

ISSN 2007-5936



PSICUMEX

Vol. 13 α Enero-Diciembre de 2023

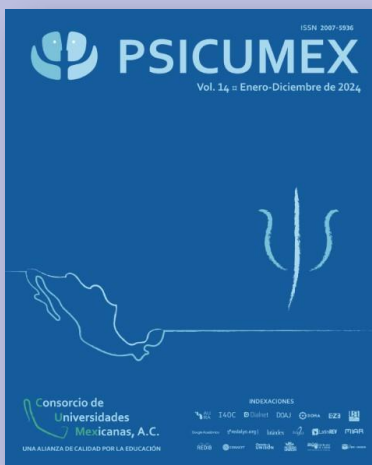


**Consortio de
Universidades
Mexicanas, A.C.**

UNA ALIANZA DE CALIDAD POR LA EDUCACIÓN

INDEXACIONES





Directorio CUMex

Dr. Dante Arturo Salgado González
Universidad Autónoma de Baja California Sur
Presidente

Boulevard Forjadores S/N entre Calle Av. Universidad y
Calle Félix Agramont Cota Col. Universitario. La Paz, Baja
California Sur, México
C.P. 23080
Tel. 612-123-8800
Correo: presidencia@cumex.org.mx;
rectoria@uabcs.mx

Dr. Carlos Faustino Natarén Nandayapa
Universidad Autónoma de Chiapas
Vicepresidente

Dr. Luis Felipe Guerrero Agripino
Universidad de Guanajuato
Comisario

Dr. Luis Enrique Palafox Maestre
Universidad Autónoma de Baja California
Coordinador de la zona norte

Dr. Gustavo Urquiza Beltrán
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Coordinador de la zona centro

Dra. Sandra Martha Laffon Leal
Universidad Autónoma del Carmen
Coordinador de la zona sur

Dr. Ismael García Castro
Universidad Autónoma de Sinaloa
Coordinador General

Prolongación Josefa Ortiz de Domínguez S/N, Cd.
Universitaria
C.P. 80040, Culiacán Rosales, Sinaloa
Tel. 01 667 759 3882
Correo: coordinaciongeneral@cumex.org.mx

Universidad de Sonora

Dra. María Rita Plancarte Martínez
Rectora

Dr. Ramón Enrique Robles Zepeda
Secretario General Académico

Dr. Luis Enrique Riojas Duarte
Secretaria General Administrativa

Dr. César Octavio Tapia Fonllem
Coordinador General de la Facultad Interdisciplinaria

Dra. Diana Meza Figueroa
Directora de Vinculación y Difusión

Universidad Autónoma de Yucatán

M. en C. Carlos Alberto Estrada Pino
Rector

M.L.M Celia Esperanza del Socorro Rosado Avilés
Secretaria General

Dra. Marcela Zamudio Maya
Directora General de Desarrollo Académico

M.P.P.I. Jesús Esteban Sosa Chan
Director de la Facultad de Psicología

Revista Psicumex (Enero - Diciembre 2023)

Psicumex, Volúmen 13, Enero - Diciembre de 2023

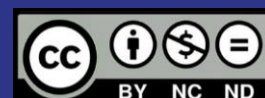
M.L.H. Iván Antonio Ballesteros Rojo
Coordinador del Fondo Editorial

M.C. Marianna Lyubarets
Coordinadora de Publicaciones Periódicas

L.L.H. Misael Alejandro Barrientos Romero
Corrección de Estilo y de Galeras

Dra. Jennifer L. Espinoza Romero
Compuedición

Dr. Marc Yancy Lucas
Diseño Editorial



Esta obra está bajo una *Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.*

Editoras principales

Dra. Martha Frías Armenta
Universidad de Sonora, México

Dra. María Teresita Castillo León
Universidad Autónoma de Yucatán, México

Consejo Editorial

Dra. Norma Ivonne González Arratia
López Fuentes
Dr. Johannes Oudhof van Barneveld
Universidad Autónoma del Estado de México

Dr. Javier Zavala Rayas
Dra. Georgina Lozano Razo
Universidad Autónoma de Zacatecas, México

Dra. Mónica Teresa González Ramírez
Dr. José Moral de la Rubia
Dr. Juan Carlos Sánchez Sosa
Dra. María Elena Villarreal González
Dr. Arnoldo Téllez López
Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Dra. Mirta Margarita Flores Galaz
Dra. Rebelin Echeverría Echeverría
Dra. Silvia María Álvarez Cuevas
Dr. Manuel Sosa Correa
Dr. Carlos David Carrillo Trujillo
Dra. Reyna Faride Peña Castillo
Universidad Autónoma de Yucatán, México

Dr. Víctor Corral Verdugo
Dra. Blanca Fraijo Sing
Dr. Daniel González Lomelí
Dr. José Concepción Gaxiola Romero
Dr. César Tapia Fonllem
Nadia Sarai Corral-Frías, PhD.
A de la Maza Pérez Tamayo, PhD.
Dra. María de los Ángeles Maytorena
Noriega
Dra. Teresita Iveth Sotelo Quiñones
Dra. Eunice Gaxiola Villa
Dra. Sandybell González Lugo
Dra. Cynthia Lorenia Aranda Corrales
Dra. Sheila Nataly Velardez Soto
Dr. Marc Yancy Lucas
Dra. Beatriz María Valenzuela García
Dra. Jennifer Lizeth Espinoza Romero
Universidad de Sonora, México

Consejo Editorial

*Centro de Investigación en Alimentación y
Desarrollo, México*

Dr. Jesús Francisco Laborín Álvarez

Instituto Tecnológico de Sonora, México
Dr. Laurent Ávila Chauvet
Dra. Diana Mejía Cruz
Dr. Angel Alberto Valdés Cuervo

Universidad Nacional Autónoma de México
Dra. Sandra Nicolasa Castañeda Figueiras

*Universidad Michoacana de San Nicolás de
Hidalgo, México*
Dra. María Elena Rivera Heredia
Dra. Fabiola González Betanzos

Universidad Veracruzana, México
Dra. Vicenta Reynoso Alcántara
Universidad de la Laguna, España
Dra. Ana María Martín Rodríguez

Universidad Complutense de Madrid, España
Dr. Juan Ignacio Aragonés Tapia

Universidad de Almería, España
Dr. Juan García García

Universidad de Buenos Aires, Argentina
Dra. Jorgelina DiIorio

UNILAB, Brasil

Dr. James Ferreira Moura

Universidad de Washington, Estados Unidos
Dra. Lucia Magis Weinberg

Universidad de Arizona, Estados Unidos
Dr. Aurelio José Figueredo
Dr. Mateo Peñaherrera-Aguirre

Psicumex es una publicación anual de formato continuo, editada por Consorcio de Universidades Mexicanas, con domicilio en Carretera sur Km. 55, Universidad Autónoma de Baja California Sur, C.P. 23080, La Paz Baja California Sur, México a través de la Universidad de Sonora, Blvd. Luis Encinas y Rosales s/n, Col. Centro, Hermosillo, Sonora, México, C.P. 83000

web: <https://psicumex.unison.mx/index.php/psicumex>

email: revistapsicumex@unison.mx.

Editoras responsables: Dra. Martha Frías Armenta y Dra. Teresita Castillo León.
Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2023-05291240400-102, ISSN: 2007-5936; ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.
Responsables de la última actualización de este número: Dra. Martha Frías Armenta y Dra. Teresita Castillo León.
Fecha de la última modificación: 28 de diciembre de 2023.
Universidad de Sonora
Blvd. Luis Encinas y Rosales S/N, Col. Centro Hermosillo, Sonora, México

Artículos

Pensamiento crítico en la virtualidad: validación de un e-caso sobre elección vocacional

Critical Thinking in Virtual Learning Environments: Validation of a Career Choice E-Case

Anayanzin Antonio Cañongo y Frida Díaz Barriga Arceo

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

El objetivo del estudio fue diseñar y validar un caso de enseñanza electrónico (e-caso) con la finalidad de explorar y promover habilidades de pensamiento crítico en alumnos de bachillerato. Se realizó un estudio basado en el diseño (DBR) en dos etapas: el diseño y validación del e-caso; y la validación del sitio web. En cada etapa participaron siete jueces expertos. Se obtuvo el índice de validez de contenido (CVI) y el porcentaje de acuerdo de las dimensiones evaluadas del e-caso y del sitio web. En los resultados se identificó que el e-caso es de interés y motivante para los estudiantes, y que comprende materiales y actividades adecuados para la población-meta. En conclusión, se considera un dispositivo pedagógico idóneo y alternativo para explorar y fomentar las habilidades de pensamiento crítico en torno a la temática de la elección de carrera en la virtualidad.

Palabras clave: pensamiento crítico, caso de enseñanza, elección de carrera, dispositivo tecnopedagógico, juicio de expertos

Autores

Anayanzin Antonio Cañongo. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5687-9224>

Frida Díaz Barriga Arceo. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8720-1857>

Autor para correspondencia: Anayanzin Antonio Cañongo. email: niznayana@hotmail.com

Abstract

The aim of the study was to design and validate electronic case studies (e-case) to explore and enhance critical thinking skills. This research employed Design-Based Research (DBR) composed of two stages: 1) Design and validation of an e-case; 2) Validate a website. Seven expert judges participated in each stage. Content Validity Index (CVI) and percentage of agreement among expert judges of the evaluated dimensions of the e-case and website were obtained. The findings of the research reveal that the e-case was interesting and motivating for students, and consists of materials and activities suitable for the target population. In conclusion, the e-case was a relevant and alternative pedagogical device to explore and encourage critical thinking skills related to career choice in virtual learning environments.

Key words: critical thinking, case-based learning, career choice, techno pedagogical device, expert judgement

DOI <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.464>

Recibido 11 – Junio- 2021

Aceptado 30 – Marzo - 2022

Publicado 28 – Marzo - 2023



Introducción

El pensamiento crítico se postula como una de las metas educativas en los distintos niveles escolares, ya que este tiene como objetivo formar estudiantes capaces de argumentar sus ideas, evaluar lo que otros exponen, diferenciar información confiable de aquella que no lo es, tomar decisiones fundamentadas y resolver problemas de manera novedosa y eficaz (Basri *et al.*, 2019). En este sentido, la expectativa es que la educación explícita del pensamiento crítico permita a los alumnos adquirir capacidades y herramientas para afrontar las exigencias, demandas de la sociedad actual, así como participar de forma activa y contribuir al progreso de su nación (Alfaro y Calderón, 2019; Saputri *et al.*, 2018).

En el sistema educativo mexicano, el pensamiento crítico es uno de los once ámbitos que se deben desarrollar al egresar de la educación obligatoria que comprende la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Este ámbito se titula “pensamiento crítico y solución de problemas” en el caso del nivel medio superior, en el cual se indica que, al egresar, los alumnos deberán utilizar el pensamiento lógico y matemático, así como los métodos de las ciencias para analizar y cuestionar críticamente fenómenos diversos, formular argumentos, evaluar objetivos, resolver problemas, elaborar, justificar conclusiones, realizar innovaciones y adaptarse a entornos cambiantes (Gobierno de México, 2020).

No obstante, en la literatura de investigación educativa se ha reportado la complejidad que reviste la educación en habilidades de pensamiento crítico. Al respecto, los estudiantes de educación básica y media superior no logran dominar completamente tales habilidades, lo que ocasiona que lleguen a niveles superiores sin las bases necesarias para tener éxito (Antonio *et al.*, 2020; Clemens *et al.*, 2016). Esto plantea un problema que trasciende la escuela, pues al pensamiento crítico también se le considera un componente clave para el éxito en el ámbito personal (Díaz-Larenas *et al.*, 2019; Mahdi *et al.*, 2020).

Por ende, desarrollar habilidades de pensamiento crítico se ha convertido en un gran reto para las instituciones educativas, debido a que demanda que el proceso de enseñanza-aprendizaje vaya más allá de



la acumulación de conocimientos, pues implica reforzar la participación activa del estudiante y gestionar que le otorgue sentido a lo que aprende (Gurcay y Ferah, 2018). De acuerdo con Rivas y Saiz (2010), todos aquellos docentes que se planteen promover estas habilidades están obligados a evaluarlas de manera formativa con el fin de confirmar algún cambio o progreso en las mismas y adoptar medidas que permitan su desarrollo en un futuro próximo (Carter *et al.*, 2015).

Sin embargo, en el proceso de evaluación se presentan dos dificultades de tipo conceptual y metodológico. La primera se relaciona con la falta de consenso sobre qué es el pensamiento crítico debido a su naturaleza compleja y multidimensional, por lo cual tampoco existe un acuerdo de cómo debería ser evaluado (Díaz-Larenas *et al.*, 2019; Rivas y Saiz, 2010). Por tanto, es necesario identificar algunos elementos que hagan posible determinar en qué momento se está desarrollando el pensamiento crítico. En el presente estudio se comprende el pensamiento crítico desde una perspectiva psicológica y educativa donde se percibe como un proceso complejo en el que se encuentran involucrados dos elementos (Fong *et al.*, 2017):

- 1) Capacidades cognoscitivas en las que se retomaron habilidades de análisis, evaluación, argumentación y autoevaluación; que se consideran habilidades integradoras, debido a que permiten la construcción y organización del conocimiento que favorecerá el desarrollo del pensamiento abstracto y deliberativo (Stobaugh, 2013; Yang, 2012).
- 2) Disposición en lo que se considera el componente volitivo, que implica el querer utilizar estas habilidades y la motivación a pensar críticamente (Valenzuela *et al.*, 2014).

En relación con la dificultad metodológica que se presenta al evaluar el pensamiento crítico, la cual corresponde al tipo de formato del instrumento que se utiliza para recabar esta información, en décadas anteriores predominaron principalmente los instrumentos estandarizados con un tipo de formato de respuesta



cerrada, a pesar de que este tipo de herramientas son limitadas para captar lo esencial de las habilidades de pensamiento crítico en torno a la manera en que se realiza la deliberación y toma de postura del sujeto respecto a una problemática concreta, con toda su complejidad, condicionantes y controversias (Rivas y Saiz, 2010).

Es así que el pensamiento crítico no puede considerarse la sumatoria de respuestas cognoscitivas en abstracto o “en frío”, sino que se manifiesta en situaciones que involucran la cognición, la respuesta en acción de conocimientos o experiencias, el esquema valoral de la persona, la posición cultural desde la cual analiza la situación y su capacidad de argumentar o contraargumentar las posiciones de otro respecto a la problemática involucrada. El tema del contenido y las situaciones o actores involucrados en la situación-problema también son determinantes al emitir un juicio crítico o tomar postura.

Paul y Elder (2010) postulan que el pensamiento crítico no puede considerarse como una habilidad racional que preside la acción, pues en todos sus procesos operan referentes ideológicos y morales. Por ejemplo, a las personas les cuesta retractarse de posturas egocéntricas, por lo que no resulta sencilla la contraargumentación o la empatía ante posturas que se consideran irreductibles. Por eso proponemos que el pensamiento crítico se aborde como un proceso cognitivo situado que no se reduce a ejercitar la cognición, sino que delibera en sentido pleno sobre situaciones complejas e inciertas en las que pueden entrar en conflicto creencias y valores.

De ahí la necesidad de diseñar o adaptar los instrumentos desde una perspectiva que logre captar la dinámica del proceso, ser pertinentes a la población-meta a la que se dirijan y a la disciplina o asunto en la que serán utilizados (Carter *et al.*, 2015; O’ Hare y McGuinness, 2015). En este orden de ideas, el objetivo del presente estudio es realizar y validar un diseño tecnopedagógico de un caso de enseñanza electrónico (*e-caso*) enfocado en explorar y fomentar las habilidades de pensamiento crítico desde una aproximación sociocognitiva.



Por ello, este trabajo se centró en el momento de la elección de carrera desde un enfoque de evaluación procesual, situada y multidimensional en adolescentes a punto de terminar el nivel medio superior. Se seleccionó este tema debido a que es una decisión de gran relevancia que impactará en su futuro, pues en ocasiones realizan esta decisión de manera superficial y sin analizarla a fondo, lo que provoca que algunos deserten en los primeros años de la carrera o que no se encuentren comprometidos con su profesión al egresar, por encontrarse desmotivados o poco identificados (Bravo y Vergara, 2018; Briones y Triviño, 2018).

La estrategia para realizar la exploración de las habilidades de pensamiento crítico se propuso a través de la metodología didáctica de aprendizaje basado en casos. Así, se condujo el diseño tecnopedagógico de un *e-caso*, debido a que se ha reportado que las habilidades de pensamiento crítico y toma de decisiones se pueden promover efectivamente a través de situaciones reales o simuladas que problematicen al estudiante y lo motiven a plantear sus propias soluciones ante asuntos humanos o sociales de interés, mejor todavía si son de interés propio, pues propicia que logren respuestas mejor argumentadas y reflexionadas (Morales y Díaz Barriga, 2021; Villalobos *et al.*, 2016).

El caso de enseñanza es una estrategia que permite explorar, valorar y desarrollar las habilidades de pensamiento desde una perspectiva participativa (Montiel *et al.*, 2018; Morales y Díaz Barriga, 2021; Vargas *et al.*, 2018) para que los alumnos analicen problemas complejos de un modo más crítico y, a su vez, mejoren en su capacidad para tomar decisiones e incrementen el interés general en el aprendizaje reflexivo y tomen conciencia del respeto por las opiniones, actitudes y creencias diferentes a las propias (Wassermann, 1994).

Cabe destacar que se eligió realizar el caso en un formato virtual, debido a que esto posibilita que un mayor número de alumnos puedan tener acceso a la situación didáctica y a los materiales educativos de manera asíncrona (en cualquier momento y desde cualquier lugar). Asimismo, por la facilidad en la selección, manejo y presentación de la información en diferentes lenguajes y formatos gráficos, de audio y



video (Barroso, 2016; Morales y Díaz-Barriga, 2021). Además, debido al riesgo por la pandemia de COVID-19, resulta de gran utilidad para los docentes en un proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia.

También, se ha demostrado que los alumnos muestran mayor preferencia por utilizar estos casos en formato virtual, puesto que les parecen interactivos, desafiantes, prácticos, interesantes, motivantes, accesibles y atractivos; además que, en función del diseño tecnopedagógico, pueden promover la participación, discusión y trabajo colaborativo (Morales, 2017; Morales y Díaz-Barriga, 2021; Vázquez-Zentella *et al.*, 2014). Por tal razón, la importancia de disponer de dispositivos pedagógicos virtuales con las ventajas de ubicuidad, interactividad, diseño multimedia y posibilidad de ajustar el trayecto y tiempos de trabajo con contenidos y materiales educativos.

La inclusión de elementos para la evaluación formativa por parte del docente y la autoevaluación del estudiante permiten la comprensión y monitoreo del desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico a lo largo del proceso didáctico. Cabe aclarar, que este artículo explica el proceso de diseño y validación con jueces del diseño tecnopedagógico del *e-caso*. Esta fase es muy importante, pues de ella depende la validez, pertinencia y calidad pedagógica del diseño educativo propuesto, así como la delimitación de las trayectorias de trabajo del caso o la adecuación de actividades y materiales educativos.

Metodología

El objetivo del presente estudio fue diseñar y validar un *e-caso* que permita explorar y fomentar las habilidades de pensamiento crítico: análisis, evaluación, argumentación, autoevaluación y motivación para pensar críticamente sobre la elección de carrera en estudiantes de bachillerato. Para el alcance de este objetivo, se planteó una metodología basada en el diseño (*design based research* [DBR]), debido a que ayudó a refinar el diseño del caso de enseñanza y del sitio web, e identificar y reflexionar acerca de los cambios didácticos requeridos en función de los hallazgos en las dos etapas que comprenden la primera iteración de



este DBR, las cuales facilitaron realizar mejoras y la revisión continua del dispositivo a través de estas iteraciones (Garello y Rinaudo 2013).

Las dos etapas correspondientes a esta primera iteración fueron: 1) diseño y validación del caso de enseñanza, y 2) validación del sitio web del caso de enseñanza. La primera corresponde a un tipo de estudio cuantitativo y el segundo a uno cualitativo. Se utilizó la técnica de validación por jueces expertos, pues es de gran utilidad para determinar el conocimiento sobre contenidos y temáticas complejas, y otorga la posibilidad de obtener información detallada sobre el tema de estudio (Cabero y Llorente, 2013; Galicia *et al.*, 2017).

Debido a lo anterior, esta técnica es de gran utilidad para la evaluación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC): desde la valoración de los productos hasta los elementos internos que se deben incorporar (Cabero y Llorente, 2013). Igualmente, permite la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos que aportan a la validez ecológica y de contenido que se requiere en la estrategia de casos de enseñanza.

Etapas 1. Diseño y validación del caso de enseñanza

Participantes

Siete jueces expertos, seis mujeres y un hombre ($M_{edad}= 34.14$ años; $DE= 4.48$ años), licenciatura ($n= 1$), maestría ($n= 5$) y doctorado ($n= 1$). Son profesionales del campo de la psicología evolutiva y de la educación, tienen 7.86 años de experiencia promedio en su línea de investigación ($DE= 5.72$ años). Cuentan con la experticia en el diseño y validación de instrumentos de medición ($M_{experiencia}= 5.43$ años; $DE= 2.29$ años de experiencia). Dos de ellos tienen experiencia en el diseño y validación de casos de enseñanza ($M_{experiencia}= 2$ años; $DE= 1.41$ años de experiencia).



Asimismo, se puede indicar que los jueces tienen experiencia en la docencia ($M = 8.29$ años; $DE = 6.10$ años), han impartido clases en el nivel preescolar ($n=1$ juez), primaria ($n=2$ jueces), secundaria ($n=3$ jueces), bachillerato ($n= 2$ jueces), licenciatura ($n= 4$ jueces) y maestría ($n= 4$ jueces).

La identificación de las personas que forman parte del juicio de expertos es una parte crítica en el proceso de validación (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008; Galicia *et al.*, 2017). En consecuencia, los jueces seleccionados para esta y la siguiente etapa tienen formación académica, experiencia laboral y son conocedores del constructo, de la perspectiva psicológica y educativa del mismo, del diseño instruccional apropiado de casos de enseñanza y del manejo de TIC.

Instrumentos

a) Instrumento para explorar habilidades de pensamiento crítico (Antonio-Cañongo y Díaz Barriga-Arceo, 2020)

Consistió en un *e-caso* titulado “La gran decisión” que se centra en la temática de la elección de carrera. El caso se diseñó y estructuró con base en los siguientes elementos que se consideran centrales en el proceso de pensamiento crítico desde una aproximación sociocognitiva y situada. Tómese en cuenta la importancia de la narrativa que plantea la situación problema, las preguntas para la deliberación, los materiales instruccionales, los recursos de seguimiento y la evaluación:

- a) Bienvenida: se describe al lector el objetivo del caso de enseñanza, sus características, su utilidad, los beneficios de utilizar esta estrategia y su vínculo con la asignatura de Orientación Educativa.
- b) Historia: corresponde a la narrativa del caso “La gran decisión” en la que se describe la situación dilemática de siete jóvenes respecto a su proceso de elección de carrera.
- c) Personajes: se describe y detalla el contexto, y las características de los personajes de la historia. En cada uno de estos jóvenes, de género femenino y masculino, se representa alguna de las situaciones-problema que enfrentan los adolescentes cuando tienen que tomar la decisión de qué profesión elegir,



así como los factores de riesgo que eventualmente se pueden presentar si dicha decisión no está bien informada, es impuesta por un agente externo o si está sesgada por una visión parcial que no toma en cuenta la diversidad de factores en juego. Entre los factores que se describen se encuentran los internos, como los intereses personales, habilidades, trayectoria académica; y, externos, como la familia, economía, medios masivos de comunicación (Bravo y Vergara, 2018; Briones y Triviño, 2018).

d) Preguntas clave: permiten explorar y fomentar las habilidades de pensamiento crítico (análisis, evaluación, argumentación, autoevaluación) y motivación a pensar críticamente con base en los indicadores que se valoran en cada una de estas. Las preguntas pueden ser de estudio, facilitadoras, de análisis para la toma de decisiones o conclusivas.

b) Formato de jueceo de expertos

Se conforma de dos secciones; en la primera, se describe el objetivo del jueceo y se solicitan datos generales de su formación académica y experiencia laboral. En la segunda sección, se le pide valorar los siguientes elementos del caso de enseñanza: a) narración y descripción de los personajes (ocho reactivos); b) preguntas clave de evaluación de estas habilidades (31 reactivos); y c) elementos generales del caso de enseñanza (siete reactivos). En los apartados a) y c) se valoran la claridad de la narrativa, autenticidad del caso, apertura para la discusión, complejidad, empatía, lenguaje, planeación del caso, formato del caso y validación del tema que se aborda con base en rúbricas de tipo analítico que consideran cuatro niveles de evaluación (1 = no cumple con el criterio; 2 = nivel bajo; 3 = nivel moderado; y 4 = nivel alto).

Por otro lado, en el apartado b) se valora respecto a la suficiencia, coherencia, relevancia y claridad de las preguntas clave para valorar dichas habilidades. En este sentido, estos aspectos se evalúan con base en cuatro categorías de evaluación (1 = no cumple con el criterio; 2 = nivel bajo; 3 = nivel moderado; y 4 = nivel alto). En cada elemento a valorar se incluye un apartado para observaciones de los jueces expertos.



Procedimiento

Se diseñó el caso de enseñanza a partir de una historia clara, coherente, organizada, que conduzca a tomar decisiones, descripción del contexto en el que se ubica el caso, que permita su relación con el contenido curricular y el cuerpo en el que se dan las bases para analizar el problema y promueven la identificación de posibles soluciones (Díaz-Barriga, 2006; Wassermann, 1994).

Posteriormente, se realizó su validación; para ello, se invitó a participar en el jueceo a los profesionales de psicología con las características ya mencionadas. Se dispuso de los formatos respectivos y los datos recabados se vaciaron en una base de Excel. Se calculó la razón de validez de contenido (*CVR*) y el índice de validez de contenido (*CVI*) de cada uno de los elementos del caso y de las preguntas clave, de acuerdo con Tristán-López (2008). Los reactivos con $CVR \geq 0.5823$ se clasificaron como aceptables y, en caso contrario, se denominaron como no aceptables; los no aceptables fueron revisados y reestructurados con base en las observaciones y comentarios escritos por los jueces expertos.

En este aspecto, se puede destacar que este índice es una propuesta complementaria al modelo de Lawshe que anula el efecto de tamaño del número de expertos con el objetivo de que presente una exigencia similar para jueceos con diversos tamaños de grupos de panelistas (Tristán-López, 2008). De ahí que la obtención de este índice permite dar la debida solidez y fundamento al diseño tecnopedagógico y aporta a la valoración cuantitativa que se trianguló con la valoración argumentada, por parte de los expertos, complementando cualitativamente la evaluación.

Etapa 2. Diseño y validación del sitio web del *e-caso*

Participantes

En esta etapa participaron los siete jueces que se caracterizaron en la Etapa 1 descrita previamente.

Instrumentos

- a) *Sitio web titulado “La gran decisión” (Antonio-Cañongo y Díaz Barriga-Arceo, 2020)*



El caso de enseñanza que se validó en la etapa anterior del estudio se estructuró en la plataforma de diseño web HTML Wix.com (<https://antonioanne20.wixsite.com/casoensenanza>) con las siguientes secciones:

- **Bienvenida:** se describe en qué consiste el sitio web, se especifica el objetivo del *e-caso*, las características y beneficios del uso de esta metodología.
- **Conociéndote:** integra tres actividades que permitirán explorar el proceso de elección de carrera de los estudiantes de preparatoria y su motivación a pensar críticamente sobre esta.
- **Personajes:** se describen las características y el contexto de los personajes de la historia como se describió en la etapa anterior.
- **Historia:** consiste en la narrativa que se describió en la etapa anterior. Dicha narrativa también se encuentra disponible en formato de audio.
- **Reflexión:** esta sección se constituye de cinco tareas correspondientes a las dimensiones que se evaluarán y promoverán con el *e-caso*; análisis, evaluación argumentación y autoevaluación, los cuales mostraron índices de validez de contenido (*CVI*) aceptables con base en la etapa anterior.
- **Autores:** se presenta a los profesionales a cargo del diseño del *e-caso*, así como los nombres de los jóvenes que colaboraron en la grabación del audio de la narrativa.
- **Contáctanos:** es la sección en el que los visitantes pueden dejar sus comentarios o mensajes.

b) Formato de jueceo de expertos

Este formato comprende dos secciones; en la primera se describe el objetivo del jueceo y se solicitan datos generales sobre su formación académica y experiencia profesional. La segunda comprende 11 afirmaciones para valorar la facilidad de uso y navegación del sitio web, la calidad de los contenidos, de las actividades del sitio web, de los elementos multimedia, el entorno audiovisual, la interacción y motivación que propicia el sitio, los apoyos y ayudas que provee, la originalidad así como la tecnología avanzada



empleada en el sitio y su adecuación para la población a la que se dirige con base en una rúbrica de tipo analítica que comprende cinco niveles de evaluación (1= muy baja, 2= baja, 3= aceptable, 4 = alta y 5= muy alta). Además, cuenta con un apartado de observaciones para que los jueces coloquen sus comentarios y sugerencias en cada apartado, y de manera general.

Procedimiento

Se envió a los jueces una invitación para participar en la validación del sitio web a través de correo electrónico, después, se solicitó su asentimiento y consentimiento informado de su participación. Se les solicitó valorar el sitio web, por lo cual se les proporcionó el link para ingresar y navegar en el sitio. Las respuestas de los jueces se vaciaron en una base de datos en Excel y se analizaron de acuerdo con los elementos identificados por los jueces en función de las rúbricas de tipo analítica para su evaluación. A partir de ello, se obtuvieron las frecuencias de acuerdo de los jueces en cada uno de los elementos evaluados del sitio web. Asimismo, se analizaron los elementos persistentes y relevantes en las observaciones y comentarios de los jueces respecto a cada uno de los elementos del sitio web para la mejora de la estructura y el diseño del sitio web.

Resultados

Etapa 1. Diseño y validación del caso de enseñanza

Se obtuvieron *CVI* aceptables en los siguientes elementos del *e-caso*:

- 1) Calidad narrativa ($CVI = 0.86$): lo cual implica que la historia se encontraba redactada con la estructura canónica de un formato de narrativa, presentaba una estructura clara y congruente en la que se identificaban los elementos de introducción, clímax y el eventual cierre; asimismo, conducía a tomar decisiones informadas.
- 2) Autenticidad del caso ($CVI = 1$): el caso de enseñanza mostraba vinculación con situaciones de la vida real, las características de los personajes contribuyen a que los estudiantes se sientan identificados,



se involucren intelectual y afectivamente. Favorece a que se generen mecanismos de empatía con el caso.

3) Complejidad del caso ($CVI = 0.86$): la estructura de la narración permite que la situación planteada en la misma se identifique claramente. No obstante, los jueces recomendaron adicionar mayores elementos de contexto de dos personajes del caso con el objetivo de que el dilema de dichos personajes se reconociera sin dificultad.

4) Apertura para la discusión ($CVI = 1$): el caso de enseñanza favorece su abordaje desde varias aproximaciones válidas de la situación problema que a su vez fomenta la discusión y genera controversia para desarrollar la temática principal. Todos los jueces afirmaron que la narrativa de la historia y las preguntas de reflexión ayudan a que los estudiantes identifiquen y analicen los factores que influyen en la toma de decisión de la elección de carrera de los personajes de la historia.

5) Formato del caso de enseñanza ($CVI = 0.93$): la descripción de los personajes coadyuva a comprender los puntos de vista y razones de cada uno con la finalidad de que el alumno pueda tomar una postura y argumentarla. Esta descripción facilita la comprensión de la temática de la elección de carrera.

6) Planeación del caso de enseñanza ($CVI = 1$): cuenta con los elementos claves de este tipo de formato; a) una situación problema, b) contextualización de los personajes, c) preguntas de análisis y d) actividades instruccionales.

7) Validación del tema central del caso ($CVI = 1$): en la narración se identifican los factores que intervienen en la elección de carrera y que tanto la narrativa como las preguntas claves abordan la temática central del caso.

Aunque el lenguaje utilizado en el caso de enseñanza fue valorado en lo general como claro, comprensible y apropiado para los alumnos de bachillerato; obtuvo un $CVI = 0.57$, el cual no es aceptable.



Esto puede estar relacionado con las observaciones de los jueces respecto a la necesidad de realizar modificaciones puntuales y acotadas a la jerga con la que se comunican los adolescentes con el objetivo de que el contenido sea completamente claro, entendible y adecuado para la población-meta, por lo cual se realizaron las modificaciones correspondientes con base en las sugerencias de los jueces.

Con respecto a las preguntas clave para valorar las habilidades de pensamiento crítico, se puede señalar que las correspondientes a las habilidades de análisis ($CVI = 0.93$), evaluación ($CVI = 0.94$), argumentación ($CVI = 0.96$), y autoevaluación ($CVI = 1$) obtuvieron índices de validez de contenido general aceptables, lo que alude a que los reactivos muestran una relación lógica con la habilidad a la que evalúan, son consideradas importantes para la dimensión que miden y su redacción es clara y fácil de comprender. A pesar de esto, se identificó que el índice de validez de contenido de suficiencia de la habilidad de análisis no fue aceptable ($CVI = 0.57$), por lo cual, se agregaron preguntas respecto al reconocimiento de la temática principal de la narración, del dilema de cada uno de los personajes y respecto a la conclusión de las historias con base en las observaciones y recomendaciones de los jueces.

Etapa 2. Diseño y validación del sitio web del *e-caso*

A continuación, se describen los elementos valorados del sitio web “La gran decisión”:

- a) Facilidad de uso de navegación: la valoración de este elemento osciló en los niveles muy alta ($n=5$), alta ($n=1$) y aceptable ($n=1$), lo que implica que los jueces coincidieron en que la estructura y organización de las secciones del sitio web facilitó su experiencia y navegación. Aun así, dos de los jueces mencionaron que era necesario describir la funcionalidad de los botones de desplazamiento. Por ello, se agregó un apartado en la sección de bienvenida en la que se describen las funciones de estos botones y recomendaciones generales para navegar en el sitio web.
- b) Interacción: fue valorada por los jueces entre los niveles muy alta ($n=5$) y alta ($n=2$); es decir, los jueces concordaron en que el diseño del sitio web contribuye a la interacción del usuario con los



materiales, actividades de las secciones y subsecciones; y permite acceder a la información que se brinda en cada una de estas. Pese a esto, dos de los jueces recomendaron clarificar la función de los iconos, botones de desplazamiento y ampliar el tamaño de los cuestionarios Google que se incrustaron en la sección de reflexión, con el objetivo de favorecer su acceso y exploración.

c) Motivación: las valoraciones de los jueces se encontraron en los niveles muy alta ($n=6$) y alta ($n=1$), lo que indica que todos los jueces valoraron el sitio web como atractivo e interesante para los jóvenes de bachillerato. En este sentido, mencionaron que tanto el diseño como el contenido del sitio atrae su atención y los motiva a realizar las actividades que se le solicitan.

d) Calidad del contenido: fue valorada entre los niveles muy alta ($n=5$) y alta ($n=2$); es decir, todos los jueces coincidieron en que el contenido de cada una de las secciones y subsecciones del sitio es claro y comprensible. Se realizaron modificaciones con base en las recomendaciones de los jueces respecto a la redacción de las instrucciones de las tareas del apartado de reflexión. Adicionalmente, seis de los jueces reportaron que las actividades solicitadas, así como sus instrucciones, eran claras y apropiadas para los usuarios, mantenían una relación con el objetivo principal del caso de enseñanza.

e) Calidad de los elementos multimedia y el entorno visual: fue valorado en los niveles muy alta ($n=5$), alta ($n=1$) y aceptable ($n=1$). Seis de los jueces afirmaron que los audios, animaciones e imágenes del sitio presentaban alta calidad, lo que implica que los audios eran claros, las imágenes nítidas y que ambos recursos eran pertinentes, pues cumplían con la finalidad de ser relevantes y congruentes con la temática que se desarrollaba en cada una de las secciones y subsecciones. La calidad del entorno audiovisual fue valorada en los niveles muy alta ($n=3$) y alta ($n=4$), pues los jueces concordaron en que el diseño del sitio web era claro y atractivo para los usuarios.



f) Material de apoyo y ayuda: fue valorado entre los niveles muy alta ($n=6$) y alta ($n=1$); es decir, los jueces concordaron que en las secciones en las que se les solicita a los usuarios realizar tareas existen suficientes materiales de apoyo, tales como video e imágenes que facilitan la realización de las mismas.

g) Eficacia y originalidad del sitio: fue valorado en el nivel muy alta ($n=7$); es decir, todos los jueces indicaron que era eficaz, debido a que cumplía con el propósito educativo que se planteó en su diseño. También, señalaron que el diseño y contenido del sitio web es adecuado para el nivel de educación de los usuarios, que considera los intereses y necesidades de esta población, y que es un recurso digital educativo alternativo para valorar las habilidades de pensamiento crítico sobre la elección de carrera.

Discusión

El proceso de validación del caso de enseñanza permitió identificar que su diseño presentaba características que favorecían que los estudiantes desplegaran habilidades de pensamiento crítico sobre la elección de carrera, debido a que la situación dilema planteada se vinculaba a situaciones que les acontecen a los jóvenes en este proceso, los elementos del caso de enseñanza propiciaban la discusión y controversia sobre el tema central y cubría con los componentes claves de este tipo de formato. Aunado a ello, este proceso permitió identificar que se requería realizar modificaciones en el lenguaje empleado con el objetivo de promover que fuera más cercano al que utilizan los adolescentes.

De igual manera, se identificó que a través de las preguntas planteadas se podrían explorar las habilidades de pensamiento crítico como análisis, evaluación, argumentación, autoevaluación y motivación a pensar críticamente, pues los cuestionamientos planteados presentaban una relación lógica con respecto a la habilidad que permitían evaluar y fueron calificadas como esenciales para valorar dichas habilidades. En general, las preguntas claves se consideraron suficientes, claras, coherentes y relevantes; igualmente, propician el análisis y discusión sobre los factores que influyen en el proceso de elección de carrera.



En este sentido, se puede señalar que la validación por parte de jueces expertos contribuyó a la valoración del contenido y construcción del diseño tecnopedagógico, lo cual permitió la mejora del mismo hasta constatar que presente validez de contenido y que sea apropiado para la población meta a la que se dirige su instrumentación. Por tal motivo, se puede mencionar que la técnica de validación por jueces expertos presenta bastantes posibilidades que coadyuvan a generar diseños tecnopedagógicos fundamentados y válidos (Cabero y Llorente, 2013).

Sin embargo, a pesar de que se obtuvo una adecuada evaluación de los jueces y un alto índice de validez de contenido, es necesaria una continua revisión y mejoramiento del dispositivo pedagógico (Escobar Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). En este orden de ideas, el diseño DBR de la investigación a través del conocimiento generado por medio de las iteraciones realizadas mejorará la calidad del *e-caso*, lo cual ayuda que el diseño y la instrumentación se retroalimente y posibilite conocer sus fortalezas y limitaciones.

Con base en esta validación del *e-caso* y del sitio web, se puede indicar que dicho dispositivo se encuentra vinculado con el currículo de la asignatura de Orientación Educativa. Se considera como un reto accesible al nivel del aprendiz, permite la identificación, empatía, genera la discusión y controversia; los cuales son elementos fundamentales para considerarlo como un buen caso (Díaz-Barriga, 2006). Además, se identificó que la narrativa del caso era clara, coherente, organizada y permite el involucramiento intelectual y afectivo del estudiante, lo que a su vez impulsa a tomar decisiones.

Como se puede observar, el caso de enseñanza y el sitio web fueron considerados como válidos y motivantes para los jóvenes a los que están dirigidos. Por lo tanto, se le podría considerar como un dispositivo útil y alternativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en la virtualidad y que aporta una evaluación auténtica que representa la posibilidad de desarrollar alternativas orientadas a la transformación del propio proceso educativo de gran apoyo en la educación a distancia, pues los alumnos pueden acceder de manera sincrónica y asincrónica.



Conclusiones

El diseño del caso de enseñanza titulado la gran decisión provee los elementos necesarios para favorecer que los estudiantes desplieguen habilidades de análisis, evaluación, argumentación, autoevaluación y motivación a pensar críticamente. Asimismo, esta herramienta contribuirá a concientizar a los jóvenes sobre la relevancia de la toma de decisiones informadas y razonadas con el objetivo de promover que se impliquen con mayor profundidad en este proceso y mejoren su capacidad para tomar decisiones.

El *e-caso* se considera un recurso cuyo contenido y personajes involucrados en la situación problema contribuyen a analizar la situación, emitir un juicio crítico, tomar una postura, argumentar o contraargumentar sobre la problemática central. Por lo cual, es un recurso que contribuye a promover las habilidades de pensamiento crítico, favorece la participación activa del estudiante y gestiona que el aprendizaje se torne significativo.

Asimismo, el *e-caso* favorece generar ambientes virtuales con un mayor alcance de los estudiantes, quienes podrán tener una herramienta a la que podrán tener acceso en cualquier momento y desde cualquier lugar. Aunado a ello, los estudiantes disponen de información en diferentes tipos de formatos que enriquezcan el ambiente de aprendizaje y por los cuales los jóvenes muestran mayor inclinación, debido a que les parecen atractivos e interesantes.

Cabe señalar, que la validación del *e-caso* por jueces expertos se considera una técnica adecuada que permitió analizar el diseño instruccional y el dispositivo tecnológico, lo que propició disponer de un diseño tecnopedagógico fundamentado, válido, pertinente, de calidad y útil en el proceso de enseñanza en ambientes de aprendizaje virtuales para favorecer la exploración y adquisición de habilidades de pensamiento crítico sobre la elección de carrera. No obstante, una limitante es que hace falta validarlo con la población-meta, pero este objetivo se ha considerado para otra iteración del DBR, lo cual contribuirá a su revisión y mejora.



Conflicto de intereses

Las autoras declaran no tener conflicto de intereses para la publicación de este artículo.

Financiamiento

A la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) por la beca otorgada para realizar la estancia posdoctoral en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Agradecimientos

A la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) y al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT, UNAM-IN301620).

Referencias

- Alfaro, S. E., y Calderón, U. (2019). Programa didáctico centrado en estudio de casos y el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Ciencia y Tecnología*, 15(4), 167-177. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/2677>
- Antonio, A., Acle, G., y Reyes, N. G. (2020). Habilidades de nivel inferencial y crítico en alumnos de primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(12), 1-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e12.2364>
- Antonio-Cañongo, A., y Díaz Barriga-Arceo, F. (2020). *Caso de enseñanza electrónico (e-case): La gran decisión*. <https://antonioanne20.wixsite.com/casoensenanza>
- Barroso, R. (2016). Lucía una maestra con buenos principios. Diseño tecnopedagógico de un caso de enseñanza en formato electrónico dirigido a docentes de educación básica en formación. En A. Flores, Díaz Barriga F. y M. A. Rigo (Coords.), *Construcción de buenas prácticas educativas mediadas por la tecnología* (pp. 51- 56). Facultad de Ciencias de la Electrónica de la Benemérita Universidad de Puebla.
- Basri, H., Purwanto, As'ari, A.R., & Sisworo. (2019). Investigating Critical Thinking Skill of Junior High School in Solving Mathematical Problem. *International Journal of Instruction*, 12(3), 745- 758. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12345a>



- Bravo, G., y Vergara, M. A. (2018). Factores que determinan la elección de carrera profesional: en estudiantes de undécimo grado de colegios públicos y privados de Barrancabermeja. *Psicoespacios*, 12(20), 35-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6309708>
- Briones, Y. M., y Triviño, J. R. (2018). Factores que intervienen para elegir carreras universitarias. En J. C. Továr-Gálvez (Ed.), *Trends and Challenges in Higher Education in Latin America* (pp. 200-207). Adaya Press.
- Cabero, J., y Llorente, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4857163>
- Carter, A. G., Creedy, D. K., & Sidebotham, M. (2015). Evaluation of Tools Used to Measure Critical Thinking Development in Nursing and Midwifery Undergraduate Students: A Systematic Review. *Nurse Education Today*, 35(7), 864-874. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.02.023>
- Clemens, A. M., Tapia, S., y Olivares, S. (2016). Desarrollo del pensamiento crítico mediante el aprendizaje colaborativo en alumnos de primaria. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 6(13), 33-38. <https://riege.mx/index.php/riege/article/view/277>
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill.
- Díaz-Larenas, C. H., Ossa-Cornejo, C. J., Palma-Luengo, M. R., Lagos-San Martín, N.G., y Boudon-Araneda, J. I. (2019). El concepto de pensamiento crítico según estudiantes chilenos de pedagogía. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 26(1), 267-288. <https://doi.org/10.17163/soph.n27.2019.09>
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36. https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/revista-avances-en-medicion/avances-en-medicion-no6
- Fong, C. J., Kim, Y., Davis, C. W., Hoang, T., & Kim, Y. W. (2017). A Meta-Analysis on Critical Thinking and Community College Student Achievement. *Thinking Skills and Creativity*, 26, 71-83. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.06.002>
- Galicia, L. A., Balderrama, J. A., y Edel, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9(2), 42-53. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v9n2.993>
- Garello, M. V., y Rinaudo, M. C. (2013). Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento. Investigación de diseño con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 131-147.



<http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-garellorinaudo.html>

- Gobierno de México. (2020, 06 de junio). *Perfil de egreso de la educación obligatoria*. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-perfil-educ-obligatoria.html>
- Gurcay, D., & Ferah, H. O. (2018). High School Student's Critical Thinking Related to Their Metacognitive Self-Regulation and Physics Self Efficacy Beliefs. *Journal of Education and Training Studies*, 6(4), 125-130. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i4.2980>
- Mahdi, O. R., Nassar, I. A., & Almuslamani, H. (2020). The Role of Using Case Studies Method in Improving Student's Critical Thinking Skills in Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 9(2), 297-308. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n2p297>
- Montiel, M. A., Charles, D. G., y Olivares, S. L. (2018). Método de casos como estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de turismo. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 29(57), 88-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6673280>
- Morales, B. M. L. (2017). Técnica de estudio de caso para fomentar en pensamiento crítico en torno a la violencia en la pareja adolescente. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 9(1), 112-121. <https://www.redalyc.org/journal/5177/517752178010/>
- Morales, B. M. L., y Díaz Barriga, A. F. (2021). Pensamiento crítico a través de un caso de enseñanza: una investigación de diseño educativo. *Sinéctica*, (56), 1-18. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0056-016](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0056-016)
- O' Hare, L., & McGuinness, C. (2015). The Validity of Critical Thinking Tests for Predicting Degree Performance: A Longitudinal Study. *International Journal of Educational Research*, 72, 162-172. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.06.004>
- Paul, R., & Elder, L. (2010). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*. Foundation for Critical Thinking Press.
- Rivas, S. F., y Saiz, S.C. (2010). ¿Es posible evaluar la capacidad de pensar críticamente en la vida cotidiana? En H. Jales., J. Neves. y C. Saiz (Eds.). *O lugar da Lógica e da Argumentação no Ensino da Filosofia* (pp. 53–74). Unidade I&D, Linguagem, Interpretação e Filosofia.
- Saputri, A. C., Sajidan, S., & Rinanto, Y. (2018). Critical Thinking Skills Profile of Senior High School Students in Biology Learning. *Journal of Physics: Conference Series*, 1006(1), 1-6. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1006/1/012002>
- Stobaugh, R. (2013). *Assessing Critical Thinking in Elementary Schools: Meeting the Common Core*. Eye on Education.



- Tristán-López, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en Medición*, 6(1), 37-48.
https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9716/0463/3548/VOL_6._Articulo4_Indice_de_validez_de_contenido_37-48.pdf
- Valenzuela, J., Nieto, A.M., y Muñoz, C. (2014). Motivación y disposiciones: enfoques alternativos para explicar el desempeño de habilidades de pensamiento crítico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(3), 16-32. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000300002
- Vargas, I., González, X., y Navarrete, T. (2018). Metodología activa en el estudio de caso para desarrollo del pensamiento crítico y sentido ético. *Enfermería Universitaria*, 15(3), 244-254.
<https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2018.3.65988>
- Vázquez-Zentella, V., Pérez-García, T. V., y Díaz Barriga-Arceo, F. (2014). El caso de Juan, el niño triqui. Una experiencia de formación docente en educación intercultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 19(60), 129-154.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662014000100007&script=sci_abstract
- Villalobos, V., Ávila, J. E., y Olivares, S. (2016). Aprendizaje basado en problemas en química y el pensamiento crítico en secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 21(69), 557-581.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662016000200557&script=sci_abstract
- Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu Editores.
- Yang, Y. C. (2012). Cultivating Critical Thinkers: Exploring Transfer of Learning from Pre-Service Teacher Training to Classroom Practice. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1116-1130.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.007>

Cómo citar este artículo: Antonio Cañongo, A., & Díaz Barriga Arceo, F. (2023). Pensamiento crítico en la virtualidad: validación de un e-caso sobre elección vocacional. *Psicumex*, 13(1), 1-23, e464. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.464>



Artículos

Síntomas psicológicos durante la pandemia por COVID-19 en Nuevo León

Psychological symptoms during the COVID-19 pandemic in Nuevo León

Cecilia Meza Peña¹, Carlos Antonio Rodríguez Aguirre², Brenda Ivonne Domínguez Vásquez²

1 Universidad Autónoma de Nuevo León

2 Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey

Resumen

Se evaluaron los síntomas psicológicos durante el periodo de confinamiento por COVID-19 y su relación con el impacto del evento percibido en Nuevo León, México. Fue un estudio transversal de tipo correlacional donde participaron 1872 personas (34.7 % hombres y 65.3 % mujeres). Se utilizó el Inventario de Síntomas Revisado para evaluar el grado de malestar emocional y la Escala de Impacto de Evento revisada para evaluar sintomatología del estrés postraumático. El 56.5 % de la muestra presentó estrés postraumático. Existe relación entre la severidad global del malestar emocional y las dimensiones de estrés, edad y grado en que se practica la religión. Además, se encontraron diferencias significativas por sexo en todas las sub dimensiones del malestar emocional, siendo mayor la diferencia en somatizaciones. Por grupos de edad, también existen diferencias significativas, destacando el malestar emocional y el estrés postraumático, siendo mayor en los menores a 35 años. Tener un diagnóstico positivo de COVID-19 generó mayores somatizaciones, mientras que contar con alguien cercano que haya fallecido por causas relacionadas al mismo incrementa toda la sintomatología psicológica y el estrés postraumático. El inicio del confinamiento impactó emocionalmente a la población, siendo más vulnerables los grupos de mujeres y los menores de 35 años.

Palabras clave: COVID-19, síntomas psicológicos, malestar emocional, estrés postraumático, diferencias por sexo y edad

Autores

Cecilia Meza Peña

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3678-2836>

Carlos Antonio Rodríguez Aguirre

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8561-8402>

Brenda Ivonne Domínguez Vásquez

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1835-7118>

Autor para correspondencia: Cecilia Meza Peña email: cecilia.mezapn@uanl.edu.mx

Abstract

Psychological symptoms during the COVID-19 confinement period and their relationship with the perceived impact of the event were evaluated in Nuevo Leon, Mexico. The cross-sectional, correlational study was comprised of 1,872 participants (34.7 % men and 65.3 % women). The Symptom Checklist Revised was used to evaluate the degree of emotional distress and the Impact of Event Scale Revised to evaluate post-traumatic stress symptomatology. Post-traumatic stress was found in 56.5 % of the sample. There is a relationship between the global severity of emotional distress and the dimensions of stress, age, and degree of religious practice. In addition, significant sex differences were found in all the subdimensions of emotional distress, the difference being greater in somatization. There were also significant differences by age group, with emotional distress and post-traumatic stress being higher in those under 35. Having a positive COVID-19 diagnosis generated greater somatizations as well as having someone close to the patient who had died from COVID-19-related causes increased all psychological symptomatology and post-traumatic stress. The onset of confinement had an emotional impact on the population, with the most vulnerable groups being women and those under 35.

Key words: COVID-19, psychological symptoms, emotional distress, post-traumatic stress, sex, and age differences

DOI <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.570>

Recibido 01 – Septiembre - 2021

Aceptado 27 – Julio - 2022

Publicado 30 – Julio - 2023



Introducción

La pandemia de COVID-19 llevó al establecimiento de la restricción de movilidad social como la medida más efectiva para contener la propagación del virus y evitar el colapso de los sistemas de salud en diferentes países. La emergencia sanitaria implicó la suspensión de actividades no esenciales de los sectores públicos, privados y sociales. Xing et al. (2020) señalaron que, ante la emergencia por la salud física, la atención de la salud mental quedó subestimada, tanto para la población general como para aquellos que presentaban psicopatología previa. La rápida propagación del virus, con el elevado número de casos confirmados y de muertes en el mundo, empezó a afligir a la población con emociones y pensamientos negativos que afectaban la salud mental y atentaban contra su salud física (Huarcaya-Victoria, 2020).

El Comité Permanente entre Organismos de la Organización de las Naciones Unidas propuso, en el 2007, la “Guía del IASC sobre salud mental y apoyo psicosocial en emergencias humanitarias y catástrofes”, señalando como punto esencial la necesidad de realizar diagnósticos de la situación en materia de salud mental y apoyo psicosocial. En el año 2020, la UNICEF junto con la Organización Mundial de la Salud y la Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja, realizó la “Guía provisional para la prevención y control del COVID-19 en las escuelas”, donde se proponen diversas acciones ante la necesidad de salud mental y apoyo psicosocial, remarcando la importancia del estudio de estas variables.

El aislamiento social tuvo repercusiones en toda la población; sin embargo, la literatura advierte sobre la probabilidad de que personas con trastornos depresivos y ansiosos empeoren su situación, y que personas sanas los desarrollen (Yang et al. 2020; Yao et al. 2020; Zandifar y Badrfam, 2020). Se predice que en etapas posteriores persista la sintomatología hipocondriaca, ansiosa, insomnio o estrés agudo, así como trastorno de estrés postraumático (Inchausti et al. 2020).



Los principales estudios desarrollados en torno a los aspectos emocionales ante el COVID-19 advierten sobre el incremento de emociones negativas, como la ansiedad, depresión e indignación, así como una disminución de las emociones positivas, como la felicidad y la satisfacción (Ho et al. 2020). Señalan la presencia de sintomatología depresiva y estrés psicológico, en particular en estudiantes (Qiu et al. 2020; Wang et al. 2020; Cao et al. 2020). Brooks et al. (2020) abordan los efectos negativos de esta situación sobre la salud mental, encontrando que la cuarentena se relaciona con un mayor estrés psicológico, síntomas de estrés postraumático, depresión, insomnio, irritabilidad, emociones de miedo, nerviosismo, tristeza y culpa. Otros han señalado a las mujeres, estudiantes universitarios y adultos mayores como los grupos más vulnerables ante la pandemia (Qiu et al. 2020; Wang et al. 2020).

El estrés también mantiene relación con el número de días en confinamiento o en cuarentena, por lo que, a mayor número de días, mayor nivel de estrés percibido. En la comparativa por sexo, las mujeres señalan niveles más altos de estrés que los hombres; además, los factores de riesgo en mujeres se relacionan con la necesidad de información, el empeoramiento de la pandemia y los problemas de salud, mientras que en los hombres son la inestabilidad económica, niveles educativos y la duración de la cuarentena (TMGH-Global COVID-19 Collaborative, 2021).

En cuanto a grupos poblacionales, ser mujer, joven o tener una enfermedad mental preexistente al COVID-19 son factores de riesgo para tener mayores niveles de ansiedad o depresión, sobre todo en los inicios del confinamiento, mismos que suelen ir descendiendo al paso de las semanas debido a la adaptabilidad de las personas (Fancourt et al. 2021). Becerra et al. (2020) han referido la presencia de mayor psicopatología en los grupos de personas más jóvenes e inactivos laboralmente. Asimismo, señalan que en la población española la presencia de mayor psicopatología se manifiesta en quienes tuvieron un familiar enfermo por COVID-19, con diferencias estadísticamente significativas en ansiedad en quienes no



realizaban actividad física (apareciendo en estos grupos mayor somatización) y, finalmente, en quienes se informaban más sobre la situación de la pandemia, causando un mayor psicoticismo.

Por otro lado, enfrentarse a una situación de alto impacto, como es una pandemia, ha generado sintomatología de estrés postraumático. Bautista et al. (2020) realizaron un estudio con población enferma o recuperada del COVID-19. Sus hallazgos muestran que el 22 % de dichas personas presentan una angustia patológica de nivel moderado y que el 8.5 %, una angustia de nivel severo, lo que significa un impacto alto del evento. Adicionalmente, ellos evidenciaron que el 31 % de los participantes mostraron niveles moderados o altos de estrés postraumático, porcentaje similar a la media reportada por Zhao et al. (2021) del 24.9 %, siendo una de las comorbilidades más altas durante la pandemia.

El contexto internacional advierte sobre el impacto en salud mental que ha tenido la pandemia y el confinamiento en la sociedad, y el arribo de la pandemia por COVID-19 representa un desafío para los profesionales de la salud; en particular, plantea la necesidad de estudiar el impacto en nuestra población a fin de apoyar en la propuesta y desarrollo de estrategias de intervención en temas de salud mental. Es por ello que el presente estudio tuvo por objetivo evaluar los síntomas psicológicos y su relación con el impacto del evento percibido en personas adultas del noreste de México durante el periodo de confinamiento por la situación de cuarentena ante la presencia del COVID-19.

Metodología

Se diseñó un estudio no experimental, transversal de tipo correlacional en la fase 3 de la cuarentena en población de la zona metropolitana de Monterrey, Nuevo León, México.

Participantes

Debido a las condiciones impuestas por el confinamiento, la recogida de los datos se realizó por un muestreo de bola de nieve durante la fase 3 de la pandemia. Se obtuvo la participación de un total de 1983 personas del estado de Nuevo León, México; sin embargo, se eliminaron los protocolos que no cumplían



con los criterios de inclusión, entre los que se encontraban la edad mínima de participación de 18 años cumplidos, ser habitantes del estado y estar en confinamiento. Igualmente, se eliminaron los protocolos de aquellos participantes en donde se observaba falta de variabilidad en las respuestas, lo que reflejaba un posible sesgo de respuesta.

Quedó una muestra final de 1872, con una media de edad de 24.01 años ($DE = 9.34$). 34.7 % fueron hombres y 65.3 % mujeres. Un alto porcentaje de la población tenía o cursaba estudios de licenciatura (73.3 %); 20.4 % poseía estudios de preparatoria, 3.4 % estudios de posgrado, y el 3.0 % restante reporta poseer solo educación básica. Al momento del estudio, 83.2 % se encontraba soltero y un 48.9 % estaba en una relación de pareja. 21.6 % reportó no tener una fe religiosa, mientras que 65.6 % se adscribieron a la religión católica. Un 4.3 % ($n = 81$) ha vivido de cerca la enfermedad de COVID-19, ya sea en ellos o por parte de algún familiar directo, mientras que el 4.2 % ($n = 78$) reportan el fallecimiento de un familiar o amigos cercanos por causas relacionadas a la enfermedad.

Instrumentos

Inventario de Síntomas Revisado (SCL-90-R- Symptom Checklist Revised) de Derogatis (1975). Esta escala identifica la presencia de síntomas y la psicopatología manifiesta en la última semana, evaluando el grado de malestar emocional actual a partir de la intensidad del estrés referido por el sujeto. Se compone de 90 ítems formulados en una escala tipo Likert, con un rango de respuesta que va desde 0 (nada) hasta 5 (demasiado). Los ítems se agrupan en nueve dimensiones de sintomatología: somatización, obsesivo-compulsivo, sensibilidad interpersonal, depresión, ansiedad, hostilidad, ansiedad fóbica, ideación paranoide y psicoticismo; además de tres índices de psicopatología: índice de severidad global, el índice de malestar positivo y el total de síntomas positivos. El inventario ha sido validado en población mexicana con evidencia de su utilidad para la evaluación clínica. En el estudio de Lara *et al.* (2005) se obtuvo una consistencia interna superior a 0.80 en todas las subescalas, mientras que, en el estudio de Cruz *et al.* (2005), en siete de las



subescalas (somatización, obsesivo-compulsivo, sensibilidad interpersonal, depresión, ansiedad, ansiedad fóbica y psicoticismo) se obtuvo un valor de alfa de Cronbach $>0.71-0.85$; en las dimensiones de hostilidad e ideación paranoide fue de $>0.66 - <0.69$ y el índice de severidad global fue de 0.96 .

Escala de Impacto de Evento (IES-R) de Horowitz et al. (1979). Fue revisada por Weiss y Marmar (1997) y validada en español en el 2011 (Caamaño et al. 2011). Es una escala tipo Likert que evalúa la sintomatología del estrés postraumático. Consta de 22 ítems divididos en tres subescalas: intrusión, evitación e hiperactivación, cuyas opciones de respuesta van de 0 (nada) a 4 (extremadamente). La escala tiene un total de 88 puntos. En un análisis factorial exploratorio, Camaño et al. (2011) encontraron que los puntajes de la escala son adecuados para una solución de un solo factor y que arrojan una consistencia interna de 0.98 , mientras que Alzugaray et al. (2015) reportan un $\alpha = 0.95$, y en el presente estudio se obtuvo un $\alpha = 0.911$.

Procedimiento

Se elaboró una encuesta para ser completada en línea mediante la plataforma Google Forms con el objetivo de llegar al máximo posible de población estudiantil universitaria principalmente, abriendo oportunidad para ser incluida población general. La evaluación se lanzó a través de diversos canales de las redes sociales (correo electrónico, Twitter, Whatsapp, Facebook, etc.), pidiendo a la comunidad universitaria su participación en la difusión y llenado de las encuestas. La muestra se colectó del 19 al 29 de mayo del 2020, cerrando en fecha previa a la autorización estatal de reinicio de actividades no esenciales en la ciudad, lo cual implicaría una mayor movilidad de la población.

Los cuestionarios fueron aplicados en línea, tomando en cuenta las recomendaciones sobre ética de la investigación, enmarcados por la *American Psychological Association* (APA, 2002) y la Sociedad Mexicana de Psicología (2007) para estudios en seres humanos, por lo que se informó inicialmente el objetivo del estudio, solicitando la participación voluntaria, así como el consentimiento de los participantes. En el tratamiento de la información se asignaron folios a los participantes a fin de evitar la identificación de



los mismos y poder garantizar el anonimato de su participación y el uso científico y confidencial de los datos obtenidos.

Análisis de datos

Inicialmente se estimó la normalidad de las distribuciones de las variables. La prueba Kolmogorov-Smirnov mostró valores de $p < 0.01.$, por lo que se rechaza la H_0 y se contrasta la H_i , utilizando en lo consecuente pruebas no paramétricas para las comparaciones de diferencias de grupos. Para obtener la clasificación de personas en riesgo de sintomatología psicósomática del SCL-90, se tomaron las puntuaciones totales del índice de malestar psicológico y del índice de severidad global, estableciendo como puntos de corte el percentil 90 y segmentados por sexo de acuerdo con la propuesta de Casullo y Pérez (2008). Los contrastes de grupo se realizaron utilizando la prueba U de Mann Whitney comparando por sexo, grupos de edad, en función de obtener un diagnóstico de COVID-19 y si tenían familiares que hubiesen fallecido por dicha enfermedad. Para estimar la relación entre el índice de severidad global con las dimensiones del impacto del evento y variables sociodemográficas como edad, escolaridad, estado civil y grado en que practica la religión, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman. En la variable de estrés postraumático se tomó como punto de corte un valor ≥ 20 para determinar los casos clínicos (Gil y Costa, 2007). Los análisis se realizaron con el uso del software estadístico SPSS 21.0. Para el reporte de tamaño del efecto y potencia estadística, se utilizó el G*Power. El valor de significancia estadística se estableció con una $p < 0.05$.



Resultados

Inicialmente se estimaron las frecuencias y porcentajes de presencia de las variables, de modo que se puede observar que el 56.5 % ($n = 1058$) de los participantes presentaban un caso clínico de estrés postraumático al momento del estudio. Asimismo, se observa sintomatología clínica significativa en el 40.4 % de la muestra y el 10.2 % se clasifica como persona en riesgo de sintomatología psicósomática (ver Tabla 1).

Tabla 1

Clasificación de existencia de estrés postraumático y de la sintomatología

Variables	Total		Hombres		Mujeres	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Ausencia de impacto psicológico	814	43.5	328	50.5	486	39.7
Caso clínico de impacto psicológico	1058	56.5	321	49.5	737	60.3
Sintomatología leve	348	28.7	163	25.3	185	32.5
Sintomatología moderada	251	20.7	141	21.9	110	19.3
Sintomatología clínica significativa	490	40.4	277	43.1	213	37.4
Persona en riesgo	124	10.2	62	9.6	62	10.9

Fuente: elaboración propia

Se realizó un análisis de correlación entre el índice de severidad global del SCL-90 en relación con las dimensiones de la variable estrés y variables sociodemográficas, dando resultados significativos en todas las variables excepto en la escolaridad. Los resultados se pueden ver en la Tabla 2. Los tamaños del efecto son altos en las múltiples correlaciones de la severidad global con la hiperactivación, impacto del evento, intrusión y evitación ($p > .50$), mientras que se observa un tamaño del efecto mediano en relación con la variable edad ($p > .30$) y muy cercano a un efecto mediano el grado en que practican la religión ($p = .279$). Solo se observa un tamaño del efecto bajo en la variable escolaridad ($p = 0.144$).



Tabla 2

Correlación del índice de severidad global con las dimensiones de la variable estrés y variables sociodemográficas

Variables	r_s	Sig.	p	$1-\beta$
Intrusión	0.570	0.000	0.754	1
Hiperactivación	0.723	0.000	0.850	1
Evitación	0.530	0.000	0.728	1
Impacto psicológico	0.674	0.000	0.820	1
Edad	-0.196	0.000	0.442	1
Escolaridad	-0.021	0.368	0.144	1
Grado de practica de religión	-0.078	0.001	0.279	1

NOTA. Sig. < 0.05 $p = 0.10$ pequeño, 0.30 mediano, 0.50 grande, r_s = rho de Spearman, Sig.= significancia estadística, p = tamaño del efecto, $1-\beta$ = potencia estadística

Fuente: Elaboración propia.

Con el fin de cumplir con el objetivo de conocer si existían diferencias significativas por grupos de sexo en las subdimensiones del malestar emocional, se llevó a cabo una U de Mann Whitney tomando como variable independiente el sexo y variables dependientes cada uno de los indicadores del SCL-90. Destaca que en todas las subdimensiones existen diferencias significativas entre hombres y mujeres mostrándose la mayor diferencia entre los rangos promedio en la subdimensión de somatizaciones (ver Tabla 3). El tamaño del efecto es mediano en las diferencias entre grupos de sexo en la variable de somatizaciones ($d > 0.50$), valores muy cercanos a tamaños del efecto mediano en las variables de ansiedad fóbica ($d = 0.46$) y depresión ($d = 0.45$), mientras que en el resto de las variables se pueden observar tamaños del efecto pequeños ($d > 0.20$) con excepción de las variables de psicoticismo e ideación paranoide, cuyos valores están por debajo de un tamaño de efecto pequeño.



Tabla 3*Diferencias por sexo en cada una de las subdimensiones de la SCL-90-R*

	Rangos promedio		Z	U	p	d	1-β
	Hombre	Mujer					
Somatizaciones	722.54	1050.04	-12.49	258006.0	0.001	0.59	1
Obsesiones- Compulsiones	808.74	1004.30	-7.46	313944.5	0.001	0.37	1
Sensibilidad Interpersonal	816.27	1000.30	-7.03	318832.5	0.001	0.34	1
Depresión	774.07	1022.69	-9.48	291448.0	0.001	0.45	1
Ansiedad	810.80	1003.20	-7.35	315284.5	0.001	0.36	1
Hostilidad	816.90	999.97	-7.02	319243.0	0.001	0.27	1
Ansiedad Fóbica	781.77	1018.61	-9.25	296440.5	0.001	0.46	1
Ideación Paranoide	874.34	969.48	-3.67	356524.0	0.001	0.14	0.78
Psicoticismo	869.02	972.31	-3.97	353068.0	0.001	0.19	0.97
Síntomas positivos	792.84	1012.73	-8.38	303628.5	0.001	0.39	1
Índice de severidad	786.81	1015.94	-8.73	299713.5	0.001	0.41	1
Malestar sintomático	837.36	967.41	-4.97	328772.5	0.001	0.26	1
Impacto del evento	837.96	988.79	-5.75	332913.5	0.001	0.29	0.99

NOTA. $p < .05$ d = .20 pequeño, .50 mediano, .80 grande, p = significancia estadística, d = tamaño del efecto, $1-\beta$ = potencia estadística

Fuente: elaboración propia

Se analizaron las diferencias significativas en las sub dimensiones del malestar emocional en diferentes grupos de edad, agrupando a los participantes en dos grupos. El grupo 1 se conformó por aquellos con edad menor o igual a 35 años ($n = 1635$) y el grupo 2 por aquellos con edades iguales o mayores a los 36 años ($n = 237$). Todas las sub dimensiones mostraron diferencias significativas, destacando que en el malestar sintomático positivo la diferencia entre rangos promedio es mayor (ver Tabla 4). Se observan tamaños del efecto medianos en las variables de malestar sintomático positivo, obsesiones y compulsiones, depresión, severidad global, sensibilidad interpersonal y psicoticismo ($p > 0.50$); observándose tamaños del efecto pequeños en el resto de las variables.



Tabla 4*Diferencias por grupos de edad en cada una de las sub dimensiones de la SCL-90-R*

	Rangos promedio		Z	U	p	d	1- β
	≤35 años	≥36 años					
Somatizaciones	963.25	751.98	-5.63	150016.50	0.001	0.40	1
Obsesiones	980.29	634.41	-9.21	122152.00	0.001	0.70	1
Compulsiones	969.97	705.59	-7.06	139022.50	0.001	0.54	1
Sensibilidad interpersonal	978.29	648.18	-8.79	125415.50	0.001	0.64	1
Depresión	968.19	717.85	-6.69	141927.00	0.001	0.48	1
Ansiedad	963.41	750.86	-5.70	149752.00	0.001	0.44	1
Hostilidad	948.01	857.12	-2.48	174935.00	0.013	0.24	0.91
Ansiedad fóbica	959.10	780.57	-4.81	156791.00	0.001	0.37	1
Ideación paranoide	970.09	704.77	-7.12	138826.50	0.001	0.52	1
Psicoticismo	966.97	726.32	-6.41	143934.50	0.001	0.44	1
Síntomas positivos	975.19	669.61	-8.13	130494.00	0.001	0.58	1
Severidad global	969.75	599.59	-9.91	112444.50	0.001	0.74	1
Malestar sintomático	954.81	810.21	-3.85	163817.00	0.001	0.27	0.69

NOTA. $p < .05$ d = .20 pequeño, .50 mediano, .80 grande, p = significancia estadística, d = tamaño del efecto, $1-\beta$ = potencia estadística

Fuente: elaboración propia

Finalmente, se analizaron las diferencias en las sub dimensiones del SCL-90 tomando como variable independiente el haber o no recibido un diagnóstico positivo de COVID-19, obteniendo como resultados que la única sub dimensión con diferencias significativas fueron las somatizaciones. Por otro lado, se analizaron las diferencias en las sub dimensiones del SCL-90 al contar con un familiar o amigo cercano que haya o no fallecido por causas relacionadas al COVID-19. Los resultados arrojan que en todas las sub dimensiones existen diferencias significativas en los rangos promedio, encontrándose la mayor diferencia en la sub dimensión de síntomas positivos, con tamaños del efecto pequeño en cuanto a las diferencias por fallecimiento de un familiar, mientras que se observa un tamaño del efecto mediano en cuanto a las somatizaciones cuando se tiene diagnóstico positivo de COVID-19 (ver Tabla 5).



