario resaltar que existen otros esfuerzos orientados a la prevención del suicidio que no pueden detectarse a través de una revisión sistemática con los criterios de inclusión y exclusión abordados en este trabajo, ya sea porque se encuentran en formato de tesis, libro, o programas de intervención publicados en otro idioma, o porque son documentos presentes en otras bases de datos diferentes a las consultadas. Esto podría subsanarse al ampliar el número de bases de datos que se incluyen en el estudio, así como modificando algunos criterios de inclusión y exclusión que permitan detectar un mayor número de reportes de intervención de prevención de suicidio que cuenten con la participación de padres y amigos.

Como se puede evidenciar en el presente estudio, el suicidio es un tema que ha demandado atención por décadas por su incidencia en la población a nivel global, sin embargo, a pesar de las múltiples formas y enfoques para abordarlo, sigue siendo una emergencia de salud pública que no se ha logrado disminuir. Por lo tanto, el desafío radica en desarrollar programas de intervención innovadores, tanto en términos de metodología como en la atención a poblaciones previamente pasadas por alto en estos esfuerzos, como lo son, familiares y amigos de los jóvenes que presentan riesgo de suicidio. Esto último, respondería a la escasa atención al rol significativo y de protección que tienen los padres y los amigos en la vida de los adolescentes y jóvenes, así como a la necesidad de continuar generando evidencia de la eficacia y la efectividad de las intervenciones para cada población y contexto.

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Agradecimientos

Se agradece al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías [CONAHCYT] de México por su apoyo con beca de posgrado a nivel maestría del autor principal de este artículo.

Referencias

Nota. Los artículos señalados con * son los artículos seleccionados para la revisión sistemática.

- Amador, G.H. (2015). Suicidio: consideraciones históricas. *Revista Médica La Paz*, 21(2), 91-98.
- *Amaral, A.P., Uchoa Sampaio, J., Ney Matos, F.R., Pocinho, M.T.S., Fernandes de Mesquita, R., y Sousa, L.R.M. (2020). Depresión e ideación suicida en la adolescencia: implementación y evaluación de un programa de intervención. *Enfermería Global*, 19(3), 1-35. <https://doi.org/10.6018/eglobal.402951>
- American Psychological Association. (2022). *Society for Health Psychology*. <https://www.apa.org/about/division/div38>
- Bahamón, M.J., y Alarcón-Vásquez, Y. (2018). Diseño y validación de una escala para evaluar el Riesgo Suicida (ERS) en adolescentes colombianos. *Universitas Psychologica*, 17(4), 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-4.dvee>
- *Bahamón, M.J., Alarcón-Vásquez, Y., Trejos-Herrera, A.M., Vinaccia, A.S., Cabezas, A., y Sepúlveda, J. (2019). Efectos del programa CIPRÉS sobre el riesgo suicida en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 24(2), 83-91. <https://doi.org/10.5944/rppc.23667>
- Beck, A.T., Kovacs, M., y Weissman, A. (1979). Assessment of suicidal ideation: The scale for suicide ideation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47(2), 343-352. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.47.2.343>
- Beck, A., Weissman, A., Lester, D., y Trexler, L. (1974). The measurement of pessimism: the Hopelessness Scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(6), 861-865. <https://doi.org/10.1037/h0037562>
- Calear, A.L., Christensen, H., Freeman, A., Fenton, K., Busby Grant, J., van Spijker, B., y Donker, T. (2016). A Systematic Review of Psychosocial Suicide Prevention Interventions for Youth. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 25(5), 467-482. <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0783-4>
- *Cañón, S.C., Castaño-Castrillón, J.J., Mosquera-Lozano, A.M., Nieto-Angarita, L.M., Orozco-Daza, M., y Giraldo-Londoño, W.F. (2018). Propuesta de intervención educativa para la prevención de la conducta suicida en adolescentes en la ciudad de Manizales (Colombia). *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 14(1), 27-40. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2018.0001.02>
- Cimini, M.D., Rivero, E.M., Bernier, J.E., Stanley, J.A., Murray, A.D., Anderson, D.A., Wright, H.M., y Bapat, M. (2014). Implementing an Audience-Specific Small-Group Gatekeeper Training Program to Respond to Suicide Risk Among College Students: A Case Study. *Journal of American College Health*, 62(2), 92-100. <https://doi.org/10.1080/07448481.2013.849709>
- *Flynn, D., Gillespie, C., Joyce, M., y Spillane, A. (2023). An evaluation of the skills group component of DBT-A for parent/guardians: a mixed methods study. *Irish journal of psychological medicine*, 40(2), 143-151. <https://doi.org/10.1017/ipm.2019.62>

- Forte, A., Sarli, G., Polidori, L., Lester, D., y Pompili, M. (2021). The Role of New Technologies to Prevent Suicide in Adolescence: A Systematic Review of the Literature. *Medicina* (Kaunas, Lithuania), 57(2), 109. <https://doi.org/10.3390/medicina57020109>
- Gil-Díaz, M.E. (2016). *Diseño, aplicación y evaluación de dos programas preliminares de intervención para la prevención del suicidio*. [Tesis de maestría, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo]. Repositorio Institucional de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Gómez, A.S., y Montalvo, Y.B. (2021). Orientación suicida y su relación con factores psicológicos y sociodemográficos en estudiantes universitarios. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 469-493. <https://doi.org/10.21501/22161201.3236>
- Gómez, A.S., Núñez, C., Agudelo, M.P., y Grisales, A.M. (2020). Riesgo e Ideación Suicida y su Relación con la Impulsividad y la Depresión en Adolescentes Escolares. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación en Psicológica*, 54(1), 147-163. <https://doi.org/10.21865/RIDEP54.1.12>
- Gómez, A.S., Núñez, C., Caballo, V.E., Agudelo, M.P., y Grisales, A.M. (2019). Predictores psicológicos del riesgo suicida en estudiantes universitarios. *Psicología Conductual*, 27(3), 391-413.
- Gómez, M.J., Limonero, J.T., Toro, J., Montes, J., y Tomás, J. (2018). Relación entre inteligencia emocional, afecto negativo y riesgo suicida en jóvenes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 24(1), 18-23. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2017.10.007>
- *Gómez-Cera, F.Y., Díaz-Cantillo, C., y Mosqueda-Padrón, L. (2022). El programa psicoeducativo como método de prevención del intento suicida en estudiantes de preuniversitario. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 10(1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i1.3281>
- Gómez-Tabares, A.S., Mogollón Gallego E.M., Muñoz Vanegas, A., Landínez Martínez, D.A., y Carmo, J.P. (2022). The effect of coping strategies on the risk for suicidal ideation and behavior in adolescents. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 10(2), 1-21. <https://doi.org/10.13129/2282-1619/mjcp-3436>
- Guerrero, M. (2019). Reflexiones sobre el suicidio desde la mirada histórica. *Boletín Psicoevidencias* (1), 1-6. <https://www.psicoevidencias.es/contenidos-psicoevidencias/articulos-de-opinion/89-reflexiones-sobre-el-suicidio-desde-la-mirada-historica/file>
- Hall, M., Fullerton, L., Green, D., y FitzGerald, C.A. (2021). Positive Relationships with Adults and Resilience to Suicide Attempt among New Mexico Hispanic Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(19), 10430. <https://doi.org/10.3390/ijerph181910430>
- Hermosillo de la Torre, A.E., Vacío Muro, M. de los Ángeles, Méndez-Sánchez, C., Palacios Salas, P., y Sahagún Padilla, M.Á. (2015). Sintomatología depresiva, desesperanza y recursos psicológicos: una relación con la tentativa de suicidio en una muestra de adolescentes mexicanos. *Acta Universitaria*, 25(2), 52-56. <https://doi.org/10.15174/au.2015.900>
- Hermosillo de la Torre, A.E., Arteaga-de-Luna, S.M., Arenas-Landgrave, P., González-Forteza, C., Acevedo-Rojas, D.L., Martínez, K.I., y Rivera-Heredia, M.E. (2023). DBT-PAHSE Intervention for Reduce Emotion Dysregulation and Suicide Behavior in Mexican Early Adolescents: A Longitudinal Study. *Healthcare*, 11(9), 1-14. <http://dx.doi.org/10.3390/healthcare11091311>
- *Hill, R.M., y Pettit, J.W. (2016). Pilot Randomized Controlled Trial of LEAP: A Selective Preventive Intervention to Reduce Adolescents' Perceived Burdensomeness. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 48(sup1), S45-S56. <https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1188705>
- *King, C.A., Eisenberg, D., Zheng, K., Cxyz, E., Kramer, A., Horwitz, A., y Chermack, S. (2015). Online suicide risk screening and intervention with college students: a pilot randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 83(3), 630-636. <https://doi.org/10.1037/a0038805>
- *Kuhlman, S.T.W., Smith, P.N., Marie, L., Fadoir, N.A., y Hudson, K. (2021). A Pilot Randomized Controlled Trial of the Alliance Project Gatekeeper Training for Suicide Prevention. *Archives of Suicide Research: Official Journal of the International Academy for Suicide Research*, 25(4), 845-861. <https://doi.org/10.1080/13811118.2020.1767246>
- *Marco, J.H., Fonseca, S., Fernandez-Felipe, I., García-Palacios, A., Baños, R., Perez, S., Garcia-Alandete, J., y Guillen, V. (2022). Family connections vs treatment at usual optimized in the treatment of relatives of people with suicidal behavior disorder: study protocol of a randomized control trial. *BMC Psychiatry*, 22(1), 335. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-03965-5>
- *McCauley, E., Berk, M.S., Asarnow, J.R., Adrian, M., Cohen, J., Korslund, K., Avina, C., Hughes, J., Harned, M., Gallop, R., y Linehan, M.M. (2018). Efficacy of Dialectical Behavior Therapy for Adolescents at High Risk for Suicide: A Randomized Clinical Trial. *JAMA Psychiatry*, 75(8), 777-785. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2018.1109>
- Memon, A.M., Sharma, S.G., Mohite, S.S., y Jain, S. (2018). The role of online social networking on deliberate self-harm and suicidality in adolescents: A systematized review of literature. *Indian Journal of Psychiatry*, 60(4), 384-392. https://doi.org/10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_414_17
- Miranda, A., Castellví, P., Parés, O., Alayo, I., Almenara, J., Alonso, I., Blasco, M.J., Cebrià, A., Gabilondo, A., Gili, M., Lagares, C., Piqueras, J.A., Rodríguez, T., Rodríguez, J., Roca, M., Soto, V., Vilagut, G., y Alonso, J. (2019). Gender differences in suicidal behavior in adolescents and young adults: systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *International Journal of Public Health*, 64(2), 265-283. <https://doi.org/10.1007/s00038-018-1196-1>
- Moller, C.I., Cotton, S.M., Badcock, P.B., Hetrick, S.E., Berk, M., Dean, O.M., Chanan, A.M., y Davey, C.G. (2021). Relationships Between Different Dimensions of Social Support and Suicidal Ideation in Young People with Major Depressive Disorder. *Journal of Affective Disorders*, 15(281), 714-720. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.11.085>
- Morton, M., Wang, S., Tse, K., Chung, C., Bergmans, Y., Ceniti, A., Flam, S., Johannes, R., Schade, K., Terah, F., y Rizvi, S. (2021). Gatekeeper training for friends and family of individuals at risk of suicide: A systematic review. *Journal of Community Psychology*, 49(6), 1838-1871. <https://doi.org/10.1002/jcop.22624>
- *Muehlenkamp, J.J., y Quinn-Lee, L. (2023). Effectiveness of a Peer-Led Gatekeeper Program: A Longitudinal Mixed-Method Analysis. *Journal of American College Health*, 71(1), 282-291. <https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1891080>
- Obando, S.D., y Solís, R.C. (2022). Factores sociodemográficos y psicopatológicos asociados al riesgo suicida en estudiantes universitarios de la Facultad de Medicina Humana de la Universidad Católica de Santa María-Arequipa 2021. [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Santa María]. Repositorio Institucional de la Universidad Católica de Santa María.
- Organización Mundial de la Salud. (2009). *Prevencción del suicidio un instrumento para policías, bomberos y otros socorristas de primera línea*. Organización Panamericana de la Salud. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/75427>

- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Vivir la vida. Guía de aplicación para la prevención del suicidio en los países*. Washington: Licencia: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. <https://doi.org/10.37774/9789275324240>
- Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., Shamseer, L., Tetzlaff, J.M., Akl, E.A., Brennan, S.E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J.M., Hróbjartsson, A., Lalu, M.M., Li, T., Loder, E.W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L.A., Stewart, L.A., Thomas, J., Tricco, A.C., Welch, V.A., Whiting, P., y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *British Medical Journal*, 372(71), 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Perales, A., Sánchez, E., Barahona, L., Oliveros, M., Bravo, E., Aguilar, W., Ocampo, J., Pinto, M., Orellana, I., y Padilla, A. (2019). Prevalencia y factores asociados a conducta suicida en estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, 80(1), 28-33. <https://doi.org/10.15381/anales.v80i1.15865>
- Pineda, C.A. (2019). Risk factors for suicidal ideation in a sample of Colombian adolescents and young adults who self-identify as homosexuals. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 48(1), 2-9. <https://doi.org/10.1016/j.rcpeng.2018.12.007>
- Pizarro, A.B., Carvajal, S. y Buitrago-López, A. (2021). Assessing the methodological quality of systematic reviews using the AMSTAR tool. *Colombian Journal of Anesthesiology*, 49(1), 1-13. <https://doi.org/10.5554/22562087.e913>
- Renny, N., Achir, S.H. y Novy, C.D. (2019). Family's experience in caring for clients with suicidal risk in Indonesia. *Revista electrónica trimestral de Enfermería*, (53), 445-453.
- Rivera-Heredia, M.E., y Andrade-Palos, P. (2006). Recursos individuales y familiares que protegen al adolescente del intento suicida. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 8(2), 23-40.
- Rubio, G., Montero, I., Jáuregui, J., Villanueva, R., Casado, M.A., Marín, J.J., y Santo-Domingo, J. (1998). Validación de la escala de riesgo suicida de Plutchik en población española. *Archivos de Neurobiología*, 61, 143-52.
- Santillán, C. (2019). ¿Cómo podemos prevenir el suicidio? REDES. *Revista de Divulgación Crisis y Retos en la Familia y Pareja*, 1(2), 55-59.
- Schilling, E.A., Lawless, M., Buchanan, L., y Aseltine, R.H. (2014). "Signs of Suicide" Shows Promise as a Middle School Suicide Prevention Program. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 44(6), 653-667. <https://doi.org/10.1111/sltb.12097>
- *Scocco, P., Zerbinati, L., Preti, A., Ferrari, A., y Totaro, S. (2019). Mindfulness-based weekend retreats for people bereaved by suicide (Panta Rhei): A pilot feasibility study. *Psychology and Psychotherapy*, 92(1), 39-56. <https://doi.org/10.1111/papt.12175>
- *Smith, L, Hunt, K., Parker, S., Camp, J., Stewart, C., y Morris, A. (2023). Parent and Carer Skills Groups in Dialectical Behaviour Therapy for High-Risk Adolescents with Severe Emotion Dysregulation: A Mixed-Methods Evaluation of Participants' Outcomes and Experiences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(14), 6334. <https://doi.org/10.3390/ijerph20146334>
- Torok, M., Calear, A.L., Smart, A., Nicolopoulos, A., y Wong, Q. (2019). Preventing Adolescent Suicide: A Systematic Review of the Effectiveness and Change Mechanisms of Suicide Prevention Gatekeeping Training Programs for Teachers and Parents. *Journal of Adolescence*, 73, 100-112. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.04.005>
- Turecki, G., Brent, D.A., Gunnell, D., O'Connor, R.C., Oquendo, M.A., Pirkis, J., y Stanley, B.H. (2019). Suicide and suicide risk. *Nature Reviews Disease Primers*, 5(1), 74. <https://doi.org/10.1038/s41572-019-0121-0>
- Vega, M. (2017). *Diseño y evaluación de un programa de intervención para la prevención del suicidio infantil basado en terapias contextuales*. [Tesis de maestría, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo]. Repositorio Institucional de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Wolff, J., Frazier, E.A., Esposito-Smythers, C., Burke, T., Sloan, E., y Spirito, A. (2013). Cognitive and social factors associated with NSSI and suicide attempts in psychiatrically hospitalized adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(6), 1005-1013. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9743-y>
- World Health Organization. (2022). *Training manual for surveillance of suicide and self-harm in communities via key informants*. Geneva: Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

Artículo

Generación de Analogías en Entornos Cooperativos Frente a Individuos Aislados. El Papel de la Complejidad y de las Etiquetas Estructurales

Pablo Herranz-Hernández¹ , Antonio Francisco Maldonado-Rico¹ y María José González-Labra²

¹Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid (España)

²Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

INFORMACIÓN

Recibido: 22/03/2024

Aceptado: 24/04/2024

Palabras clave:

Analogía

Circularidad

Paradoja

Etiqueta estructural

Relaciones de orden superior.

RESUMEN

Antecedentes: La analogía constituye un mecanismo cognitivo básico en el pensamiento y aprendizaje humanos. Además, supone una herramienta educativa útil en diversas áreas curriculares. **Método:** A través de dos experimentos se analiza la generación de análogos en grupo frente a individuos aislados y la influencia de las relaciones circulares en comparación con las de causalidad unidireccional, así como el papel de las etiquetas. **Resultados:** En el Experimento 1 los individuos y los grupos generan un mismo número de analogías, pero los individuos en mayor medida interdominio. En el 2, se encuentra que la etiqueta facilita a la hora de recuperar más análogos circulares y que cuando las relaciones son de circularidad causal los análogos que se generan son, en mayor medida, interdominio. **Conclusiones:** Los resultados apoyan la Teoría de la Complejidad Cognitiva y Control (CCC) y abren la puerta al estudio de la analogía y la etiqueta como estrategias instruccionales en la detección de paradojas circulares como elemento de mejora del pensamiento, pudiéndolo hacer más creativo y complejo. De ahí que la analogía aporte un recurso útil a la hora de enseñar a pensar de forma crítica e innovadora, haciendo partícipe al estudiantado en su propio proceso de aprendizaje.

Generation of Analogies in Cooperative Environments Versus Isolated Individuals. The Role of Complexity and Structural Labels

ABSTRACT

Background: Analogy constitutes a basic cognitive mechanism in human thinking and learning. In addition, it is a useful educational tool in various curricular areas. **Method:** Through two experiments, the generation of analogues in groups versus isolated individuals and the influence of circular relationships compared to those of unidirectional causality, as well as the role of labels, are analyzed. **Results:** In the Experiment 1, individuals and groups generate an equal number of analogies, but individuals to a greater extent interdomain. In the Experiment 2, it is found that the label facilitates in retrieving more circular analogues and that when the relationships are of causal circularity the analogues generated are, to a greater extent, interdomain. **Conclusions:** The results support the Cognitive Complexity and Control Theory (CCC) and open the door to the study of analogy and label as instructional strategies in the detection of circular paradoxes as an element to improve thinking, being able to make it more creative and complex. Therefore, the use of analogy provides a useful resource when teaching to think critically and innovatively, involving students in their own learning process.

Introducción

Definición y Utilidad de la Analogía

En una analogía, dos dominios de conocimiento comparten una semejanza estructural. Un dominio más conocido, la fuente, y un dominio menos conocido, el objetivo, comparten un conjunto de relaciones interconectadas entre sí que forman un sistema (Gentner, 1983; Gentner y Markman, 2006). Así, en la analogía los dos dominios que la constituyen tienen una semejanza de relaciones o de estructura, pudiendo o no compartir la semejanza superficial, siendo así las relaciones compartidas un elemento fundamental y definitorio en la analogía (Anderson et al., 2023; Herranz-Hernández et al., 2023, 2024; Jamrozik y Gentner, 2020). Cuando una persona razona por analogía, ante una situación o dominio objetivo, recupera una fuente relevante, extrapola posibles relaciones de semejanza estructural entre ambos dominios, realiza inferencias, hasta poder transferir al dominio nuevo las relaciones y la estructura que proceden del dominio fuente.

La analogía permite, así, conocer lo desconocido en términos de lo ya conocido, posibilitando procesos de cambio conceptual (González Galli, 2023) y ayudando en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ceccacci-Sawicki et al., 2023). De ahí la importancia de usar la analogía en el aula, pues la analogía no se circunscribe exclusivamente a ámbitos como la argumentación, lógica, lingüística o percepción, sino que también hay analogías en ámbitos dispares como artes, religión, tecnología, política, ética y moral (Alvargonzález, 2020). También en el aula de ciencias, según indica la revisión sistemática de Marrero y González Pérez (2023) o trabajos como el de Adúriz-Bravo y Galli (2021), que pone de relieve su importancia en la enseñanza de las ciencias en cualquier nivel educativo. Más concretamente, en relación con las matemáticas (Cruz, 2020; Rojas-Velázquez et al., 2020) o, en relación con los niveles educativos, en áreas como el de ciencias naturales en preescolar (Strouse y Ganea, 2021), en química en secundaria (Aragón-Méndez y Oliva, 2020) o en el de áreas diferentes en universitarios, como la programación (D'Angelo, 2020, Giacaman et al., 2021), anatomía y enfermería (Keri et al., 2021), etc., llegando a ser relevante también en la formación de los docentes la enseñanza mediante analogías (Marrero et al., 2020).

Paradigmas en el Estudio de la Analogía

La mayoría de los trabajos sobre razonamiento analógico pertenecen a lo que Dunbar (1995) denomina paradigma de recepción o in vitro, en el que a los participantes en experimentos se les proporciona, en una primera fase y habitualmente junto a otros materiales de relleno, un dominio fuente y, en una fase posterior, se les proporciona un objetivo y se les pide que recuerden la fuente que tenga relación con dicho objetivo y/o que establezcan correspondencias entre ambos. Pese a ello, han aumentado los estudios sobre la analogía que podrían enmarcarse en un paradigma de generación o de producción o in vivo (Bearman et al., 2007; Blanchette y Dunbar, 2001; Kretz y Krawczyk, 2014; Paletz et al., 2013; Trench et al., 2009; Trench et al., 2016). En ellos se pide a los participantes que produzcan, generen o inventen fuentes análogas a un objetivo que se les proporciona, bien sea en contextos reales o simulados. A diferencia del paradigma anterior, aquí solamente se les proporciona un dominio análogo en lugar de

dos y los participantes, a partir del mismo, han de buscar un análogo fuente, lo cual supone una aproximación más ecológica al estudio de la analogía. Según Dunbar (2001) los participantes en los estudios bajo este paradigma tienden a centrarse en las características estructurales al razonar por analogía, mientras que en el paradigma de recepción, recuperan en base a la semejanza superficial.

Rango

En línea con ello, una forma de clasificar los análogos es en función del rango o distancia semántica entre los dos dominios de la analogía. Cuando los dos dominios son muy próximos semánticamente la analogía será intradominio y cuando sean lejanos interdominio. Aunque algunos trabajos clasifican el rango en tres tipos (Dunbar, 1995; Paletz et al., 2013) y la mayoría en dos (Blanchette y Dunbar, 2001; Casakin, 2003; Olguín et al., 2017; Trench et al., 2009; Trench et al. 2013), conviene considerarlo como un continuo en lugar de algo dicotómico (Green et al., 2010).

Diversos estudios encuentran relaciones entre el rango y otros factores. Por ejemplo, Dunbar (1995, 1997, 2001) y Blanchette y Dunbar (2001) asignan a las analogías interdominio una función principalmente explicativa. También el rango varía dependiendo de la audiencia (Blanchette y Dunbar, 2001) y del grado de pericia (Casakin, 2003). Otros estudios resaltan la importancia de las analogías interdominio en el descubrimiento científico (Gentner et al., 1997). Sin embargo, Dunbar (1995) sugiere que el descubrimiento científico depende en mayor medida de las intradominio.

Dentro del paradigma de generación, Bearman et al. (2007) distinguen entre analogías ilustrativas y analogías para generar ideas para solucionar problemas. Encuentran que un 27% de las analogías sirven para ilustrar. Además, las analogías, dependiendo de si son inter o intradominio, resultan más relevantes para diferentes cometidos, por ejemplo, cuando quien genera análogos se propone usar imágenes visuales vs. ejemplificar algo (Kretz y Krawczyk, 2014). En laboratorios de microbiología, Dunbar (1995, 2001) encuentra que las analogías distantes no juegan un papel significativo en el descubrimiento. En ciencia, casi la mitad son explicativas y las interdominio tienen principalmente función explicativa (Dunbar, 1997, 2001). Por ello cabría esperar que si se pide a los participantes que imaginen ser profesores e inventen analogías generen más análogos interdominio. También Trench y Minervino (2017) recogen mecanismos que se han propuesto con el fin de generar análogos distantes, como inventar variaciones de la situación del objetivo, volver a narrar una analogía escuchada a otras personas o reutilizar metáforas conceptuales relacionadas con el asunto.

Pese a que muchos trabajos como los citados apuntan hacia una recuperación de análogos basados en la semejanza estructural o interdominio cuando los participantes generan análogos, otros trabajos apuntan en sentido contrario. Es decir, que la semejanza superficial juega un papel crucial en la recuperación bajo el paradigma de generación (Olguín et al., 2022; Trench et al., 2009; Trench et al., 2013; Trench y Minervino, 2015, 2017).

Generación de Analogías en Entornos Cooperativos vs. Individuos Aislados

Blanchette y Dunbar (2000) pidieron a los participantes generar análogos para argumentar a favor o en contra de un dilema político en

Quebec. Encontraron que tanto cuando los participantes trabajaban en grupo (Experimento 1) como cuando lo hacían individualmente (Experimento 2) generaban la mayor parte de sus análogos en base a la semejanza estructural o interdominio. Incluso este resultado era más acusado al trabajar individualmente. Cuando en un tercer experimento razonaban por analogía dentro del paradigma de recepción, a pesar de utilizar los mismos análogos generados por los participantes de los dos primeros experimentos, recuperaban más en base a la semejanza superficial. Los autores concluyen que, posiblemente, el paradigma de generación fomente una codificación estructural y el de recepción promueva una codificación basada en la semejanza superficial. En una línea parecida, Minervino et al. (2017, Experimento 2) y Trench y Minervino (2017) consideran que pedir a los participantes que generen un análogo a una situación dada, podría contribuir a que focalizasen su atención hacia las características estructurales del problema objetivo, fomentando así la recuperación de análogos fuente. Así, la abstracción de un esquema tendría un efecto beneficioso cuando se elabora el análogo objetivo en el momento de recuperar y no solo cuando se procesa la fuente. Es decir, en consonancia con el principio de abstracción tardía (Gentner et al., 2009). Sin embargo, el estudio de Minervino et al. (2017, exp. 2) se circunscribe al caso de solución de problemas por analogía. Por ello sería interesante ver si esos resultados son extrapolables a analogías con historietas o textos, como las que pidieron generar Blanchette y Dunbar (2000) con fines argumentativos o persuasivos.

Objetivos del Presente Estudio

Aparte de qué tipo de codificación pueda inducir cada paradigma, cabe plantearse si dentro de las propias características estructurales de la analogía hay aspectos que puedan influir en el proceso de generación. En ese sentido, la complejidad relacional aumenta el tiempo de ejecución y empeora el rendimiento en el razonamiento analógico (Cho et al., 2007). Este último trabajo considera la complejidad relacional en función del número de argumentos o entidades que aparecen en las relaciones, en línea con la Teoría de la Complejidad Relacional (TCR) de Halford et al. (1998). Una relación como “Eva es más alta que Rocío” relaciona dos argumentos. Por su parte, la suma de $4 + 3 = 7$, relaciona tres entidades. Otra forma alternativa de entender la complejidad es la de la Teoría de la Complejidad Cognitiva y Control (Teoría CCC) de Zelazo y Frye (1997), que fundamenta la complejidad en el grado de incrustación jerárquica, la medida en que se incorporan unas reglas en otras de orden superior cuando se realiza una tarea o se procesa un contenido. Las tareas, conceptos, etc., se representan jerárquicamente y el grado de complejidad dependerá del número de niveles que haya, por lo que es importante considerar la incrustación jerárquica en la complejidad relacional (Zelazo y Frye, 1998). También conviene considerar que las relaciones de orden superior (ROS) son aquellas que contienen otras relaciones como argumentos (Gentner, 1983), lo cual entronca con la jerarquía propuesta por la teoría CCC. En esa línea, el estudio de Herranz-Hernández et al. (2023) sobre analogías, basado en esta última concepción jerárquica de la complejidad, encuentra que con relaciones de orden superior con circularidad causal (ROS-C) —que contienen un mayor grado de incrustación jerárquica que sus correspondientes relaciones causales unidireccionales (ROS-

noC)— la recuperación de análogos basados en la estructura llegaba a igualar a la de análogos basados en la semejanza superficial, concluyendo que los niveles superiores de la jerarquía de relaciones constriñen a los inmediatamente inferiores en la recuperación analógica. El estudio de Herranz-Hernández et al. (2023) se realiza dentro del paradigma de recepción, pero en la revisión bibliográfica efectuada no se ha encontrado ningún trabajo que examine relaciones de mayor complejidad —como son las de circularidad causal— bajo el paradigma de generación. Por ello, resultaría interesante acometer algún trabajo que considere la complejidad relacional como incrustación jerárquica en el razonamiento dentro de la aproximación o paradigma de generación.

También podría resultar interesante, en línea con el estudio mencionado de Blanchette y Dunbar (2000), analizar posibles diferencias entre la generación grupal vs. individual de análogos con mayor complejidad relacional, puesto que en un grupo el conocimiento es más heterogéneo que en un individuo. En esa línea, Paletz y Schunn (2010) encuentran que el conflicto provocado por la diversidad de conocimientos de los miembros del grupo conduce a la analogía, ya que cuando se enfrentan con desacuerdos una de las partes puede plantear una analogía para explicar su perspectiva, defender su opinión o resolver el conflicto (e.g., Blanchette y Dunbar, 2001). Pero, centrándonos en el papel de dicha heterogeneidad conceptual en el rango de los análogos generados, cabe destacar los trabajos de Dunbar (1995, 1997). En concreto, en los laboratorios de microbiología, encuentra que los equipos compuestos por miembros con bagajes mixtos de conocimiento utilizaban un conjunto más amplio de analogías. Por ello, parece que la heterogeneidad del bagaje conceptual puede afectar a la distancia semántica de los análogos generados. Así, cabe esperar que un grupo, al disponer de un bagaje de conocimientos más heterogéneo que un individuo, tienda a generar análogos más distantes. Sin embargo, a veces, las personas, cuando trabajan en grupo, pueden llegar a esforzarse más por acercarse a la unanimidad o conformidad que por tratar de evaluar de modo realista las posibilidades que se presentan (Janis, 1987). Por ello, cabría esperar que en un grupo de participantes, si se les pide que generen análogos a uno dado, la presión grupal hacia la conformidad pudiera fomentar que dicha heterogeneidad de conocimientos se diluyera y se tendiera a homogeneizar la generación grupal de análogos. En ese sentido, al ser los análogos intradominio más cercanos semánticamente al dominio objetivo presentado, parecería esperable que los participantes, en aras de esa conformidad grupal, generaran fuentes más próximas al dominio objetivo dado, buscando análogos intradominio con el propósito de no discrepar demasiado de los demás y que sus análogos ofrecidos resultaran presuntamente mejor aprobados por el grupo.