Tabla 5*Diferencias en sintomatología por diagnóstico de COVID-19 y muerte de familiar*

	Rangos promedio		Z	U	P	d	1-β
	Dx. COVID						
	Sí	No					
Somatizaciones	1058.80	930.97	-2.084	62629.50	0.037	0.59	1
	Muerte familiar						
	Si	No					
Obsesiones, compulsiones	1064.31	930.94	-2.135	59997.00	0.033	.25	.50
Sensibilidad interpersonal	1082.17	930.17	-2.438	58603.50	0.015	.27	.45
Depresión	1078.35	930.33	-2.369	58902.00	0.018	.27	.49
Ansiedad	1082.17	930.17	-2.439	58604.00	0.015	.26	.43
Hostilidad	1071.63	930.62	-2.271	59425.50	0.023	.27	.53
Ansiedad fóbica	1065.64	930.89	-2.209	59893.00	0.027	.20	.55
Ideación paranoide	1062.28	931.03	-2.125	60155.50	0.034	.27	.56
Psicoticismo	1109.23	928.99	-2.906	56493.00	0.004	.28	.30
Síntomas positivos	1119.92	928.53	-3.061	55659.50	0.002	.35	.46
Severidad global	1086.71	929.97	-2.507	58249.50	0.012	.28	.47
Impacto del evento	1063.69	930.97	-2.123	60045.50	0.034	.22	.56

NOTA. Dx. COVID = Diagnóstico positivo de COVID-19, $p < .05$ d = 0.20 pequeño, 0.50 mediano, 0.80 grande, p = significancia estadística, d = tamaño del efecto, $1-\beta$ = potencia estadística

Fuente: elaboración propia

Discusión

En el presente estudio los resultados revelan que entre quienes mostraron un mayor despliegue de sintomatología psicopatológica y malestar emocional fue en los grupos más jóvenes (menores a 35 años). Este resultado es similar al de Justo-Alonso et al. (2020) con población española, donde se observó que en personas entre 18 y 33 años existían mayores niveles de hiperactividad, evitación, ansiedad y estrés que en personas mayores, demostrando que las personas jóvenes tienen peores estados de salud mental, así como también se han observado resultados similares en población italiana (Mazza et al. 2020).

Cabe destacar que, en la presente muestra de mexicanos, todos los indicadores de psicopatología se muestran con significancia estadística. Estudios previos en población española (Becerra et al. 2020)



evidenciaron mayores niveles significativos de depresión, ansiedad, sensibilidad interpersonal y hostilidad en la misma fase de la cuarentena en menores de 35 años, y solo mayor ansiedad significativa en torno al haber tenido un familiar contagiado por COVID-19. Xie et al. (2021), en un análisis de literatura sobre la presencia de sintomatología psiquiátrica, señalan que la severidad reportada en diferentes estudios iba de mediana a severa en pacientes con COVID-19, bajando a niveles medios y bajos en la etapa de recuperación de la enfermedad. Aun así, los análisis reportan la persistencia de la sintomatología de depresión y ansiedad.

El impacto psicológico que ha dejado el confinamiento ha sido de consideración dentro de la población estudiada, teniendo al 56 % con afectación. Este dato es similar a lo reportado en población China en donde se reporta un impacto en el 53 % de la muestra. No obstante, es mayor al 24.7 % reportado en población española por Parrado-González y León-Jariego (2020) y al 11.7 % reportado en población griega por Fradelos et al. (2022).

Existe una relación entre la severidad global de sintomatología psiquiátrica y las respuestas ante el impacto del evento, con tamaños del efecto altos, lo que permite dar cuenta de que el confinamiento ha venido a ser un evento que ha requerido una movilización importante de emociones y de recursos para su afrontamiento. En la comparación por sexo, las mujeres mostraron valores más altos en todas las categorías de las sub dimensiones evaluadas, concordando con estudios previos en donde se señala que los síntomas psicológicos son generalmente más altos en mujeres que en hombres en poblaciones italianas, turcas y otras (Di Consiglio et al. 2021; Lim et al. 2018; Öksüz et al. 2021). Por otra parte, nuestro hallazgo difiere con lo reportado por Tian et al. (2020), donde no existieron diferencias significativas de la manifestación de síntomas por sexo, mientras que señalan que se debe poner atención en la salud mental de los grupos en alto riesgo en la lucha contra esta epidemia.

Una posible explicación del por qué las mujeres fueron más afectadas puede hallarse en relación con las prácticas de crianza y convivencia familiar del país, donde las mujeres tienen una gran responsabilidad



dentro del hogar, siendo las principales responsables del cuidado del mismo y la educación de los hijos, al igual que fungen como protectoras de las emociones familiares; lo que termina por afectarlas de manera psicosocial y física ante la gran cantidad de estresores existentes. Si bien las expectativas culturales dadas por los roles de género impactan a las mujeres ante las responsabilidades de cuidado de hijos y del hogar, todas estas actividades se vieron incrementadas de manera significativa durante la pandemia (Öksüz et al. 2021).

Como lo ha señalado Di Consiglio et al. (2021), la pandemia ha sido un evento sin igual en la época actual, que ha impuesto condiciones únicas y en donde el distanciamiento social ha jugado un rol importante. En la fase aguda de la pandemia, se reconoce la alta presencia de sintomatología psicológica, así como un alto impacto del evento, siendo más vulnerables los grupos de mujeres y las personas jóvenes. Parte del por qué los jóvenes se vieron tan afectados puede deberse a que, a pesar de que en dicha fase no se consideraban como una población en riesgo ante el coronavirus, sí se les consideraba como los principales responsables de ser portadores y poner en riesgo a la población de adultos mayores. Es por eso que los más jóvenes podrían sentir la presión de estar confinados y aislados en una época de su vida donde la vida social tiene una mayor relevancia.

Al analizar los tamaños del efecto en los análisis de diferencias de grupos, llama la atención que en los contrastes por sexo se observen tamaños del efecto más cercanos a bajo, mientras que en el contraste por edad los tamaños del efecto fueron más cercanos a mediano. Esto puede indicar que una variable que tiene mayor peso en diferenciar los grupos es justamente la edad, siendo el grupo de los más jóvenes en la muestra el más afectado.

La muerte de un familiar o amigo cercano en relación con el COVID-19 mostró diferencias en todas las sub escalas de los síntomas psicológicos a excepción de las somatizaciones, que fue la única significativa al recibir el propio diagnóstico positivo de COVID-19. Esto indica que el experimentar la muerte de un familiar



o amigo cercano genera mayor sintomatología psicológica, pero no es suficiente para causar una somatización, la cual es producida solamente con la experiencia personal de la enfermedad. Un resultado similar se encontró en población italiana, donde tener un familiar infectado de COVID-19, un conocido o problemas médicos a partir de este diagnóstico incrementaban los niveles de depresión y estrés (Mazza *et al.* 2021). Por el contrario, lo reportado por Khaustova *et al.* (2022) puntúa que la gravedad del deterioro mental no se asociaba con la gravedad de COVID-19.

Nuestro estudio presenta algunas limitaciones. Una de ellas se debe a la técnica de muestreo, la cual, al no ser probabilística, no permite la generalización de los hallazgos a población semejante hispanoparlante. Además, se debe señalar que el estudio atrajo una mayor participación de mujeres, razón por la cual se decidió llevar a cabo análisis de contraste por grupos de sexo. Esta mayor participación puede deberse a que las mujeres tienden a buscar más ayuda para cuestiones de salud mental que los hombres (Oliver *et al.* 2005). Entendemos que, si bien los cuestionarios pueden permitirnos caracterizar las sintomatologías presentes en los participantes, no pueden ser utilizados por sí mismos con un fin diagnóstico, sino orientativo. A pesar de estas limitaciones, el estudio muestra fortalezas como son contar con un amplio número de participantes y indagar sobre la experiencia personal del confinamiento y las afectaciones emocionales que este pudiera generar durante una fase crítica de la pandemia.

Conclusiones

La situación del confinamiento por la pandemia de COVID-19 tuvo un impacto en la salud mental de la población estudiada, principalmente con la vivencia de un estrés postraumático, así como malestar psicopatológico, manifestado principalmente como somatizaciones, depresión, ansiedad fóbica, obsesiones y compulsiones. Esto refleja la preocupación de la población ante la presencia del virus, y las angustias propias del evento. El confinamiento vino a cambiar la vida de la población, afectando su salud mental.



La presencia del virus cambió los patrones de comportamiento, en donde los aspectos de limpieza e higiene personal fueron señalados como mecanismos que salvaguardaban la salud de la población. Es por ello que no sorprende observar mayor presencia de conductas obsesivo-compulsivas, ya que podrían estar relacionadas con la insistencia por parte del sector salud en cuanto al cuidado de la salud (lavado constante de manos y desinfección de espacios, comida, ropa, etc.). Por otra parte, la exposición al virus se asociaba con las salidas a espacios compartidos, por lo que, durante el periodo crítico, el confinamiento pudo disparar aspectos de ansiedad fóbica en la población estudiada, al mismo tiempo que se incrementaban las somatizaciones.

Los cambios vividos en la fase aguda de confinamiento de la pandemia por COVID-19, con sus estrictas restricciones sobre la movilidad social, plantearon un desafío adaptativo para la población. Lo vivido en este evento, y las evidencias del impacto que tienen en la salud mental de la población, deben servir para que, en futuras situaciones similares, todo el sector de salud, incluyendo al de salud mental, se involucre ofreciendo alternativas para afrontar este tipo de situaciones, buscando fortalecer la salud integral de la población.

Conflicto de intereses

Los autores declaramos no tener ningún conflicto de intereses comerciales o asociativos en relación con el trabajo presentado.

Financiamiento

El estudio fue financiado por los autores.

Agradecimientos

Los autores agradecen a los participantes y a la U.A.N.L. por el apoyo para el desarrollo del presente estudio.



Referencias

- Alzugaray, C., García, F. E., Reyes, A. y Álvarez, R. (2015). Propiedades psicométricas de una versión breve de la escala de rumiación relacionada a un evento en población chilena afectada por eventos altamente. *Ajayu*, 13(2), 183-198. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461545456005>
- American Psychological Association. (2002). Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. *American Psychologist*, 57(12), 1060-1073. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Bautista, R. E., Cortés-Álvarez, N., Vuelvas-Olmos, C., González, L. T., Morales, L. N., Flores de los Ángeles, C., Pérez, S. N., Aguirre, A. A., Reyes, M. V., Rocha, R. V., Reyes, V., María, Ríos, B. S., Escobedo, S. J., Contreras, M. L. y Chávez-Elorza, L. (2020). *Sintomatología y efectos psicológicos en personas sobrevivientes de la COVID-19. Reporte Técnico*. Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla. <https://concytep.gob.mx/publicaciones/reporte-del-proyecto-sintomatologia-y-efectos-psicologicos-en-personas-sobrevivientes-de-la-covid-19>
- Becerra, G. J, Giménez, B. G., Sánchez, G. T., Barbeito R. S. y Calvo, A. (2020). Síntomas psicopatológicos durante la cuarentena por Covid-19 en población general española: un análisis preliminar en función de variables sociodemográficas y ambientales-ocupacionales. *Revista Española de Salud Pública*, 94(1), 1-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7721488>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. y Rubin, G. J. (2020). The Psychological Impact of Quarantine and how to Reduce It: Rapid Review of the Evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912–920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Caamaño, L., Fuentes, D., González, L., Melipillán, R., Sepúlveda, M. y Valenzuela E. (2011). Adaptación y validación de la versión chilena de la escala de impacto de evento-revisada (EIE-R). *Revista Médica de Chile*, 139(9), 1163-1168. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872011000900008>
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J. y Zheng, J. (2020). The Psychological Impact of the COVID-19 Epidemic on College Students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Casullo, M. M. y Pérez, M. (2008). *El inventario de síntomas SCL-90-R de L. Derogatis*. UBA CONICET.
- Comité Permanente entre Organismos de la Organización de las Naciones Unidas. (2020). *Cómo abordar la salud mental y los aspectos psicosociales del brote de Covid-19. Nota informativa*. IASC.
- Cruz, C., López, L., Blas, C., González, L. y Chávez, R. A. (2005). Datos sobre la validez y confiabilidad de la Symptom Check List 90 (SCL 90) en una muestra de sujetos mexicanos. *Salud Mental*, 28(1),



72–81.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018533252005000100072yscript=sci_arttextylng=es

Derogatis, L. (1975). *The SCL-90-R*. Clinical Psychometric Research.

Di Consiglio, M., Merola, S., Pascucci, T., Violani, C. y Couyoumdjian, A. (2021). The Impact of COVID-19 Pandemic on Italian University Students' Mental Health: Changes Across the Waves. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(18), 9897. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189897>

Fancourt, D., Steptoe, A. y Bu, F. (2021). Trajectories of Anxiety and Depressive Symptoms During Enforced Isolation Due to COVID-19 in England: A Longitudinal Observational Study. *Lancet Psychiatry*, 8(2), 141-149. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30482-X](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30482-X)

Fradelos, E. C., Boutlas, S., Tsimitrea, E., Sistou, A., Tourlakopoulos, K., Papathanasiou, I. V. y Gourgoulianis, K. I. (2022). Perceived Symptoms, Mental Health and Quality of Life after Hospitalization in COVID-19 Patients. *Journal of Personalized Medicine*, 12(5), 728. <https://doi.org/10.3390/jpm12050728>

Gil, M. F. y Costa, R. G. (2007). Propiedades psicométricas de la escala revisada del impacto del evento estresante (IES-R) en una muestra española de pacientes con cáncer. *Análisis y Modificación de Conducta*, 33(149), 311-331. <https://doi.org/10.33776/amc.v33i149.1218>

Horowitz, M., Wilner, N. y Álvarez, W. (1979). Impact of Event Scale: a Measure of Subjective Stress. *Psychosom Med*, 41(3), 09-18. <https://doi.org/10.1097/00006842-197905000-00004>

Ho, C. S., Chee, C. Y., y Ho, R. C. (2020). Mental Health Strategies to Combat the Psychological Impact of COVID-19 Beyond Paranoia and Panic. *Annals of Academic Medicine Singapore*, 49(3), 155-160. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32200399/>

Huarcaya-Victoria, J. (2020). Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de COVID-19. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 37(2), 327–334. <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2020.372.5419>

Inchausti, F., García-Poveda, N. V., Prado-Abril, J. y Sánchez-Reales, S. (2020). La psicología clínica ante la pandemia COVID-19 en España. *Clínica y Salud*, 31(2), 105–107. <https://doi.org/10.5093/CLYSA2020A11>

Justo-Alonso, A., García-Dantas, A., González-Vázquez, A., Sánchez-Martín, M. y Río-Casanova, L. (2020). How did Different Generations Cope with the COVID-19 Pandemic? Early Stages of the Pandemic in Spain. *Psicothema*, 32(4), 490-500. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.168>



- Khaustova, O., Osukhovska, O., Tabachnikov, S., Synitska, T., Salden, V. y Markov, A. (2022). Features of mental and behavioral disorders in patients with COVID-19. *Journal of Psychosomatic Research*, 157, 110865. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2022.110865>
- Lim, G. Y., Tam, W. W., Lu, Y., Ho, C. S., Zhang, M. W. y Ho, R. C. (2018). Prevalence of Depression in the Community from 30 Countries between 1994 and 2014. *Scientific Reports*, 8(1), 2861. <https://doi.org/10.1038/s41598-018-21243-x>
- Lara, M. C., Espinosa de Santillana, I., Cárdenas, M., Fócil, M. y Cavazos, J. (2005). Confiabilidad y validez de la SCLO.90 en la evaluación de psicopatología en mujeres. *Salud Mental*, 28(3), 42-50. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-33252005000300042yscript=sci_arttext
- Mazza, C., Ricci, E., Biondi, S., Colasanti, M., Ferracuti, S., Napoli, C. y Roma, P. (2020). A Nationwide Survey of Psychological Distress Among Italian People During the COVID-19 Pandemic: Immediate Psychological Responses and Associated Factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 31-65. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093165>
- Öksüz, E., Kalkan, B., Can, N. y Haktanir, A. (2021). Adult Mental Health and Loneliness During the COVID-19 Pandemic in Late 2020. *European Journal of Psychology Open*, 80(1-2), 18-30. <http://dx.doi.org/10.1024/2673-8627/a000001>
- Oliver, M. I., Pearson, N., Coe, N. y Gunnell, D. (2005). Help-Seeking Behaviour in Men and Women with Common Mental Health Problems: Cross-Sectional Study. *The British Journal of Psychiatry*, 186(4), 297-301. <https://doi.org/10.1192/bjp.186.4.297>
- Parrado-González, A. y León-Jariego, J. C. (2020). COVID-19: Factores asociados al malestar emocional y morbilidad psíquica en población española. *Revista Española de Salud Pública*, 94, 1-16. <https://medes.com/publication/151904>
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B. y Xu, Y. (2020). A Nationwide Survey of Psychological Distress Among Chinese People in the COVID-19 Epidemic: Implications and Policy Recommendations. *General Psychiatry*, 33(2), e100213. <https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213>
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). *Código ético del psicólogo (4ª edición)*. Trillas.
- Tian, F., Li, H., Tian, S., Yang, J., Shao, J. y Tian, C. (2020). Psychological Symptoms of Ordinary Chinese Citizens Based on SCL-90 During the Level I Emergency Response to COVID-19. *Psychiatry Research*, 288, 112992. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112992>



- TMGH-Global COVID-19 Collaborative. (2021). *Perceived Stress of Quarantine and Isolation During COVID-19 Pandemic: A Global Survey*. *Front. Psychiatry*. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.656664>
- UNICEF, Organización Mundial de la Salud y Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja. (2020). *Guía provisional para la prevención y control del COVID-19 en las escuelas*. UNICEF. <https://www.unicef.org/es/informes/mensajes-y-acciones-clave-para-prevencion-y-control-covid-19-en-escuelas>
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S. y Ho, R. C. (2020). Immediate Psychological Responses and Associated Factors during the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1729. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>
- Weiss, D. S. y Marmar, C. R. (1997). The Impact of Event Scale-Revised. In J. P. Wilson y T. M. Keane (Eds.), *Assessing Psychological Trauma and PTSD* (pp. 399–411). The Guilford Press.
- Xie, Q., Liu, X.-B., Xu, Y.-M. y Zhong, B.-L. (2021). Understanding the Psychiatric Symptoms of COVID-19: A Meta-Analysis of Studies Assessing Psychiatric Symptoms in Chinese Patients with and Survivors of COVID-19 and SARS by Using the Symptom Checklist-90-Revised. *Translational Psychiatry*, 11(1), 290. <https://doi.org/10.1038/s41398-021-01416-5>
- Xing, J., Sun, N., Xu, J., Geng, S. y Li, Y. (2020). Study of the Mental Health Status of Medical Personnel Dealing with New Coronavirus Pneumonia. *PLOS ONE*, 15(5), e0233145. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0233145>
- Yang, Y., Li, W., Zhang, Q., Zhang, L., Cheung, T. y Xiang, Y.-T. (2020). Mental Health Services for Older Adults in China during the COVID-19 Outbreak. *The Lancet Psychiatry*, 7(4), e19. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30079-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30079-1)
- Yao, H., Chen, J.-H. y Xu, Y.-F. (2020). Patients with Mental Health Disorders in the COVID-19 Epidemic. *The Lancet Psychiatry*, 7(4), e21. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30090-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30090-0)
- Zandifar, A. y Badrfam, R. (2020). Iranian Mental Health during the COVID-19 Epidemic. *Asian Journal of Psychiatry*, 51, 101990. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.101990>
- Zhao, Y. J., Jin, Y., Rao, W. W., Li, W., Zhao, N., Cheung, T., Ng, C. H., Wang, Y. Y., Zhang, Q. E. y Xiang, Y. T. (2021). The Prevalence of Psychiatric Comorbidities During the SARS and COVID-19 Epidemics: A Systematic Review and Meta-Analysis of Observational Studies. *Journal of Affective Disorders*, 287, 145- 157. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.03.016>



Cómo citar este artículo: Meza Peña, C., Rodríguez Aguirre, C. A., & Domínguez Vázquez, B. I. (2023). Síntomas psicológicos durante la pandemia por COVID-19 en Nuevo León. *Psicumex*, 13(1), 1–22.e570. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.570>



Artículos

Experiencias de jóvenes mexicanos frente a la pandemia y confinamiento por COVID-19

Experiences of Young Mexicans During COVID-19 Pandemic Confinement

Eva María Esparza Meza¹, Magda Campillo Labradero¹, Dení Stincer Gómez², Carlos Omar Sánchez Xicotencatl¹,
Ana Lourdes Téllez Rojo¹, Elizabeth Aveleyra Ojeda²

1 Universidad Nacional Autónoma de México

2 Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Resumen

En el 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la pandemia por COVID-19 como una emergencia de salud pública y recomendó el aislamiento social. Esto provocó problemas en la salud mental, especialmente entre adolescentes, donde el contacto social es vital para el bienestar emocional. El objetivo de esta investigación fue describir las experiencias y vivencias de adolescentes mexicanos ante la pandemia y el confinamiento. Se realizó un estudio descriptivo con una muestra no probabilística de 4011 jóvenes de 14 a 25 años ($M=18.2$; $DT=2.4$), que contestaron voluntariamente un cuestionario en línea de 120 ítems. Se reportan tanto experiencias emocionales favorables como desfavorables; entre 60 a 95 % destacan: realización de actividades creativas, acciones responsables de cuidado, preocupación por la salud de seres queridos y tolerancia. Más del 50 % manifestaron reacciones emocionales desfavorables como incertidumbre, ansiedad, disgusto por clases en línea, problemas del sueño y alimentación. Este grupo debería de ser foco de atención de servicios de salud mental.

Palabras clave: juventud, distanciamiento social, crisis sanitaria, psicopatología, evaluación en línea.

Autores

Eva María Esparza Meza

<https://orcid.org/0000-0002-7491-0635>

Magda Campillo Labradero

<https://orcid.org/0000-0001-5364-8618>

Dení Stincer Gómez

<https://orcid.org/0000-0003-3884-6805>

Carlos Omar Sánchez Xicotencatl

<https://orcid.org/0000-0002-7767-0040>

Ana Lourdes Téllez Rojo

<https://orcid.org/0000-0003-4670-3097>

Elizabeth Aveleyra Ojeda

<http://orcid.org/0000-0001-9137-0442>

Autor para correspondencia: Dení Stincer Gómez Correo electrónico: dstincerg@gmail.com

Abstract

In 2020, the World Health Organization (WHO) suggested social isolation to avoid COVID-19 from spreading. Isolation among teenagers affected their lives and resulted in a mental health emergency. The purpose of the study was to analyze the experiences of Mexican adolescents and young adults during the confinement. Our research is a descriptive study with a non-probabilistic sample. Participants were 4,011 young adults, ages 14-25 ($M=18.2$, $SD= 2.4$) mainly women (67%) and high school and college students, who voluntarily answered an online 120 item questionnaire. They indicated favorable and non-favorable emotional experiences. Between 60 to 95% indicated doing creative activities, being kind to others, and expressing concern with the wellbeing of their loved ones. More than half reported feeling anxious, sad, irritable, frustrated and lonely. Sleeping and eating disorders were also common. This group should be the target of urgent mental health services.

Key words: Youth, social distance, health crisis, psychopathology, online evaluation.

DOI <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.526>

Recibido 25 – Enero- 2022

Aceptado 21 – Septiembre - 2022

Publicado 27 – Diciembre - 2022



Introducción

Debido al surgimiento de la pandemia por COVID-19 en marzo del 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) emitió recomendaciones para reducir los contagios, como el aislamiento social, mantener distancia física de metro y medio entre personas, lavado frecuente de manos, uso de mascarillas y gel desinfectante. Durante el 2020 y 2021, el gobierno de México estableció una cuarentena que implicó la suspensión de trabajos no esenciales, cierre de establecimientos públicos y escuelas, así como limitaciones de movilidad.

La pandemia irrumpió en la cotidianidad provocando pánico y estrés ante la rapidez de los contagios (Lacomba-Trejo *et al.*, 2020; Lee, 2020). Como todo evento imprevisible, la pandemia y las medidas sanitarias tomadas afectaron negativamente la salud mental de la población (Wan *et al.*, 2020). Estas afectaciones dependieron de diversos factores, como la condición psicológica individual, la capacidad de respuesta ante adversidades, género, edad, situación socioeconómica y estado de salud (Cao *et al.*, 2020; Espada *et al.*, 2020; Hertz y Cohen Barrios, 2021; Huarcaya-Victoria, 2020; Lozano-Vargas 2020; Ozamiz-Etxebarria *et al.*, 2020; Escudero *et al.*, 2020). Los cuidados y seguimiento de las recomendaciones también fueron un factor asociado a la salud; un estudio con población mexicana (Muñiz y Corduneanu, 2020) encontró que la mayoría estaba interesada y preocupada por todo lo relativo a la contingencia y las repercusiones en la salud.

Las manifestaciones sintomáticas más frecuentes entre la población general fueron ansiedad, depresión, estrés, incertidumbre, temor, problemas del sueño, enojo y soledad. El aislamiento tuvo un impacto importante en la interacción social y la educación de niños y jóvenes en casi todo el mundo, causando deterioro en el bienestar psicológico y daños al desarrollo (Branje y Sheffield Morris, 2021; Hertz y Cohen Barrios, 2021; Orgilés *et al.*, 2020). Según Orben *et al.* (2020), las afectaciones de la pandemia



podrían ser el origen de una emergencia de salud mental entre esta población, ya que los adolescentes fueron uno de los grupos etarios más perjudicados.

Si bien la OMS (2020) establece que la adolescencia es el período comprendido entre los 10 y 19 años, la duración de esta etapa es un tema controversial, pues tiene un comienzo más o menos bien definido en tanto que su finalización es difusa. Muuss (2005) advierte que, desde principios del siglo XX, Stanley Hall consideró que el inicio de la adolescencia estaba marcado por la pubertad y se extendía hasta los 22 o 25 años. Mientras que la Organización Mundial de la Salud lo define como un periodo comprendido entre los 10 y 19 años (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - Uruguay [UNICEF por sus siglas en inglés], 2020). En este mismo sentido, Sawyer *et al.* (2018) así como la ONU (2022) comentan que, a la luz de las condiciones de vida actuales, la adolescencia debe considerarse como una etapa que va de los 10 a los 24 años. Para estos autores, adolescencia y juventud son términos que se traslapan y pueden considerarse sinónimos.

La adolescencia se define como el proceso mediante el cual se transita de la dependencia infantil a la autonomía adulta y se caracteriza por transformaciones físicas, mentales, sociales y psicológicas. Implica el difícil camino que debe recorrer todo ser humano para dejar de ser niño y convertirse en adulto (Andrews *et al.*, 2020). La adolescencia plantea una tarea evolutiva en el plano psicológico y social. En el evolutivo, supone que el adolescente debe desasirse de sus padres, renunciar a la dependencia infantil para recorrer su propio camino y lograr la autonomía e identidad (Bazán *et al.*, 2020). En el plano social, los adolescentes forman grupos que les permiten adecuarse a las normas sociales para posteriormente transitar hacia la independencia (Oosterhoff *et al.*, 2020; Orben *et al.*, 2020). El apoyo proporcionado por el grupo posibilita encarar las responsabilidades que involucran la madurez, así como establecer nuevos vínculos y relaciones amorosas exogámicas (Klootwijk *et al.*, 2021).



De acuerdo con las Naciones Unidas (2020), existen aproximadamente 1210 millones de jóvenes de 15 a 24 años que representan 16 % de la población mundial. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, en México, este grupo alcanza un porcentaje de 25.8 %, es decir, más de 30 millones (INEGI, 2020). Este dato, de por sí relevante, adquiere un significado mayor si se considera que la adolescencia es el momento donde suelen revelarse la mayor parte de trastornos psicológicos (OMS, 2020; Oosterhoff *et al.*, 2020). Sin duda, por las limitaciones sociales propias del confinamiento y la pandemia, los adolescentes fueron de los grupos más afectados psicológicamente por encontrarse en una etapa de transición y vulnerabilidad. A continuación, se listan algunas de las principales afectaciones reportadas durante la pandemia:

Emocionales

Entre las afectaciones emocionales registradas con mayor frecuencia entre los adolescentes, se encuentran la preocupación por el futuro, angustia, frustración, tristeza, agobio, aislamiento y soledad derivadas de la falta de convivencia física con amigos (Andrews *et al.*, 2020; Branje y Sheffield Morris, 2021; Cao *et al.*, 2020; Magis-Weinberg *et al.*, 2021). Orgilés *et al.* (2020) mencionan que padres de jóvenes y niños informaron que el principal impacto radicó en la dificultad para concentrarse, aburrimiento, irritabilidad, inquietud, sentimientos de soledad y preocupación. En un estudio realizado en México con estudiantes universitarios durante la pandemia, se encontró que destacaban el miedo, incertidumbre ante la situación, tristeza, estrés y fatiga, emociones comunes en momentos de crisis (Fernández-Poncela, 2020).

Familiares

Si bien las relaciones familiares positivas constituyen un sostén protector hacia la madurez, el confinamiento obligó a los jóvenes a permanecer en casa. Durante la pandemia, la familia tuvo que reorganizar sus formas de convivencia, en muchos casos positivas, pero en otras familias aparecieron



conflictos o se agravaron los existentes (Lacomba-Trejo *et al.*, 2020; Lee, 2020; Robles Mendoza *et al.*, 2021).

Sociales

Andrews *et al.* (2020) y Orben *et al.* (2020) sugieren que las medidas restrictivas a la movilidad limitaron la satisfacción de necesidades primarias, como la vinculación cara a cara con los pares, la vida social y escolar, y el desprendimiento familiar. El confinamiento afectó la concepción que los adolescentes tienen sobre la vida. La virtualidad propició que, en lugar de experimentar activamente el mundo (algo propio de la adolescencia), lo vieran pasar frente a sus ojos pasivamente a través de una computadora; que, si bien los mantenía en contacto con amigos y compañeros, los privó del bienestar derivado del contacto presencial y propició el aislamiento (Magis-Weinberg *et al.*, 2021; Muñoz-Fernández y Rodríguez-Meirinhos, 2021). Estas condiciones hay que tenerlas muy en cuenta debido a que es importante destacar que los vínculos sociales protegen al adolescente contra riesgos a la salud mental, como ideación e intentos suicidas (Hertz y Cohen Barrios, 2021). De modo que, al no poderse dar estos vínculos de la mejor manera, es posible que diversos riesgos de salud mental se presenten.

Educativas

Entre las afectaciones educativas, Klootwijk *et al.* (2021) encontraron poca motivación de adolescentes para estudiar en línea, en comparación con la enseñanza presencial. Estos datos se relacionaron con un bajo nivel de apoyo parental y conflictos con amigos. Cao *et al.* (2020) hallaron que la angustia entre estudiantes estaba vinculada a retrasos escolares, preocupación económica y afectaciones en la vida diaria.

Es importante señalar que la pandemia no impactó de la misma manera a todos los jóvenes. Los que disponían de mayores fortalezas psicológicas (Giménez *et al.*, 2010), recursos adaptativos, que vivían en familias con vínculos afectivos sólidos, capaces de acompañar y apoyarse mutuamente sufrieron menos



estragos que los más vulnerables; aquellos con estrategias poco eficaces para afrontar la angustia o cuyas familias vivían en constante conflicto y sin contención (Valiente Barroso *et al.*, 2020).

Las investigaciones en torno al impacto de la COVID-19 y las medidas restrictivas son de especial relevancia, dado el papel imprescindible que tiene la interacción social en la adolescencia. Las vivencias en torno a la pandemia y el confinamiento son cruciales para conocer cómo los jóvenes afrontaron emocionalmente los primeros momentos, sus estrategias, sentimientos y recursos. Además, es necesario identificar los casos más vulnerables para atender psicológicamente los problemas emocionales derivados de la pandemia en esta población (Espada *et al.*, 2020; Lee, 2020). Dentro de este contexto, el objetivo de esta investigación fue describir las experiencias y vivencias de adolescentes mexicanos entre los 14 y 25 años, ante la pandemia de COVID-19 y el confinamiento. Para este estudio, usamos indistintamente los términos jóvenes y adolescentes para referirnos al grupo de participantes.

Metodología

Se trata de un estudio de tipo no experimental con un alcance descriptivo.

Participantes

Participaron voluntariamente 4608 personas que proporcionaron su consentimiento informado y respondieron el cuestionario en línea. Se utilizó un muestreo no probabilístico. Los criterios de inclusión fueron tener entre 14 y 25 años y radicar en la zona metropolitana. Se excluyeron 597 casos por tres razones: no dieron su consentimiento, contestaron más de una vez el cuestionario o estaban fuera del rango de edad. La muestra quedó conformada por 4011 jóvenes, 67 % mujeres y 33 % hombres, con un promedio de edad de 18.2 (DE = 2.4), el 96 % eran estudiantes, principalmente de instituciones públicas. La mayoría de los participantes residían en la Ciudad de México (65 %) y el resto en la zona conurbada. La Tabla 1 presenta los datos sociodemográficos.



Tabla 1*Datos sociodemográficos*

Lugar de residencia			Empleo		
Ciudad de México: 63.2 %			Tipo empleo	Trabajan antes	Empezaron a
Estado de México: 14.6 %				de pandemia	trabajar por
Estado de Morelos: 16.8 %					pandemia:
Otros estados: 5.4 %				892 (22.2%)	459 (11.4%)
Edad			Profesionista	58 (9.4 %)	9 (3 %)
Media edad: 18.2 (DE: 2.4)			Oficio	47 (7.6 %)	32 (10.6 %)
14 a 15 años: 370 (9.2 %)			Vendedor	125 (20.3 %)	76 (25.2 %)
16 a 18 años: 2240 (55.8 %)			Docencia	45 (7.3 %)	25 (8.3 %)
19 a 22 años: 1156 (28.8 %)			Empleado	342 (55.4 %)	159 (52.8 %)
23 a 25 años: 245 (6.2 %)			Escolaridad de progenitores		
			Nivel	Madre	
			Sin estudios	30 (0.7 %)	51 (1.3 %)
			Primaria	296 (7.4 %)	252 (6.3 %)
			Secundaria	868 (21.6 %)	799 (19.9 %)
			Preparatoria	1168 (29.2 %)	1168 (28.1 %)
			Técnico	149 (3.7 %)	65 (1.6 %)
			Universidad	1472 (36.7 %)	1469 (36.6 %)
Escolaridad					
Nivel	Público:		Privado:		
Secundaria	64 (1.6%)	19 (0.5 %)			
Bachillerato	2492 (62.1%)	46 (1.1 %)			
Universidad	1015 (25.3%)	200 (5 %)			

Instrumentos

Para las entrevistas, se realizaron ocho grupos focales a través de la plataforma Zoom con una duración de una hora y media cada una, con un total de 50 adolescentes de entre 15 y 22 años que participaron voluntariamente. El acceso a la muestra fue por conveniencia y bola de nieve. Las preguntas guía de la entrevista exploraron las vivencias y experiencias ante la pandemia y el confinamiento. Resultaron las siguientes categorías: estrategias para cuidarse del contagio, emociones generadas por la pandemia, experiencias de vida en confinamiento, relaciones con las personas con quienes viven el confinamiento, actividades realizadas, aspectos de la vida personal afectados, apoyo psicológico derivado del aislamiento y experiencias educativas.

La información obtenida se sometió a la técnica de análisis de contenido (Cáceres, 2003) que permitió la elaboración de los ítems y las alternativas de respuesta en formato tipo Likert. De este modo, con la información obtenida en los grupos se elaboró el “Cuestionario confinamiento COVID-19: experiencias en



jóvenes” con 120 preguntas (115 ítems cerrados y 5 abiertos). Incluyó un consentimiento informado y las secciones:

- a) Datos sociodemográficos (14 ítems).
- b) Información COVID-19, condiciones vividas en el confinamiento, estrategias de cuidado (19 ítems).
- c) Emociones, experiencias, actividades y relaciones interpersonales durante el confinamiento (49 ítems).
- d) Afectaciones positivas y negativas en la vida personal (11 ítems).
- e) Necesidad de apoyo psicológico (7 ítems).
- f) Experiencias escolares (18 ítems).
- g) Expectativas post confinamiento (2 ítems).

Procedimiento

Se siguieron las siguientes fases:

- 1.^a fase. Elaboración del proyecto, discusión sobre los instrumentos para obtención de datos y realización de grupos focales.
- 2.^a fase. Construcción del cuestionario en línea y piloteo con 36 jóvenes voluntarios para identificar la pertinencia de los ítems.
- 3.^a fase. Aplicación del cuestionario, para lo cual se contactaron diversos planteles de bachillerato, universidades públicas y privadas de Ciudad de México y zona conurbada. Una vez aceptada la participación, se difundió el cuestionario en las páginas institucionales y redes sociales. La aplicación inició el 25 de mayo de 2020 cuando la población de la Ciudad de México llevaba dos meses en confinamiento estricto por decreto, concluyendo la recolección de datos el 15 de junio de 2020.



En este estudio se cumplieron las normas éticas estipuladas por la OMS y el Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (2016) y la Declaración de Helsinki de la Asamblea Médica Mundial (AMM, 2015).

Análisis estadístico

Se empleó el paquete estadístico SPSS-V.23 para realizar análisis descriptivos de frecuencias y medidas de tendencia central. Las respuestas a las preguntas abiertas se analizaron conforme a la técnica de análisis de contenido (Cáceres, 2003).

Resultados

Información acerca del COVID-19

El 94 % de los jóvenes tenía información general sobre el coronavirus, 5 % manifestó desconocimiento y 1 % creía información falsa. Dado que la pandemia estaba empezando, 7 % dijo haber estado en contacto cercano con alguien diagnosticado; 3 % cree que fue infectado (sin prueba certificada); 13 jóvenes estaban esperando resultados y 18 reportaron ser positivos (prueba certificada).

Condiciones en que se vivió el confinamiento

El 95 % pasaron el confinamiento en familia: 46 % con madre, padre y hermanos; 14 % con madre y hermanos; 2 % con padre y hermanos; el resto, con familia nuclear y extensa. El promedio de personas viviendo en la misma casa fue 4.6 personas ($DT = 1.8$) y 3.8 cuartos ($DT = 1.7$) por vivienda.

Estrategias de cuidado ante COVID-19 y respeto al confinamiento

Las cinco estrategias de cuidado más frecuentes durante el periodo más estricto del confinamiento fueron: quedarse en casa, evitar visitas, usar cubrebocas, mantener el distanciamiento social, seguir las medidas sanitarias recomendadas por las organizaciones de salud, desinfectar la casa con cloro y jabón, usar gel desinfectante y designar a una sola persona de la casa para hacer las compras (ver Tabla 2). Además, el



87 % señaló ser estricto con las medidas de cuidado y no consideraron exagerado quedarse en casa. 9 % aceptó infringir el confinamiento y 5 % reconoció verse con amigos fuera de casa.

Tabla 2

Estrategias de cuidado ante COVID-19

Indica frecuencia con que practicas las siguientes estrategias de cuidado ante COVID-19	Siempre/casi siempre (%)
1. Quedarme en casa	97 %
2. Si salgo, uso cubrebocas	96 %
3. Tomo las medidas sanitarias que aconsejan las organizaciones de salud	95 %
4. Mantengo una sana distancia	93 %
5. Evito visitas	92 %
6. Sólo una persona sale a hacer las compras	86 %
7. Uso gel desinfectante	84 %
8. Desinfecto la casa con cloro y jabón	83 %
9. Si salgo, me cambio de ropa al llegar a casa	58 %
10. Si salgo, me baño al llegar a casa	53 %
11. Si salgo, dejo los zapatos afuera de casa	41 %
12. Tomo vitaminas	33 %

Emociones frente a la pandemia

A los jóvenes les preocupó más el contagio de sus seres queridos que enfermarse ellos. La muerte no fue una gran preocupación en esta población, pero sí el dinero; pues un tercio manifestó miedo a morir, pero a la mayoría le preocupaba más la situación económica. Los entrevistados informaron sufrir incertidumbre, angustia, frustración, tristeza y enojo (ver Tabla 3).



Tabla 3*Emociones frente a pandemia*

Qué tan de acuerdo estás con las siguientes frases respecto a emociones que te genera la pandemia de COVID-19	Totalmente de acuerdo/acuerdo
1. Me da miedo que se contagie mi familia	83 %
2. Me da miedo que se contagie gente que quiero	83 %
3. Me preocupa la situación económica	78 %
4. Siento incertidumbre	63 %
5. Tengo miedo a contagiarme	62 %
6. Me siento frustrado	58 %
7. Me siento angustiado	57 %
8. Vivo esta situación con estrés	52 %
9. Me mantengo relajado	52 %
10. Me siento triste	52 %
11. Me siento tranquilo	46 %
12. Me siento enojado	38 %
13. Tengo miedo morir	33 %

Experiencias de vivir el confinamiento

La experiencia de vivir el confinamiento fue positiva. Los jóvenes percibieron, siempre o casi siempre, un clima armonioso, se sintieron conectados con la familia y les gustó estar en casa. Las peleas y conflictos con sus padres fueron poco frecuentes. La mayoría extrañaban su vida anterior y compartieron sentir aburrimiento. Un tercio expresó sentirse gran parte del tiempo aislado, solo, invadido, sin intimidad y llorar constantemente. Los ataques de violencia y consumo de alcohol, tabaco y drogas fueron poco frecuentes (ver Tabla 4).



Tabla 4*Experiencias del confinamiento*

Indica frecuencia de las siguientes frases acerca de tus experiencias en confinamiento	Siempre/casi siempre
1. Extraño mi vida anterior	78 %
2. Convivo más con las personas con las que vivo	76 %
3. En casa donde estoy se vive clima de armonía	74 %
4. Soy tolerante con los demás	72 %
5. Me siento conectado con mi familia	70 %
6. Me gusta estar en casa	68 %
7. Estoy aburrido	65 %
8. Me siento feliz	63 %
9. Tengo personas con quien comparto cómo me siento	60 %
10. He estado irritable	47 %
11. He estado llorando	33 %
12. Me siento aislado y solo	31 %
13. Me siento invadido y sin intimidad	31 %
14. La convivencia ha generado situaciones de hostilidad	28 %
15. Peleo con las personas con quienes vivo	27 %
16. Tengo conflictos con mis papás	24 %
17. He tenido arranques de violencia	13 %
18. He estado consumiendo sustancias (alcohol, tabaco, drogas)	7 %

Actividades durante el confinamiento

Las actividades más frecuentes durante el confinamiento fueron escuchar música, ver series y películas, convivir con la familia, hacer tareas académicas y contactar a los amigos en línea. Las menos frecuentes fueron leer, hacer ejercicio, actividades artísticas y jugar videojuegos (ver Tabla 5).



Tabla 5*Actividades durante el confinamiento*

Frecuencia con que practicas las siguientes actividades	Siempre/casi siempre
1. Escuchar música	95 %
2. Ver series y películas	84 %
3. Convivir con la familia	80 %
4. Hacer tareas académicas	77 %
5. Mantenerme en contacto con amigos en línea	77 %
6. Leer	64 %
7. Hacer ejercicio	57 %
8. Actividades artísticas (tocar instrumento, dibujar, bailar)	53 %
9. Jugar videojuegos	46 %
10. Meditar	20 %

Entre las respuestas a la pregunta abierta sobre otras actividades destacan las manuales y domésticas, como cocinar, tejer, bordar y jardinería (16 %); de limpieza, orden y remodelación de habitación o vivienda (12 %) y académicas extracurriculares, como cursos en línea (14 %).

Afectaciones positivas y negativas del confinamiento en la vida personal

La principal afectación negativa del aislamiento social fue no poder ver amigos, seguida de problemas para dormir, dormir más de lo habitual, comer constantemente y comer a deshoras. Sobre los efectos positivos, sobresalieron: “aprender cosas nuevas”, “dedicarme a los que me gusta”, “mejoró la comunicación con mi pareja”, “he mejorado mis hábitos”, “tengo una vida saludable”, “estudio más”, “han disminuido mis alergias” y “estoy menos estresada” (ver Tabla 6).



Tabla 6*Afectaciones positivas y negativas del confinamiento en vida personal*

Qué tan de acuerdo estás con las siguientes frases sobre aspectos de tu vida personal afectados por confinamiento:	Totalmente de acuerdo/acuerdo
1. No puedo ver a mis amigos	81 %
2. He podido aprender cosas nuevas	73 %
3. Tengo problemas para dormir	66 %
4. Puedo dedicarme a lo que me gusta	63 %
5. Duermo más de lo habitual	58 %
6. Como constantemente	58 %
7. Como a deshoras	52 %
8. Mis hábitos alimenticios han mejorado	50 %
9. Como poco sano	35 %
10. No puedo hacer ejercicio	23 %

En la pregunta abierta acerca de otras afectaciones, las respuestas se centraron en lo negativo: el 35 % reportó desánimo, apatía, cansancio, agotamiento y trastornos somáticos; el 22 % consideró afectaciones en su vida social, sexual y amorosa. Las respuestas negativas que ilustran lo anterior fueron: “ya no quiero hacer nada”, “últimamente he tenido insomnio”, “tengo problemas para comunicarme, como si el habla se hubiera estropeado un poco”, “se me cae el cabello”, “pensamientos y sueños agotadores” y “falta de expresar mi sexualidad con mi pareja”.

Necesidad de apoyo psicológico como consecuencia del confinamiento

El 4 % de los participantes solicitaron apoyo psicológico como efecto del confinamiento. Las principales razones fueron ansiedad y estrés (39 %), depresión (24 %) y otros problemas emocionales (36 %). De los que solicitaron apoyo, el 67 % dijo que fue de gran ayuda. El 9 % ya contaba con ayuda



psicológica antes del confinamiento, de estos, el 58 % lo continuaron. Las razones para suspenderlo fueron porque no podían salir (28 %), cancelaron el servicio de apoyo (23 %), no quisieron llevarlo en línea (14 %) o por cuestiones económicas (13 %).

Experiencias y condiciones educativas

La mayoría continuó con sus estudios durante el confinamiento, tuvo acceso a internet, contó con un dispositivo para realizar actividades académicas y usaron nuevas herramientas tecnológicas. Algunos adolescentes indicaron no tener condiciones adecuadas para estudiar. La cuarta parte no disponía de espacio y 41 % no contaba con buena conectividad. Se encontró que a los estudiantes les desagradó la modalidad en línea porque requería más tiempo de trabajo, interacciones con los compañeros más difíciles, clases menos estructuradas y sin retroalimentación de los maestros (ver Tabla 7).

Tabla 7

Estudios durante confinamiento

Qué tan de acuerdo estás con las siguientes frases:	Totalmente de acuerdo/acuerdo
1. Dispongo de computadora o dispositivo móvil con cámara y audio para actividades en línea	88 %
2. Estoy usando nuevas herramientas tecnológicas	81 %
3. La modalidad en línea requiere más tiempo de trabajo	80 %
4. Dispongo de espacio adecuado para estudiar	74 %
5. He aprendido a ser autónomo	69 %
6. Tengo buena conectividad a internet	59 %
7. Recibo retroalimentación de maestros	50 %
8. Dejo para último momento mis actividades escolares	36 %
9. Las interacciones con compañeros de clase son fáciles en línea	28 %
10. Me gusta la modalidad en línea	24 %
11. Las clases en línea son más estructuradas	16 %



Expectativas postconfinamiento

En cuanto a expectativas postconfinamiento, 29 % comentó que habrá una “nueva” normalidad con mayores cuidados sanitarios y distancia social. El 16 % consideró regresar a la normalidad, 22 % previó un futuro positivo y un 10 % refirió un futuro incierto.

Discusión

El objetivo de esta investigación fue describir las experiencias de jóvenes mexicanos frente a la pandemia de COVID-19 durante el confinamiento estricto. Se construyó un instrumento exprofeso para indagar datos sociodemográficos, información sobre COVID-19, condiciones de vida, acciones de cuidado, emociones, experiencias, actividades realizadas, afectaciones en vida personal, apoyo psicológico, experiencias escolares y expectativas postconfinamiento.

Las características sociodemográficas de los participantes evidencian que se trata de una población hasta cierto punto protegida, que vive en un ámbito urbano y pudo continuar estudios a distancia, con las dificultades propias de adaptación a la educación en línea. Las condiciones de vivienda y número de personas compartiendo espacios reflejan que no hubo hacinamiento. Solamente un pequeño porcentaje tuvo necesidad de trabajar, la mayoría estuvo respaldado por su familia. Estas circunstancias ubican a los participantes dentro de una población menos vulnerable social y económicamente (Bazán *et al.*, 2020; Espada *et al.*, 2020). La escolaridad de los jóvenes pudo haber influido en que prácticamente todos tuvieran información acerca del COVID-19 y respetaran las medidas sanitarias de confinamiento y distanciamiento social de manera estricta; pocos infringieron el confinamiento (Andrews *et al.*, 2020; Oosterhoff *et al.*, 2020).

En contraste con investigaciones enfocadas en el impacto psicológico, donde principalmente se describen los síntomas emergentes, este estudio se abocó a indagar distintos tipos de experiencias y vivencias de jóvenes mexicanos (Branje y Sheffield Morris, 2021; Wan, *et al.*, 2020; Gómez-Gómez *et al.*, 2020; Hertz



y Cohen Barrios, 2021; Lacomba-Trejo *et al.*, 2020; Orben *et al.*, 2020; Orgilés *et al.*, 2020). La mayoría reportaron experiencias y emociones favorables, resaltando la oportunidad que el confinamiento les brindó para pasar y convivir más tiempo con la familia (Orgilés *et al.*, 2020). Señalaron sentirse felices, vivenciar un clima armonioso, estar en casa relajados y tranquilos, tener personas con quienes compartir sus sentimientos, y ser tolerantes ante conflictos y peleas con padres (Bazán *et al.*, 2020).

La presencia de experiencias emocionales favorables resalta el papel protector de la familia. Prácticamente todos los participantes vivieron el confinamiento en familia, preocupados porque algún pariente se pudiera contagiar (Muñoz-Fernández y Rodríguez-Meirinhos, 2021). Lo anterior sugiere que, en situaciones catastróficas, los jóvenes se sienten más protegidos estando en familia, dato que coincide con hallazgos de Oosterhoff *et al.* (2020), quienes concluyen que las motivaciones para que los jóvenes aceptaran al menos un pequeño distanciamiento social son la responsabilidad social y no querer que otros se enfermen.

Los participantes expresaron realizar diversas actividades creativas y de entretenimiento. Destacan dedicar tiempo a escuchar música, ver series y películas, leer, aprender cosas nuevas, actividades académicas y contactar amigos en línea (Lacomba *et al.*, 2020). Los resultados relacionados a emociones favorables y realización de actividades creativas indican que la mayoría de los jóvenes posee características de fortaleza psicológica, capacidad de adaptación y estrategias adecuadas de afrontamiento (Giménez *et al.*, 2010; Valiente Barroso *et al.*, 2020).

Por otro lado, las principales preocupaciones de los participantes fueron la salud y situación económica familiar. Esto puede explicarse porque todavía durante la adolescencia es necesario el acompañamiento y protección familiar, especialmente cuando condiciones traumáticas como la pandemia reavivan los sentimientos infantiles de desamparo, que al alterar la vida cotidiana los podía colocar en una situación de mayor vulnerabilidad (Cao *et al.*, 2020; Espada *et al.*, 2020; Klootwijk *et al.*, 2021). La pandemia y el confinamiento generaron un cúmulo de experiencias y reacciones emocionales desfavorables como



incertidumbre, aburrimiento, frustración, angustia, estrés, tristeza, irritabilidad, enojo, problemas para dormir y alteraciones en hábitos alimenticios. Afectaciones en el bienestar emocional asociadas a la pandemia que se han encontrado en adolescentes de diversos países (Branje y Sheffield Morris, 2021; Cao *et al.*, 2020; Muñoz-Fernández y Rodríguez-Meirinhos, 2021; Orgilés *et al.*, 2020).

Una de las áreas más perjudicadas fue la vida social. Aunque la mayoría mantuvo contacto social por medios digitales, también manifestaron extrañar su vida anterior, no poder ver a sus amigos y desesperación por salir. El confinamiento los ha privado del contacto cara a cara con los pares, indispensable para lograr autonomía (Andrews *et al.*, 2020). No obstante que las secuelas del largo aislamiento social sobre la salud mental se podrán conocer con mayor certeza tiempo después que termine esta situación. Esto bajo el conocimiento de que la privación social tiene efectos nocivos en el comportamiento social y fisiológico (Espada *et al.*, 2020; Orben *et al.*, 2020). Algunas secuelas ya empezaban a presentarse pues el bienestar emocional de un tercio de los participantes se vio seriamente afectado. Estos mencionaron experiencias negativas como llorar frecuentemente, sentirse invadidos, sin intimidad, solos y aislados, sin gustarles estar en casa, viviendo un ambiente hostil. Algunos refirieron situaciones de violencia y poco consumo de sustancias (Espada *et al.*, 2020; Lacomba *et al.*, 2020).

Es necesario prestar atención a este porcentaje de participantes que, aunque menor, ha sido negativamente afectado. Sus experiencias revelan un malestar emocional de mayor vulnerabilidad, sin poder dar salida creativa a sus emociones, poniéndose a sí mismos y a los que lo rodean en riesgo. Los problemas somáticos del sueño y alimentación, el desánimo, apatía, cansancio y agotamiento, son síntomas de una afectación en la salud mental que representan una alerta, para que los servicios de atención psicoterapéutica se dirijan prioritariamente a esta población más vulnerable (Espada *et al.*, 2020).

En relación con las afectaciones educativas relacionadas al cierre de escuelas, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés, 2021), en



más de 190 países, millones de estudiantes y personal educativo fueron perjudicados. Considerando que la muestra de este estudio estuvo integrada mayormente por estudiantes, era esperado que una actividad sustancial fuera realizar tareas académicas (distracción principal), que de alguna manera les permitió sobrellevar mejor el aislamiento. Mantenerse ocupados para responder las exigencias escolares redujo la posibilidad de centrarse en los sentimientos de incertidumbre y soledad. Las actividades escolares facilitaron la interacción con compañeros y maestros, mitigando la distancia forzada por el aislamiento (Yedro, 2020).

La enseñanza cambió de presencial a en línea, tomando desprevenidos tanto a la administración como al profesorado y estudiantes (Mahapatra y Sharma, 2021). Se esperaría que para estos últimos la situación fuera más fácil por ser nativos de la tecnología, pero no fue así. La mayoría informó contar con dispositivos y tecnología necesarios, pero los resultados evidenciaron desagrado por esta modalidad. Estudiar en línea los obligó a ser autónomos, pero se sintieron abandonados y sin retroalimentación de maestros. La interacción con sus compañeros de clase fue difícil, lo que favoreció que vivieran preocupación y estrés por su aprendizaje. Estos hallazgos coinciden con lo reportado por la UNESCO (2021) en relación al efecto negativo en el aprendizaje, bienestar emocional y desarrollo de los estudiantes derivado del cierre de escuelas. El bienestar emocional, como apuntan Mahapatra y Sharma (2020), es necesario para un aprendizaje significativo, por el contrario, el malestar emocional matizado por tristeza, incertidumbre, ansiedad, aislamiento y soledad afecta negativamente todas las áreas de la vida, incluyendo el aprendizaje. En este sentido, será fundamental que las instituciones educativas se aboquen a la protección y promoción de la salud física y mental de estudiantes, maestros y personal.

La investigación tiene la limitación de que la muestra estudiada presenta características particulares: relativamente protegidas, procedentes de zonas urbanas, vivían con familia nuclear, estudiaban, con acceso a internet y dispositivos electrónicos. Sería conveniente indagar los aspectos estudiados en una población desfavorecida, sin acceso a internet que radique en zonas rurales, así como comparar las diferencias de



afrontamiento por sexos y edad. Asimismo, los datos se obtuvieron al inicio, durante el confinamiento estricto, y las respuestas de los jóvenes pueden haber variado con el paso del tiempo.

Conclusiones

La familia constituye un factor de protección, evidenciando la importancia del acompañamiento familiar durante la adolescencia y el apoyo que los propios jóvenes fueron capaces de ofrecer a sus seres queridos. Por otro lado, los ámbitos social y escolar parecen ser los más afectados y, aunque los jóvenes mantienen contacto con sus amigos, los encuentros amorosos fueron obstaculizados, faltando la cercanía del contacto físico. Durante la adolescencia, el grupo de amigos tiene mayor relevancia como puente entre la dependencia familiar, las relaciones exogámicas y la independencia. La institución escolar deberá tomar las medidas necesarias para recuperar y facilitar el aprendizaje, sea presencial o en línea, y promover el bienestar emocional.

Se concluye que, si bien en la adolescencia la interacción social es imprescindible para alcanzar la madurez, los participantes durante el confinamiento mostraron en su mayoría capacidad para adaptarse al entorno de manera saludable, solidarios, preocupados por la integridad de sus familiares, interesados en su futuro y el aprendizaje a pesar de la incertidumbre.

Esta investigación contribuye a la caracterización de las diferentes formas de afrontamiento entre los jóvenes ante situaciones catastróficas como la pandemia. Debido a que para algunos las dificultades han sido mayores y su bienestar emocional se ha deteriorado; a ellos deberán dirigirse los servicios de salud mental. La comunidad de profesionales en psicoterapia tiene mucho que ofrecer en este campo.



Conflicto de intereses

Los autores de este trabajo declaran que no existe conflicto de intereses.

Financiamiento

Esta investigación no recibió financiamiento de ninguna institución.

Agradecimientos

Agradecemos la colaboración de los jóvenes participantes que respondieron el cuestionario. A la psicóloga María Elena Treviño Camacho del CCH plantel Sur de la UNAM por su colaboración en la distribución masiva de los cuestionarios y a la estudiante de posgrado en psicología de la UNAM Ydalia Delgado Villegas, por su contribución en la búsqueda y selección de referencias bibliográficas para la fundamentación teórica de este artículo.

Referencias

- Andrews, J. L., Foulkes, L., & Blakemore, S. J. (2020). Peer Influence in Adolescence: Public-Health Implications for COVID-19. *Trends in Cognitive Sciences*, 24(8), 585–587.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2020.05.001>
- Asamblea Médica Mundial. (2017, 21 de marzo). *Declaración de Helsinki de la AMM. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*.
<http://www.wma.net/es/30publications/10policies/b3/>
- Bazán, C., Brückner, F., Giacomazzo, D., Gutiérrez, M. A., & Maffeo, F. (2020). *Adolescentes, COVID-19 y aislamiento social, preventivo y obligatorio*. FUSA, A. C. <https://grupofusa.org/wp-content/uploads/2020/05/Adolescentes-COVID-19-y-aislamiento-social.pdf>
- Branje, S., & Sheffield Morris, A. (2021). The Impact of the COVID-19 Pandemic on Adolescent Emotional, Social, and Academic Adjustment. *Journal of Research Adolescence*, 31(3), 486-499.
<https://doi.org/10.1111/jora.12668>



- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-81. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The Psychological Impact of the COVID-19 Epidemic on College Students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas & Organización Mundial de la Salud. (2016). *Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos*. Organización Panamericana de la Salud/ Organización Mundial de la Salud. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/34457/9789290360902spa.pdf?sequence=5&ua=1>
- Escudero, X., Guarner, J., Galindo-Fraga, A., Escudero-Salamanca, M., Alcocer-Gamba, M. A., & Del-Río, C. (2020). La pandemia de Coronavirus SARS-CoV-2 (COVID-19): Situación actual e implicaciones para México. *Archivos de Cardiología de México*, 90(1), 7-14. <https://doi.org/10.24875/ACM.M20000064>
- Espada, J. P., Orgilés, M., Piqueras, J. A., & Morales, A. (2020). Las buenas prácticas en la atención psicológica infanto-juvenil ante el COVID-19. *Clínica y Salud*, 31(2), 109-113. <https://doi.org/10.5093/clysa2020a14>
- Fernández-Poncela, A. M. (2020). 2020: Estudiantes, emociones, salud mental y pandemia. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 23-29. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.3>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - Uruguay (2020). *¿Qué es la adolescencia?* <https://www.unicef.org/uruguay/que-es-la-adolescencia#:~:text=%C2%BFDe%20qu%C3%A9%20edad%20a%20qu%C3%A9,los%2010%20y%2019%20a%C3%B1os>.



- Giménez, M., Vázquez, C., & Hervás, G. (2010). Análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, Society, & Education*, 2(2), 97-116. <https://doi.org/10.25115/psyse.v2i2.438>
- Gobierno de México. (2020). *Reporte COVID-19 México*. <https://coronavirus.gob.mx/datos/>
- Gómez-Gómez, M., Gómez-Mier, P., & Valenzuela, B. (2020). Adolescencia y edad adulta emergente frente al COVID-19 en España y República Dominicana. *Revista De Psicología Clínica en Niños y Adolescentes*, 7(3), 35-41. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2043>
- Hertz, M. F., & Cohen Barrios, L. (2021). Adolescent Mental Health, COVID-19, and the Value of School-Community Partnerships. *Injury Prevention*, 27(1), 85-86. <https://doi.org/10.1136/injuryprev-2020-044050>
- Huarcaya-Victoria, J. (2020). Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de COVID-19. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 37(2), 327-334. <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2020.372.5419>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Censos y Conteos de Población y Vivienda. Encuesta Intercensal. Datos de población*. <https://www.inegi.org.mx/temas/estructura/>
- Klootwijk, C. L. T., Koele, I. J., van Hoorn, J., Güroglu, B., & van Duijvenvoorde, A. C. K. (2021). Parental Support and Positive Mood Buffer Adolescents' Academic Motivation During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 780–795. <https://doi.org/10.1111/jora.12660>
- Lacomba-Trejo, L., Valero-Moreno, S., Postigo-Zagarra, S., Pérez-Marín, M., & Montoya-Castilla, I. (2020). Ajuste familiar durante la pandemia de la COVID-19: Un estudio de díadas. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(3), 66-72. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2035>



- Lee, J. (2020). Mental Health Effects of School Closures During COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 421. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7)
- Lozano-Vargas, A. (2020). Impacto de la epidemia del Coronavirus (COVID-19) en la salud mental del personal de salud y en población general de China. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 83(1), 51-56. <http://dx.doi.org/10.20453/rnp.v83i1.3687>
- Mahapatra, A., & Sharma, P. (2021). Education in Times of COVID-19 Pandemic: Academic Stress and its Psychosocial Impact on Children and Adolescents in India. *International Journal of Social Psychiatry*, 67(4), 397-399. <https://doi.org/10.1177/0020764020961801>
- Magis-Weinberg, L., Gys, C. L., Berger, E. L., Domoff, S. E., & Dahl, R. E. (2021). Positive and Negative Online Experiences and Loneliness in Peruvian Adolescents During COVID-19 Lockdown. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 717-733. <https://doi.org/10.1111/jora.12666>
- Muñiz, C., & Corduneanu, V. I. (2020). Percepción de riesgo y consumo mediático durante el inicio de la pandemia de Covid-19 en México. *Más Poder Local*, (41), 44-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7407223>
- Muñoz-Fernández, N. & Rodríguez-Meirinhos, A. (2021). Adolescents' Concerns, Routines, Peer Activities, Frustration, and Optimism in the Time of COVID-19 Confinement in Spain. *Journal of Clinical Medicine*, 10(4), 1-13. <https://doi.org/10.3390/jcm10040798>
- Muuss, R. E. (2005). *Teorías de la adolescencia*. Paidós.
- Oosterhoff, B., Palmer, C. A., Wilson, J., & Shook, N. (2020). Adolescents' Motivations to Engage in Social Distancing During the COVID-19 Pandemic: Associations with Mental and Social Health. *Journal of Adolescent Health*, 67(2), 179-185. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.05.004>



- Orben, A., Tomova, L., & Blakemore, S. J. (2020). The Effects of Social Deprivation on Adolescent Development and Mental Health. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(8), 634-640. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30186-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30186-3)
- Organización Mundial de la Salud. (OMS). (2020). *Salud mental del adolescente*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). *World Youth Report. Youth social entrepreneurship and the 2030 agenda*. <https://www.un.org/development/desa/youth/wp-content/uploads/sites/21/2020/07/2020-World-Youth-Report-FULL-FINAL.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2022). *Juventud*. <https://www.un.org/es/global-issues/youth>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura. (2021, March 19th). *One Year into COVID-19 Education Disruption: Where Do We Stand?* <https://en.unesco.org/news/one-year-covid-19-education-disruption-where-do-we-stand>
- Orgilés, M., Morales, A., Delveccio, E., Mazzeschi, C., & Espada, J. P. (2020). Immediate Psychological Effects of COVID-19 Quarantine in Youth from Italy and Spain. *Front Psychol.*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579038>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaria, M., Picaza-Gorrochategui, M., & Idoiaga-Mondragon, N. (2020). Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del COVID-19 en una muestra recogida en el norte de España. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(4), 1-10. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00054020>
- Robles Mendoza, A. L, Junco Supa, J. E., & Martínez Pérez, V. M. (2021). Conflictos familiares y económicos en universitarios en confinamiento social por COVID-19. *Cuidarte*, 10(19), 43-57. <http://dx.doi.org/10.22201/fesi.23958979e.2021.10.19.78045>



- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., & Patton, G. C. (2018). The Age of Adolescence. *The Lancet. Child & Adolescent Health*, 2(3), 223–228. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1)
- Valiente Barroso, C., Arguedas Morales, M., Marcos Sánchez, R., & Martínez Vicente, M. (2020). Fortaleza psicológica adolescente: relación con la inteligencia emocional y los valores. *Aula Abierta*, 49(4), 385-394. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.385-394>
- Wan, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., McIntyre, R. S., Choo, F.N., Tran, B., Ho, R., Sharma, V. K., & Ho, C. (2020). A Longitudinal Study on the Mental Health of General Population During COVID-19 Epidemic in China. *Brain, Behavior, and Immunity*, 87, 40–48. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.04.028>
- World Health Organization (WHO). (2020). *Coronavirus Disease 2019 (COVID-19). Situation Report-65 2020*. https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200325-sitrep-65-COVID-19.pdf?sfvrsn=2b74edd8_2
- Yedro, G. M. (2020). La escuela (que se extraña) ante el devenir de la pandemia. *Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación*, 2(6), 69–83. <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/EyV/article/view/905>

Cómo citar este artículo: Esparza Meza, E. M. ., Campillo Labrandero, M. ., Stincer Gómez, D., Sánchez Xicotencatl, C. O., Téllez Rojo, A. L., & Aveleyra Ojeda, E. . (2022). Experiencias de jóvenes Mexicanos frente a la pandemia de COVID-19 y el confinamiento. *Psicumex*, 13(1), 1–27, e526. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.526>



Artículos

La cooperación en el rastreo visual de objetos: estudio piloto

Cooperation in Visual Object Tracking: A Pilot Study

Ricardo Iván Bravo Chávez¹, Martina Ferrari Díaz¹, Juan Felipe Silva Pereyra¹ y Thalía Fernández-Harmony²

1 Universidad Nacional Autónoma de México

2 Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

La cooperación tiene sus costos, pero también sus beneficios. En una tarea de rastreo visual de objetos con tres niveles de dificultad (4, 5 y 6 objetivos a rastrear respectivamente) se comparó el rendimiento de cada individuo en dos condiciones: rendimiento individual vs. rendimiento del individuo como parte de una díada. El propósito del estudio fue explorar si la diferencia en rendimiento entre estas dos condiciones se puede atribuir a la cooperación. Diez estudiantes universitarios respondieron un cuestionario de personalidad de auto informe (Big Five) y realizaron la tarea de rastreo visual de manera individual y como parte de una díada. Las díadas se grabaron en video para identificar las estrategias de comunicación, resolución de problemas y acuerdos en la selección de objetivos. Las díadas mostraron puntajes más altos y tiempos de reacción más lentos en comparación con el rendimiento individual. Los tiempos de reacción más lentos se asociaron positivamente con los intercambios verbales y las estrategias de división del trabajo en la díada. La amabilidad y la extraversión, medidas por el cuestionario de autoinforme, se asociaron positivamente con el acuerdo en la selección de objetivos. La interacción entre los miembros de una díada y sus rasgos de personalidad podrían ser relevantes para comprender la cooperación exitosa y sus costos asociados.

Palabras clave: cooperación, díadas, rastreo visual de objetos, personalidad, evaluación multi-método

Autores

Ricardo Iván Bravo Chávez. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4221-3090>

Martina Ferrari Díaz. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3801-5553>

Juan Felipe Silva Pereyra. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2952-1457>

Thalía Fernández-Harmony. Instituto de Neurobiología

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2842-7773>

Autor para correspondencia: Juan Felipe Silva Pereyra email: jsilvapereyra@gmail.com

Abstract

Cooperation has its costs but also its benefits. In a Multiple Object Tracking Task with three different levels of difficulty (4, 5, and 6 targets to track, respectively), participants underwent two conditions: solo performance vs performance of the same individual in a dyad. The study's objective was to explore whether the difference in performance between these two conditions is related to cooperation. Ten university students answered a self-report personality questionnaire (Big Five) and performed the visual tracking task. The dyads were recorded on video to identify communication strategies, problem-solving strategies, and target selection agreements. Dyads showed higher scores and slower reaction times compared to solo performance. Slower reaction times were positively associated with verbal exchanges and division of labor strategies. Agreeableness and extraversion, as measured by the self-report questionnaire, were positively associated with agreement on target selection. Interaction between members of a dyad and their personality traits might be relevant for understanding successful cooperation and its costs.

Key words: cooperation, dyads, multiple object tracking, personality, multiple measurement methods

DOI <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.454>

Recibido 19– Mayo- 2021

Aceptado 13 – Octubre - 2022

Publicado 17 – Marzo - 2023



Introducción

De manera cotidiana, las personas realizan actividades en conjunto para alcanzar un objetivo o meta en común, como buscar una persona dentro de una multitud, resolver un rompecabezas o tocar un instrumento en un ensamble musical (Sebanz *et al.*, 2006). En tales ejemplos, es posible que los miembros de un grupo distribuyan los requerimientos de la tarea para obtener un rendimiento superior al que obtendrían individualmente, es decir, un beneficio colectivo (Brennan *et al.*, 2008; Koriat, 2012; Wahn *et al.*, 2017). Se ha reportado que una díada recuerda más elementos de una lista de palabras que los que recuerda en promedio cada uno de los individuos que la integran (Meudell *et al.*, 1995). En una tarea de convertir letras a números, usando un código secreto, el rendimiento de grupo es superior al rendimiento del individuo más eficiente (Laughlin *et al.*, 2002, 2006, 2008). En la búsqueda visual de objetivos mezclados con distractores, el desempeño de grupo suele ser más rápido y preciso que el individual (Brenan y Enns, 2015a; Wahn, Czeszumski, *et al.*, 2020).

El beneficio colectivo podría interpretarse como una cualidad emergente de la interacción entre miembros de un grupo. Sin embargo, cabe la posibilidad de que tal beneficio sea el resultado de mayores esfuerzos en lo individual o que esté dado por el rendimiento de la persona más eficiente (Brennan *et al.*, 2008). Por ejemplo, en la búsqueda visual los miembros de un grupo pueden dividir el área de búsqueda sin intercambiar palabras y cubrir un mayor espacio en un menor tiempo; o bien, un individuo puede ser más rápido que otro y, como consecuencia, el promedio del grupo será menor o igual al desempeño individual (para una revisión completa sobre el beneficio colectivo véase Wahn, Kingstone y König, 2018). En ese sentido, el beneficio colectivo no distingue por qué motivo existe una mejoría en el rendimiento y mucho menos si se atribuye a un genuino esfuerzo de grupo o cooperación. Por el contrario, la cooperación requiere una meta en común de las acciones contingentes de los miembros del grupo, del intercambio de información, de la comunicación entre los participantes y de que exista retroalimentación (Neider *et al.*, 2010). El asumir



que los comportamientos de grupo no necesariamente tendrán por consecuencia una mejoría en rendimiento nos hace cuestionarnos cuáles son las condiciones óptimas para lograr un rendimiento eficiente y cuáles las que tienen mayor probabilidad de resultar en un pobre rendimiento.

El rendimiento individual puede tener influencia en la cooperación. Brennan y Enns (2015a) adaptaron una tarea de búsqueda visual para su aplicación de manera remota y compararon la respuesta individual de jóvenes universitarios con la respuesta de los mismos sujetos, pero en una díada. La tarea tiene como indicador de eficiencia el tiempo que tarda la díada en realizar la búsqueda, por lo tanto, el primer individuo en localizar el objetivo emite la respuesta por la díada. Con el propósito de comparar si la respuesta de la díada se atribuye al individuo más rápido o a una combinación del rendimiento de ambos participantes antes de terminar la búsqueda, los autores adaptaron un modelado conocido como racing inequality model o 'desigualdad de competencia' (Gondan y Minakata, 2016).