De ahí que, por un lado, desde los estudios de Dunbar (1995, 1997) es esperable que los grupos generasen más análogos interdominio dada la heterogeneidad conceptual entre sus miembros, en comparación con los individuos. Por otro, los grupos podrían tender a generar más análogos intradominio buscando esa conformidad grupal. Por ello, es importante poner a prueba ambas hipótesis contrapuestas mediante un experimento que ayude a dirimir entre ambas posibilidades. El estudio mencionado de Blanchette y Dunbar (2000) analiza el rango de los análogos generados en grupo (Experimento 1) y el de los análogos generados por los participantes cuando trabajan individualmente (Experimento 2). Pero no compara experimentalmente ambos resultados, por lo que resultaría

interesante realizar un estudio que hiciera tal comparación. Además, considerando que no hay estudios que utilicen tareas complejas, entendidas desde la teoría CCC, sería también de interés un estudio que compare con tareas relacionales complejas la generación de análogos individual frente a la grupal. Se trata de ver si los resultados de Blanchette y Dunbar (2000) se encuentran también con tareas más complejas.

Por estas razones, este estudio se encamina a hacer dicho análisis comparativo y en el mismo se utilizarán tareas que sean relacionales complejas en el sentido de la teoría CCC. Concretamente, tareas como las relaciones circulares utilizadas en el estudio de Herranz-Hernández et al. (2023). Se trata, por ende, de ver qué ocurre al trabajar en grupo vs. individualmente con tareas relacionales más complejas con circularidad causal. Las cuestiones en liza son, por un lado, si la complejidad relacional, basada en la estructura, favorece la generación de análogos interdominio y, por otro, si con tareas relacionales más complejas hay diferencias en el rango de los análogos generados cuando trabajan en grupo frente a cuando lo hacen individualmente. ¿Qué prevalecerá en los grupos, el mayor bagaje de conocimientos y superior heterogeneidad de los mismos o la presión grupal? En el primer caso se esperaría que aparecieran más análogos interdominio en los grupos que en los individuos. En el caso de prevalecer la presión grupal cabría esperar un mayor número de análogos interdominio en los individuos que en los grupos.

Método

Experimento 1

Participantes

Participaron 91 estudiantes universitarios de la Facultad de Educación y Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid. Su participación fue voluntaria. Participaron 73 mujeres y 18 hombres, de edades comprendidas entre 18 y 55 años ($M = 21,53$; $SD = 5,098$). De entre todos ellos, se asignaron, aleatoriamente, 23 participantes a la condición individual y 68 a la condición grupal. Dentro de la condición grupal, se establecieron aleatoriamente 8 grupos de tres participantes, 6 grupos de 4 participantes y 4 grupos de 5 participantes. Formando así un total de 18 grupos.

Instrumentos

Los participantes de la condición individual recibieron, cada uno, un cuadernillo con varias hojas. Los de la condición grupal recibieron también un cuadernillo con varias hojas, pero para todo el grupo. En la primera página tenían que rellenar los datos del participante o participantes, según si pertenecían a la condición individual o grupal. Debajo de dichos datos aparecían escritas unas breves instrucciones en las que se les decía que leyeran con atención el texto que se les iba a presentar en la página siguiente y que se asegurasen de comprenderlo bien. Se les dijo que prestasen atención a las instrucciones y a los textos porque, una vez pasadas las páginas no podían volver atrás. Eso sí, podían leer cada página todas las veces que quisieran. En la página siguiente, todos ellos recibían un párrafo en la parte superior en el que se les indicaba que no pasaran la página hasta estar seguros de haber comprendido bien

la historieta de la parte central de la página porque no se permitía volver atrás las páginas. En la parte central de la misma, aparecía el texto siguiente, que es el correspondiente a la historieta 1 del estudio de Herranz-Hernández et al. (2023):

“Un hombre adulto, alto y con buena presencia, llega a la consulta de un médico aquejado de fuertes picores en la cara y presentando manchas rojizas en la misma. El doctor, tras hacerle varias preguntas y examinar su rostro, opta por preguntarle si ha tratado de combatirlo de alguna manera. El paciente responde que lo único que hace para ese fin es rascarse. El doctor le explica cómo el rascado, por irritación, le produce las manchas que le pican.”

En la página siguiente se les decía que los psicólogos cognitivos han demostrado la utilidad de la analogía en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que, teniendo eso en cuenta, tenían que imaginar que eran profesores y que debían explicar la historieta leída previamente a sus alumnos. Para ello tenían que inventar historietas análogas a la anterior. Cuantas más inventaran mejor. Cabe destacar que las analogías que se pidieron a los participantes eran de tipo ilustrativo en el sentido de Bearman et al. (2007). Se les indicaba, en línea con Blanchette y Dunbar (2000, Experimentos 1 y 2) que no se preocuparan acerca de qué es o no es una analogía, que incluyesen metáforas, comparaciones, todo aquello que pensasen que podría ser una analogía. También que disponían para ello de veinte minutos y que cuando transcurriesen éstos se les avisaría y retiraría el material. Se les indicó por escrito que las páginas siguientes estaban en blanco y que iban destinadas a que escribiesen en ellas las historietas análogas que inventaran. Se les volvía a recordar, también por escrito, que no podían volver a la página anterior.

Estas instrucciones de esta página eran iguales para ambas condiciones, salvo que iban dirigidas en singular hacia un individuo en la condición individual y en plural hacia un grupo en la condición grupal, por lo que había ligeros cambios en cuanto a la forma lingüística de dirigirse a unos u otros, pero no en cuanto al contenido. En la condición grupal había un párrafo más aparte dentro de esa misma página y en el que se les indicaba que tuvieran en cuenta que la tarea había de realizarse en grupo, pero tenía que ser una sola la persona del grupo encargada de escribir en la hoja u hojas siguientes las analogías generadas por todo el grupo. El objetivo de esta instrucción adicional para la condición grupal era que las historietas que generaran en grupo fueran escritas por la misma persona y, por tanto, con la misma letra, para que así se pudiera garantizar que al evaluarlas posteriormente los evaluadores pudieran ser totalmente ciegos a la condición experimental (individual vs. grupal). Es decir, si cada miembro del grupo hubiera escrito sus propias analogías, al aparecer en un mismo protocolo párrafos con distintos tipos de letra el evaluador sabría a qué condición experimental correspondía cada protocolo y ello podría influir en su evaluación de los resultados.

Procedimiento

El procedimiento seguido se ajusta a la normativa establecida por la Declaración de Helsinki. A los participantes se les asignó aleatoriamente a la condición individual o grupal. Después se les llevó a diferentes aulas, según si les había correspondido la condición individual o grupal, con el fin de que los de la condición individual no escuchasen hablar a los de la condición grupal y pudieran concentrarse en la tarea. En ambos casos se les separó con el fin de que no pudieran ver las respuestas de otros participantes que se

encontraran cerca. Es decir, a los del aula de la condición individual se les separó, dejando bastante espacio entre sus mesas. Asimismo, con los de la condición grupal se procedió de igual manera, con el fin de que no se escucharan ni vieran lo que escribían otros grupos.

Una vez que estaban sentados donde les correspondía según su condición experimental, bien en grupos o individualmente, se les repartió el material. En el caso de la condición individual se le dio un cuadernillo de la condición individual a cada alumno. En el caso de la condición grupal se repartió un cuadernillo de la condición grupal a cada grupo. En ambos casos se les instó a leer detenidamente las instrucciones.

Si los participantes mostraban alguna duda respecto al procedimiento se les aclaraba. Pero en ningún caso se les explicó qué era o dejaba de ser una analogía. Cuando transcurrieron los veinte minutos se les retiró el material.

Análisis de Datos

El diseño fue intersujetos y cada participante pasó por una de las dos condiciones experimentales mencionadas, grupal o individual. En cuanto a las medidas de la variable dependiente, en línea con [Blanchette y Dunbar \(2000\)](#), se recogieron las siguientes:

Número de Historietas. Se contabilizó el número de historietas total generadas por cada participante en la condición individual y por cada grupo en la condición grupal.

Número de Historietas Análogas. De entre el número de historietas generadas mencionadas en el apartado anterior, se contabilizó el número de historietas que resultaron ser análogas. Es decir, que fueran circulares. En base a este criterio, dos jueces independientes evaluaron, de modo independiente, si eran o no análogas las historietas fuente generadas. Ninguno de los dos jueces sabía a qué grupo experimental pertenecían las historietas generadas. El grado de acuerdo interjueces que se encontró fue del 96,32%. Se calculó el índice Kappa de Cohen, que arrojó un resultado de $K = ,92$. Las discrepancias, tanto aquí en los siguientes casos en los que se utilizó dicho procedimiento de acuerdo interjueces, se resolvieron mediante discusión.

Rango. Esta medida se basó en una estimación global del grado de semejanza superficial entre dominio fuente y objetivo. Se consideraron intradominio, de entre todas las historietas análogas que generaron los participantes, aquellas que contenían algún tipo de patología médica y susceptibles de consultarse a algún profesional de la medicina. Se categorizaron como interdominio las analogías que no encajasen en la categoría de problemas médicos, incluyendo los problemas de conducta que corresponden a la Psicoterapia. Aunque serían posibles otros criterios de clasificación, conviene tener en cuenta que el rango alude más a un continuo o dimensión que a aspectos discretos ([Green et al. 2010](#)). Con este criterio presente, dos jueces clasificaron, de manera independiente, las analogías en función del rango. Ninguno de ellos sabía a qué condición experimental pertenecía cada historieta análoga generada (acuerdo interjueces: 97,22%; $K = ,94$).

Experimento 2

Participantes

Participaron, de forma voluntaria, 45 estudiantes universitarios, procedentes de la Facultad de Educación y Formación del

Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid, de entre 18 y 57 años ($M = 26,78$; $DT = 9,18$). De ellos, 19 eran hombres y 26 mujeres. Se asignaron 15 participantes, de manera aleatoria, a cada una de las tres condiciones experimentales: ROS-C sin etiqueta, ROS-C con etiqueta y ROS no-C sin etiqueta.

Instrumentos

De modo similar al Experimento 1, todos los participantes también recibieron un cuadernillo con varias hojas. Asimismo, en la primera página, se les daban unas breves instrucciones. En la página siguiente figuraba un párrafo en el que se decía que no se pasara a la página siguiente hasta que no se estuviera seguro de haber comprendido bien la historieta, que después no se podría volver atrás, etc. Más abajo, figuraba un texto que variaba en función de la condición experimental. En la primera de las condiciones la historieta contenía una relación de orden superior circular (ROS-C sin etiqueta). Se trataba de la misma historieta utilizada en el Experimento 1, en la que un hombre con picores y manchas en la cara acudía a su médico. Dada la presunta dificultad de generar análogos ante una ROS-C, a la luz de los resultados del Experimento 1, el grupo al que correspondió la segunda condición también recibió la misma historieta con la ROS-C, pero con un apoyo, que consistió en una indicación de la etiqueta estructural de [Ripoll \(1998; 1999\)](#) o, si se prefiere, etiqueta relacional de [Jamrozik y Gentner \(2020\)](#). Una especie de síntesis del esquema o esquema resumido de la estructura de la analogía. Por ello, el segundo grupo recibió, además del mismo texto con ROS-C, una indicación de la etiqueta estructural que aparecía justo debajo del texto y que decía: “Adviértase cómo lo que en un principio es causa pasa a ser efecto y viceversa”. Fue, por tanto, el grupo con ROS-C con etiqueta. En la tercera de las condiciones la historieta recibida contenía una relación de orden superior no circular —causalidad unidireccional— y sin indicación alguna de etiqueta. Es decir, ROS-noC sin etiqueta. Corresponde a la Historieta 2 del trabajo de [Herranz-Hernández et al. \(2023\)](#). Fue la historieta siguiente:

“Un hombre adulto, alto y con buena presencia, llega a la consulta de un médico aquejado de fuertes picores en la cara y presentando manchas rojizas en la misma. El doctor, tras examinar su rostro, opta por preguntarle si ha compartido alguna cuchilla de afeitar con alguien. El paciente responde que en alguna ocasión sí. El doctor le explica cómo el hecho de utilizar cuchillas ya usadas por otras personas, mediante contagio, le produce las manchas que le pican.”

Por otra parte, como [Jamrozik y Gentner \(2020\)](#) encontraron que las etiquetas de dominio, que enfatizaban los aspectos contextuales y superficiales resultaron inefectivas, se optó por no utilizar etiquetas en la condición de análogo con causalidad unidireccional (ROS-noC).

Tal y como puede apreciarse, los textos correspondientes a las condiciones experimentales con y sin circularidad fueron igualados, en la medida de lo posible, en cuanto al número de palabras que contenían y respecto al grado de complejidad gramatical y semántica. Asimismo, se trató de que la estructura relacional en esas historietas fuera, en la medida de lo posible, equivalente, a diferencia de la circularidad. En la tercera página, que era la misma en todas las condiciones, aparecía un texto en el que les indicaba que —ahora de forma individual— inventara también historietas análogas, dándoles también veinte minutos para realizar la tarea.

Procedimiento

Al igual que en el Experimento 1, el procedimiento seguido se ajusta a la normativa establecida por la Declaración de Helsinki. Al ser este experimento realizado individualmente por parte de los participantes, a estos se les llevó a un aula grande donde pudieran estar separados y así no poder ver las respuestas del resto de participantes. A cada participante se le asignó aleatoriamente a cada una de las tres condiciones experimentales mencionadas en el apartado anterior.

Una vez que estaban sentados donde les correspondía según su condición experimental se les repartió el material. Se les instó a leer detenidamente las instrucciones. No obstante, se les dijo que podrían preguntar ante cualquier duda que surgiera. Al igual que antes, no se respondía dando pistas que pudieran facilitar la tarea e interferir en los resultados. En todo momento, si los participantes expresaban alguna duda respecto al procedimiento se les aclaraba cómo tenían que llevarlo a cabo.

Análisis de Datos

El diseño fue intersujetos y cada participante pasó por una de las tres condiciones experimentales mencionadas. En cuanto a las medidas de la variable dependiente, se recogieron las siguientes:

Número de Historietas. Como antes, se contabilizó el número de historietas generadas por cada participante.

Número de Historietas Análogas. Aquí también se contabilizó, de entre todas las historietas generadas, las que eran análogas. Esto es, que fueran circulares para los dos grupos que recibieron historietas circulares y, para el grupo que recibió una historieta con ROS-noC, en que compartiesen la estructura; en este caso relacionada con una acción que pretende ser eficiente, económica, bienintencionada, etc., pero a la postre resulta ser insuficiente, ineficaz, perjudicial, imprudente, etc. Con esos criterios, dos jueces evaluaron si eran o no análogas las fuentes generadas. Ninguno de los jueces sabía a qué grupo pertenecían las analogías de las dos primeras condiciones con historietas circulares (acuerdo interjueces: 90%; $K = ,80$).

Rango. Se utilizó el mismo criterio que antes. Es decir, intradominio para las de tipo médico e interdominio para el resto. También aquí, dos jueces independientes clasificaron las analogías en función del rango. Ninguno de ellos sabía a qué condición experimental pertenecía cada historieta análoga generada (acuerdo interjueces: 96%; $K = ,92$).

Resultados

Experimento 1

Número de Historietas

Se generaron 163 historietas en total, de las cuales 82 fueron producidas por los grupos y 81 por los individuos. Se efectuó la prueba de Levene y no se pudo rechazar la hipótesis de que las varianzas fueran iguales, ($F = ,10$, $p = ,75$), por lo que se pudo asumir el supuesto de homocedasticidad. Se calculó el estadístico T de Student y no se encontraron diferencias entre los individuos y los grupos en cuanto al número de historietas generadas, [$T = 1,8$, $p = ,08$].

Tabla 1

Número de Analogías de Cada Rango en Función de la Forma de Trabajo

Agrupación	Rango	
	Interdominio	Intradominio
En grupo	6 (16,67%)	6 (16,67%)
Individualmente	20 (55,56%)	4 (11,11%)
Total	26 (72,22%)	10 (27,78%)

Número de Historietas Análogas

Del total de historietas generadas, 36 eran historietas análogas, esto es, circulares. De ellas, 12 fueron generadas por los grupos y 24 por los individuos. Para contrastar la homocedasticidad se llevó a cabo la prueba de Levene y pudo rechazarse la hipótesis de que las varianzas fueran iguales, ($F = 5,34$, $p = ,026$). Por ello, no se pudo asumir la homocedasticidad. Se realizó la prueba T de Student y no se encontraron diferencias en cuanto al número de análogos generados entre los grupos y los individuos [$T = -,84$, $p = ,41$].

Rango

Los 36 análogos circulares generados se clasificaron respecto al rango según los criterios mencionados y en la Tabla 1 figuran los de cada tipo en función del tipo de agrupación realizada.

Se analizó si había relación entre la forma de trabajar (en grupo o individualmente) y el rango de los análogos generados (interdominio o intradominio). Se observaron diferencias, en el sentido de que los individuos generaron más análogos interdominio que los grupos. [$\chi^2 (1, 36) = 4,43$, $p < ,05$].

Experimento 2

Número de Historietas

Se generaron, en total, 195 historietas repartidas así según las condiciones: 69 historietas por el grupo ROS-C sin etiqueta; 66 historietas del ROS-C con etiqueta y 60 del ROS-noC sin etiqueta. Se llevó a cabo un ANOVA de un factor (ROS-C con etiqueta, ROS-C sin etiqueta y ROS-noC sin etiqueta) como variable independiente, siendo el número de historietas de cada grupo la variable dependiente. Para poder asumir el supuesto de homocedasticidad se llevó a cabo la prueba de Levene y no se pudo rechazar la hipótesis de que las varianzas fueran iguales, ($p = ,15$). Se calculó el estadístico del ANOVA y no se encontraron diferencias entre los tres grupos en cuanto al número de historietas generadas, [$F(2, 42) = 0,31$, $MCE = 4,51$, $p = ,74$].

Número de Historietas Análogas

En total, se generaron 104 historietas análogas. El grupo que recibió la ROS-C sin etiqueta generó 16 de ellas; el que recibió la historieta con ROS-C con etiqueta produjo 45 y el de la condición ROS-noC sin etiqueta 43. Se efectuó un ANOVA de un factor con la variable independiente el grupo —dependiendo de la historieta y/o indicación recibidas— y la dependiente el número

Tabla 2
Número de Analogías de Cada Rango en Función del Grupo

Grupo	Rango	
	Interdominio	Intradominio
Grupo ROS-C sin etiqueta	13 (12,50%)	3 (2,89%)
Grupo ROS-C con etiqueta	34 (32,69%)	11 (10,58%)
Grupo ROS-noC sin etiqueta	8 (7,69%)	35 (33,66%)
Total	55 (52,88%)	49 (47,12%)

de historietas análogas. Para contrastar la homocedasticidad se llevó a cabo la prueba de Levene y no pudo rechazarse la hipótesis de que las varianzas fueran iguales, ($p = ,10$). Al realizar el contraste del ANOVA se encontraron diferencias en cuanto al número de historietas que eran análogas de entre el número total, [$F(2, 42) = 5,45, MCE = 3,21, p < ,01$].

Al realizar comparaciones múltiples mediante la prueba HSD de Tukey con respecto al número de historietas análogas en función del grupo, se encontró que el grupo ROS-C con etiqueta difería del grupo ROS-C sin etiqueta en el número de historietas análogas generadas, ($1,93, p < ,05$). También se encontró con la prueba de Tukey que el grupo ROS-noC sin etiqueta difería del grupo ROS-C sin etiqueta en cuanto al número de historietas análogas generadas, ($1,8, p < ,05$). Sin embargo, con la prueba de Tukey no se encontraron diferencias entre el grupo ROS-C con etiqueta y el grupo ROS-noC sin etiqueta con respecto al número de historietas análogas generadas, ($0,13, p = ,98$).

Rango

Se encontró un total de 55 historietas interdominio y 49 intradominio repartidas para cada tipo de historieta según indica la [Tabla 2](#).

Al considerar el número total de historietas intradominio e interdominio con independencia del grupo, no se encontraron diferencias significativas entre el número de historietas de cada tipo, $\chi^2(1, 104) = 0,35, p = ,56$. Al analizar la influencia del grupo en el rango se encontraron diferencias significativas entre los grupos respecto al rango, $\chi^2(2, 104) = 34,73, p < ,01$. También se compararon las condiciones que no recibieron etiqueta: ROS-C sin etiqueta vs. ROS-noC sin etiqueta. Se encontraron diferencias significativas en cuanto al número de historietas generadas inter e intradominio en función del grupo, en el sentido de que los participantes de la condición ROS-C sin etiqueta generaron más análogos interdominio, mientras que los de la condición ROS-noC sin etiqueta generaron más análogos intradominio, $\chi^2(1, 59) = 19,96, p < ,01$.

Discusión

A tenor de los resultados del Experimento 1, los participantes no difieren en el número de historietas generadas, ni en el número de historietas análogas circulares producidas si se compara su actuación individual con su actuación en grupo. Sin embargo, sí aparecen diferencias respecto a la proporción de análogos de

un rango u otro. En concreto, cuando trabajan individualmente generan más análogos interdominio que intradominio, mientras que al hacerlo en grupo no aparecen tales diferencias. Estos resultados difieren en grado, aunque apuntan en el mismo sentido, de los de [Blanchette y Dunbar \(2000\)](#). Ellos encontraron que cuando los participantes trabajaban en grupo, el 67% de los análogos generados eran interdominio. Cuando lo hacían individualmente, el porcentaje aumentaba a un 80,6%. Lo cual hizo que descartasen la posibilidad de que los resultados del grupo se debieran a una mayor heterogeneidad del bagaje conceptual de los grupos. En nuestro caso, las diferencias se acentúan aún más, ya que en grupos generan por igual análogos inter que intradominio, pero individualmente los individuos generan muchos más análogos interdominio. En relación con este último resultado, parece que la heterogeneidad en el bagaje de conocimientos que sería mayor en los grupos que en los individuos no ha ejercido ningún peso, mientras que, por el contrario, factores grupales como la conformidad podrían estar detrás de este resultado. Ello difiere de lo que sugieren otros estudios, que apuntan a que los grupos despliegan más creatividad que los individuos ([Nokes-Malach et al., 2012](#); [Paletz et al., 2018](#)).

Además, sin considerar los grupos frente a los individuos, los resultados relativos al mayor número de análogos interdominio generados son acordes a los encontrados en muchos estudios sobre generación, como los citados anteriormente, y discrepan de otros, en los que la recuperación se basó principalmente en la semejanza superficial ([Gentner et al., 1993](#)). Por ejemplo, [Trench y Minervino \(2015\)](#) encontraron que un 70% de los análogos fuente recuperados eran semejantes superficialmente, mientras que solamente en un 15% de los casos resultaban superficialmente desemejantes.

Ello tiene implicaciones educativas, en el sentido de que si cuando los análogos generados son interdominio se pueden conectar dominios de conocimiento dispares, este tipo de análogos posibilita conexiones más creativas e innovadoras. Por tanto, al menos en lo que respecta a este tipo de tareas, parece que trabajar en grupo no mejora ese aspecto de la creatividad, mientras que hacerlo individualmente lo favorece en mayor medida.

Por otro lado, la baja proporción de análogos (es decir, circulares) generados en ambas condiciones hace pensar en su dificultad. Por ello, en el Experimento 2 se analizó si una ayuda externa, como la etiqueta estructural de [Ripoll \(1998; 1999\)](#) o, si se prefiere, la etiqueta relacional de [Jamrozik y Gentner \(2020\)](#), favorece la generación de analogías complejas como las del Experimento 1. Como estos autores encontraron facilitación en la recuperación analógica cuando se ofrecían estas etiquetas en el paradigma de recepción y como para que las analogías resulten efectivas, se precisa, entre otros aspectos, el uso de apoyos verbales para enfatizar la estructura que comparten ambos análogos ([Gray y Holyoak, 2021](#)), se planteó utilizarlas en el caso de generación con analogías circulares, dada su complejidad.

También, en relación con la presunta dificultad de los análogos circulares, dada la baja proporción de los mismos generada en el Experimento 1, como no se puede dar por hecha dicha dificultad de los análogos circulares sin más, se trató de constatarla en el Experimento 2. Por ello se comparó experimentalmente aquellas situaciones en las que se generan análogos circulares con aquellas otras en las que se generan análogos no circulares que se asemejen

en la medida posible en todos los demás aspectos a los anteriores. O sea, análogos sin relaciones de circularidad causal (ROS-noC) o unidireccionales. Solamente de esta forma se pudo concluir que la circularidad es responsable de la dificultad encontrada a la hora de generar análogos. Los participantes no siempre se basan en la semejanza estructural al razonar por analogía cuando el paradigma es de generación. No hubo diferencias entre el número de historietas generadas por cada grupo, lo cual es esperable al disponer todos los grupos del mismo tiempo y trabajar todos individualmente. Sin embargo, al considerar el número de historietas que resultaron análogas sí aparecen diferencias. Al comparar la condición de ROS-noC con la de ROS-C sin etiqueta, se encuentra que en este último caso se generan menos análogos, lo cual es coherente con la Teoría CCC, que establece un menor número de análogos ante ROS-C al tener estas un mayor grado de incrustación jerárquica, resultando, por tanto, más difíciles. Por el contrario, los resultados no encajan con la TCR, que predice que no habrá diferencias en cuanto a nivel de dificultad, a la hora de generar, entre las ROS-C y las ROS-noC. En definitiva, con ROS-C los participantes generan pocos análogos basados en la estructura. Sin embargo, con ROS-noC sí que se basan en la estructura, al igual que ocurre en otros estudios (Dunbar, 2001; Trench et al., 2009).

Respecto al rango, no hay diferencias entre el número total de análogos interdominio e intradominio de entre las historietas generadas que resultaron análogas. Si las hay al considerar la relación entre el grupo y el rango, en el sentido de que los que recibieron historietas con ROS-C sin etiqueta generaron más analogías interdominio y los que recibieron ROS-noC produjeron más intradominio. Por tanto, la circularidad de las ROS parece incidir en la proporción de análogos interdominio que se generan. Es decir, en el Experimento 2 se usaron las mismas condiciones para todos los participantes y, aun así, aparecen diferencias debidas a la mayor complejidad relacional inherente a la circularidad. Cabe recordar que también aparecen diferencias debidas a dicha complejidad en el paradigma de recepción, según el mencionado trabajo de Herranz-Hernández et al. (2023), por lo que en ambos paradigmas, la complejidad relacional parece afectar a los procesos analógicos. En el paradigma de generación, cuando hay circularidad aumenta el número de análogos interdominio y cuando no la hay el número de intradominio es mayor. El hecho de que existan diferencias entre ROS-C y ROS noC (ambos sin etiqueta) apunta a que no parece necesaria la etiqueta para fomentar la generación de análogos interdominio. Eso sí, la etiqueta parece importante a la hora de generar análogos ante ROS-C, ya que si no aparece la etiqueta el número de análogos generados es mucho menor y cuando aparece se dispara dicho número. En definitiva, cuando los participantes no recibieron indicación de la etiqueta generaron pocas historietas análogas —circulares— pero las pocas que generaron eran más veces interdominio que en el caso del grupo sin circularidad.

Por otro lado, cabe destacar que la presunta dificultad a la hora de generar análogos circulares en el Experimento 1 se ha visto corroborada por los resultados del Experimento 2, en el cual se observa cómo resulta más difícil generar análogos (se generan menos) cuando las relaciones son de causalidad circular (ROS-C) que cuando lo son de causalidad unidireccional (ROS-noC). Esa escasa producción de análogos en el Experimento 1 se puede atribuir con mayor probabilidad a la dificultad de las relaciones

circulares (ROS-C) per se, al haber encontrado en el Experimento 2 que, a menos que se ayude con la etiqueta estructural o relacional, la producción de análogos circulares es muy baja en comparación con la producción de análogos con causalidad unidireccional (ROS-noC). Por ello, una implicación educativa que se desprende de ello es que la etiqueta puede constituir un recurso educativo que, combinado con la analogía, contribuya a detectar la circularidad causal o las paradojas circulares, pues dicha detección constituye una forma de fomentar la enseñanza del pensamiento crítico (Herranz-Hernández et al. 2024). De ahí la importancia del uso de la etiqueta para mejorar el pensamiento en su vertiente crítica, en el sentido de contribuir a darse cuenta de la complejidad y circularidad de una posible explicación o argumento y no limitarse o conformarse a una explicación unidireccional que sería más simplista.

Por tanto, y en líneas generales, parece que las relaciones con circularidad causal (ROS-C) constituyen una dificultad a la hora de generar análogos, lo que se traduce en una menor producción de los mismos. Eso sí, cuando se producen, estos resultan en mayor medida interdominio, lo cual apunta a la propuesta de Dunbar (2001), quien considera que la generación de análogos promueve una codificación abstracta y estructural. En ese sentido, en este estudio se ha puesto de relieve que a mayor estructura debida a su complejidad relacional más análogos interdominio se generan.

Por ende, la mayor complejidad relacional inherente a las ROS-C parece ser un factor influyente a la hora de usar la estructura al generar análogos. Cuando dicha complejidad es mayor los participantes hacen un menor uso de la estructura al generar, a menos que reciban algún tipo de apoyo, como la etiqueta estructural o relacional. Como se ha puesto de manifiesto, la etiqueta favorece el uso de la estructura cuando aumenta la complejidad. Además, la complejidad relacional que constituyen las ROS-C parece estar relacionada con el rango, en el sentido de que la circularidad causal favorece la generación de análogos interdominio. Los participantes usan poco la estructura circular, pero cuando lo hacen (en mayor medida cuando se les ofrece la etiqueta) producen más análogos interdominio. Ello podría tener implicaciones a la hora de educar para la creatividad y la innovación, en línea con Jamrozik y Gentner (2020), quienes indican que el vocabulario relacional, como las etiquetas, podrían contribuir a la innovación en el diseño, la ciencia y la tecnología, donde resulta crucial transferir el conocimiento entre diferentes dominios para encontrar soluciones creativas (Kalogerakis et al., 2010). Dicha detección de la circularidad mejoraría también el pensamiento creativo en el sentido de Perkins (1987), quien considera que las personas más creadoras tienden a pensar en términos de negaciones, contrarios u opuestos, al recoger la relación circular dos relaciones unidireccionales que iban en sentido contrario. En ese sentido, este trabajo aporta con una pequeña contribución al ámbito de las relaciones entre el razonamiento analógico y la creatividad, ámbito en el que el número de trabajos en la última década es bajo (Olguin, 2021). También fomentaría el pensamiento complejo, que supuso un impacto en la manera de concebir el conocimiento científico (Becerra, 2020), rompiendo con la concepción de la causalidad lineal y simple y que considera una causalidad nueva en la que el efecto retroactúa sobre la causa (Morin, 2004), ante una realidad difícil de comprender por la ingente cantidad de relaciones que hay entre los hechos (Temprano, 2022). Además, el hecho de que los

sistemas complejos se aborden desde disciplinas tan diversas (Gershenson et al., 2021) hace que todo trabajo encaminado a mejorar el pensamiento complejo tenga más amplitud y proyección a nivel educativo. Además, el hecho de que la circularidad causal fomente la generación de análogos interdominio apunta hacia dicha amplitud, ya que quizá, como sostienen Ichien et al. (2023), las personas parece que razonamos por analogía mediante la adquisición de representaciones que permiten una codificación de la información estructural útil para múltiples tareas, a la vez que calculamos eficientemente la semejanza relacional.