Los modelos de desigualdad de competencia tratan de explicar por qué el tiempo de respuesta es más rápido cuando se presenta un estímulo en dos modalidades sensoriales de manera simultánea (redundantes) en comparación con la presentación individual de cada uno de ellos. La adaptación de Brennan y Enns (2015a) trató a los miembros de la díada como modalidades sensoriales distintas para comprobar si la respuesta se atribuye al esfuerzo individual, es decir, a una competencia entre participantes, donde el más rápido es quien responde por la díada y determina el tiempo de procesamiento; o bien, si se atribuye a una combinación del procesamiento de ambos miembros de la díada, como señales redundantes. El estudio concluyó que el desempeño de la díada superó el rendimiento de ambos individuos al asumir un procesamiento independiente y, en consecuencia, se asume que el resultado neto es producto del esfuerzo de ambos participantes, es decir, una combinación o coactivación por señales redundantes.



Una forma más sencilla de evaluar si la ganancia en rendimiento se atribuye a la cooperación o al esfuerzo individual es utilizando un diseño experimental que obligue a los integrantes a interactuar entre ellos. Wahn et al. (2017a) adaptaron una tarea de rastreo visual de objetos conocida como multiple object tracking (MOT por sus siglas en inglés), desarrollada originalmente por Pylyshyn y Storm (1988). A diferencia de la tarea de búsqueda visual clásica, los individuos en la tarea MOT deben identificar y seguir con la mirada una serie de objetivos mientras cambian de lugar y se confunden con otros objetos distractores. La tarea es altamente compleja y evalúa la capacidad de mantener la atención en un ambiente dinámico, por consiguiente, su aplicación en un contexto de grupo podría ofrecer perspectivas sobre la dinámica e interacción entre los participantes durante la resolución de la tarea.

Wahn et al. (2017) llevaron a cabo un paradigma MOT en díadas físicamente distantes, donde los individuos, adultos jóvenes de entre 19 y 29 años de edad, compartían información (selección de objetivos) y recibían retroalimentación de su desempeño en computadoras individuales, de tal modo que cada participante podía ver el puntaje global de la díada y su aporte individual. A pesar de que el rendimiento de las díadas mejoró con respecto a la ejecución individual, se perdió la oportunidad de simular un ambiente de mayor validez ecológica al realizarlo de manera remota. Por tal motivo, la estrategia experimental más reciente busca que los integrantes puedan intercambiar información de su desempeño y que la tarea se cumpla de manera presencial. Al ejecutar la tarea en tiempo real y en un espacio compartido, información relevante como la dirección de la mirada, utilización de gestos y comunicación verbal, entre otros, podrían guiar estrategias para distribuir entre los participantes de forma coordinada las demandas de la actividad (Wahn *et al.*, 2018, 2020). Aun así, no está del todo claro si tales estrategias (o cuáles de ellas) conducen a un mejor desempeño o, si lejos de mejorarlo, pudieran entorpecerlo.



Una forma de evaluar el desarrollo de una tarea que requiere de la interacción entre los miembros de un grupo es la observación directa de la conducta. Representa una forma de evaluación objetiva y ecológicamente válida. Algunos estudios emplean videograbaciones para evaluar aspectos sociales como la atención compartida (Cleveland *et al.*, 2007) o la conducta prosocial a través de codificaciones conductuales (Dunfield *et al.*, 2011), donde se definen de manera observable y sistemática diversas acciones o conductas para su conteo (Heyman *et al.*, 2014). A pesar de esto, en nuestro conocimiento, hasta este momento no se ha aplicado dicho método para evaluar la cooperación en una tarea de rastreo visual de objetos.

Otros aspectos a considerar en relación con la cooperación como un proceso distinto del beneficio colectivo son las características individuales y la relación entre los miembros de un grupo. De acuerdo con Wahn *et al.* (2020a), los rasgos de la personalidad podrían ser variables predictoras del rendimiento. Particularmente, características como la empatía o la familiaridad entre los miembros del grupo podrían influir en el despliegue de una estrategia exitosa y, por esta razón, en una ganancia en rendimiento. En relación con lo anterior, el grupo de investigación de Wahn, König y Kingston (2020) desarrolló una tarea MOT para evaluar el valor predictivo de la empatía, medida a través del índice de reactividad interpersonal (Davis, 1980) en el beneficio colectivo. En específico, se calculó la diferencia absoluta de las subescalas entre integrantes de una díada, donde una menor variación fue indicador de una mayor similitud entre los mismos. La similitud, tanto en la escala de empatía como en la ejecución individual de la tarea, demostró ser un buen predictor del beneficio colectivo en un modelo de regresión lineal múltiple.

A pesar de los hallazgos de Wahn, König y Kingston (2020), los autores reconocen que es difícil interpretar los resultados de su modelo y que es preciso conducir nuevos estudios que permitan establecer la relación entre la empatía y el rendimiento de grupo. Añadimos a lo anterior la necesidad de explorar otros rasgos de personalidad que podrían estar asociados a un mejor o peor rendimiento. En cuanto a la



familiaridad, Brennan y Enns (2015b) encontraron que aquellas díadas con mayor familiaridad entre sus miembros, evaluada a través de la escala de amistad íntima (Sharabany, 1994), concluyeron una tarea de búsqueda visual de manera más rápida y eficiente. Al igual que en investigaciones previas, la tarea se llevó a cabo en díadas físicamente distantes y sin consenso de la respuesta, es decir, se tomó por respuesta la finalización de la búsqueda, independientemente de qué participante de la díada fue el primero en encontrar el objetivo.

En resumen, la ganancia en rendimiento, producto de ejecutar una tarea en conjunto con otra persona o grupo (en comparación con la ejecución individual), se conoce como beneficio colectivo (Bahrami *et al.*, 2012). En apariencia, el beneficio colectivo solo requiere de las acciones contingentes de los miembros de un grupo, sin necesidad de comunicación, intercambio de información o retroalimentación. No obstante, estos elementos y otras diferencias individuales, como los rasgos de personalidad y la dinámica entre participantes de un grupo, podrían asociarse a una mejoría o disminución en el rendimiento.

Es por ello que el propósito del presente estudio fue diseñar un estudio piloto para la evaluación de la cooperación que incluyera el rendimiento en una tarea tipo MOT a través de los indicadores de porcentaje de aciertos y tiempo de respuesta, la observación de la conducta durante la tarea a través de una codificación conductual, la posible interacción entre los miembros del grupo en el rendimiento observado y las variables de personalidad de acuerdo al modelo de los cinco grandes factores de personalidad.

Como objetivo adicional, se buscó identificar qué nivel de dificultad sobrepasa las demandas atencionales en lo individual. De acuerdo con Meyerhoff *et al.* (2017), el nivel de dificultad de una tarea MOT puede manipularse de forma paramétrica a través de la velocidad del movimiento de los objetivos, cantidad de objetivos a rastrear, cantidad de distractores o tiempo de búsqueda. Los errores más comunes en la manipulación de la MOT son conocidos como intercambio y decaimiento (swapping y dropping).



Aumentar la cantidad de objetivos o distractores tendrá por consecuencia más errores al seleccionar erróneamente objetivos (intercambio), mientras que aumentar la velocidad o el tiempo de búsqueda incrementará la pérdida de los objetivos, es decir, decaimiento (Drew *et al.*, 2013). Aunque no es posible la identificación del tipo de error conociendo solo el rendimiento en la tarea, la codificación conductual podría sugerir el tipo de error y qué estrategias se implementan para la distribución de recursos atencionales cuando se hace de manera cooperativa.

Metodología

Participantes

Se hizo un muestreo no probabilístico y discrecional (por conveniencia) de comparación entre sujetos. Se reclutó a 10 jóvenes universitarios diestros de entre 20 y 35 años de edad, recién egresados de la licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Autónoma de Querétaro. Los participantes reportaron visión normal o corregida y accedieron a participar de manera voluntaria vía consentimiento informado. El estudio fue aprobado por el comité de ética de la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala con el folio CE/FESI/062020/1299.

Instrumentos

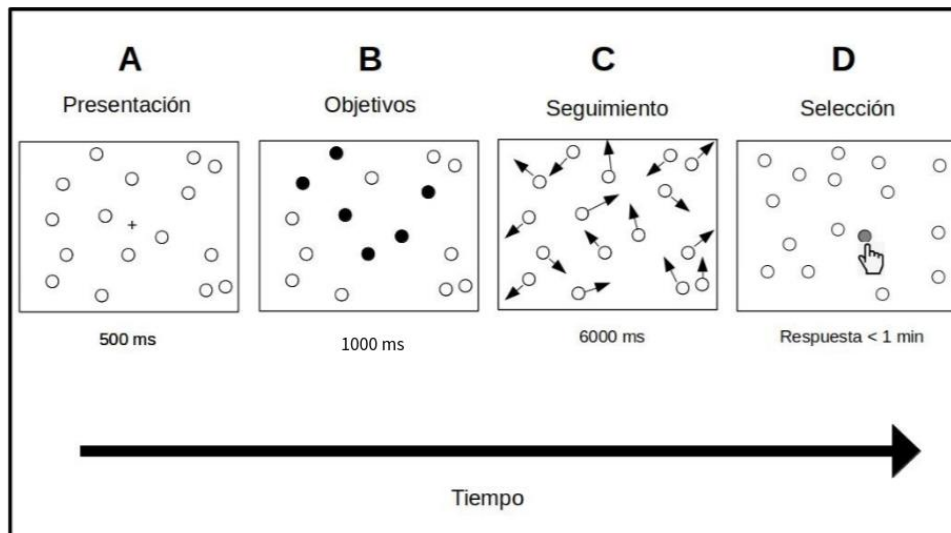
Multiple object tracking. Se programó la tarea experimental utilizando Python en su versión 3.4.2. (Van Rossum y Drake, 2009). En un ensayo típico de la tarea, el participante debe observar un conjunto de círculos (16 en total) de color blanco que aparece en la pantalla durante 500 ms. El radio de los círculos es de 0.61 grados visuales. Posteriormente, un subconjunto aleatorio de círculos, integrado por 4, 5 o 6 objetivos dependiendo del nivel de dificultad, cambian de color (a amarillo) y parpadean por un periodo de 1000 ms. Los objetivos vuelven a su color original y se confunden con los demás círculos. Enseguida, todos los círculos se mueven en trayectorias aleatorias en forma de ruido browniano a una velocidad de entre 0.3 y 1.2



grados visuales por segundo, chocando entre ellos o con los bordes de la pantalla por un periodo de 6000 ms. Cuando terminan de moverse, el participante debe identificar con el cursor los círculos que previamente se establecieron como objetivos y confirmar su respuesta usando la barra espaciadora en el teclado. Cuando finaliza la selección, el participante recibe retroalimentación de su desempeño reportando cuantos objetivos logró identificar de manera correcta. La Figura 1 muestra un diagrama en el tiempo para un ensayo de la tarea.

Figura 1

Desarrollo en el tiempo de la tarea MOT



Nota. A) Presentación inicial de 16 círculos. B) Muestra de objetivos a seguir. C) Movimiento aleatorio de los círculos en la pantalla. D) Selección del participante.

Cuestionario Big Five de personalidad

Como su nombre lo sugiere, el cuestionario *Big Five* (Caprara *et al.*, 2001) es una escala de autorreporte para adolescentes y adultos que evalúa cinco grandes dimensiones de la personalidad humana: energía o extraversión, amabilidad, responsabilidad, estabilidad emocional y apertura mental. El cuestionario cuenta con 132 reactivos que se evalúan en una escala Likert de 5 puntos que va de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (5). El cuestionario tiene un tiempo de aplicación aproximado de 40 minutos.



Video. La ejecución de la díada fue grabada en video utilizando una cámara web Sony Playstation Eye a una resolución de 640 x 480 píxeles y una tasa de muestreo de 60 Hz. El audio fue capturado con el arreglo de micrófonos incluido en la cámara.

Codificación conductual.

Se creó un diccionario con la definición operacional, la etapa en el ensayo y la categoría de conductas a codificar (ver Tabla 1). Solo se contabilizaron las conductas si estas ocurrían en las etapas del ensayo establecidas (ver Figura 1 para una referencia visual de las etapas en la tarea experimental).

Tabla 1

Diccionario de codificación conductual

Código	Categoría	Definición	Etapas
Señalar	Comunicación	Señalar un objeto con el dedo índice o extremidad previo a su selección.	Selección
Intercambio verbal	Comunicación	Comunicación verbal dirigida al compañero de la díada con la intención de expresar su opinión sobre la selección, estrategia o comentarios generales sobre la resolución de un ensayo.	Presentación, objetivos, seguimiento, selección
División	Estrategia	Seleccionar un subconjunto de los objetivos a rastrear utilizando gestos con las manos o describiendo su ubicación espacial.	Objetivos, seguimiento
Todos	Estrategia	Indicar de manera verbal o con gestos que ambos participantes seguirán todos los objetivos a rastrear.	Objetivos, seguimiento
Acuerdo	Acuerdo	Verbalizar o expresar con gestos la conformidad con la selección de un objetivo.	Selección
Desacuerdo	Acuerdo	Verbalizar o expresar con gestos la inconformidad con la selección de los objetivos.	Selección
Duda	Acuerdo	Expresar de manera verbal la incertidumbre en la selección de un objetivo.	Selección

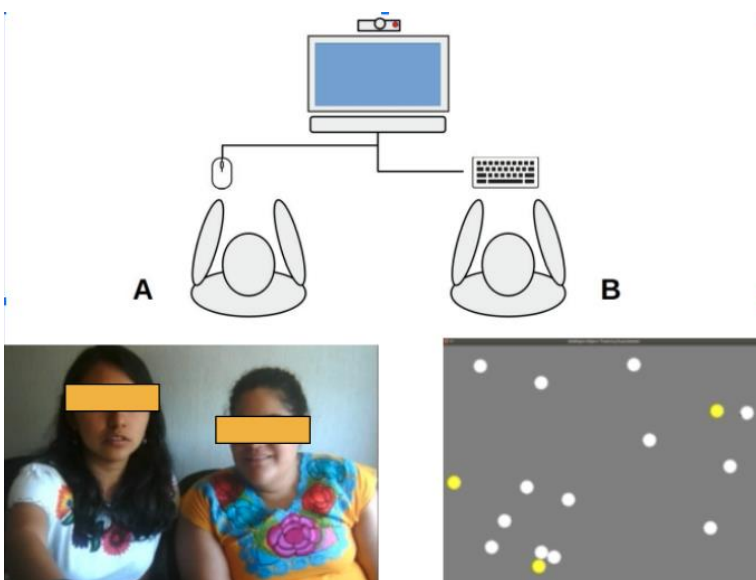


Procedimiento

La tarea se desarrolló utilizando un monitor de 23 pulgadas con una resolución de 1900 x 1080 ppi y una distancia de visualización de 90 cm. Los participantes respondieron a la tarea MOT en tres niveles de dificultad (con 4, 5 y 6 objetivos a rastrear), cada uno con 30 ensayos y un tiempo de aplicación aproximado de 1 hora. El orden de aplicación del nivel de dificultad fue contrabalanceado. Una vez que finalizaron las sesiones individuales, se seleccionaron díadas de manera aleatoria sin repetición de individuos; cada díada realizó la tarea MOT en un día posterior a la sesión individual, en la que nuevamente se administraron los tres niveles de dificultad en orden de aplicación contrabalanceado. La sesión fue grabada en video para su posterior análisis; en esta, se codificaron las conductas de acuerdo a su definición utilizando el método de pasadas múltiples, donde se selecciona un participante en el video y una conducta a codificar durante toda la sesión de análisis. El proceso se repite hasta concluir con cada conducta de cada participante. La Figura 2 muestra la configuración experimental para las díadas.

Figura 2

Configuración experimental para la tarea MOT



Nota. La figura corresponde a la condición de cooperación. Se indicó a los participantes (A y B) encontrar la forma más rápida y eficiente para identificar la mayor cantidad de objetivos. En la mitad de los ensayos, un participante seleccionó con el cursor los objetos mientras que el otro confirmó la respuesta con la barra espaciadora del teclado; posteriormente, a la mitad de la tarea, cambiaban de rol y de dispositivo.

Al concluir la sesión individual y la sesión en díadas, se obtuvieron seis archivos por cada participante con la información de los 30 ensayos; tres de su ejecución individual (uno para cada nivel de dificultad) y tres más de su ejecución en la díada (uno para cada nivel de dificultad). Para cada condición y nivel de dificultad se obtuvieron las siguientes medidas de manera independiente: tiempo de respuesta (en segundos), cantidad de objetivos identificados correctamente y porcentaje de aciertos. Considerando que m y s son, respectivamente, la media y la desviación estándar de los tiempos de respuesta de todos los ensayos dentro de una condición y nivel de dificultad, cada tiempo de respuesta se transformó a puntuación z según la siguiente fórmula: $z = (x_i - m) / s$ donde x_i es el tiempo de respuesta en cada ensayo. Dado que z tiene una distribución normal ($M = 0$ y $DE = 1$), se eliminaron aquellos reactivos cuyo valor z fue superior a 1.96 por considerarse atípicos (Van-Zandt, 2002).

Creamos un grupo (díada) artificial utilizando el promedio de la ejecución de dos participantes en la condición individual. El criterio para conformar las díadas artificiales fue de asignación pseudoaleatoria, distinta a la asignación de las díadas naturales. A este le llamamos grupo nominal, el cual se creó con el propósito de comparar el rendimiento de las díadas naturales con el rendimiento individual y con el rendimiento de este grupo, asumiendo que, en el grupo nominal, la ejecución de los participantes se lleva a cabo de manera independiente y no se encuentran interactuando entre ellos. Esto representa una forma de estimación del beneficio colectivo que se contrastará con los resultados de la cooperación.

Análisis de datos

En el análisis estadístico se utilizó el lenguaje y ambiente para el cómputo estadístico R (*R Core Team*, 2014). Debido al pequeño tamaño de la muestra, es difícil garantizar que los datos sigan una distribución normal, por lo tanto, se recurrió al uso de estadística no paramétrica.

El análisis independiente de condición y nivel de dificultad se hizo usando una prueba de Friedman. Se reportan la magnitud del efecto (utilizando la w de Kendall) y las pruebas *post-hoc* con corrección de



Bonferroni por comparaciones múltiples (utilizando pruebas de rangos sumados de Wilcoxon). Para evaluar las diferencias del rendimiento entre condiciones, se llevó a cabo un tratamiento similar de los datos; se utilizó el nivel de dificultad alto y se añadió el grupo nominal, teniendo así tres condiciones (cooperación, individual y nominal) y 1 nivel de dificultad (alto).

Se emplearon pruebas de Wilcoxon para calcular las diferencias entre condiciones y la codificación conductual, comparando los niveles de dificultad alto y bajo. Para calcular el tamaño del efecto se utilizó $rbis = z/\sqrt{n}$. Finalmente, se asociaron las variables de personalidad, codificación conductual y el rendimiento en la tarea MOT utilizando el coeficiente de correlación de Spearman con corrección de Bonferroni para comparaciones múltiples. Lo anterior utilizando los datos de los tres niveles de dificultad.

Resultados

Rendimiento en relación con el nivel de dificultad de la tarea

El análisis del rendimiento individual en relación con el nivel de dificultad de la tarea arrojó diferencias estadísticamente significativas de acuerdo con una prueba de Friedman ($\chi^2(9) = 18.29, p < 0.001$). Se estima que el tamaño del efecto es grande ($W_{\text{Kendall}} = 0.67$). Comparaciones *post-hoc*, utilizando pruebas de rangos sumados de Wilcoxon con corrección de Bonferroni para comparaciones múltiples, evidenciaron que hubo un porcentaje de aciertos significativamente menor para la dificultad alta en comparación con la dificultad baja ($W = 100, p < 0.001, rbis = 0.84$; dificultad alta: $MD = 56.38, R = 25.55$; dificultad baja: $MD = 92.91, R = 14.16$), y para la dificultad media en comparación con la dificultad baja ($W = 94, p = 0.002, rbis = 0.74$; dificultad media: $MD = 76.6, R = 22.66$). El tiempo de respuesta recibió el mismo tratamiento, pero no se observaron diferencias significativas del mismo en relación con el nivel de dificultad de la tarea al aplicar una prueba de Friedman. A pesar de ello, las comparaciones *post-hoc* mostraron que, en el nivel de dificultad alto (6 objetivos), los participantes exhibieron un tiempo de respuesta significativamente mayor (casi el



doble) en comparación con el nivel bajo ($W = 100, p < 0.001, r_{bis} = 0.79$; dificultad alta: $MD = 7.98, R = 4.11$; dificultad baja: $MD = 5.03, R = 2.83$).

En la condición de cooperación, una prueba de Friedman mostró diferencias estadísticamente significativas del porcentaje de aciertos de acuerdo con el nivel de dificultad ($\chi^2(9) = 17.16, p = 0.04, W_{Kendall} = 0.63$). El análisis *post-hoc* con corrección por comparaciones múltiples evidenció que hay un mayor porcentaje de aciertos en el nivel de dificultad bajo en comparación con el nivel alto ($W = 98, p < 0.001, r_{bis} = 0.81$; dificultad alta: $MD = 78.3, R = 16.11$; dificultad baja: $MD = 97.5, R = 11.66$) y de la dificultad media con la dificultad alta ($W = 84, p = 0.03, r_{bis} = 0.57$; dificultad media: $MD = 91.6, R = 22$). El tiempo de respuesta también registró diferencias significativas de acuerdo con el nivel de dificultad ($\chi^2(9) = 19.22, p = 0.02$), con un tamaño del efecto grande $W_{Kendall} = 0.71$. De acuerdo con las pruebas *post-hoc*, la mayor diferencia se observó en la comparación de la dificultad alta con la dificultad baja ($W = 4, p < 0.001, r_{bis} = 0.78$), donde la primera ($MD = 12.76, R = 6.54$) tuvo un incremento de casi el doble con respecto a la última ($MD = 6.32, R = 3.12$).

Diferencias de rendimiento entre condiciones

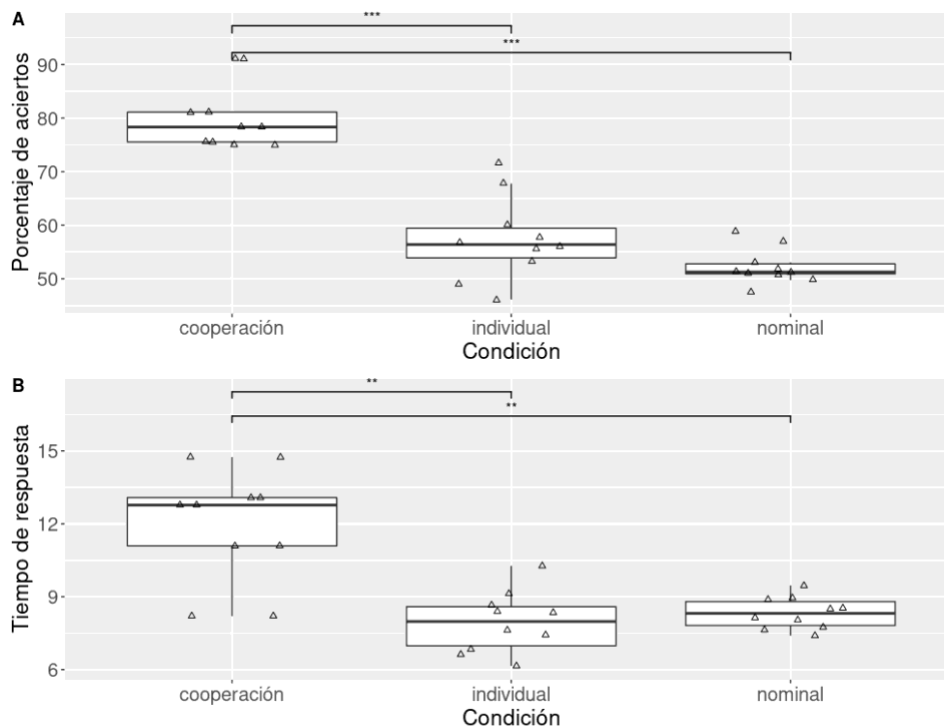
La comparación del porcentaje de aciertos entre condiciones (individual vs. cooperación vs. nominal) en la dificultad alta no presentó diferencias estadísticamente significativas utilizando una prueba de Friedman. Sin embargo, el análisis *post-hoc* arrojó diferencias claras entre la condición de cooperación y la condición individual ($W = 100, p < 0.001$, con un tamaño del efecto grande $r_{bis} = 0.84$), donde el rendimiento fue superior en la condición de cooperación ($MD = 78.30, R = 16.11$) en comparación con la condición individual ($MD = 56.38, R = 25.55$) (ver Figura 3). En el tiempo de respuesta, la prueba de Friedman tampoco mostró diferencias estadísticamente significativas en el nivel de dificultad alto en relación con las tres condiciones; no obstante, se observaron diferencias entre la condición de cooperación y la condición



individual ($W = 90$, $p = 0.002$, $r_{bis} = 0.84$; cooperación: $MD = 12.76$, $R = 6.54$; individual: $MD = 7.98$, $R = 4.11$) y entre la condición de cooperación y la condición nominal ($W = 90$, $p = 0.002$, $r_{bis} = 0.82$; nominal: $MD = 8.31$, $R = 11.38$). La Figura 3 muestra también la dispersión de los puntajes.

Figura 3

Comparación entre condiciones para tiempo de respuesta y porcentaje de aciertos



Nota: El segmento A muestra la distribución de la puntuación para el porcentaje de aciertos, mientras que el segmento B muestra el tiempo de respuesta en segundos. En ambos casos se representa a la mediana con una línea sólida dentro de la caja. ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

Codificación conductual en la condición de cooperación

Al analizar las estrategias de comunicación empleadas en la condición de cooperación, se observó que en la dificultad alta hubo una mayor cantidad de conductas de señalar como estrategia de comunicación que en la dificultad baja; esta diferencia fue estadísticamente significativa ($W = 450$, $p < 0.001$, con un tamaño del efecto grande $r_{bis} = 0.78$; dificultad alta: $MD = 103$, $R = 134$; dificultad baja: $MD = 36$, $R = 37$). Los



intercambios verbales fueron también más numerosos en la dificultad alta comparada con la dificultad baja ($W = 87.5$, $p = 0.005$, con un tamaño del efecto grande $rbis = 0.63$; dificultad alta: $MD = 31.5$, $R = 106$; dificultad baja: $MD = 12$, $R = 44$). En cuanto a las estrategias de búsqueda, seguir todos los objetivos y división no arrojaron diferencias estadísticamente significativas, aunque en ambos casos se mostró una tendencia ($W = 65$, $p = 0.07$ y $W = 74$, $p = 0.07$, respectivamente). En los acuerdos, por otra parte, solo en la conducta de duda hubo diferencias significativas conforme al nivel de dificultad ($W = 82$, $p = 0.015$, $rbis = 0.72$; dificultad alta: $MD = 10$, $R = 26$; dificultad baja: $MD = 3$, $R = 8$).

Relación entre la codificación conductual, la personalidad y el rendimiento

Al analizar el grado de asociación entre la codificación conductual, la personalidad y el rendimiento, utilizando los tres niveles de dificultad, se encontró que la estrategia de comunicación de señalar se asoció de manera positiva con la puntuación promedio de objetivos identificados correctamente ($\rho = 0.44$, $p = 0.01$). Por otra parte, la cantidad de intercambios verbales registró una asociación positiva con el tiempo de respuesta promedio ($\rho = 0.70$, $p < 0.001$) y con la estrategia de división ($\rho = 0.44$, $p = 0.01$). Por último, la cantidad de intercambios verbales se asoció de manera positiva con el desacuerdo ($\rho = 0.39$, $p < 0.05$). En relación con las estrategias de trabajo, la división se asoció de manera positiva con el porcentaje de aciertos ($\rho = 0.36$, $p < 0.05$). La estrategia de división también se asoció con rasgos de personalidad, como la extraversión ($\rho = 0.44$, $p = 0.01$) y la amabilidad ($\rho = 0.46$, $p = 0.01$). La estrategia de seguir a todos los objetivos se asoció de manera positiva con el tiempo de respuesta promedio ($\rho = 0.42$, $p = 0.01$). En cuanto a los acuerdos durante la búsqueda, tanto la duda ($\rho = 0.71$, $p = 0.001$) como el acuerdo ($\rho = 0.55$, $p = 0.001$) se asociaron de manera positiva con el tiempo de respuesta promedio. El desacuerdo también se asoció de manera positiva con la extraversión ($\rho = 0.44$, $p = 0.01$).



Discusión

Los resultados de este estudio apoyan la idea de que la cooperación no es la simple combinación del rendimiento individual de los participantes en una díada. La complejidad de estar inmerso en situaciones sociales que requieren de acciones contingentes de los individuos, coordinación, intercambio de información y retroalimentación parece tener por consecuencia ganancias en rendimiento, a expensas de un mayor tiempo de respuesta. Lo anterior se asocia a que los participantes distribuyen las demandas atencionales al recibir información de las acciones del otro, cubriendo efectivamente una mayor área de búsqueda con la estrategia de señalar, que se asoció de manera positiva con el promedio de objetivos identificados de manera correcta (Brennan *et al.*, 2008). Debido al tiempo que toma establecer un canal efectivo de comunicación o una estrategia, el rastreo visual de objetos durante la condición de cooperación es más lento en comparación con la ejecución individual, pero mucho más eficiente en términos de precisión.

Características individuales y de la personalidad podrían impactar el rendimiento óptimo de una tarea MOT en condición de cooperación. Al respecto, Brennan y Enns (2015b) señalan que la relación social, parentesco, empatía y otros rasgos de personalidad deberían tomarse en consideración para indagar su influencia en el rendimiento. Nuestro estudio no encontró relación entre rasgos de personalidad y rendimiento en la tarea; no obstante, las estrategias y comunicación observadas en la codificación conductual sí mostraron estar asociadas. Particularmente, la amabilidad y la extraversión se asociaron de manera positiva con la estrategia de división y la duda; la extraversión además se asoció de manera positiva con el desacuerdo. Es probable que una combinación de los rasgos de extraversión y amabilidad habiliten una comunicación más eficiente y la discusión de opiniones ante la incertidumbre, aunque al menos en nuestro estudio, esto no parece afectar el rendimiento. Es necesario indagar en futuras investigaciones sobre otros rasgos de la personalidad que podrían estar asociados con el rendimiento y el despliegue de estrategias



efectivas. A conocimiento de los autores, es la primera vez que se explora la relación entre la personalidad y la cooperación en una tarea como la MOT.

Como limitaciones del estudio, entendemos que el tamaño de la muestra es reducido, sin embargo, se trató de un estudio piloto que obtuvo resultados concordantes con nuestras hipótesis y con las investigaciones previas. Más aún, la magnitud del efecto al comparar la ejecución individual con la de cooperación sugiere que existen diferencias en rendimiento entre estas dos condiciones, donde la ejecución más eficiente es la de la díada. Otra limitación del estudio es la falta de una evaluación cognitiva a los participantes para establecer igualdad de condiciones y aptitudes, principalmente en relación con la atención espacial. Aunque es poco probable (debido al tamaño del efecto) que el individuo más eficiente de la díada explique en su totalidad la ganancia en rendimiento, no podemos negar que personas con mejores habilidades visoespaciales y atencionales podrían influenciar positivamente el desempeño general de la díada. Una tercera limitación de nuestro estudio fue el posible efecto de aprendizaje debido a no contrabalancear la administración de la condición. Si bien no existe evidencia de aprendizaje en el corto plazo en tareas de memoria y atención visoespacial como la MOT, lo mejor es evitar esta posibilidad (Harris *et al.*, 2020).

Se recomienda que, en próximos estudios orientados a explorar estos problemas, se incluya un mayor número de participantes y que todos ellos sean evaluados cognitivamente. Un sesgo inherente a este estudio está relacionado con los rasgos de personalidad, pues los individuos fueron voluntarios y no remunerados, lo cual implícitamente podría asociarse a un grado de altruismo superior al normal. Una forma de mitigar esta última limitación podría ser remunerando a los participantes o asignándoles su participación como actividad dentro de un curso escolar. En cuanto a los tipos de errores en la MOT y a cómo las díadas podrían reducirlos, sugerimos llevar a cabo la videograbación también para la condición individual y registrar la



cantidad de veces que el participante manifiesta de manera expresa o a través de conducta no verbal perder los objetivos o confundirlos (*swapping* o *dropping*) para así comparar, posteriormente. si sucede lo mismo en la díada o si estas conductas se ven modificadas de alguna manera al trabajar en cooperación.

Este estudio piloto sienta las bases para que se explore con mayor detenimiento qué factores individuales de personalidad y de estrategias de comunicación se requieren para un rendimiento óptimo, y en qué situaciones la cooperación resulta poco práctica o desfavorable. Es común en el estudio de procesos cognitivos en psicología la exploración de habilidades en lo individual, pero lo cierto es que gran parte de los procesos cognitivos emergen, se ven modificados o potenciados, a partir de la interacción social (De Jaegher *et al.*, 2010).

Conclusiones

En el presente estudio se exploró la posibilidad de evaluar la cooperación en una tarea MOT a través de la observación directa de la conducta, rendimiento y personalidad. A diferencia de trabajos similares que emplean indicadores artificiales para atribuir la ganancia en rendimiento a una interacción social (Brennan y Enns, 2015a; Wahn *et al.*, 2017), monitoreamos cómo las personas de manera espontánea coordinaban sus esfuerzos e interactuaban presencialmente para resolver una tarea de atención visual compleja.

Hacemos notar la posible influencia de factores individuales (como la personalidad) sobre el desempeño y de formas de comunicación o estrategias de resolución que no han sido exploradas previamente (Wahn, Czeszumski *et al.*, 2020). Si pudiéramos resumir nuestros hallazgos en una frase, diríamos que la cooperación tiene sus costos (mayor tiempo de respuesta), pero también sus beneficios (ganancia en porcentaje de aciertos).



Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de interés que pueda percibirse como perjudicial para la imparcialidad de la presente investigación.

Financiamiento

Ricardo Iván Bravo Chávez (CVU 550274) es alumno del posgrado en psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y recibió beca No. 478676 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

Agradecimientos

A los estudiantes que generosamente participaron en este estudio. Los autores desean manifestar además, su más sincero agradecimiento a los revisores anónimos de este artículo por su estupendo trabajo.

Referencias

- Arrighi, R., Lunardi, R., & Burr, D. (2011). Vision and Audition do not Share Attentional Resources in Sustained Tasks. *Frontiers in Psychology*, 2, art. 56. <https://doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2011.00056>
- Bahrami, B., Olsen, K., Latham, P. E., Roepstorff, A., Rees, G., & Frith, C. D. (2010). Optimally Interacting Minds. *Science*, 329(5995), 1081-1085. <https://doi.org/10.1126/science.1185718>
- Bahrami, B., Olsen, K., Bang, D., Roepstorff, A., Rees, G., & Frith, C. (2012). Together, Slowly but Surely: The Role of Social Interaction and Feedback on the Build-Up of Benefit in Collective Decision-Making. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 38(1), 3-8. <https://psycnet.apa.org/fulltext/2011-23156-001.html>
- Brennan, S. E., Chen, X., Dickinson, C. A., Neider, M. B., & Zelinsky, G. J. (2008). 'Coordinating Cognition: The Costs and Benefits of Shared Gaze During Collaborative Search'. *Cognition*, 106(3), 1465-1477. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.05.012>
- Brennan, A. A., & Enns, J. T. (2015a). When Two Heads are Better than One: Interactive Versus Independent Benefits of Collaborative Cognition. *Psychonomic Bulletin & Review* 22(4), 1076-1082. <https://doi.org/10.3758/s13423-014-0765-4>



- Brennan, A. A., & Enns, J. T. (2015b). What's in a Friendship? Partner Visibility Supports Cognitive Collaboration between Friends. *PLoS One*, *10*(11), e0143469. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0143469>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Moreno, J. B. (2001). *BFQ: Cuestionario "Big Five"*. Tea.
- Cleveland, A., Schug, M., & Striano, T. (2007). Joint Attention and Object Learning in 5-and 7-Month-Old Infants. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, *16*(3), 295-306. <https://doi.org/10.1002/icd.508>
- Davis, M. H. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, *10*, 85, 1-19. https://www.uv.es/~friasnav/Davis_1980.pdf
- Drew, T., Horowitz, T. S., & Vogel, E. K. (2013). Swapping or Dropping? Electrophysiological Measures of Difficulty During Multiple Object Tracking. *Cognition*, *126*(2), 213-223. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2012.10.003>
- Dunfield, K.; Kuhlmeier, V. A.; O'Connell, L., & Kelley, E. (2011), 'Examining the diversity of prosocial behavior: Helping, sharing, and comforting in infancy', *Infancy*, *16*(3), 227--247. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2010.00041.x>
- Gondan, M., & Minakata, K. (2016). A Tutorial on Testing the Race Model Inequality. *Attention, Perception, & Psychophysics*, *78*(3), 723-735. <https://doi.org/10.3758/s13414-015-1018-y>
- Harris, D., Wilson, R., Smith, S., Meder, N., & Vine, S. (2020). Testing the Effects of 3D Multiple Object Tracking Training On Near, Mid and Far Transfer. *Frontiers in Psychology*, *11*, art. 196. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00196>
- Heyman, R. E., Lorber, M. F., Eddy, J. M., & West, T. V. (2014). *Behavioral Observation and Coding*. Cambridge University Press.
- de Jaegher, H., Di Paolo, E., & Gallagher, S. (2010). Can Social Interaction Constitute Social Cognition? *Trends in Cognitive Sciences*, *14*(10), 441-447. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.06.009>
- Koriat, A. (2012). When are Two Heads Better than One and Why? *Science*, *336*(6079), 360-362. <https://doi.org/10.1126/science.1216549>
- Laughlin, P. R., Bonner, B. L., & Miner, A. G. (2002). Groups Perform Better than the Best Individuals on Letters-to-Numbers Problems. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *88*(2), 605-620. [https://doi.org/10.1016/S0749-5978\(02\)00003-1](https://doi.org/10.1016/S0749-5978(02)00003-1)



- Laughlin, P. R., Hatch, E. C., Silver, J. S., & Boh, L. (2006). Groups Perform Better than the Best Individuals on Letters-to-Numbers Problems: Effects of Group Size. *Journal of Personality and Social Psychology*, *90*(4), 644-651. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.4.644>
- Laughlin, P. R., Carey, H. R., & Kerr, N. L. (2008). Group-to-Individual Problem-Solving Transfer. *Group Processes & Intergroup Relations*, *11*(3), 319--330. <https://doi.org/10.1177/1368430208090645>
- Meudell, P. R., Hitch, G. J., & Boyle, M. M. (1995). Collaboration in Recall: Do Pairs of People Cross-Cue Each Other to Produce New Memories? *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *48*(1), 141-152. <https://doi.org/10.1080/14640749508401381>
- Meyerhoff, H., Papenmeier, F., & Huff, M. (2017). Studying Visual Attention Using the Multiple Object Tracking Paradigm: A Tutorial Review. *Attention, Perception, & Psychophysics*, *79*(5), 1255-1274. <https://doi.org/10.3758/s13414-017-1338-1>
- Neider, M. B., Chen, X., Dickinson, C. A., Brennan, S. E., & Zelinsky, G. J. (2010). Coordinating Spatial Referencing Using Shared Gaze. *Psychonomic Bulletin & Review*, *17*(5), 718-724. <https://doi.org/10.3758/PBR.17.5.718>
- Pylyshyn, Z. W., & Storm, R. W. (1988). Tracking Multiple Independent Targets: Evidence for a Parallel Tracking Mechanism. *Spatial Vision*, *3*(3), 179-197. <https://doi.org/10.1163/156856888x00122>
- R Core Team. (2014). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing.
- Sharabany, R. (1994). Intimate Friendship Scale: Conceptual Underpinnings, Psychometric Properties and Construct Validity. *Journal of Social and Personal Relationships*, *11*(3), 449-469. <https://doi.org/10.1177%2F0265407594113010>
- Sebanz, N., Bekkering, H., & Knoblich, G. (2006). Joint Action: Bodies and Minds Moving Together. *Trends in Cognitive Sciences*, *10*(2), 70-76. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.12.009>
- Szymanski, C., Pesquita, A., Brennan, A. A., Perdikis, D., Enns, J. T., Brick, T. R., Müller, V., & Lindenberger, U. (2017). Teams on the Same Wavelength Perform Better: Inter-Brain Phase Synchronization Constitutes a Neural Substrate for Social Facilitation. *NeuroImage*, *152*, 425-436. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2017.03.013>
- Van-Rossum, G., & Drake, F. L. (2009). *Python 2.6 Reference Manual*. Phyton.
- Van-Zandt, T. (2002). Analysis of Response Time Distributions. In H. Pashler y J. Wixted (Eds.), *Stevens' Handbook of Experimental Psychology*, *4*, 461-516. John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1002/0471214426.pas0412>



- Wahn, B., Kingstone, A., & König, P. (2017). Two Trackers Are Better Than One: Information About the Co-Actor's Actions and Performance Scores Contribute to the Collective Benefit in a Joint Visuospatial Task. *Frontiers in Psychology*, 8, art. 669. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00669>
- Wahn, B., & König, P. (2017). Can Limitations of Visuospatial Attention Be Circumvented? A Review. *Frontiers in Psychology*, 8, art. 1896. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01896>
- Wahn, B., Czeszumski, A., & König, P. (2018). Performance Similarities Predict Collective Benefits in Dyadic and Triadic Joint Visual Search. *PloS One*, 13(1), artículo e0191179. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0191179>
- Wahn, B., Karlinsky, A., Schmitz, L., & König, P. (2018). Let's Move It Together: A Review of Group Benefits in Joint Object Control. *Frontiers in Psychology*, 9, art. 918. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00918>
- Wahn, B., Kingstone, A., & König, P. (2018). Group Benefits in Joint Perceptual Tasks—A Review. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1426(1), 166-178. <https://doi.org/10.1111/nyas.13843>
- Wahn, B., Czeszumski, A., Labusch, M., Kingstone, A., & König, P. (2020). Dyadic and Triadic Search: Benefits, Costs, and Predictors of Group Performance. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 82, 2415–2433. <https://doi.org/10.3758/s13414-019-01915-0>
- Wahn, B., König, P., & Kingston, A. (2020). Predicting Group Benefits in Joint Multiple Object Tracking. *PsyArXiv Preprints*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/fzwgs>

Cómo citar este artículo: Bravo-Chávez, R. I., Ferrari-Díaz, M., Silva-Pereyra, J. F., & Fernández-Harmony, T. (2023). Cooperación en el rastreo visual de objetos: resultados preliminares. *Psicumex*, 13(1), 1–23, e454. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.454>



Artículos

Estrés en deportistas universitarios: revisión de la EEAD en jóvenes mexicanos

Stress in University Athletes: Review of the EEAD in Mexican Youth

Minerva Vanegas-Farfano, Luis Ródenas Cuenca, María Elizabeth Contreras Puente, Samantha Medina Villanueva
Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

El estrés deportivo puede contribuir al detrimento del desempeño de los atletas, más no siempre se analiza con instrumentos diseñados para su uso en intervenciones. Este trabajo valida la escala de valoración del estrés en el ámbito deportivo en atletas mexicanos, presentando datos de su validez convergente con la escala de estrés percibido y hallazgos derivados de su comparación con investigaciones españolas. Se realizó un estudio transversal con 180 atletas (62.2 % hombres y 37.8 % mujeres) de una universidad del noreste del país que compiten en diferentes niveles, con una edad media de 20.32 años ($DE = 2.56$), quienes fueron seleccionados mediante un muestreo por conveniencia. El análisis factorial confirmatorio mostró buenos índices de ajuste, además de una adecuada confiabilidad (EEAD, $\alpha = 0.80$; PSS, $\alpha = .78$) y una correlación positiva y significativa entre ellas ($r = .574$, $p < .001$). Asimismo, las comparaciones con muestras españolas señalaron la misma tendencia de unidimensionalidad y puntuaciones significativamente mayores en mujeres que en hombres. Los datos confirman que la versión mexicana de la EEAD es un instrumento válido y fiable para estudiar el estrés deportivo y para su implementación en intervenciones con atletas universitarios mexicanos.

Palabras clave: estrés deportivo, atletas universitarios, validación, evaluación, análisis factorial confirmatorio

Autores

Minerva Vanegas-Farfano, Facultad de Organización Deportiva, Universidad Autónoma de Nuevo León

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1896-3062>

Luis Ródenas Cuenca, Facultad de Organización Deportiva, Universidad Autónoma de Nuevo León

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0992-220X>

María Elizabeth Contreras Puente, Facultad de Organización Deportiva, Universidad Autónoma de Nuevo León

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4467-9011>

Samantha Medina Villanueva, Facultad de Organización Deportiva, Universidad Autónoma de Nuevo León

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7587-9780>

Autor para correspondencia: Minerva Vanegas-Farfano. Correo electrónico: minerva.vanegas@gmail.com

Abstract

Sports stress can be detrimental to an athletes' performance. However, previous research has not always incorporated instruments designed for use in interventions. This study validates the sports stress rating scale in Mexican athletes and presents data on its convergent validity with the perceived stress scale. A cross-sectional study was carried out with 180 athletes (62.2% men and 37.8% women) from a northeastern university, who compete at different levels, with a mean age of 20.32 years ($SD = 2.56$), selected through convenience sampling. Furthermore, comparisons with Spanish samples indicated the same trend of unidimensionality and significantly higher scores in women than in men. The confirmatory factor analysis showed good fit indices; in addition to adequate reliability (EEAD, $\alpha = .80$; PSS, $\alpha = .78$) and a positive and significant correlation between them ($r = .574$, $p < .001$). The data confirms that the Mexican version of the EEAD is a valid, reliable instrument with a similar unidimensionality to similar Spanish speaking populations. Our findings suggest the scale is well suited for implementation of intervention studies of sports stress in Mexican university students.

Key words: sport stress, university athletes, validation, assessment, confirmatory factor analysis

DOI: <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.481>

Recibido 14– Agosto- 2021

Aceptado 18 – Octubre - 2022

Publicado 14 – Junio - 2023



Introducción

El estrés en relación con la práctica deportiva es relevante por su influencia en el rendimiento y por sus consecuencias fuera del ámbito deportivo (Schinke et al., 2017). El mal manejo del estrés y su concentración en niveles inadecuados generan un desequilibrio en el desempeño tanto durante el entrenamiento como en la competencia (Molinero et al., 2011). Al respecto, De Rose et al. (2000) comentan que el estrés deportivo puede provocar una descompensación entre la demanda competitiva y los recursos personales (físicos y psicológicos) del atleta con consecuencias tales como la propensión a conflictos psicológicos y sociales en el deportista. A su vez, puede fomentar la propensión a lesiones (Tranaeus et al., 2015), burnout deportivo, uso de sustancias prohibidas, abandono de la disciplina deportiva e, incluso, contribuir al desarrollo de trastornos psicológicos que afecten el funcionamiento del individuo, aun y cuando el estrés reportado sea catalogado como subclínico (Emran et al., 2014; Schinke et al., 2017).

Como consecuencia de lo anterior, el estudio del estrés en dicho ámbito ha dado pie al desarrollo de escalas de medición orientadas a conocer las características de este durante las diversas fases del periodo competitivo. Escalas como REST-Q Sport (Kellman y Kallus, 2001), CPDR (Gimeno et al., 2001) o COPE (Eubank y Collins, 2000) permiten analizar el estrés vivido por el deportista, y se emplean en poblaciones hispanohablantes mayormente, pero considerándolo parte de una constelación de variables con la finalidad de comprender la relación del estrés con el sobre entrenamiento, la percepción del control del estrés como característica del deportista o la evaluación de estrategias de enfrentamiento. En otras palabras, la perspectiva psicológica para estudiar el estrés en el deporte se orienta a valorar la incidencia que tiene el posible estresor en términos de su efecto sobre otros constructos como la confianza, la concentración, el estado anímico o la relación con los otros, pero no en la observación directa del estrés en sí.

El estrés incide directamente sobre el deportista en sus pensamientos, emociones y conductas; y le puede llevar tanto a activarse y luchar como a considerar que no cuenta con los recursos para afrontar ciertas



situaciones (Moen et al., 2015; Weinberg y Gould, 2015). Para modular el estrés, el entrenamiento mental busca que el deportista se percate de sus respuestas automáticas para reflexionar o modificar dichas reacciones (Abrams, 2021; Kaufman et al., 2018; Turner, 2016). Este trabajo, al ser utilizado en el ámbito de la intervención psicológica, ha sido descrito desde las teorías que señalan la relación entre la percepción de los estímulos y las reacciones que se tienen tras haber procesado las posibilidades para enfrentarles, como sucede en la teoría transaccional del estrés (Lazarus y Folkman, 1984), la teoría cognitivo-emocional-motivacional (Lazarus, 1991) y, más recientemente, la teoría de la activación cognitiva del estrés (Ursin y Eriksen, 2004).

Para que esto sea útil en un trabajo de intervención, es imprescindible que el atleta pueda reconocer cómo se siente para monitorear los cambios que va logrando a lo largo de las sesiones y en torno a la implementación del método de intervención. Si bien todo ello presenta resultados positivos en investigaciones cuasi experimentales, los efectos de los programas tienden a ser evaluados con instrumentos diseñados para medir otros constructos como la ansiedad (Maynard et al., 2007; Rumbold et al., 2012), que es una de las emociones más estudiadas en relación con el desempeño deportivo (Woodman et al., 2009); o bien, se usan instrumentos diseñados para medir el estrés en otros ámbitos. En resumen, analizar el estrés que vive una persona en los diferentes momentos de su ciclo deportivo es vital para poder ayudarlo a lo largo de dicha trayectoria. Aunque este es un fenómeno que se relaciona con otros, el estrés es un concepto más amplio que, por ejemplo, la ansiedad, pues tal como lo indica Cohen (2016), puede conducir al atleta a buscar oportunidades que le permitan salir airoso de la situación. Es decir, puede verse cualidades positivas en este constructo.

La presente investigación

Evaluar las capacidades que tiene un atleta es necesario para ayudarlo a lograr sus objetivos, por tanto, la valoración de las habilidades psicológicas apoya la labor de entrenadores y cuerpo técnico (Olmedilla,



2021). El metanálisis realizado por Rumbold et al. (2012) apunta que las intervenciones en torno al estrés del deportista cuentan con resultados positivos para el manejo de la ansiedad, cambiar la percepción que se tiene del estrés y mejorar el desempeño deportivo. Sin embargo, aunque dicha investigación se llevó a cabo con deportistas constantes, no menciona el nivel competitivo u otros datos sociodemográficos.

Los atletas universitarios, población en la cual se ha enfocado este estudio, forman parte de un grupo en que las exigencias y demandas escolares provocan desequilibrios sistémicos que se manifiestan en la salud mental (Cuamba y Zazueta, 2020). Debido a la combinación de responsabilidades académicas y atléticas, se considera que los estudiantes que desarrollan su práctica deportiva como parte de algún equipo representativo se ven sometidos a grandes cargas de estrés (Lassiter et al., 2022). Sin embargo, los estudios nacionales revelan que la práctica de la actividad física da lugar a una mayor percepción de control del estrés y menor sensación del percibirse sobrepasados por situaciones estresantes en dicha población (López-Walle et al., 2020); quizás porque no toman en cuenta el desarrollo y la percepción del estrés proveniente de las demandas propias del contexto deportivo, siendo entonces importante el estudio de dicho fenómeno, su sintomatología y formas de intervención.

La práctica del ejercicio y el deporte presenta una serie de limitaciones o barreras internas y externas para los estudiantes universitarios mexicanos, las cuales son estadísticamente mayores en mujeres que en hombres (Blanco et al., 2019). Por su parte, Olmedilla et al. (2021) reportan diferencias significativas en la puntuación y gestión del estrés entre sexos, siendo mayor la percepción de ambos en las mujeres, lo cual puede incidir en su desempeño deportivo.

Los trabajos en torno a las intervenciones permiten conocer cuáles enfoques son los más apropiados para el manejo del estrés deportivo (Rumbold et al., 2011). No obstante, comprobar la efectividad de una intervención requiere del cumplimiento de una serie de criterios que permitan reconocer si es mejor tener un tratamiento a ninguno (criterio 3.1, American Psychological Association [APA], 2022), y diferenciar si



existe un beneficio derivado del trabajo con la variable más allá de la habilidad del profesional de la salud para crear un ambiente de cambio (criterio 3.2, APA, 2022). Es por ello que, al efectuar una investigación centrada en la intervención, hay un interés por conocer más acerca de los cambios en una variable psicológica cuyo proceso debe considerar aspectos como el orden temporal en las variables de estudio, la presencia de variables confusoras y variables latentes, para identificar los efectos directos e indirectos de cada una de estas (Miočević *et al.*, 2022).

De ahí la necesidad de tener instrumentos de medición que permitan conocer qué sucede con la variable de estudio al momento de ser intervenida. Tomando en consideración lo anterior, Pedrosa *et al.* (2013) desarrollaron una escala con el objetivo de identificar aspectos psicológicos específicos del estrés en el ámbito deportivo, teniendo como referente a un grupo de expertos del área de la psicología del deporte, quienes indicaron las características que permiten reconocer elementos que pueden ser apropiados de identificar en el ámbito de la intervención.

El presente proyecto se enfoca en el análisis de las propiedades psicométricas de la escala de valoración del estrés en el ámbito deportivo (EEAD) de Pedrosa *et al.* (2013) en población mexicana. Tiene como justificación los antecedentes ya señalados en torno a las teorías utilizadas para conceptualizar el estrés, el hecho de contar con pocos instrumentos a un nivel nacional para evaluar específicamente los cambios que pueden ser monitoreados antes, durante y después de una intervención; y, sobre todo, porque los elementos somáticos y cognitivos en los cuales se sustenta tienen resonancia con diversos estudios cuasi experimentales que advierten cómo su modificación impacta positivamente en el deportista y que pueden tomarse en cuenta para sugerir una relación de causalidad al momento de evaluar la eficacia de una intervención sobre el estrés deportivo (Moen *et al.*, 2015; Turner *et al.*, 2014; Woodman *et al.*, 2009).

La EEAD es una escala diseñada con el apoyo de expertos psicometristas y del área de la psicología del deporte, cuya finalidad es evaluar signos y síntomas físicos y psicológicos relacionados con el estrés



deportivo y su incidencia en la práctica del deporte. Esta se compone de 15 ítems con un recorrido tipo Likert con cinco alternativas de respuesta; presenta una confiabilidad reportada de 0.88 y fue desarrollada con el apoyo de participantes de diferentes categorías deportivas, desde junior (12 años) hasta máster (mayor a 30 años), gracias a los cuales se cuenta con su reporte de baremos por puntos de corte. En estudios recientes, ha sido empleada para conocer las relaciones entre el estrés deportivo con el académico y otras variables como la resiliencia, el afrontamiento y el compromiso en función de tipologías personales con deportistas españoles de educación secundaria, bachillerato y formación profesional, mostrando relaciones significativas negativas con el afrontamiento a la tarea y positivas con el afrontamiento emocional (Carratalá et al., 2021). Asimismo, se ha empleado para evaluar la influencia del estrés en el origen de lesiones en voleibolistas españoles con una edad media de 23 años, encontrando que es significativamente mayor en mujeres que en hombres (Reyes-Gómez y Pérez-Farinós, 2020). Considerando que en población mexicana no se tiene una herramienta con dichas características y ante el desconocimiento del comportamiento de dicha variable en atletas universitarios mexicanos, se planteó como un segundo objetivo la comparación de los valores descriptivos obtenidos con lo reportado en el trabajo de Reyes-Gómez y Pérez-Farinós (2020).

Metodología

Mediante un estudio instrumental, de diseño transversal y tipo explicativo (Ato et al., 2013), se recabaron datos que fueron obtenidos y analizados como se presenta a continuación:

Participantes

Participaron 180 deportistas con una edad media de 20.32 años ($DE = 2.56$); el 62.2 % eran hombres y el resto mujeres, los cuales formaron parte de un muestreo no aleatorio en una universidad pública de un estado del noreste de México. En cuanto al nivel de competencia, el 87.8% respondió competir a un nivel no profesional (amateur), mientras que el 11.2 % enfatizó participar como atleta de alto rendimiento. Con respecto a la disciplina deportiva, el 34.4 % practicaba deportes individuales y el 65.6 % deportes colectivos.



El tamaño de la muestra ($n = 180$) consideró la necesidad de tener al menos diez personas por ítem de la escala a validar; es decir, una cantidad de $n = 150$, siguiendo las recomendaciones de Carretero-Dios y Pérez (2005) y de Hair *et al.* (1998) para la ejecución de análisis factoriales confirmatorios. Cabe señalar que no se presentaron datos perdidos, lo cual fue corroborado con una serie de acciones que se informan al inicio de la sección de análisis de datos.

Instrumentos

Escala de valoración del estrés en el ámbito deportivo (Pedrosa *et al.*, 2013). Evalúa el estrés deportivo y contempla en su diseño los aspectos psicológicos proclives a ser mayormente modificables durante la intervención. Incluye 15 ítems con un recorrido tipo Likert con cinco alternativas de respuesta, y una confiabilidad adecuada ($\alpha = 0.88$). En su construcción, la validez convergente del instrumento tomó en consideración una escala de percepción del esquema corporal, una prueba de autoestima de los deportistas y un inventario de ansiedad competitiva. En la actualidad, la escala ha mostrado también ser útil para valorar el estrés con árbitros (Martínez-Moreno *et al.*, 2020).

En el presente estudio, como parte del proceso de validación, se usó la escala de estrés percibido (PSS, por sus siglas en inglés) de Cohen *et al.* (1983) en su versión en español y validada en el contexto mexicano por González y Landero (2007) con el fin de obtener prueba de su validez convergente. Dicha escala permite conocer el grado de estrés percibido según las actividades cotidianas del participante y se empleó al hipotetizar que, al ser el mismo constructo medido, existiría entre estas una relación positiva en sus puntuaciones. También se empleó considerando que ya se ha utilizado para comprobar el efecto de intervenciones orientadas al deporte en diversos trabajos (Dubuc-Charbonneau y Durand-Bush, 2015; Moen *et al.*, 2015). Este instrumento cuenta con catorce ítems y presenta, en su versión validada para población mexicana, una confiabilidad de $\alpha = 0.83$.



Procedimiento

Se localizaron gimnasios y campos deportivos aledaños a una facultad orientada a la educación física en donde adolescentes tardíos (UNICEF, s.f.) y pertenecientes al grupo de adultez temprana (Medley, 1980) suelen practicar sus disciplinas deportivas o acondicionamiento físico. En dichos espacios se hizo la invitación para participar anónima y voluntariamente dando respuesta al cuestionario. Este comenzaba con un consentimiento informado, diseñado siguiendo las disposiciones del Código Ético del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2009), mismo que establecía el objetivo del estudio, los datos correspondientes al perfil sociodemográfico de los participantes y los instrumentos ya mencionados. Durante el llenado de los cuestionarios, entregados individual o colectivamente, se acompañó a los participantes con la finalidad de responder cualquier duda con respecto al contenido del mismo; se utilizaron frases como: “Por favor contesta desde tu experiencia, lo que tú consideres”, como una forma de cuidar siempre que los acompañantes no influyeran en las respuestas. Responder el cuestionario tomaba aproximadamente 10 minutos como máximo. Una vez que entregaban el cuestionario, los investigadores revisaban las hojas para asegurarse de que no faltase algún ítem por responder, con el fin de evitar datos perdidos. Por último, los cuestionarios fueron foliados y sirvieron para el desarrollo de la base de datos cuyos análisis se presentan en la siguiente sección.

Análisis de datos

Si bien parte del procedimiento contó con la evaluación manual de la presencia de datos perdidos en los inventarios distribuidos, una vez que estos se vaciaron para su análisis mediante el programa SPSS versión 24, se revisó nuevamente que dicho archivo no contase con valores perdidos. Tras ello, se realizaron análisis descriptivos (media, desviación estándar, asimetría y curtosis) de la escala EEAD y de sus ítems. Se obtuvieron los datos por género, buscando comparar estos grupos con doble finalidad: a) conocer los valores encontrados en la presente muestra y b) comparar dichos valores con lo obtenido en otros estudios. La



confiabilidad de ambas escalas se revisó con este mismo programa mediante un análisis de alfa de Cronbach y con el coeficiente omega.

A continuación, se efectuaron análisis con el programa AMOS. Dado que el estudio se centra en confirmar un modelo teórico proporcionado por Pedrosa *et al.* (2013), se hizo un análisis factorial confirmatorio, como recomiendan Lloret-Segura *et al.* (2014), para el cual se verificó la presencia de normalidad multivariante de la muestra, considerando que esta debiese presentar un valor inferior a $p(p+2)$, donde p es el número de variables observadas (Bollen, 1989). En este mismo programa se hizo el análisis factorial confirmatorio con el método de estimación de máxima verosimilitud, agregando el procedimiento de *bootstrap*, siguiendo también el método de máxima verosimilitud. Esto permitió el desarrollo de submuestras derivadas de la muestra original, considerando que, dado el tamaño de la muestra ($n = 180$), pudiese ser necesario el replicarle para comprobar la estabilidad de los resultados como recomiendan Schreiber *et al.* (2006).

Para evaluar el ajuste del modelo, se optó por la valoración conjunta de cuatro indicadores: chi cuadrada sobre los grados de libertad (CMIN/DF), el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de bondad de ajuste (GFI) y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA). Se tomaron como indicadores de buen ajuste valores inferiores a 3.0 para la X^2/df ; valores entre 0.90 y 0.95 para los índices de ajuste comparativo y de bondad de ajuste; así como valores entre 0.05 y 0.08 para el RMSEA; todos se ajustan a las recomendaciones de Byrne (2010). Considerando la necesidad de tener un referente de que el constructo medido por la escala a validar tenga relación con constructos similares, se hizo un análisis de validez convergente mediante una correlación de Spearman entre las escalas EEAD y PSS (Krabbe, 2017). Posteriormente, se procedió al establecimiento de los puntos de corte para interpretar los valores de los deportistas una vez aplicada la escala mediante el método de percentiles usando el software SPSS versión 24.



Resultados

A un nivel de escala general, la media y desviación estándar obtenida en la EEAD fueron de $M=28.74$ ($DE=9.22$); en cuanto a género, los valores obtenidos fueron, en los hombres, $M = 27.75$ ($DE = 9.06$) y, en las mujeres, $M = 30.29$ ($DE = 9.35$); siendo la diferencia entre estos no significativas ($p = 0.06$), e inferiores a lo reportado por Reyes-Gómez y Pérez-Farinós (2020): $M = 45.3$, $DE = 9.9$; hombres, $M = 43.3$, $DE = 10.4$; mujeres, $M = 46.7$, $DE = 9.2$. En la Tabla 1, se muestran los estadísticos descriptivos de los ítems de la EEAD, en donde se aprecia la media, desviación estándar, asimetría y curtosis por ítem.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de la escala de valoración del estrés en el ámbito deportivo

	Media	D.T.	Asimetría (0.181)	Curtosis (0.360)
Ítem 1	1.70	1.088	1.516	1.400
Ítem 2	1.97	1.136	1.004	.057
Ítem 3	1.63	1.041	1.775	2.457
Ítem 4	1.89	1.133	1.083	.114
Ítem 5	1.63	1.035	1.762	2.450
Ítem 6	2.77	1.358	0.134	-1.178
Ítem 7	2.24	1.396	0.774	-0.763
Ítem 8	2.09	1.385	0.875	-0.673
Ítem 9	2.01	1.347	1.043	-0.270
Ítem 10	1.95	1.206	1.101	0.258
Ítem 11	1.75	1.024	1.402	1.415
Ítem 12	1.52	0.954	1.985	3.412
Ítem 13	2.21	1.333	0.694	-0.819
Ítem 14	1.57	1.063	2.012	3.246
Ítem 15	1.81	1.176	1.207	0.378



Considerando a Carretero-Dios y Pérez (2005); la normalidad univariante de los datos queda demostrada con la presencia de valores superiores a 1 en la desviación típica, con excepción del ítem 12. En cuanto a los valores de asimetría y curtosis, tener valores mayores a 2, indica la posibilidad de ausencia de una distribución normal multivariada (Bollen y Long, 1993), por lo cual se realizó la prueba de curtosis multivariante. Tomando en cuenta que en este estudio existen 15 variables observadas y el coeficiente de Mardia provisto por el programa AMOS fue igual a 71.64, se puede afirmar la existencia de normalidad multivariada, lo que permite el empleo del método de máxima verosimilitud en el análisis factorial confirmatorio posterior.

Los valores obtenidos en los análisis de confiabilidad, alfa de Cronbach y omega, arrojaron puntuaciones mayores al $\alpha = 0.70$. Según George y Mallery (2003), un puntaje de $\alpha > 0.90$ es excelente; $\alpha > 0.80$, bueno; > 0.70 , aceptable; > 0.60 , cuestionable y > 0.50 , inaceptable. Por lo tanto, los resultados obtenidos en este estudio se consideran aceptables (Ver Tabla 2).

Tabla 2

Consistencia interna de las escalas empleadas

	α	CR
EEAD	0.80	0.80
PSS14	0.78	0.78

Nota. CR = Fiabilidad compuesta

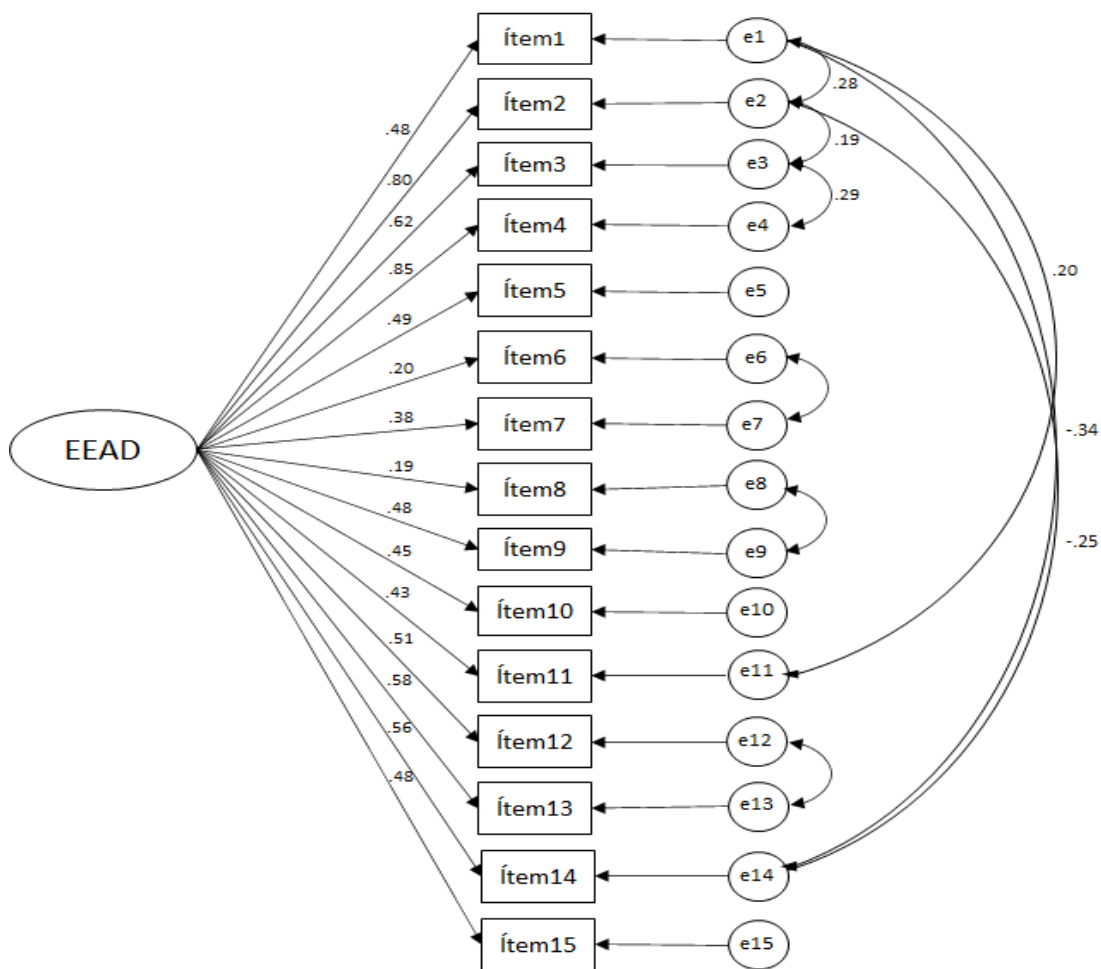
El análisis factorial confirmatorio bajo el método de máxima verosimilitud permitió contrastar el ajuste del modelo mediante su contraste con los datos, siguiendo el supuesto de una distribución normal multivariante, lo que apoyó la estructura unifactorial del mismo con valores comprendidos dentro del rango de buen ajuste en los índices chi cuadrada sobre los grados de libertad ($\chi^2/gl = 1.54$), el índice de ajuste comparativo (CFI = 0.92), el índice de ajuste (GFI = 0.92) y RMSEA = .055. Todo ello permite conocer la



pertinencia y validación de una estructura unifactorial en la escala estudiada. La relación entre las variables observables y el constructo se puede apreciar en la Figura 1.

Figura 1

Modelo unifactorial de estrés deportivo en una muestra de atletas universitarios (n=180, valores estandarizados)



El análisis de validez convergente de EEAD, orientado a conocer si efectivamente existe una correlación positiva entre las pruebas empleadas (Acuña et al., 2017), arrojó resultados adecuados en su correlación con la escala de estrés percibido: $r = 0.574, p < .001$. Esto permite confirmar la hipótesis planteada



de que ambas escalas, al medir un mismo constructo, se encontrarían positiva y significativamente relacionadas. Por último, en la Tabla 3 se presentan los pesos factoriales por ítem resultantes del análisis factorial confirmatorio, lo que nos permite ver la contribución de cada uno de estos al instrumento.

Tabla 3*Pesos factoriales de los ítems de la EEAD*

Ítem	λ
Ítem 1	0.634
Ítem 2	0.780
Ítem 3	0.682
Ítem 4	0.595
Ítem 5	0.480
Ítem 6	0.266
Ítem 7	0.478
Ítem 8	0.199
Ítem 9	0.630
Ítem 10	0.485
Ítem 11	0.476
Ítem 12	0.415
Ítem 13	0.734
Ítem 14	0.572
Ítem 15	0.560

 Λ =Carga factorial

Discusión

La presente investigación se enfocó en atender la necesidad de aportar un elemento de calidad al acervo de instrumentos mediante la validación de la escala de valoración del estrés en el ámbito deportivo (Pedrosa et al., 2013), ya que esta, con su orientación hacia la sintomatología y signos presentes en el contexto deportivo, puede ser empleada en un contexto de intervención.



La validación llevó un proceso en donde, tras observar la falta de normalidad de los datos, se tomó la decisión del empleo del método de simulación de datos *bootstrap*. Con ello, los resultados del análisis factorial confirmatorio fueron satisfactorios, con valores dentro del rango aceptado por los autores de la escala original, quienes con una muestra de $n = 833$ obtuvieron: $\chi^2/g1 = 2.02$; CFI = 0.96; GFI = 0.97; RMSEA = 0.035 (Pedrosa et al., 2012); mientras que en el presente estudio los resultados fueron de: $\chi^2/g1 = 1.54$, $\chi^2/g1 = 1.54$ y RMSEA = 0.055; con las respuestas de una muestra de 180 atletas mexicanos. Gracias a este proceso, al igual que en el instrumento original, la presente escala mantuvo la unidimensionalidad, conservando la totalidad de sus ítems, por lo que se considera que dicho ajuste refleja una realidad similar a la presente con la muestra empleada para su creación en España.

Trabajos previos con la EEAD han confirmado que dicho instrumento es sensible para la detección de relaciones entre el estrés deportivo y otras variables como el estrés académico, el afrontamiento, el compromiso y la resiliencia (Carratalá et al., 2021). En este estudio se incluyó un análisis de validez convergente con la escala de estrés percibido (Cohen et al., 1983; Dubuc-Charbonneau y Durand-Bush, 2015; Moen et al., 2015); al efectuarlo, dicho análisis mostró una correlación media y significativa ($r = 0.574$, $p < 0.001$) con la escala EEAD. Este resultado nos permite saber que la escala sometida a la validación cuenta con una adecuada sensibilidad para evaluar la percepción del estrés de los participantes, y corroborar la hipótesis de que el instrumento validado mide efectivamente el estrés de los deportistas. Es importante recalcar que el análisis de confiabilidad de los datos mostró que las dos escalas empleadas contaban con valores adecuados: la EEAD con valor de $\alpha = 0.80$ y la escala PSS con un valor de $\alpha = 0.78$, lo que revela la confiabilidad del instrumento y con ello su utilidad.

En el presente trabajo se obtuvieron medias menores a lo reportado por Reyes-Gómez y Pérez-Farinós (2020), pero con una misma tendencia en sus datos, siendo al igual que en dicho estudio, mayor el valor del estrés reportado por las mujeres que el de los hombres, pero sin encontrar dentro de la muestra mexicana una



diferencia estadísticamente significativa de este dato. Una posible razón para esta diferencia es que, en el estudio citado, el tamaño muestral es mayor en un 16.6 %. Por ello, consideramos adecuado el desarrollar investigaciones similares ante la posibilidad de obtener relaciones teóricamente relevantes a los estudios ya mencionados.

Entre las limitaciones de este estudio, es pertinente considerar el pequeño tamaño de la muestra ($n = 180$) que, si bien pudo ser salvado mediante el método de *bootstrap* obteniendo datos satisfactorios, conlleva la necesidad de proponer posteriores análisis con grupos de atletas más numerosos y con un rango de edad mayor. Esto permitiría saber si el instrumento es adecuado para otros grupos, y si es viable para deportistas que entrenan y compiten de forma regular.

Además, es necesario buscar una proporción equivalente en hombres y mujeres como participantes para una mayor representatividad de ambos y comprobar indicadores de validez con pruebas de varianza, pues, en el presente estudio, la cantidad de mujeres es menor en un 41 %. Sin embargo, esto también es un reflejo de la realidad social mexicana, en donde la mujer tiene una menor participación en el deporte que el hombre (Blanco *et al.*, 2019). De igual forma, el incluir análisis de validez discriminante se considera como otro estudio a realizar, pues permitiría tener evidencia de qué tanto el concepto como sus indicadores son distintos a los presentes en el análisis de otros fenómenos, ya que la presente investigación se concentró en asegurarse que la escala se enfocase efectivamente al reconocimiento del estrés. Por último, es importante recalcar que, al ser un instrumento de autoinforme, este puede contener sesgos que deriven de la deseabilidad social.

Contemplando la posibilidad de que los niveles de estrés presentados por los deportistas varíen en torno a la percepción percibida por su ejecución (individualmente vs. en conjunto), se recomienda que en futuros trabajos se tome en cuenta la comparación de los valores de estrés presentes ante las condiciones de ejecución individual y en equipos. O bien, considerar la implementación de un muestreo que permita el reflejo de otros aspectos demográficos que pudiesen incidir en los niveles de estrés de los participantes, tales como el desarrollo



de múltiples actividades como ser estudiante, atleta y laborar frente a ser únicamente estudiante y ser atleta. Además, considerar las diferencias relacionadas con el género, lo cual la literatura destaca como aspecto importante a contemplar en torno a la actividad física, deporte, estrés, nivel socioeconómico o medidas antropométricas (Blanco et al., 2019).

Por último, considerando el objetivo tras el diseño de la escala y su validación en el contexto mexicano, para futuras investigaciones es recomendable su implementación en la evaluación de los cambios de dicha variable durante intervenciones psicológicas como herramienta de evaluación pre y post intervención para garantizar una terapia personalizada y, en consecuencia, una mayor efectividad de los métodos que se utilicen para la intervención con los atletas. Para lograrlo, se recomienda que, si bien la escala presenta un diseño unidimensional, sean contemplados los valores de los ítems enfocados a la sintomatología física, psicológica y la percepción de las demandas de la práctica deportiva en la cual se desenvuelva el participante.

Conclusiones

Cuando se realiza una investigación sobre una intervención, es necesario tener el diseño y el instrumento que permitirá inferir causalidad a fin de incrementar los conocimientos sobre el área de estudio que se esté analizando (Rumbold et al., 2012). Por ello, un trabajo enfocado en la intervención del estrés en atletas habría de permitir conocer los cambios en la percepción del estrés que se viven y no solo los resultados que se observan en sus aspectos relacionados, como el tener una mayor confianza, disfrute o desempeño. El presente estudio se enfocó en el desarrollo de la validación de una escala cuyos ítems permitiesen conocer dichos elementos. Además, se contrastan los resultados obtenidos en población mexicana con estudios hechos en España con participantes con características similares en cuanto a edad, sexo y nivel deportivo. De dicha evaluación se obtuvo resultados similares en cuanto a su unidimensionalidad y los valores de estrés obtenidos por género.

La escala de estrés en el ámbito deportivo de Pedrosa et al. (2013), al centrarse en aspectos psicológicos modificables como la auto percepción del esquema corporal, la ansiedad y la autoestima (Ramos, 2017), se



presenta como un instrumento útil en su validación para el análisis de los efectos de las intervenciones en población de atletas universitarios, ya que el estrés en el deportista puede ser trabajado de diversas maneras; por ejemplo, reduciendo los estresores, modificando el enfoque cognitivo, regulando el afecto positivo y negativo, o bien, facilitando las conductas de afrontamiento efectivas (Rumbold et al., 2011). Cada una de los cuales se centra en la percepción que tiene el deportista sobre estos aspectos y cómo es que inciden en la manera en que vive su deporte, tal y como se observa en dicho instrumento.

En resumen, los resultados psicométricos de este estudio nos permiten concluir que la estructura factorial proporcionada por los autores de la escala original es reproducible con la totalidad de sus ítems para su uso con atletas mexicanos, con parámetros de fiabilidad adecuados para ser empleada en ulteriores investigaciones. Todo ello puede contribuir en la evaluación de las intervenciones psicológicas en las que al menos uno de los objetivos sea el apoyo en la regulación o manejo del estrés en los deportistas.

Conflicto de intereses

Se declara que no existe ningún conflicto de interés que pueda percibirse como perjudicial para la imparcialidad de esta investigación.

Financiamiento

El presente trabajo ha sido financiado por el apoyo a la incorporación de NPTC, UANL-PTC con número de registro 511-6/18-8928.

Agradecimientos

A las personas que amablemente participaron en esta investigación. A los revisores del presente artículo por todas sus recomendaciones para la mejora del presente trabajo.



Referencias

- Abrams, Z. (2021, 27 de julio). *How Sport Psychologists Are Helping Olympians?* American Psychological Association. <https://www.apa.org/topics/mental-health/going-for-gold#>
- Acuña, I., Michelini, Y., Guzmán, J. I., & Godoy, J. C. (2017). Evaluación de validez convergente y discriminante en tests computarizados de toma de decisiones. *ARTIGO*, 16(3), 375-383. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2017.1603.12952>
- American Psychological Association. (2022). *Criteria for Evaluating Treatment Guidelines*. <https://www.apa.org/pubs/journals/features/evaluating.pdf>
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Blanco, J., Soto, M., Benítez, Z., Mondaca, F., & Jurado, P. (2019). Barreras para la práctica de ejercicio físico en universitarios mexicanos comparaciones por género. *Retos*, 36, 80-82. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.67820>
- Bollen, K. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. Wiley.
- Bollen, K. A., & Long, J. S. (Eds.). (1993). *Testing Structural Equation Models*. Sage Publications, Inc.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with Amos: Basic Concepts, Applications, and Programming* (2.^a ed.). Routledge.
- Carretero-Dios, H., & Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33705307>
- Carratalá, H., Buendía, V., Carballeira, E., & Guzmán, J. (2021). Análisis del estrés y el compromiso académico-deportivo mediante redes neuronales artificiales auto-organizativas. *Retos*, 42, 136-144. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86983>



- Cohen, R. (2016). *Sport Psychology: The Basics*. Bloomsbury.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A Global Measure of Perceived Stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Cuamba, N., & Zazueta, N. (2020). Salud mental, habilidades de afrontamiento y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *PSICUMEX*, 10(2), 71-94. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.351>
- de Rose, D., Korsakas, P., Carlstron, B., & Ramos, R. (2000). Síntomas de estrés precompetitivo en jóvenes deportistas brasileños. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(1-2), 143-158. <https://www.rpd-online.com/article/view/67>
- Dubuc-Charbonneau, N., & Durand-Bush, N. (2015). Moving to Action: The Effects of a Self-Regulation Intervention on the Stress, Burnout, Well-Being, and Self-Regulation Capacity Levels of University Student-Athletes. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 9(2), 173-192. <https://doi.org/10.1123/jcsp.2014-0036>
- Emran, M., Hossain, S., Salek, A., Khan, M., Ahmed, S., Khandaker, M., & Islam, M. (2014). Drug Abuse in Sport and Doping. *Bangladesh Medical Journal*, 43(1), 46-50. <https://doi.org/10.3329/bmj.v43i1.21379>
- Eubank, M., & Collins, D. (2000). Coping with Pre- and In-Event Fluctuations in Competitive State-Anxiety: A Longitudinal Approach. *Journal of Sport Sciences*, 18(2), 121-131. <https://doi.org/10.1080/026404100365199>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. <https://wps.ablongman.com/wps/media/objects/385/394732/george4answers.pdf>



- Gimeno, F., Buceta, J., & Pérez-Llanta, M. (2001). El cuestionario características psicológicas relacionadas con el rendimiento Deportivo (CPRD): Características psicométricas. *Análise Psicológica*, 1(19), 93-113. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v19n1/v19n1a09.pdf>
- González, M. T., & Landero, R. (2007). Factor Structure of the Perceived Stress Scale (PSS) in a Sample from Mexico. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(1), 199-206. <https://doi.org/10.1017/s1138741600006466>
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1998). *Multivariate Data Analysis (5a ed.)*. Prentice Hall.
- Kaufman, K., Glass, C., & Pineau, T. (2018). *Mindful Sport Performance Enhancement. Mental Training for Athletes and Coaches*. American Psychological Association.
- Kellmann, M., & Kallus, K. W. (2001). *Recovery-Stress Questionnaire for Athletes. User Manual*. Human Kinetics.
- Krabbe, P. (2017). *The Measurement of Health and Health status*. Elsevier.
- Lassiter, J., Campbell, A., LeCrom, C., & Dwyer, B. (2022). The Impact of Academic Disruption on Stress Among College Students. *Journal of Issues in Intercollegiate Athletics*, 15, 149-167. http://csri-jiaa.org/wp-content/uploads/2022/02/RA_2022_07.pdf
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and Motivation in Emotion. *American Psychologist*, 46(4), 352-367. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.46.4.352>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>



- López-Walle, J., Tristán, J., Tomás, I., Gallegos-Guajardo, J., Góngora, E., & Hernández-Pozo, M.R. (2020). Estrés percibido y felicidad auténtica a través del nivel de actividad física en jóvenes universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 20(2), 265-275. <https://doi.org/10.6018/cpd.358601>
- Martínez-Moreno, A., Ibáñez-Pérez, R., & Sánchez-Roca, C. (2020). Leadership, Stress and Burnout among Basketball Referees. *Journal of Human Sport and Exercise*, 16(1), 84-96. <https://doi.org/10.14198/jhse.2021.161.08>
- Maynard, I., Hemmings, B., Greenlees, I., Warwick-Evans, L., y Stanton, N. (2007). Stress Management in Sport: A Comparison of Unimodal and Multimodal Interventions. *Anxiety, Stress & Coping*, 11(3), 225-246. <https://doi.org/10.1080/10615809808248313>
- Medley, M. (1980). Life Satisfaction Across Four Stages of Adult Life. *International Journal of Aging & Human Development*, 11(3), 193-209. <https://doi.org/10.2190/D4LG-ALJQ-8850-GYDV>
- Miočević, M., Moeyaert, M., Mayer, A., & Montoya, A. (2022). Causal Mediation Analysis in Single Case Experimental Designs: Introduction to the Special Issue. *Evaluation and the Health Professions*, 45(1), 3-7. <https://doi.org/10.1177/01632787211073194>
- Moen, F., Abrahamsen, F., & Furrer, P. (2015). The Effects from Mindfulness Training on Norwegian Junior Elite Athletes in Sport. *International Journal of Applied Sport Sciences*, 27(2), 98-113. <https://doi.org/10.24985/ijass.2015.27.2.98>
- Molinero, O., Salguero, A., & Márquez, S. (2011). Análisis de la recuperación-estrés en deportistas y relación con los estados de ánimo: un estudio descriptivo. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11(2), 47-55. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/133791>
- Olmedilla, A., Cánovas, M., Olmedilla-Caballero, B., & Ortega, E. (2021). Características psicológicas relevantes para el rendimiento deportivo: diferencias de género en fútbol juvenil. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 21(2), 127-137. <https://doi.org/10.6018/cpd.417711>



- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, & García-Cueto, E. (2013). Construcción de una escala de valoración del estrés en el ámbito deportivo (EEAD). *Revista Electrónica de Metodología*, 17(2), 18-31. <https://doi.org/10.17811/rema.17.2.2012.18-31>
- Ramos, H. (2017). *Evaluación de los niveles de actividad física, personalidad resistente y características psicológicas relacionadas con el rendimiento deportivo en deportes de montaña* [Tesis de doctorado]. Universidad de León, España.
- Reyes-Gómez, G., & Pérez-Farinós, N. (2020). Influencia del estrés en el origen de lesiones en voleibol de competición. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9(3), 131-142. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2020.v9i3.10512>
- Rumbold, J., Fletcher, D., & Daniels, K. (2012). A Systematic Review of Stress Management Intervention with Sport Performers. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 1(3), 173-193. <https://doi.org/10.1037/a0026628>
- Schreiber, J., Stage, F., King, J., Nora, A., & Barlow, E. (2006). Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *The Journal of Education Research*, 6(99), 323-337. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>
- Schinke, R., Stambulova, N., Si, G., & Moore, Z. (2017). International Society of Sport Psychology Position Stand: Athletes' Health, Performance, and Development. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16(6), 622-639. <http://dx.doi.org/10.1080/1612197X.2017.1295557>
- Sociedad Mexicana de Psicología (2009). *Código ético del psicólogo*. Trillas.
- Turner, M. (2016) Rational Emotive Behavior Therapy (REBT). Irrational and Rational Beliefs, and the Mental Health of Athletes. *Frontiers in Psychology*. 7, art. 1423. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01423>



- Tranaeus, U., Ivarsson, A., & Johnson, U. (2015). Evaluation of the Effects of Psychological Prevention Interventions on Sport Injuries: A Meta-Analysis. *Science & Sports*, 30(6), 305-313. <https://doi.org/10.1016/j.scispo.2015.04.009>
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (s.f.). *¿Qué es la adolescencia?* <https://www.unicef.org/uruguay/que-es-la-adolescencia#:~:text=La%20Organizaci%C3%B3n%20Mundial%20de%20la,los%2010%20y%2019%20a%C3%B1os>.
- Ursin, H., & Eriksen, H. (2004). The Cognitive Activation Theory of Stress. *Psychoneuroendocrinology*, 29(5), 567-592. [https://doi.org/10.1016/S0306-4530\(03\)00091-X](https://doi.org/10.1016/S0306-4530(03)00091-X).
- Weinberg, R., & Gould, D. (2015). *Foundations of Sport and Exercise Psychology* (6ta. Ed.). Human Kinetics.
- Woodman, T., Davis, P., Hardy, L., Callow, N., Glasscock, I., & Yuill-Proctor, J. (2009). Emotions and Sport Performance: An Exploration of Happiness, Hope, and Anger. *Journal of Sport & Exercise*, 31, 169-188. <https://doi.org/10.1123/jsep.31.2.169>

Cómo citar este artículo: Vanegas Farfano, M., Ródenas Cuenca, L., Contreras Puente, M. E., & Medina-Villanueva, S. (2023). Estrés en deportistas universitarios: revisión de la EEAD en jóvenes mexicanos. *Psicumex*, 13(1), 1–24, e481. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.481>



Artículos

Bienestar psicológico, global y por dimensión, en universitarios mexicanos: revisión sistemática

Psychological Well-Being, Global and per Dimension, in Mexican University Students: A Systematic Review

Silvia Isela Ramírez Enríquez, Pedro Quintana Arroyo, Juan Cristóbal Barrón Luján

Universidad Autónoma de Chihuahua

Resumen

El presente trabajo tuvo como objetivo analizar el grado de bienestar psicológico global y por dimensiones en estudiantes universitarios mexicanos. Se llevó a cabo una revisión sistemática basada en el análisis de documentos de acuerdo con el modelo PRISMA, buscando artículos originales que hicieran uso de la escala de Ryff (1989) y mostraran los resultados por grado alto, medio o bajo. Se exploraron las bases de datos SciELO, Redalyc, Dialnet, PubMed y ProQuest, encontrándose 149 documentos, quedando un total de 4 publicaciones para su análisis. Los resultados muestran grados medios de bienestar psicológico global y por dimensión. El estudio del bienestar psicológico en estudiantes universitarios es de suma importancia, ya que observar cuales son los niveles de este constructo en esta población puede ayudar a las instituciones, tutores o guías estudiantiles a llevar a cabo estrategias y plantearse metas con el fin de mejorar el desempeño académico y desarrollo personal.

Palabras clave: Bienestar psicológico, estudiantes universitarios, escala de Ryff, revisión sistemática, psicometría

Autores

Silvia Isela Ramírez Enríquez. Universidad Autónoma de Chihuahua

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9876-2075>

Pedro Quintana Arroyo. Universidad Autónoma de Chihuahua

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0312-2823>

Juan Cristóbal Barrón Luján. Universidad Autónoma de Chihuahua

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3249-8494>

Autor para correspondencia: Dr. Juan Cristóbal Barrón Luján email: jcbarrón@uach.mx

Abstract

The objective of this study was to analyze the degree of global psychological well-being and its dimensions among Mexican university students. A systematic review was carried out based on the analysis of documents according to the PRISMA model, searching for original articles that made use of the Ryff scale (1989) and showed the results by high, medium, or low degree. The SciELO, Redalyc, Dialnet, PubMed, and ProQuest databases were explored, finding 149 documents, leaving a total of 4 publications for analysis. The results show average degrees of global psychological well-being and its dimensions. The study of psychological well-being in university students is extremely important since observing the levels of this construct in this population can help institutions, tutors, or student guides to carry out strategies and set goals in order to improve academic performance and personal development.

Key words: Psychological well-being, university students, Riff's Scale, systematic review, psychometry

DOI <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.485>

Recibido 01 – Septiembre - 2021

Aceptado 27 – Julio - 2022

Publicado 29 – Julio - 2023



Introducción

El bienestar psicológico es la plenitud de la persona por el desarrollo de sus capacidades, detalladas y moldeadas por las experiencias y la forma de evaluar y dar solución a las situaciones que se le presentan en el trayecto de su vida (Ryan y Deci, 2001). Este constructo es medido a través de seis dimensiones: la autoaceptación, los propósitos en la vida, la autonomía, las relaciones positivas, el crecimiento personal y el dominio del entorno (Díaz et al. 2006; Ryan y Deci, 2001; Ryff y Keyes, 1995). El bienestar psicológico es un componente multifactorial, el cual se ve influido por distintas variables (Cansoy et al. 2020), y es un elemento importante en el funcionamiento cognitivo, físico o social de las personas, ya que está íntimamente relacionado con aspectos de salud, conductuales, de desarrollo personal y estilos de vida adecuados (Collas y Cuzcano, 2019). Si se logra entender las relaciones del bienestar psicológico con los aspectos mencionados anteriormente, se podrían atender trastornos relacionados con la ansiedad, fatiga, alimentación o problemas de comportamiento; generando estrategias para intervenir en las diferentes poblaciones (Collas y Cuzcano, 2019; Mesa-Fernández et al. 2019).

En la población estudiantil universitaria se ha observado mucho interés por el estudio del bienestar psicológico, ya que esta comunidad se enfrenta durante el proceso de formación a diversas situaciones de índole personal, social, relaciones personales y cambios en su entorno, en donde estos factores pueden afectar su desempeño, estabilidad emocional y tránsito por la universidad (Canedo et al. 2019). Evaluar el efecto de estos cambios, al medir el grado de bienestar psicológico en estudiantes universitarios, permite obtener información sobre la persona y las dimensiones del bienestar, para así generar estrategias que le permitan al estudiante mantener su salud mental, física y social, sin que se vea afectado su desempeño en el ámbito universitario (Carranza et al. 2017; Massone y Urquijo, 2014).

A través de los años, esta variable ha sido estudiada en universitarios mediante distintos cuestionarios, como el de Diener (2009), Butler y Kern (2016), Ryff (1989), Casullo y Castro-Solano (2000)



y el de Sánchez–Cánovas (2007, 2013), entre otros. Estos, son los principales exponentes de la explicación de este constructo. Sin embargo, para efectos de este estudio, se centra la búsqueda en documentos que hagan uso de la escala de Carol Ryff como una de las escalas más conocidas y utilizadas en muchos países, mostrando índices altos de confiabilidad y validez (Rodríguez-Carvajal *et al.* 2010), y que propone seis dimensiones en su modelo para el estudio del bienestar psicológico. Estos factores permiten entender las dificultades que se le presentan a los individuos para llevar a cabo un funcionamiento pleno y desarrollo de sus capacidades (Keyes, 2006; González-Rivera *et al.* 2016).

Se puede decir que existen muchos estudios sobre bienestar psicológico en universitarios en México, pero la mayoría están centrados en el análisis psicométrico de la escala y la generación de nuevos modelos, y no puntualizan sus resultados como niveles bajos, medios o altos en la esencia de la escala. La mayoría de ellos hablan de adecuaciones en la estructura como un objetivo principal. Generar nuevos modelos es conveniente para tener mejores acercamientos al constructo, pero también es conveniente utilizar los ya existentes y obtener datos visibles de esta variable, permitiendo observar el comportamiento y su grado en universitarios desde la esencia y puntuaciones de la escala, para tener una idea de cómo se encuentra esta población de estudio en cuanto a esta variable.

Por tal motivo, surge la siguiente pregunta: ¿Existen estudios en México que presenten los valores de bienestar psicológico obtenidos en estudiantes universitarios, en términos de altos, medios o bajos, y que no solo analicen las propiedades psicométricas de la escala de Carol Ryff o hagan uso de los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario para proponer nuevos modelos? Para responder estas incógnitas, este trabajo se centra en llevar a cabo una revisión sistemática en busca de artículos que presenten datos del grado de bienestar psicológico global, y por dimensiones, de estudiantes universitarios mexicanos, expresado como nivel alto, medio o bajo haciendo uso de la escala de bienestar psicológico de Carol Ryff (González-Rivera



et al. 2016). Esto con el objetivo de proporcionar información que permita a los lectores e investigadores contar con datos útiles y aplicable que puedan ser utilizados favoreciendo al desarrollo estudiantil.

Metodología

Se llevó a cabo una revisión sistemática basada en los ítems del modelo PRISMA, — Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses — (Linares-Espinós et al. 2018), mediante el análisis de la literatura científica, con el fin de encontrar datos sobre el grado de bienestar psicológico global, y por dimensiones, de estudiantes universitarios mexicanos medido mediante la escala de bienestar psicológico de Carol Ryff.

Criterios de elección

Se buscaron trabajos con los siguientes criterios de inclusión: artículos originales sobre la determinación de los niveles de bienestar psicológico en universitarios mexicanos, donde los autores hagan uso de la escala original de Carol Ryff y que los grados de bienestar psicológico sean mostrados en puntuaciones o porcentajes, indicando si el nivel es alto, medio o bajo globalmente y por dimensión, excluyendo aquellos que solo hablan de propiedades psicométricas o adecuaciones estructurales para generar nuevos modelos, sin importar el idioma, que fueran de acceso abierto y sin restricciones de fecha de publicación.

Exploración de documentos

La exploración de documentos se realizó en las bases de datos SciELO, Redalyc, Dialnet, PubMed y ProQuest. y con las palabras clave: bienestar psicológico and universitarios mexicanos, Ryff and universitarios mexicanos and México, niveles and bienestar psicológico and universitarios mexicanos, University and Psychological Wellbeing and Ryff, Riff Scale and Universities and Mexico, Levels and Psychological Wellbeing and University Students and Mexico, Degree and Psychological Wellbeing and University Students and Ryff and México, Psychological Wellbeing and University Students and México.



Almacenamiento y elección de artículos

Los documentos elegidos fueron descargados y almacenados en carpetas identificadas de acuerdo a las palabras claves utilizadas para la exploración. Además, cada carpeta identificada contenía una base de datos en el programa Excel con la información de cada artículo. Se compararon las bases de datos de Excel y se llevó a cabo la eliminación de documentos duplicados. Se revisaron cada uno de los artículos en su resumen, *abstract*, estructura y la temática de estudios para su selección o eliminación.

Resultados

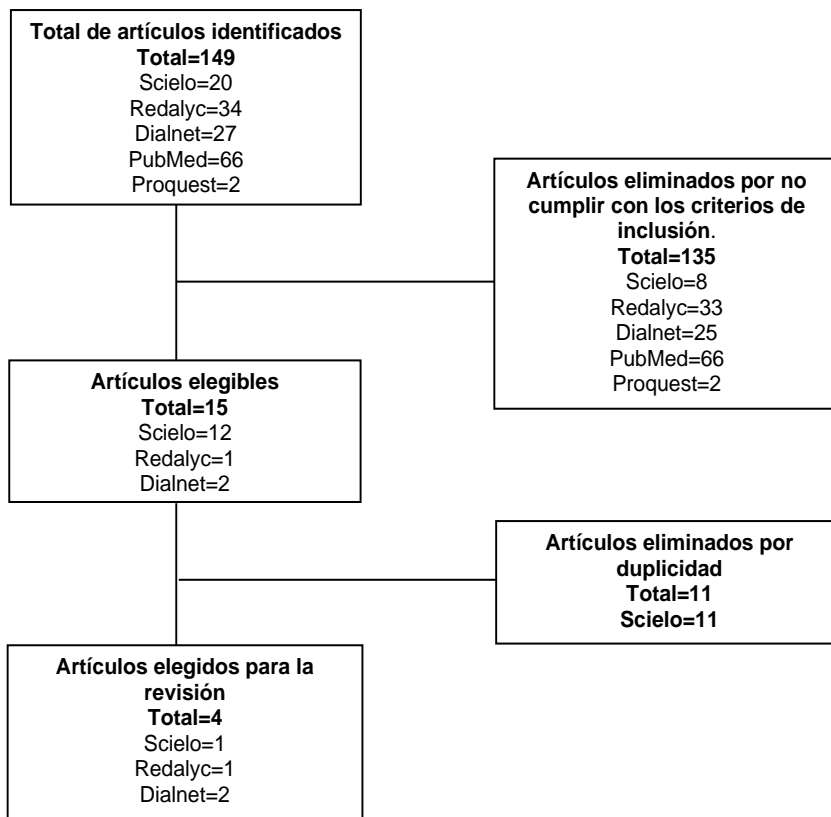
Se encontraron 149 artículos, 135 fueron descartados por no cumplir con los criterios de inclusión, obteniendo como elegibles 15, de los cuales se eliminaron 11 por duplicidad, quedando para su análisis un total de cuatro publicaciones. En la Figura 1, se muestra el diagrama de flujo de la búsqueda bibliográfica que se llevó a cabo. Se ilustra el total de artículos identificados, los eliminados por no cumplir con los criterios de inclusión, los eliminados por duplicidad y aquellos elegibles, así como los que se han seleccionado para su revisión, incluyendo el total por base de datos.

En la Tabla 1, se detallan los datos principales de las cuatro fuentes analizadas que cumplieron con los criterios de inclusión. Esta tabla contiene la referencia de los documentos, los principales resultados sobre el nivel de bienestar psicológico global y por dimensión. Por otra parte, en la Tabla 2 se hace mención sobre la versión de la escala de Ryff, si es adaptada, la cantidad de dimensiones, ítems utilizados, la consistencia, así como si fue validada en cada uno de los artículos incluidos en la revisión.



Figura 1

Diagrama de proceso de selección de artículos según modelo PRISMA



Fuente: Elaboración propia



Tabla 1*Resultados más relevantes de los artículos incluidos en la revisión*

Referencia	Consistencia interna	n	BP global	BP global por dimensión	Resumen de resultados
Delgado et al. (2020) SciELO	$\alpha = 0.915$ /análisis factorial confirmatorio (AFC)	157 48.4 % hombres 51.6 % mujeres	38.75 % con niveles bajos 31.41 % con niveles medios 29.84 % con niveles altos	-Nivel bajo de BP 36.9% en autoaceptación, relaciones positivas y autonomía y crecimiento personal -Nivel medio de BP 36.9% en autoaceptación y relaciones positivas 31.2 % en dominio del entorno y autonomía y crecimiento personal -Nivel alto de BP 31.8 % en autonomía y crecimiento personal 26.0% en autoaceptación y relaciones positivas. 24.2 % en dominio del entorno.	Más de la mitad de los universitarios arrojaron niveles de medios a bajos, tanto en la puntuación global como en las dimensiones. 39.5 % de las mujeres tienen niveles medios en bienestar psicológico y un 42 % con niveles bajos según la escala de Carol Ryff y sin diferencias significativas
Viramontes et al. (2018) Dialnet	$\alpha = 0.71-0.83$ (AFC)	192 52 % hombres 47.9 % mujeres	Muestran niveles medios de BP general. -En mujeres alto -En hombres bajo (no presenta datos porcentuales)	-Nivel alto de BP Autonomía y crecimiento personal Bajo puntaje Dominio del entorno (No menciona porcentajes)	Respecto a la variable sexo, se encontró que las mujeres tienen un mejor bienestar psicológico con respecto a los hombres.
Cardoso et al. (2020) Dialnet	$\alpha = 0.7$ No reporta AFC	51 No reporta porcentajes de hombres y mujeres	38.5 % niveles bajos de BP 33.4 % niveles medios 28.1 % niveles altos	-Nivel bajo de BP 34.4% en autoaceptación 43.8% en relaciones positivas 40.6% en autonomía y dominio del entorno 37.5% en propósitos en la vida 34.4% en crecimiento personal -Nivel medio de BP 40.6 % en autoaceptación y crecimiento personal 25 % en relaciones positivas 31.3 % en autonomía y en propósitos en la vida 31.8 % en dominio del entorno	Los estudiantes presentaron en promedio niveles bajos de bienestar psicológico en un poco más de un tercio de la población.



				-Nivel alto de BP 25.0 % en autoaceptación y crecimiento personal 31.2 % en relaciones positivas y propósitos en la vida 28.1 % en autonomía y dominio del entorno	
Contreras et al. (2017). Redalyc	$\alpha = 0.61-0.91$ / No reporta AFC	516 73.3 % mujeres 26.7 % hombres	19.0 % con niveles bajos 64.0 % con niveles medios 17.0 % con niveles altos -No reporta datos por género	-Nivel bajo de BP 18.16 % en autoaceptación 18.55 % en relaciones positivas 18.75 % en dominio del entorno 15.23 % en autonomía 15.23 % en propósitos en la vida 11.91 % en crecimiento personal	Se presentó mayor porcentaje de estudiantes con valores de dominio del entorno bajo. Un nivel medio de bienestar psicológico general y en cada una de sus dimensiones. Se relaciona con menores niveles de angustia y síntomas psicopatológicos
				-Nivel medio de BP 67.57 % en autoaceptación 63.21 % en relaciones positivas 66.40 % en dominio del entorno 58 % en autonomía 66.9 % en propósitos en la vida 66.7 % en crecimiento personal	
				Nivel alto de BP. 13.98 % en Autoaceptación 16.9 % en relaciones positivas 4.84 % en dominio del entorno 25.7 % en autonomía 17.4 % en propósitos en la vida 21.2 % en crecimiento personal	

Nota: (BP) Bienestar psicológico, (AFC) Análisis factorial confirmatorio
Fuente: Elaboración propia

Discusión

En México se pueden encontrar estudios relacionados con el bienestar psicológico en estudiantes universitarios implementando la escala de Ryff (1989); no obstante, están enfocados en la adaptación y generación de estructuras factoriales a través de análisis exploratorios y confirmatorios, con la finalidad de



obtener modelos más viables y confiables (Rangel et al. 2017) que permitan explicar de una mejor manera el bienestar psicológico en esta población; además de las relación o efecto de otros constructos como la autoestima (Mesa-Fernández et al. 2019), autoconcepto físico, social, académico o actividad física (Barrera et al. 2018; Jiménez et al. 2020; Jurado et al. 2017; Valenzuela, 2015). En efecto, los resultados arrojaron más de cien artículos que plantean esta temática.

Sin embargo, en nuestra búsqueda, solo encontramos cuatro estudios que tuviesen como objetivo analizar el grado de bienestar psicológico y que muestren datos expresados de manera textual o indicando si estos valores son altos, medios o bajo en la escala global o por dimensión de estudiantes universitarios mexicanos al utilizar la escala de bienestar psicológico de Ryff (1989), independientemente si se realizan o no adecuaciones a su modelo propuesto a través de análisis estadísticos exploratorios y confirmatorios. Es importante recalcar que la escala de Ryff (1989), utilizada en los cuatro estudios, presenta consistencia interna de Alfa de Cronbach de entre 0.61 a 0.91. Hernández-Sampieri et al. (2010), Polit y Hungler (2000), Oviedo y Campo (2005) y González-Alonso y Pazmino-Santacruz (2015), consideran que un alfa de Cronbach por encima de 0.7 es aceptable. Por lo tanto, podemos decir que los instrumentos para medir el bienestar psicológico de los artículos analizados se encuentran dentro de los valores estándares de confiabilidad, no así de validez, ya que solo Delgado et al. (2020) y Viramontes et al. (2018) hacen uso del análisis factorial confirmatorio buscando el mejor ajuste, y Delgado et al. (2020) usa una escala de 4 dimensiones y 30 ítems, la cual favoreció a esta población (Jurado et al. 2017). Por el contrario, si se presentaran inconsistencias, éstas pudieran ser por aspectos sociales, culturales o personales de los universitarios (Thomas et al. 2007). Lo mencionado en el párrafo anterior está relacionado con otros estudios como los de Casullo y Castro (2002), Pérez et al. (2010) y Winefield et al. (2012) en donde la validez y la confiabilidad de las escalas utilizadas se presenta sin inconsistencias, esto debido a que existe una ausencia



de problemas como el estrés, la desmotivación, angustias u conflictos personales de índole psicológica en los estudiantes.

Por otra parte, también Sandoval et al. (2017) plantean que se debe tener cuidado con los datos encontrados y seguir monitoreando al alumnado para descubrir aspectos de su vida como la ansiedad, cambios de amistades, estrés, problemas en la familia, económicos o de cualquier índole personal; o la presencia de otras situaciones adversas en sus vidas que no puedan controlar. Algo similar sucede con Cardoso et al. (2020), quienes reportan niveles bajos en la escala global, debido a las edades de los jóvenes universitarios, su entorno, la nueva experiencia universitaria y algunos desajustes socioemocionales (Pérez et al. 2010).

En relación con los datos por género, Delgado et al. (2020) reportan que las mujeres universitarias presentan niveles medios, tanto de manera global como en las dimensiones de autoaceptación y relaciones positivas, pero niveles bajos en autonomía, crecimiento personal y dominio del entorno. Esto en concordancia con el estudio de Zubieta et al. (2012), en el cual las mujeres universitarias arrojan mayor puntaje en relaciones positivas, con diferencias en dominio del entorno, presentando niveles bajos. Es posible que esto se deba a la capacidad de la mujer para mantener un equilibrio emocional, mayor satisfacción por las cosas, mantener metas y desafíos a corto y largo plazo, además de tener la peculiaridad de poder contribuir de una manera más fácil en la vida de las personas (Park y Jeong, 2015). Sin embargo, Mayordomo et al. (2016) mencionan que valores bajos en las dimensiones de autonomía y dominio del entorno en las mujeres pudieran estar causados por aspectos depresivos, el estereotipo o estilos cognitivos negativos propios del comportamiento femenino en algunas etapas de la vida, más presentes con el aumento de la edad en ellas; lo contrario a los hombres que puntúan valores más elevados.

Viramontes et al. (2018) registraron valores altos en autonomía y crecimiento personal, haciendo alusión a la personalidad de la mujer y su impulso personal para lograr sus metas, parecido a lo encontrado



por Del Valle *et al.* (2015) y Sandoval *et al.* (2017). Cabe mencionar que Contreras *et al.* (2017), al igual que de Cardoso *et al.* (2020), no hacen referencia a datos sobre niveles entre hombres y mujeres por dimensión, únicamente global. Solo los estudios de Delgado *et al.* (2020) y Viramontes *et al.* (2018) presentaron niveles bajos en los hombres por factor en comparación con las mujeres, aunque sin diferencias significativas. Los diferentes valores encontrados en los estudios analizados pueden estar derivados de múltiples situaciones, como la edad, sexo, factores sociales, culturales y geográficos, ya que la variable del bienestar psicológico es un constructo multifactorial (Casullo y Castro, 2002; Pérez *et al.* 2010; Winefield *et al.* 2012).

Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo realizar una revisión sistemática para encontrar estudios que mostraran el grado de bienestar psicológico global y por dimensiones de estudiantes universitarios mexicanos, expresado en niveles bajos, medios o altos al utilizar la escala de bienestar psicológico de Carol Ryff. Esto con la finalidad de entender en qué estado se encuentra las poblaciones estudiantiles del nivel superior. De acuerdo con los resultados, podemos afirmar que los alumnos que participaron en estos estudios cuentan con un grado medio en los puntajes globales de la escala de bienestar psicológico. Y, de acuerdo con el género, se observan mayores niveles de bienestar psicológico en las mujeres que en los hombres. Pese a esto, al observar los análisis por dimensión, se muestran resultados de bajos a medios en diferentes porcentajes de los universitarios.

También, esta revisión permitió observar que existen muchos estudios relacionados con la adaptación y generación de estructuras factoriales y con la generación de nuevos modelos a través de análisis exploratorios y confirmatorios. Estos, por exclusión, no se analizaron, ya que solo hablan de propiedades psicométricas o adecuaciones estructurales para generar nuevos modelos y no muestran datos del grado de



bienestar psicológico de las muestras analizadas. Por tanto, se encontraron muy pocos estudios sobre el grado de bienestar psicológico en esta población.

Generar nuevos modelos es conveniente para tener mejores acercamientos al constructo; no obstante, no se debe quedar solo en la generación de nuevas estructuras, sino llegar a su aplicación y obtener datos de ese bienestar. Por eso se expone la necesidad de medir esta variable, su comportamiento y el estado en universitarios desde la esencia y puntuaciones de la escala para tener una idea de cómo se encuentran las poblaciones analizadas. El estudio del bienestar psicológico en estudiantes universitarios es de suma importancia, ya que observar cuales son los niveles de este constructo en esta población puede ayudar a las instituciones, tutores o guías estudiantiles a llevar a cabo estrategias y plantearse metas que permitan fortalecer las dimensiones del bienestar psicológico en las que se encuentren vulnerables los universitarios. Esto con la finalidad de mejorar el desempeño académico y su desarrollo personal.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses para la publicación de este artículo.

Financiamiento

El presente artículo no conto con financiamiento interno ni externo de alguna institución.

Agradecimientos

Los autores del presente estudio agradecen a todos los docentes de la Facultad de Ciencias de la Cultura Física y de la Universidad Autónoma de Chihuahua por participar en este estudio.



Referencias

- Barrera, F., Sotelo, M., Barrera, R. y Sánchez, J. (2018). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(2), 245-251. <https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/42>
- Butler, J. y Kern, M. (2016). The PERMA-Profilers: A Brief Multidimensional Measure of Flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- Canedo, C., Andrés, M., Canet-Juric, L. y Rubiales, J. (2019). Influencia de las estrategias cognitivas de regulación emocional en el bienestar subjetivo y psicológico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 25(1), 25-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68660129003>
- Cansoy, R., Parlar, H. y Turkoglu, M. (2020). A Predictor of Teachers' Psychological Well-Being: Teacher Self-Efficacy. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(4), 41-55. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2020.04.003>
- Cardoso, D., Garduño, Y. y Pérez, M. (2020). Bienestar psicológico y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes de administración. *Revista de Investigación Latinoamericana en Competitividad Organizacional*, 8(4), 1-11. <https://www.eumed.net/rev/rilco/08/bienestar-psicologico.html>
- Carranza, F., Hernandez, R. y Alhuay, J. (2017). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes de pregrado de psicología. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 13(2), 133-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6246945>
- Casullo, M. M. y Castro-Solano, A. (2000). Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista de Psicología*, 18(1), 35-68. <https://doi.org/10.18800/psico.200001.002>
- Casullo, M. y Castro, A. (2002). Patrones de personalidad, síndromes clínicos y bienestar psicológico en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 7(2), 129-140. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.7.num.2.2002.3927>
- Collas, D. y Cuzcano, S. (2019). *Estrategias de afrontamiento ante el estrés y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de una institución privada de Lima Este, 2018* [Tesis de licenciatura]. Universidad Peruana Unión. <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/1906>
- Contreras, M., De León, A., Martínez, E., Peña, E. M., Marques, L. y Gallegos, J. (2017). Psychopathological Symptoms and Psychological Wellbeing in Mexican Undergraduate Students. *International Journal of Social Science Studies*, 5(6), 30-35. <https://doi.org/10.11114/ijsss.v5i6.2287>



- Delgado, C., Rodríguez, A., Córdoba, R. L. y Vázquez, F. D. (2020). Bienestar psicológico en médicos residentes de una universidad pública en México. *Universitas Medica*, 6(12), 1-9. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.umed61-2.bpsi>
- Del Valle, M. V., Hormaechea, F. y Urquijo, S. (2015). El bienestar psicológico: diferencias según sexo en estudiantes universitarios y diferencias con población general. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 7(3), 6-13. <https://www.redalyc.org/pdf/3334/333443343003.pdf>
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. y van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3255>
- Diener, E. (2000). Subjective Well – Being: The Science of Happiness and a Proposal for A National Index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- González Alonso, J. y Pazmiño Santacruz, M. (2015). Cálculo e interpretación del alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando*, 2(1), 62-67. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-423821>
- González-Rivera, J., Quintero-Jiménez, N., Veray-Alicea, J. y Rosario-Rodríguez, A. (2016). Adaptación y validación de la escala de bienestar psicológico de Ryff en una muestra de adultos puertorriqueños. *Salud y Conducta Humana*, 3(1), 1-14. https://www.researchgate.net/publication/311965604_Adaptacion_y_Validacion_de_la_Escala_de_Bienestar_Psicologico_de_Ryff_en_una_Muestra_de_Adultos_Puertorriquenos
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la investigación* (4.ª edición). McGraw Hill.
- Jiménez, C., Enrique, J., Solano-Pinto, N., Ornelas, M. y Blanco, H. (2020). Relaciones entre autoconcepto y bienestar psicológico en universitarias mexicanas. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(55), 59-70. <https://www.aidep.org/sites/default/files/2020-04/RIDEP55-Art5.pdf>
- Jurado, P. J., Benitez, Z. P., Mondaca, F., Rodríguez, J. y Blanco, J. R. (2017). Análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario de bienestar psicológico de Ryff en universitarios mexicanos. *Acta Universitaria*, 27(5), 76-82. <https://doi.org/10.15174/au.2017.1648>
- Keyes, C. (2006). Subjective Well-Being in Mental Health and Human Development Research Worldwide: An Introduction. *Social Indicators Research*, 77, 1-10. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11205-005-5550-3>



- Linares-Espinós, E., Hernández, V., Domínguez-Escrig, J. L., Fernández-Pello, S., Hevia, V., Mayor, J., Padilla-Fernández, B. y Ribal, M. J. (2018). Metodología de una revisión sistemática. *Actas Urológicas Españolas*, 42(8), 499-506. <https://medes.com/publication/138909>
- Massone, A. y Urquijo, S. (2014). Bienestar psicológico en estudiantes de la universidad nacional de mar del plata, argentina, según la edad y el género. *Salud y sociedad*, 5(3), 274-280. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2014.0003.00003>
- Mayordomo, T., Sales, A., Satorres, E. y Meléndez, J. (2016). Bienestar psicológico en función de la etapa de vida, el sexo y su interacción. *Pensamiento Psicológico*, 14(2), 101-112. <https://psycnet.apa.org/record/2016-41140-008>
- Mesa-Fernández, M., Pérez-Padilla, J., Nunes, C. y Menéndez, S. (2019). Bienestar psicológico en las personas mayores no dependientes y su relación con la autoestima y la autoeficacia. *Ciência y Saúde Coletiva*, 24(1), 115-124. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018241.35302016>
- Oviedo, H. y Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. <https://psycnet.apa.org/record/2006-07750-007>
- Park, H. J. y Jeong, D. Y. (2015). Psychological Well-Being, Life Satisfaction, and Self-Esteem Among Adaptive Perfectionists, Maladaptive Perfectionists, and Nonperfectionists. *Personality and Individual Differences*, 72, 165-170. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2014.08.031>
- Pérez, M., Ponce, A., Hernández, J. y Márquez, B. (2010). Salud mental y bienestar psicológico en los estudiantes universitarios de primer ingreso de la Región Altos Norte de Jalisco. *Revista de Educación y Desarrollo*, 14(1), 31-37. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/14/014_Perez.pdf
- Polit, D. y Hungler, B. (2000). *Investigación científica en ciencias de la salud* (5ª ed.). McGraw-Hill.
- Rangel, Y., Mayorga, V., Peinado, P. y Barrón, J. C. (2017). Actividad física, autoconcepto físico y bienestar psicológico en estudiantes universitarias mexicanas. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(2), 61-69. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=235152045009>
- Rodríguez-Carvajal, R., Díaz, D., Moreno-Jiménez, B., Blanco, A. y van Dierendonk, D. (2010). Vitalidad y recursos internos como componentes del constructo de bienestar psicológico. *Psicothema*, 22(1), 63-70. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/9002>
- Ryan, R. y Deci, E. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>



- Ryff, C. (1989). Beyond Ponce de Leon and Life Satisfaction: New Directions in Quest of Successful Ageing. *International Journal of Behavioral Development*, 12(1), 35-55. <https://doi.org/10.1177/016502548901200102>
- Ryff, C. y Keyes, C. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Psychology*, 69(4), 719-727. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Sánchez-Cánovas, J. (2007). *Manual escala de bienestar psicológico*. TEA Ediciones.
- Sánchez-Cánovas, J. (2013). *Manual escala de bienestar psicológico*. TEA Ediciones.
- Sandoval, S., Dorner, A. y Véliz, A. (2017). Bienestar psicológico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación en Educación Médica*, 6(24), 260-266. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349753310008>
- Thomas, M., L., D., Huntington, J., Lawson, K., Novotny, P., Sloan, J. y Shanafelt, T. (2007). How Do Distress and Well-being Relate to Medical Student Empathy? A Multicenter Study. *Journal of General Internal Medicine*, 22(2), 177-183. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11606-006-0039-6>
- Valenzuela, J. E. (2015). Bienestar psicológico en una muestra de estudiantes universitarios mexicanos. *Psicumex*, 5(2), 4-19. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v5i2.278>
- Viramontes, D., Ávila, M., Lara, M., Jiménez, M. C. y Martell, J. (2018). Bienestar psicológico y noviazgo en universitarios del estado de Zacatecas. *Perspectivas Sociales*, 2(1), 37-51. <https://perspectivassociales.uanl.mx/index.php/pers/article/view/37>
- Winefield, H., Gill, T., Taylor, A. y Pilkington, R. (2012). Psychological Well-Being and Psychological Distress: Is It Necessary to Measure Both? *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*, 2(3), 2-14. <https://psywb.springeropen.com/articles/10.1186/2211-1522-2-3>
- Zubieta, E. M., Muratori, M. y Fernández, O. D. (2012). Bienestar subjetivo y psicosocial: explorando diferencias de género. *Salud y Sociedad*, 3(1), 66-76. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2012.0001.00005>

Cómo citar este artículo: Ramírez Enríquez, S. I., Quintana Arroyo, P., & Barrón Luján, J. C. (2023). Bienestar psicológico, global y por dimensión en universitarios mexicanos: revisión sistemática. *Psicumex*, 13(1), 1–17. e485. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.485>



Artículos

Diseño y validación de una escala para medir la percepción docente sobre autoeficacia para la inclusión de estudiantes con discapacidad (PDED) en educación superior

Design and Validation of a Scale to Measure Teacher Perception of Self-Efficacy to Include Students with Disabilities (PDED) in Higher Education

Daniela Cebreros-Valenzuela¹, Juan Pablo Durand-Villalobos¹, Angel Alberto Valdés-Cuervo²

1 Universidad de Sonora

2 Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

Los docentes desempeñan un papel esencial en la inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad. El presente estudio se propuso diseñar y examinar las propiedades psicométricas de una escala para medir la Percepción Docente de Autoeficacia para la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad (PDED). Participaron 426 docentes (Medad = 46.8 años, DE = 11.4) de cinco universidades públicas mexicanas. Los resultados del análisis factorial confirmatorio evidencian un buen ajuste del modelo unidimensional de medida propuesto a los datos. Se constató la invariancia de medida de la escala en docentes de ambos sexos. Las relaciones positivas entre los puntajes de la PDED con las actitudes y el apoyo social de docentes a estudiantes con discapacidad demuestran la validez concurrente de la escala. Se concluyó que la PDED es una escala psicométricamente robusta para medir la percepción docente de autoeficacia para la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad.

Palabras clave: eficacia docente, inclusión educativa, discapacidad, educación superior, análisis confirmatorio

Autores

Daniela Cebreros-Valenzuela, Universidad de Sonora.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2750-6621>

Juan Pablo Durand-Villalobos, Universidad de Sonora.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4180-0923>

Angel Alberto Valdés-Cuervo, Instituto Tecnológico de Sonora.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6559-4151>

Autor para correspondencia: Angel Alberto Valdés-Cuervo correo electrónico: angel.valdes@itson.edu.mx

Abstract

Teachers play an essential role in the academic inclusion of higher education students with disabilities. The present study proposed designing and examining the psychometric properties of the Teacher Perception of Self-Efficacy to Include Disability Students (PDED) scale. Four hundred twenty-six teachers (Mage = 46.8 years, SD = 11.4) from five public universities of Sonora participated in the study. The confirmatory factor analysis results confirm the goodness-of-fit of the one-dimensional measurement model. The measurement invariance of the scale was verified in both sexes. The positive relation between PDED scores with teachers' attitudes and the social support provided by teachers to students with disabilities demonstrates the concurrent validity of the scale. We concluded that the PDED is a psychometrically robust instrument to measure teachers' self-efficacy for including university students with disabilities.

Key words: teacher self-efficacy, inclusive education, disabilities, higher education, confirmatory data analysis

DOI <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.536>

Recibido 15– Marzo- 2022

Aceptado 10 – Enero - 2023

Publicado 05 – Septiembre - 2023



Introducción

De acuerdo con el Banco Mundial (2019), las personas con discapacidad representan el 16 % de la población en el mundo. En México, aproximadamente ocho millones de personas (6.3 % del total de la población) presentan algún tipo de discapacidad (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2018). En las últimas dos décadas, el número de estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior ha crecido de forma importante a nivel global (Kilpatrick et al. 2017). En el ciclo escolar 2019-2020, se encontraban inscritos 41 038 (1.5 %) estudiantes con discapacidad en 909 (20 %) instituciones de educación superior en México, lo cual representa el 1.5 % de la matrícula universitaria en el país (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2020).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) sostiene que la educación superior debe ser accesible para las personas con discapacidad, ya que los estudios universitarios son esenciales para obtener oportunidades y favorecer el desarrollo de sus potencialidades. En este sentido, afirma que la cultura inclusiva debe ser un elemento central en la evaluación de la calidad educativa de estas instituciones. Ante esta demanda, las universidades mexicanas han puesto en marcha políticas y estrategias de capacitación de docentes para estimular el progreso académico del estudiantado con discapacidad (Aguirre et al. 2021). Sin embargo, aún es necesario ampliar el conocimiento de los procesos y las prácticas docentes que favorecen la inclusión de estudiantes con discapacidad en las universidades (Moriña, 2017; Muntaner et al. 2016).

La inclusión educativa involucra un conjunto de prácticas y procesos orientados a permitir que todo el estudiantado participe, sean valorados y tratados justamente como integrantes de la institución educativa (Moriña, 2017). Los docentes desempeñan una función esencial en la transformación de los salones de clases en espacios inclusivos, dirigiendo actividades de enseñanza que respondan a las necesidades de los diversos tipos de estudiantes (Pantic y Carr, 2017). En particular, los estudiantes con discapacidad requieren



estrategias y adaptaciones instruccionales diferenciadas que no siempre son fáciles de implementar por los docentes (Hartsoe y Barclay, 2017). Aunque existen diversas variables que pueden afectar las prácticas inclusivas, la literatura destaca el papel de la percepción de autoeficacia de docentes para impulsar la inclusión (Das et al. 2013; Miller et al. 2017).

Percepción de autoeficacia para educación inclusiva

En el marco de la teoría social cognitiva (Bandura, 1997), la autoeficacia es un constructo esencial para entender la conducta, porque involucra las creencias de los individuos acerca de su capacidad para realizar actividades que les permitan obtener los resultados que esperan. Diversos estudios asocian la percepción de autoeficacia docente con la calidad de sus prácticas instruccionales, el bienestar psicológico y con el uso de conocimientos y habilidades adquiridos en programas de capacitación (Das et al. 2013; Holzberger et al. 2013; Zee y Koomen, 2016). También se reportan efectos positivos de la autoeficacia de los docentes en el esfuerzo y el desempeño académico de los estudiantes (Miller et al. 2017; Zee y Koomen, 2016).

Nuestro estudio parte de la teoría social cognitiva (Bandura, 1997), por lo que asume que la percepción de autoeficacia es una variable contexto-específica. Esto implica que los docentes se pueden sentir eficaces para ciertas prácticas y enseñar a cierto tipo de estudiantes y, sin embargo, valorarse con escasa autoeficacia para enseñar en condiciones y con estudiantes diferentes (Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy, 2001). De acuerdo con Skaalvik y Skaalvik (2007) un elemento que impulsa una práctica docente efectiva es la percepción de autoeficacia para planificar y enseñar contenidos que promuevan la integración efectiva y la calidad del aprendizaje de diversos grupos de estudiantes. En línea con lo anterior, algunos autores reconocen que el desarrollo de prácticas inclusivas en los salones de clases es una dimensión esencial de la autoeficacia docente (Skaalvik y Skaalvik, 2007).



La evidencia empírica constata que la percepción de autoeficacia docente para la inclusión de estudiantes con discapacidad se relaciona con actitudes positivas y mayor frecuencia de prácticas inclusivas (Montgomery y Mirenda, 2014). Por ejemplo, Emmers et al. (2020) afirman que los docentes que se perciben eficaces para el desarrollo de prácticas inclusivas diseñan con mayor frecuencia actividades de aprendizaje adaptadas a las necesidades individuales del estudiantado con discapacidad. En otro estudio, Yada y Savolainen (2017) confirman que la autoeficacia docente para colaborar y manejar diversos tipos de estudiantes se relaciona con actitudes positivas hacia la educación inclusiva. Por su parte, Hoffman y Kilimo (2014) reportan que este tipo de percepción se asocia con una mayor apertura a nuevos métodos y estrategias de enseñanza, y con mayor apoyo a estudiantes con discapacidad.

Si bien en las últimas décadas se ha incrementado en México el número de publicaciones relacionadas con la autoeficacia de los docentes para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior, aún es un tema de investigación incipiente. La generación de conocimientos pertinentes en este tema depende en gran medida del desarrollo de instrumentos teórica y psicométricamente robustos para medir el constructo.

Escalas para medir percepción de autoeficacia docente para la inclusión

El rol atribuido a la percepción de autoeficacia de los docentes en la implementación de prácticas inclusivas efectivas ha provocado el desarrollo de múltiples escalas (Alnahdi, 2019; Park et al. 2016). La mayoría se enfoca en medir el constructo en docentes de educación preescolar y educación básica (Alnahdi, 2019; Emmers et al. 2020; Forlin y Chambers, 2011). En la revisión de la literatura no se encontraron escalas específicas para medir la percepción de docentes universitarios de autoeficacia para la inclusión de estudiantes con discapacidad, lo cual ocasiona que los investigadores utilicen escalas diseñadas para docentes en formación y en ejercicio de otros niveles educativos.



Un ejemplo de esta situación es el cuestionario desarrollado por Sharma et al. (2012), que se utiliza en la mayoría de los trabajos que tratan esta temática en docentes de universidades. En su cuestionario, Sharma et al. (2011) proponen medir la autoeficacia docente para el desarrollo de prácticas inclusivas mediante tres dimensiones: instrucción inclusiva, colaboración y manejo de la conducta. Aunque algunos estudios confirman la estructura interna tridimensional de la escala (Cardona-Moltó et al. 2020; Park et al. 2016; Sharma et al. 2012), otros reportan una estructura unidimensional (Alnahdi, 2019; Alnahdi y Yada, 2020). Es importante señalar que las validaciones fueron realizadas con muestras de docentes de educación básica, mientras en los estudios realizados con docentes de educación superior se reporta únicamente la fiabilidad de la escala (Emmers et al. 2020; Yada y Savolainen, 2017).

Invariancia de medición por sexo

Los resultados de los estudios acerca de diferencias en docentes de ambos sexos en la percepción de autoeficacia para la inclusión de estudiantes con discapacidad son inconcluyentes. Mientras que algunos autores reportan que los hombres se perciben más eficaces que las mujeres (Klassen y Chiu, 2010), otros encuentran que las docentes se perciben más eficaces (Özokcu, 2017; Woodcock, 2011) y, un último grupo, refiere que no existen diferencias significativas entre los y las docentes en este constructo (Emmers et al. 2020; Hosford y O'Sullivan, 2016). No obstante, los estudios previos no constatan la existencia de invariancia de medida en ambos sexos de las escalas utilizadas, lo cual es necesario para verificar que el constructo fue medido de forma similar en los dos casos (Putnick y Bornstein, 2016). Únicamente, cuando se confirma la invariancia de medida es posible realizar comparaciones significativas entre grupos (Chen et al. 2005).

Validez concurrente

La validez concurrente demanda que la variable medida se relacione de la forma esperada con variables que miden constructos similares o distintos (Furr y Bacharach, 2014). Aunque la literatura sugiere que



existen múltiples constructos relacionados con la percepción de autoeficacia de los docentes para la inclusión de estudiantes con discapacidad (Michael et al. 2020), en la bibliografía especializada se enfatiza la asociación con las actitudes y el apoyo social de docentes hacia estudiantes con discapacidad (Jury et al. 2021; Saloviita, 2020).

La actitud implica una tendencia a evaluar de forma más o menos favorable ciertos eventos o personas (Albarracín et al. 2005). Diversos autores reportan que la percepción de autoeficacia docente para el desarrollo de prácticas inclusivas se relaciona con actitudes positivas de los mismos hacia los alumnos con discapacidad (Bala, 2021; Uriarte et al. 2019). Por su parte, el apoyo social involucra procesos y recursos que ayudan a los individuos a manejar de forma efectiva diversas situaciones de sus vidas (Lakey y Cohen, 2000). Algunas investigaciones señalan que existe una asociación positiva entre la percepción de autoeficacia del docente y el apoyo que le brinda al estudiantado con discapacidad (Cappe et al. 2021; Gebbie et al. 2012).

El presente estudio

La revisión de literatura permitió identificar limitaciones en la medición de la percepción de autoeficacia de docentes en este constructo. En primer lugar, no se identificaron escalas expresamente diseñadas para la educación superior, a pesar de las diferencias que existen en los niveles educativos. Por ejemplo, la autoeficacia para manejo de la conducta es más pertinente para la educación básica que para las universidades. En segundo lugar, existe desacuerdo entre los autores con respecto a utilizar modelos multidimensionales o unidimensionales de medición del constructo. En tercer lugar, no se identificaron estudios que examinen la invariancia de medida de la escala en docentes de ambos sexos, a pesar de que es necesaria para garantizar que las diferencias entre los grupos se deban al constructo examinado y no a sesgos de medición (Byrne, 2012; Putnick y Bornstein, 2016). En cuarto lugar, no se encontraron publicaciones que reporten propiedades psicométricas de escalas elaboradas para medir la percepción de autoeficacia de

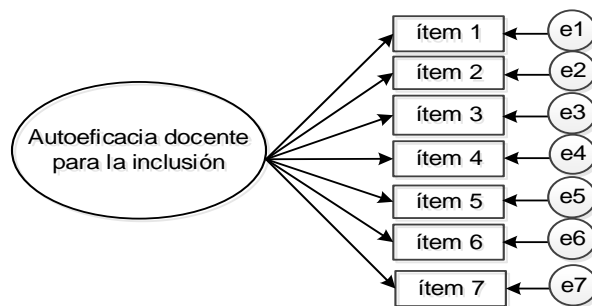


docentes mexicanos de educación superior para la inclusión de estudiantes con discapacidad, lo cual es necesario, porque las características de los distintos contextos educativos y culturales provocan que los constructos se manifiesten de forma cualitativamente diferente (Porter, 2011). Por último, contar con escalas validadas en México favorece la investigación y las intervenciones dirigidas a incrementar la percepción de autoeficacia docente para prácticas inclusivas.

Para atender las limitaciones relativas a la medición de este constructo tras analizar las diversas escalas publicadas, se diseñó un instrumento para medir la percepción de autoeficacia de docentes universitarios para la inclusión de estudiantes con discapacidad. En particular, el estudio se propone: (a) examinar la dimensionalidad de la Escala de Percepción Docente de Autoeficacia para la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad (PDED; ver Figura 1); (b) evaluar la fiabilidad de los puntajes; (c) determinar la equivalencia de medida de la escala para docentes de ambos sexos (invariancia de medida); (d) analizar las diferencias de medias latentes en el constructo entre los docentes, en caso de que cumpla el nivel de invariancia escalar; (e) explorar si la escala PDED se relaciona de forma esperada con las actitudes y el apoyo social de docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad (validez concurrente); y (f) realizar una validación cruzada para analizar la estabilidad del modelo factorial en una muestra independiente.

Figura 1

Modelo de medición de la escala para medir la percepción de docentes de autoeficacia para la inclusión de estudiantes con discapacidad



Fuente: elaboración propia.



Para orientar el estudio se consideraron las siguientes hipótesis: (a) el modelo de medida unidimensional se ajusta de forma aceptable a los datos; (b) los puntajes de la escala son fiables; (c) se confirma la invariancia de medida en docentes de ambos sexos; (d) dada la inconsistencia de los hallazgos previos, no se plantea una hipótesis acerca del sentido de las diferencias del constructo en ambos sexos; (e) se tiene la expectativa de que los puntajes de la PDED se correlacionen significativamente de forma positiva con las actitudes y el apoyo social de docentes hacia estudiantes con discapacidad; y (f) se espera que el modelo sea replicable en una muestra independiente de docentes provenientes de la misma población.

Metodología

Participantes

Participaron en el estudio 426 docentes de cinco universidades públicas del estado de Sonora con experiencia en impartir clases a estudiantes con discapacidad (52 % del sexo femenino y 48 % del masculino). Sus edades oscilaron entre 24 y 69 años (M edad = 46.8 años, DE = 11.4), el 12.5 % contaba con estudios de licenciatura, el 46.6 %, con el grado de maestría y el 40.9 %, de doctorado. De estos, 25.6 % impartían clases en ciencias sociales y administrativas; 24 %; en educación y humanidades; 19.5 %, en ciencias de la salud; 18.6 %, en ingeniería y tecnología; 9.5 %, en ciencias naturales y exactas; y 2.8 %, en ciencias agronómicas y veterinaria. La muestra se dividió aleatoriamente en dos submuestras, la primera (N_1 = 213) se utilizó para la calibración de la escala y la segunda para la validación cruzada del modelo de medición (N_2 = 213).

Instrumentos

Eficacia docente para la inclusión de estudiantes con discapacidad

Para el diseño de la escala PDED, se realizó una revisión de literatura (García-González et al. 2018; Sharma et al. 2012), así como entrevistas con 10 docentes y 12 estudiantes con discapacidad. A partir de esta



información, se elaboraron siete ítems con formato de respuesta tipo Likert (1 = “nada capaz”, 2 = “poco capaz”, 3 = “algo capaz”, 4 = “bastante capaz”, 5 = “muy capaz”) que cuestionaban a los docentes acerca de qué tan eficaces se percibían para brindar una enseñanza inclusiva a estudiantes con discapacidad.

Un panel de ocho expertos, cuatro investigadores con conocimientos del constructo en cuestión y cuatro docentes de educación superior con experiencia en el manejo de estudiantes con discapacidades valoraron la relevancia de cada ítem para la medición del constructo, en una escala con opciones desde 1 (“no relevante”) hasta 4 (“muy relevante”). Todos los ítems obtuvieron un índice de validez de contenido (IVC) superior a 0.80 (Almanasreh et al., 2019), por lo cual fueron incluidos en la versión final del instrumento.

Actitudes docentes hacia la inclusión educativa

Se adaptó la Escala Multidimensional de Actitudes hacia la Educación Inclusiva (MATIES; Mahat, 2008) para ser administrada a docentes de educación superior. Se utilizó el procedimiento de retrotraducción para traducir los ítems del idioma inglés al español (Hambleton, 2005). Se compararon las dos versiones para llegar a un consenso acerca de cada ítem. Durante este proceso no se encontraron discrepancias culturales en la traducción de ninguno de los seis ítems (p. ej., “Creo que la inclusión de estudiantes con discapacidad facilita un comportamiento social apropiado entre todos los estudiantes”). Se utilizó un formato de respuesta tipo Likert con cinco opciones (1 = “totalmente en desacuerdo” hasta 5 = “totalmente de acuerdo”). Los resultados del análisis factorial confirmatorio sugieren un buen ajuste del modelo unidimensional a los datos ($SBX^2 = 9.04$, $gl = 7$, $p = 0.02$; $SRMR = 0.04$; $TLI = 0.98$; $CFI = 0.99$; $RMSEA = 0.02$, IC 90 % [0.01, 0.07]). Los valores de la varianza media extractada ($VME = 0.53$) y el coeficiente omega de McDonald ($\omega = 0.86$) indican una fiabilidad aceptable de la escala.



Apoyo social docente para la inclusión educativa

Se adaptó una subescala de la Escala de Apoyo Social (SSS; Malecki y Elliott, 1999) para medir el apoyo docente a los alumnos con discapacidad. La traducción de los ítems del idioma inglés al español se realizó mediante el método de retrotraducción por dos traductores con dominio del idioma inglés y el español (Hambleton, 2005). Posteriormente, los ítems se ajustaron para ser contestados por los docentes en vez de por el estudiantado. La escala se conformó por siete ítems (p. ej., “Muestro a los estudiantes con discapacidad cómo realizar ciertas actividades en clase”; $VME = 0.51$, $\omega = 0.87$) con formato de respuesta tipo Likert (1 = “nunca” hasta 5 = “siempre”). El análisis factorial confirmatorio sugiere un buen ajuste del modelo de medición a los datos ($SBX^2 = 22.22$, $gl = 12$, $p = 0.03$; $SMRM = 0.05$; $TLI = 0.98$; $CFI = 0.99$; $RMSEA = 0.046$, IC 90 % [0.01, 0.05]).

Procedimiento

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética del Instituto Tecnológico de Sonora. Posteriormente, consiguió la aprobación de las autoridades de las universidades involucradas para contactar a docentes, a quienes se les envió un correo explicando el objetivo de la investigación e invitándoles a colaborar voluntariamente siempre que hubieran impartido clases a estudiantes con discapacidad. La escala se administró en la plataforma Survey Monkey; el enlace se adjuntó en los correos electrónicos. Antes de acceder a contestar la encuesta, se les pidió a los profesores que firmaran un consentimiento informado de su participación en el estudio.

Análisis de datos

En el estudio no hubo datos perdidos. En primer lugar, se calcularon la media, desviación estándar, asimetría y curtosis de los ítems. A continuación, se realizaron análisis factoriales confirmatorios con apoyo del software Mplus 8 utilizando el método robusto de estimación de máxima verosimilitud (MLR) para evitar que los parámetros estimados sean afectados por el no cumplimiento del supuesto de normalidad



multivariada (Byrne, 2012; Hancock y Liu, 2012). Se decidió utilizar Mplus debido a que los estudiantes se anidan en 23 escuelas; este programa calcula un modelo multinivel con errores aleatorios y genera errores estándar no sesgados en las estimaciones de este tipo de datos (Muthén y Muthén, 2017).

Con base en la literatura se consideraron como índices de ajuste del modelo: SBX^2 (chi-cuadrado); SRMR (raíz cuadrada del residuo estandarizado), CFI (índice de ajuste comparativo) y RMSEA IC 90 % (error de la raíz cuadrada de la media aproximada con su intervalo de confianza). Se manejaron como aceptables los valores de SBX^2 con p asociada > 0.001 ; $CFI \geq 0.95$, SRMR y $RMSEA \leq 0.08$ (Byrne, 2012; Hu y Bentler, 1999).

Fiabilidad de la escala

La fiabilidad de la escala se examinó mediante el coeficiente de omega de McDonald (ω) y la varianza media extractada (AVE). Los valores de $\omega \geq 0.70$, y $AVE \geq 0.50$ se consideraron indicadores de una fiabilidad aceptable de las puntuaciones (Green y Yang, 2015; Hair et al. 2010).

Invariancia de medida

Se calcularon modelos factoriales anidados para examinar la invariancia de medida del modelo en ambos sexos. Con base en las pautas sugeridas en la literatura (Byrne, 2012; Putnick y Bornstein, 2016), se examinó la invariancia configural, que indica que el mismo número de factores y variables que los definen son similares entre los grupos. Posteriormente, se comparó el ajuste de un modelo con cargas factoriales fijas en los grupos de docentes del sexo masculino y femenino (invariancia métrica). Después de verificar la invariancia métrica se evaluó un modelo con restricciones en lo relativo a que los interceptos sean similares en ambos grupos (invariancia escalar).

Los modelos anidados se compararon utilizando la diferencia en el ΔSBX^2 ; diferencias en SBX^2 (ΔSBX^2) con $p > 0.001$ sugieren que las restricciones impuestas no son equivalentes entre los grupos (Putnick y Bornstein, 2016). A pesar de esto, debido a que el estadístico SBX^2 es sensible al tamaño de



muestra, adicionalmente se utilizaron como indicadores de ajuste las diferencias en CFI ($\Delta\text{CFI} < 0.01$) y las diferencias en RMSEA ($\Delta\text{RMSEA} < 0.015$) (Byrne, 2012). Por último, en el caso de confirmarse la invariancia escalar, se calcularon las diferencias de medias latentes entre ambos grupos de docentes. Se consideró el grupo de sexo femenino como el grupo de referencia. El estadístico z se utilizó para calcular las diferencias de medias.

Validez concurrente

La validez concurrente se verifica constatando que los puntajes de la escala se relacionan de la forma esperada con constructos diferentes y similares (Furr y Bacharach, 2014). Con este fin se examinó la relación de los puntajes de la escala con los de instrumentos que miden actitudes de docentes hacia la inclusión educativa y el apoyo social que brindan a estudiantes con discapacidad. En ambos casos, con base en la teoría y la investigación empírica existente se esperan correlaciones positivas de la percepción de la autoeficacia docente con las actitudes y el apoyo social que brindan a los alumnos con discapacidad. Estas correlaciones se evaluaron con base en la guía propuesta por Cohen (1998), quien sugiere que correlaciones entre 0.10 y 0.29 implican un tamaño del efecto pequeño, de 0.30 a 0.49 un tamaño de efecto mediano y de 0.50, o mayores, un tamaño de efecto grande.

Validación cruzada

Confirmar la estabilidad de los modelos de medida es una evidencia esencial de su validez (Browne, 2000). La validación cruzada del modelo factorial en dos muestras independientes se realizó utilizando el procedimiento de análisis multigrupo (Byrne, 2012). Se consideraron como indicadores de adecuada equivalencia de medida en ambas muestras: ΔSBX^2 con $p > 0.001$, $\Delta\text{CFI} < 0.01$ y $\Delta\text{RMSEA} < 0.015$ (Byrne, 2012).



Resultados

Análisis descriptivos (*N*₁ muestra de calibración)

En la Tabla 1 se muestran los resultados de los análisis descriptivos. Las medias de los ítems indican que los docentes se perciben como eficaces para desarrollar prácticas inclusivas. Por su parte, los valores de asimetría y curtosis sugieren que los puntajes de los ítems se distribuyen de forma normal.