Este estudio contribuye con una pequeña e indirecta aportación, en la línea de que detectar la circularidad al generar es difícil, pero que la etiqueta estructural puede suponer una herramienta de gran ayuda. No obstante, queda mucho por indagar sobre el papel de la etiqueta y, sobre todo, de la analogía junto con otros posibles factores que puedan fomentar la identificación de la paradoja circular y, además, es importante que tales estudios se enmarquen también en contextos educativos con mayores visos de aplicación al aula.

En ese sentido, una de las limitaciones del estudio es que se ha circunscrito a las paradojas circulares, que constituyen un tipo de las muchas formas de complejidad. Por ese motivo, sería importante seguir investigando en relación con el papel de la analogía ante otro tipo de tareas complejas. Asimismo, también el presente estudio, en lo tocante al trabajo individual frente al grupal, se ha limitado a comparar la generación de análogos indicando a los participantes, en ambas condiciones, que imaginaran ser profesores e inventaran analogías a las presentadas. Pero sería interesante indagar en el posible papel de otras estrategias o instrucciones que pudieran favorecer en mayor medida la generación de análogos, la detección de paradojas, etc., que pudieran mejorar los resultados, tanto individuales como grupales, para, además de permitir su comparación, analizar su posible utilidad educativa en la mejora del pensamiento analógico, creativo, crítico, etc. Futuras investigaciones podrían ir en esa línea.

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Agradecimiento

Los autores agradecen a los y las estudiantes su participación en el presente estudio.

Referencias

- Adúriz-Bravo, A., y Galli, L.G. (2021). Las analogías como modelos en la enseñanza de las ciencias. *Biografía*.
- Alvargonzález, D. (2020). Proposal of a Classification of Analogies. *Informal Logic*, 40(1), 109-137. <https://doi.org/10.22329/il.v40i1.5082>
- Anderson, E. M., Shivaram, A., Hespos, S., y Gentner, D. (2023). The less is more paradox in relational learning. *En Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society* (45-45). <https://escholarship.org/uc/item/425076bh>
- Aragón-Méndez, M. del M. y Oliva, J.M. (2020). Relación entre la competencia de pensamiento analógico y la competencia de modelización en torno al cambio químico. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 15(1), 83-100. <http://doi.org/10.14483/23464712.14441>
- Becerra, G. (2020). La teoría de los sistemas complejos y la teoría de los sistemas sociales en las controversias de la complejidad. *Convergencia*, 27, 1-23. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i83.12148>
- Bearman, C.R., Ball, L.J., y Ormerod, T.C. (2007). The structure and function of spontaneous analogizing in domain-based problem solving. *Thinking & Reasoning*, 13, 273-294. <https://doi.org/10.1080/13546780600989686>
- Blanchette, I., y Dunbar, K. (2000). How analogies are generated: The roles of structural and superficial similarity. *Memory & Cognition*, 28, 108-124. <https://doi.org/10.3758/BF03211580>
- Blanchette, I., y Dunbar, K. (2001). Analogy use in naturalistic settings: The influence of audience, emotion, and goals. *Memory & Cognition*, 29, 730-735. <https://doi.org/10.3758/BF03200475>
- Casakin, H. (2003). Visual analogy as a cognitive strategy in the design process: Expert versus novice performance. In N. Cross & E. Edmonds (Eds.), *Expertise in Design*. Sydney: University of Technology, Creativity & Cognition Press.
- Ceccacci-Sawicki, L., Portela, M.P., Fernández, C., Salica, M., y Olguín, V. (2023). ¿Son las analogías una herramienta eficaz para la enseñanza? Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 27(2), 398-415. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.27-2.15890>
- Cruz, M. (2020). Planteo analógico de problemas matemáticos. Descubriendo relaciones entre el teorema de Walter y el de Morley. En Balda, Paola; Parra, Mónica Marcela; Sostenes, Horacio (Eds.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (pp. 175-185). México, DF: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.
- Cho, S., Holyoak, K.J., y Cannon, T.D. (2007). Analogical reasoning in working memory: Resources shared among relational integration, interference resolution, and maintenance. *Memory and Cognition*, 35 (6), 1445-1455. <https://doi.org/10.3758/BF03193614>
- D'Angelo, V. (2020). Posibles aportes del razonamiento analógico al problema de la abstracción y transferencia en la enseñanza de programación. *Revista Colombiana de Computación*, 21(2), 71-82. <https://doi.org/10.29375/25392115.4035>
- Dunbar, K. (1995). How scientists really reason: Scientific reasoning in real-world laboratories. In R.J. & J.E. Davidson (Eds.), *The nature of insight* (pp. 365-395). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Dunbar, K. (1997). How scientists think: Online creativity and conceptual change in science. In T. B. Ward, S. M. Smith, & S. Vaid (Eds.), *Creative thought. An investigation on conceptual structures and processes* (pp. 461-493). Washington DC: APA Press. <https://doi.org/10.1037/10227-017>
- Dunbar, K. (2001). The analogical paradox: Why analogy is so easy in naturalistic settings, yet so difficult in the psychological laboratory. In D. Gentner, K.J. Holyoak, & B. Kokinov (Eds.), *Analogy: Perspectives from cognitive science* (pp. 313-334). Cambridge, MA: MIT Press.
- Gentner, D. (1983). Structure-mapping: A theoretical framework for analogy. *Cognitive Science*, 7, 155-170.
- Gentner, D., Brem, S., Ferguson, R.W., Markman, A.B., Levidow, B.B., Wolff, P., y Forbus, K.D. (1997). Analogical reasoning and conceptual change: A case study of Johannes Kepler. *The Journal of the Learning Sciences*, 6 (1), 3-40. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0601_2
- Gentner, D., Loewenstein, J., Thompson, L., y Forbus, K.D. (2009). Reviving inert knowledge: Analogical abstraction supports relational retrieval of past events. *Cognitive science*, 33(8), 1343-1382. <https://doi.org/10.1111/j.1551-6709.2009.01070.x>
- Gentner, D., y Markman, A.B. (2006). Defining structural similarity. *The Journal of Cognitive Science*, 6, 1-20.

- Gentner, D., Ratterman, M.J., y Forbus, K.D. (1993). The roles of similarity in transfer: Separating retrievability from inferential soundness. *Cognitive Psychology*, 25, 524-575. <https://doi.org/10.1006/cogp.1993.1013>
- Gershenson, C., Polani, D., y Martius, G. (2021). Complexity and self-organization. *Frontiers in Robotics and AI*, 8, 668305. <https://doi.org/10.3389/frobt.2021.668305>
- Giacaman, N., Sinnen, O., y Adams, J. (2021). Visual analogy videos for understanding fundamental parallel scheduling policies. *Journal of Parallel and Distributed Computing*, 153, 64-74. <https://doi.org/10.1016/j.jpdc.2021.03.014>
- Gonzalez Galli, L.M. (2023). Analogías y enseñanza de la genética y la biología evolucionista. *Enseñanza de las Ciencias*, 41(1), 63-78. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.5615>
- Gray, M.E., y Holyoak, K.J. (2021). Teaching by analogy: From theory to practice. *Mind, Brain, and Education*, 15(3), 250-263. <https://doi.org/10.1111/mbe.12288>
- Green, A.E., Kraemer, D.J.M., Fugelsang, J.A., Gray, J.R., y Dunbar, K. (2010). Connecting long distance: Semantic distance in analogical reasoning modulates frontopolar cortex activity. *Cerebral Cortex*, 20, 70-76. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhp081>
- Halford, G.S., Wilson, W.H., y Phillips, S. (1998). Processing capacity defined by relational complexity: Implications for comparative, developmental and cognitive psychology. *Behavioral and Brain Sciences*, 21, 803-864. <https://doi.org/10.1017/S0140525X98001769>
- Herranz-Hernández, P., González-Labra, M.J., y Maldonado, A.F. (2023). El papel de la complejidad relacional y de los términos utilizados en la recuperación analógica. *Psykhe*, 32(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.25223>
- Herranz-Hernández, P., González-Labra, M.J., y Maldonado, A.F. (2024). Enseñando a pensar críticamente mediante la analogía. *Limite (Arica)*, 19(1). <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50652024000100201>
- Ichien, N., Liu, Q., Fu, S., Holyoak, K., Yuille, A., y Lu, H. (2023). Two computational approaches to visual analogy: Task-specific models versus domain-general mapping. *Cognitive Science*, 47(9):e13347. <https://doi.org/10.1111/cogs.13347>
- Jamrozik, A., y Gentner, D. (2020). Relational labeling unlocks inert knowledge. *Cognition*, 196, 104146. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2019.104146>
- Janis, I.L. (1987). Pensamiento grupal. *Revista de Psicología social*, 2(1-2), 126-180. <https://doi.org/10.1080/02134748.1987.10821566>
- Kalogerakis, K., Lüthje, C., y Herstatt, C. (2010). Developing innovations based on analogies: experience from design and engineering consultants. *Journal of Product Innovation Management*, 27(3), 418-436. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5885.2010.00725.x>
- Keri, Z., y Elbatarny, H.S. (2021). The power of analogy-based learning in science. *HAPS Educator*, 25(1), 13-20.
- Kretz, D.R., y Krawczyk, D.C. (2014). Expert analogy use in a naturalistic setting. *Frontiers in Psychology*, 5, 1333. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01333>
- Marrero, J., y González Pérez, P. (2023). Investigaciones sobre el uso de analogías en el aula de ciencias: una revisión sistemática. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 20 (1), 1101-1121. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2023.v20.i1.1101
- Marrero, J., González, P., y Negrín, M. (2020). Utilización de analogías con formato digital para la enseñanza de las ciencias en la formación inicial del profesorado de secundaria del siglo XXI. En *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 2144-2151). Octaedro.
- Minervino, R.A., Olguín, V., y Trench, M. (2017). Promoting interdomain analogical transfer: When creating a problem helps to solve a problem. *Memory & cognition*, 45, 221-232. <https://doi.org/10.3758/s13421-016-0655-2>
- Morin, E. (2004). L'intelligence de la complexité (J. L. Solana Ruiz, Trad.). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología* 20, (Trabajo original publicado en 1999). <http://www.gazeta-antropologia.es>
- Nokes-Malach, T.J., Meade, M.L., y Morrow, D.G. (2012). The effect of expertise on collaborative problem solving. *Thinking & Reasoning*, 18(1), 32-58. <https://doi.org/10.1080/13546783.2011.642206>
- Olguín, M.V. (2021). Creatividad y razonamiento mediante analogías: Una revisión sistemática. *Perspectivas Metodológicas*, 21, 16-16.
- Olguín, M.V., Tavernini, L.M., Trench, M., y Minervino, R.A. (2022). The effect of surface similarities on the retrieval of analogous daily-life events. *Memory & Cognition*, 50(7), 1399-1413. <https://doi.org/10.3758/s13421-022-01279-1>
- Olguín, V., Trench, M., y Minervino, R. (2017). Attending to individual recipients' knowledge when generating persuasive analogies. *Journal of Cognitive Psychology*, 29(6), 755-768. <https://doi.org/10.1080/20445911.2017.1304942>
- Paletz, S.B., Pavisic, I., Miron-Spektor, E., Lin, C.C., Paletz, S.B.F., Pavisic, I., y Lin, C.C. (2018). Diversity in creative teams: Reaching across cultures and disciplines. *Handbook of culture and creativity: Basic processes and applied innovations*, Eds. Oxford University Press, New York City, New York, 169-206.
- Paletz, S.B., y Schunn, C.D. (2010). A social-cognitive framework of multidisciplinary team innovation. *Topics in Cognitive Science*, 2(1), 73-95. <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2009.01029.x>
- Paletz, S.B.F., Schunn, C.D., y Kim, K.H. (2013). The interplay of conflict and analogy in multidisciplinary teams. *Cognition*, 126, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2012.07.020>
- Perkins, D.N. (1987). Creativity and the quest for mechanism. In R. Sternberg & E. Smith, *The psychology of human thought*. Cambridge University Press.
- Ripoll, T. (1998). Why this makes me think of that. *Thinking and Reasoning*, 4(1), 15-43. <https://doi.org/10.1080/135467898394238>
- Ripoll, T. (1999). A comparison between Keane (1987) and Ripoll (1998): Studies on the retrieval phase of reasoning by analogy. *Thinking and Reasoning*, 5(2), 189-191. <https://doi.org/10.1080/135467899394057>
- Rojas-Velázquez, O.J., Cruz-Ramírez, M., y Villarraga-Baquero, B.A. (2020). Establecimiento de analogías durante el planteo de problemas matemáticos. Reflexiones para el contexto escolar. *Unión - Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 16(59), 180-203.
- Strouse, G.A., y Ganea, P.A. (2021). The effect of object similarity and alignment of examples on children's learning and transfer from picture books. *Journal of Experimental Child Psychology*, 203, 1-43. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.105041>
- Temprano, D. (2022). Pensamiento crítico: de la teoría a la práctica. *Crítica. Revista Científica para el Fomento del Pensamiento Crítico*, 2(1), 7-15.
- Trench, M., y Minervino, R.A. (2015). The role of surface similarity in analogical retrieval: Bridging the gap between the naturalistic and the experimental traditions. *Cognitive science*, 39(6), 1292-1319. <https://doi.org/10.1111/cogs.12201>
- Trench, M., y Minervino, R.A. (2017). Cracking the problem of inert knowledge: Portable strategies to access distant analogs from memory. *Psychology of Learning and Motivation*, 66, 1-41. <https://doi.org/10.1016/bs.plm.2016.11.001>

- Trench, M., Oberholzer, N., Adrover, F., y Minervino, R. (2009). La eficacia del paradigma de producción para promover la recuperación de análogos base interdominio. *Psykhé*, 18 (1), 39-48. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282009000100004>
- Trench, M., Olguín, V., Margni, A., y Minervino, R. (2013). Retrieval of analogs from long-term memory: Explaining the divergence between experimental and naturalistic studies. *Estudios de Psicología*, 34 (2), 227-232. <https://doi.org/10.1174/021093913806751474>
- Trench, M., Olguín, V., y Minervino, R. (2016). Seek, and ye shall find: Differences between spontaneous and voluntary analogical retrieval. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 69(4), 698-712. <https://doi.org/10.1080/17470218.2015.1044543>
- Zelazo, P.D., y Frye, D. (1997). Cognitive complexity and control: A theory of the development of deliberate reasoning and intentional action. In M. Stamenov (Ed.), *Language structure, discourse, and the access to consciousness* (pp. 113-153). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/aicr.12.07zel>
- Zelazo, P.D., y Frye, D. (1998). Cognitive complexity and control: II. The development of executive function in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 7, 121-126. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10774761>

Artículo

Funcionamiento Ejecutivo de Estudiantes Universitarios y Rendimiento Académico: Revisión Sistemática

Paola Andrea Cifuentes-Castañeda¹  y Alejandro Marín-Gutierrez² 

¹Universidad de la Sabana (Colombia)

²Universidad del Atlántico Medio (Gran Canaria, España)

INFORMACIÓN

Recibido: 15/12/2023

Aceptado: 02/04/2024

Palabras clave:

Funcionamiento ejecutivo

Disfunción ejecutiva

Estudiantes universitarios

Rendimiento Académico

RESUMEN

Antecedentes: En el ámbito universitario es pertinente contemplar todas las variables que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes, para establecer estrategias que lo potencien, evitando la falta de motivación e incluso la deserción. En tal sentido, el Funcionamiento Ejecutivo (FE) es determinante, dado que influye en la capacidad de los estudiantes para gestionar su aprendizaje. Se plantea en consecuencia, realizar una revisión sistemática para establecer si: ¿existe una correlación significativa entre el FE y el rendimiento académico en estudiantes universitarios? **Método:** Siguiendo la metodología PRISMA, se realizó una búsqueda bibliográfica en bases de datos reconocidas desde 2010 hasta la actualidad, seleccionando 15 artículos para análisis. **Resultados:** Los autores reconocen que el FE en sí mismo, es un predictor del rendimiento académico y juega un papel crucial al dirigir los recursos cognitivos hacia metas específicas. **Conclusiones:** Existe una relación significativa entre el FE y el rendimiento académico en los universitarios, pero las implicaciones de esta evidencia ameritan profundizar en la indagación de este constructo. La presente revisión sistemática se ha realizado con un enfoque multidisciplinario, dadas las múltiples relaciones del FE con las distintas áreas del saber, por lo que podrá servir de base para nuevas investigaciones en diversos campos.

Executive Functioning of College Students and Their Academic Performance: Systematic Review

ABSTRACT

Background: In the university environment, it is pertinent to consider all the variables that affect students' academic performance to establish strategies that enhance it, avoiding lack of motivation and even dropout. In this sense, Executive Functioning (EF) is decisive, as it influences students' ability to manage their learning. Consequently, a systematic review is proposed to establish whether there is a significant correlation between EF and academic performance in university students. **Method:** Following the PRISMA methodology, a bibliographic search was carried out in well-known databases from 2010 to the present, selecting 15 articles for analysis. **Results:** The authors acknowledge that EF itself is a predictor of academic performance and plays a crucial role in directing cognitive resources toward specific goals. **Conclusions:** There is a significant relationship between EF and academic performance in university students, but the implications of this evidence warrant further investigation. This systematic review was conducted from a multidisciplinary approach, given the multiple relationships of EF with different areas of knowledge, so it can serve as a basis for new research in various fields.

Keywords:

Executive functioning

Executive dysfunction

University students

Academic Performance

Introducción

El interés sobre las funciones ejecutivas (FE) ha estado de manera recurrente en las neurociencias y las distintas disciplinas que estudian la cognición humana. Las FE son aquellas capacidades cognitivas que posibilitan al individuo orientar sus pensamientos y conductas hacia un fin determinado, siendo esta una facultad netamente humana y diferenciadora de las demás especies (Cristiano et al., 2019). Estas funciones son las actividades mentales más complejas del sistema nervioso humano (Cipolotti et al., 2020) y tienen su origen en la corteza prefrontal del cerebro, la cual fue relacionada por el neuropsicólogo Alexander Luria en su modelo de tres unidades funcionales para la comprensión del funcionamiento del cerebro humano. La última de estas unidades se asocia al trabajo de la corteza prefrontal que asume la macrotarea de regular la actividad cognitiva-conductual ordenando la información cerebral para anticipar, proyectar y establecer acciones o tomar decisiones (Cristiano et al., 2019; Ramos et al., 2021).

Para autores como (Miyake et al., 2000), es posible dividir las FE en tres componentes: el monitoreo y actualización de representaciones de la memoria de trabajo, el cambio de conjuntos mentales y la inhibición de respuestas. Por otra parte, Leshem y Altman (2021) también hacen la división de las FE en tres elementos: memoria de trabajo, inhibición y flexibilidad cognitiva, de las cuales se desprenden y se desarrollan otras superiores. No obstante, a partir de publicaciones como la de Téllez y Sánchez (2016), es factible diferenciar al menos ocho funciones que pueden resumir lo que otros estudios han establecido para identificar las tareas propias de la FE. Estas son: la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva, la regulación emocional, el control inhibitorio, el monitoreo, la planificación, la organización y la iniciativa.

Mientras tanto, Vayas y Carrera (2012) exponen que el conjunto de funciones ejecutivas incluye: La volición y la creatividad, la planificación y la organización, la fluidez y la flexibilidad, la atención selectiva, la concentración y la memoria operativa, la monitorización y la inhibición o control inhibitorio.

Independientemente de la clasificación que se haga de las FE, es importante considerar su interacción e interrelación constante, pues son un conjunto de funciones que integran un elemento global en la corteza prefrontal que opera reuniendo este grupo de habilidades o facultades mentales. De este modo, es posible entender que la literatura comprende las funciones ejecutivas como los elementos que integran el control ejecutivo en la mayoría de las ocasiones (Castro et al., 2021). A los efectos del presente artículo, las distintas funciones ejecutivas se agruparán bajo la denominación de funcionamiento ejecutivo (FE). Sin embargo, también es posible que algunos autores aborden el FE reduciéndolo a una de sus funciones o simplificando su concepto. Por ejemplo, Barkley (2020) acepta que de forma superficial y preliminar el FE se asocia a la autorregulación humana, haciendo alusión a la dificultad operativa para establecer criterios que identifiquen distintas facultades mentales como ejecutivas o no.

En síntesis, el FE controla y coordina el trabajo de las demás funciones cognitivas como la memoria, la sensopercepción, el lenguaje, entre otras, siendo entonces fundamental para conseguir la constante adaptación de los individuos a las exigencias de su entorno, ya que también permite la multitarea y la resolución de problemas (Rosen et al., 2018). En palabras de Vayas y

Carrera (2012) el FE “es el cerebro del cerebro”, ya que este dirige, rige y gerencia la actividad cognitiva. La evolución y posterior consolidación de las funciones ejecutivas se encuentra orientado a partir de los componentes biológicos y fisiológicos, de la influencia de las experiencias y de la injerencia del medio ambiente (Alavi et al., 2019) y el entorno social. El FE desempeña un rol determinante en el desarrollo neuropsicológico de los individuos ya permite gestionar y controlar la propia conducta (Cid et al., 2023).

Teniendo clara la importancia del FE en la manera en que los individuos consiguen adaptarse a su entorno, es preciso centrarse en uno de los tantos contextos en los que un individuo necesitaría usarlas: la universidad. La literatura existente ha documentado la influencia que el FE puede tener sobre diversos resultados de la vida diaria, incluyendo el aprendizaje y el rendimiento académico (RA), asociado directamente a un promedio de calificaciones (GPA por sus siglas en inglés) como puede observarse en distintos estudios. La literatura define el RA como la ponderación del grado de dominio que evidencien los estudiantes en una asignatura o tópico en específico (Barceló et al., 2006), según diferentes parámetros establecidos. Con la progresión académica y escolar a lo largo de los años, los estudiantes se enfrentan a un aumento en las demandas medioambientales y, por lo tanto, se exige más a su FE, como las necesidades de mayor planificación, organización y gestión del tiempo en la vida universitaria, las cuales pueden generar dificultades para la adaptación y desempeño de los estudiantes en este punto de su ciclo vital, requiriendo una mayor autonomía y auto direccionamiento en el proceso de aprendizaje (Martins et al., 2020)

El interés por indagar acerca del rol del FE en los estudiantes universitarios responde a las características y condiciones propias de su lugar en el ciclo vital. Generalmente, la mayor parte de los estudiantes universitarios en el inicio de su vida académica en la educación superior se encuentra en una edad comprendida como la adultez emergente, la cual implica un proceso de exploración y de múltiples desafíos (O'Rourke et al., 2020), dado que se establecen nuevas relaciones con el mundo y con los otros. El aumento de las demandas y exigencias requiere del desarrollo y/o potenciación de habilidades y herramientas para alcanzar una adaptación en la adultez. En caso de no responder a estos nuevos retos, la transición entre el bachillerato o la escuela secundaria puede verse complicada ante la imposibilidad de lograr una autorrealización al nivel de otros adultos (McCloskey, 2015).

De acuerdo con Papalia y Martorell (2017), los estudiantes que consiguen una mayor facilidad en el proceso de adaptación a la etapa universitaria tienden a ajustarse mejor y reconocen la experiencia de la universidad como provechosa y satisfactoria, pues estos tienen una gran aptitud y unas adecuadas habilidades para la solución de problemas. Lo anterior se relaciona con sus FE directamente. Sobre el aspecto académico y del aprendizaje, algunos autores mencionan que el FE se encuentra involucrado en la capacidad que pueden tener los estudiantes en etapa universitaria para recurrir a estrategias de metacognición y a una autorregulación para favorecer su aprendizaje (Follmer, 2021). Por su parte, Pérez, et al. (2018) reconocen en el autocontrol (asociado a la autorregulación y a una de las FE) un factor que puede presentar muchos beneficios en la vida académica y, particularmente, tiene efectos positivos sobre el RA.

Hasta este punto puede argumentarse que el FE en su estado normal, funcional y adaptativo permite a las personas dirigir el curso de sus vidas y enfrentarse a las demandas que se les presentan día a día. El FE posibilita resistir tentaciones e inhibir respuestas desadaptativas y afrontar retos que resultan novedosos. Estas habilidades cognitivas se encuentran relacionadas con la salud física, el comportamiento social y el RA (Wu et al., 2021). En la literatura científica, es posible establecer que el FE abarca una gran cantidad de habilidades cognitivas que interfieren en el proceso académico y, por ende, fomentar y estimular el FE es importante para el RA (Luteijn et al., 2022). Tanto es así, que investigadores y administradores de educación superior universitaria han desarrollado un interés por mejorar las habilidades del FE, encontrando asociaciones significativas entre FE y la capacidad de afrontamiento de los estudiantes sobre sus demandas académicas (Pendry et al., 2021).

Algunos estudios sugieren que los déficits o alteraciones en el FE se encuentran estrechamente vinculados con el RA, pues los estudiantes que presentan dificultades en este aspecto deben enfrentarse a mayores obstáculos para su adaptación a la universidad, como puede ser el caso de pacientes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), aceptado como el ejemplo más reconocido de los trastornos con origen en el FE (Pendry et al., 2021). La disfunción ejecutiva puede presentarse de diversas formas, de acuerdo con alteraciones en alguno de los sistemas interrelacionados de la corteza prefrontal o “cerebro ejecutivo”, a saber: sistema dorsolateral, sistema orbital y sistema medial (Vayas y Carrera, 2012).

Una vez revisada la documentación existente puede reconocerse la existencia del vínculo entre el FE y el RA. Sin embargo, esta relación no siempre es directa puesto que hay una multiplicidad de variables intervinientes sobre esta, cabe destacar que en muchos casos la principal FE analizada en la relación con el RA es el autocontrol o la autorregulación. Al respecto Troll et al. (2021) reconocen en el autocontrol un elemento de vital importancia para el RA, dado que este implica la capacidad de anular impulsos e inhibir conductas que imposibilitan una adecuada adaptación al medio como lo puede ser, por ejemplo, el usar la tecnología (dispositivos móviles) en el entorno académico derivando en manifestaciones de ansiedad tecnológica Rosen y Carrier et al. (2018), lo que finalmente repercute sobre el RA. Es decir, el FE determina el alcance de la exposición a otras variables (como la ansiedad tecnológica, el afrontamiento, la resiliencia, entre otras), las cuales terminan por afectar en muchos casos el RA.

En virtud de lo anterior (Rabin et al., 2011) indagaron sobre el papel del FE, más específicamente de la autorregulación y de la enseñanza de esta (De la Fuente et al., 2021) para intervenir sobre la procrastinación académica (como un fenómeno de incidencia negativa sobre el RA), dada la importancia del FE para iniciar y finalizar tareas, actividad o comportamiento complejos. Por su parte, Wenner et al. (2013) examinaron la integración del FE como mediador o predictor de comportamientos y actitudes tendientes a la desviación social, entonces una corteza prefrontal inmadura puede implicar un FE deficiente y de algún modo influir en la aparición de comportamientos socialmente desviados, asunto que también puede conducir a dificultades en el RA. Finalmente, Salas et al. (2020) expusieron la relación que la actividad física puede tener para mejorar aspectos del FE favoreciendo la inhibición de estímulos

impulsivos, el control cognitivo y la flexibilidad mental en discentes de educación superior, de modo que esto contribuye a una mejor respuesta en el RA.

Para resumir, el estudio sobre el FE tiene raíces históricas, su papel en la cotidianidad de los seres humanos resulta fundamental, pues este gestiona y organiza todos los componentes cognitivos-conductuales necesarios para el funcionamiento cotidiano (Barkley, 2020) y, al día de hoy, los estudios sugieren que este elemento posee una considerable relación con el mundo académico de los estudiantes universitarios y su RA. Además, como lo mencionan Martins et al. (2020) la evidencia en la literatura científica supone que es conveniente realizar estimulaciones y actividades de potenciación al FE en contextos educativos y académicos. Sin embargo, como lo describen los mismos autores, en la actualidad los programas de estimulación o intervención sobre el FE se encuentran en su mayoría dirigidos a población infantil o adulta mayor, mientras la poca evidencia centrada en adultos emergentes o adultos jóvenes hace alusión a aquellos con lesión cerebral. De lo anterior, se desprende el interés y la justificación de la presente revisión por ahondar en el marco del conocimiento existente sobre la relación entre FE y estudiantes universitarios sobre su RA.

En consecuencia, el objetivo de esta revisión fue analizar de manera sistemática las evidencias disponibles en la literatura científica acerca de: 1) la relación existente entre el funcionamiento ejecutivo (y las posibles alteraciones en este) de los estudiantes universitarios y, 2), las implicaciones de la misma sobre el rendimiento académico y el desempeño escolar de esta población, suponiendo desde el estado del conocimiento que esta relación es vinculante, pero que no ha sido tan ampliamente reconocida en el contexto universitario. Por tanto, se pretende dar respuesta a la siguiente interrogante ¿Existe una correlación significativa entre el FE y el RA en estudiantes de educación superior?

La presente revisión se realiza con la intencionalidad enriquecer los conocimientos sobre el panorama actual del FE y su influencia en el desempeño académico, para favorecer la toma de decisiones sobre futuros estudios o programas de intervención con un enfoque multidisciplinario, de igual manera sirve de base para el establecimiento de líneas de investigación futuras. Durante los últimos tres años son escasas las publicaciones orientadas a evaluar la relación entre el FE y la RA, lo cual avala el presente artículo, adicionalmente, durante ese periodo la humanidad se vio afectada por la epidemia por COVID 19, lo cual llevo a modificar las interrelaciones personales, las costumbres, el estilo de vida, lo cual sin duda puede influir de manera negativa en el FE.

Método

Para la realización del trabajo de investigación se realizó una revisión sistemática de la literatura científica existente y publicada sobre la relación entre el funcionamiento ejecutivo (y las posibles alteraciones en este) y los estudiantes universitarios frente a su rendimiento académico a nivel mundial. En aras de favorecer la correcta elaboración y redacción del proceso de la revisión sistemática fue tomada como guía la declaración PRISMA (Page et al., 2021) siendo esta la estrategia idónea para condensar y exponer con detalle la información recabada, tal y como se sintetiza a continuación a partir de sus directrices en los diferentes momentos del proceso investigativo.

En este trabajo se generaron búsquedas preliminares en las bases de datos Web of science, Redalyc, Scopus y ScienceDirect, posteriormente se consideró la literatura empleando los conceptos “executive functions” y “university students” con el fin de identificar inicialmente los resultados surgidos de esta combinación, luego se introdujeron términos similares o relacionados a los primeros, como “executive functioning” y “college students”. Posteriormente, se fueron insertando más conceptos y sinónimos mediados por los operadores booleanos AND, OR y NOT (AND NOT en algunas bases de datos) para generar distintas combinaciones y hallar una ecuación de búsqueda final. Al unir otros conceptos como “executive dysfunctions”, “executive dysfunction”, “executive dysfunctioning” y “academic performance”, fueron arrojados una gran cantidad de resultados que permitieron generar una idea global de las investigaciones respecto al tema.