Tabla 1

Análisis descriptivos de los ítems de la escala para medir la percepción docente de autoeficacia para la inclusión de estudiantes con discapacidad (n = 213)

Ítem	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis
1. Valorar la importancia de la inclusión de estudiantes con discapacidad.	4.32	0.78	-1.03	0.68
2. Utilizar estrategias de apoyo académico para estudiantes con discapacidad.	3.89	1.04	-0.59	-0.54
3. Implementar adaptaciones en los programas de la materia para facilitar el aprendizaje de estudiantes con discapacidad.	3.81	1.07	-0.60	-0.46
4. Implementar estrategias organizativas (Ej., dinámicas, trabajo en equipo) para incluir a estudiantes con discapacidad.	3.99	1.00	-0.96	0.52
5. Desarrollar procesos colaborativos con otros profesores con el fin de apoyar la inclusión de estudiantes con discapacidad.	3.54	1.25	-0.50	-0.75
6. Implementar estrategias y recursos de evaluación específicos para evaluar el aprendizaje de estudiantes con discapacidad.	3.71	1.18	-0.71	-0.32
7. Reflexionar críticamente sobre mis actitudes, valores y acciones hacia estudiantes con discapacidad.	4.14	0.95	-1.05	0.70

Fuente: elaboración propia.

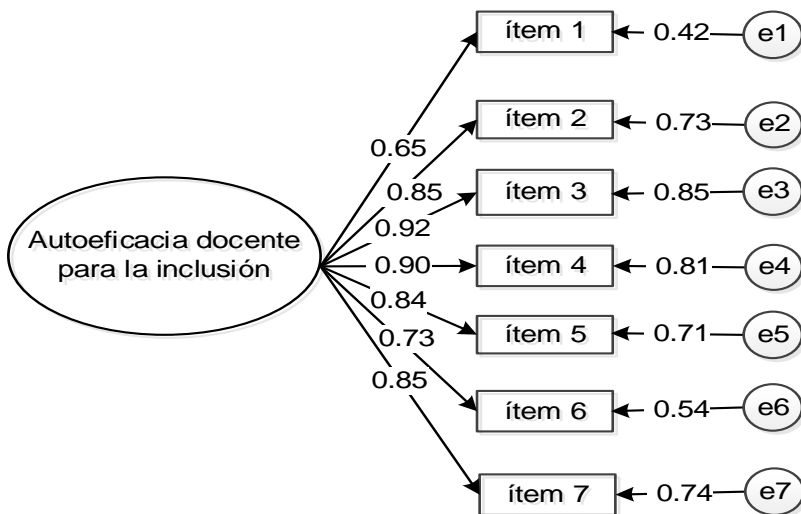


Análisis de dimensionalidad

Se calculó un análisis factorial confirmatorio con la muestra de calibración ($n = 213$). El modelo de medición se ajustó adecuadamente a los datos ($SBX^2 = 13.90$, $gl = 11$, $p = 0.281$; $SMRM = 0.017$; $CFI = 0.99$; $TLI = 0.99$; $RMSEA = 0.031$, 90 % IC [0.01, 0.07]), lo que confirma la validez del modelo unidimensional de medida. Todos los pesos factoriales resultaron significativos ($p < 0.001$), con valores entre 0.65 y 0.92 (ver Figura 2). Finalmente, los resultados confirman la fiabilidad de los puntajes ($\omega = 0.93$, $VME = 0.63$).

Figura 2

Resultados del modelo factorial de la escala para medir la percepción docente de autoeficacia para la inclusión de estudiantes con discapacidad



Nota. Se reportan los coeficientes estandarizados.

Fuente: elaboración propia.



Invariancia de medida por sexo

Los resultados del análisis multigrupo sugieren que el modelo factorial es invariante en ambos sexos (ver Tabla 2). El modelo base de medición se ajustó de forma similar en ambos grupos (invariancia configural), lo cual confirma una estructura factorial similar en ambos sexos ($SBX^2 = 28.35$, $gl = 24$, $p = 0.245$; $SRMR = 0.028$; $CFI = 0.99$; $TLI = 0.99$; $RMSEA = 0.029$, IC 90 % [0.01, 0.06]). Posteriormente, las cargas factoriales se fijaron para que fueran equivalentes en ambos sexos (invariancia métrica), la ΔSBX^2 entre ambos grupos no fue significativa ($p > 0.001$) y las diferencias de los valores de CFI y RMSEA fueron menores que 0.01 y 0.015 respectivamente, lo que sugiere invariancia métrica. Por último, se agregó la restricción referida a la igualdad de interceptos entre los grupos (invariancia escalar), la ΔSBX^2 no fue estadísticamente significativa ($p > 0.001$), tampoco hubo cambios significativos en el CFA y el RMSEA, lo que sugiere la existencia de invariancia escalar.

Tabla 2

Bondad de ajuste estadística de la medición de la invariancia por sexo

Invariancia	X^2	gl	ΔX^2	Δgl	p	ΔCFI	$\Delta RMSEA$
Configural	28.36	24			0.245		
Métrica	37.76	30	9.40	6	0.152	0.003	0.006
Escalar	39.35	31	10.99	7	0.139	0.004	0.007

Fuente: elaboración propia.

Comparación de medias latentes

Para examinar las diferencias entre las medias latentes se fijaron las medias del grupo de hombres en cero, mientras que las medias del grupo de mujeres se estimaron libremente. Los resultados no muestran diferencias estadísticamente significativas por sexo en el modelo de medición (diferencias de medias = -0.014, $z = 0.20$, $p = 0.837$, d de Cohen = 0.003).



Validez concurrente

Los resultados del análisis de correlación indican que la percepción de eficacia docente se relaciona positivamente con el apoyo social a estudiantes con discapacidad y, a su vez, con las actitudes hacia la inclusión (ver Tabla 3). El valor de las correlaciones sugiere un tamaño de efecto moderado, lo que implica que las relaciones poseen valor práctico y teórico (Cohen, 1998).

Tabla 3

Correlaciones entre las variables involucradas en el estudio

Variable	Autoeficacia	Actitudes	Apoyo social
Autoeficacia	-		
Actitudes	0.34***	-	
Apoyo social	0.44***	0.40***	-

*** $p < 0.001$

Fuente: elaboración propia.

Análisis de la estabilidad del modelo (N_2 muestra para validación cruzada)

Para atender los problemas asociados con el ajuste de modelos *post hoc* se utilizó un enfoque de validación cruzada para verificar la estabilidad factorial del modelo obtenido en la muestra de calibración (N_1) en una muestra independiente (N_2). El análisis multigrupo ofrece evidencia de invariancia configural ($SBX^2 = 30.33$, $gl = 22$, $p < 0.11$; $SMRM = 0.029$; $CFI = 0.98$; $TLI = 0.97$; $RMSEA = 0.06$, 90 % IC [0.04, 0.07]), métrica y escalar del modelo en ambas muestras (ver Tabla 4). Estos hallazgos confirman que el modelo factorial es replicable en la muestra de validación cruzada.



Tabla 4

Bondad de ajuste estadística del modelo en las muestras de calibración ($N_1 = 213$) y de validación cruzada ($N_2 = 213$)

Invariancia	X^2	gl	ΔX^2	Δgl	p	ΔCFI	$\Delta RMSEA$
Configural	30.34	22			0.11		
Métrica	36.1	28	5.67	6	0.461	0.001	0.007
Escalar	42.08	29	5.98	7	0.542	0.001	0.009

Fuente: elaboración propia.

Discusión

En este estudio, los resultados constatan las hipótesis consideradas en el estudio y confirman que la PDED es una escala robusta para la medición del constructo. En cuanto a la dimensionalidad de la escala, el estudio demuestra la importancia de medir las variables cognitivas, actitudinales y conductuales con un enfoque contexto-específico (Bandura, 1997; Maddux, 1995; Schunk y DiBenedetto, 2016). En particular, confirma la viabilidad de medir la percepción de autoeficacia docente desde una perspectiva contexto específica (Fives y Buehl, 2016; Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy, 2001). Los resultados del análisis factorial confirmatorio corroboran el ajuste adecuado a los datos de un modelo unidimensional de medida de la autoeficacia de docentes para prácticas inclusivas con alumnos con discapacidad. Estos hallazgos son consistentes con estudios que reportan unidimensionalidad en las medidas del constructo (Alnahdi, 2019; Alnahdi y Yada, 2020).

Además, el análisis de validación cruzada constata que la estructura factorial de la escala es estable en una muestra independiente de docentes, lo que evidencia que el ajuste del modelo de medida no depende de las características particulares de la muestra de calibración (Browne, 2000; Byrne, 2012). Estos hallazgos sugieren que la PDED es una escala robusta conceptual y psicométricamente, lo cual implica que puede ser utilizada por los investigadores para describir y comparar el constructo en muestras similares de docentes.



Respecto de la invariancia de medida por sexo, se constata de forma empírica que la PDED mide de forma equivalente el constructo en docentes de ambos sexos. Esto permite realizar comparaciones significativas entre los docentes. En otras palabras, es posible afirmar que los resultados de las comparaciones reflejan diferencias asociadas al sexo en lugar de sesgos en los ítems (Putnick y Bornstein, 2016). Las comparaciones de medias latentes no muestran diferencias en la percepción de eficacia de ambos sexos. Si bien estos hallazgos para ser concluyentes tienen que contrastarse con los de futuras investigaciones, en este momento dan apoyo parcial a los estudios que no reportan diferencias asociadas al sexo en el constructo (Emmers et al. 2020).

En lo relacionado con la validez concurrente, en línea con la teoría sociocognitiva (Bandura, 1997), los resultados del estudio muestran que los puntajes de la PDED se relacionan de forma positiva con las actitudes y el apoyo social de los docentes a los estudiantes con discapacidad. Los valores de las correlaciones indican tamaños de efectos moderados que confirman que las relaciones entre las variables poseen un valor práctico y explicativo importante. Este hallazgo es consistente con la literatura que señala que la percepción de eficacia influye en las creencias, motivaciones y prácticas de enseñanza docente (Fives y Buehl, 2016; Klassen y Tze, 2014).

No obstante, futuras investigaciones son necesarias para profundizar en las relaciones entre las variables estudiadas. Al momento, los resultados del estudio sugieren que la percepción de los docentes de su eficacia favorece el desarrollo de recursos psicológicos (actitudes positivas hacia la inclusión de los estudiantes con discapacidad), así como de conductas dirigidas a brindar apoyos instrumentales, afectivos y valorativos a los estudiantes con discapacidad para favorecer el afrontamiento efectivo de los mismos a las demandas académicas y sociales del currículo (Cappe et al. 2021; Perera y John, 2020).



Conclusiones

El estudio evidencia diversas implicaciones teóricas y prácticas. De los resultados se infiere que la teoría social-cognitiva (Bandura, 1997) es un marco teórico fructífero para la investigación acerca de la autoeficacia docente para la inclusión educativa del estudiantado con discapacidad. La escala es un instrumento que facilita la investigación acerca de la eficacia docente, basada en la teoría social-cognitiva (ver Tschannen-Moran et al. 1998) y el análisis tanto de factores asociados con el desarrollo de la autoeficacia como de sus consecuencias en el desempeño docente. En el estudio se confirma el valor de la conceptualización y la medición de la autoeficacia desde una perspectiva contexto-específica (Bandura, 1997; Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy, 2001).

Desde el punto de vista práctico, la PDED es un instrumento robusto teórico y psicométricamente adecuado. También, la escala permite examinar de forma fiable diferencias en la expresión del constructo en docentes de ambos sexos. Lo anterior implica que permite la identificación del nivel de percepción de autoeficacia docente para implementar prácticas inclusivas, tanto a nivel de la institución como a nivel individual. Esta información facilita que los investigadores indaguen en las características que diferencian a instituciones y docentes con diferentes niveles de percepción de autoeficacia para la inclusión. Adicionalmente, la información obtenida puede orientar a los tomadores de decisión acerca del alcance y el enfoque de los programas de capacitación de las instituciones.

Los análisis evidencian también que la percepción de autoeficacia de los docentes para el desarrollo de prácticas inclusivas se relaciona con otras variables que contribuyen a la inclusión de estudiantes con discapacidad. Esto implica que favorecer la percepción de eficacia de los docentes en este aspecto debe ser considerado en el diseño de intervenciones dirigidas para lograr la total inclusión educativa de los alumnos con discapacidad en las universidades.

No obstante lo anterior, algunas limitaciones del presente estudio deben tomarse en consideración para



futuras investigaciones. En primer lugar, el estudio se realizó con una muestra de docentes de instituciones públicas de educación superior. Es esencial considerar que docentes de distintos establecimientos educativos (p. ej., universidades tecnológicas, interculturales y privadas) y de diversas regiones del país pueden tener diferentes percepciones de la eficacia para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Son deseables estudios que realicen validaciones cruzadas del modelo de medición en muestras de docentes de diversas instituciones y que atiendan a estudiantes culturalmente diferentes.

En segundo lugar, si bien se analizan las relaciones entre los puntajes de la escala con las actitudes y el apoyo social de los docentes, son necesarios nuevos estudios que examinen las relaciones de la PDED con variables contextuales de la institución (p. ej., la percepción de eficacia colectiva para la inclusión y políticas institucionales) y con otras variables personales relacionadas con el desempeño efectivo de los profesores (p. ej., metas de aprendizaje, esfuerzos para la inclusión y prácticas de enseñanza).

En tercer lugar, el instrumento mide la percepción de los docentes de autoeficacia para la inclusión de estudiantes con discapacidad sin especificar el tipo de discapacidad. Por ende, son necesarios futuros estudios que analicen la invarianza de medida de la escala con diferentes tipos de discapacidad (p. ej., motora, sensorial, cognitiva y conductual). Por último, la PDED es una escala de autoreporte que se basa en las respuestas de los docentes. Futuros estudios deben examinar los resultados derivados de la PDED con información proveniente de otras fuentes (estudiantes, directivos y padres de familia) y otros procedimientos de medida (entrevistas u observaciones) con el propósito de examinar la robustez de la escala para la medición del constructo.

De cualquier modo, la presente investigación confirma que la PDED es un instrumento robusto que puede utilizarse para estudiar los antecedentes y los efectos de la autoeficacia de los docentes en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, pues brinda información valiosa para la investigación y las acciones de intervención dirigidas a promover prácticas inclusivas en las instituciones educativas de nivel



superior. Si bien los hallazgos confirman la utilidad de medir el constructo con esta escala es conveniente considerar la posibilidad de utilizar modelos multifactoriales para medir el constructo, considerando dimensiones tales como la adaptación de la instrucción a las necesidades de los estudiantes, la cooperación con otros actores para apoyar al estudiantado y la organización del trabajo colaborativo en clase.

Conflicto de intereses

No tenemos conocimiento de ningún conflicto de interés que declarar.

Financiamiento

El estudio no contó con financiamiento.

Agradecimientos

Al CONAHCYT por su apoyo para la realización del estudio doctoral del cual se deriva el artículo.

Referencias

- Aguirre, A., Carballo, R. & Lopez-Gavira, R. (2021). Improving the academic experience of students with disability in higher education: Faculty members of social sciences and law Speak out. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 34(3), 305–320.
<https://doi.org/10.1080/13511610.2020.1828047>
- Albarracín, D., Johnson, B. T., Zanna, M. P. & Kumkale, T. (2005). Attitudes: An introduction. In D. Albarracín, B. T. Johnson and M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 1–20). Routledge.
- Almanasreh, E., Moles, R. & Chen, T. F. (2019). Evaluation of methods used for estimating content validity. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 15(2), 214–221.
<https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2018.03.066>
- Alnahdi, G. H. (2019). Rasch validation of the Arabic version of the Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) scale. *Studies in Educational Evaluation*, 62(1), 104–110.



<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.05.004>

Alnahdi, G. H. & Yada, A. (2020). Rasch analysis of the Japanese version of Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale: Scale one-dimensionality. *Frontiers in Psychology, 11*, e1725.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01725>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2020). *Anuarios estadísticos de educación superior*.

<http://www.anuies.mx/23información-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

Bala, I. (2021). Attitude of teachers towards inclusive education in relation to their perceived self-efficacy to teach in inclusive classroom. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 12*(10), 7223–7228. <https://doi.org/10.17762/turcomat.v12i10.5611>

Banco Mundial (2019). *Discapacidad*. <https://www.bancomundial.org/es/topic/disability#1>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. Freeman.

Browne, M. W. (2000). Cross-validation methods. *Journal of Mathematical Psychology, 44*(1), 108–132. <https://doi.org/10.1006/jmps.1999.1279>

Byrne, B. (2012). *Structural equation modeling with Mplus. Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.

Cappe, E., Poirier, N., Engelberg, A. & Boujut, E. (2021). Comparison of teachers in France and in Quebec working with autistic students: Self-efficacy, stress, social support, coping, and burnout. *Teaching and Teacher Education, 98*, e103244. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103244>

Cardona-Moltó, M. C., Ticha, R. & Abery, B. H. (2020). The Spanish version of the Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) scale: Adaptation and psychometric properties. *European Journal of Educational Research, 9*(2), 809–823. doi: 10.12973/eu-jer.9.2.809



- Chen, F. F., Sousa, K. H. & West, S. G. (2005). Teacher's corner: Testing measurement invariance of second-order factor models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 12(3), 471–492. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1203_7
- Cohen, J. (1998). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.
- Das, A. K., Gichuru, M. & Singh, A. (2013). Implementing inclusive education in Delhi, India: Regular school teachers' preferences for professional development delivery modes. *Professional Development in Education*, 39(5), 698–711. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.747979>
- Emmers, E., Baeyens, D. & Petry, K. (2020). Attitudes and self-efficacy of teachers towards inclusion in higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 139–153. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1628337>
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2016). Teacher motivation: Self-efficacy and goal orientation. In K. R. Wentzel and D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (2nd ed., pp. 340–360). Routledge.
- Forlin, G. & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asian-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Furr, R. M. & Bacharach, V. R. (2014). *Psychometrics. An introduction* (2nd ed.). SAGE.
- García-González, G. C., Herrera-Seda, C. y Vanegas-Ortega, C. (2018). Competencias docentes para una pedagogía inclusiva. Consideraciones a partir de la experiencia con formadores de profesores chilenos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 149–167. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>
- Gebbie, D. H., Ceglowski, D., Taylor, L. K. & Miels, J. (2012). The role of teacher efficacy in strengthening classroom support for preschool children with disabilities who exhibit challenging behavior. *Early Childhood Education Journal*, 40(1), 35–46. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0486-5>



- Green, S. B. & Yang, Y. (2015). Evaluation of dimensionality in the assessment of internal consistency reliability: Coefficient Alpha and Omega coefficients. *Educational Measurement: Issues and Practices*, 34(4), 14–20. <https://doi.org/10.1111/emip.12100>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson.
- Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. In R. Hambleton, P. Merenda and S. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 3–38). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hancock, G. R. & Liu, M. (2012). Bootstrapping standard errors and data model fit statistic. In H. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (pp. 296–306). The Guildford Press.
- Hartsoe, J. K. & Barclay, S. R. (2017). Universal design and disability: Assessing faculty beliefs, knowledge, and confidence in universal design for instruction. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30(3), 223–236. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1164001.pdf>
- Hoffman, R. H. & Kilimo, J. S. (2014). Teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusion of pupils with disabilities in Tanzanian schools. *Journal of Education and Training*, 1(2), 177–198. <https://doi.org/10.5296/JET.V1I2.5760>
- Holzberger, D., Philipp, A. & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774–786. <https://doi.org/10.1037/a0032198>
- Hosford, S. & O'Sullivan, S. (2016). A climate for self-efficacy: The relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), 604–621. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1102339>
- Hu, L-t. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55.



<https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018). *Encuesta nacional de la dinámica demográfica*.

<https://www.inegi.org.mx/default.html>

Jury, M., Perrin, A.-L., Desombre, C. & Rohmer, O. (2021). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism spectrum disorder: Impact of students' difficulties. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 83, e101746. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101746>

Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects of teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>

Klassen, R. M. & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12(4), 59–76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>

Kilpatrick, S., Barnes, J. R., Fisher, S., McLennan, D. & Magnussen, K. (2017). Exploring the retention and success of students with disability in Australian higher education. *International Journal of Inclusive Education*, 21(7), 747–762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1251980>

Maddux, J. M. (1995). Self-efficacy theory: An introduction. In J. M. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research, and application* (pp. 3–36). Springer.

Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82–92. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814377.pdf>

Malecki, C. K. & Elliot, S. N. (1999). Adolescents' rating perceived social support and its importance: Validation of the Student Social Support Scale. *Psychology in the Schools*, 36(6), 473–883. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1520-6807\(199911\)36:6<473::aid-pits3>3.0.co;2-0](https://doi.org/10.1002/(sici)1520-6807(199911)36:6<473::aid-pits3>3.0.co;2-0)



- Michael, R., Levi-Keren, M., Efrai-Virtzer, M. & Cinamon, R. (2020). The contribution of field experience in special education programs and personal variables to the teaching self-efficacy of higher education students. *Teacher Development*, 24(2), 223–241. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1740311>
- Miller, A. D., Ramírez, E. M. & Murdock, T. B. (2017). The influence of teachers' self-efficacy on perceptions: Perceived teacher competence and respect and student effort and achievement. *Teaching and Teacher Education*, 64, 260–269. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.008>
- Montgomery, A. & Mirenda, P. (2014). Teachers' self-efficacy, sentiments, attitudes, and concerns about inclusion of students with developmental disabilities. *Exceptionality Education International*, 24(1), 18–32. <https://doi.org/10.5206/eei.v24i1.7708>
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Muntaner, J. J., Rosselló, M. R. y de la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31–50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Muthén, L. K. y Muthén, B. O. (2017). *Mplus user's guide* (8th ed.). Muthén y Muthén.
- Özokcu, O. (2017). Investigating the relationship between teachers' self-efficacy beliefs and efficacy for inclusion. *European Journal of Special Education Research*, 2(6), 234–252. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1133784>
- Pantic, N. & Carr, D. (2017). Educating teachers as agents of social justice: A virtue ethical perspective. In L. Florian and N. Pantic (Eds.), *Teacher education for the changing demographics of schooling, issues for research and practice* (pp. 55–66). Springer.
- Park, Mi.-H., Dimitrov, D. M., Das, A. & Gichuru, M. (2016). The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) scale: Dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Education Needs*, 16(1), 2–12. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12047>



- Perera, H. N. & John, J. E. (2020). Teachers' self-efficacy beliefs for teaching math: Relations with teacher and student outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 61(2), e101842. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101842>
- Porter, S. R. (2011). Do college surveys have any validity? *The Review of Higher Education*, 35(1), 45–76. <https://doi.org/10.1353/rhe.2011.0034>
- Putnick, D. L. & Bornstein, M. H. (2016). Measurement invariance conventions and reporting: The state of the art and future directions for psychological research. *Developmental Review*, 41, 71–90. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.004>
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Special Education Needs*, 12(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Schunk, D. H. & DiBenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education. In K. R. Wentzel and D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (2nd ed., pp. 34–54). Routledge.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives. Education 2030*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>



- Uriarte, J. D. D., Pegalajar, M., León, J. M. D. y Galindo, H. (2019). Las relaciones entre las actitudes hacia la educación inclusiva, la autoeficacia y la resiliencia docentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 75–86.
<https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1452/1213>
- Woodcock, S. (2011). A cross sectional study of pre-service teacher efficacy throughout the training years. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(10), 23–34.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ940870.pdf>
- Yada, A. & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64(4), 222–229.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>
- Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A Synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 20(10), 1–35. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Cómo citar este artículo: Cebreros Valenzuela, D., Durand Villalobos, J. P. ., & Valdés Cuervo, A. A. (2023). Diseño y validación de una escala para medir la percepción docente sobre autoeficacia para la inclusión de estudiantes con discapacidad (PDED) en educación superior. *Psicumex*, 13(1), 1–29, e536. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.536>



Artículos

Violencia, género y educación superior: Hacia una nueva perspectiva de la violencia de género

Violence, Gender and Higher Education: Towards a New Perspective on Gender Violence

Zayra Guadalupe Gutiérrez Bernal y Enrique Navarrete Sánchez

Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

En los últimos años el abordaje de la violencia de género en diferentes espacios en México, incluida la educación superior, ha cobrado importancia debido al incremento en las quejas y denuncias realizadas por este fenómeno. Se puede observar que existe una tendencia a considerar la violencia de género como sinónimo de violencia contra la mujer, dejando en desventaja a otros grupos. En este artículo se realiza una revisión sobre los conceptos de violencia, género, violencia de género y cómo estos se presentan y repercuten en la educación superior en México. Se presentan algunas reflexiones respecto a los cambios que han sufrido estos términos y la necesidad de replantear el abordaje de la violencia de género para la promoción de espacios con mayor equidad.

Palabras clave: género, violencia, mujeres, violencia de género, educación superior

Autores

Zayra Guadalupe Gutiérrez Bernal. Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1358-2332>

Enrique Navarrete Sánchez. Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0024-6062>

Autor para correspondencia: Zayra Guadalupe Gutiérrez Bernal

e-mail: zaygu4@gmail.com

Abstract

In recent years in Mexico, the approach to addressing gender violence in different spaces, including higher education, has gained importance due to the increase in complaints and reports made regarding this phenomenon. However, it can be observed that there is a tendency to consider gender violence as synonymous with violence against women, leaving other sectors at a disadvantage. This article reviews the concepts of violence, gender, gender violence and how these are presented and have an impact on higher education in Mexico. Finally, this work presents some reflections on the changes these terms have undergone and the need to rethink the approach to gender violence and the promotion of spaces with greater equity.

Key words: gender, violence, women, gender violence, higher education

DOI <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.577>

Recibido 30– Agosto- 2022

Aceptado 15 – Febrero - 2023

Publicado 16 – Noviembre - 2023



Introducción

En los últimos años México ha experimentado un incremento en la violencia, especialmente en la violencia de género, por lo que hasta 2021 se contabilizaban 25 alertas de violencia de género contra las mujeres en 22 entidades del país, por ejemplo, Estado de México, Nuevo León, Sinaloa, Zacatecas, entre otros; incluyendo 643 municipios (Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES], 2021). Sin embargo, al abordar la violencia de género, se puede observar una tendencia a considerarla exclusivamente como la violencia dirigida contra las mujeres, pese a que las estadísticas reportan que al menos el 40 % de los hombres mexicanos ha sufrido algún tipo de violencia perpetrada por mujeres, aunque solo el 4 % presenta una queja o denuncia por vergüenza (Colectivo Hombres sin Violencia, 2018 citado por Omosigho, 2019).

Estos datos ponen en evidencia la necesidad de contar con mecanismos eficientes para la prevención, identificación y erradicación de la violencia de género, sin dejar de lado que esta puede afectar a mujeres, hombres o personas de identidades no binarias en todos los sectores de la sociedad, incluyendo la educación. Al respecto, distintas instituciones de educación superior (IES) en México han diseñado estrategias para afrontar la violencia de género al interior de sus espacios académicos. No obstante, al ser un fenómeno complejo, es necesario reflexionar respecto a cómo se están definiendo y abordando sus manifestaciones, consecuencias y su impacto en la educación superior debido a que de esto dependerá el enfoque de las estrategias implementadas para su atención e intervención, así como la formación de los futuros profesionales y el desarrollo de comunidades más justas y con equidad de género.

Definición de violencia

Para comprender la violencia de género es necesario partir de la definición de violencia, la cual ha sido abordada por diferentes autores. Por ejemplo, Cortina (1998) considera que esta consiste en todas las acciones realizadas con el fin de forzar la voluntad de las personas, ya sea por el daño físico o moral que



producen; por lo que puede ser empleada como un instrumento para obtener un objetivo, como una herramienta comunicativa para la difusión de un mensaje e, incluso, como una función expresiva. Puede ser también una vía para la obtención de placer por parte de quien la ejecuta; pero en todos los casos es un fenómeno indeseable que debe ser evitado.

Asimismo, Veneranda et al. (2019) señalan que la violencia no solo son acciones, sino también omisiones directas o indirectas que, a partir de una relación de poder desigual, vulneran la integridad física, psicológica y sexual o la libertad, dignidad, economía, patrimonio y seguridad de una persona o grupo; por lo que se caracteriza por ser intencional y afectar todas las áreas de la vida. De ahí que, como señala la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2022), actualmente la violencia es considerada como el uso de la fuerza física o el poder con la intención de generar daños psicológicos, físicos, la muerte o el mal desarrollo en contra de una persona, un grupo o a sí mismo. En síntesis, es una conducta que tiene como propósito principal el dañar o lastimar la integridad del receptor.

En este sentido, Galtung (2003) plantea que para que se lleve a cabo un acto violento es indispensable tanto el cuerpo (agresión) como la mente (agresividad). Es decir, la violencia se caracteriza por un componente biológico y por la intencionalidad psicológica; siendo entonces un comportamiento emotivo y consciente. Por lo tanto, debe tenerse presente que, a pesar de que el ser humano tiene una tendencia a la agresividad, no necesariamente es un ser violento, ya que esto depende de la interpretación de las experiencias vividas y el aprendizaje adquirido en su contexto.

Siguiendo a Galtung (2003), la violencia puede ser clasificada a partir de sus manifestaciones. Por un lado, está la violencia directa, que es toda aquella que puede ser percibida claramente al igual que quien la ejerce y, por otro lado, está la violencia indirecta o estructural, que se deriva de la propia estructura social y puede ser no intencionada ni percibida. Al respecto de la violencia directa, Jiménez (2019) apunta que esta



consiste en el daño directo a la víctima y puede incluir el maltrato verbal, físico o psicológico, por ejemplo, insultos, amenazas, intimidación, humillación, golpes, robo, violación o muerte.

En el caso de la violencia indirecta, podría afirmarse que, como declara Žižek (2009), el grado de naturalización o normalidad que posee genera que sea imperceptible, gracias a que se presenta en espacios que aparentemente no son violentos. Esta incluye la violencia cultural, en cuanto a la cual Jiménez (2019) coincide con Galtung (2003) al decir que esta surge de las ideas, normas, valores o tradiciones que legitiman o promueven la violencia de cualquier otro origen o signo; por ejemplo, la cultura popular, la escuela, la religión, la ideología, el lenguaje, el arte, la ciencia, el derecho, los medios de comunicación, la educación, entre otros. Es una violencia simbólica que contribuye a la legitimación de la violencia directa y estructural.

Jiménez (2019) enfatiza la diferenciación entre la violencia estructural y simbólica, siendo la primera generada a través de las instituciones o estructuras sociales y puede estar vinculada a la injusticia social y todas aquellas circunstancias en que las necesidades humanas no son satisfechas debido a aspectos de organización o funcionamiento institucionales. Mientras que la segunda corresponde a una relación social de violencia entre un dominante y un dominado, en la cual el dominado no es consciente de la violencia e incluso puede reproducir los actos violentos, ya que se presentan a través de símbolos, tales como los ritos, la vestimenta o el lenguaje.

Este mismo autor añade que el estudio de la violencia no debe limitarse a lo evidente, sino que requiere la reflexión y análisis profundo sobre prácticas cotidianas y su impacto en el desarrollo de las instituciones y las personas que las integran. En resumen, la violencia son todas las acciones u omisiones que realiza una persona, grupo o institución contra otra para generarle daño u obstaculizar su desarrollo en cualquier ámbito o área, ya sea intencionalmente o no, y sus manifestaciones pueden ser evidentes o pasar desapercibidas gracias a su normalización. Por ello, es necesaria la búsqueda de su prevención y erradicación.



Aproximaciones al concepto de género

Como ya se ha dicho, la violencia está presente en la cotidianidad y, por ende, puede afectar a cualquier miembro de la comunidad y en todos los ámbitos. Sin embargo, cuando se habla de su destinatario o víctima, un aspecto que ha cobrado importancia es el género, por lo que es fundamental realizar un breve análisis respecto a este término.

Cabe mencionar que en el lenguaje especializado existe un consenso respecto a la diferencia entre el sexo y el género, debido a que el primero hace alusión a las características anatómicas y sexuales de los seres humanos, es decir, mujer u hombre; mientras que el segundo se refiere a las diferencias, categorías o representaciones sociales que determinan las relaciones entre las personas. Sin embargo, como señala Moscovici (1985, citado por Flores, 2001), por lo general, cuando los conceptos científicos o especializados son trasladados al discurso social, pueden sufrir modificaciones o perder parte de su significado, de ahí que dichos términos lleguen a ser considerados como sinónimos.

Ahora bien, de acuerdo con Flores (2001) los primeros antecedentes sobre el estudio del género se encuentran en las teorías feministas, particularmente en los escritos de Simone de Beauvoir respecto a la función reproductiva, el rol femenino y su participación en la sociedad, ya que plantean que es una categoría que hace alusión a la diferenciación social a partir de la disparidad biológica o anatómica de los órganos genitales y que determina las características y funciones que debe adquirir un individuo para incorporarse e interactuar con la sociedad. Entonces, el género como categoría conceptual puede ser entendido como la consecuencia de la socialización del sexo tomando como punto de partida las diferencias sexuales y reproductivas de las personas (Arce-Rodríguez, 2006).

Es a partir de este sistema sexo/género que, como plantea Barragán (2006) se establecen los estereotipos de género o ideales de feminidad y masculinidad que están integrados por tres dimensiones:



1) Trabajo: incluye las funciones o tareas asignadas, entre ellas, el cuidado de los hijos, el desarrollo de actividades intelectuales, el sostén económico del hogar, etc.

2) Poder: relativo a la capacidad de toma de decisiones, incluyendo ámbitos como la educación, política, economía o religión.

3) Cathexis: relativa a las emociones y su impacto en las relaciones sociales; por ejemplo, el control y la expresión de emociones, la sensibilidad, ternura, agresividad, entre otras.

Aunado a ello, Flores (2001) afirma que este sistema explica la forma en que el género es construido a partir de una normatividad basada en la asignación mutuamente excluyente de atributos sociales a cada sexo, es decir, si un rasgo es característico de un sexo, entonces el otro sexo debe carecer de ello. Al respecto, Cortina (1998) expone que, desde esta perspectiva, la mujer como fiel representante de lo femenino debe caracterizarse por ser dulce, tierna, astuta, incapaz de preocuparse por cuestiones universales, sentimental, intuitiva, irreflexiva y visceral, por lo que sus funciones deben limitarse a la vida privada, tales como el cuidado del hogar o la crianza de los hijos. Por el contrario, el hombre como digno representante de lo masculino debe ser racional, activo, emprendedor, dominador de las grandes palabras (libertad y justicia), competitivo y agresivo; como consecuencia le son asignadas las tareas de la vida pública, incluyendo la participación política, la toma de decisiones, el trabajo intelectual, etc.

Sin embargo, como Castellón et al. (2007) mencionan, lo que determina la identidad y el comportamiento de género de una persona no es el sexo biológico, sino las vivencias, ritos y costumbres atribuidos al género asignado desde el nacimiento, entonces, se es hombre o mujer porque ese es el rol que la comunidad ha asignado. Debido a esto, Pérez et al. (2012) señalan que el género, al ser una construcción social y cultural, es sostenido y reforzado por estructuras como la familia, escuela, religión, por mencionar algunas, y es capaz de moldear u organizar la vida económica y social de la comunidad; dinámica que en muchas ocasiones mantiene encubierta la desigualdad social y de género.



Flores (2001) y Castellón et al. (2007) hacen énfasis en que las diferencias biológicas no implican superioridad ni determinan el comportamiento; no obstante, ponen en evidencia la creencia de que, en el caso del ser humano, el género sí influye en la dinámica de las relaciones sociales, derivado de las relaciones de poder. Siendo entonces, el género, el conjunto de ideas, expresiones y prácticas sociales de una cultura, que implica el reconocimiento y simbolización de las diferencias. Por lo anterior, Castellón et al. (2007) consideran que el género articula las siguientes instancias básicas:

1) La asignación desde el nacimiento a partir de la apariencia genital.

2) La identidad de género que consiste en que la persona se identifica e integra con el género que le fue asignado.

3) El rol de género que es el conjunto de normas o principios marcados por la sociedad y la cultura respecto al género, los cuales pueden variar de acuerdo con la cultura y el momento histórico.

En cuanto a este último punto, debe mencionarse que los estereotipos de feminidad/mujer y masculinidad/hombre pueden variar de acuerdo con la región estudiada y pueden estar o no estrechamente vinculados con las preferencias sexuales y el ideal de pareja, por ejemplo, heterosexualidad, homosexualidad, etc. (Barragán, 2006). En este sentido, Robert Stoller (1968, citado por de la Maza, 2021) afirma que el género y el sexo no tienen una relación simétrica, motivo por el cual pueden seguir caminos distintos, lo que contribuye al dialogo sobre la definición del género y los cuestionamientos sobre la visión binaria del mismo.

En esta línea, en los últimos años se ha agudizado la discusión sobre la existencia de otros géneros, ya que, como refiere Torres (2021, citado por Guzmán, 2021), hay personas que pese a ser biológicamente hombres o mujeres no se piensan ni sienten identificados con lo masculino o femenino respectivamente, por lo que pueden fluir entre estos a través de elementos como la vestimenta o el lenguaje. Estos planteamientos han repercutido en la sociedad y modificado su estructura, por lo que la Organización Mundial de la Salud



(OMS, 2018) establece que el género se refiere a los roles, características y oportunidades que la sociedad determina como adecuados para hombres, mujeres, niños, niñas y personas con identidades no binarias. En resumen, el género es una construcción social que establece la forma “ideal” en que una persona actúa, piensa, siente e interactúa con la comunidad y está relacionada con el sexo, aunque no necesariamente corresponde a este, por lo que repercute en la estructura y organización social.

Violencia de género

En lo que respecta a la violencia de género, al realizar una aproximación a su definición, es posible observar una modificación o variación en su interpretación, ya que no responde a la unión de los conceptos anteriores, dado que comúnmente se realiza una segregación de la población y tiende a priorizarse a un sector de esta, las mujeres, dando paso a nuevas discusiones y la necesidad de reflexionar sobre la forma en que es abordado este fenómeno.

Las primeras referencias sobre la violencia de género se encuentran en la Plataforma de Acción de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, llevada a cabo en Beijing en 1995, en donde se estableció que este tipo de violencia es la que sufren las mujeres por el hecho de ser mujeres (Bonino, 2008; San Segundo, 2008). Se debe tener presente que esta definición responde a las condiciones sociales de esa época y los cambios derivados de la lucha feminista por el reconocimiento de los derechos de las mujeres.

En relación con esto, la mayor parte del desarrollo teórico sobre la violencia de género toma como base la existencia de un sistema patriarcal; es decir, un sistema de organización en el que el poder es distribuido de forma desigual entre hombres y mujeres, siendo los primeros quienes cubren exclusiva o mayoritariamente los puestos de poder y la vida pública, mientras las segundas son subordinadas y dominadas por los hombres y se ven limitadas a la vida privada. Además, este sistema es sostenido por los mismos hombres y, en ocasiones, en complicidad de las mujeres (Osborne, 2009).



Dicho sistema se caracteriza por apearse a los estereotipos o ideales de género de la feminidad y masculinidad y establece la heterosexualidad como modelo de pareja, reafirmando la existencia de un dominante (hombre) y un dominado (mujer) (Roca, 2011). Como consecuencia, la violencia de género es entendida como un comportamiento que implica el ejercicio del poder asociado a la infravaloración de la mujer y, por ende, es realizada por hombres (Barragán et al. 2001). Desde este punto de vista se hace alusión a que, como parte de los estereotipos de género, únicamente los hombres son quienes pueden ejercer la violencia debido a que las mujeres no tienen la posibilidad de ser violentas, tal como remarcan los modelos femeninos religiosos. Por ende, cuando la violencia es perpetrada por una mujer solo corresponde a la agresión natural del ser humano y no puede ser catalogada como violencia de género, ya que no es parte del sistema de dominación ni de la división del trabajo, derivado de esto existe una tendencia a considerar que la violencia de género es equivalente únicamente a la violencia contra la mujer-pareja (Osborne, 2009).

No obstante, esta postura ha sido duramente criticada, pues algunos autores señalan que la distribución de cualidades por sexo y la generación de ideales de masculinidad y feminidad han perjudicado tanto a mujeres como a hombres gracias a que ejercen violencia contra ambos géneros y los obligan a privarse de las virtudes atribuidas socialmente al sexo contrario, lo que implica la pérdida de la riqueza humana (Cortina, 1998). Además, Leñero (2010) y Roca (2011) coinciden en que el sistema patriarcal no solo establece lo esperado de cada género, sino que vigila y penaliza a los hombres y mujeres que no cumplen con las características y funciones que les han sido asignadas, o incluso, que poseen características del género opuesto, siendo entonces la violencia la evidencia del rechazo a la diferencia.

Al respecto, Covarrubias y Otero (2012) afirman que hasta hace algunas décadas era innegable el predominio de la participación masculina en todos los ámbitos de la vida pública, así como la reserva de funciones de la vida privada a lo femenino. Sin embargo, se ha podido observar que esto se ha ido modificando a través de los avances de la lucha por los derechos de las mujeres y, entre estos cambios,



destaca la modificación del proyecto de vida de la mujer, el cual ya no solo se limita a la maternidad, el matrimonio o el cuidado del hogar, sino que ha incrementado su participación en puestos de poder y toma de decisiones, así como en el mercado laboral y sector educativo. Esto ha dado como resultado que, en casos como el de México, se pueda observar una feminización de la educación superior e incluso de la delincuencia organizada, lo que evidencia la modificación de los estereotipos o roles de género tradicionales.

Barragán et al. (2001) y Barragán (2006) señalan que estas modificaciones en los estereotipos o roles de género han dado un giro en el ejercicio de la violencia, debido a que, si bien es cierto que la mayor parte de las estadísticas sobre la violencia contra las mujeres y la infancia refieren que es perpetrada por hombres, es innegable que algunas mujeres han optado por la violencia como forma cotidiana de comportamiento. Esto puede explicarse como una interpretación de la liberación femenina como un “comportarse como hombres”, es decir, apropiarse de características masculinas como la violencia.

Además, Roca (2011) dice que considerando que el modelo patriarcal de pareja (hombre/mujer), que establece un dominante y un dominado, esta situación también puede verse reflejada en parejas de orientación homosexual y, probablemente, en aquellas de orientación transexual e intersexual, pero que ha sido invisibilizada por los estereotipos sexistas y la clandestinidad de dichas relaciones. Como refiere Alonso (2015), es esencial tener claro que la violencia de género no solo es aquella que afecta a las mujeres, sino que implica cualquier acto u omisión que dañe, discrimine, ignore, someta o subordine a cualquier persona o grupo por razones de género; es decir, puede afectar a los hombres o a las personas que no se identifican con un género binario y puede ser perpetrada por cualquier persona, independientemente de su género.

En este sentido, siguiendo a Alonso (2015), al hablar de violencia de género puede hacerse alusión a dos tipos: 1) violencia intergénero, que es aquella efectuada entre personas de diferente género, por ejemplo, hombres a personas no binarias o mujeres a hombres, y 2) violencia intragénero, entendida como la violencia entre personas del mismo género, es decir, hombres contra hombres, mujeres contra mujeres, etc.



En consecuencia, como parte de un sistema, la violencia de género no solo afecta al individuo dentro de una relación de pareja, sino también como parte de la estructura social en general, de ahí que se pueda hablar de violencia de género en todos los ámbitos (educación, salud, economía, política, entre otros) y retomar los planteamientos sobre las diferentes manifestaciones de la violencia (directa e indirecta o estructural). Por ello, actualmente ONU Mujeres (2022) define la violencia de género como los actos dañinos contra una persona o grupo de personas debido a su género, los cuales tienen origen en la desigualdad, el abuso del poder y la existencia de normas dañinas y que pueden afectar a mujeres, hombres, personas no binarias o de poblaciones LGBTQI+ (Lesbiana, Gay, Bisexual, Trans, Queer, Intersex y colectivos no representados por estas siglas).

Violencia de género y educación superior en México

Dentro de la estructura social, la escuela es uno de los espacios de mayor influencia en la construcción de la identidad de las personas, así como de su proyecto de vida, gracias a que configura su forma de ser, sentir y pensar para convivir en una sociedad (Pérez et al. 2012). Por ello, la educación forma parte de los espacios socioculturales que reproducen y sostienen el género y, por ende, la violencia, por lo que no es de extrañar que las universidades como parte del sistema patriarcal desde su origen consideraran a las mujeres como intrusas y las segregaran impactando en su vida académica, familiar, social y laboral (Cazares et al. 2022; Ramírez et al. 2009; Ruiz y Ayala, 2016).

Ahora, ante las transformaciones que la sociedad ha experimentado, durante el ciclo escolar 2020-2021 en las IES en México se contabilizaban 2 320 040 mujeres y 2 091 909 hombres estudiantes, mientras que 360 900 mujeres y 299 630 hombres egresaban de este nivel educativo, por lo que se puede observar un incremento en la participación de las mujeres en este sector, ya que incluso llega a superar a la población adscrita o egresada conformada por hombres (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2022).



Debe tenerse presente que, si bien el incremento de la participación femenina en la educación superior es evidente, esto no ha sido garantía de la disminución de los obstáculos o retos que las mujeres enfrentan en estas instituciones educativas. Pero tampoco debe perderse de vista que los hombres o personas de identidades no binarias pueden enfrentar conflictos derivados de la violencia de género, aspecto sobre el cual es esencial reflexionar.

En este sentido, Tapia (2015) apunta que al interior de los espacios universitarios las manifestaciones de la violencia de género involucran a las y los estudiantes, así como al personal académico y administrativo, pero no siempre es fácilmente reconocida, debido a que es la violencia simbólica o estructural la que predomina. En esta línea, Barragán (2006) refiere que dentro del ámbito escolar se pueden identificar como parte de la violencia estructural manifestaciones como la discriminación lingüística (lenguaje sexista o racista), estereotipos, exclusión e invisibilidad, desequilibrio o selectividad, irrealidad o fragmentación de la realidad e incluso la homogeneización de la realidad social y cultural. Por su parte, investigaciones como la realizada por Cazares et al. (2022) explican que en las universidades mexicanas el hostigamiento sexual escolar es presentado principalmente en relaciones jerárquicas de poder/superioridad-subordinación (estudiante-docente, subordinado/a-jefe) y que mujeres y hombres experimentan grados similares de violencia directa, pero son las mujeres quienes muestran mayores secuelas emocionales y sociales.

Veneranda et al. (2019) señalan que los y las estudiantes consideran que el aula o salón de clases es uno de los espacios donde más se presenta la violencia de género y es ejercida principalmente por el personal académico a través del menosprecio, el abuso de poder, la intimidación, etc. Al respecto, Guevara y García (2010, citado por Ruiz y Ayala, 2016) plantean que la violencia de género en espacios universitarios puede manifestarse por medio de la segregación, discriminación, acoso o la falta de estímulo por parte de docentes, compañeros y compañeras, personal administrativo e incluso familiares hacia las y los estudiantes.



Además, Ruiz y Ayala (2016) reportan que entre las manifestaciones de la violencia de género más cotidianas contra las mujeres se encuentra el negarles la palabra o ignorar su participación por considerarlas incapaces, la distribución desigual de tareas o la limitación en la realización de tareas académicas o de campo justificadas en la debilidad femenina, el uso de comentarios, chistes o bromas sexistas, acoso sexual, entre otras. Varela (2020) añade a estos datos que debido al empleo de las tecnologías de la información se han ampliado y diversificado las formas en que se manifiesta este tipo de violencia.

Siguiendo a Veneranda et al. (2019), los estereotipos de género influyen en la elección de carrera, debido a que todavía existe la feminización o masculinización de algunas profesiones. Por ejemplo, pedagogía, psicología o ingenierías, situación que se ve reforzada, de acuerdo con Pérez et al. (2012), por el curriculum formal y el curriculum oculto, ya que no se consideran las necesidades e intereses de hombres y mujeres; se seleccionan los contenidos, libros, materiales didácticos y estrategias de enseñanza-aprendizaje desde una concepción sexista y se descalifican algunas disciplinas o profesiones.

Pese a ello, Varela (2020) remarca que a través de las múltiples quejas y denuncias que se han producido en los últimos años, por ejemplo, a través de los movimientos *#MeToo*, *#MeTooAcadémicosMexicanos* y *#AquíTambiénPasa*, y la divulgación de noticias en diferentes medios, cada vez es más evidente la existencia de violencia de género al interior de las universidades, ya que entre 2016 y 2018 al menos se reportaron 109 notas sobre acoso y hostigamiento sexual en universidades mexicanas.

No obstante, pocos son los datos sobre las manifestaciones de violencia de género contra los hombres y las personas no binarias, debido a que al igual que en otros ámbitos de la sociedad solo un pequeño porcentaje de estas poblaciones que sufren maltrato presentan quejas o denuncias por vergüenza o miedo a ser juzgados (Omosigho, 2019). A esto es importante añadir la ausencia de estrategias o protocolos efectivos para su atención, ya que casi en su totalidad los existentes se enfocan en la atención a mujeres.



Respecto a las consecuencias de la violencia de género en las IES se ha identificado que esta puede causar la deshumanización o negación de la existencia de las víctimas. La negación del conocimiento de la diversidad, complejidad y variaciones de los grupos, limita las habilidades, intereses y potencialidades de las personas; restringe la participación y contribución de las víctimas y presenta la realidad fragmentada, total o parcialmente, invisibilizando a las víctimas o vulnerando sus derechos (Barragán, 2006). También, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021) apunta que en las y los estudiantes promueve el absentismo escolar, malos resultados académicos, deserción escolar, baja autoestima, depresión, embarazos e infecciones de transmisión sexual. Mientras que, en el sector académico o administrativo, se puede observar la rotación de personal, desmotivación laboral, afectaciones a la salud de la víctima, tales como depresión o estrés postraumático, así como consecuencias personales y familiares, como la pérdida de la carrera y el sustento, entre otras; sin dejar de lado que evidentemente se ven afectados el cumplimiento de las funciones y objetivos institucionales (Comité del Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género [CEAMEG], 2011).

Estrategias de afrontamiento implementadas por las IES

Ahora bien, tomando en consideración que la escuela es uno de los espacios con mayor impacto en el desarrollo de las personas y la reproducción del género y la violencia, es posible que este mismo espacio sea de gran utilidad en la prevención, identificación y erradicación de la violencia de género, ya que, como indican Galtung (2003) y Jiménez (2019), se puede aprender la no violencia y la escuela puede contribuir a ello. Es necesario que hombres y mujeres aprendan desde la más temprana edad formas no violentas de resolución de conflictos. Y, en el nivel superior, tanto los contenidos como materiales deben incluir el abordaje de género, a fin de generar profesionales menos tolerantes a las situaciones de violencia y capaces de realizar intervenciones más acertadas que contribuyan a la construcción de comunidades más justas y equitativas (Arce-Rodríguez, 2006; Veneranda et al. 2019).



Si bien las IES mexicanas han optado por el establecimiento de lineamientos de igualdad, como el empleo de protocolos de actuación frente a la violencia o la adopción del lenguaje incluyente, esto no ha sido suficiente, debido a que se basan en cambios normativos realizados sin tomar en consideración la dinámica de las relaciones al interior de las instituciones ni el peso de la estructura de género, a lo cual se debe añadir que en muchas ocasiones las mismas instituciones incurren en complicidad o encubrimiento de la violencia (Varela, 2020). De acuerdo con lo anterior, es necesario que las estrategias implementadas para el afrontamiento de la violencia de género aborden de forma integral a las instituciones educativas, es decir, estudiantes, personal académico y administrativo e incluso a la sociedad en general. Debe haber también planeación, ejecución y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje administrativos, pues solo de esta forma se podrá transformar la estructura de género existente y reducir las manifestaciones de violencia.

La primera universidad pública mexicana en contar con un reglamento o protocolo para la prevención, atención y sanción del hostigamiento y acoso sexual fue la Universidad Autónoma de Sinaloa, quien lo publicó en 2012. No obstante, hasta 2018 solamente 10 universidades contaban con este tipo de instrumentos, y para 2021, doce instituciones más presentaron sus propios protocolos y al menos seis más realizaron actualizaciones a los ya elaborados. Pese a la existencia de protocolos de atención, hay poca claridad sobre su implementación, ya que en muchos de estos se deja abierta la puerta a la discrecionalidad y el surgimiento de conflictos de interés, además de que no cuentan con formatos ni rutas claras para la denuncia de la violencia de género, ni existe certeza de cuáles son las instancias responsables de dar seguimiento a estos procesos (Varela, 2020). Todo lo anterior evidencia que el proceso de instauración de mecanismos para la atención de la violencia de género ha sido muy lento, aunque en los últimos años ha experimentado una aceleración; especialmente, por la presión social y la influencia de los medios de comunicación y las redes sociales como respaldo a la larga lista de quejas y denuncias (Varela, 2020; Martín, 2020).



A estas problemáticas, Martín (2020) añade que únicamente la Universidad Autónoma de Baja California Sur incorpora en su protocolo los derechos de la comunidad LGBTQI+, remarcando que las universidades mantienen la tendencia a considerar violencia de género como sinónimo de violencia contra la mujer, por lo que esto aún es un tema pendiente en la agenda de las IES, así como el hecho de que la mayoría de los protocolos se limitan a la atención de la violencia y no a su prevención. Como consecuencia, es ineludible que las instituciones puedan garantizar espacios de deliberación sensibles a la problemática y con la capacidad de actuar libre y autónomamente, además se debe mejorar la accesibilidad a la información sobre los procesos a seguir en caso de ser necesario (Varela, 2020).

Hacia una nueva perspectiva de la violencia de género

Derivado de los propios movimientos y esfuerzos realizados por la erradicación de la violencia contra la mujer, se ha logrado una mayor participación femenina en diferentes sectores, por lo que también se ha presentado una modificación en los roles de género. En consecuencia, es ineludible que la visión tradicional sobre la violencia de género sea modificada y contemple las características y necesidades del contexto actual, ya que de esto dependerá el cómo sea afrontada.

Al respecto, hace casi dos décadas Ferrer y Bosch (2005) apuntaban que en la investigación era necesario analizar los modelos teóricos, estudios y prácticas empleadas a fin de identificar si estos contenían una tendencia andrógena que perpetuara el fenómeno. Sin embargo, ahora ante los cambios que se han mencionado, y que evidentemente una gran mayoría de estudios sobre género y violencia han sido desarrollados por mujeres, se puede abrir la reflexión respecto a si puede haber una feminización de las teorías y métodos de investigación que también contribuya a la violencia por razones de género, pero ahora contra otras poblaciones. En este sentido, Jiménez (2019), enfatiza que es trascendental abrir espacios para el análisis de las modalidades de violencia que están experimentando las personas por su género, no solo las mujeres, de lo contrario se corre el riesgo de omitir o invisibilizar esta problemática.



Galtung (2003) y Jiménez (2019) señalan que la violencia también puede ser perpetrada por las estructuras sociales, por lo que es esencial reflexionar si los mecanismos implementados por las IES están poniendo a en riesgo o en desventaja a otras personas por el hecho de no ser mujeres, obstaculizando su desarrollo y el logro de sus expectativas académicas, profesionales y laborales. Por lo anterior, cuando se habla de violencia de género, como refiere Alonso (2015), es indispensable hablar de personas, más allá de su género, debido a que puede tener como origen o destinatario a cualquier persona o grupo. En consecuencia, es necesario hablar también de la construcción de comunidades con mayor equidad para todas y todos, en donde se proteja e impulse de igual forma a todas las personas.

Conclusiones

Cada vez es más evidente la necesidad de prevenir, identificar y erradicar la violencia de género en México, ya que las estadísticas demuestran una alta incidencia de este fenómeno en todas las áreas y la educación superior no está exenta de ello. También puede observarse que existe una tendencia a limitar la violencia de género como la violencia contra las mujeres, pese a que afecta también a hombres y personas de identidad no binaria. Por esta razón, se deben implementar estrategias que consideren no solo a mujeres como víctimas de esta violencia.

Desde esta perspectiva, es necesario hablar de personas víctimas de violencia por razones de género; es decir, mujeres, hombres y personas de identidad no binaria que sufren violencia y que deben ser atendidas y protegidas de igual manera, así como contar con los mismos derechos y obligaciones. Además, es importante contemplar la prevención y no solo la atención de la violencia, por lo que se debe abordar la planeación, ejecución y evaluación del propio sistema educativo, englobando los contenidos curriculares, actores, recursos, materiales y estrategias de enseñanza-aprendizaje empleados. Así también, la estructura organizacional o administrativa de las instituciones; por ejemplo, relaciones laborales, análisis y descripción de puestos, mecanismos para la inserción, permanencia y promoción laboral, entre otros.



Finalmente, es ineludible dar mayor apertura a espacios para la investigación sobre cómo los diferentes miembros de la población sufren o ejercen violencia y cuál es su perspectiva respecto al discurso y mecanismos institucionales implementados y su funcionalidad, con el propósito de identificar las necesidades y áreas de oportunidad existentes para la formación de profesionales de todas las áreas capacitados y conscientes en temas de género y su aplicación en el trabajo multidisciplinario, interdisciplinario e transdisciplinario capaces de intervenir profesionalmente desde una perspectiva de género más justa y contribuir al desarrollo de sociedades equitativas.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses para la publicación de este artículo.

Financiamiento

Este documento fue subvencionado por el programa “Investigadoras e investigadores COMECYT Edomex” del Consejo Mexiquense de Ciencia y Tecnología (COMECYT).

Agradecimientos

A la Universidad Autónoma del Estado de México, al Consejo Mexiquense de Ciencia y Tecnología y a quienes contribuyeron al desarrollo y revisión de este artículo.

Referencias

- Alonso, K. (2015). Violencia de género: pandemia de la sociedad. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 3(2), 87-98. <https://revistas.uh.cu/revflacso/article/view/6072>
- Arce-Rodríguez, M. (2006). Género y violencia. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 3(1), 77-90. <https://www.scielo.org.mx/pdf/asd/v3n1/v3n1a5.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2022). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Ciclo escolar 2020-2021*. <http://www.anui.es.mx/informacion->



y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior

- Barragán, F. (2006). *Violencia de género y cambios sociales. Un programa educativo que [si] promueve nuevas relaciones de género* (2da. Edición). Aljibe.
- Barragán, F., De la Cruz, J., Doblas, J., Padrón, M., Navarro, A. y Álvarez, F. (2001). *Violencia de género y curriculum. Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos*. Aljibe.
- Bonino, L. (2008). *Hombres y violencia de género. Más allá de los maltratadores y de los factores de riesgo*. Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Castellón, N.; Ortega, A. y Zepeda, M. (2007). *Prevención de la violencia familiar*. Procuraduría General de Justicia del Estado de México.
- Cazares, I., Tovar, D. y Herrera, S. (2022). Violencia de género en una universidad de Coahuila, México. *Sinéctica*, (58), 1-18. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0058-010](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0058-010)
- Comité del Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género (CEAMEG, 2011). *Violencia laboral (mobbing) desde la perspectiva de género*. http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/ceameg/ias/Doc_28.pdf
- Cortina, A. (1998). El poder comunicativo. Una propuesta intersexual frente a la violencia. En V. Fisas (Ed.), *El sexo de la violencia. Género y cultura de la violencia* (pp. 27-42). Icaria Editorial.
- Covarrubias, G. y Otero, S. (2012). Nuevas dimensiones de la criminalidad femenina. La participación de la mujer en el crimen organizado en México. De víctima a victimaria. En G. Covarrubias (Coord.), *Violencia y cultura en México* (pp. 108-134). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- De la Maza, L. (2021). Reconocimiento e identidad de género. *Veritas. Revista de Filosofía y Teología*, (48), 103-120. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732021000100103>



- Ferrer, V. y Bosch, E. (2005). Introduciendo la perspectiva de género en la investigación psicológica sobre violencia de género. *Anales de Psicología*, 21(1) 1- 10.
<https://revistas.um.es/analesps/article/view/27061>
- Flores, F. (2001). *Psicología social y género. El sexo como objeto de representación social*. Mc Graw Hill/Interamericana / Universidad Nacional Autónoma de México.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bakeaz, Gernika Gogoratuz.
- Guzmán, F. (2021). *El género no binario exige ser reconocido*. Gaceta UNAM.
<https://www.gaceta.unam.mx/el-genero-no-binario-exige-ser-reconocido/>
- Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES, 2021). *Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres*.
<https://www.gob.mx/inmujeres/acciones-y-programas/alerta-de-violencia-de-genero-contra-las-mujeres-80739>
- Jiménez, F. (2019). Antropología de la violencia: origen, causas y realidad de la violencia híbrida. *Revista de Cultura de Paz*, 3, 9-51.
<https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/62/38>
- Leñero, M. (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. Secretaría de Educación Pública, Programa Universitario de Estudios de Género UNAM.
- Martín, E. (2020). Protocolos de atención a la violencia de género en las universidades públicas en México. ¿Un Traje a la Medida? *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 32(79), 70-94.
<https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1044>
- Omosigho, K. (2019). *Los hombres violentados de México*.
<https://codigomagenta.com.mx/los-hombres-violentados-mexico/>



ONU Mujeres. (2022). *Preguntas frecuentes: Tipos de violencia contra las mujeres y las niñas*.

<https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/faqs/types-of-violence>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021). *La*

violencia de género en las escuelas y en sus alrededores impide que millones de niños de todo el mundo desarrollen plenamente su potencial académico. [https://www.unesco.org/es/articles/la-](https://www.unesco.org/es/articles/la-violencia-de-genero-en-las-escuelas-y-en-sus-alrededores-impide-que-millones-de-ninos-de-todo-el)

[violencia-de-genero-en-las-escuelas-y-en-sus-alrededores-impide-que-millones-de-ninos-de-todo-el](https://www.unesco.org/es/articles/la-violencia-de-genero-en-las-escuelas-y-en-sus-alrededores-impide-que-millones-de-ninos-de-todo-el)

Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018). *Género y salud*. [https://www.who.int/es/news-](https://www.who.int/es/news-room/factsheets/detail/gender#:~:text=El%20g%C3%A9nero%20se%20refiere%20a,personas%20c)

[room/factsheets/detail/gender#:~:text=El%20g%C3%A9nero%20se%20refiere%20a,personas%20c](https://www.who.int/es/news-room/factsheets/detail/gender#:~:text=El%20g%C3%A9nero%20se%20refiere%20a,personas%20c)
[on%20identidades%20no%20binarias](https://www.who.int/es/news-room/factsheets/detail/gender#:~:text=El%20g%C3%A9nero%20se%20refiere%20a,personas%20c)

Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2022). *Prevención de la violencia*.

<https://www.paho.org/es/temas/prevencion-violencia>

Osborne, R. (2009). *Apuntes sobre violencia de género*. Bellaterra.

Pérez, R., Cubillas, M. y Valdez, E. (2012). Violencia de género en espacios públicos: un estudio

diagnóstico. *Estudios sociales*, (2) 309-327. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41724972014>

Ramírez, J., López, G. y Padilla, F. (2009). ¿Nuevas generaciones, nuevas creencias? Violencia de género y jóvenes. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, 3(29), 110-145.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/laven/v3n29/v3n29a6.pdf>

Roca, N. (2011). Violencia contra las mujeres: Una perspectiva de género. En N. Roca y J. Masip (Eds.),

Intervención grupal en violencia sexista. Experiencia, investigación y evaluación (pp. 15-32).

Herder.

Ruiz, R. y Ayala, M. (2016). Violencia de género en instituciones de educación. *Ra Ximhai*, 12(1) 21-32.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6463993>



- San Segundo, T. (2008). *Violencia de género. Una visión multidisciplinar*. Centro de estudios Ramón Areces.
- Tapia, S. (2015). Violencia de género en las universidades o la necesidad de una intervención educativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1) 531-543.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.46>
- Varela, H. (2020). Las universidades frente a la violencia de género. El alcance limitado de los mecanismos formales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 65(238) 49-80.
<https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.68301>
- Veneranda, L., Viskivichan, I., Ursi, H., Fernandes, A., Rodríguez, H., Liñeiro, H. y Benedetto, F. (2019). Los/as estudiantes de la UNLaM ante el género y la/s violencia/s de género. *Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales*, 1(16), 59-82.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=581962128004>
- Žižek, S. (2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Paidós.

Cómo citar este artículo: Gutiérrez Bernal, Z. G., & Navarrete Sánchez, E. (2023). Violencia, género y educación superior: Hacia una nueva perspectiva de la violencia de género. *Psicumex*, 13(1), 1–23, e577. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.577>



Artículos

Propiedades psicométricas de la escala UWES-15 en una muestra de comerciantes informales mexicanos

Psychometric Properties of the UWES-15 Scale in a Sample of Mexican Informal Vendors

Karla Paola Rodríguez Esquivel, Arturo Juárez García, Francisco Javier Ortega Sánchez y Cinthya Anamia Flores Jiménez

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Resumen

La investigación de efectos psicológicos laborales y la validación de sus medidas en trabajadores de la economía informal en México es prácticamente inexistente, sobre todo en fenómenos positivos como el *engagement* o entusiasmo laboral. El presente estudio cuantitativo, instrumental y correlacional tuvo como objetivo analizar y evidenciar las propiedades psicométricas, consistencia interna y validez divergente de la Utrecht Work Engagement Scale (UWES-15) en una muestra de 290 trabajadores informales que laboran en el comercio en tianguis, puestos ambulantes y locales establecidos del Estado de Morelos. Los resultados del análisis factorial exploratorio y del análisis factorial confirmatorio confirmaron la viabilidad de una estructura tridimensional y unidimensional de la UWES-15 con índices de ajuste satisfactorios (CFI= .99-.96, RMSEA= 0.01-0.12, SRMR= 0.05-0.08). Se observaron índices de consistencia interna aceptables ($\alpha > 0.70$) y en la exploración de la validez divergente, como se hipotetizó, predominaron las correlaciones negativas estadísticamente significativas, de magnitud moderada y alta, con síntomas del síndrome de burnout. Los resultados mostraron propiedades psicométricas de la UWES-15 adecuadas y validez teórica del engagement en el contexto laboral de comerciantes informales.

Palabras clave: Trabajo informal, UWES-15, comerciantes, engagement, validez psicométrica

Autores

Karla Paola Rodríguez Esquivel. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1793-1210>

Arturo Juárez García. Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología/Facultad de Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3264-679X>

Francisco Javier Sánchez Ortega. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6595-5148>

Cinthya Anamia Flores Jiménez. Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología/Facultad de Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9752-0448>

Autor para correspondencia: Arturo Juárez García e-mail: arturojuarezg@hotmail.com

Abstract

Research on job psychological effects and the validation of their measures in informal economy workers in Mexico is virtually non-existent, especially in positive phenomena such as work engagement. This quantitative, instrumental, and cross-sectional study was aimed at analyzing and demonstrating the psychometric properties, internal consistency, and divergent validity of the Utrecht Work Engagement Scale (UWES-15) in a sample of 290 informal vendors workers in “tianguis”, street stalls and established micro-businesses in Morelos. The results of the exploratory and confirmatory factor analysis confirmed the feasibility of a tridimensional and unidimensional structure of the UWES-15 with satisfactory fit indices (CFI= 0.99-0.96, RMSEA= 0.01-0.12, SRMR= 0.05-0.08). Acceptable internal consistency indices were observed (> 0.70) and in the exploration of divergent validity, as hypothesized, significant and moderate-high correlations with Burnout syndrome symptoms were found. The results showed adequate psychometric properties of the UWES-15 and theoretical validity of engagement in the work context of informal vendors.

Key words: Informal work, UWES-15, vendors, engagement, psychometric validity

DOI <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.544>

Recibido 06– Abril- 2022

Aceptado 03 – Julio - 2023

Publicado 16 – Noviembre - 2023



Introducción

El trabajo se define por ser una actividad universal que comprende actividades intelectuales y físicas realizadas por personas con el fin de producir o prestar bienes y servicios para la sociedad (Nava Bolaños, 2018). En el ámbito psicológico, la actividad laboral puede ser fuente de estrés, frustración y agotamiento; empero, en su lado favorable, es fuente de interacción armónica con otros, permite satisfacer necesidades de pertenencia, genera satisfacción y desarrollo de potencial. Dependiendo de la prevalencia y las distintas sinergias entre estos elementos, puede definirse una situación potencialmente positiva o negativa sobre el individuo, que caracteriza inminentemente su proceso salud-enfermedad y que, sin duda, es influido por las relaciones y los procesos de producción (Charria et al. 2011; García, 2017).

El modelo de la salud positiva tiene un origen sociológico donde la salud se entiende más como un estado óptimo de capacidades en lugar de la ausencia de malestar o enfermedad (Parsons, 1964). Dentro de este modelo, Seligman y Csikszentmihalyi (2000) hicieron una derivación a la psicología positiva, cuyo enfoque es salutogénico, concibe a la salud psicológica desde un panorama positivo con énfasis en el estudio de los factores que la conservan o fortalecen más que en los factores que enferman (Hervás, 2009).

Más tarde, surgió el paradigma de la psicología ocupacional positiva, cuyo objetivo ha sido el estudio de funcionamiento óptimo de la salud en personas y grupos, específicamente, en las organizaciones (Salanova et al. 2016). Es en esta disciplina donde florece el interés sobre el estudio de la variable “*engagement*” o “entusiasmo laboral” (traducción hispanohablante), el cual se trata de un efecto psicológico positivo del trabajo que equilibra el estudio de las consecuencias psíquicas del trabajo que solo habían tenido una mirada negativa (Juárez et al. 2015; Maricuțoiu et al. 2017; Salanova y Schaufeli, 2000).

En un principio, este fenómeno se entendió como el patrón opuesto del *burnout*, el cual podría incluso evaluarse con las bajas puntuaciones obtenidas en el instrumento MBI – Maslach Burnout Inventory – (Bakker et al. 2008; Maslach et al. 2001; Maslach y Leiter, 1997); sin embargo, desde otras concepciones



teóricas, si bien el engagement se correlaciona negativamente al burnout, empíricamente, la ausencia de *burnout* no implica la presencia del engagement (Leon et al. 2015; Schaufeli y De Witte, 2017). Aunque ambos fenómenos se reconocen como los mediadores principales en el modelo demanda/recursos y sus mecanismos negativos y positivos (Demerouti et al. 2001), uno y otro se definen y miden de forma independiente (Rodríguez -Montalbán et al. 2014).

Schaufeli et al. (2002) definen al engagement como un constructo que se compone de sentimientos de vigor, dedicación y absorción. El vigor implica altos niveles de energía y resiliencia mental, voluntad y predisposición para realizar esfuerzos mientras se lleva a cabo la actividad laboral (Salanova y Schaufeli, 2009; Schaufeli et al. 2002). La *dedicación* se refiere a la inspiración y entusiasmo, mismos que implican sentimientos de pertenencia, orgullo, desafío e identificación respecto a la actividad laboral (Salanova et al. 2000). Por último, la *absorción* se caracteriza por un estado de concentración e inmersión en la realización de la actividad laboral que se acompaña de una sensación de la distorsión del tiempo y, dado su disfrute implícito, existe dificultad para desligarse de la actividad laboral por la satisfacción que implica (Salanova et al. 2000).

Respecto a los cuestionarios para la medición o evaluación del engagement, no todos son de libre acceso y se desconocen evidencias de su validez y confiabilidad en la mayoría de ellos (Salanova y Schaufeli, 2009). Algunos disponibles, tales como el *Gallup Q12®*, *The motivation and Engagement Scale* o la *Scale of Work Engagement and Burnout (SWEBO)*, tienen también distintas limitaciones, entre ellas: no miden el engagement, más bien lo predicen (Harter et al. 2009); representan solo algunas dimensiones cognitivas y conductuales relevantes para el engagement (Liem y Martin, 2012); o miden el estado psicológico del engagement, pero solo como una condición momentánea (Hultell y Gustavsson, 2010). Todo ello resulta criticable, puesto que teóricamente el engagement tiene la particularidad de ser un estado persistente (Kubota et al. 2011; Schaufeli et al. 2008).



En el ámbito académico-científico, el engagement se ha medido o evaluado principalmente por medio del Utrecht Work Engagement Scale – UWES – (Schaufeli et al. 2002), una escala ampliamente reconocida y validada internacionalmente. Esta cuenta con tres versiones; la de 17 ítems (Schaufeli et al. 2002), la abreviada de 15 ítems (Schaufeli et al. 2002) y la versión corta con 9 ítems (Schaufeli et al. 2006). De acuerdo con Schaufeli (2011), la UWES ha sido traducida a 33 idiomas y aplicada a más de 30 mil trabajadores que residen en distintos países en más de 14 ocupaciones, como oficinistas, médicos, enfermeras, paramédicos, maestros, psicólogos, policías, entre otros. Las versiones de 9 y 15 ítems poseen alta consistencia interna según los coeficientes α obtenidos (UWES-9 $\alpha = > 0.85$ y UWES-15 $\alpha = > 0.90$) y se ajustan al *modelo trifactorial* esperado (Hernández Vargas et al. 2016; Schaufeli et al. 2006).

Particularmente, en México las escalas UWES en su versión de 15 y 9 ítems han sido analizadas en estudiantes (Duarte et al. 2012), trabajadores operativos (Villavicencio-Ayub et al. 2014), empleados de restaurantes (Ocampo Bustos et al. 2015) y profesionales de la salud mexicanos (Hernández Vargas et al. 2016; Juárez et al. 2015), donde se replicó satisfactoriamente el modelo trifactorial y la consistencia interna mostró niveles aceptables ($\alpha > 0.70$). No obstante, los estudios mexicanos en términos de sus propiedades psicométricas son exiguos y han empleado técnicas estadísticas clásicas que actualmente ya no son las más idóneas (Gómez-Benito et al. 2010; Prieto y Delgado, 2010; Romero, 2011).

Por ejemplo, hacen uso del coeficiente alfa de Cronbach para medir la consistencia interna de la escala, el cual toma en cuenta el número ítems para su cálculo y requiere el cumplimiento de la *tau equivalencia* (Eisinga et al. 2012), lo que resulta complicado de cumplir en una medición (Cortina, 1993). Por tanto, es pertinente tener opciones que permitan resultados más certeros aun cuando los supuestos no se cumplan, por ejemplo, reportando las estimaciones de la consistencia interna con al menos dos coeficientes de confiabilidad diferentes (Hernández Vargas et al. 2016; Zinbarg et al. 2006). Adicional al coeficiente alfa Cronbach (el más frecuentemente utilizado), se podría incluir el coeficiente Omega (ω), el cual trabaja con



las cargas factoriales y no depende del número de ítems, lo que refleja el verdadero nivel de fiabilidad (Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017). Asimismo, se recomienda reportar el intervalo de confianza (IC) de la estimación, pues toma en cuenta el error de muestreo que contribuye a interpretar el nivel de consistencia interna (Domínguez-Lara y Merino-Soto, 2015; Koning y Franses, 2003).

Por otro lado, es importante señalar que los estudios de validez del UWES se han llevado solo en poblaciones de trabajadores formales, y en México no existen estudios que aporten evidencia empírica de las propiedades psicométricas del UWES-15 en trabajadores de la economía informal; un detalle que deja fuera a más de la mitad de la fuerza laboral mexicana (56.2 % de la población laboral total según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020), lo que lamentablemente ha sido recurrente en el estudio de la psicología ocupacional en Latinoamérica. La Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2020) define al trabajo informal como todo trabajo remunerado que no está registrado, regulado o protegido por marcos legales o normativos (sin contratos de empleo, prestaciones laborales, protección social o representación de los trabajadores). Algunas de las principales ocupaciones que se encuentran en esta esfera son: prestadores de servicios domésticos, transportistas, comerciantes y vendedores ambulantes, entre los más comunes (García, 2008).

Aunque estos trabajos son un reflejo del deterioro en los mercados de trabajo de países no industrializados y en sí mismo son implícitamente precarios y riesgosos (Cuevas Rodríguez *et al.* 2016), paradójicamente, algunos estudios cuali-cuantitativos en México han encontrado efectos psicológicos positivos, incluso de mayor prevalencia que los negativos (Contreras *et al.* 2014; Juárez-García *et al.* 2020a). Esto coincide con una revisión sistemática reciente que encontró de manera ambivalente aspectos psicosociales desfavorables (jornadas largas, falta de seguridad social, bajos salarios, riesgos diversos) y favorables (flexibilidad horaria, autonomía, compartir con familia, etc.) (Puentes-León *et al.* 2018).



De esta forma, el estudio del engagement laboral y propiedades psicométricas del UWES en trabajadores de la economía informal en México representan una necesidad social, no solo por la escasez de un enfoque positivo, sino por la ausencia general y preocupante de estudios de validez de efectos psicolaborales en este sector. Asimismo, no podrá entenderse ninguna política pública o programa de bienestar dirigido a este grupo sin un diagnóstico integral que incluya indicadores negativos y positivos en el marco de medidas válidas y confiables, siendo el UWES una medida idónea que puede coadyuvar a evaluaciones masivas, diseños de intervención más sólidos e integrales y un mayor impacto social si se demuestra su validez y confiabilidad.

Por todo lo anterior, el presente estudio tiene tres objetivos, el primero, determinar la validez de constructo del UWES-15 mediante análisis factoriales exploratorio y confirmatorio; el segundo, establecer su consistencia interna mediante los coeficientes Omega HA y alfa de Cronbach; y el tercero, determinar su validez divergente analizando sus correlaciones con las dimensiones del MBI-GS (Maslach et al. 2010) en un grupo de comerciantes informales de Morelos, México.

Metodología

Enfoque y Diseño

El enfoque del presente estudio resulta cuantitativo, el diseño es instrumental y de alcance correlacional (Hernández Sampieri et al. 2014; Montero y León, 2002).

Participantes

En el presente estudio se empleó un muestreo no aleatorio por conveniencia, en el que participó una muestra de ($N = 290$) trabajadores informales, los cuales se circunscriben a actividades laborales como comerciantes de tianguis (ambulantes y establecidos), cuya ubicación es en el estado de Morelos. Del total de los comerciantes, 54 % son mujeres, el 40 % se encuentra soltero, el 34 % casado, el 18 % se encuentra



en unión libre y el resto divorciado o viudo (8 %). Respecto a la escolaridad, el 39 % cuenta con bachillerato, el 33% con estudios de secundaria, el 11 % cuenta con estudios de licenciatura y el 56 % primaria terminada o inconclusa.

Los criterios de inclusión incluyeron ser comerciantes informales, ambulantes (que requieren instalar y desinstalar su mercancía en distintos lugares) o establecidos (que cuentan con un lugar fijo para vender su mercancía) (Salas, 2006), que laboren en el estado de Morelos, ser mayores de edad, que no posean ningún tipo de afiliación a Seguridad Social o salud, así como la omisión de pagos y obligaciones con las dependencias de gobierno (Cuevas Rodríguez *et al.* 2016; OIT, 2019, 2020).

Consideraciones éticas

La aplicación de las escalas UWES-15 y MBI-GS se realizó a aquellos comerciantes que aceptaron voluntariamente participar en el estudio, a quienes se les explicó el carácter voluntario, anónimo y confidencial de la investigación, de tal manera que recibieron y firmaron una carta de consentimiento informado en donde se describieron los procedimientos del estudio.

Instrumentos

Para medir el entusiasmo en el trabajo se utilizó la Utrecht Work Engagement Scale© (UWES©), en su versión de 15 ítems (Schaufeli y Bakker, 2003) y traducida al español por Salanova y Schaufeli (2009); la cual contiene tres subescalas que representan las dimensiones del engagement: vigor, dedicación y absorción con 5 ítems cada una. Entre los ítems con los cuales cuenta el UWES-15, se encuentran, por ejemplo, en la dimensión de *vigor*: “Cuando me levanto por las mañanas tengo ganas de ir al trabajo”; en *dedicación*: “Mi trabajo me inspira” y en *absorción*: “Soy feliz cuando estoy absorto en mi trabajo”; La presente versión puntúa los ítems en una escala de tipo Likert con siete términos de frecuencia que van de 0 (“nunca”) a 6 (“diariamente”). En estudios mexicanos previos se han confirmado las 3 dimensiones con



confiabilidades de entre 0.79 a 0.89 para vigor, 0.83 a 0.92 para dedicación y de 0.81 a 0.84 para absorción (Juárez et al. 2015; Hernández Vargas et al. 2016).

Adicionalmente, se utilizó el Maslach Burnout Inventory General Survey bajo la autorización de sus autores y la editorial Mind Garden (MBI-GS; Maslach et al. 2010), en la versión traducida y validada para América Latina por Juárez-García et al. (2020b). Esta consta de 16 ítems, los cuales se agrupan en 3 dimensiones que evidencian el burnout: *agotamiento emocional* (5 ítems), *indiferencia* (5 ítems) y *eficacia profesional* (6 ítems). Entre los ítems se encuentran, por ejemplo, en la dimensión de *agotamiento emocional*: “Me siento desgastado al final de la jornada laboral”; en *indiferencia*: “Ha disminuido mi entusiasmo por mi trabajo” y en *eficacia profesional*: “Puedo resolver eficazmente los problemas que surgen en mi trabajo”. Todas las preguntas presentan una valoración ordinal de siete puntos de frecuencia que van desde 0 (“nunca”) a 6 (“diariamente”). Esta versión también demostró su estructura tridimensional en trabajadores informales en México con coeficientes de 0.87 para agotamiento, 0.74 para eficacia profesional y 0.82 para indiferencia (Ortega Sánchez et al. 2020), los que son muy similares a los valores de trabajadores norteamericanos según el manual del MBI-GS (0.89, 0.76, y 0.80 respectivamente) (Maslach et al. 2010). Cabe mencionar que se excluyó el ítem 13 en la escala del MBI-GS debido a sus problemas psicométricos en distintos estudios (Fernández et al. 2015; Gil-Monte, 2002; Juárez-García et al. 2020b; Ortega Sánchez et al. 2020; Salanova y Schaufeli, 2000; Schutte et al. 2000).

Procedimiento

Los datos se recabaron por medio de visitas directas a lugares comerciales, como tianguis, puestos ambulantes, espacios públicos y locales. Los cuestionarios fueron respondidos individualmente por los comerciantes informales en sus propios puestos de trabajo durante los espacios de tiempo disponibles en su jornada laboral, contando con la presencia de los coautores del presente escrito y un grupo de siete



estudiantes de psicología que fueron capacitados para ese propósito (quienes repartieron los cuestionarios y resolvieron dudas).

Análisis de datos

Se calcularon estadísticos descriptivos de los datos sociodemográficos mediante el software estadístico IBM SPSS Statistics en su versión 25. Para el tratamiento de los valores perdidos, se implementó el método de regresión lineal múltiple. En cada base se utilizó la distancia D^2 (Mahalanobis, 1936) para detectar casos atípicos o extremos multivariados (Pérez y Medrano, 2010), así como el programa *normtest* (DeCarlo, 1997) para establecer la normalidad multivariante de los datos.

Anteriormente se ha demostrado que cuando se ejecuta el análisis de la estructura interna mediante análisis factorial exploratorio (AFE), y después se realiza el análisis factorial confirmatorio (AFC), en el mismo estudio y con la misma muestra, se genera un pseudo-procedimiento en la validación de constructos debido a la redundancia implícita en el uso de la misma matriz de covarianzas que inflan el error de tipo 1 y soslayan el marco sustantivo que debe guiar todo análisis factorial (Pérez-Gil et al. 2000). De esta forma, con el propósito de evitar dicho problema de redundancia de ambos análisis y dar mayor calidad a la evidencia científica de la estructura interna de la escala UWES, se procedió a dividir proporcionalmente la muestra en dos partes de manera aleatoria (145 participantes cada una) y realizar el análisis factorial exploratorio en una y el confirmatorio en otra.

En la primera mitad de la base de datos ($N = 145^a$), se realizó un análisis factorial exploratorio para examinar si los ítems que se refieren al engagement están linealmente relacionados de acuerdo con la estructura teórica esperada y si muestran viabilidad factorial por medio de la medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), con el criterio de corte de índice $KMO > 0.5$. Se realizó también la prueba de esfericidad de Bartlett y el determinante de la matriz de correlaciones. Se utilizó el método de mínimos



cuadrados no ponderados como método de rotación, así como la solución factorial oblicua Promax (Cureton y Mulaik, 1975).

En la segunda base de datos ($N = 145b$) se realizaron dos análisis factoriales confirmatorios para probar un modelo trifactorial y uno unifactorial mediante la metodología de ecuaciones estructurales (SEM). Se usó el método de estimación de máxima verosimilitud robusto (Morata -Ramírez et al. 2015), el cual ajusta el error estándar de los parámetros en conjunto con la prueba χ^2 para reducir el impacto de la no normalidad de los datos (SB- χ^2 ; Satorra y Bentler, 1994). Todo ello mediante el software estadístico EQS en su versión 6.3 (Bentler y Wu, 2012).

Para evidenciar la adecuación muestral de continuidad de los ítems se utilizaron correlaciones policóricas (Domínguez-Lara, 2014; Freiberg Hoffmann et al. 2013; Holgado-Tello et al. 2010; Martínez Abad y Rodríguez Conde, 2017; Morata -Ramírez y Holgado-Tello, 2013), y para evaluar el ajuste, se utilizaron diversos indicadores, como el Root Mean Square Error of Approximation, $RMSEA \leq 0.05$ (Steiger y Lind, 1984), el Comparative Fit Index, $CFI > 0.95$ (Bentler, 1990) y el Standardized Root Mean Square Residual, $SRMR \leq 0.08$ (Jöreskog y Sörbom, 1986), que son adecuados para modelos pequeños (García-Cueto et al. 1998; Pavlov et al. 2020).

Por lo que se refiere a la validez divergente, en la base de datos completa ($N = 290$) se analizó la relación de los puntajes de las dimensiones de los modelos trifactorial y unifactorial obtenidos de la escala UWES-15 con los puntajes del MBI-GS mediante el coeficiente de correlación ρ de Spearman con un nivel de medición ordinal (Martínez-García y Martínez-Caro, 2009; Restrepo y González, 2007).

La consistencia interna se analizó en cada base de datos con el coeficiente omega (McDonald, 1999), calculado a partir de las cargas factoriales sin dependencia al número de ítems. Con propósitos de comparación y dada la importancia de reportar las estimaciones de fiabilidad con al menos dos coeficientes,



se utilizó también el coeficiente alfa (Cronbach, 1951) y sus respectivos intervalos de confianza (Zinbarg et al. 2006).

Resultados

Análisis descriptivos

En lo que respecta a la media de los valores de los ítems de la UWES-15, se encontraron niveles altos, ya que las 3 dimensiones (vigor, dedicación y absorción) mostraron valores superiores a 3, lo que es equivalente a las opciones de “regular” y “frecuente” en la escala de respuesta. Esto destaca los altos niveles de entusiasmo laboral en comerciantes informales mexicanos de la muestra estudiada.

Referente a la media de los valores de los ítems del MBI-GS, se encontraron superiores a 1 en la dimensión *agotamiento*, 2 en la dimensión de *indiferencia* y 5 en la dimensión de *eficacia profesional*, los que son equivalentes a las opciones de “casi nunca”: “pocas veces al año”; “de vez en cuando: una vez al mes o menos”; y “muy frecuentemente: varias veces por semana” respectivamente en la escala de respuesta, lo cual destaca la escasa presencia de sintomatología de *burnout* en los comerciantes informales evaluados.

Imputación, normalidad de los datos y outliers

En la base completa ($N = 290$), con el método de regresión lineal múltiple, se imputaron 61 datos en todos los ítems en la escala del UWES-15, correspondiente al 1.4 % con respecto a todos los datos. En el caso de las respuestas del MBI-GS, se imputaron 66 valores perdidos con el método de regresión múltiple, lo que corresponde al 1.51 % de los datos totales.

En la primera base, para el análisis factorial exploratorio ($N = 145$) con la distancia de Mahalanobis, se identificaron 9 casos que superan el valor crítico (Bonferroni- $\alpha = 0.05/n > 37.22$), que fueron retirados; el valor más pequeño fue de 37.96 mientras que el valor más alto fue de 58.99, permaneciendo con una N



de 136. Las pruebas multivariada Omnibus test (sig. <0.05) y Mardias test (sig. <0.05) dieron como resultado una discrepancia con la hipótesis de normalidad ($p = .0000$).

En la segunda base, para el análisis factorial confirmatorio ($N = 145$), en la distancia de Mahalanobis se identificaron 9 casos que superan el valor crítico (Bonferroni- $\alpha = 0.05/n > 37.22$), que fueron retirados; el valor más pequeño fue de 39.20 mientras que el valor más alto fue de 64.99, permaneciendo con una N de 136. Las pruebas multivariada Omnibus test (sig. <0.05) y Mardias test (sig. <0.05) dieron como resultado una discrepancia con la hipótesis de normalidad ($p = .0000$).

Análisis factorial exploratorio (AFE)

Para verificar la matriz de correlaciones en el AFE, se analizaron las siguientes pruebas: la medida de adecuación muestral KMO (0.864), la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 1161.865$, $gl = 105$, sig. = .000) y el determinante de la matriz de correlaciones (.000), mostrando valores adecuados para proceder con el análisis factorial. Análogamente, el *scree test t* (Cattell, 1966) confirmó 3 factores que fueron congruentes teóricamente. Respecto a las cargas factoriales, los ítems que pertenecen a *dedicación* saturaron congruentemente con su factor, a excepción del ítem 6, el cual se agrupó en la dimensión de *absorción*. En el caso de los ítems de *absorción*, estos cargan adecuadamente al factor teóricamente esperado. Para el factor de *vigor*, tres de sus ítems representan adecuadamente a su factor, sin embargo, los ítems 1 y 2 cargaron más en el factor de *dedicación* (ver Tabla 1). Cabe señalar que los ítems 1, 2 y 6 que presentaron complejidad factorial se tomaron en cuenta para los análisis de correlaciones y consistencia interna.

Por lo que refiere a la matriz de correlaciones interfactoriales (ver Tabla 1), se observa que la correlación entre *dedicación* y *absorción* muestra los valores más altos ($r = 0.64$, $p < 0.001$); la correlación entre *vigor* y *absorción* es moderada ($r = 0.41$, $p < 0.001$) y la correlación entre *vigor* y *dedicación* es moderadamente alta ($r = 0.64$, $p < 0.001$). Este resultado surgió de la necesidad de considerar en los análisis confirmatorios una posible estructura unidimensional que lograra comparar su eficacia o ineficacia frente a



la estructura tridimensional, lo que por cierto sigue siendo debate en la literatura internacional (Kulikowski, 2017). Los resultados obtenidos para consistencia interna entre el coeficiente alfa (α) y omega (ω) arrojaron valores similares en todos los factores (ver Tabla 1), dado que se obtuvieron coeficientes entre 0.73 y 0.88 con intervalos bastante homogéneos, lo que evidencia una satisfactoria consistencia interna de la UWES-15 (Zinbarg et al. 2006).



Tabla 1*Análisis factorial exploratorio del UWES-15© (primera base, n = 136)*

Ítems	DE	AB	VI	h^2		
V1-ENERGÍA-V	0.845	-0.325	0.167	0.627		
V2-CONTINUAR-V	0.781	-0.303	0.103	0.481		
V3-GANAS-V	0.251	0.129	0.370	0.418		
V4-PERSISTENTE-V	-0.063	0.021	0.902	0.759		
V5-VIGOROSO-V	0.167	-0.090	0.800	0.767		
V6-RETOS-DE	0.168	0.342	0.142	0.311		
V7-INSPIRA-DE	0.809	0.228	-0.191	0.748		
V8-ENTUSIASMADO- DE	0.741	0.248	-0.129	0.716		
V9-ORGULLOSO- DE	0.630	0.157	0.122	0.679		
V10-SIGNIFICADO- DE	0.539	0.290	0.109	0.691		
V11-OLVIDO-AB	-0.161	0.645	-0.099	0.284		
V12-TIEMPO-VUELA- AB	0.324	0.361	0.011	0.396		
V13-DEJO LLEVAR- AB	-0.068	0.793	-0.060	0.533		
V14-INMERSO- AB	0.069	0.459	0.288	0.476		
V15ABSORTO- AB	-0.134	0.520	0.283	0.353		
Correlaciones interfactoriales						
DE-AB	0.649					
DE-VI	0.641					
AB-VI	0.417					
Consistencia interna coeficientes alfa y omega (n= 136)						
	α	IC 95 %		ω	IC 95 %	
		LI	LS		LI	LS
VI	0.829	0.756	0.879	0.816	0.718	0.874
DE	0.876	0.821	0.914	0.881	0.832	0.914
AB	0.744	0.660	0.810	0.736	0.625	0.803

Fuente: Elaboración propia

Notas: El AFE se realizó con el método mínimos cuadrados no ponderados y rotación Promax. α = coeficiente alfa de Cronbach; ω = Coeficiente Omega; V = vigor; DE= dedicación; AB = absorción; LI = límite inferior; LS = límite superior. Schaufeli y Bakker (2003). La Utrecht Work Engagement Scale © (UWES) puede usarse gratuitamente para propósitos de investigación no comerciales. El uso de la escala para fines comerciales o no científicos está prohibido, a menos que haya permiso por escrito de los autores originales.

Si el lector desea acceso al instrumento completo, puede contactar a los autores (Schaufeli y Bakker, 2003) o acceder su página web oficial para más información (<https://www.wilmarschaufeli.nl/>).



Análisis factorial confirmatorio

En la segunda base ($N = 136$), se probó la estructura trifactorial y unifactorial para obtener los índices de ajuste, cargas factoriales y correlaciones interfactoriales y sus intervalos de confianza (ver Tabla 2). Referente al *modelo trifactorial* las cargas factoriales se muestran moderadamente altas y altas, lo que indica que los ítems se adecuan a los factores (ver Tabla 2). Por lo que refiere a la matriz de correlaciones interfactoriales (ver Tabla 2) se observa que la correlación entre dedicación y vigor muestra los valores más altos ($r = 0.82, p < 0.001$); la correlación entre vigor y absorción es moderada alta ($r = 0.65, p < 0.001$) y la correlación entre absorción y dedicación es alta ($r = 0.71, p < 0.001$). Por último, los resultados obtenidos de la consistencia interna del UWES-15 mediante el coeficiente α y ω (ver Tabla 2) mostraron en todos los factores puntuaciones similares entre sí (> 0.70) que indican una consistencia interna satisfactoria de la UWES-15 (Zinbarg et al. 2006).

Con respecto a los índices de ajuste, en ambos modelos todos los valores se mostraron satisfactorios, excepto por el RMSEA en el modelo unifactorial (ver Tabla 3). En cuanto a las cargas factoriales del *modelo unifactorial*, se encuentran moderadamente altas, lo que indica que los ítems se adecuan al factor (ver Tabla 3).



Tabla 2*Análisis factorial confirmatorio del UWES-15 (segunda base, n = 136)*

Ítems	V	DE	AB	h^2	Unifactor	h^2
V1-ENERGÍA-V	0.813			0.660	0.778	0.605
V2-CONTINUAR-V	0.597			0.356	0.594	0.353
V3-GANAS-V	0.795			0.632	0.748	0.559
V4-PERSISTENTE-V	0.805			0.648	0.739	0.546
V5-VIGOROSO-V	0.794			0.630	0.752	0.565
V6-RETOS-DE		0.640		0.410	0.634	0.402
V7-INSPIRA-DE		0.889		0.790	0.849	0.720
V8-ENTUSIASMADO- DE		0.905		0.820	0.871	0.758
V9-ORGULLOSO- DE		0.828		0.686	0.852	0.726
V10-SIGNIFICADO- DE		0.869		0.755	0.865	0.748
V11-OLVIDO-AB			0.623	0.388	0.451	0.203
V12-TIEMPO-VUELA- AB			0.656	0.430	0.584	0.341
V13-DEJO LLEVAR- AB			0.840	0.705	0.693	0.481
V14-INMERSO- AB			0.807	0.652	0.592	0.351
V15ABSORTO- AB			0.748	0.559	0.565	0.320
Correlación interfactorial (modelo trifactorial)						
V-DE	0.820					
AB-V	0.659					
DE-AB	0.714					
Consistencia interna coeficientes alfa y omega (n = 136)						
	α	IC 95 %		ω	IC 95 %	
		LI	LS		LI	LS
VI	0.800	0.729	0.853	0.803	0.726	0.860
DE	0.882	0.824	0.920	0.886	0.830	0.924
AB	0.821	0.750	0.874	0.815	0.721	0.870
UN	0.907	0.865	0.933	0.903	0.852	0.931

Fuente: Elaboración propia

Notas: V= vigor, DE= dedicación, AB= absorción, UN= unifactor, α = coeficiente alfa de Cronbach; ω = Coeficiente Omega; LI=límite inferior; LS= límite superior.**Tabla 3***Índices de ajuste del AFC de la UWES*

	$SB - \chi^2$	CFI	RMSEA	IC (90%)		SRMR
				LI	LS	
Trifactorial	91.657 (gl.= 85)	0.999	0.019	0.000	.050	.053
Unifactor	265.986 (gl.= 90)	0.963	0.120	.103	.137	.085

Fuente: Elaboración propia

Notas: $SB - \chi^2$ = Satorra y Betler Chi-Square; gl = grados libertad; CFI = Comparative Fit Index; RMSEA = Root Mean Squared Error Aproximation; LI = límite inferior; LS = límite superior; SRMR = Standardized Root Mean Square Residual; ** $p < 0.01$.

Validez divergente

En lo que a la validez divergente se refiere, se correlacionaron las puntuaciones del *modelo trifactorial* y *unifactorial* del UWES-15 con la escala MBI-GS mediante el coeficiente *rho* de Spearman (ver Tabla 4). En el *modelo trifactorial*, se encontraron dos correlaciones negativas en vigor (VI) con agotamiento (AGO) e indiferencia (IN) y una positiva con eficacia profesional (EP). En el caso de dedicación, se encontró una correlación negativa moderada con AGO, una negativa alta con IN y una correlación alta positiva con EP. En el caso de absorción, se obtuvo una correlación baja, negativa y no estadísticamente significativa con AGO, una correlación baja negativa con IN y un alta positiva con EP. En el *modelo unifactorial* se muestra una correlación negativa moderada con AGO, y correlaciones altas con IN (negativa) y EP (positiva).

Tabla 4

Correlación entre las subescalas del UWES-15 y el MBI-GS (validez divergente)

	AGO	IN	EP
VI	-.443**	-.393**	.487**
DE	-.243**	-.395**	.513**
AB	-.107	-.155**	.401**
UN	-.277**	-.347**	.536**

Fuente: Elaboración propia.

Notas: V = vigor, DE = dedicación, AB = absorción, UN = unifactor, AGO = agotamiento emocional, IN = indiferencia, EP = eficacia profesional, * = sig. ≤ 0.05 y ** = sig. ≤ 0.001 .

Discusión

El resultado de la estructura interna a través de AFE evidenció que la versión UWES de 15 ítems presenta complejidad factorial en los ítems 1 (“en mi trabajo me siento lleno de energía”) y 2 (“puedo continuar trabajando durante largos períodos de tiempo”), los que corresponden a vigor, pero saturaron más en el factor de dedicación. Esto puede deberse a la posible influencia de alguna variable psicosocial positiva



particular de la actividad comercial informal, por ejemplo, la motivación intrínseca de la tarea realizada, que pudiera enlazar los altos niveles de energía (vigor) con la predisposición para realizar esfuerzos mientras se lleva a cabo la actividad laboral (dedicación); no obstante, sería un mecanismo que debe estudiarse en el futuro en esta población.

Cabe señalar que en población laboral informal mexicana destaca la tendencia notoriamente alta de aspectos positivos, como ha sucedido en otros estudios (Juárez-García et al. 2020a). A su vez, el ítem 6 (“mi trabajo está lleno de retos”), que corresponde a dedicación, muestra una carga compleja que satura en el factor de absorción, lo que ha sido expuesto en estudios latinoamericanos (Flores- Jiménez et al. 2015; Spontón et al. 2012). Esto puede sugerir algún problema en la validez discriminativa de esos ítems, que puede deberse a la varianza compartida entre ellos (Farrell, 2010; Martínez-García y Martínez-Caro, 2009), la aleatoriedad del muestreo (Aparicio, 1988; Otzen et al. 2017) o a la representación de un modelo unifactorial (Flores Jiménez et al. 2015; Sonnentag, 2003). Con respecto a las correlaciones interfactoriales, se observa que la correlación entre factores muestra valores moderadamente altos (> 0.40) que coinciden con los resultados obtenidos en los estudios existentes en población mexicana (Duarte et al. 2012; Juárez et al. 2015).

Los resultados de la estructura interna del modelo trifactorial a través de AFC del UWES-15 reflejan cargas factoriales moderadamente altas y altas (> 0.50), lo que indica buena representatividad de los ítems respecto a la estructura trifactorial esperada y contrasta con algunos resultados obtenidos en estudios anteriores (donde las cargas factoriales resultaron menores (Duarte et al. 2012; Hernández Vargas et al. 2016). Esto puede deberse a la implementación de métodos robustos en el presente estudio que atenúan la no normalidad de los datos (Freiberg Hoffmann et al. 2013). En general el *modelo trifactorial* arrojó índices de ajuste que coinciden con resultados previos en población mexicana (Juárez et al. 2015), en estudios



latinoamericanos (Flores Jiménez *et al.* 2015; Spontón *et al.* 2012) y en los estudios originales (Salanova *et al.* 2000; Schaufeli y Bakker 2003; Schaufeli *et al.* 2002).

Por lo que refiere a las correlaciones interfactoriales, se observan valores altos (> 0.60) que discrepan de los resultados de otros estudios en población mexicana (Hernández Vargas *et al.* 2016; Juárez *et al.* 2015; Schaufeli, 2011; Villavicencio-Ayub *et al.* 2014), lo que puede deberse al uso de correlaciones policóricas como método robusto (Freiberg Hoffmann *et al.* 2013) o a los factores psicosociales propios de los comerciantes informales mexicanos que son predominantemente más positivos, tales como las tareas gratificantes, la posibilidad de compartir con gente o la flexibilidad horaria (Juárez-García *et al.* 2020a).

Referente a las estimaciones de consistencia interna, se estimaron en las dos bases de datos y se obtuvieron en cada factor puntuaciones en los coeficientes alfa y omega mayores a 0.70, lo cual alude a una consistencia interna estable del UWES-15 y replica los resultados de estudios previos (Duarte *et al.* 2012; Hernández Vargas *et al.* 2016; Juárez *et al.* 2015; Schaufeli, 2011; Villavicencio-Ayub *et al.* 2014). De igual forma, los coeficientes alfa (α) y omega (ω) en el modelo unifactorial se hallaron puntuaciones mayores a 0.90, esto indica consistencia interna estable, y son superiores a las obtenidas en el *modelo trifactorial* y en estudios anteriores (Juárez *et al.* 2015; Spontón *et al.* 2012).

En cuanto a la validez divergente, se hallaron correlaciones negativas altas y significativas entre los tres componentes del engagement en el trabajo y el modelo unifactorial con los tres aspectos del burnout. Tal como se esperaba, estos resultados significan que, a mayor vigor, dedicación y absorción, menor será la presencia de la sintomatología del síndrome de burnout, no obstante, empíricamente no sugiere que la ausencia de uno asevera la presencia del otro. Se concluye que los resultados del presente estudio son congruentes con estudios previos, lo que significa que el UWES-15 responde al constructo que se pretende medir: el engagement laboral (Demerouti *et al.* 2001; Juárez *et al.* 2015; Salanova *et al.* 2000).



En general, el modelo unifactorial, aunque ligeramente más bajo en calidad que el modelo trifactorial, sí mostró índices de ajuste más satisfactorios en comparación con otros resultados previos en población mexicana (Juárez et al. 2015) y coinciden con resultados en estudios latinoamericanos (Flores Jiménez et al. 2015; Spontón et al. 2012). Esto es, el modelo trifactorial presenta una tendencia ligeramente favorable en los índices de ajuste frente al modelo unifactorial, aunque este último presenta una ligera tendencia hacia mejores niveles de confiabilidad. Con esto pareciera que la escala de engagement mantiene latente la viabilidad de que el engagement pueda ser al mismo tiempo un fenómeno unifactorial a través de la UWES y pudiese utilizarse de manera tridimensional o unidimensional indistintamente, sin menoscabo de la calidad psicométrica de su medición, aun así, es necesario realizar más exploraciones cuantitativas y cualitativas exhaustivas que permitan identificar y complementar estos resultados.

Conclusiones

Este es el primer estudio sobre la evidencia de la estructura psicométrica del UWES-15 en comerciantes informales de México mediante análisis factorial exploratorio y confirmatorio. Esto contribuye de manera teórica y práctica a la medición y extensión de la investigación del engagement laboral, ante la ausencia de instrumentos cuantitativos estandarizados en esta población caracterizada por la exposición a condiciones informales y precarias de trabajo (Contreras et al. 2014; Juárez-García et al. 2020a; Puentes-León et al. 2018).

Los resultados de este estudio deben ser entendidos de acuerdo con sus aportaciones sin menospreciar sus limitaciones, dentro de las cuales se encuentra el tamaño de la muestra, que resulta pequeña comparada con otros estudios de evidencia de las propiedades psicométricas. Sin embargo, cumple con las recomendaciones mínimas metodológicas (Campo-Arias y Oviedo, 2008; Costello y Osborne, 2005). Otra limitación estaría relacionada con la ausencia de la exploración de validez de contenido o de significado cualitativo de los ítems, motivo para continuar con más estudios al respecto.



Es así como el UWES-15 parece contar con índices de consistencia interna y validez adecuados para ser aplicado en futuros estudios científicos que permitan ampliar el panorama de la dinámica y los mecanismos de trabajo y el bienestar en trabajadores informales. Significa también, un punto de partida para complementar los diagnósticos y resultados obtenidos en la evaluación psicosocial integral de dicho fenómeno. También puede generar la atención hacia el desarrollo de programas e intervenciones para mejorar la calidad de vida de los comerciantes informales en México.

Conflicto de intereses

Los autores declaran ausencia de cualquier de conflicto de interés en la realización de esta investigación.

Financiamiento

El presente estudio no recibió ningún tipo de financiamiento para su realización y los costos realizados para su ejecución fueron absorbidos por los autores.

Agradecimientos

Los autores agradecen a los estudiantes de la Facultad de Psicología de la UAEM que participaron en la recolección de datos y a los comerciantes informales participantes por su disposición para colaborar en este estudio.

Referencias

- Aparicio, P. F. (1988). Estimación de los errores muestrales mediante el método de los conglomerados últimos. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 44(88), 145-166.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=250808>
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M.P. & Taris T. W. (2008). Work Engagement: An Emerging Concept in Occupational Health Psychology. *Work Stress*, 22(3), 187–200.
<https://doi.org/10.1080/02678370802393649>



- Bentler, P. M. (1990). Comparative Fit Indexes in Structural Models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Bentler, P. M. & Wu, E. J. C. (2012). *EQS for window* (Version 6.2) [Statistical Program for Windows]. Multivariate Software, Inc.
- Campo-Arias, A. y Oviedo, H. C. (2008). Propiedades Psicométricas de una Escala: la Consistencia Interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831-839. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42210515>
- Cattell, R. (1966). The Scree Test for the Number of Factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), 141-161. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10
- Charria, O. V. H., Sarsosa P, K. V. y Arenas O, F. (2011). Factores de riesgo psicosocial laboral: métodos e instrumentos de evaluación. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 29(4), 380-391. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12021522004>
- Contreras, E.M., González, B.R., León, C.S., Aldrete, R.G. e Hidalgo, S.G. (2014). Autocuidado de la salud en trabajadoras del sector informal en Guadalajara (México) Una perspectiva de género. *Salud Uninorte*, 30(1), 1-9. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81730850003>
- Cortina, J. M. (1993). What is Coefficient Alpha? An Examination of Theory and Applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104. <http://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- Costello, A. B. & Osborne, J. W. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most from Your Analysis. *Practical Assessment Research Evaluation*, 10(7), 1-9. <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- Cronbach, L. (1951). Coefficient Alpha and the Internal Structure of Test. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>



- Cuevas Rodríguez, E., de la Torre R. H. A. y Regla Dávila, S. O. (2016). Características y determinantes de la informalidad laboral en México. *Estudios Regionales en Economía, Población y Desarrollo*, 6(35), 3-28. <https://doi.org/10.20983/epd.2016.35.1>
- Cureton, E. E. & Mulaik, S. A. (1975). The Weighted Varimax Rotation and The Promax Rotation. *Psychometrika*, 40(2), 183-195. <https://doi.org/10.1007/BF02291565>
- DeCarlo, L.T. (1997). On the Meaning and Use of Kurtosis. *Psychological Methods*, 2(3), 292-307. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.2.3.292>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied psychology*, 86(3), 499-512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Domínguez-Lara, S. A. (2014). ¿Matrices Policóricas/Tetracóricas o Matrices Pearson? Un estudio metodológico. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6(1), 39-48. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/racc/article/view/6357>
- Domínguez-Lara, S. A. y Merino-Soto, C. (2015). ¿Por qué es importante reportar los intervalos de confianza del coeficiente alfa de Cronbach? *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 13(2), 1326-1328. <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2030>
- Duarte, J. A. L., Dessens, L. F. R. y Miranda, J. O. (2012). Estudio de validez factorial del síndrome de Burnout y engagement en estudiantes universitarios de ingeniería. *Alternativas en Psicología*, 16(27), 42-53. https://www.researchgate.net/publication/317460205_Estudio_de_validez_factorial_del_sindrome_de_Burnout_y_engagement_en_estudiantes_universitarios_de_ingenieria



- Eisinga, R., Grotenhuis, M. & Pelzer, B. (2012). The reliability of a two-item scale: Pearson, Cronbach, or Spearman-Brown? *International Journal of Public Health*, 58(4), 637–642. <https://doi.org/10.1007/s00038-012-0416-3>
- Farrell, A. M. (2010). Insufficient discriminant validity: A comment on Bove, Pervan, Beatty y Shiu. (2009). *Journal of Business Research*, 63(3), 324-327. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusres.2009.05.003>
- Fernández, M., Juárez, A. y Merino, C., (2015). Análisis estructural e invarianza de medición del MBI-GS en trabajadores peruanos. *Liberabit*, 21(1), 9-20.
<http://ojs3.revistaliberabit.com/index.php/Liberabit/article/view/282>
- Flores Jiménez, C., Fernández Arata, M., Juárez García, A., Merino Soto, C. y Guimet Castro, M. (2015). Entusiasmo por el trabajo (engagement): un estudio de validez en profesionales de la docencia en Lima, Perú. *Liberabit*. 21(2), 195-206.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272015000200003
- Freiberg Hoffmann, A., Stover, J. B., de la Iglesia, G. y Fernández Liporace, M. (2013). Correlaciones policóricas y tetracóricas en estudios factoriales exploratorios y confirmatorios. *Ciencias Psicológicas*, 7(2), 151-164.
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212013000200005&lng=es&tlng=es
- García, B. (2008). La carencia de empleos satisfactorios: Una discusión sobre indicadores. En B. Figueroa (Ed.), *El dato en cuestión: un análisis de las cifras sociodemográficas* (pp. 35-56). El Colegio de México. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2638/6.pdf>
- García, C. (2017). Perspectivas histórico-sociales del paradigma de la salud. *Revista CON-CIENCIA*, 5(2), 63-77.



http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2310-02652017000200007&lng=es&tlng=es.

García-Cueto, E., Gallo Álvaro, P. y Miranda, R. (1998). Bondad de ajuste en el Análisis Factorial Confirmatorio. *Psicothema*, 10(3), 717-724.

<https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7497>

Gil-Monte, P. (2002). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-General Survey. *Salud pública de México*, 44(1), 33-40.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342002000100005

Gómez-Benito, J., Hidalgo, M.D. y Guilera, G. (2010). El sesgo de los instrumentos de medición. Tests justos. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 75-84.

<https://www2.papelesdelpsicologo.es/pdf/1798.pdf>

Harter, J.K., Schmidt, F.L., Killham, E.A. & Agrawal, S. (2009). *Q12® Meta-Analysis: The Relationship Between Engagement at Work and Organizational Outcomes*. Gallup.

<https://employeeengagement.com/wp-content/uploads/2013/04/2012-Q12-Meta-Analysis-Research-Paper.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill.

Hernández Vargas, C. I., Llorens Gumbau, S., Rodríguez Sánchez, A. M. y Dickinson Bannack, M. E. (2016). Validación de la escala UWES-9 en profesionales de la salud en México. *Pensamiento Psicológico*, 14(2), 89-100. <https://psycnet.apa.org/record/2016-41140-007>

Hervás, G. (2009). Psicología positiva: una introducción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23), 15-22. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419066003.pdf>



- Holgado-Tello, F.P., Chacón-Moscoso, S., Barbero-García, I. & Vila-Abad, E. (2010). Polychoric versus Pearson correlations in exploratory and confirmatory factor analysis of ordinal variables. *Quality and Quantity*, 44(1), 153-166.
<https://doi.org/10.1007/s11135-008-9190-y>
- Hultell, D. & Gustavsson, J. P. (2010). A psychometric evaluation of the Scale of Work Engagement and Burnout (SWEBO). *Work*, 37(3), 261–274.
<https://doi.org/10.3233/WOR-2010-1078>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020). *Medición de la informalidad*. INEGI.
<https://www.inegi.org.mx/temas/pibmed/>
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1986). *LISREL VI: Analysis of Linear Structural Relationships by Maximum Likelihood and Least Squares Methods* (4th ed.). Scientific Software, Inc.
- Juárez-García, A., Flores-Jiménez, C. A. y Pelcastre-Villafuerte, B. E. (2020a). Factores psicosociales del trabajo y efectos psicológicos en comerciantes informales en Morelos, México: una exploración mixta preliminar. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*, 52(4), 402-413.
<https://doi.org/10.18273/revsal.v52n4-2020007>
- Juárez, A., Hernández, C. I., Flores, C. A. y Camacho, A. (2015). Entusiasmo Laboral en profesionales de la salud: propiedades psicométricas de la Utrecht Work Engagement Scale. En A. Juárez García (Editor), *Investigaciones psicométricas de escalas psicosociales en trabajadores mexicanos* (pp. 345-366). Universidad Autónoma del Estado de México / Plaza y Valdez.
- Juárez García, A., Merino Soto, C., Fernández Arata, M., Flores Jiménez, C. A., Caraballo, M. y Camacho Cristiá, C. (2020b). Validación transcultural y funcionamiento diferencial del MBI-GS en docentes de tres países latinoamericanos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38(1), 135-156.
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.6621>



- Koning, A. J. & Franses, Ph. H. B. F. (2003). Confidence Intervals for Cronbach's Coefficient Alpha Values (No. ERS-2003-041-MKT). *ERIM Report Series Research in Management*.
<http://hdl.handle.net/1765/431>
- Kubota, K., Shimazu, A., Kawakami, N., Takahashi, M., Nakata, A. y Schaufeli, W. B. (2011). Distinción Empírica Entre Engagement y Trabajolismo en Enfermeras Hospitalarias de Japón: Efecto Sobre la Calidad del Sueño y el Desempeño. *Ciencia & trabajo*, 13(41), 152–157.
<https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/364.pdf>
- Kulikowski, K. (2017). Do We All Agree on How to Measure Work Engagement? Factorial Validity of Utrecht Work Engagement Scale as a Standard Measurement Tool—A Literature Review. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 30(2), 161-175. <https://doi.org/10.13075/ijomeh.1896.00947>
- Leon, M.R., Halbesleben, J.R.B. & Paustian-Underdahl, S.C. (2015). A Dialectical Perspective on Burnout and Engagement. *Burnout Research*, 2(2), 87-96.
<https://doi.org/10.1016/j.burn.2015.06.002>
- Liem, G.A. & Martin, A.J. (2012). The Motivation and Engagement Scale: Theoretical Framework, Psychometric Properties, and Applied Yields. *Australian Psychologist*, 47(1), 3-13.
<https://doi.org/10.1111/j.1742-9544.2011.00049.x>
- Mahalanobis, P.C. (1936). On the Generalized Distance in Statistics. *Proceedings of the National Institute of Science Calcutta*, 2(1), 49–55.
http://bayes.acs.unt.edu:8083/BayesContent/class/Jon/MiscDocs/1936_Mahalanobis.pdf
- Maricuțoiu, L.P., Sulea, C. & Iancu, A. (2017). Work engagement or burnout: Which comes first? A meta-analysis of longitudinal evidence. *Burnout Research*, 5, 35-43.
<https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.05.001>



- Martínez Abad, F. y Rodríguez-Conde, M. J. (2017). Comportamiento de las correlaciones producto-momento y tetracórica-policórica en escalas ordinales: un estudio de simulación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23(2), 1-21. <https://doi.org/10.7203/relieve.23.2.9476>
- Martínez-García, J. A. y Martínez-Caro, L. (2009). La validez discriminante como criterio de evaluación de escalas: ¿teoría o estadística? *Universitas Psychologica*, 8(1), 27-36. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/224>
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It*. Jossey-Bass.
- Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (2010). *Maslach Burnout Inventory: Manual and Non-Replicable Instrument and Scoring Guides* (4.^a ed.). Mind Garden.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- McDonald, R. P. (1999). *Test Theory: A Unified Treatment*. Lawrence Erlbaum Associates Publishes. <https://doi.org/10.4324/9781410601087>
- Montero, I. y León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 503-508. http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-53.pdf
- Morata-Ramírez, M. A. & Holgado-Tello, F.P. (2013). Construct Validity of Likert Scales through Confirmatory Factor Analysis: A Simulation Study Comparing Different Methods of Estimation Based on Pearson and Polychoric Correlations. *International Journal of Social Science Studies*, 1(1), 54-61. <https://doi.org/10.11114/ijsss.v1i1.27>
- Morata-Ramírez, M. A., Holgado-Tello, F. P., Barbero-García, I. y Méndez, G. (2015). Análisis factorial confirmatorio: recomendaciones sobre mínimos cuadrados no ponderados en función del error Tipo



I de Ji-Cuadrado y RMSEA. *Acción Psicológica*, 12(1), 79-90.

<https://dx.doi.org/doi.org/10.5944/ap.12.1.14362>

Nava Bolaños, I. (2018). No todo el trabajo es empleo. Avances y desafíos en la conceptualización y medición del trabajo en México. *Estudios demográficos y urbanos*, 33(2), 535-541.

<https://doi.org/10.24201/edu.v33i2.1820>

Ocampo Bustos, R. M., Juárez García, A., Arias Galicia, L. F. y Hindrichs, I. (2015). Factores psicosociales asociados a engagement en empleados de un restaurante de Morelos, México. *Liberabit*, 21(2), 207-

219. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272015000200004&lng=es&tlng=pt.

Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2019, 22 noviembre). *La informalidad en la visión de la OIT: evolución y perspectivas para América Latina* [Publicaciones].

https://www.ilo.org/santiago/publicaciones/reflexiones-trabajo/WCMS_729999/lang--es/index.htm

Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2020, 16 de marzo). *Desempleo, informalidad e inactividad asedian a los jóvenes en América Latina y el Caribe. Informe mundial sobre el Empleo Juvenil, 2020*.

OIT.

https://www.ilo.org/americas/sala-de-prensa/WCMS_738631/lang--es/index.htm

Ortega Sánchez, F. J., Juárez García, A. y Merino Soto, C. (2020). Validez del Maslach Burnout Inventory General Survey en conductores informales del transporte urbano en

México. *Revista ConCiencia EPG*, 5(2), 70 - 89. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.5-2.5>

Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

Parsons, T. (1964). *Social structure and personality*. Nueva York, USA: Free Press.



- Pavlov, G., Maydeu Olivares, A. & Shi, D. (2020). Using the Standardized Root Mean Squared Residual (SRMR) to Assess Exact Fit in Structural Equation Models. *Educational and Psychological Measurement*, 81(1), 110-130. <https://doi.org/10.1177%2F0013164420926231>
- Pérez, E. y Medrano, L. (2010). Análisis factorial exploratorio: Bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 2(1), 58-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3161108>
- Pérez-Gil, J. A., Chacón Moscoso, S. C. y Moreno Rodríguez, R. M. (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12(Su2), 442-446. <https://www.psicothema.com/pdf/601.pdf>
- Prieto, G. y Delgado, A. R. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del Psicólogo*, 31(1),67-74. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1797.pdf>
- Puentes-León, K.J., Rincón-Bayona, L.Y. y Puentes-Suárez, A. (2018). Análisis bibliométrico sobre trabajo y salud laboral en trabajadores informales, 2010-2016. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 36(3), 71-89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7017042>
- Restrepo, B. L. F. y González, L. J. (2007). De Pearson a Spearman. *Revista Colombiana de Ciencias Pecuarias*, 20(2), 183-192. <https://www.redalyc.org/pdf/2950/295023034010.pdf>
- Rodríguez-Montalbán, R., Martínez-Lugo, M. y Sánchez-Cardona, I. (2014). Análisis de las propiedades psicométricas de la Utrecht Work Engagement Scale en una muestra de trabajadores en Puerto Rico. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1255-1266. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.appu>
- Romero, E. (2011). Confiabilidad y validez de los instrumentos de evaluación neuropsicológica. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 15(2), 83-92. <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/1388>



- Salanova, M. & Schaufeli, W.B. (2000) Exposure to Information Technologies and Its Relation to Burnout. *Behaviour & Information Technology*, 19(5), 385-392.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/014492900750000081>
- Salanova, M. y Schaufeli, W. B. (2009). *El engagement en el trabajo. Cuando el trabajo se convierte en pasión*. Alianza Editorial.
- Salanova, M., Llorens, S. y Martínez, I. M. (2016). Aportaciones desde la psicología organizacional positiva para desarrollar organizaciones saludables y resilientes. *Papeles del Psicólogo*, 37(3),177-184.
<https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2773.pdf>
- Salanova, M., Schaufeli, W., Llorens, S., Peiró, J. y Grau, R. (2000). Desde el “burnout” al engagement: ¿Una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 12(2), 117-134.
<https://journals.copmadrid.org/jwop/files/63236.pdf>
- Salas, C. (2006). El sector informal: auxilio u obstáculo para el conocimiento de la realidad social en América Latina. En E. de la Garza Toledo (coord.), *Teorías sociales y estudios del trabajo: nuevos enfoques* (pp. 130-148). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2109624>
- Satorra, A. & Bentler, P. M. (1994). Corrections to Test Statistics and Standard Errors in Covariance Structure Analysis. In A. von Eye, and C. C. Clogg (Eds.), *Latent Variables Analysis: Applications for Developmental Research* (pp. 399–419). Sage Publications, Inc.
- Schaufeli, W. B. y Bakker, A. B. (2003). *Escala Utrecht de Engagement en el Trabajo*. Manual.
https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_Espanol.pdf
- Schaufeli, W. & De Witte, H. (2017). Outlook Work Engagement in Contrast to Burnout: Real and Redundant! *Burnout Research*, 5, 58-60. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.06.002>



- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement with a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schaufeli, W.B., Taris, T.W. & Rhenen, W.V. (2008). Workaholism, Burnout and Engagement: One of a Kind or Three Different Kinds of Employee Well-Being? *Applied Psychology*, 57(2), 173–203. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2007.00285.x>
- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic -Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schutte, N., Toppinnen, S., Kalimo, R. & Schaufeli, W. B. (2000). The Factorial Validity of the Maslach Burnout Inventory-General Survey Across Occupational Groups and Nations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(1), 53-66. <http://dx.doi.org/10.1348/096317900166877>
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Steiger, J. H. & Lind, J. M. (1984). Statistically based tests for the number of common factors [Paper Presented at the Psychometric Society Annual Meeting]. *Annual meeting of the Psychometric Society*. Iowa City, IA.
- Sonnentag, S. (2003). Recovery, Work Engagement, and Proactive Behavior: A New Look at the Interface Between Non-Work and Work. *Journal of Applied Psychology*, 88(3), 518-528. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.3.518>



- Spontón, C., Medrano, L. A., Maffei, L., Spontón, M. y Castellano, E. (2012). Validación del cuestionario de Engagement UWES a la población de trabajadores de Córdoba, Argentina. *Liberabit*, 18(2), 147-154. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272012000200005
- Ventura-León, J. L. y Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627. <http://hdl.handle.net/20.500.12424/1467442>
- Villavicencio-Ayub, E., Jurado Cárdenas, S. y Aguilar Villalobos, J. (2014). Adaptación de las escalas UWES y OSI para trabajadores mexicanos. *Psicología Iberoamericana*, 22(2), 6-15. <https://doi.org/10.48102/pi.v22i2.61>
- Zinbarg, R. E., Yovel, I., Revelle, W. & McDonald, R. P. (2006). Estimating Generalizability to a Latent Variable Common to All of a Scale's Indicators: A Comparison of Estimators for ω_h . *Applied Psychological Measurement*, 30(2), 121-144. <https://doi.org/10.1177/0146621605278814>

Cómo citar este artículo: Rodríguez Esquivel, K. P., Juárez García, A., Ortega Sánchez, F. J., & Flores Jiménez, C. A. (2023). Propiedades psicométricas de la escala UWES-15 en una muestra de comerciantes informales mexicanos. *Psicumex*, 13(1), 1-34, e544. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.544>



Artículos

Emociones, afrontamiento y autorregulación del aprendizaje en universitarios: influencia de características sociodemográficas durante la pandemia por COVID-19

Emotions, Coping, and Self-Regulated Learning in College Students: Influence of Sociodemographic Variables During COVID-19 pandemic

Martha Leticia Gaeta González¹; María del Socorro Rodríguez Guardado¹; Laura Gaeta González¹; Olga Margarita Malpica Maury² y Karla Grisel Camacho Ponce²

1 Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

2 Universidad Internacional de la Paz

Resumen

Durante la pandemia por COVID-19 las universidades han mostrado preocupación por el estado emocional y el aprendizaje eficaz del estudiantado. El afrontamiento y la autorregulación del aprendizaje constituyen factores protectores para reducir el estrés y para lograr óptimos aprendizajes, siendo afectados por distintas condiciones personales y contextuales. El objetivo de este estudio fue analizar la relación de distintas características sociodemográficas con las emociones, el afrontamiento al estrés y la autorregulación del aprendizaje en universitarios mexicanos durante el confinamiento por COVID-19. Participaron 854 estudiantes de las regiones Centro, Sur-Sureste y Noroeste del país, quienes respondieron un cuestionario de autoinforme en línea. Se observaron diferencias significativas en las emociones en función del sexo, periodo académico, entorno, espacio de estudio y recursos tecnológicos disponibles. El afrontamiento fue mayor en las mujeres, estudiantes de períodos académicos iniciales y aquellos con más dispositivos electrónicos. A su vez, las mujeres y los estudiantes en entornos rurales indicaron mayor autorregulación del aprendizaje. Estos hallazgos muestran que las características sociodemográficas, traducidas en condiciones de vivienda y distintivos académicos y personales, inciden en el afrontamiento al estrés y la autorregulación del aprendizaje; por lo tanto, requieren ser consideradas en las propuestas educativas a fin de promover un mejor aprendizaje en los universitarios.

Palabras clave: pandemia, estrategias de afrontamiento, emociones, autorregulación del aprendizaje, estudiantes universitarios.

Autores

Martha Leticia Gaeta González.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1710-217x>

María del Socorro Rodríguez Guardado.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1575-2403>

Laura Gaeta González

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5493-9636>

Olga Margarita Malpica Maury

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9724-2476>

Karla Grisel Camacho Ponce

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9257-9042>

Autor para correspondencia: Martha Leticia Gaeta González email: marthaleticia.gaeta@upaep.mx

Abstract

During the COVID-19 pandemic, universities have shown concern for their students' emotional state and effective learning. Coping and self-regulation of learning are protective factors to reduce stress and achieve optimal learning, affecting different personal and contextual conditions. The study's objective was to analyze the incidence of different sociodemographic characteristics in emotions, stress coping strategies, and self-regulation of learning in university students during home confinement due to the COVID-19 pandemic. Participants were 854 university students from the Central, South-Southeast, and Northwest regions of México who answered an online self-report questionnaire. There were significant differences in emotions based on gender, academic period, environment, study space, and available technological resources. Women, students from initial academic periods, and those with more electronic devices reported more coping strategies. In turn, women and students in rural settings indicated greater self-regulation of learning. These findings show that sociodemographic characteristics, translated into housing conditions and academic and personal features, affect coping with stress and self-regulation of learning; hence, they need to be considered in educational proposals to promote better learning in college.

Key words: pandemic, coping strategies, emotions, self-regulated learning, university students.

DOI <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.492>

Recibido 24 – Septiembre- 2021

Aceptado 02 – Agosto - 2022

Publicado 27 – Diciembre - 2022



Introducción

El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró oficialmente que el brote de SARS-CoV-2, identificado por primera vez el 31 de diciembre del 2019 en Wuhan, China, se había convertido en una pandemia. A partir de este momento, en prácticamente todos los países comenzaron las medidas de confinamiento forzoso, distanciamiento social y suspensión de actividades sociales, comerciales, políticas y educativas, como estrategia para atenuar los efectos del virus y evitar el colapso de los servicios de salud. Ese mismo año, el gobierno mexicano adoptó las políticas propuestas por la OMS y UNESCO para combatir la pandemia: 1) alerta de propagación del virus, el 28 de febrero; 2) prevención por contagio comunitario, del 20 de marzo al 20 de abril y 3) prevención por contagio epidémico, a partir del 21 de abril.

Como resultado de las dos últimas acciones, se declaró el cierre de los centros educativos en todos los niveles y se dio inicio al programa de educación a distancia “aprende en casa” (Amador, 2020), lo que significó un reto debido a las diferentes condiciones contextuales y de vivienda de los estudiantes para cumplir con los requerimientos académicos. Así, además de la preocupación por el estado de salud, los alumnos han estado expuestos a una serie de estresores relacionados con lo académico que han afectado sus respuestas emocionales para dar continuidad a sus aprendizajes de manera eficaz.

Como señala Putwain (2019), los aspectos emocionales pueden facilitar o interferir con los procesos cognitivos, por lo que los estudiantes deben recurrir a variables internas que favorezcan el desarrollo de estrategias de afrontamiento ante las distintas demandas o amenazas (Sánchez Reyes *et al.*, 2019), sean estas predecibles o inesperadas, y estén o no bajo el propio control. Las estrategias de afrontamiento y la autorregulación del aprendizaje han sido considerados factores protectores que contribuyen a la reducción del estrés (Amate-Romera y De la Fuente, 2021; Luszczynska *et al.*, 2004) y al logro de mejores desempeños académicos en el estudiantado (Berridi Ramírez y Martínez Guerrero, 2017; Zimmerman, 2008).



Según Vidal-Conti *et al.* (2018), previo a la pandemia, las estrategias de afrontamiento más utilizadas por los universitarios españoles para restaurar el equilibrio afectado por los estresores, consistían en la elaboración de un plan y ejecución de sus tareas, así como concentrarse en resolver la situación preocupante, ambas orientadas a una conducta activa. Por su parte, Vega Valero *et al.* (2017) encontraron que casi una tercera parte de estudiantes mexicanos que realizaban estudios en línea usaban como principales estrategias de afrontamiento aquellas centradas en la solución del problema, mientras que menos de una tercera parte optaba por las centradas en la emoción. Sin embargo, el estudio de Del Valle *et al.* (2020) mostró que los estudiantes han experimentado dificultades para regular eficazmente sus emociones durante la pandemia.

A pesar de los antecedentes investigativos, aún son escasos los trabajos realizados sobre las estrategias de afrontamiento y autorregulación del estudiantado universitario durante la pandemia por COVID-19. Asimismo, es necesario contar con más evidencia de cómo estas variables son afectadas por distintos aspectos sociodemográficos, más allá del sexo y la edad (p. ej., periodo académico y condiciones de vivienda) para entender la experiencia vivida por los estudiantes durante esta insólita situación. De acuerdo con lo expuesto, en esta investigación se considera relevante analizar la relación de distintas características sociodemográficas con las emociones, afrontamiento al estrés y autorregulación del aprendizaje en universitarios mexicanos durante el confinamiento por COVID-19. Con este propósito, presentamos a continuación el marco referencial que sustenta este trabajo.

Respuestas emocionales en los universitarios

Cada experiencia humana tiene sus propias fuentes de estrés y se encuentra asociada a distintos contextos sociales que pueden influir en las estrategias psicológicas de las personas (Smrtnik y Prosen, 2016). Tal como se ha evidenciado (González-Velázquez, 2020), las situaciones amenazantes vinculadas a la incertidumbre por la pandemia de COVID-19 se han reflejado en mayores niveles de estrés, ansiedad, preocupación, miedo y angustia (Johnson *et al.*, 2020), siendo la población universitaria un importante grupo



de riesgo. Al mismo tiempo, una variedad de condicionantes contextuales y de vivienda han ejercido influencia en sus respuestas emocionales.

Según la investigación de AlHadi et al. (2021), en Arabia Saudita los adultos jóvenes son uno de los grupos con mayores niveles de estrés y cuadros asociados a la ansiedad o estado de ánimo, y sugieren diferencias significativas en función de la región. Los lugares en los que hay más concentración de población son los que se experimentan mayores niveles. A pesar de ello, el estudio de Cao et al. (2020), con población universitaria de China, indicó que quienes están en entornos urbanos muestran una respuesta más favorable a la ansiedad.

El trabajo de Cabrera (2020) expone la diversidad de condiciones en los hogares en cuanto a espacios, disponibilidad de dispositivos electrónicos y acceso a internet según las posibilidades económicas y la región geográfica en el contexto español, lo que puede generar diferentes estados emocionales en el alumnado. Establece que el aislamiento social ha afectado la felicidad, satisfacción con la vida e incrementado la ansiedad y el estrés en el alumnado universitario.

Desde otro ángulo, la investigación de Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020) informa que los estudiantes latinoamericanos han estado más preocupados por los aspectos económicos, de conectividad, equipamiento y comunicación con sus profesores que por el aislamiento social y la ansiedad provocada por la pandemia. Estos factores, junto con las demandas escolares, han propiciado que muchos jóvenes experimenten dificultades para adaptarse a las expectativas de mantener óptimos desempeños académicos (Rosario-Rodríguez *et al.*, 2020). Por tanto, han requerido realizar sacrificios importantes para mitigar el impacto de esta situación estresante.



Afrontamiento al estrés

El estrés constituye un fenómeno común hoy en día, el cual surge como respuesta psicológica o emocional al intentar adaptarse a las presiones internas o externas. Cuando el estrés se vuelve excesivo, y las posibilidades de afrontamiento se tornan inflexibles, puede generar distintas afectaciones emocionales (González-Tovar y Hernández Rodríguez, 2020) en detrimento de la estabilidad personal, existiendo una relación estrecha entre el estrés y la emoción experimentada (Lazarus y Folkman, 1984).

Como plantean estos autores, ante la percepción de amenaza se activa un proceso cuya finalidad es contribuir a la regulación del conflicto emocional y a la eliminación de dicha amenaza. De tal manera que las estrategias de afrontamiento constituyen el esfuerzo cognitivo y de comportamiento para manejar las demandas internas (estados emocionales) o externas (contextuales) valoradas como estresantes. Es importante recalcar que, si bien las emociones positivas se manifiestan más en situaciones favorables y las negativas en las desfavorables, existe la posibilidad de experimentar una combinación de estas como respuesta a distintos estresores.

En otro estudio, Lazarus (2000) sugiere que un buen ajuste o adaptación se logra cuando se realiza una evaluación del contexto y se elige una estrategia de afrontamiento que maximiza la efectividad de la respuesta. El uso de estrategias enfocadas en lo cognitivo, y que implican aproximación conductual, podría predecir un mejor ajuste en circunstancias controlables; mientras que las estrategias enfocadas en la emoción o en las alteraciones emocionales derivadas de un escenario estresante, sean estas de aproximación o de evitación, podrían funcionar en situaciones incontrolables. De este modo, cabe destacar que la preferencia y uso de las distintas estrategias depende de las características del estresor, las consecuencias que se desencadenan de este, el contexto en el cual se desarrolla y los recursos personales (Reevy y Frydenberg, 2011). Esto tiene importantes implicaciones para el aprendizaje, pues el afrontamiento se encuentra relacionado con los procesos de autorregulación del aprendizaje (De la Fuente *et al.*, 2015).



Autorregulación del aprendizaje

La autorregulación del aprendizaje es un tópico complejo estudiado y entendido, principalmente, a partir de los procesos involucrados (Boekaerts, 1999). Desde un enfoque sociocognitivo, se considera un proceso cíclico, donde los factores personales, comportamentales y contextuales cambian durante el aprendizaje, por ende, deben ser monitoreados. Esta naturaleza cíclica se recoge en tres fases principales: previa (planeación), durante (monitoreo y control) y posterior (reflexión) a la actividad de aprendizaje (Zimmerman, 1989).

Los procesos que preceden a cualquier esfuerzo de actuación incluyen la planificación; esto en términos del establecimiento de metas de aprendizaje concretas y una variedad de creencias motivacionales, como la autoeficacia, la orientación a metas, la valoración de la tarea y las expectativas de resultado. La ejecución de las actividades involucra procesos de monitoreo y control como la atención, el uso de estrategias y la autoobservación sistemática. Finalmente, la fase de reflexión, que tiene lugar después del aprendizaje, se asocia a la valoración del desempeño.

La literatura sobre el tema (Perry *et al.*, 2004; Pintrich y Schunk, 2006; Zimmerman, 2008) reporta que la autorregulación del aprendizaje posibilita desempeños adecuados para un mejor desarrollo competencial y de autonomía al permitir a los estudiantes dirigir sus pensamientos, sentimientos y comportamiento a través de estrategias específicas para el logro de sus objetivos académicos (Zimmerman, 2000). De ahí que la autorregulación de los aprendizajes se considera clave para la educación en línea, ya que propicia la responsabilidad del estudiantado en su propio proceso de aprendizaje, en virtud de que en estos ambientes se requiere mayor autonomía por parte del aprendiz (Berridi Ramírez y Martínez Guerrero, 2017).

Es importante recalcar que un aspecto fundamental en el proceso de autorregulación de los aprendizajes es la habilidad para atender de manera selectiva la información originada dentro de uno mismo,



como el estado emocional ante situaciones estresantes (Luszczynska *et al.*, 2004), por lo que contribuye a afrontar el estrés. Los estudiantes que saben autorregular su aprendizaje poseen hábitos de trabajo altamente efectivos, gracias a la motivación, a la conducta y al contexto social, lo que les permite conseguir una mejora significativa en el desempeño cognitivo. Por consiguiente, las condiciones para el aprendizaje resultan fundamentales de cara al desarrollo de estos procesos.

La inesperada transición a la enseñanza en línea ha demandado poner en marcha la competencia de “aprender a aprender”, como tarea imprescindible para el desarrollo de la autonomía y la creatividad (Lozano-Díaz *et al.*, 2020) en los estudiantes universitarios; al igual que para enfrentar la diversidad de retos para un desempeño exitoso que involucra la articulación de distintos procesos cognitivos, motivacionales y afectivos en un contexto determinado. Por ello, es necesario que los estudiantes sean capaces de establecer metas, monitorear y supervisar su aprendizaje de manera precisa y continua para que logren afrontar de manera autónoma las demandas de los nuevos aprendizajes; de apropiarse de contenidos sustantivos, procedimientos, interacciones, entre otros.

Características sociodemográficas en relación con las emociones, el afrontamiento al estrés y la autorregulación del aprendizaje

Las investigaciones que han analizado la influencia de las variables sociodemográficas en los estados emocionales de la población universitaria durante el confinamiento por COVID-19 han reportado que las mujeres presentan más miedo y preocupación en comparación con los varones (Barcelata-Eguiarte *et al.*, 2021). Aquellas personas con mayores niveles educativos, generalmente asociados con la edad, manifiestan menores emociones negativas (Chew *et al.*, 2020). En cuanto a las condiciones de vivienda, algunos autores (Cao *et al.*, 2020) refieren el efecto positivo de vivir en zonas urbanas y de contar con apoyo social, como la familia. Igualmente, han revelado (Cabrera, 2020) que disponer (o no) de espacios para el estudio, de dispositivos electrónicos y de acceso a internet en los hogares puede generar diferentes estados emocionales.



Varios trabajos demuestran que, previo a la pandemia (Rivas Miranda *et al.*, 2017) y durante esta (Babicka-Wirkus *et al.*, 2021), existe una incidencia de factores como el sexo, la edad y lugar de residencia en la elección de estrategias de afrontamiento por parte de los alumnos. Por el contrario, otros autores (Li y Peng, 2020) no han encontrado diferencias significativas por sexo, grado académico u origen geográfico; señalan que los alumnos con mayores niveles de apoyo social, afrontamiento emocional y afrontamiento cognitivo sufren menor ansiedad.

En lo que respecta a la influencia del sexo en la autorregulación del aprendizaje, si bien los resultados de las investigaciones no son concluyentes, varias reflejan diferencias significativas entre hombres y mujeres, en favor de estas últimas (Larruzea-Urkixo y Cardeñoso Ramírez, 2020; Torrano *et al.*, 2017). Lo anterior se atribuye, en parte, al tipo de estrategias usadas, encontrándose una mayor frecuencia de aquellas implicadas en las fases de planificación y ejecución del aprendizaje (Calderón Neyra, 2019), como el uso de estrategias de repaso, de organización de la asignatura y el manejo eficaz del ambiente de trabajo. Además, se ha observado que, conforme avanzan en el trayecto formativo, los alumnos tienden a incrementar sus habilidades de autorregulación del aprendizaje, por ejemplo, para gestionar eficazmente el tiempo y el espacio de trabajo para el logro de sus metas académicas (Velasco y Cardeñoso Ramírez, 2020).

Metodología

Se trata de un estudio cuantitativo, no experimental, de corte transversal, con el uso de instrumentos de auto informe.

Características de los participantes

La muestra, de tipo no probabilístico, se conformó por 854 estudiantes universitarios (ver Tabla 1), con una media de edad de 21.67 ($DT = 4.06$), de los cuales, el 72.4 % son mujeres. Del total, la mayoría se encontraban cursando del 4° al 6° periodo académico (37.82 %), seguido de los que cursaban del 7° al 10° (35.12 %) y del 1° al 3° (27.06 %).



Tabla 1*Sexo y período académico de estudio de los participantes (n=854)*

Variable	Todos los participantes (%)	Centro (%)	Sur-sureste (%)	Noroeste (%)
Sexo				
- Mujer	618(72.4)	174(69.3)	65(71.4)	379(74.0)
- Hombre	232(27.2)	77(30.7)	23(25.3)	132(25.8)
- No especificado	4(0.5)	-	3(3.3)	1(0.2)
Periodo académico				
- 1.º a 3.º	231(27.06)	48(19.1)	26(28.6)	157(30.7)
- 4.º a 6.º	323(37.82)	106(42.2)	28(30.8)	189(36.9)
- 7.º a 10.º	300(35.12)	97(38.6)	37(40.7)	166(32.4)

Durante el confinamiento, los participantes se encontraban viviendo en 18 entidades federativas, comprendidas en tres regiones del territorio mexicano:

1. Región Noreste (60 %): Baja California Sur, Chihuahua, Sinaloa y Sonora.
2. Región Centro (29.4 %): Ciudad de México, Estado de México, Hidalgo, Morelos, Puebla y Tlaxcala.
3. Región Sur-Sureste (10.6 %): Campeche, Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Veracruz, Quintana Roo, Tabasco y Yucatán.

Instrumento

Se diseñó un cuestionario integrado por cuatro secciones, en las cuales se indaga sobre las características sociodemográficas, las emociones, las estrategias de afrontamiento al estrés y la autorregulación del aprendizaje del estudiantado universitario en el contexto de confinamiento por la pandemia de COVID-19.

Características sociodemográficas

En esta investigación se refieren a las características de carácter social y demográfico que permiten separar en grupos a los estudiantes. Las variables consideradas son: sexo, edad y periodo académico actual;



mencionadas en el apartado de características de los participantes. Se indagó sobre el estado de residencia en el país, el entorno (urbano, semiurbano y rural), las condiciones de vivienda durante el confinamiento (los espacios de la residencia y recursos tecnológicos) y las personas con las que se compartía domicilio (familia, amigos/conocidos, sólo/a).

Emociones

Se presentó un listado con 15 emociones, a partir de los trabajos de Bisquerra Alzina (2009) y Pekrun et al. (2005), siendo estas: aburrimiento, alegría, ansiedad/preocupación, compasión, confusión, desesperación, desinterés, enojo, esperanza, frustración, gratitud, miedo, soledad, tranquilidad y tristeza. Con base en este listado, se solicitó a los alumnos seleccionar en qué medida habían experimentado dichas emociones durante el confinamiento, mediante una escala de respuesta Likert de 5 puntos. El listado tiene un índice de fiabilidad de $\alpha = 0.85$.