Una vez consideradas las diversas combinaciones generadas para la búsqueda de información, la ecuación que dio resultados más precisos fue: (((“executive dysfunctions”) OR (“executive dysfunction”)) OR (“executive functioning”)) AND (“university students”) AND (“academic performance”).

Selección de Estudios

Para la selección de artículos, se siguieron las indicaciones establecidas en el método Prisma, en la [Figura 1](#), se muestra el diagrama de flujo para la identificación, tamizaje, inclusión y exclusión de las fuentes. Los criterios de inclusión y exclusión se muestran a continuación:

Frente a los criterios de inclusión fueron considerados:

- Artículos de investigación original y empírica en etapa final de publicación, y no artículos de revisión, estudios de caso, libros o capítulos de libro, manuales o apartados de conferencias.
- Registros publicados desde el año 2010 hasta la actualidad.
- Que la muestra estuviera constituida por estudiantes universitarios.

Por su parte, frente a los criterios de exclusión fueron desestimadas:

- Citas o registros cuyo estudio se haya realizado con muestras diferentes a estudiantes universitarios (sin ninguna otra distinción entre estos).
- Estudios cuya muestra presentara alteraciones o disfunciones en el funcionamiento ejecutivo producto de lesiones cerebrales.
- Estudios cuya intervención propusiera tratamientos médicos farmacológicos o de incidencia bioquímica.
- Citas o registros que no hicieran alusión o tuvieran relación directa con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

La primera selección se realizó en función de los títulos, identificando los artículos potencialmente elegibles, una vez eliminados los duplicados. Seguidamente se revisaron los resúmenes realizar el siguiente tamizaje, aplicando la revisión por pares para la selección final.

Tras la búsqueda en las bases de datos fue realizada una búsqueda manual de registros en las bases de datos eliminadas previamente para ubicar algunas publicaciones de interés observadas en las citaciones de otras. Así, fueron incluidas cuatro publicaciones

para examinarse junto a las demás. Una de estas fue incorporada a pesar de no entrar en el rango de fechas establecido (siendo esta publicación del 2006), pero se consideró al estar citada en otros estudios y porque su estudio se calificó como óptimo para favorecer los intereses de esta revisión.

En resumen, fueron incluidos en la revisión sistemática final 15 artículos derivados de estudios empíricos y publicados entre el año 2010 y 2024 (a excepción de uno del año 2006).

Resultados

Tras la recopilación y delimitación de los estudios a considerarse dentro de la revisión sistemática ([Figura 1](#)).

A continuación, se sintetizan en orden cronológico los resultados encontrados en los estudios seleccionados ([Tabla 1](#)), pretendiendo la comprensión de los hallazgos y la posterior interpretación e integración de estos.

Como puede observarse, la mayor parte de los estudios indican la existencia de una relación entre EF y RA, resaltando el papel que tienen elementos como el control inhibitorio, el autocontrol, la creatividad, la memoria de trabajo verbal, la flexibilidad cognitiva, la capacidad de abstracción y la capacidad cognitiva en general, todos estos conceptos o variables derivados de las distintas conceptualizaciones de FE.

Mediante Google académico, se revisó bibliografía gris, que contienen información relevante para un mejor entendimiento del tema que se investiga, una de las publicaciones fue desarrollada por [Peñaranda \(2023\)](#) quien desarrollo su investigación para establecer la relación entre el rendimiento académico y las funciones ejecutivas, incorporando un tercer elemento: el coeficiente intelectual. Para ello tomo una muestra de 60 estudiantes universitarios concluyendo que la relación entre las tres variables no es significativa, no obstante, el desempeño académico las funciones capacidad de atención y memoria si mostraron una correlación moderada con el RA.

Figura 1
Diagrama de Flujo bajo las Directrices de la Declaración PRISMA 2020

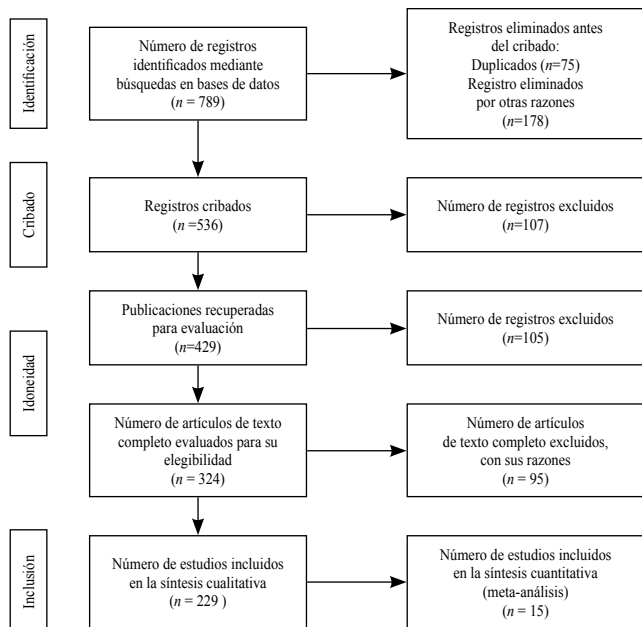


Tabla 1
Síntesis de las Características y Resultados de las Publicaciones Incluidas en la Revisión

Autor	Muestra	Metodología	Resultados
Barceló et al. (2006)	36 estudiantes universitarios: 18 de ellos con bajo rendimiento académico y 18 con alto rendimiento académico.	Evaluación de FE: en una primera sesión, una entrevista semiestructurada y la aplicación de los dos primeros test: fluidez verbal y el Winsconsin. En una segunda sesión, se aplicó el Stroop y el k-bit. El objetivo de la entrevista era indagar de manera general aspectos de su vida familiar, académica, médica y personal.	El rendimiento académico no está directamente relacionado con déficits a nivel de las habilidades ejecutivas, pero sí podría estarlo a nivel del lenguaje y de los antecedentes familiares, psicológicos y académicos en estos estudiantes.
Knouse (2014)	Estudio 1: 314 estudiantes universitarios (31,3% Hombres y 68,7% Mujeres). Estudio 2: 229 participantes (100% Mujeres).	Estudio 1: Implementación de la Escala de Déficit en el Funcionamiento Ejecutivo de Barkley (BDEFS) y el Promedio de Calificaciones Autoinformado (GPA) de estudiantes universitarios mixtos. Estudio 2: Recolección de metas BDEFS y GPA de estudiantes.	Déficits en EF predijeron el GPA concurrente. Los problemas de automotivación se relacionaron con las calificaciones y el análisis de mediación reveló un efecto indirecto significativo a través de metas de calificación más bajas.
Baars et al. (2015)	1320 estudiantes incluidos en los análisis actuales debido a su ajuste dentro del rango de edad que preestablecieron (17–20 años al inicio de los estudios).	Se evaluaron las características de los estudiantes y tres calificaciones conductuales del funcionamiento ejecutivo (FE) con respecto a su influencia en el rendimiento académico. Se utilizaron medidas de autoinforme: atención autoinformada, planificación y autocontrol y autoseguimiento.	Estudiantes con un mejor FE autoinformado al comienzo del primer año de sus estudios obtuvieron más créditos de estudio al final de ese año que los estudiantes con una autoevaluación de FE más baja. La correlación entre el autocontrol y la auto-supervisión, por un lado, y el progreso en el estudio por el otro, parecía diferir para los estudiantes masculinos y femeninos y estar influenciada por el nivel de educación anterior.
Pluck, et al. (2020)	64 estudiantes universitarios (73,4% Mujeres). Edad media de 19,8.	Se utilizó una prueba de coeficiente intelectual (WAIS-IV) para predecir los promedios de calificaciones (GPA) y una batería de cinco evaluaciones neuropsicológicas de las funciones del lóbulo frontal: • Tarea de Hotel • Prueba de proverbio • Prueba de Paso Falso • Prueba de Hayling • Tarea de señal de alto.	Se revelaron contribuciones separadas a la variación en las puntuaciones de GPA explicadas por la inteligencia general y dos medidas diferentes de inhibición de respuesta (Stop-Signal —señal de alto— y Hayling). Se sugiere un papel importante de la inhibición de la respuesta mediada por el prefrontal derecho en el rendimiento académico de alto nivel, en contraste con la contribución principalmente del hemisferio izquierdo de la inteligencia general.
Stadler et al. (2016)	150 estudiantes matriculados en una universidad alemana (biología 30,7%, ciencias del deporte 25,1% y psicología 44,2%). 62,2% Mujeres y Edad media de 22,53.	Evaluación de la capacidad cognitiva general, utilizando la versión computarizada del “Intelligenz-Struktur-Test Screening” (IST-Screening). Evaluación del autocontrol empleando la versión adaptada de la Escala corta de Autocontrol. Promedio de calificaciones (GPA) actual de los estudiantes en la universidad, obtenido a través de la secretaría de la universidad como un indicador del logro académico objetivo. Escala para medir el Logro Académico Subjetivo (SAA), tomada de Stadler et al. (2015)	La capacidad cognitiva predijo significativamente el GPA, pero la capacidad cognitiva general no tuvo ninguna variación en SAA. El autocontrol explicó el 4.1% de la varianza en GPA. El autocontrol también fue un predictor significativo de SAA. La capacidad cognitiva general y el autocontrol explican la varianza en GPA. El autocontrol explicó la variación más allá de la capacidad cognitiva general en SAA.
Munro et al. (2017)	308 estudiantes de seis universidades públicas ubicadas en varias regiones de los Estados Unidos.	Medidas utilizadas en el estudio: Cuestionario de Encuesta sobre Estimulantes (SSQ). Escala de Deficiencias en el Funcionamiento Ejecutivo de Barkley (BDEFS). Promedio de Calificaciones (GPA).	Los participantes con déficits de FE clínicamente significativos informaron tasas considerablemente más altas de NMUPS (Uso No Médico de Estimulantes Recetados) en comparación con aquellos sin déficit en FE. Los participantes con dificultades en FE informaron GPA significativamente más bajas que aquellos con FE sin alteraciones, pero no se evidencia que NMUPS modere esta relación.
Jiménez et al. (2019)	176 estudiantes universitarios.	Los instrumentos fueron: The Bivalent Shape Test. Test de Cartas de Wisconsin. Cubos de Corsi. Pruebas de fluidez verbal. Cuestionario de Cronotipo de Múnich.	Los estudiantes de Ciencias Técnicas alcanzaron un mejor funcionamiento de la memoria de trabajo y los de Ciencias Sociales y Humanísticas de la fluidez fonológica. Estudiantes de alto rendimiento mostraron habilidades en la fluidez verbal; los de bajo rendimiento mostraron dificultades en la flexibilidad mental. El FE y el cronotipo inciden en el rendimiento académico de estudiantes universitarios.
Sheehan y Iarocci (2019)	135 estudiantes universitarios (93 Mujeres y 42 Hombres) entre 17 y 25 años de edad.	Se midió el ajuste académico y el ajuste social mediante el Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ). El cuestionario de autoinforme BRIEF-A se utilizó para medir las FE y la metacognición. El BASC-2 se usó para medir el comportamiento.	La metacognición, el género y la edad fueron predictores significativos del ajuste académico más allá de la hiperactividad, la falta de atención y la depresión. La depresión fue el único predictor significativo del ajuste social.
Ramos et al. (2021)	175 estudiantes universitarios entre 18 y 36 años de edad.	Aplicación de la escala EFECO para evaluar las ocho FE, la nota media del alumno y una escala basada en los criterios diagnósticos del TDAH.	A mayor déficit de funciones ejecutivas, menor rendimiento académico. El análisis de regresión mostró que las funciones ejecutivas explican el 31% de la varianza del rendimiento académico.

Tabla 1
Síntesis de las Características y Resultados de las Publicaciones Incluidas en la Revisión (Continuación)

Autor	Muestra	Metodología	Resultados
Souza y Haas (2020)	64 estudiantes universitarios de pregrado y posgrado. Edad media de 23,75 años.	Cinco instrumentos: Cuestionario sociodemográfico. Prueba de Razonamiento Abstracto de la Batería de Pruebas de Razonamiento (BPR-5). Prueba de clasificación de tarjetas de Wisconsin – WCST. Escala de Resiliencia para Adultos – RSA. Cuestionario de Experiencias Académicas, versión corta (QVA-r).	Los predictores significativos de las cinco dimensiones de experiencias académicas no contemplaron ninguno de orden cognitivo. De los aspectos de la resiliencia, el “estilo estructurado” se destacó por haber sido el predictor de tres criterios distintos.
Dijkhuis et al. (2020)	54 estudiantes con TEA (Trastorno Espectro Autista) (72% Hombres).	Evaluación del valor predictivo del funcionamiento ejecutivo (FE) diario autoinformado y la FE basada en el desempeño (cognitivo, flexibilidad mental y memoria de trabajo) para el progreso académico.	La gravedad de los síntomas del autismo explica el 12% de la variación en el progreso académico, que se elevó al 36% al agregar la FE diaria autoinformada y al 25 % al agregar la FE basada en el rendimiento. Las FE son un marcador para el progreso académico en estudiantes de educación superior con TEA.
Pluck et al. (2020)	66 estudiantes de Psicología e Ingeniería divididos en 3 grupos: uno de 19, otro de 26 y el último de 21 personas (entre 20 y 30 años de edad).	Se evaluaron los rasgos neuroconductuales, la inteligencia y el malestar psicológico actual de estudiantes universitarios de Psicología o Ingeniería. Las puntuaciones se compararon con los datos de su promedio de calificaciones (GPA).	Los factores asociados con un GPA más alto fueron distintos entre los grupos. Ingenieros: la inteligencia, pero no los rasgos neuroconductuales o la angustia psicológica, era un fuerte correlato de las calificaciones. Psicólogos: las notas no estaban correlacionadas con la inteligencia, pero sí con los rasgos neuroconductuales de disfunción ejecutiva, desinhibición, apatía y esquizotipia positiva (solo los dos últimos se asociaron independientemente del malestar psicológico).
Gutiérrez et al. (2020)	104 estudiantes universitarios (72 Hombres y 32 Mujeres).	Test de clasificación de tarjetas de Wisconsin modificado (M-WCST). Test de Colores y Palabras Stroop. Índice de Memoria de trabajo de la Escala de inteligencia para adultos de Wechsler WAIS-III. Se registró su promedio acumulado de calificaciones del último periodo académico cursado. Se realizó un análisis de regresión jerárquica múltiple para evaluar si las FE contribuyen significativamente al logro académico general, y se comparó el desempeño en tareas de FE entre estudiantes con rendimiento académico bajo y promedio.	La memoria de trabajo verbal, la flexibilidad cognitiva y la capacidad de abstracción y formación de conceptos predicen el rendimiento académico general de los estudiantes universitarios. Se encontró diferencia estadísticamente significativa con un tamaño del efecto mediano entre el grupo con rendimiento académico bajo y promedio en la tarea de memoria de trabajo verbal Aritmética.
Del-Valle et al. (2024)	196 estudiantes Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata	Los estudiantes realizaron la Tarea de Amplitud de Lectura, el Test de Cinco Dígitos y la Tarea de los Dedos.	La memoria de trabajo, la inhibición y el cambio mostraron una relación significativa débil con el RA. Adicionalmente otros factores: edad, el nivel socioeconómico y las horas de trabajo de los estudiantes, la inhibición y los cambios representó el 38% de la variación en el RA.

Discusión

El objetivo de esta revisión sistemática fue identificar y analizar el estado actual del conocimiento en función de la relación existente entre el funcionamiento ejecutivo (y sus posibles alteraciones) y los estudiantes universitarios, de modo que pudiera hacerse una posterior relación con el rendimiento académico de esta población. Para cumplir con dicho objetivo fueron seleccionados 15 estudios y analizados de acuerdo con la fecha de su publicación, comenzando con el más antiguo y finalizando en el más reciente, con la intención de reconocer los cambios, avances, retrocesos y/o modificaciones en la definición de la relación de interés. Como se dijo, según la literatura podría pensarse posible asumir que existe una relación constante entre los constructos de interés para la revisión.