Estrategias de afrontamiento al estrés

Se tomó como base la adaptación argentina del inventario de respuestas de afrontamiento en jóvenes (CRI-Y; Ongarato *et al.*, 2009), que surge a partir del *Coping Resources Inventory* (Moos, 1993). El cuestionario cuenta con una escala de respuesta Likert de 5 puntos y está conformado por cuatro dimensiones: a) afrontamiento por aproximación cognitiva (AACog; $\alpha = 0.66$); b) afrontamiento por aproximación conductual (AACond; $\alpha = 0.66$); c) afrontamiento por evitación cognitiva (AECog; $\alpha = 0.58$) y d) afrontamiento por evitación conductual (AECond; $\alpha = 0.53$).

El instrumento adaptado para el presente estudio quedó conformado por 13 de los 22 ítems originales, con el propósito de que los reactivos fueran representativos de cada tipo de afrontamiento y acordes a la situación por la contingencia sanitaria: a) AACog, 4 ítems ($\alpha = 0.65$), p. ej.: “Me he dicho que las cosas podrían estar peor”; b) AACond, 3 ítems ($\alpha = 0.69$), p. ej.: “He hablado con algún adulto como profesor, entrenador, médico, terapeuta”; c) AECog, 3 ítems ($\alpha = 0.55$), p. ej.: “He perdido la esperanza de que las



cosas volverán a ser como antes”; d) AECCond, 3 ítems ($\alpha = 0.50$), p. ej.: “He escuchado música como una forma de enfrentarme al problema”. El instrumento total presenta un índice de fiabilidad $\alpha = .80$.

Autorregulación del aprendizaje

Se utilizó el *Self-Regulation Formative Questionnaire* (Gaumer-Erickson y Noonan, 2018), el cual fue traducido al español, mediante el enfoque de comité (Hernández *et al.*, 2020; Krach *et al.*, 2017), que estuvo constituido por tres expertos bilingües en dos áreas de especialización (psicología y pedagogía). El instrumento tiene una escala de respuesta Likert de 5 puntos, y está conformado por 22 ítems que miden el nivel de competencia percibido en los cuatro componentes esenciales de la autorregulación y cuyos niveles de fiabilidad a partir de los datos de este estudio son adecuados: a) planificación (5 ítems; $\alpha = 0.76$), p. ej.: “Planeo los proyectos que quiero completar”; b) monitoreo del progreso (6 ítems; $\alpha = 0.77$), p. ej.: “Reviso mi progreso para cumplir mis objetivos”; c) control de cambios realizados (6 ítems; $\alpha = 0.76$), p. ej.: “En cuanto veo que las cosas no van bien quiero hacer algo al respecto” y d) reflexión sobre los resultados (5 ítems; $\alpha = 0.75$), p. ej.: “Tengo un sentimiento de logro cuando termino todo a tiempo”. El instrumento total arroja un índice de fiabilidad de $\alpha = 0.92$.

Procedimiento

Para la recolección de los datos se recurrió a un muestreo intencional de estudiantes pertenecientes a distintas universidades públicas y privadas de México, a partir del vínculo académico con agentes educativos de diferentes universidades, asociaciones y redes. Los estudiantes respondieron voluntariamente el cuestionario en línea a través de la herramienta Formularios de Google durante la fase tres de contingencia epidemiológica por COVID-19 (entre junio y agosto, 2020). Los alumnos estuvieron plenamente informados sobre los objetivos del estudio, otorgaron el libre consentimiento para responder el cuestionario de manera anónima y los datos proporcionados se cuidaron en todo momento, siguiendo la Declaración de Investigación de Helsinki con seres humanos.



Análisis de datos

Para el análisis de los resultados se utilizó el programa estadístico SPSS v22. En primer lugar, se llevaron a cabo análisis de fiabilidad de los instrumentos. Enseguida, se verificó el supuesto de normalidad y linealidad de los datos mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Posteriormente, se efectuaron análisis descriptivos: frecuencia (f), porcentaje (%), comparación de frecuencias entre grupos (chi cuadrado X^2) e inferenciales no paramétricos de comparación (Kruskal-Wallis), dada la no normalidad de los datos.

Resultados

Contraste de supuestos

Como se muestra en la Tabla 2, no existe una distribución normal de los datos para ninguna de las variables ($p < 0.05$), por esta razón se hizo uso de la estadística no paramétrica para su análisis.



Tabla 2*Pruebas de normalidad*

Variable	Kolmogorov-Smirnov	
	Estadístico	P
Emociones		
Compasión	0.190	0.00
Tranquilidad	0.191	0.00
Esperanza	0.174	0.00
Gratitud	0.205	0.00
Alegría	0.216	0.00
Soledad	0.171	0.00
Enojo	0.196	0.00
Frustración	0.181	0.00
Aburrimiento	0.206	0.00
Miedo	0.164	0.00
Confusión	0.160	0.00
Tristeza	0.167	0.00
Ansiedad/preocupación	0.188	0.00
Desinterés	0.189	0.00
Desesperación	0.180	0.00
Estrategias de afrontamiento		
Por aproximación cognitiva (AACog)	0.068	0.00
Por aproximación conductual (AACond)	0.112	0.00
Por evitación cognitiva (AECog)	0.111	0.00
Por evitación conductual (AECCond)	0.092	0.00
Autorregulación del aprendizaje		
Planificación	0.106	0.00
Monitoreo del progreso	0.092	0.00
Control de cambios realizados	0.081	0.00
Reflexión sobre los resultados	0.115	0.00



Condiciones del entorno y vivienda

Respecto a las condiciones de vivienda, como se expone en la Tabla 3, la mayoría de los alumnos (73.66 %) informó estar viviendo en un entorno urbano, seguido por el semiurbano (16.04 %) y el rural (10.30 %). De igual forma, la mayoría compartía vivienda con su familia (97.18 %), disponía de espacio personal para el estudio (76.70 %) y tenía acceso a internet (94.61 %). Referente a los recursos tecnológicos, la mayoría respondió contar con computadora y otros dispositivos (81.73 %), seguido por los que tienen solo otros dispositivos —tableta y/o celular— (12.65 %) y pocos tienen solo computadora (5.62 %).

Tabla 3

Condiciones de vivienda de los participantes (n = 854)

Variable	Frecuencia (%)
Entorno de vivienda	
Urbano	629(73.66)
Semiurbano	137(16.04)
Rural	88(10.30)
Co-residencia	
Familia	828(96.95)
Amigos/conocidos	12(1.41)
Vive solo(a)	12(1.41)
No dato	2(0.23)
Espacio personal para estudiar	
Sí	655(76.70)
No	199(23.30)
Conexión a Internet	
Sí	808(94.61)
No	46(5.39)
Recursos tecnológicos	
Sólo computadora	48(5.62)
Sólo otros dispositivos	108(12.65)
Computadora y otros dispositivos	698(81.73)



Emociones, afrontamiento al estrés y autorregulación del aprendizaje y su relación con las características sociodemográficas

A continuación, se presentan los resultados significativos en torno a las emociones, las estrategias de afrontamiento y la autorregulación del aprendizaje en relación con las características sociodemográficas: sexo, periodo académico, entorno de vivienda, espacios para el estudio y recursos tecnológicos ($p < .05$).

Las emociones, según las características sociodemográficas, se muestran en la Tabla 4. Por lo que corresponde al sexo, las mujeres indicaron mayores niveles de compasión, enojo, frustración, miedo, confusión, tristeza, ansiedad/preocupación, desinterés y desesperación. Mientras que los hombres refieren mayores puntajes promedio en tranquilidad y aburrimiento.

A propósito del periodo académico, los estudiantes de 1° a 3° resultaron con mayores niveles de compasión y tranquilidad que los de 4° a 6°; mientras que los estudiantes de 1° a 3° señalaron menores niveles de enojo, miedo, ansiedad/preocupación y desinterés que los estudiantes de 4° a 6° y 7° a 10°.

Con relación al entorno de vivienda, los estudiantes con residencia en un contexto semiurbano puntuaron mayores niveles de soledad, enojo, frustración y ansiedad/preocupación en contraste con los estudiantes de entorno urbano y rural, siendo estos últimos los que expresaron menores niveles de estos síntomas. Los alumnos con un espacio propio para el estudio expresaron mayor tranquilidad, esperanza, gratitud y alegría. Mientras que los estudiantes que no contaban con un espacio propio sufrieron mayor frustración, aburrimiento, tristeza, ansiedad/preocupación, desinterés y desesperación.

Con relación a los recursos tecnológicos, los estudiantes que contaban con computadora y otros dispositivos indicaron mayor compasión, tranquilidad, esperanza, gratitud y alegría en comparación con aquellos que sólo tenían computadora u otros dispositivos.



Tabla 4

Emociones en relación con las características sociodemográficas (n=854)

Emociones															
	Compasión	Tranquilidad	Esperanza	Gratitud	Alegría	Soledad	Enojo	Frustración	Aburrimiento	Miedo	Confusión	Tristeza	Ansiedad/ Preocupación	Desinterés	Desesperación
Sexo	X ² =10.8 **	X ² =9.2 **	X ² =1.8	X ² =2.3	X ² =3.7	X ² =3.3	X ² =32.8 ***	X ² =31.9 ***	X ² =22.5 ***	X ² =44.6 ***	X ² =32.8 ***	X ² =50.5 ***	X ² =56.8 ***	X ² =12.8 ***	X ² =53.7 ***
- Mujer	441.9	410.4	418.8	433.1	416.0	434.6	454.0	453.7	362.3	459.0	454.2	461.0	463.3	443.4	462.2
- Hombre	381.7	465.6	443.4	405.2	450.7	401.4	349.7	350.5	449.2	336.4	349.0	330.9	324.7	377.8	327.6
Periodo académico	X ² =8.6 *	X ² =10.1 **	X ² =0.9	X ² =0.6	X ² =0.9	X ² =0.2	X ² =8.5 *	X ² =5.8	X ² =2.0	X ² =6.7 *	X ² =1.7	X ² =3.4	X ² =7.3 *	9.7 **	X ² =1.6
- 1.º a 3.º	466.4	462.4	440.1	431.4	440.5	423.4	389.8	395.3	430.5	395.0	410.3	408.4	391.1	385.9	411.2
- 4.º a 6.º	408.4	398.1	421.4	419.6	422.6	431.6	434.5	440.8	439.1	431.1	431.1	445.4	439.8	440.4	436.5
- 7.º a 10.º	418.2	432.3	424.4	433.0	422.8	426.2	449.0	438.0	412.7	448.7	436.9	422.9	442.3	445.7	430.4
Entorno de Vivienda	X ² =0.4	X ² =5.0	X ² =2.3	X ² =1.5	X ² =0.5	X ² =14.2 **	X ² =9.4 **	X ² =15.1 **	X ² =2.7	X ² =0.1	X ² =4.9	X ² =3.0	X ² =8.3 *	X ² =2.0	1.9
- Urbano	430.0	428.6	420.7	433.2	430.9	424.0	427.5	427.1	434.0	427.3	421.8	421.4	417.5	423.1	424.4
- Semiurbano	416.1	396.3	438.6	415.4	414.9	484.7	466.5	478.2	421.5	431.1	467.6	459.6	481.6	453.8	451.8
- Rural	427.6	468.6	459.1	405.3	422.7	363.7	366.7	351.8	390.3	423.7	406.1	420.8	415.1	417.8	411.5
Espacio personal p/ estudio	X ² =1.9	X ² =13.5 ***	X ² =8.2 **	X ² =4.6 *	X ² =16.8 ***	X ² =3.4	X ² =3.5	X ² =5.9 *	X ² =5.7 *	X ² =1.2	X ² =3.3	X ² =8.1 **	X ² =4.7 *	X ² =6.6 *	X ² =15.2 ***
- Sí	433.7	443.9	440.4	437.1	445.8	419.1	419.1	416.6	416.7	422.5	419.3	414.7	417.7	415.9	409.8
- No	407.0	373.4	385.0	396.0	367.3	455.2	455.1	463.6	463.0	443.9	454.49	469.7	459.6	465.5	485.7
Recursos tecnológicos	X ² =21.8 ***	X ² =14.6 **	X ² =9.1 *	X ² =34.5 ***	X ² =39.3 ***	X ² =0.3	X ² =5.4	X ² =2.9	X ² =0.8	X ² =1.3	X ² =6.2 *	X ² =2.8	X ² =4.5	X ² =0.03	X ² =0.5
- Solo computador	366.2	328.1	398.0	360.8	311.04	426.7	439.3	425.3	397.3	447.1	437.8	466.4	462.2	433.4	442.2
- Solo otros dispositivos	339.3	382.8	367.4	313.6	324.54	415.1	377.9	391.2	426.9	405.4	373.7	399.7	385.8	426.0	439.0
- Computador y otros dispositivos	445.4	441.3	438.8	449.7	451.44	429.5	434.4	433.3	429.7	429.6	435.1	429.1	431.6	427.3	424.7

Nota: X² = Chi cuadrado

Las estrategias de afrontamiento al estrés y su relación con las características sociodemográficas se presentan en la Tabla 5. Se observa que las mujeres revelaron emplear estrategias de afrontamiento por aproximación cognitiva y por evitación cognitiva en mayor medida que los varones. También, hubo un mayor uso de estrategias de afrontamiento por evitación conductual entre los estudiantes de 1.º a 3.º y de aquellos que cuentan con computadora y otros dispositivos para estudiar. Estos últimos usaron en mayor medida estrategias de afrontamiento por aproximación cognitiva. Además, los estudiantes con computadora y aquellos con computadora y otros dispositivos usaron estrategias por evitación cognitiva en mayor medida que los que solo contaban con otros dispositivos. No se encontraron diferencias significativas en las estrategias de afrontamiento a partir del entorno de vivienda o los espacios para el estudio.

Tabla 5

Afrontamiento al estrés en relación con las características sociodemográficas (n = 854)

	AACog		AACond		AECog		AECond	
	Rango medio	X ²	Rango medio	X ²	Rango medio	X ²	Rango medio	X ²
Sexo		8.5***		0.05		7.07**		1.08
- Mujer	440.5		426.6		439.14		430.8	
- Hombre	385.6		422.5		389.18		411.3	
Periodo académico		0.95		0.22		0.60		12.93**
- 1o a 3o	431.3		430.9		436.1		477.0	
- 4o a 6o	417.2		422.5		420.0		410.0	
- 7o a 10o	435.6		430.3		428.9		408.3	
Entorno de vivienda		2.19		0.10		5.03		0.86
- Urbano	433.5		429.1		438.1		432.1	
- Semiurbano	422.1		423.4		407.3		414.75	
- Rural	392.9		422.5		382.9		414.15	
Espacio personal para estudiar		3.53		1.70		0.07		3.66
- Sí	436.2		433.5		428.7		436.3	
- No	398.8		407.6		423.5		398.4	
Recursos tecnológicos		30.47***		2.68		12.81**		12.26**
- Sólo computadora	406.6		458.7		435.5		415.2	
- Sólo otros dispositivos	308.0		395.7		348.6		351.8	
- Computadora y otros dispositivos	447.4		430.3		439.2		440.1	

Nota: AACog = afrontamiento por aproximación cognitiva; AACond = afrontamiento por aproximación conductual; AECog = afrontamiento por evitación cognitiva; AECond = afrontamiento por evitación conductual. Datos estandarizados. *p<.05; **p<.01; ***p<.001

En la Tabla 6 se muestra la autorregulación del aprendizaje en relación con las características sociodemográficas. Las mujeres fueron más propensas a autorregular su aprendizaje, particularmente a monitorear, controlar y reflexionar sobre éste. Los estudiantes de 1° a 3° y de 4° a 6° manifestaron mayor nivel de autorregulación del aprendizaje total y de cada uno de sus componentes (planificación, monitoreo, control y reflexión) que los estudiantes del 7° al 10° periodo académico.

Por su parte, los estudiantes que residían en un entorno rural expusieron mayor autorregulación del aprendizaje total, y en tres de sus componentes: planificación, monitoreo y control, que los estudiantes de entornos urbano y semiurbano. De igual forma, los estudiantes que solo contaban con otros dispositivos (tableta o celular) para el estudio reflejaron mayor control de su aprendizaje en comparación con los que tenían computadora y otros recursos. No se encontraron diferencias significativas en la autorregulación del aprendizaje según el espacio personal para estudiar.



Tabla 6*Autorregulación del aprendizaje en relación con las características sociodemográficas (n = 854)*

	Autorregulación del aprendizaje		Planificación		Monitoreo		Control		Reflexión	
	Rango medio	X ²	Rango medio	X ²	Rango medio	X ²	Rango medio	X ²	Rango medio	X ²
Sexo		9.97**				12.91***		10.62**		7.71**
- Mujer	440.7		432.9		442.9		441.2		438.7	
- Hombre	381.1		402.0		375.2		379.8		386.5	
Periodo académico		15.09**		13.25**		9.69**		11.35**		10.47**
- 1.º a 3.º	454.7		450.8		446.1		452.3		448.3	
- 4.º a 6.º	447.4		447.6		445.4		443.4		445.1	
- 7.º a 10.º	382.0		384.8		390.8		388.2		389.5	
Entorno de vivienda		10.89**		12.12**		7.65*		10.69**		2.51
- Urbano	429.3		427.5		432.4		426.2		426.7	
- Semiurbano	375.8		378.1		377.0		384.46		405.0	
- Rural	485.6		495.0		461.4		494.53		458.3	
Espacio personal para estudiar		0.18		0.78		1.49		3.05		1.19
- Sí	428.5		430.6		432.2		453.1		431.6	
- No	420.1		413.1		407.9		418.4		409.9	
Recursos tecnológicos		0.91		0.54		2.02		8.82*		0.88
- Solo computadora	417.8		430.6		428.4		389.1		437.5	
- Solo otros dispositivos	447.3		442.2		395.2		489.5		445.2	
- Computadora y otros dispositivos	423.9		423.8		431.2		419.3		422.8	

Datos estandarizados. *p<.05; **p<.01; ***p<.001

Discusión

De acuerdo con el propósito principal del estudio, se discuten los principales hallazgos. Teniendo en cuenta el sexo, las mujeres expusieron compasión en mayor medida que los varones, pero también fueron quienes presentaron mayores niveles de enojo, frustración, miedo, confusión, tristeza, ansiedad/preocupación, desinterés y desesperación. Mientras que los varones indicaron mayor tranquilidad y aburrimiento que las mujeres. Dichos hallazgos concuerdan con Barcelata-Eguiarte et al. (2021), quienes encontraron que estudiantes de secundaria, bachillerato y universidad sufren niveles más altos de estrés, miedo y presiones en las mujeres que en los varones al inicio de la pandemia. Estos estados emocionales



pueden estar asociados al rol de cuidadoras que generalmente fungen las mujeres, lo que acentúa su sentido de responsabilidad y preocupación por el bienestar de otros, pero que también puede afectar su salud mental (AlHadi *et al.*, 2021; Gaeta González *et al.*, 2021).

Sin embargo, se observó una tendencia mayor en las mujeres a emplear estrategias de afrontamiento de aproximación y de evitación cognitiva mediante pensamientos para darse ánimos y revalorar la situación, pero, al mismo tiempo, para evitar pensar en su gravedad. Si bien, las primeras han sido consideradas estrategias activas funcionales y las segundas más evasivas, las estrategias enfocadas en las alteraciones emocionales derivadas de una situación estresante, ya sean de aproximación o de evitación, podrían funcionar en situaciones incontrolables (Lazarus, 2000). Estos datos concuerdan con trabajos previos que reflejan un mayor uso de estrategias de afrontamiento centradas en la emoción (Reyes Pérez *et al.*, 2017) o de tipo improductivo (Rivas Miranda *et al.*, 2017) en las chicas.

Las mujeres exhibieron mayor propensión a autorregular su aprendizaje que los varones, como han encontrado otros investigadores con muestras universitarias (Laruzea-Urkixo y Cardeñoso Ramírez, 2020). Una explicación de estas diferencias puede estar asociada a que las mujeres suelen ser más eficaces en la realización de sus tareas; en consecuencia, tienden a planificar y controlar su estudio en mayor medida que los varones (De la Fuente-Arias y Justicia-Justicia, 2001). Esto también podría relacionarse con las expectativas sociales, las cuales esperan que las mujeres sean más responsables y organizadas, lo cual puede incidir en que las universitarias hagan un mayor uso de estrategias para la planificación y ejecución de su aprendizaje (Calderón Neyra, 2019). Aunque, como mencionan Torrano *et al.* (2017), las diferencias por sexo en la autorregulación del aprendizaje siguen siendo un tema de estudio dentro de la investigación psicoeducativa.

Por otro lado, los estudiantes de primeros semestres (1° a 3°) expresaron mayores niveles de compasión y tranquilidad, así como menores niveles de enojo, miedo, ansiedad/preocupación y desinterés



que los de semestres más avanzados. Esto puede hallarse asociado a un mayor uso de estrategias de afrontamiento por evitación conductual por parte de los primeros que, como lo propuso Moos (1993), los llevaría a realizar acciones para distraerse, por ejemplo, asociadas al entretenimiento, con el fin de disminuir el estrés ocasionado por el distanciamiento social.

En contraste con otros autores (Velasco y Cardeñoso Ramírez, 2020), quienes señalan mayores habilidades de autorregulación del aprendizaje en los universitarios conforme avanzan en el trayecto formativo, en este trabajo los estudiantes de los últimos semestres presentan menores niveles de autorregulación del aprendizaje que aquellos de semestres iniciales o intermedios. Esto podría atribuirse al mayor número de demandas que implica la etapa final de la carrera (servicio social, prácticas profesionales, titulación, búsqueda de trabajo, etc.), las cuales deben resolverse en esta insólita situación de pandemia, y que puede provocar que los alumnos participen de manera menos activa en el monitoreo y regulación de sus aprendizajes. Al respecto, Verdugo-Lucero *et al.* (2013) ponen énfasis en la relevancia de que los estudiantes reevalúen la situación, planifiquen y busquen apoyo de otros para mitigar los efectos emocionales de las situaciones estresantes.

Como se pudo observar, al momento del estudio (durante la tercera fase de la pandemia en México), la mayoría de participantes se encontraban viviendo en un entorno urbano y con su familia; incluso los jóvenes que estudian en una ciudad distinta regresaron a sus hogares; es decir, solo algunos se encontraban viviendo solos. La mayoría contaba con un espacio personal para el estudio y con acceso a internet. Se considera, al igual que en investigaciones previas (Cabrera, 2020; Cao *et al.*, 2020), que estas condiciones en buena medida tuvieron un efecto positivo en el estudiantado. No obstante, un dato relevante es que aquellos con residencia en un medio rural puntuaron menores niveles de soledad, frustración y ansiedad/preocupación; en cambio, registraron mayor autorregulación de sus aprendizajes, lo cual podría estar explicado, en alguna medida, por la mayor accesibilidad a espacios libres y menor concentración de



personas en estos entornos (AlHadi *et al.*, 2021). Esto podría incidir en un mejor estado emocional al percibir menores restricciones asociadas al distanciamiento social y, a partir de ello, sentirse en la posibilidad de enfocarse en las metas académicas y gestión del estudio.

En consideración a los espacios de vivienda, se observó que los alumnos con un lugar propio para el estudio, aunado a más recursos tecnológicos, manifestaron emociones más positivas (compasión, tranquilidad, esperanza, gratitud y alegría) que aquellos que tenían que compartir espacio, quienes experimentaron mayores niveles de tristeza, frustración, aburrimiento, desinterés, ansiedad y desesperación. Estos datos confirman la importancia que tiene para los alumnos el contar con ambientes propicios para continuar con los estudios de manera remota, a partir de espacios, dispositivos electrónicos y conectividad adecuados, tal como lo plantean Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020).

Entre las limitaciones del estudio se encuentran el haber aplicado la encuesta en línea, por tanto, no se tuvo acceso a más informantes de zonas semiurbanas o rurales y/o una variedad de estratos socioeconómicos. Asimismo, se contó con una muestra no probabilística, por lo que los resultados no pueden ser generalizables a la población universitaria en México.

Conclusiones

En función de los hallazgos del presente estudio, se puede concluir que los alumnos han experimentado altos niveles de ansiedad/preocupación, frustración y aburrimiento durante el confinamiento. Pero también han hecho uso de estrategias para afrontar el estrés, principalmente de aproximación cognitiva y de evitación conductual; del mismo modo que para planear, monitorear y evaluar su aprendizaje.

Es importante señalar que, si bien las medidas de confinamiento y distanciamiento social que se han tomado por la contingencia sanitaria han sido aplicadas en todo el territorio mexicano, las restricciones y, en consecuencia, la manera en la que se experimentan sus efectos han sido distintas de acuerdo a las características personales y de vivencia, tal y como lo refleja este estudio. Las características



sociodemográficas presentan matices, no solo en la disposición y accesibilidad a los recursos físicos, tecnológicos y de conectividad, sino también en los recursos sociales y psicológicos, como el apoyo de familiares y amigos/conocidos, así como en el uso de estrategias enfocadas en lo cognitivo para el afrontamiento del estrés y autorregulación de los aprendizajes.

Destaca el mayor nivel de afrontamiento en las mujeres, en estudiantes de períodos académicos iniciales y en aquellos con más dispositivos electrónicos. A su vez, las mujeres mostraron más propensión a autorregular su aprendizaje que los varones.

Por tal razón, es preciso que estas habilidades se ejerciten y fortalezcan en todos los estudiantes, dada la relevancia del establecimiento de metas y la observación sistemática de cómo se está realizando la actividad académica para el logro exitoso de los aprendizajes. Todo ello, teniendo en cuenta que no basta con tener dispositivos electrónicos o acceso a la red, sino que es fundamental ofrecer una educación universitaria flexible, en función de la situación personal y familiar del estudiantado, en la que se contribuya al desarrollo de estrategias de afrontamiento al estrés y para el involucramiento activo y comprometido con su aprendizaje.

Estos hallazgos dan cuenta de que las condiciones de vivienda (interacción con otros, espacios y recursos tecnológicos adecuados para el estudio), además ciertas características sociodemográficas, repercuten en la forma en que los estudiantes manejan las situaciones asociadas al estrés y la incertidumbre para el desarrollo de su actividad académica de manera activa y eficiente. Estas características junto con diversas emociones, el afrontamiento y la autorregulación del aprendizaje son factores que deben ser considerados por los docentes a fin de promover experiencias educativas que contribuyan al logro de un aprendizaje eficaz, de manera situada, independientemente si los procesos de enseñanza-aprendizaje se realizan en línea, de manera híbrida o presencial.



Los resultados obtenidos también dan la pauta a estudios futuros que analicen estas variables en la etapa de desconfinamiento ya que, como lo plantean Chew et al. (2020), las cogniciones o pensamientos negativos y la respuesta emocional han tendido a disminuir a lo largo del confinamiento y esto ha dependido en buena medida de las estrategias de afrontamiento empleadas. Así también, se recomienda incluir otras variables que pudieran explicar los procesos de autorregulación del aprendizaje ante situaciones estresantes, como el sentido de autoeficacia de los estudiantes.

Conflicto de intereses

Se declara que no existe conflicto de intereses.

Financiamiento

No se recibió financiamiento para esta investigación.

Agradecimientos

A los estudiantes universitarios que generosamente participaron en el estudio.

Referencias

- AlHadi, A. N., Alarabi, M. A., & AlMansoor, K. M. (2021). Mental Health and its Association with Coping Strategies and Intolerance of Uncertainty During the COVID-19 Pandemic Among the General Population in Saudi Arabia: Cross-Sectional Study. *BMC Psychiatry*, *21*, 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12888-021-03370-4>
- Amador, B. R. (2020). Aprende en casa con #sana distancia en tiempos de #COVID-19. En J. Girón Palau /Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 138–144). UNAM. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Amate-Romera, J., & de la Fuente, J. (2021). Relationships Between Evaluative Anxiety, Self-Regulation and Strategies for Coping with Stress in Professional Examination Candidates. *Anales de Psicología*, *37*(2), 276-286. <https://doi.org/10.6018/analesps.411131>



- Babicka-Wirkus, A., Wirkus, L., Stasiak K., & Kozłowski, P. (2021). University Students' Strategies of Coping with Stress During the Coronavirus Pandemic: Data from Poland. *PLoS ONE*, 16(7), e0255041. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255041>
- Barcelata-Eguiarte, B. E., Rodríguez Alcántara, R., & González Medina, F. (2021). Respuestas psicológicas durante el confinamiento por la pandemia por COVID-19 en estudiantes mexicanos. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 18(40), 1-20. <https://doi.org/10.31206/rmdo342020>
- Berridi Ramírez, R., & Martínez Guerrero, J. I. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 39(156), 89-102. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n156/0185-2698-peredu-39-156-00089.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated Learning: Where We Are Today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035599000142>
- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales*, 9(2), 25-34. <http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/713/410>
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 114-139. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>
- Calderón Neyra, J. (2019). *Autorregulación del aprendizaje en estudiantes ingresantes a la universidad* [Tesis de licenciatura]. Pontificia Universidad Católica del Perú. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14614/Calderon_Neyra_Autorregulaci%c3%b3n_aprendizaje_estudiantes1.pdf?sequence=1&isAllowed=y



- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The Psychological Impact of the COVID-19 Epidemic on College Students in China. *Psychiatry Research*, (287), 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Chew, Q. H., Wei, K. C., Vasoo, S., Chua, H. C., & Sim, K. (2020). Narrative Synthesis of Psychological and Coping Responses Towards Emerging Infectious Disease Outbreaks in the General Population: Practical Considerations for the COVID-19 Pandemic. *Singapore Medical Journal*, 61(7), 350-356. <https://doi.org/10.11622/smedj.2020046>
- de la Fuente-Arias, J. E., & Justicia-Justicia, F. (2001). Diferencias de género en las técnicas de aprendizaje utilizadas por alumnos universitarios. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 7(5), 239-248. <http://hdl.handle.net/2183/6882>
- de la Fuente, J., Zapata, L., Martínez-Vicente, J. M., Sander, P., & Putwain, D. (2015). Personal Self-Regulation, Self-Regulated Learning and Coping Strategies in University Context with Stress. En A. Peña-Ayala (Coord.), *Metacognition: Fundamentals, Applications, and Trends. A Profile of the Current State-of-the-Art* (pp. 223-255). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11062-2>
- Gaeta González, M. L., Martínez Blanquet, L. J., Iturbide Fernández, P., & Sanz, A. (2021). Conductas de salud pública y salud mental ante el COVID-19 en población mexicana. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 14(3), 1-12. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.14301>
- Gaumer-Erickson, A. S., & Noonan, P. M. (2018). *Self-Regulation formative questionnaire technical report*. College & Career Competency Framework. <https://www.cccframework.org/wp-content/uploads/ResearchGuide-Elementary-Self-Regulation.pdf>



- González-Tovar, M., & Hernández Rodríguez, S. (2020). Covid-19 y afrontamiento flexible en chilenos: papel del estrés percibido y la ansiedad. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 14(3), 10-19. <https://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/426>
- González-Velázquez, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D, Innovación Más Desarrollo*, 9(25), 158-179. <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>
- Hernández, A., Hidalgo, M. D., Hambleton, R. K., & Gómez-Benito, J. (2020). International Test Commission Guidelines for Test Adaptation: A Criterion Checklist. *Psicothema*, 32(3), 390-398. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.306>
- Johnson, M. C., Saletti-Cuesta, L., & Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciencia y Saúde Colectiva*, 25(1), 2447-2456. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020>
- Krach, S. K., McCreery, M. P., & Guerard, J. (2017). Cultural-Linguistic Test Adaptations: Guidelines for Selection, Alteration, Use, and Review. *School Psychology International*, 38(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/0143034316684672>
- Larruzea-Urkixo, N., & Cardeñoso Ramírez, O. (2020). Diferencias individuales en aprendizaje autorregulado de estudiantes de los Grados de Educación: sexo, especialidad, notas y desempeño académico. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 453-473. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.334301>
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción: manejo e implicaciones en nuestra salud*. Desclée de Brower. <https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/bb9c7ed7d3779dfdf8eb377d37d9734a.pdf>
<https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/bb9c7ed7d3779dfdf8eb377d37d9734a.pdf>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. Springer.



- Li, Y., & Peng, J. (2020). Coping Strategies as Predictors of Anxiety: Exploring Positive Experience of Chinese University in Health Education in COVID-19 Pandemic. *Creative Education, 11*(5), 735-750. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.115053>
- Lozano-Díaz, A., Fernández-Prados, J. S., Figueredo-Canosa, V., & Martínez-Martínez, A. M. (2020). Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios. Satisfacción vital, resiliencia y capital social online. *International Journal of Sociology of Education, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them, 9*(1), 79-104. <http://doi.org/10.17583/rise.2020.5925>
- Luszczynska, A., Diehl, M., Gutierrez-Doña, B., Kuusinen, P., & Schwarzer, R. (2004). Measuring one component of dispositional self-regulation: attention control in goal pursuit. *Personality and Individual Differences, 37*(3), 555-566. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.09.026>
- Moos, R. (1993). *Coping Response Inventory Youth Form - Professional Manual*. PAR Psychological Assessment Resources, Inc.
- Ongarato, P., de la Iglesia, G., Stover, J. B., & Fernández Liporace, M. (2009). Adaptación de un inventario de estrategias de afrontamiento para adolescentes y adultos. *Anuario de investigaciones, 16*, 383-391. <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v16/v16a37.pdf>
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). *Academic Emotions Questionnaire (AEQ). User's Manual*. University of Munich. <https://es.scribd.com/doc/217451779/2005-AEQ-Manual>
- Perry, N. E., Phillips, L., & Dowler, J. (2004). Examining Features of Task and Their Potential to Promote Self-Regulated Learning. *Teacher College Record, 106*(9), 1854-1878. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00408.x>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. 2a ed. Prentice Hall.



- 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*(4), 341–358.
<https://doi.org/10.1007/s10212-018-0383-z>
- Reevy, G. M., & Frydenberg. E. (2011). *Personality, Stress, and Coping: Implications for Education*. Information Age Publishing Inc.
- Reyes Pérez, V., Reséndiz Rodríguez, A., Alcázar Olán, R. J., & Reidl Martínez, L. M. (2017). Las estrategias de afrontamiento que utilizan los adolescentes ante situaciones que provocan miedo. *Psicogente, 20*(38), 240-255. <http://doi.org/10.17081/psico.20.38.2544>
- Rivas Miranda, D. J.; López García, D. A., & Barcelata Eguiarte, B. E. (2017). Efectos del sexo y la edad sobre el afrontamiento y el bienestar subjetivo en adolescentes escolares. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 22*(1), 27-41. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29251161003>
- Rosario-Rodríguez, A., González-Rivera, J. A., Cruz-Santos, A., & Rodríguez-Ríos, L. (2020). Demandas tecnológicas, académicas y psicológicas en estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19. *Revista Caribeña de Psicología, 4*(2), 176-185. <https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.4915>
- Sánchez Reyes, A., Osornio Castillo, L., & Ríos Saldaña, M. R. (2019). Habilidades sociales básicas y su relación con la ansiedad y las estrategias de afrontamiento en estudiantes de medicina. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 22*(2), 834-856. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/70134>
- Smrtnik, H., & Prosen, S. (2016). Coping and Emotion Regulation Strategies in Adulthood: Specificities Regarding Age, Gender and Level of Education. *Drustvena istrazivanja: Journal for General Social Issues, 25*(1), 43–62. <https://doi.org/10.5559/di.25.1.03>



- Torrano, F., Fuentes, J. L., & Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*, 39(156), 160-173.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n156/0185-2698-peredu-39-156-00160.pdf>
- del Valle, M.V., Zamora, E.V. Andrés, M.L. Iruiria, M. J., & Urquijo, S. (2020). Dificultades de regulación emocional e intolerancia a la incertidumbre en estudiantes universitarios. *Quaderns de Psicologia*, 22(2), 1-17. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1594>
- Velasco, C., & Cardeñoso Ramírez, O. (2020). Evaluación de la competencia de aprendizaje autorregulado en función del nivel educativo y el sexo de alumnado de carreras administrativas. *Perfiles Educativos* 42(169), 8-20. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.58687>
- Vega Valero, C. Z., Gómez Escobar, G., Galvez Jaramillo, F., & Rodríguez Hernández, E. E. (2017). Estrés, afrontamiento y emociones en estudiantes universitarios de sistema a distancia. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 20(2), 674-687.
<https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/60820/53671>
- Verdugo-Lucero, J. C., Ponce de León-Pagaza, B. G., Guardado-Llamas, R. E., Meda-Lara, R. M., Uribe-Alvarado, J. I., & Guzmán-Muñiz, J. (2013). Estilos de afrontamiento al estrés y bienestar subjetivo en adolescentes y jóvenes. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 79-91.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v11n1/v11n1a05.pdf>
- Vidal-Conti, J., Muntaner-Mas, A., & Palou-Sampol, P. (2018). Diferencias de estrés y afrontamiento del mismo según el sexo y cómo afecta al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (22), 181-195. <https://doi.org/10.18172/con.3369>
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>



Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <http://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

Cómo citar este artículo: Gaeta González, M. L., Rodríguez Guardado, M. del S. ., Gaeta González, L., Malpica Maury, O. M., & Camacho Ponce, K. G. . (2022). Emociones, afrontamiento y autorregulación del aprendizaje en universitarios: influencia de características sociodemográficas durante la pandemia por COVID-19. *Psicumex*, 13(1), 1–32, e492. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.492>



Artículos

Terapia integrativa para la reducción del estrés infantil durante la pandemia de COVID-19

Integrative Therapy for Child Stress Reduction During COVID-19 Pandemic

María Fernanda Iruegas Herrera y Mónica Teresa González Ramírez

Universidad Nacional Autónoma de Nuevo León

Resumen

El presente estudio propone analizar la eficacia de la terapia que integra el enfoque cognitivo conductual y el centrado en soluciones para reducir el estrés infantil ocasionado por el COVID-19. La modalidad empleada fue mediante un taller en línea, el cual consistió en 5 sesiones semanales, en donde se aplicaron las estrategias de reestructuración cognitiva, psicoeducación, solución de problemas, adiestramiento en autoinstrucciones, *mindfulness*, pregunta escala y excepciones. Se contó con la asistencia de siete personas (cinco niñas y dos niños) de entre 9 y 12 años, quienes mediante la evaluación del inventario de estrés cotidiano infantil demostraron una disminución en el estrés percibido; y, en el Child and Adolescent Mindfulness Measure, un aumento en habilidades de relajación y atención plena. La prueba no paramétrica de rangos Wilcoxon indicó cambios significativos y con el tamaño de efecto encontrado se puede concluir que el taller en línea, diseñado con técnicas cognitivo conductuales y centrada en soluciones, es una buena opción para tratar temas de estrés en la población infantil.

Palabras clave: estrés infantil, intervención psicológica, COVID-19, terapia cognitivo conductual, terapia centrada en soluciones.

Autores

María Fernanda Iruegas Herrera, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9339-8606>

Mónica Teresa González Ramírez, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9058-9626>

Autor para correspondencia: María Fernanda Iruegas Herrera

Correo electrónico: mfernanda.iruegas@gmail.com

Abstract

The present study proposes to analyze the efficacy of the integration of the cognitive behavioral and the solutions focused on therapies to reduce childhood stress caused by COVID-19. The modality featured used was through an online workshop, which consisted of five5 weekly sessions and in which the strategies of Cognitive Restructuring, Psychoeducation, Problem-Solving, Training in Self-Instructions, Mindfulness, Scale Question, and Exceptions were applied. Seven people (five women and two men) between 9 and 12 years old attended the workshop. The evaluation of the Child Daily Stress Inventory demonstrated a decrease in perceived stress among the participants and the Child and Adolescent Mindfulness Measure an increase in relaxation and mindfulness skills. The non-parametric Wilcoxon rank test supports the hypothesis that there were significant differences after the intervention. Thus, it can be concluded that the online workshop, designed with cognitive behavioral and focused on solutions therapies, is a good option to deal with stress-related issues in the child population.

Key words: childhood stress, psychological intervention, COVID-19, Cognitive-Behavioral Therapy, Solution Focused Therapy.

DOI <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.509>

Recibido 02– Diciembre- 2021

Aceptado 01 – Agosto - 2022

Publicado 10 – Enero - 2023



Introducción

Las pandemias, a través de la historia, han azotado a la humanidad dejando desfavorables consecuencias. Frente al COVID-19, los gobiernos decretaron medidas de aislamiento social por periodos prolongados de tiempo, alterando los estilos de vida y la forma en la que el aprendizaje educativo de niños y niñas se llevó a cabo desde marzo de 2020.

Con las restricciones de la nueva normalidad, los menores se vieron obligados a renunciar a diversas actividades, en especial las que generan un vínculo social con sus pares y docentes. Jaramillo-Zambrano (2019) demuestra que diversas actividades en el aula contribuyen de manera directa en el desarrollo de su regulación emocional. Efectivamente, el proceso de confinamiento prolongado por COVID-19 ha causado que los niños españoles presenten un 89 % de alteraciones conductuales o emocionales, destacando problemas de concentración, irritabilidad, percepción de sentirse solos, aumento en niveles de estrés, ansiedad y malestar psicológico (Orgilés *et al.*, 2020).

Del mismo modo, investigaciones recientes han demostrado que niños italianos sometidos al aislamiento social y al nuevo estilo de vida familiar y escolar, ocasionados por el confinamiento, manifiestan niveles de estrés significativamente más altos que aquellos que no lo hicieron, viéndose afectados a nivel emocional y conductual (Cusinato *et al.*, 2020). Mientras que, en Cuba, se encontró un aumento en el malestar psicológico, expresado a través de alteraciones en el sueño, conducta rebelde y desafiante, irritación, llantos frecuentes, apetito exagerado, pesadillas y conductas regresivas, como pérdida del control del esfínter (García Morey *et al.*, 2020). Estas reacciones son una manera en que los infantes pueden externalizar el estrés (Imran *et al.*, 2020).

Selye (1956) describió el estrés como las reacciones ante estímulos del ambiente que exigen de la persona un proceso de adaptación, es decir, las reacciones fisiológicas ante situaciones nuevas que demandan una acción diferente de las que generalmente son usadas por el individuo. El presente estudio toma como



base la teoría transaccional del estrés, en la cual sus autores Lazarus y Folkman (1984) lo definen como una relación particular entre el individuo y el entorno; las respuestas de estrés se generan cuando la persona percibe el entorno como amenazante, desbordante de sus recursos o que pone en peligro su bienestar.

Para el manejo y reducción del estrés en intervenciones grupales, la integración de la terapia cognitivo conductual (TCC) y la terapia centrada en soluciones (TCS) ha resultado exitosa (López Novelo y González Ramírez, 2017; Venegas Ayala y González Ramírez, 2015; Villarroel Zuazua y González Ramírez, 2015). Aunque los enfoques no comparten un marco teórico, se ha documentado que su integración práctica produce resultados positivos en distintas problemáticas psicológicas (Ramírez Treviño y Rodríguez-Alcalá, 2012).

La TCC hace referencia a los modelos surgidos a partir de las teorías del aprendizaje (condicionamiento clásico y operante, y aprendizaje social) que buscan la modificación de comportamientos observables, pero también alude a los modelos cognitivos que tienen por objetivo detectar y modificar las distorsiones cognitivas y creencias irracionales (Salgado-Lévano, 2001). De ahí que, el objetivo de esta intervención consista en modificar la conducta observada comprendiendo el proceso cognitivo, es decir, analizando la manera en la que la persona percibe, piensa, evalúa y actúa bajo patrones de comportamientos específicos desarrollados a partir de experiencias aprendidas y con la interacción del medio ambiente (Beck, 1995). Cabe resaltar que la TCC se considera el tratamiento más eficiente para combatir el estrés y la ansiedad en niños y niñas (Dunning *et al.*, 2019). Evidencia de esto es la intervención con un grupo de menores de 8 a 12 años, donde se redujeron las cogniciones distorsionadas por el miedo a la oscuridad, disminuyendo el estrés y la ansiedad cuando se enfrentaban a situaciones en lugares con poca luz (Simon *et al.*, 2020).

En este orden de ideas, para la reducción del estrés por medio de intervenciones grupales, se destaca la eficacia de la reestructuración cognitiva (González Ramírez y Landero Hernández, 2013) utilizando la terapia cognitiva de Beck, que tiene por objetivo detectar y modificar los pensamientos, creencias



intermedias y centrales que son disfuncionales y actúan como mediadores en la manifestación de emociones y conductas desadaptativas (Beck, 1995). En el presente proyecto, se retomó su modelo para la parte cognitivo-conductual de la intervención.

Al implementar la TCC es fundamental reconocer y comprender la interacción que el proceso cognitivo y el comportamiento tienen con las emociones, que son un reflejo del estado fisiológico (Salgado-Lévano, 2001). Para lograrlo, se suele utilizar la psicoeducación, la cual consiste en detallar con información científica la respuesta a preguntas acerca del origen, evolución y óptimo abordaje del problema desde su entorno, y en el entrenamiento en técnicas para afrontarlo (Anderson *et al.*, 1988). Por esto, es una técnica fundamental y debe ser aplicada de forma creativa, pues se convierte en un proceso en el que el niño logra desarrollar y fortalecer competencias sociales y emocionales para adaptarse a diversas situaciones (De Miguel Casas, 2018).

Es importante considerar que encontrar y poner en práctica una solución eficaz conlleva cambios positivos, como la reducción del estrés y la maximización de consecuencias positivas (Echeverría, 2012); de lo contrario, una solución ineficaz puede desembocar en malestar emocional crónico (Mckay *et al.*, 1988). Es por eso que D’Zurilla y Goldfried (1971) crearon una estrategia de solución de problemas (SOLVE), sintetizándola en cinco pasos: S (especificar el problema), O (perfilar la respuesta), L (listado de alternativas), V (ver las consecuencias) y E (evaluar los resultados). Al respecto, Venegas Ayala y González Ramírez (2015) documentaron la eficacia de utilizar esta técnica en la intervención grupal para reducir el estrés y adaptarse a un nuevo entorno académico y social.

Aunado a esto, Villarroel Zuazua y González Ramírez (2015) demostraron la eficacia en la reducción de estrés en un grupo de siete estudiantes universitarios, utilizando el mismo modelo integrativo que se utilizó en el presente proyecto. Una de las técnicas que utilizaron fue el adiestramiento en autoinstrucciones de Meichenbaum (1988), donde las autoras especificaron que el autodiálogo está orientado a evaluar las



exigencias de una situación, lograr planificar futuros estresores, y controlar pensamientos y sentimientos negativos derrotistas engendradores de estrés.

Por su cuenta, la TCS desarrollada por Steve de Shazer e Insoo Kim Beng en los ochenta, se gesta desde la óptica de la epistemología sistémica. El contenido de esta intervención se enfoca en localizar todas aquellas situaciones en las que no se presenta el problema y en considerar al cliente como un agente activo y con recursos para solucionar sus problemas (Beyebach, 2012). Con base en lo anterior, De Shazer et al. (1986) explican que los principios básicos de la TCS son ayudar al cliente a enfocarse en lo que funciona para resolver el problema (aquello que puede solucionarse), ampliar dichas soluciones e interrumpir ciclos de soluciones ineficaces, introduciendo elementos nuevos para reorientar los esfuerzos por encontrar la solución.

Una de las técnicas de la TCS utilizada habitualmente en el enfoque integrativo es la pregunta escala (López Novelo y González Ramírez, 2017; Villarroel Zuazua y González Ramírez, 2015), la cual permite que el participante realice una valoración del 1 al 10, calificando cuanto ha mejorado y lo que le ha permitido llegar a esa puntuación, buscando la señal de pequeños avances y lo que necesita para conseguirlos. Otra técnica de la TCS, eficaz para la reducción del estrés, es la búsqueda de las excepciones, lo que es de gran utilidad cuando los pacientes perciben el problema en todas las situaciones. Marcar, ampliar y anclar les brinda más seguridad para actuar diferente. Esta técnica fue propuesta por De Shazer en 1988 (Tamez Osollo y Rodríguez Alcalá, 2017). También es importante que se le deje tareas al paciente sobre cosas por hacer o en que pensar, a fin de que la persona lo trabaje y lo aplique en su vida cotidiana (Beyebach, 2012).

Retomando la teoría transaccional del estrés, lo que determina que percibamos una situación específica como estresante es la perspectiva que tenemos de ella, por lo que tener consciencia y atención plena de cada momento da la oportunidad de elegir y poner en práctica el repertorio de habilidades de afrontamiento que se poseen. Con este argumento, González-Valero et al. (2019) realizaron un meta-análisis



en el que exponen un promedio de cinco artículos que demuestran la eficacia de la técnica *mindfulness* para la reducción de estrés académico en niños de 7 a 11 años de edad, donde se utilizaron técnicas que promueven la atención, paciencia, confianza y evitar juzgar al momento de ser conscientes de las actividades cotidianas. Por otra parte, Amundsen et al. (2020) demostraron que una técnica que era utilizada para adultos podía ajustarse a las necesidades de niños y niñas de educación primaria para aumentar la satisfacción con la vida y la regulación emocional, esto mediante la creatividad y el uso de metáforas en las meditaciones guiadas.

Considerando que el estudio fue realizado durante la pandemia, en el momento en que el confinamiento era esencial, la intervención se realizó por videoconferencia. Es importante considerar que Banbury et al. (2018), en su trabajo de revisión sistémica de literatura para determinar la aceptabilidad y efectividad de la implementación de videoconferencias grupales dirigidas por profesionales de la salud, concluyó que se lograron aumentos significativos en la modificación de comportamientos, estilos de vida, se desarrollaron las habilidades que se tenían como objetivo, y demostró que la asistencia de los participantes es mayor cuando es por videollamada.

Como se ha mencionado hasta el momento, la integración de la TCC y la TCS tiene resultados positivos. Igualmente, una variedad de técnicas de cada enfoque puede utilizarse para el manejo del estrés, aunque no existe evidencia hasta el momento de la aplicación de esta integración en niños. Considerando lo anterior, el objetivo del presente trabajo es analizar la eficacia de la integración de técnicas cognitivo-conductuales y del enfoque centrado en soluciones en la reducción del estrés infantil durante la pandemia de COVID-19.



Metodología

Participantes

Para convocar a los participantes, se publicó un video mostrando los objetivos, temario y requisitos del taller, usando como medios de difusión Instagram y grupos de Facebook donde los usuarios eran, en su mayoría, madres de familia. Los criterios de inclusión fueron: ser estudiante de nivel primaria con una edad entre 9 a 12 años, llevar clases en línea o de manera híbrida y tener disposición de tiempo para el horario establecido. El único criterio de exclusión fue llevar clases 100 % presenciales. Acudieron en un principio 15 participantes, sin embargo, solo 10 fueron constantes y únicamente 7 cumplieron con todas las asistencias requeridas para ser tomados en cuenta dentro de la investigación. De ellos, fueron cinco mujeres y dos hombres, con una edad media de 11.14.

Instrumentos

Los instrumentos de evaluación se aplicaron en Google Forms. Se obtuvo el pretest antes de la primera sesión y el postest al finalizar la última sesión. Se aplicó la escala de avance al final de cada una de las sesiones. Los instrumentos fueron los siguientes:

Inventario de estrés cotidiano infantil (IECI) de Trianes et al. (2011). Este inventario es un instrumento de autoinforme que mide el nivel actual de estrés que presentan los niños y niñas de 6 a 12 años. Consta de 22 ítems con un formato de respuestas dicotómicas (sí/no). El IECI aborda tres ámbitos propios del estrés infantil: problemas de salud y psicosomáticos (ítems 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19 y 22), estrés en el ámbito escolar (ítems 2, 5, 8, 11, 14, 17 y 20) y estrés en el ámbito familiar (ítems 3, 6, 9, 12, 15, 18 y 21). La puntuación se obtiene otorgándole a la respuesta sí 1 punto y al no 0 puntos; y se realiza la suma total de cada ámbito. Los baremos expuestos en el manual del inventario muestran la puntuación T dependiendo de la edad y el sexo del participante. La puntuación T representa una transformación de las puntuaciones directas con media de 50 y desviación estándar de 10, por lo tanto, una puntuación T de 55 o menos indica



que no hay problemas de estrés significativos, entre 56 y 65 revela la presencia de sintomatología leve asociada al estrés y superior a 66 suele denotar sintomatología grave. Posteriormente, se obtiene la suma total de los tres ámbitos, representando el estrés total, entre mayor sea la puntuación, mayor es el estrés.

Trianes Torres et al. (2012) estimaron la fiabilidad test-retest y consistencia interna utilizando una muestra de 1957 escolares de primero a sexto curso de educación primaria ($M = 9.85$; $DE = 1.70$). En el análisis de confiabilidad, se encontró una consistencia interna aceptable ($\alpha = 0.81$). Las evidencias externas de validez se obtuvieron a partir de la relación de los factores del IECI con otras variables psicológicas como ansiedad, ira y depresión, entre otras. Del mismo modo, se analizó la relación del inventario con marcadores de estrés fisiológico a través de la ratio cortisol/DHEA. La relación es positiva y estadísticamente significativa, observándose que mayores niveles de estrés fisiológico corresponden a mayores puntuaciones en el IECI (Trianes Torres *et al.*, 2011).

Otro de los instrumentos utilizados fue el Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM) de Greco et al. (2011), instrumento compuesto por 10 ítems que mide la aceptación, la atención plena y consciente con una escala tipo Likert de 4 puntos (nunca = 0, casi nunca = 1, a veces = 2, casi siempre = 3 y siempre = 4). Para evaluarlo, las respuestas de los ítems se invierten y se obtiene la suma total, las puntuaciones más altas señalan mayor atención plena. Turanzas (2013) explica que se ha utilizado en niños y adolescentes con edades de 9 a 18 años y ha demostrado una consistencia interna aceptable ($\alpha = 0.84$). Otra investigación de las características psicométricas de la versión holandesa de la CAMM en dos muestras de niños en edad escolar y adolescentes ($n = 275$, 10 a 12 años; y $n = 560$, 13 a 17 años) arrojó, en ambas muestras, una estructura de un único componente con un buen ajuste tras la realización de un análisis factorial; así como una consistencia interna satisfactoria ($\alpha = 0.71$ para niños y $\alpha = 0.80$ para adolescentes) (Turanzas, 2013).



La pregunta escala es una técnica centrada en soluciones donde se le hace la siguiente pregunta al paciente: “En una escala del 1 al 10, en donde el cero es en donde peor está el problema y 10 en donde el problema de estrés está solucionado, ¿en qué lugar de la escala te encuentras hoy?”. El propósito es identificar avances que se hayan producido o los momentos en que las cosas han estado mejor. También tiene la función de descomponer los objetivos finales en pasos más pequeños y proporcionar al terapeuta información acerca del ajuste de la terapia. Es una escala subjetiva, por lo que es difícil medir la confiabilidad y validez (Beyebach, 2012).

Procedimiento

El taller basado en la integración de los enfoques cognitivo conductual y centrado en soluciones constó de cinco sesiones, una vez a la semana, con una duración de 90 minutos. Se impartieron por la plataforma Microsoft Teams y, debido a que los participantes eran menores de edad, se creó un grupo de WhatsApp con los padres de familia, con el objetivo de mantener una comunicación directa con ellos, enviar las ligas para ingresar a las reuniones, audios de relajación utilizados en las sesiones y aclarar cualquier duda. No se consideró que este grupo funcionara como un grupo de apoyo y tampoco se realizaron intervenciones con los padres.

Sesión 1. El propósito fue dirigir al participante por un proceso donde pueda conocer, fortalecer e integrar las características particulares de las emociones para gestionarlas de manera consciente ante situaciones que consideren estresantes. Se inició la sesión con la actividad “la caja sorpresa”, creada por la terapeuta para trabajar el *rapport* e integrar a los participantes. Fue necesario explicar de manera clara las reglas del taller, específicamente por ser virtual. A continuación, se inició con la psicoeducación “No existen emociones malas”, la terapeuta inició explicando las emociones básicas, sus funciones y cómo identificarlas, haciendo preguntas constantes al grupo.



Después, se empleó la dinámica “El mapa de mis emociones” de Fernández Rodríguez (2015), en la cual se explicó que las emociones se pueden sentir y expresar con diferente intensidad, ocasionando que cambien de nombre e incluso sentir las en diferentes partes del cuerpo, para lo cual, se proyectó una flor con diferentes pétalos (representando cada emoción), los integrantes le dieron un nombre a cada pétalo y un color. Después, en un dibujo del contorno del cuerpo, cada participante identificó en dónde sienten la emoción y qué harían para disminuir la sensación fisiológica. Se finalizó explicando la respiración diafragmática utilizando una bola expandible de juguete y globos, además, con la relajación *mindfulness* “Primeros auxilios para los sentimientos desagradables” de Snel (2013). Se realizó el cierre de la sesión con la pregunta escala; para realizarla, se proyectó una escala puntuada del 1 al 10, para la cual los niños daban su respuesta y observaban que la terapeuta situaba una imagen del personaje de caricatura favorita de cada integrante en el número que cada uno seleccionó (de esta manera se empleó la técnica durante el resto de las sesiones). Se pidió de tarea observar y escribir las cosas positivas que ocurrieran durante la semana, y practicar la respiración diafragmática y el audio de relajación, utilizado en la sesión cuando sintieran que fuera necesario.

Sesión 2. El objetivo fue reestructurar los pensamientos y creencias irracionales que incrementan el estrés cotidiano. Para conseguirlo, se inició con la búsqueda, ampliación y atribución de control de excepciones que sucedieron durante la semana, esto se logró con la ayuda de la tarea anterior. Se presentó la psicoeducación del modelo cognitivo de Beck (1995) con el cuento “El sauce que no quería llorar” (Ibarrola, 2014), la terapeuta lo leyó apoyándose con una presentación interactiva. Seguidamente, en grupo se identificaron las situaciones, los pensamientos y las reacciones emocionales del protagonista; se fue explicando cómo actúan los pensamientos irracionales y cómo, si nos detenemos a reflexionar y cambiar de perspectiva, la situación puede cambiar. El terapeuta proyectó un autoregistro con columnas llamadas: situación, pensamiento y conducta; se inició explicando la tabla con el ejemplo del cuento y después los



integrantes lo hicieron con una experiencia en donde se hayan sentido estresados. Una vez terminado, los integrantes se apoyaron entre sí para encontrar alternativas de pensamientos y conductas adaptativas mediante el análisis: “¿es verdad?, ¿es útil pensar así?, ¿me siento mejor pensando así?”; esto con la finalidad de trabajar con la reestructuración cognitiva. Se realizó el cierre de la sesión con la pregunta escala y se encargó la tarea de completar el auto-registro con dos situaciones en las que hayan experimentado estrés durante la semana y seguir practicando la respiración diafragmática con el globo.

Sesión 3. El propósito de la sesión fue crear estrategias adaptativas para situaciones estresantes y practicar las meditaciones para conseguir la relajación plena. Se inició con la búsqueda, ampliación y atribución de control de las excepciones de la semana, utilizando como base la tarea de autoregistro y con una presentación dinámica en la plataforma Mentimeter. Se le pidió al grupo que tomara una posición cómoda, en un lugar tranquilo y silencioso. La terapeuta llevó a cabo el ejercicio de relajación plena en donde se hace alusión a la importancia de poner atención en nuestra respiración, propuesto por Segal et al. (2016). Al terminar la práctica se hicieron preguntas y comentarios de reflexión para atribuir los beneficios de ser conscientes de la respiración. Se finalizó la reestructuración cognitiva con tarjetas de recordatorio, donde se les pidió a los participantes que compartieran las situaciones que vivieron y el análisis que hicieron de tarea.

Después, en tarjetas de diferentes colores, los participantes escribieron de título el nombre de alguna situación o problema, comenzaron a escribir una serie de pasos para resolverlo, pero sobre todo una lista de pensamientos adaptativos para la situación. El grupo ayudó a completar las tarjetas de los demás compañeros. Se recomendó que las tarjetas debían de estar cerca de ellos porque los asistirían a enfrentar situaciones similares. Se realizaron dos ejercicios de *mindfulness* propuestos por Segal et al. (2016): “la pasa”, en donde los participantes fueron conscientes de la imagen, la textura, el olor, la sensación y el sabor y, para concluir, el “escáner corporal”, donde se le pidió al grupo que tomara una posición cómoda, la terapeuta dirigió el



ejercicio mientras que, los integrantes hicieron consciencia de las partes del cuerpo y de los sentidos para llegar a una relajación plena; se finalizó con comentarios y preguntas. Se hizo el cierre de la sesión con la pregunta escala y se pidió de tarea observar y escribir las cosas positivas que ocurrieran en la semana, y que utilizaran las tarjetas de apoyo y los audios de relajación.

Sesión 4. El objetivo fue explicar y practicar la técnica de solución de problemas para lograr encontrar soluciones eficientes y adaptativas ante el estrés. Se inició con la búsqueda, ampliación y atribución de control de las excepciones que ocurrieron durante la semana; esto se logró usando las tarjetas realizadas en la sesión anterior. La terapeuta inició leyendo el cuento “Peligro en el mar” de Ibarrola (2014). Con base en el problema del personaje y de manera grupal, se explicó y se realizaron los pasos para trabajar con la solución de problemas: S: especificar el problema, O: perfilar la respuesta, integrando la técnica de autocontrol de semáforo para que fuera más sencillo describir cada detalle; L: listado de alternativas planteado como una lluvia de ideas; V: ver las consecuencias en términos de ventajas y desventajas y E: evaluar los resultados. Después, la terapeuta proyectó un tangram de diversas figuras sin acomodar, y el grupo realizó el paso por paso del ejercicio anterior dándole instrucciones a la terapeuta, hasta lograr acomodar las figuras dentro del cuadro. Se dio el cierre de la sesión con la pregunta escala y se encargó de tarea pensar en un problema que los haga sentir estresados e implementar los pasos vistos en la sesión, así como pensar en las cosas positivas que han sucedido desde que inició el curso.

Sesión 5. El propósito fue crear instrucciones y diálogos adaptativos frente a situaciones estresantes. Se inició con la búsqueda, ampliación y atribución de control de las excepciones que sucedieron durante la semana. Se les pidió a los integrantes que explicaran la situación que realizaron en la tarea anterior y dieran a conocer las alternativas de solución que consideraron. Posteriormente, se aplicó la técnica de adiestramiento en autoinstrucciones; en una hoja escribieron las instrucciones que deben de seguir si una situación similar se presenta, desde conductas hasta comentarios más positivos para sí mismos. Algunos



voluntarios modelaron la situación y se recomendó utilizarlas cuando estén en situaciones semejantes. Se realizó el ejercicio de *mindfulness* “un lugar seguro” de Snel (2013); para terminar la actividad se realizaron preguntas y comentarios de reflexión. Se dio el cierre del taller con la pregunta escala y se finalizó la sesión con la aplicación de los instrumentos.

Análisis estadístico

El análisis estadístico se realizó utilizando el paquete de SciPy versión 1.8.0 del lenguaje de programación Python. Se estimaron medidas de tendencia central y dispersión de los datos y, dado el limitado tamaño de la muestra ($n = 7$) y el hecho de que las observaciones se recolectaron pre y post la intervención, se utilizó la prueba no paramétrica de rangos de Wilcoxon para probar la significancia estadística de los resultados. Por último, para medir el impacto de la intervención, se estimó la d de Cohen.

Consideraciones éticas

La participación en esta investigación fue voluntaria, por lo que antes de la primera sesión, los padres de familia y los participantes firmaron un consentimiento informado donde se acordaba que cualquier información que los pudiera identificar se manejaría de forma confidencial, en las sesiones se grabaría únicamente el audio y ellos tenían la libertad de abandonar el taller cuando quisieran. Por tratarse de un taller virtual, la terapeuta recibió el consentimiento informado firmado por medio de correo electrónico. Este documento fue un requisito para poder ingresar al taller.



Resultados

Al revisar el inventario IECI de Trianes et al. (2011), se obtuvieron resultados e interpretaciones del pretest y postest de los diferentes ámbitos que lo componen. Al comienzo, los participantes presentaban una media de 54.0 ($DE= 11.7$) y una mediana de 54.0. Al término del taller, se obtuvo una media de 46.5 ($DE= 9.4$) y una mediana de 47.0 ($W= 1.5$; significancia bilateral $p = 0.034$). El tamaño de efecto fue $d = -0.713$ (Ver Tabla 1), lo que significa una disminución significativa, con un tamaño del efecto grande. Comenzando con el ámbito de problemas de salud y psicosomáticos, dos participantes mantuvieron la misma puntuación de estrés percibido ante este componente y cinco lograron disminuirlo. La disminución varió desde 6 hasta 18 puntos de diferencia observados en la puntuación T (ver Tabla 2).

Tabla 1

Comparación de resultados estadísticos antes y después de la intervención

Variable	Antes de la intervención			Después de la intervención			Pruebas de rangos Wilcoxon*	Tamaño del efecto
	Media	Mediana	D. E.	Media	Mediana	D. E.		
Estrés por problemas de salud y psicosomáticos	54.0	54.0	11.7	46.4	47.0	9.3	W = 1.5 P = 0.034	d = -0.713
Estrés en el ámbito escolar	49.4	48.0	8.7	44.8	43.0	9.3	W = 4.5 P = 0.106	d = -0.505
Estrés en el ámbito familiar	54.1	51.0	12.549	43.5	43.0	6.6	W = 3.0 P = 0.061	d = -1.052
Estrés total percibido	54.1	52.0	9.299	44.0	43.0	5.4	W = 1.5 P = 0.034	d = -1.2
Atención plena	20.0	21.0	6.856	27.0	27.0	7.3	W = 0.5 P = 0.022	d = 0.562

DE = Desviación estándar

**Significancia bilateral*



Tabla 2*Resultados del ámbito problemas de salud y psicosomáticos del inventario IECI*

Participante	Problemas de salud y psicosomáticos				Interpretación
	Suma	Antes Puntuación T	Suma	Después Puntuación T	
Participante 1	5	63	4	57	Disminuyó su estrés percibido, se mantiene con una sintomatología leve asociada al estrés.
Participante 2	2	48	2	48	Se mantiene, sin problemas de estrés significativos.
Participante 3	0	33	0	33	Se mantiene, sin problemas de estrés significativos.
Participante 4	3	53	2	47	Disminuyó su estrés percibido, se mantiene sin problemas significativos de estrés.
Participante 5	6	70	4	59	Disminuyó su sintomatología grave a leve de estrés.
Participante 6	4	57	1	39	Disminuyó su leve sintomatología al estrés a no presentar problemas significativos.
Participante 7	3	54	1	42	Disminuyó su estrés percibido, se mantiene sin problemas significativos de estrés.

En cuanto al ámbito de estrés escolar, se encontraron resultados variados, ya que un participante aumentó su nivel de estrés percibido, otro se mantuvo igual y cinco lo disminuyeron. La disminución varió desde los cinco puntos hasta 13 puntos de diferencia en la suma de puntuación T (Ver Tabla 3). Inicialmente, el grupo presentaba una media de 49.5 ($DE= 8.8$) y una mediana de 48. Al acabar, se obtuvo una media de 44.9 ($DE= 9.3$) y una mediana de 43.0 ($W= 4.5$; significancia bilateral $p= 0.106$), el tamaño del efecto para esta diferencia fue de $d = -0.505$ (Ver Tabla 1). En este ámbito no se encontró un cambio significativo, aunque el tamaño del efecto refleja una disminución importante. Esto puede ser explicado por medio de las puntuaciones iniciales, en las que se demuestra que el ámbito escolar es el que presenta un menor estrés percibido; es decir, si la mayor parte del estrés de los participantes es causado por su ámbito familiar y de



salud, es esperado que sea en estos apartados donde se encuentre el mayor impacto del taller. Además, a mitad de la intervención, el número de días para asistir de manera presencial a la escuela aumentó para algunos participantes.

Tabla 3

Resultados del ámbito de Estrés escolar del inventario IECI

Participante	Estrés en el ámbito escolar				Interpretación
	Suma	Antes Puntuación T	Suma	Después Puntuación T	
Participante 1	2	49	3	55	Aumentó su estrés percibido, se mantiene sin problemas significativos de estrés.
Participante 2	2	49	1	43	Disminuyó su estrés percibido, se mantiene sin problemas significativos de estrés.
Participante 3	1	43	1	43	Se mantiene, sin problemas de estrés significativos.
Participante 4	1	41	0	36	Disminuyó su estrés percibido, se mantiene sin problemas significativos de estrés.
Participante 5	2	48	1	42	Disminuyó su estrés percibido, se mantiene sin problemas significativos de estrés.
Participante 6	2	48	0	35	Disminuyó su estrés percibido, se mantiene sin problemas significativos de estrés.
Participante 7	4	68	3	60	Disminuyó su sintomatología grave a leve de estrés.

En el ámbito de estrés familiar, tres participantes se mantuvieron igual y cuatro disminuyeron el estrés percibido. La disminución varió desde los siete hasta los 38 puntos de diferencia en la suma de puntuación T (Ver Tabla 4). Al inicio del taller, los participantes presentaban una media de 54.1 ($DE= 12.5$) y una mediana de 51. Al acabar, se presentó una media de 43.6 ($DE= 6.7$) y una mediana de 43.0 ($W = 3$; significancia bilateral $p = 0.061$), el tamaño del efecto para esta diferencia fue de $d = -1.052$ (ver Tabla 1). La diferencia se acerca al nivel de significancia, esto y el tamaño del efecto evidencian que sí hay un cambio.



Tabla 4*Resultados del ámbito de estrés familiar del inventario IECI*

Participante	Estrés en el ámbito familiar				Interpretación
	Suma	Antes Puntuación T	Después Suma	Puntuación T	
Participante 1	1	43	1	43	Se mantiene, sin problemas de estrés significativos.
Participante 2	1	43	1	43	Se mantiene, sin problemas de estrés significativos.
Participante 3	3	57	3	57	Se mantiene con leve sintomatología asociada al estrés.
Participante 4	2	51	1	44	Disminuyó su estrés percibido, se mantiene sin problemas de estrés significativos.
Participante 5	1	44	0	37	Disminuyó su estrés percibido, se mantiene sin problemas de estrés significativos
Participante 6	4	66	1	44	Disminuyó su sintomatología grave a no presentar problemas significativos de estrés.
Participante 7	6	75	2	37	Disminuyó su sintomatología grave a no presentar problemas significativos de estrés.

Para terminar con la revisión del inventario IECI de Trianes et al. (2011), en el ámbito de estrés total, dos participantes se mantuvieron en la misma puntuación, uno de ellos estuvo enfermo de COVID-19 durante dos sesiones del taller, y cinco disminuyeron su estrés total percibido. La disminución varió desde los tres hasta los 22 puntos de diferencia en la suma de la puntuación T (Ver Tabla 5). Al comenzar taller, los participantes presentaban una media de 54.1 ($DE = 9.3$) y una mediana de 52.0. Al finalizar, se presentó una media de 44.0 ($DE = 5.5$) y una mediana de 43.0 ($W = 1.5$; significancia bilateral $p = 0.034$), el tamaño del efecto para esta diferencia fue de $d = -1.2$. Esto señala que el impacto de la intervención fue de 1.2 desviaciones estándar, lo que significa un efecto considerablemente alto del taller (Ver Tabla 1); el cambio fue significativo. Es de especial atención el cambio en el estrés total percibido ($p = 0.034$), por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta que después del taller disminuyó el estrés percibido en los participantes.



Tabla 5*Resultados del ámbito de estrés total del inventario IECI*

Participante	Estrés total				Interpretación
	Suma	Antes Puntuación T	Suma	Después Puntuación T	
Participante 1	8	52	8	52	Se mantiene, sin problemas de estrés significativos.
Participante 2	5	46	4	43	Disminuyó su estrés percibido, se mantiene sin problemas de estrés significativos
Participante 3	4	42	4	42	Se mantiene, sin problemas de estrés significativos.
Participante 4	6	48	3	40	Disminuyó su estrés percibido, se mantiene sin problemas de estrés significativos.
Participante 5	9	56	5	46	Disminuyó su leve sintomatología al estrés a no presentar problemas significativos.
Participante 6	10	58	2	36	Disminuyó su leve sintomatología al estrés a no presentar problemas significativos.
Participante 7	13	70	6	49	Disminuyó su sintomatología grave a no presentar problemas significativos de estrés.