Aunque la mayoría de los estudios revisados afirman que existe una relación y asociación significativa entre el FE y el RA en los estudiantes universitarios, algunos no evidenciaron en sus investigaciones tal correlación, tal es el caso del proyecto de Barceló et al. (2006) quienes concluyeron que las RA no está de manera directa vinculado a las FE, pero señalan que elementos como el nivel del lenguaje y las condiciones psicológicas y académicas de los estudiantes así como el entorno familiar de los estudiantes universitarios, si lo están. Tal afirmación coincide con lo expuesto por Del-Valle et al. (2024) quienes encontraron una correlación débil entre el RA y la inhibición y la memoria de trabajo, pero consideran que la edad, el nivel socioeconómico tienen un mayor efecto.

Algunos autores (Baars et al., 2015; Sheehan y Iarocci, 2019), reconocen el papel que tienen las funciones ejecutivas o el

funcionamiento ejecutivo en sí mismo como predictores del RA y como una función rectora que dirige los recursos cognitivos a la obtención de un logro o una meta. Por lo tanto, el FE alterado imposibilita la adaptación al entorno universitario y a las exigencias de la academia, mientras un correcto desarrollo del FE implica un mejor ajuste académico y posterior RA (Baars et al., 2015; Sheehan y Iarocci, 2019).

Cabe resaltar que la relación entre FE y RA no se da en una sola vía, pues no se expresa únicamente el FE influya sobre el RA. En Ramos et al. (2021) pudo hallarse que los estudiantes con mayor RA mostraron mejor rendimiento en las mediciones de FE. Por tanto, un menor RA se encuentra asociado a mayores déficits en la FE como son las dificultades en la memoria de trabajo y en la supervisión de la conducta.

La automotivación a juicio de según afirman Knouse et al. (2014) y el autocontrol, de acuerdo con Stadler (2016) son elementos que favorecen el RA.

De acuerdo con los resultados del estudio, se confirma la importancia en la capacidad que tengan los estudiantes para generar un esfuerzo o impulso constante (motivación) y los problemas en esta automotivación también se convierten en predictores del RA, ya que el éxito en la etapa universitaria parece depender de la capacidad y la voluntad que tenga la propia persona para aplicar constantemente a tareas. En relación con esto, los estudiantes con menores medidas de automotivación establecen metas más bajas y evidencian menos probabilidades de alcanzar estas. Sin embargo, los autores concluyen que establecer metas más ambiciosas por parte de los estudiantes universitarios puede contribuir a mejorar su RA, pero no es suficiente para incidir sobre el FE.

En algunas de las fuentes bibliográficas seleccionadas, se analizaron otras variables como el maltrato infantil al que estuvieron sometidos los estudiantes (Welsh et al., 2017) o el consumo de sustancias (Munro et al., 2017), factores que afectan de manera negativa las FE y por ende atenta contra el desempeño académico de los estudiantes.

La actual revisión puede caer en limitaciones similares frente a la dificultad para encontrar la definición de FE más acertada, por lo que para la búsqueda, selección y conceptualización de la información se aceptó el uso de sinónimos o términos semejantes (funciones ejecutivas, función ejecutiva, funcionamiento ejecutivo, rendimiento académico, promedio de calificaciones, éxito o logro académico, etc.), incluso de manera indistinta, sin hacer una discriminación exhaustiva de las variables. Debe reconocerse que el concepto de FE es muy amplio y abarca múltiples elementos a su vez.

En conclusión, el concepto de FE tiene un carácter multifactorial que resulta complejo de aprehender y abarcar en su totalidad, así lo ha demostrado la literatura científica existente. No obstante, las tendencias y los caminos parecen indicar que el FE como una característica humana que permite el afrontamiento de las exigencias en la vida diaria, termina por contribuir y decidir la manera en que cada persona se desempeña en los diferentes contextos, incluido el escolar y académico. El desarrollo de habilidades para enfrentarse al futuro y a los estímulos inesperados, tener autocontrol y potenciar la regulación de la propia libertad Barceló (2006) genera mayores oportunidades para avanzar a lo largo del ciclo vital y sumergirse en las demandas de cada etapa. Si la evidencia apunta a que el FE

está presente en cada momento de la vida y ante cada situación vivenciada, es preciso pensar que este se encuentra en los retos del mundo académico.

Las consideraciones previas permiten concluir que establecer una regla de correspondencia entre la función ejecutiva y el rendimiento académico tiene muchas aristas, y va más allá de las características de cada individuo. Se relaciona con su entorno, con sus condiciones de vida, condición física y psicológica de los estudiantes, por lo que cualquier estudio en esa área debe estar bien delimitado para obtener resultados confiables y reproducibles, especialmente si se utilizan para diseñar estrategias de intervención destinadas a optimizar el desempeño académico y por ende el RA. La interacción entre el funcionamiento ejecutivo y el entorno educativo puede ser determinante para comprender y mejorar el desempeño académico de manera integral.

También es necesario destacar que el rendimiento académico va a depender de aspectos cuantificables como la presentación de trabajos y procesos evaluativos que muchas veces los docentes adecuan para garantizar la inclusión educativa, por lo que algún déficit en las funciones ejecutivas no debe ser una limitante para el aprendizaje de estos estudiantes, el éxito de esta inclusión va a depender también del docente. Esto último asumiendo que el nivel de adaptabilidad de cada estudiante es diferente, por lo que es pertinente llevar un seguimiento adecuado de cada caso.

En términos generales, la educación es un derecho fundamental en Colombia, motivo por el cual, se debe garantizar la inclusión educativa a todas las personas, en este sentido, es pertinente abordar estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes con dificultades en sus funciones ejecutivas, profesionalizarse y mejorar su calidad de vida, por ende, es importante estudios similares al presente que visualicen a través de estudios experimentales y de campo, una solución óptima a esta problemática. Entre otras estrategias se pueden adaptar los planes y programas de estudios en función del FE que disponga cada estudiante, por tanto, se requiere un diagnóstico previo. Poner en prácticas estrategias educativas innovadoras que fomenten la participación, hacer una revisión constante de los planes de estudio para adaptarlos a las necesidades del grupo.

El rol del docente en este proceso es fundamental, por lo que recibir formación continua para mantenerse actualizado, de igual manera debe disponer de los recursos didácticos para el correcto desempeño de sus funciones.

Conflicto de Interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Referencias

Nota. Los artículos señalados con * son los artículos seleccionados para la revisión sistemática.

Alavi, M., Mehrinezhad, S., Amini, D., Ninggal, M., y Latif, A. (2019). Comparative study of trait emotional intelligence and executive functioning among youth. *Journal of General Psychology*, 146(1), 50-67. <https://doi.org/10.1080/00221309.2018.1535484>

*Baars, M., Nije, M., Tonnaer, G., y Jolles, J. (2015). Self-report measures of executive functioning are a determinant of academic performance in first-year students at a university of applied sciences. *Frontiers in Psychology*, 6(1131), 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01131>

- *Barceló, E., Lewis, S., y Moreno, M. (2006). Funciones ejecutivas en estudiantes universitarios que presentan bajo y alto rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe* (18), 109-138.
- Barkley, R. (2020). *Executive functions: What they are, how they work, and why they evolved*. The Guilford Press.
- Castro, S., Bukowski, M., Lupiáñez, J., y Wodniecka, Z. (2021). Fast or accurate? The change of goals modulates the efficiency of executive control. *Polish Psychological Bulletin*, 52(1), 49-66. <https://doi.org/10.24425/ppb.2021.136816>
- Cid, S., Areces, D., y Nuñez, J. (2023). Las Funciones Ejecutivas en Población Infanto-juvenil que presenta TEA y TDAH en comorbilidad: Una revisión. *Revista de Psicología y Educación*, 18(1), 30-39. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.01.232>
- Cipolotti, L., Molenberghs, P., Domínguez, J., Smith, N., Smirni, D., Xu, T., y Chan, E. (2020). Fluency and rule breaking behaviour in the frontal cortex. *Neuropsychologia* (137), 1-17. (107308). <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2019.107308>
- Cristiano, S., Monroy, L., y Francisco, C. (2019). Funcionamiento ejecutivo por áreas asociado a tipos de lateralidad en universitarios. *Neurología Argentina*, 11(4), 192-201. <https://doi.org/10.1016/j.neuarg.2019.08.004>
- De la Fuente, J., Sander, P., y Garzón, A. (2021). Self-regulation and regulatory teaching as determinants of academic behavioral confidence and procrastination in undergraduate students. *Frontiers in Psychology* (12), 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.602904>
- *Del-Valle, M., Canet, L., y Zamora, E. (2024). Executive functions and their relation to academic performance in university. *Psicología Educativa*, 30(1), 47-55. <https://doi.org/10.5093/psed2024a2>
- *Dijkhuis, R., de Sonnevill, L., y Ziermans, T. (2020). Autism symptoms, executive functioning and academic progress in higher education students. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(4), 1353-1363. <https://doi.org/10.1590/1413-82712020250202>
- Follmer, D. (2021). Examining the role of calibration of executive function performance in college learners' regulation. *Applied Cognitive Psychology*, 35(3), 646-658. <https://doi.org/10.1002/ACP.3787>
- *Gutiérrez, K., Paternina, J., Zakzuk, S., Mendez, S., Castillo, A., Payares, L., y Peñate, A. (2020). Las funciones ejecutivas como predictoras del rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Psychology, Society & Education*, 12(3), 161-174.
- *Jiménez, E., Broche, Y., Hernández, A., y Díaz, D. (2019). Funciones ejecutivas, cronotipo y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(2).
- *Knouse, L., Feldman, G., y Blevins, E. (2014). Executive functioning difficulties as predictors of academic performance: Examining the role of grade goals. *Learning and Individual Differences*, 36, 19-26. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.07.001>
- Leshem, R., y Altman, C. (2021). Distinct effects of executive functioning, impulsivity and anxiety on global and local reading comprehension. *Frontiers in Education* (6), 1-12. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.746978>
- Luteijn, P., van der Wurff, I., Singh, A., Savelberg, H., y de Groot, R. (2022). The acute effects of standing on executive functioning in vocational education and training students: The Phit2learn study. *Frontiers in Psychology*, 13, 810007. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.810007>
- Martins, N., Mesquita da Costa, D., Oliveira, C., Cervi, A., y Paz, R. (2020). Programa de intervención en funciones ejecutivas para el aprendizaje académico de jóvenes/estudiantes universitarios: desarrollo y evidencia de validez de contenido. *Ciencias Psicológicas*, 15(2). <https://doi.org/10.22235/cp.v15i2.2394>
- McCloskey, L. (2015). Mindfulness as an intervention for improving academic success among students with executive functioning disorders. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 221-226. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.650>
- Miyake, A., Friedman, N., Emerson, M., Witzki, A., Howerter, A., y Wager, T. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "Frontal Lobe" tasks: a latent variable analysis. *Cogn Psychol*, 41(1), 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- *Munro, B., Weyandt, L., Marraccini, M., y Oster, D. (2017). The relationship between nonmedical use of prescription stimulants, executive functioning and academic outcomes. *Addictive Behaviors*, 65, 250-257. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.08.023>
- O'Rourke, E., Halpern, L., y Vaysman, R. (2020). Examining the relations among emerging adult coping, executive function, and anxiety. *Emerging Adulthood*, 8(3), 209-225. <https://doi.org/10.1177/2167696818797531>
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., y Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista española de cardiología*, 74(20), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recresp.2021.06.016>
- Papalia, D., y Martorell, G. (2017). *Desarrollo humano (13th ed.)*. McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Pendry, P., Carr, A., Vandagriff, J., y Gee, N. (2021). Incorporating human-animal interaction into academic stress management programs: Effects on typical and at-risk college students' executive function. *AERA Open*, 7. <https://doi.org/10.1177/23328584211011612>
- Peñaranda, E. (2023). *Desempeño académico en la educación superior: una mirada desde las funciones ejecutivas y el coeficiente intelectual*. [Tesis de Maestría, Universidad de la Costa]. Obtenido de <https://hdl.handle.net/11323/10340>
- Pérez, M., Cobo, R., Sáez, F., y Díaz, A. (2018). Revisión sistemática de la habilidad de autocontrol del estudiante y su rendimiento académico en la vida universitaria. *Formación Universitaria*, 11(3), 49-62. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000300049>
- *Pluck, G., Bravo, P., Ortiz, P., Urquiza, A., Maldonado, C., y Chacón P. (2020). Differential associations of neurobehavioral traits and cognitive ability to academic achievement in higher education. *Trends in Trends Neurosci Educ.*, 18, 100124. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2019.100124>
- Rabin, L.A., Fogel, J., y Nutter-Upham, K.E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33(3), 344-357. <https://doi.org/10.1080/13803395.2010.518597>
- *Ramos, C., Cruz, J., Bolaños, M., & Acosta, P. (2021). Factorial Structure of the EOCL-I Scale to Assess Executive Functions. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.585145>
- Rosen, L., Carrier, L., Pedroza, J., & Elias, S. (2018). The role of executive functioning and technological anxiety (FOMO) in college course performance as mediated by technology usage and multitasking habits. *Psicología Educativa*, 14, 14-25. <https://doi.org/10.5093/psed2018a3>
- Salas, D., Fernandez, M., Pozueta, A., Diaz, I., Lamarain, M., Perez, C., y Sanchez, P. (2020). Physical activity is associated with better executive function in university students. *Frontiers in Human Neuroscience*, 14(11), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2020.00011>
- *Sheehan, W., & Iarocci, G. (2019). Executive functioning predicts academic but not social adjustment to university. *Journal of Attention Disorders*, 23(14), 1792-1800. <https://doi.org/10.1177/1087054715612258>

- *Souza, E., & Haas, J. (2020). The effect of resilience and cognition on (im)migrant students' academic adaptation. *Psico-USF*, 25(2), 223–234. <https://doi.org/10.1590/1413-82712020250202>
- *Stadler, M., Aust, M., Becker, N., Niepel, C., & Greif, S. (2016). Choosing between what you want now and what you want most: Self-control explains academic achievement beyond cognitive ability. *Personality and Individual Differences*, 94, 168-172. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.01.029>
- Téllez, A., & Sánchez, T. (2016). Luria's model of the functional units of the brain and the neuropsychology of dreaming. *Psychology in Russia*, 9, 80-93. <https://doi.org/10.11621/PIR.2016.0407>
- Troll, E., Friese, M., & Loschelder, D. (2021). How students' self-control and smartphone-use explain their academic performance. *Computers in Human Behavior*, 117(106624). <https://doi.org/10.1016/J.CHB.2020.106624>
- Vayas, R., & Carrera, L. (2012). Disfunción ejecutiva: Síntomas y relevancia de su detección desde Atención Primaria. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 5(3), 191-197. <https://doi.org/10.4321/S1699-695X2012000300007>
- Welsh, M., Peterson, E., & Jameson, M. . (2017). History of childhood maltreatment and college academic outcomes: Indirect effects of hot execution function. *Frontiers in Psychology*, 8 (1091). <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2017.01091>
- Wenner, C., Bianchi, J., Figueredo, A., Rushton, J., & Jacobs, W. (2013). Life History theory and social deviance: The mediating role of Executive Function. *Intelligence*, 41(2), 102–113. <https://doi.org/10.1016/J.INTELL.2012.11.004>
- Wu, L., Zhang, X., Wang, J., Sun, J., Mao, F., Han, J., & Cao, F. (2021). The associations of executive functions with resilience in early adulthood: A prospective longitudinal study. *Journal of Affective Disorders*, 282, 1048-1054. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.01.031>