En cuanto al inventario CAMM de Greco et al. (2011), un participante mantuvo la misma puntuación y seis aumentaron sus niveles de atención plena (Ver Tabla 6). Al principio del taller, los participantes presentaban una media de 20.0 ($DE = 6.9$) y una mediana de 21.0. Al concluir, se presentó una media de 27.0 ($DE = 7.4$) y una mediana de 27.0 ($W = 0.5$; significancia bilateral $p = 0.022$), el tamaño del efecto para esta diferencia fue de $d = 0.562$ (tabla 1). Se encontró un cambio significativo.



Tabla 6*Resultados del inventario CAMM y de la pregunta escala*

Participante	Inventario CAMM			Pregunta escala					Interpretación
	A	D	Interpretación	S1	S2	S3	S4	S5	
1	10	11	Incrementó	6	7	8	7.5	8.5	Incrementó
2	21	27	Incrementó	7	8	8.5	9	10	Incrementó
3	29	29	Se mantuvo	7	6	7.5	8.5	9	Incrementó
4	13	17	Incrementó	7	8	9	9.5	10	Incrementó
5	21	19	Incrementó	6	7.5	8	9	10	Incrementó
6	4	6	Incrementó	4	6	8.5	9	9.5	Incrementó
7	19	24	Incrementó	6	6.5	7	8	10	Incrementó

A: antes; D: después; S: sesión

El cambio significativo también se presenta en los resultados de la pregunta escala, con un tamaño del efecto grande. Todos los participantes reportaron sentirse menos estresados en cuanto al problema que cada uno reportó al comienzo de la sesión (tabla 6). Al empezar, los participantes presentaban una media de 6.1 ($DE = 1.1$) y una mediana de 6.0. Al terminar, se presentó una media de 9.6 ($DE = 0.6$) y una mediana de 10.0 ($W = 0.$; significancia bilateral $p = 0.016$), el tamaño del efecto para esta diferencia fue de $d = 3.943$ (Ver Tabla 1). Se puede observar que algunos participantes reportaron retrocesos en algunas semanas, específicamente en las que el participante 1 se reincorporó por completo a las clases presenciales y cuando el participante 3 estuvo enfermo de COVID-19.

Discusión

Los resultados presentados respaldan la hipótesis de que la integración de la TCC y la TCS reducen el estrés infantil asociado con la pandemia de COVID-19. Considerando los resultados de la prueba de Wilcoxon y el tamaño del efecto se observa una disminución del puntaje promedio del estrés percibido y aumento promedio de la atención plena después del taller.



Lazarus y Folkman (1984) plantearon que el estrés se presenta cuando el individuo define su perspectiva ante una situación y evalúa las habilidades que tiene para enfrentarla; al modificar la percepción del evento estresor y mejorar las habilidades de afrontamiento, por consecuencia, disminuye el estrés y las respuestas emocionales negativas. En este estudio, se tomó como base teórica esta perspectiva del estrés, por lo que algunas de las técnicas utilizadas se enfocaron en cambiar la percepción de la situación, estas intervenciones contribuyeron a que el estrés de los participantes disminuyera.

Por otro lado, Rodríguez-Zafra y García Galeán (2022) enumeran las características esenciales que un grupo terapéutico debe tener para cumplir sus objetivos, entre ellas se encuentran la confianza y seguridad que debe haber entre los miembros. Durante el transcurso del taller, se observó más participación, compañerismo y empatía, por lo que se creó un ambiente en el que los participantes expresaban sus problemas y emociones. Con la retroalimentación grupal se definían posibles soluciones y aprendizaje de experiencias exitosas, por consecuencia, podemos inferir que esto contribuyó a que se cumplieran los objetivos de cada sesión.

Algunos de los retos que ocurrieron durante el proceso fue mantener atentos a los participantes, por lo que la terapeuta estableció reglas claras y rediseño actividades más visuales, lo cual contribuyó a mejorar la comprensión del contenido. Otra de las dificultades experimentadas fue que, a mitad del taller, los participantes comenzaron a asistir a clases presenciales; para algunos esto significó aumentar el miedo al contagio, sentirse más presionados por el cambio de rutina e incluso tener desacuerdos con sus padres por la falta de tiempo al intentar cumplir con responsabilidades académicas y extracurriculares. Otro obstáculo fue que durante la aplicación del taller uno de los participantes se contagió de COVID-19, tanto él como otros integrantes se asustaron y se rehusaban a reintegrarse a las nuevas actividades sociales.

En función de lo planteado, la reestructuración cognitiva demostró ser eficiente para la intervención grupal en una población infantil, tal como lo explicaron Simon *et al.* (2020). En efecto, Oltra *et al.* (2021)



proponen la eficacia de implementar la técnica de reestructuración cognitiva de manera virtual al inicio de la intervención. Lo anterior como uno de los primeros pasos para la comprensión del mantenimiento del problema y para adquirir la habilidad de generar pensamientos más adaptativos que interfieran en la disminución del estrés infantil ocasionado por el confinamiento. Al aplicar esta técnica, se logró observar cómo los participantes comenzaron a cuestionarse “¿qué tan útil es este pensamiento?” para transformarlo en uno más realista. Esto se observó en la aplicación de otras técnicas, principalmente, en solución de problemas.

Desde otro ángulo, la psicoeducación se utilizó para facilitar dos temas: las emociones y el modelo cognitivo (Beck, 1995). Esta técnica contribuyó a que los infantes hicieran conscientes sus emociones, así podían identificarlas, comprenderlas y dejar de suprimirlas para utilizarlas a su favor, y comprender el proceso cognitivo para ser más objetivos ante un evento estresor. De manera similar, Gómez Hoyt et al. (2021) demostraron la eficacia de la psicoeducación en un taller virtual para disminuir el estrés y el miedo al COVID-19, concluyeron que ayudó a que los participantes pudieran comprender y analizar sus emociones.

La técnica de solución de problemas, sintetizada en cinco pasos SOLVE (D’Zurilla y Goldfried, 1971), fue utilizada por los participantes para resolver conflictos familiares por las nuevas rutinas en casa, debido a los cambios en las restricciones del confinamiento. Aunque resultó ser comprendida en las dinámicas, los participantes confundían el paso 1 y 2. Venegas Ayala y González Ramírez (2015) propusieron que, para mayor entendimiento de la técnica, era necesario simplificar el paso 4: no puntuar las ventajas y desventajas. Dicho aporte fue utilizado durante el taller logrando que fuera más sencillo que los participantes pusieran en práctica la técnica. Es de notar que esta técnica es ampliamente utilizada en intervenciones grupales, por ejemplo, en el trabajo de López Novelo y González Ramírez (2017) para la adquisición de habilidades de afrontamiento ante el estrés académico.



De igual manera, Villarroel Zuazua y González Ramírez (2015) utilizaron exitosamente la técnica de adiestramiento en auto-instrucciones de Meichenbaum (1988) en un taller para reducir el estrés en una intervención grupal. En cambio, para la presente integración de técnicas y para los participantes, las dinámicas de la reestructuración cognitiva con las tarjetas de apoyo y la solución de problemas fueron suficientes para cumplir el objetivo.

Por su parte, Beyebach (2012) enfatiza la importancia de utilizar el lenguaje presuposicional para promover el cambio. En este trabajo, la búsqueda de excepciones se utilizó de una manera distinta; es decir, no solo se realizaban preguntas presuposicionales. Se contó con el apoyo de presentaciones interactivas para mantener la atención y aumentar la motivación de poner en práctica la proyección a futuro sin el problema. Esta dinámica contribuyó a que la excepción de un participante facilitara encontrar la de otros o que los mismos participantes contribuyeran en ampliarla. Adicionalmente, la pregunta escala tuvo que moldearse a las necesidades del grupo. Los participantes la comprendieron mejor cuando vieron una escala con números y una imagen (personaje favorito) que ellos decidieron los representara, lo cual contribuyó a que vieran sus avances en el paso de las sesiones. Este reto enfatiza la creatividad que necesitan los terapeutas para implementar técnicas de la TCS, de las que hay muy poca literatura dentro de la población infantil (Castillo-García *et al.*, 2017).

El uso de *mindfulness*, para reducir el estrés y obtener un repertorio de herramientas para lograr relajarse, fue muy efectivo y eso se demuestra con los resultados de la CAMM. Es importante mencionar que, aunque se tomaron las actividades de Segal et al. (2016), fue necesario ajustarlas a las necesidades de niños y niñas, con un lenguaje más sencillo y metáforas más llamativas como lo propone Snel (2013). En un taller para reducir el estrés en personas con enfermedades crónicas, Alonso Gascón (2017) también reconoce la eficacia del *mindfulness* como una herramienta valiosa para la relajación.



Conclusiones

El objetivo de esta investigación se logró cumplir ya que la mayoría de los participantes reportaron una disminución en el estrés percibido causado por el COVID-19; además que estos cambios fueron significativos y el tamaño del efecto respalda esta conclusión. Así, los resultados apoyan la evidencia de la efectividad de la integración de la TCC y la TCS; en este caso, usando la reestructuración cognitiva, la psicoeducación, solución de problemas, el adiestramiento en autoinstrucciones, el *mindfulness*, la pregunta escala y las excepciones. El compromiso y la participación constante contribuyeron de manera positiva para alcanzar los objetivos planteados.

La principal aportación del presente estudio es la aplicación exitosa de la integración de la TCC y la TCS para el manejo del estrés infantil. Hasta donde es del conocimiento de las autoras, es el primer trabajo en el cual se aplica esta integración terapéutica para trabajar con niños de forma grupal, lo cual posibilita una amplia variedad de aplicaciones por parte de esta modalidad terapéutica.

Algunas limitaciones que se presentaron fueron el reingreso a clases presenciales, lo que representó un reto para los integrantes, pues el miedo al contagio o tener que adaptarse a las nuevas rutinas con una menor cantidad de tiempo, pudieron ser factores de influencia en el avance del taller. Del mismo modo, el contagio de un participante influyó en aumentar el miedo a la misma situación por el resto del grupo, que en su mayoría no se habían enfermado.

Para futuras intervenciones, se recomienda que el taller sea de más sesiones, pues esto fue una recomendación de los mismos participantes. De igual forma, debe considerarse incluir a los padres en algunas sesiones para que ellos también reciban información oportuna que puedan poner en práctica dentro de la dinámica familiar.



Conflicto de intereses

Las autoras declaran no tener conflicto de intereses.

Financiamiento

La presente investigación no contó con financiamiento.

Agradecimientos

Agradecemos a nuestras familias, amigos y amigas por el apoyo incondicional en este proceso, a la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León por fomentar el bello arte de investigar y a cada uno de los participantes del taller que nos brindaron conocimiento y experiencias enriquecedoras.

Referencias

Alonso Gascón, M. R. (2017). *Evaluación de un programa cognitivo conductual sobre manejo del estrés en pacientes con enfermedad crónica* [Trabajo de fin de Master]. Universidad Miguel Hernández.

<http://193.147.134.18/bitstream/11000/5961/1/ALONSO%20Miguel%20TFM.pdf>

Amundsen, R., Riby, L. M., Hamilton, C., Hope, M., & McGann, D. (2020). Mindfulness in Primary School Children as a Route to Enhanced Life Satisfaction, Positive Outlook and Effective Emotion Regulation. *BMC Psychology*, 8(71), 1-15.

<https://doi.org/10.1186/s40359-020-00428-y>

Anderson, C. M., Reiss, D. J., & Hogarty, G. E. (1988) *Esquizofrenia y familia: guía práctica de psicoeducación*. Amorrortu.

Banbury, A., Nancarrow, S., Dart, J., Gray, L., & Parkinson, L. (2018). Telehealth Interventions Delivering Home-Based Support Group Videoconferencing: Systematic Review. *Journal of Medical Internet Research*, 20(2), 1-41. <https://doi.org/10.2196/jmir.8090>.

Beck, J. S. (1995). *Terapia cognitiva, conceptos básicos y profundización*. Gedisa.

Beyebach, M. (2012). *24 ideas para una psicoterapia breve*. Herder.



- Castillo-García, M., Castillejos-Zenteno, L., & Macias-Esparza, L. (2017). El reto de incluir a niños y niñas en las sesiones de terapia familiar. *Revista Redes*, 35, 83-96. <https://www.redesdigital.com.mx/index.php/redes/article/view/201/0>
- Cusinato, M., Iannatone, S., Spoto, A., Poli, M., Moretti, C., Gatta, M., & Miscioscia, M. (2020). Stress, Resilience, and Well-Being in Italian Children and Their Parents during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environment Research and Public Health*, 17(8297), 2-17. <https://doi:10.3390/ijerph17228297>
- De Miguel Casas, A. (2018). Presentación del número especial Participación, Educación Emocional y Convivencia. *Participación Educativa*, 5(8), 3-4. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d1462b78-5e3f-444f-a223-d6d8796fb20c/pe-n8-participacion-educativa-2018.pdf>
- Dunning, D. L., Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., Parker, J., & Dalgleish, T. (2019). Research Review: The Effects of Mindfulness-Based Interventions on Cognition and Mental Health in Children and Adolescents – A Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *The Journal of Child Psychology and Psychiatric*, 60(3), 244-258. <https://doi:10.1111/jcpp.12980>
- D’Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem Solving and Behavior Modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1), 107-126. <https://doi.org/10.1037/h0031360>
- Echeverría, L. (2012). Estrategias de afrontamiento al estrés en relación con la inteligencia emocional en niños de 7 a 12 años de edad en víctimas de desastre. *Revista de Investigación en Psicología*, 15(1), 163-179. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v15i1.3676>
- Fernández Rodríguez, L. (2015). *Juego psicoterapéutico para el desarrollo emocional. Psicoterapia Gestalt para niños y jóvenes*. Pax.



- García Morey, A., Castellanos Cabrera, R., Álvarez Cruz, J., & Pérez Quintana., D. (2020). *Aislamiento físico en los hogares a causa de la COVID-19: efectos psicológicos sobre niños y adolescentes cubanos*. UNICEF. https://www.unicef.org/cuba/media/1936/file/COVID-19_III%20reporte%20efectos%20psicol%C3%B3gicos.pdf.pdf
- Gómez Hoyt, B. M., Méndez Pruneda, K. P., Novak Villareal, M. F., & González Ramírez, M. T. (2021). Manejo del estrés y miedo al COVID-19 desde la integración de los enfoques cognitivo-conductual y centrado en soluciones. *Psicumex*, 11, 1-24. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v11i2.408>
- González Ramírez, M. T., & Landero Hernández, R. (2013). Terapia asistida con animales como apoyo de la reestructuración cognitiva. *Revista de Psicología Universidad de Antioquía*, 5(1), 35-43. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpsua/v5n1/v5n1a04.pdf>
- González-Valero, G., Zurita-Ortega, F., Ubago-Jiménez, J. L. & Puertas-Molero, P. (2019). Use of Meditation and Cognitive Behavioral Therapies for the Treatment of Stress, Depression and Anxiety in Students. A Systematic Review and Meta-Analysis. *International Journal of Environment Research and Public Health*, 16(22), 1-23. <https://doi:10.3390/ijerph16224394>
- Greco, L. A., Baer, R. A., & Smith, G. T. (2011). Assessing Mindfulness in Children and Adolescents: Development and Validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). *Psychological Assessment*, 23(3), 606-614. <https://doi:10.1037/a0022819>
- Ibarrola, B. (2014). *Emociones. Cuentos para vivir*. Paisandú.
- Imran, N., Zeshan, M. & Pervaiz, Z. (2020). Mental Health Considerations for Children & Adolescents in COVID-19 Pandemic. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36(5), 1106-1116. <https://doi.org/10.12669/pjms.36.COVID19-S4.2759>
- Jaramillo Zambrano, A. (2019). Las emociones en la educación inicial ecuatoriana. *Veritas & Research*, 1(1), 3-12.



<http://revistas.pucesa.edu.ec/ojs/index.php?journal=VR&page=article&op=view&path%5B%5D=2>

Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Coping and Adaptation*. Springer.

López Novelo, C., I. & [González Ramírez, M. T.](#) (2017). Programa para la adquisición de habilidades de afrontamiento ante el estrés académico para estudiantes universitarios de primer ingreso. *Revista Electrónica de Psicología de Iztacala*, 20(4), 1362-1385.

<https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/62806>

Mckay, M., Davis, M., & Fanning, P. (1988). *Técnicas cognitivas para el tratamiento del estrés*. Roca.

Meichenbaum, D. (1988). *Manual de Inoculación al Estrés*. Roca.

Oltra, A., Salamanca, P., Veras, S. H., & Sierra-García, Y. P. (2021). Intervención psicológica online desde la terapia de juego cognitivo conductual en un caso de sintomatología fóbica infantil durante el confinamiento por COVID-19. *Acción Psicológica*, 18(1), 93–105.

<https://doi.org/10.5944/ap.16.2.22382>

Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C., & Espada, J. P. (2020). Immediate Psychological Effects of the COVID-19 Quarantine in Youth from Italy and Spain. *9*+Frontiers in Psychology*, 11(579038), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579038>

Ramírez Treviño, J., & Rodríguez-Alcalá, J. (2012). El proceso en psicoterapia combinando dos modelos: centrado en soluciones y cognitivo-conductual. *Revista Electrónica de Psicología de Iztacala*, 15(2), 610-635.

www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/download/32370/29766

Rodríguez-Zafra, M., & García Galeán, L. (2022). La cohesión grupal: factor terapéutico y requisito para la creación de un grupo de terapia. *Revista de Psicoterapia*, 33(121), 71-84.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8323327>



- Salgado-Lévano, A. (2001). Análisis epistemológico de la terapia cognitivo conductual. *Revista Cultura de la Universidad de San Martín de Porres*, 15(19), 415-440. <https://www.researchgate.net/publication/271589224>
- Segal, Z. V., Williams, M. G., & Teasdale, J. D. (2016). *MBCT Terapia Cognitiva Basada en el Mindfulness para la depresión*. Kairós.
- Selye, H. (1956). *The Stress of Life*. Mcgraw Hill Book Company.
- de Shazer, S., Berg, I. K., Lipchik, E., Nunnally, E., Molnar, A., Gingerich, W., & Weiner-Davis, M. (1986). Brief Therapy: Focused Solution Development. *Family process*, 25(2), 207-221. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1986.00207.x>
- Simon, E., Driessen, S., Lambert, A., & Muris, P. (2020). Challenging Anxious Cognitions or Accepting Them? Exploring the Efficacy of the Cognitive Elements of Cognitive Behaviour Therapy and Acceptance and Commitment Therapy in the Reduction of Children's Fear of the Dark. *International Journal of Psychology*, 55(1), 90-97. <https://doi.org/10.1002/ijop.12540>
- Snel, E. (2013). *Tranquilos y atentos como una rana*. Kairos.
- Tamez Osollo, A.I., & Rodríguez Alcalá, J. C. (2017). Integración del modelo cognitivo-conductual y terapia Centrada en soluciones en un caso de falta de asertividad y baja autoestima. *Revista Electrónica de Iztacala*, 20(1), 338-372. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/58937/52039>
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Fernández-Baena, F. J., Escobar, M., & Maldonado, E. F. (2011). IECI. *Inventario de Estrés Cotidiano Infantil. Manual*. TEA Ediciones.
- Trianes Torres, Mena, M. V., Blanca, M. J., Fernández-Baena, F. J., Escobar Espejo, M., & Maldonado Montero, E. F. (2012). Evaluación y tratamiento del estrés cotidiano en la infancia. *Papeles del Psicólogo*, 33(1), 30-35. www.redalyc.org/pdf/778/77823404004.pdf



- Turanzas, J. (2013). Adaptación transcultural de la escala CAMM (Child and Adolescent Mindfulness Measure) y estudio preliminar de sus características psicométricas [Tesis de Doctorado]. Valencian International University. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23873.35681>
- Venegas Ayala, K. S. & González Ramírez, M. T. (2015). Manejo de estrés en estudiantes foráneos y de intercambio académico. *Revista Electrónica de Psicología de Iztacala*, 18(4), 1301-1307. <http://revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/53431/47523>
- Villarroel Zuazua, A. L. & González Ramírez, M. T. (2015). Intervención cognitivo-conductual y centrada en soluciones para disminuir el estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología de Iztacala*, 18(4), 1363-1387. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/53434>

Cómo citar este artículo: Iruegas Herrera, M. F., & González Ramírez, M. T. (2023). Terapia integrativa para la reducción del estrés infantil durante la pandemia de COVID-19. *Psicumex*, 13(1), 1–30, e509. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.509>



Artículos

Violencia de pareja en estudiantes de secundaria de Baja California. Un estudio exploratorio

Intimate Partner Violence in Baja California's Middle School Students. An Exploratory Study

Teresa Fernández de Juan¹, Sárach Eva Martínez Pellégrini² y Miriam de Anda Hernández³

1 Colegio de la Frontera Norte

2 El Colegio de la Frontera Norte

3 Comisión Estatal de Derechos Humanos de Baja California

Resumen

Este artículo explora el grado, tipo y diferencias por sexo de la violencia de pareja en estudiantes de 13 a 15 años del estado de Baja California (BC), México. Participaron 5750 adolescentes provenientes de secundarias públicas de cinco municipios. Se indagó sobre tipos de violencia prevalecientes (física, sexual y psicológica), causas, el ciclo de violencia, maltratos vividos y realizados (ser víctima y/o victimario/a). Sin antecedentes en BC, este estudio contribuye a detectar de forma temprana situaciones atendibles y evitables con programas adecuados. La violencia predominante fue la psicológica, manifestada en control, faltas de respeto e insultos. Entre sus causas se encuentran celos, enojo y desconfianza. En segundo lugar, destacó la violencia sexual, con poco respeto acerca de cuándo y cómo tener relaciones sexuales. Aunque pocos casos (22.73 %) reconocieron tener una relación de pareja, de ellos, 41.01 % reportaron padecer o infringir violencia, sin diferencias relevantes por sexo.

Palabras clave: Violencia en el noviazgo, violencia en la secundaria, adolescencia temprana, tipos de violencia, Baja California

Autores

Teresa Fernández de Juan

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2122-1158>

Sárach Eva Martínez Pellégrini

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3334-4972>

Miriam de Anda Hernández

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4135-170X>

Autor para correspondencia: Teresa Fernández de Juan, teresaf@colef.mx

Abstract

This article explores the degree, type, and differences by sex of intimate partner violence in students between 13 and 15 years old in Baja California (BC), Mexico. 5750 adolescents from public middle school in five municipalities participated. The prevailing types of violence (physical, sexual, and psychological), their causes, the cycle of violence, and abuse experienced and carried out (being a victim and/or victimizer) were inquired about. Without antecedents in BC, this study contributes to the early detection of situations that can be addressed and avoided with adequate programs. Psychological violence prevails through the need for control, lack of respect, and insults. Among its causes are jealousy, anger, and mistrust. Sexual violence followed due to the lack of respect about when and how to have sexual intercourse. Although few cases (22.73 %) admitted dating, 41.01% reported suffering or inflicting violence, with no relevant differences by sex.

Key words: Dating violence, violence in middle school, early adolescence, types of violence, Baja California

DOI <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.502>

Recibido 26– Noviembre- 2021

Aceptado 17 – Junio - 2022

Publicado 23 – Abril - 2023



Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS) divide la adolescencia en dos fases: la adolescencia temprana (también llamada “de adolescentes jóvenes”), que comprende de los 12 a los 14 años (CDC, 2021); y la adolescencia tardía, de 15 a 19 años (Secretaría de Salud, 2015). Es una etapa de importantes cambios fisiológicos, estructurales y de orden psicosocial, en la cual se transita de la niñez a la vida adulta (Bermúdez, 2021; Tellez, 2021). Destacan el desarrollo psicosexual y de la identidad social (Morales y Reyes, 2017), así como la variedad de comportamientos que condicionarán la vida futura (Rojas-Solís y Flores, 2013).

Aunque existen antecedentes que señalan que las relaciones de pareja comienzan cada vez en una edad más temprana (Price y Byers, 1999, como se citó en Hernando-Gómez *et al*, 2016, p. 2; Rojas-Solís y Flores, 2013; Mendoza y Palma; 2004), en la mayoría de los estudios sobre este tema se parte de edades mayores, es decir, de los 15 a los 19 (Borges *et al.*, 2020), los 20 (Cáceres *et al.*, 2021), los 21 (Rey *et al.*, 2017) y hasta los 24 años (Villa-Rueda *et al.*, 2022; Mthembu *et al.*, 2021); o bien, se mezclan muestras etarias tan amplias que abarcan desde los 12 a los 23 años (Rey-Anacona y Martínez, 2021a, 2021b; Arias, 2021; Carrascosa *et al.*, 2018). Este tipo de estudios impide discriminar qué ocurre en el nivel secundario (Gutiérrez-Álvarez, 2018); esto es, en el lapso de los 13 a los 15 años de edad, que es cuando este tipo de relaciones comienzan (Instituto Mexiquense de la Juventud, s. f.).

Si partimos de que la violencia en el noviazgo se ha constituido, a nivel internacional, en “uno de los fenómenos en los que ha aumentado el interés, debido a que (en los últimos tiempos) se han observado (tan altas cifras de maltrato) en este tipo de relaciones que parecieran no tener fin” (Visbal *et al.*, 2021, p. 2048), entendemos la utilidad que reviste el hecho de conocer cómo es que estas se desarrollan desde su inicio, de lo cual solo encontramos pocos estudios, aislados y con objetivos muy específicos (Gutiérrez-Álvarez, 2018; Luna, 2019; Rodríguez-Domínguez *et al.*, 2018).



Por otro lado, a pesar de que Baja California (BC) ocupa el primer lugar en México en denuncias telefónicas por violencia de pareja (Rubio, 2019), no existe hasta el momento ninguna investigación sobre violencia de pareja en estudiantes de nivel secundario en nuestro estado; y lo poco que se ha explorado con respecto a este tema corresponde a lo desarrollado por una de las autoras del trabajo, y no comprende este grupo etario en particular (Fernández y González, 2010; 2018; Fernández, 2014).

Cabe señalar que los estudios realizados sobre este tema (Fernández y González, 2018; Díaz-Aguado, 2002; Consejería *et al.*, 2014; Centro de Formación Estudio Criminal, 2017; Teodori, 2017; Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES], 2018; Instituto Mexiquense de la Juventud, s. f.), e incluso documentos de la SEP del 2018 (poco divulgados, por cierto), reflejan que, para prevenir la violencia en la pareja, es necesario favorecer un adecuado conocimiento sobre cómo esta empieza y evoluciona. Esto implica, como lo sustentan los escritos antes mencionados, la necesidad de abordar el ciclo de la violencia de Leonor Walker (ver Figura 1), cuyo aprendizaje alerta sobre el riesgo que pueden implicar las primeras fases e incorpora el rechazo al maltrato en la propia identidad. En términos generales, la educación sobre este ciclo ayuda a entender por qué una de las partes (casi siempre las mujeres) soportan la violencia de su pareja durante años, ya que comienza de forma casi imperceptible con la primera fase, que constituye un momento clave para prevenir un maltrato creciente e invariable “que puede acabar con tu vida, si no se pone un alto a tiempo” (Comisión de Transición, 2004, p.4).



Figura 1*Ciclo de la violencia*

Fuente: versión modificada de Comisión de Transición (2020, p. 15)

Metodología**Objetivo**

Caracterizar los tipos de violencia en la pareja (física, sexual y psicológica), sus causas, su relación con el género, con el conocimiento del ciclo de la violencia y/o con las situaciones de maltrato vividas y realizadas (víctima y victimario/a) en una relación de noviazgo, en adolescentes de 13 a 15 años de escuelas públicas en el estado de Baja California.

Tipo de estudio

Se diseñó un estudio de carácter exploratorio por ser una variable poco estudiada en estas edades tan tempranas en general, y en BC en particular; por lo tanto, permite conocer nuevos aspectos sobre las etapas en las que se inician las relaciones violentas, sus causas y sus características. A partir de aquí se identificaron algunas posibles líneas de profundización en el fenómeno. La investigación se considera particularmente útil en este tema, pues el objetivo es plantear información para diseñar intervenciones en las escuelas respecto a



los altos índices de violencia. En este tipo de estudios de menor tamaño, el análisis se centra en los actores más que en los agregados mayores, para identificar rasgos particulares del fenómeno en los y las adolescentes de 13 a 15 años de edad.

Población de estudio

Se seleccionaron grupos completos de escuelas secundarias. La muestra constó de 5750 adolescentes de 13 a 15 años que cursaban la secundaria, provenientes de cinco municipios del estado de BC: Tijuana, Mexicali, Ensenada, Rosarito y Tecate. Estuvo conformada por 2733 hombres y 2911 mujeres; 106 estudiantes no respondieron sobre su género. La unidad de análisis son los estudiantes.

Tabla 1

Muestra estratificada por municipio

Municipio	Número de cuestionarios	
	Absoluto	Porcentaje
Ensenada	1340	23.3
Mexicali	2059	35.8
Rosarito	88	1.5
Tecate	584	10.2
Tijuana	1679	29.2
Total	5750	100.0

Estas escuelas fueron elegidas mediante la elaboración de una muestra estratificada por tamaños de la población de estudiantes en escuelas secundarias públicas en los municipios, como lo refleja la Tabla 1.

La palabra estratificar proviene de la palabra latina que significa “formar capas”; dividimos a la población en H subpoblaciones llamadas estratos. Los estratos no se traslapan y conforman la población completa, de modo que cada unidad de muestreo pertenece exactamente a un estrato. Extraemos una muestra independiente de cada estrato y, posteriormente, reunimos la información para obtener las estimaciones globales de la población. (Lohr, 1999, p. 93)

Instrumento de medición

Se utilizó el cuestionario de relaciones de violencia entre jóvenes universitarios (CRVPU) (Fernández et al., 2016; Fernández et al., 2021; Fernández y Florez, 2018; Fernández y González, 2018; Rosales et al.,



2017), ajustado previamente para su uso en estudiantes de secundaria; para lo cual, a través de validación de expertos, se eliminaron los ítems que expresaban violencia económica, debido a que no se consideraron pertinentes a los efectos de la investigación, y se modificó la redacción o vocabulario de otros 11 ítems por comentarios sobre la adecuación de su planteamiento. Dicha validación consideró las dimensiones de pertinencia de la pregunta y la adecuación del planteamiento, evaluadas con escala tipo Likert con 5 rangos de respuesta que van de (1) muy en desacuerdo a (5) muy de acuerdo.

De los 49 ítems, 39 (79.59 %) son dicotómicos (su respuesta puede ser “sí” o “no”). La ventaja de incorporar ítems dicotómicos es que son fáciles de comprender y responder por parte de los y las adolescentes, pero también presentan limitantes en la información proporcionada, porque no permiten conocer a un nivel de profundidad la situación que manifiesta el fenómeno que se analiza. El resto fueron preguntas abiertas (20.41 %), algunas relacionadas con el nivel de conocimiento sobre la violencia que tienen los y las adolescentes, por ejemplo, tipos de violencia (física, sexual y psicológica), causas de la violencia y ciclo de violencia. Otros temas incorporados en el instrumento fueron: situaciones vividas y realizadas de violencia en una relación de noviazgo, y su papel como víctima o victimario/a en cada tipo de maltrato, como se mencionó líneas arriba.

A continuación, se presenta cómo está organizado el cuestionario de violencia en las relaciones de pareja. En la Tabla 2 se muestra la distribución de preguntas por tema o categoría en la primera parte (categorías 1 a 5) y, en la segunda, se indica qué preguntas corresponden a situaciones de víctima de violencia (categorías 6, 7, 10, 11 y 12) y cuáles a la de perpetrador/a o victimario/a (categorías 8, 9 y 13). Además, se consideraron 11 categorías que van desde el conocimiento sobre violencia de pareja hasta la conciencia de la situación vivida; esta estructura tiene el objetivo de lograr algún grado de concientización de las y los encuestados respecto al fenómeno de la violencia.



Tabla 2*Estructura de los ítems del cuestionario de violencia en las relaciones de pareja*

Categorías	Número de pregunta(s)
1. Conocimiento sobre violencia en pareja	1
2. Tipos de violencia en la pareja	2
3. Causas que originan la violencia en pareja	3
4. Ciclo de violencia	4
5. Explicación breve del ciclo de violencia	5
6. Situación vivida de violencia en una relación de pareja*	6
7. Relato sobre situación vivida de violencia en una relación de pareja	7
8. Situación realizada como violentador/a en una relación de pareja	8
9. Relato sobre situación realizada como violentador/a en una relación de pareja	9
10. Conciencia de la situación vivida de violencia en una relación de pareja	10
11. Relato sobre conciencia de la situación vivida de violencia en una relación de pareja	11
12. Situaciones vividas de violencia en una relación de pareja (Víctima) *	12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31
13. Situaciones realizadas de violencia en una relación de pareja (Perpetrador(a) o Victimario(a) *	32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49

*Se refiere a que es una pregunta con respuesta dicotómica

Procedimiento

En cuanto a la consigna expresada, además de recalcar su carácter anónimo, todos los alumnos encuestados debían responder al cuestionario. Si después de contestar la pregunta 5, esa persona no había tenido, hasta la fecha, una relación de pareja, ahí dejaba de contestar y, por ende, el resto de las preguntas no serían procesadas, como se verá a lo largo del artículo. De tal forma, los reactivos de conocimientos debían contestarlo todos, y los de experiencias, solo los que tenían o habían tenido una relación de pareja.

Es importante señalar que esta etapa se desarrolló poco antes de que comenzara la pandemia de COVID-19, por lo cual estos cuestionarios pudieron ser aplicados directamente en las aulas, con la participación de los encuestadores y docentes de los planteles escolares para explicarles el instrumento y atender a sus dudas.



Consideraciones éticas

Nos basamos en los procesos como se ha hecho en otras investigaciones (Fernández et al., 2021; Nava-Navarro et al., 2017) y en el Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud de México (1987). Esto implica que no se afectó la salud física o mental de los y las participantes y que se contó con el permiso previo obtenido luego de un oficio enviado a cada una de las escuelas seleccionadas por parte de la Coordinación de Secundarias del Sistema Educativo Estatal y dirigido a cada una de las autoridades escolares. Estuvo también el consentimiento de tutores, así como el consentimiento, voluntariedad y anonimato de todos los y las jóvenes entrevistados. A los jóvenes que respondieron a este instrumento se les comentó que la finalidad de dicho cuestionario era que, a partir del análisis de los datos, se pudieran considerar elementos que mitigaran este fenómeno en los grupos considerados.

En cuanto a otras cuestiones de ética en el trato con los grupos, los cuestionarios se aplicaron bajo la supervisión de maestros y personal calificado. Se notificó que prevalecería el respeto sobre su información personal, de la cual sus datos de registro fueron considerados de carácter anónimo y confidencial. Los resultados obtenidos del análisis se presentarán solo de manera global, para identificar patrones que puedan ser considerados por especialistas en la materia de violencia en las relaciones, así como por las autoridades escolares para situaciones que requieran ser focos de atención.

Resultados

Es relevante resaltar el desconocimiento que existió sobre el ciclo de violencia. Se incorporó el ítem número 3, que aborda este tema, y en los resultados obtenidos solo el 15.8 % dijo conocer qué es el ciclo de la violencia y, al explicarlo, tampoco les queda claro. Esta tendencia prevalece tanto para escuelas de áreas urbanas como rurales (ver Tabla 3).

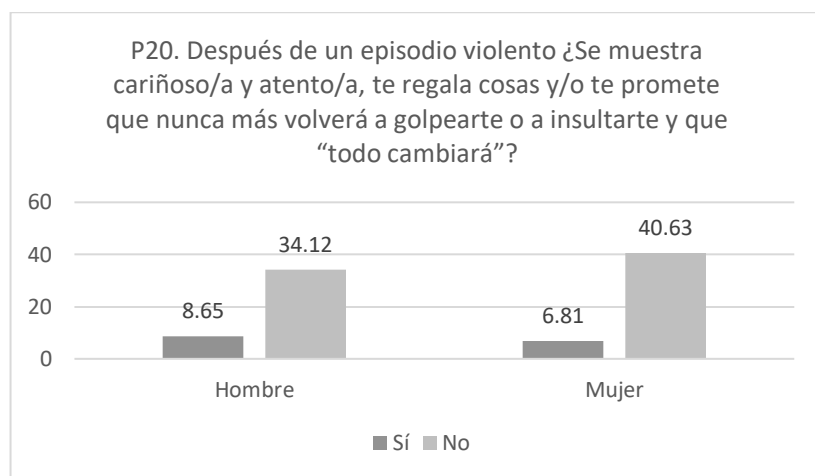


Tabla 3*Pregunta 4. ¿Conoces qué es el ciclo de la violencia?*

Respuestas	Área urbana		Área rural	
	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje
Sí	830	15.89	74	23.27
No	4393	84.11	244	76.73
Total	5223	100.00	318	100.00

Nota: Se eliminaron del análisis los 527 cuestionarios sin respuesta a la pregunta.

Con base en lo anterior, en relación con la interpretación de las respuestas, se hizo con la revisión de las frecuencias obtenidas. En primera instancia, los jóvenes bajacalifornianos de este grupo etario presentan dos características específicas: en la muestra, 22.73 % han tenido o tienen pareja, y 83.69 % no conocen qué es el ciclo de violencia. De los 1307 que tienen pareja, se registró que 615 (47.05 %) son hombres y 692 (52.95 %) son mujeres, de los cuales, 8.55 % de los hombres (116) y 6.81 % de mujeres (89) ya habían pasado por la peligrosa etapa de este ciclo, conocida como “luna de miel” (ver Figura 2).

Figura 2*Pregunta relacionada con el ciclo de la violencia*

Al analizar los resultados obtenidos en cuanto a situaciones vividas y realizadas de violencia en una relación de pareja, destacó la existencia de la violencia de tipo psicológico. Las preguntas que evidenciaron



un claro indicativo de violencia de este tipo para situaciones vividas fueron la 12, 13, 14 y 30. En situaciones realizadas, fueron las preguntas 32, 33, 34 y 48 (ver Tabla 4).

Tabla 4

Principales situaciones de violencia vividas y realizadas en las relaciones de pareja por sexo (porcentajes)

Víctima			Victimario	
P12. ¿Te sientes o te has sentido alguna vez constantemente controlado/a por tu pareja?			P32 ¿Crees que tratas o has tratado de controlar a tu pareja?	
Género	Sí	No	Sí	No
Hombre	12.78	32.06	6.50	36.27
Mujer	11.17	39.56	10.56	37.72
13. ¿Te ha acusado o te acusa de infidelidad o de actuar de forma sospechosa?			33. ¿Acusas o has acusado a tu pareja de infidelidad o de actuar de manera sospechosa?	
Género	Sí	No	Sí	No
Hombre	12.32	32.21	5.89	37.03
Mujer	13.01	37.41	9.49	38.56
P14. ¿Has perdido contacto con amigos/as, familiares o compañeros/as de escuela para evitar que tu pareja se moleste?			P34. ¿Has hecho o haces que tu pareja se separe de amigos, familiares y/o compañeros/as porque te molestan o molestaban?	
Género	Sí	No	Sí	No
Hombre	9.64	34.66	3.37	39.48
Mujer	9.72	40.78	2.20	43.23
P26. ¿Sientes que tu pareja respeta tus opiniones acerca de cuándo y cómo tener relaciones sexuales?			P44. ¿Sientes que respetas sus opiniones acerca de cuándo y cómo tener relaciones sexuales?	
Género	Sí	No	Sí	No
Hombre	18.82	23.72	18.06	24.02
Mujer	25.94	20.43	24.02	21.88
P30. ¿Todo el tiempo quiere saber qué haces y con quién estás?			P48. ¿Todo el tiempo quieres saber qué hace y con quién está tu pareja?	
Género	Sí	No	Sí	No
Hombre	9.64	32.21	5.51	36.42
Mujer	9.72	38.33	7.50	39.17



Nota: Los porcentajes se refieren al total de los jóvenes entrevistados inicialmente, de los cuales únicamente el 22.73% (1307) tenía o había tenido pareja. Los porcentajes no suman 100 porque se hicieron los cálculos sobre el total de veces que una respuesta fue seleccionada o mencionada y cada sujeto encuestado podía seleccionar una, varias o ninguna

Al interior de la muestra, los adolescentes que tienen pareja y se consideran víctimas o victimarios comprenden a un grupo más pequeño (1307). Al revisar las situaciones vividas, que se trata de las víctimas, las respuestas a la pregunta 12 indican que 12.78 % de los hombres se ha sentido controlado por su pareja, frente a un 11.17 % de las mujeres. Sin embargo, en la posición de victimarios, las mujeres responden ejercer control sobre su pareja en 10.56 %, que es cercano al doble del porcentaje en el que los hombres declararon controlar a sus parejas (un 6.5 %).

Los adolescentes víctimas de ser acusados de infidelidad o de actuar de forma sospechosa en la pregunta 13 fueron 12.32 % (161) de los hombres y 13.01 % (170) de las mujeres. En cambio, los victimarios vuelven a ser principalmente mujeres, pues un 9.49 % (124) de estas acusa o ha acusado a su pareja de serle infiel o de actuar de manera sospechosa, en contraste con un registro de 5.89 % (77) de victimarios hombres.

Estas relaciones de pareja también devienen en un control excesivo, y lo podemos confirmar en la pregunta 14, que refleja cómo han perdido contacto con amigos/as, familiares o compañeros/as de escuela para evitar que su pareja se moleste, siendo 9.64 % (126) de hombres y 9.72 % (127) de mujeres.

En el caso de quiénes ejercen violencia en este tipo de situaciones, vuelven a ser principalmente las mujeres. En la pregunta 34, un 5.20 % (68) de las mujeres ha hecho que su pareja pierda contacto con sus cercanos, en tanto que esto ocurre en 3.37 % (44) de los hombres.

En el plano de la intimidad, en la pregunta 26 destacan las mujeres, donde 25.94 % (339) mencionan ser respetadas por sus parejas sobre cuándo y cómo tener relaciones sexuales, mientras que, en el caso de los hombres, fue 18.82 % (246). Revisando la pregunta 44, en relación con ejercer violencia al tener relaciones íntimas, se trata principalmente de mujeres, pues 24.02 % (314) son las que respetan la opinión de su pareja sobre cuándo y cómo tener relaciones sexuales, contra 18.06 % (236) de los hombres.



A su vez, de esas mismas preguntas, se desprende que 23.72 % (310) de los hombres y 20.43 % (267) de mujeres consideran que su pareja no respeta su opinión sobre cuándo y cómo tener relaciones sexuales (pregunta 44). Aunque creemos que este porcentaje es alto en ambos sexos, en comparación con las otras preguntas que indican de maltrato, destacan los hombres como victimarios, ya que 24.02 % (314) reconoce que irrespeta la opinión de su pareja en este aspecto. En un menor porcentaje están las mujeres, con 21.88 % (286).

Tabla 5

¿Qué es la violencia en la pareja? (por género)

Respuestas	Hombre		Mujer	
	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje
Abuso, agresión, maltratos	1252	46.96	1,198	39.55
Peleas y golpes	800	30.01	966	31.89
Insultos, faltas de respeto	472	17.70	652	21.53
Amenazas	142	5.33	213	7.03
Total	2666	100.00	3029	100.00

El cuestionario incorporó preguntas abiertas, como se evidencia en la Tabla 5. A continuación se presentan las principales respuestas obtenidas en cada ítem:

1. *Para ti, ¿Qué es la violencia en la pareja?* Se obtuvieron 5695 respuestas, de las cuales, 43.02 % (2450) la consideró como abuso, agresión y maltrato. Mientras que 17.74 % (1124) la asoció con una falta de respeto e insultos. En menor medida, 6.23 % (355) la visualizó como amenazas. Al analizar la violencia en pareja por género (ver Tabla 5), encontramos que no hay diferencias dignas de mención.

2. *Según tu criterio, ¿Cuáles son los tipos de violencia en la pareja que existen?* De las 5742 respuestas obtenidas, 48.87 % (2806) respondieron violencia de tipo físico, seguido por 25.39 % (1458) que consideraron a la de tipo verbal e insultos (que podría encasillarse dentro de la psicológica), en tanto que 17.33 % (995) contestaron que se ejerce en el plano emocional y psicológico (así fue descrita); y 8.41 % (483) manifestaron que es de tipo sexual. Es interesante destacar que los jóvenes priorizaron la violencia de



tipo físico en esta pregunta abierta al inicio del cuestionario, aunque posteriormente la violencia psicológica resultó como la predominante.

En la Tabla 6 se presentan los resultados obtenidos por género, y dado que la pregunta no planteaba la elección de una respuesta única, los tabulados se hicieron retomando el total de respuestas obtenidas, no el número de cuestionarios respondidos. Como se observa en los datos, las mujeres mencionan en mayor medida la violencia emocional, mientras que los hombres presentan más menciones de las violencias física, sexual y verbal. El orden de importancia de las menciones para ambos casos no se modifica.

Tabla 6

Según tu criterio, ¿cuáles son los tipos de violencia en la pareja que existen? (por género)

Respuestas	Hombre		Mujer	
	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje
Física	1574	54.88	1955	52.65
Emocional, psicológica	734	25.59	1125	30.30
Sexual	313	10.91	364	9.80
Verbal, insultos	247	8.61	269	7.24
Total	2,868	100.00	3,713	100.00

3. *¿Cuál o cuáles son las causas que originan la violencia en la pareja?* Esta pregunta obtuvo un menor número de respuestas (sólo 2877), que se clasificaron por veces repetidas en las contestaciones (ver Tabla 7).



Tabla 7*Causas que originan la violencia en pareja (total y porcentaje)*

Causas que originan la violencia en pareja	Total	Porcentaje
Celos	712	24.75
Enojo, abusos, insultos	672	23.36
Desconfianza	332	11.54
Infidelidad, engaño	310	10.78
Desacuerdo	140	4.87
Falta amor	130	4.52
Inseguridades	123	4.28
Chismes	109	3.79
Agresión	67	2.33
Drogas	63	2.19
Dinero	62	2.16
Alcohol	60	2.09
Machismo	49	1.70
Familia	48	1.67
Total	2,877	100.00

Se encontró que 48.11 % de las respuestas consideran los celos, el enojo, los abusos y los insultos; el 22.32 % señala que proviene de la desconfianza, infidelidad y engaño. Estos datos sugieren una gama de situaciones causantes de maltrato en las relaciones de noviazgo.

Si caracterizamos cuáles son los motivos que originan la violencia en la pareja por género (ver Tabla 8), en esta pregunta difieren las respuestas entre los hombres y mujeres: 54.88 % (576) de las mujeres contestaron celos; mientras que en los hombres esto fue expresado por 37.51 % (890). En el caso de la infidelidad, engaño y desconfianza, 25.59 % (520) de las mujeres afirmaron que los experimentaron durante su relación; mientras que 33.84% (803) de los hombres los padecieron. La falta de amor y chismes tuvo también una respuesta diferenciada por género los padecieron 9.65 % (179) de las mujeres y 3.96 % (94) de los hombres. En esta pregunta, al igual que en la anterior, no se nombra a la violencia de tipo sexual, que resultó presente con uno de los mayores índices en una de las preguntas directas posteriores.



Tabla 8

¿Cuál o cuáles son las causas que originan la violencia en la pareja? (por género)

Respuestas	Hombre		Mujer	
	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje
Celos	576	54.88	890	37.51
Infidelidad, engaño, desconfianza	520	25.59	803	33.84
Enojo, abuso, insultos, falta de respeto	417	10.91	316	13.32
Desacuerdo, inseguridad	163	8.61	270	11.38
Falta de amor, chismes	179	9.65	94	3.96
Total	1855	100	2373	100

4. *¿Conoces qué es el ciclo de violencia?* De los 5750 encuestados, 80.9 % (4649) no lo conocen y 15.8% (907) dicen sí conocerlo.

5. *Si la respuesta anterior fue afirmativa, ¿Puedes explicarlo brevemente?* Esta pregunta tuvo respuesta en 367 cuestionarios, de los cuales, 52.86 % (194) aluden a las agresiones y los golpes constantes, 24.25% (89) mencionan que son peleas e insultos, y para el 22.89 % (84) se trata de gritos y malos tratos (es decir, que no saben a qué se refiere este ciclo).

En la Tabla 9, se presentan las respuestas obtenidas respecto a lo que los encuestados asocian con este ciclo de violencia por sexo. Fueron pocas las respuestas obtenidas: 340 hombres y 425 mujeres. En relación con sus palabras para caracterizar qué es el ciclo de violencia, la mayoría de las mujeres, 52.24 % (222), lo asocian en primer lugar con agresiones, golpes, daño psicológico y verbal. En el caso de los hombres, respondieron de igual manera 41.76 % (142). También hubo quien señaló no saber acerca del ciclo de violencia, siendo los hombres los que mostraron un mayor desconocimiento con un 22.94 % (78), en tanto que en el caso de las mujeres fue 4.71 % (20). Estos porcentajes difieren de los anteriores porque se refieren al total de respuestas obtenidas y no al número de cuestionarios para identificar el peso de cada respuesta en el total de aspectos mencionados como integrantes del ciclo de la violencia; dado que no se cerraba a una sola respuesta, cada sujeto podía retomar varios de los aspectos.



Tabla 9

¿Conoces qué es el ciclo de violencia? (por género)

Respuestas	Hombre		Mujer	
	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje
Agresiones, golpes, daño psicológico y verbal	142	41.76	222	52.24
Peleas, insultos, maltratos	120	35.29	183	43.06
No sé	78	22.94	20	4.71
Total	340	100.00	425	100.00

6. *¿Piensas que has vivido alguna vez una relación de pareja con violencia?* De los 1307 adolescentes que sí han tenido relaciones de pareja, 21.7 % (284) dicen haber sufrido violencia en estas.

7. *Si la respuesta anterior es afirmativa explica ¿por qué?* Para aquellos que respondieron afirmativamente haber vivido violencia en una relación en pareja, se les pidió que explicaran brevemente esta situación. Se obtuvieron 80 respuestas, de las cuales, 61.25 % (49) señaló contextos en los cuales fueron lastimados, sufrieron golpes y agresiones; mientras que 38.75 % (31) padecieron con insultos y gritos por parte de su pareja.

En la Tabla 10 se observa que 64.52 % (60) de las respuestas en hombres se refieren a situaciones de falta de respeto que implicaron violencia e insultos. Esta misma situación prevaleció para 56.56 % (69) de las respuestas en mujeres. Los celos y la posesión fueron vividos por 23.66 % (22) de los hombres y 31.15 % (38) de las mujeres.

Tabla 10

Si la respuesta anterior es afirmativa explica ¿por qué? (por género)

Respuestas	Hombre		Mujer	
	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje
Por falta de respeto (violencia, insultos)	60	64.52	69	56.56
Celos, posesión	22	23.66	38	31.15
Desconfianza, inseguridad	11	11.83	15	12.30
Total	93	100.00	122	100.00



8. *¿Consideras que has sido tú la persona que ha provocado la violencia en la pareja?* En este caso se trata de asumir una postura como agresor en una relación de noviazgo. Se obtuvo que, de los 1307 encuestados que tuvieron pareja, 6.43 % (84) asumen ser victimarios, al ser los que ejercieron violencia. Lo cual representa 29.6 % los 284 casos que reportaron situaciones violentas en el noviazgo.

9. *Si la respuesta anterior es afirmativa, explica ¿por qué?* Para comprender esta situación, se les cuestionó de qué manera provocan dicha violencia en su pareja. De las 67 respuestas obtenidas, 44.78 % (30) afirmaron que se trató de una cuestión de celos y desconfianza; mientras que 52.22 % (37) plantearon que fue debido a peleas y por faltas de respeto (ver Tabla 11).

Esta pregunta fue incorporada para que los jóvenes reflexionaran si son victimarios en la relación de noviazgo. Como expone la Tabla 11, en el caso de los hombres, las acciones de violencia que han ejercido en la pareja fueron aludidas por un 25.61 % (21), ya que empezaron peleas y hubo faltas de respeto. Para las mujeres, esta misma situación fue referida por un 20.25 % (16). En tanto que 53.66 % (44) de los hombres señalaron no haber provocado violencia en la pareja, al igual que 63.29 % (50) de las mujeres.

Tabla 11

Si la respuesta anterior es afirmativa, explica ¿por qué? (por género)

Respuestas	Hombre		Mujer	
	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje
Peleas, falta de respeto	21	25.61	16	20.25
Celos, desconfianza	17	20.73	13	16.46
No he provocado	44	53.66	50	63.29
Total	82	100.00	79	100.00

10. *¿Consideras que has sido tú quien sufre o ha sufrido de violencia en la pareja?* De los 1307 casos que reportaron estar o haber estado en una relación de pareja, 15.3 % (200) respondieron haber sido víctimas de violencia en esa relación.



11. Si la respuesta anterior es afirmativa, explica ¿por qué? De las 144 respuestas obtenidas, 22.22 % (32) ha vivido situaciones de enojo, insultos, gritos; 47.22 % (68) ha sido por posesión o celos, y 30.56 % (44) ha sido lastimado con golpes y agresiones (ver Tabla 12).

Tabla 12

Si la respuesta anterior es afirmativa explica ¿por qué? (por género)

Respuestas	Hombre		Mujer	
	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje
Lastimados, golpes, agresiones	13	10.48	31	24.41
Enojo, insultos, gritos	15	12.10	17	13.39
Posesión, celos	47	37.90	21	16.54
No he sufrido violencia	49	39.52	58	45.67
Total	124	100.00	127	100.00

Esta pregunta fue para conocer la percepción que tenían los jóvenes, al principio de la encuesta, acerca de sufrir violencia en su relación de noviazgo. Con respecto al género, un mayor número de mujeres planteó haber sido lastimada, con golpes y agresiones, lo que representó un 24.41 % (31); en tanto que en los hombres fue 10.48 % (13). Se obtuvieron resultados similares que expresaban haber sufrido enojo, insultos y gritos; para el caso de los hombres, un 12.10 % (15) y 13.39 % (17) de las mujeres. En cuanto a las situaciones de posesión y celos, las sufren más los hombres con 37.90 % (47) que las mujeres con 16.54 % (21). Entre los hombres, 39.52 % (49) respondió que no han sufrido o sufren de violencia en la pareja. Mientras que 45.67 % (58) de las mujeres tampoco.

Discusión

El desconocimiento acerca del ciclo de la violencia como medida para entender y detener el maltrato en la pareja se observa en la mayoría de los adolescentes encuestados. Desconociendo de otra investigación que explore la comprensión en el alumnado de este grupo etario en lo que concierne a este concepto, se exhorta



a incorporarlo a la brevedad, dada su elevada importancia en los programas preventivos y de educación sexual.

Al caracterizar el tipo de maltrato en la muestra de estudio, se encontró muy baja incidencia de violencia tanto emitida como aceptada en los que presentan relaciones de noviazgo. Suponemos que esto es debido a que muy pocos jóvenes de este grupo etario tienen una relación de pareja, en relación a la muestra total (pues esto no sucede en niveles superiores, como está comprobado entre los universitarios, por ejemplo, Fernández y González, 2018).

Destaca la necesidad de controlar y mantener el poder, así como la existencia de faltas de respeto e insultos, (violencia psicológica), a pesar de que, al conceptualizar a la violencia de pareja al inicio del cuestionario, ellos enunciaron a la violencia física y a los abusos físicos en primer lugar. Entre sus causas, prevalecieron los celos, enojo, falta de respeto, desconfianza e insultos.

Esto coincide, parcialmente, con otros estudios en este mismo grado escolar realizados fuera del país; Holditch et al. (2015) hallaron que hasta 77 % de los alumnos de este rango de edad, en Estados Unidos, informó haber perpetrado, en su relación de noviazgo, abuso verbal o emocional. En este caso, 32 % cometió abuso físico, 20 % amenazó a su pareja, 15 % cometió abuso sexual, 13 % abuso relacional y 6 % reportó haber acosado. Por su parte, Lormand et al. (2013), en una muestra de 950 alumnos con una edad media de 13.1 años, registraron que uno de cada cinco indicó victimización por violencia física en el noviazgo, 48.1 % manifestó ser una víctima no física y 52.6 % refirió alguna victimización, misma que se asoció con el hecho de tener relaciones sexuales, consumir alcohol y drogas. A su vez, Cutbush et al. (2016), en una muestra de 612 estudiantes de séptimo y octavo grado de cuatro escuelas, hallaron altas tasas de intimidación y acoso sexual.

Si se revisa la información de la Tabla 4, las mujeres, aunque en un porcentaje no significativo, se muestran como más controladoras, manifiestan más celos y lo han expresado, quieren saber dónde está



siempre su pareja, e inciden más en separar a sus parejas de familiares y amigos que los hombres. En términos generales, se encontró que las mujeres tienden a ejercer más violencia mediante el control, concretamente, de tipo psicológico. Finalmente, dos preguntas que destacaron como tendencias fueron las relativas a la intimidad, en las cuales alrededor de un cuarto de las mujeres (339) mencionó que son respetadas por sus parejas sobre cuándo y cómo tener relaciones sexuales, mientras que, en el caso de los hombres, fue próximo a un quinto (246).

Una limitación de este estudio es que el cuestionario se aplicó en el primer trimestre de clases, por lo cual, si bien se pudo llevar a cabo de forma presencial (pues no había COVID-19), aún no existían muchas relaciones entre los estudiantes. Del mismo modo, se considera recomendable ampliar la muestra a otros entornos sociales, a otros estados del país y a zonas con diferentes ambientes socioculturales, como lo son, por ejemplo, las escuelas privadas.

La información obtenida permite detectar comportamientos tempranos desde la secundaria para lograr, a través de programas de prevención y educación sexual adecuados, evitar o mitigar esta situación y prevenir que pase a mayores estando en universidad donde se tienen referencias de una alta incidencia de violencia en el noviazgo, tanto en nuestro estado (Fernández et al., 2016; Fernández y González, 2018) como en otros países (Fernández y Florez, 2018; Huerta, 2021; Medina y Moreto, 2021; Ramos y López, 2021; Rubio et al., 2020).

Conclusiones

Los jóvenes bajacalifornianos presentan dos características relevantes como antesala del análisis: sólo el 22.73% han tenido o tienen pareja y el 83.69% no saben realmente en qué consiste el ciclo de la violencia. Al analizar los resultados obtenidos en lo relativo a situaciones vividas y realizadas de violencia en una relación de pareja, destacó la existencia de la violencia de tipo psicológico.



Al revisar las situaciones vividas, el 12.78% de los hombres se han sentido controlados frente al 11.17% de las mujeres. Desde la respuesta del victimario, se confirma la existencia de un 6.50% de hombres controladores de su pareja, superados por un 10.56% de mujeres controladoras. Los adolescentes víctimas de ser acusados de infidelidad o actuar de forma sospechosa, son el 12.32% de los hombres y el 13.01% de las mujeres. En cambio, los violentadores vuelven a ser principalmente mujeres, ya que 9.49% de las mujeres acusa o ha acusado a su pareja de serle infiel o actuar de manera sospechosa, en contraste con un registro de 5.89% de hombres. Relacionado con lo anterior, la pérdida de contacto con amigos/as, familiares o compañeros/as de escuela para evitar conflictos se menciona por el 9.64% de hombres y el 9.72% de mujeres. Quienes ejercen violencia de este tipo vuelven a ser principalmente las mujeres; 5.20% de ellas han hecho que su pareja pierda contacto con sus cercanos, en tanto que fue el 3.37% (44), en el caso de los hombres.

El 25.94% de las adolescentes menciona que son respetadas por sus parejas sobre cuándo y cómo tener relaciones sexuales, mientras que en el caso de los hombres fue el 18.82% (246). Por otro lado, el 23.72% de hombres y el 20.43% de mujeres consideran que su pareja no respeta su opinión sobre cuándo y cómo tener relaciones sexuales.

Conflicto de intereses

Las autoras de este artículo declaramos que no incurrimos en ningún conflicto de interés.

Financiamiento

Este trabajo pertenece a un proyecto de la Comisión Estatal de Derechos Humanos de BC (CEDHBC), cuyo fin es validar y rediseñar intervenciones para prevenir o erradicar la violencia en los centros escolares del estado. Dada su magnitud y la presencia de intereses comunes, el presente estudio fue elaborado con una especialista de El Colegio de la Frontera Norte (El Colef), a la que se sumó posteriormente el equipo de trabajo CONVID-El Colef (Alianza para el fortalecimiento de las regiones vitivinícolas y el estudio de sus modelos de desarrollo territorial) para integrar a las escuelas de las regiones productoras de vino y que fue quien asumió toda la parte estadística del presente trabajo, así como gran parte de los gastos de trabajo de campo. El CONVID recibió financiamiento de Conacyt a través de fondos Fordecyt-Pronaces.



Agradecimientos

Queremos dejar constancia de nuestro agradecimiento por el gran apoyo estadístico de la Dra. Juana Isabel Vera López, y el minucioso trabajo de revisión del Lic. Eduardo Rodríguez Reyes.

Referencias

- Arias, M. (2021). *Estilos de apego en la infancia que promueven conductas violentas en el enamoramiento adolescente en estudiantes de 12 a 17 años de la Unidad Educativa del Milenio de Quinceo durante el periodo 2019-2020* [Tesis de maestría]. Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador.
<https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/20254>
- Bermúdez-Santana, D. M. (2021). La privación de la libertad como último recurso en adolescentes infractores. *Sociedad & Tecnología*, 4(S1), 29-43. <https://doi.org/10.51247/st.v4iS1.112>
- Borges, L. J., Heine, J. A., & Dell'Aglio, D. D. (2020). Personal and Contextual Predictors for Adolescent Dating Violence Perpetration. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 460-469. <http://www.doi.org/10.14718/ACP.2020.23.2.16>
- Cáceres, J., Lizama, L., Magaña, M. F., & Morales, F. (2021). Violencia en el noviazgo y creencias sexistas en preparatorianos en Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 12(1), 45-56. <https://revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/index.php/RMIP/article/view/354>
- Carrascosa, L., Cava, M., & Buelga, S. (2018). Perfil psicossocial de adolescentes españoles agresores y víctimas de violencia de pareja. *Universitas Psychologica*, 17(3). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.ppae>
- Centro para el Control y la Prevención de las Enfermedades. (2021). *Adolescentes jóvenes* (12 a 14 años). <https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/childdevelopment/positiveparenting/adolescence.html>
- Centro de Formación Estudio Criminal. (30 de mayo de 2017). *El ciclo de la violencia de Lenore Walker*. <https://www.estudiocriminal.eu/blog/ciclo-de-la-violencia-de-lenore-walker/>
- Comisión de Transición para la Definición de la Institucionalidad Pública que Garantice la Igualdad entre Hombres y Mujeres. (2020). *Reacciona a tiempo. Pon un alto a la violencia*. <http://biblioteca.usfa.edu.bo/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=222321a45f6a0c8de6a5b0591d508f76>
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Asturiano de la Mujer, & Universidad de Oviedo (2014). *El ciclo de la violencia*. *Cruz Roja Española*. https://igualdad.uniovi.es/c/document_library/get_file?uuid=ed7e8a76-6001-44ef-89a6-d35ec1132ecc&groupId=336079
- Cutbush, S., Williams, J., & Miller, S. (2016). Teen Dating Violence, Sexual Harassment, and Bullying Among Middle School Students: Examining Mediation and Moderated Mediation by Gender. *Prevention Science*, 17(8), 1024–1033. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0668-x>
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad*. Instituto de la Mujer.
- Fernández, T. (2014). La violencia entre las parejas jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(1). http://www.organicaeditores.mx/biblioteca/smip2014/contenido/resumenes/02_Procesos_psicosociales_clinica_salud/35_Teresa_Fernandez_de_Juan.pdf



- Fernández, T., Martínez, F., Unzueta, R., & Rojas, É. (2016). Violencia hacia los varones entre parejas jóvenes universitarias de Tijuana, México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21(3), 255-263. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29248182005>
- Fernández, T., de Anda, M., & Vera, M. I. (2021). Prevalencia del acoso y de la violencia escolar entre iguales en estudiantes de secundaria de Baja California. En P. Sánchez (ed.), *La psicología y el proceso educativo: Análisis, reflexiones y experiencias en México: ¿Qué nos aporta el concepto psicológico al entendimiento del proceso educativo?* (pp. 98-112). Red Mexicana de Investigación en Psicología Educativa.
- Fernández, T., & González, H. (2018). Violencia en parejas universitarias. Algunas consideraciones socioculturales en un análisis de factores concomitantes entre dos ciudades. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 23(3), 318-330. https://www.academia.edu/41944758/Violencia_en_parejas_universitarias_consideraciones_socioculturales_en_un_an%C3%A1lisis_de_factores_concomitantes_entre_dos_ciudades_2018
- Fernández, T. & González, H. (2010). Género y maltrato: Violencia de pareja en los jóvenes de Baja California. *Estudios Fronterizos*, 11(22), 97-128.
- Fernández, T., Reyes, F., & Martínez, F. (2021). Validación y fiabilidad de un cuestionario múltiple de violencia de pareja en jóvenes universitarios (CRVPU). *Alternativas en Psicología*, 47, 140-150. <https://www.alternativas.me/37-numero-47-agosto-2021-enero-2022/272-validacion-y-fiabilidad-de-un-cuestionario-multiple-de-violencia-de-pareja-en-jovenes-universitarios-crvpu>
- Fernández, T., & Florez, L. (2018). Bidirectional Violence Among Male and Female University Students: Comparison of Observations and Results between Two Countries. *Masculinities and Social Change*, 7(3), 279-312. <https://doi.org/10.17583/mcs.2018.3499>
- Gutiérrez-Álvarez, E. (2018). El noviazgo en la escuela secundaria y su trascendencia en los asuntos escolares. *Revista de Educación y Desarrollo*, 47, 17-26. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/47/47_Gutierrez.pdf
- Hernando-Gómez, A., Maraver-López, P., & Pazos-Gómez, M. (2016). Experiencias positivas y negativas en relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes. *Revista de Psicología*, 25(2), 1-19. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44745>
- Holditch-Niolon, P., Vivolo-Kantor, A. M., Latzman, N. E., Valle, L. V., Kuoh, H., Burton, T., Taylor, B. G., & Tharp, A. T. (2015). Prevalence of Teen Dating Violence and Co-occurring Risk Factors Among Middle School Youth in High-Risk Urban Communities. *Journal of Adolescent Health*, 56(2-sup. 2), 5-13. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.07.019>
- Huerta-Mata, R.M. (2021). Apoyo social y violencia de pareja en estudiantes universitarias. *Secuencia*, 110(2), e1851. <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i110.1851>
- Instituto Mexiquense de la Juventud. (s.f.). *Índice de violencia en el noviazgo en jóvenes mexiquenses*. https://ipomex2.ipomex.org.mx/recursos/ipo/files_ipo/2017/62/5/440fe39c017c61c7883a770c0f8f5b5d.pdf
- Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES). (2018). *El círculo de la violencia*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/396773/Circulo_violencia_Espaniol.pdf
- Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud de México. (1987). *Diario Oficial de la Federación*. Última reforma publicada el 2 de abril de 2014. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LGS_MIS.pdf
- Lohr, S. L. (1999). *Muestreo: diseño y análisis*. International Thomson.
- Lormand, D. K., Markham, K. M., Peskin, M. F., Byrd, T. L., Addy, R. C., Baumler, E., & Tortolero, S. R. (2013). Dating Violence Among Urban, Minority, Middle School Youth and Associated Sexual Risk



- Behaviors and Substance Use. *Journal of School Health*, 83(6), 415-421. <https://doi.org/10.1111/josh.12045>
- Luna, A. (2019). *Violencia en la relación de pareja adolescente según variables sociodemográficas en estudiantes de secundaria de tres instituciones educativas-Comas. Lima, 2019* [tesis de licenciatura]. Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/39062/Luna_TAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Medina, S., & Moreto, P. (2021). *Violencia en las relaciones de pareja en universitarios del Perú* [tesis de licenciatura]. Universidad Señor de Sipán. <https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/8552/Medina%20Pisfil%20Sara%20%26%20Moreto%20Delgado%20Patricia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mendoza, E. M., & Palma, T. (2004). *Comportamientos y actitudes en el noviazgo de jóvenes universitarios de la delegación Iztapalapa* [tesis de licenciatura]. Universidad Autónoma Metropolitana. <http://tesiuami.izt.uam.mx/uam/aspuam/presentatesis.php?recno=11649&docs=UAMI11649.pdf>
- Morales, D., & Reyes, G. (2017). *Construcción de identidad personal en adolescentes de 12 a 18 años que presentan problemáticas en la identidad personal* [tesis de maestría]. Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/175274/Construcci%C3%B3n%20de%20identidad%20personal%20en%20adolescentes%20de%2012%20a%2018%20a%C3%B1os%20que%20presentan%20problem%C3%A1ticas%20en%20la%20identidad%20personal.pdf>
- Mthembu, J., Mabaso, M., Reis, S., Zuma, K., & Zungu, N. (2021). Prevalence and Factors Associated with Intimate Partner Violence Among the Adolescent Girls and Young Women in South Africa: Findings the 2017 Population Based Cross-Sectional Survey. *BMC PublicHealth*, 21(1160), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11183-z>
- Nava-Navarro, V., Onofre-Rodríguez, D., & Báez-Hernández, F. (2017). Autoestima, violencia de pareja y conducta sexual en mujeres indígenas. *Enfermería universitaria*, 14(3), 162-169. <https://doi.org/10.1016/j.reu.2017.05.002>
- Ramos, Y., & López, L. (2021). Afrontamiento a la violencia en el noviazgo: reto y compromiso de la universidad médica cubana. *EDUMECENTRO*, 13(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742021000200301
- Rey-Anacona, C. A., & Martínez-Gómez, J. A. (2021a). Diferencias por sexo en variables psicopatológicas entre adolescentes víctimas de violencia en el noviazgo. *Psicología desde el Caribe*, 38(2). <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA695152662&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=0123417X&p=IFME&sw=w&userGroupName=anon%7E9e1f534f>
- Rey-Anacona, C. A., & Martínez-Gómez, J. A. (2021b). Variables Associated with Dating Violence Victimization in Colombian Adolescents. *Pensamiento Psicológico*, 19(1), 1-26. <https://www.redalyc.org/journal/801/80165629001/>
- Rey, L., González, M., Oliva, L., Rivera, E., & Calderón, M. (2017). Violencia en el noviazgo de adolescentes de bachillerato modelada por la violencia interparental. *UARICHA Revista de Psicología*, 14(32), 61-70. <http://www.revistauaricha.umich.mx/index.php/urp/article/view/152>
- Rodríguez-Domínguez, C., Durán Segura, M., & Martínez-Pecino, R. (2018). Ciberagresores en el noviazgo adolescente y su relación con la violencia psicológica, el sexismo y los celos. *Health and Addictions*, 18(1), 17-27. <https://doi.org/10.21134/haaj.v18i1.329>
- Rojas-Solís, J. L., & Flores, A. I. (2013). El noviazgo y otros vínculos afectivos de la juventud mexicana en una sociedad con características posmodernas. *Uaricha. Revista de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, 10(23), 120-139. <http://www.revistauaricha.umich.mx/index.php/urp/article/view/91>



- Rosales, M., Flórez, L., & Fernández, T. (2017). La violencia de pareja: análisis en una población universitaria de Santo Domingo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(2), 174-182. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29255774004>
- Rubio Laborda, J. F., Almansa Martínez, P., Areense-Gonzalo, J. J., & Pastor Bravo, M. M. (2020). Relaciones violentas de pareja en estudiantes universitarios y su asociación con la formación en género. *Ene. Revista de Enfermería*, 14(2), 1-14. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1988348X2020000200008&lng=es&tlng=es
- Rubio, D. A. (8 de marzo de 2019). BC, *primer lugar nacional en denuncias por violencia de pareja*. El Sol de Tijuana. <https://www.elsoldetijuana.com.mx/local/bc-primer-lugar-nacional-en-denuncias-por-violencia-de-pareja-3157717.html>
- Secretaría de Educación Pública. (06 de diciembre 2018). *Circulo de la Violencia*. <https://www.gob.mx/sep/documentos/circulo-de-la-violencia-179564>
- Secretaría de Salud. (2015). *¿Qué es la adolescencia?* <https://www.gob.mx/salud/articulos/que-es-la-adolescencia>
- Tellez-Rodríguez, N. (2021). Constructos de la prevención de la violencia infanto juvenil en el contexto cubano. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 11–26. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.63>
- Teodori, E. (2017). *A los saltos buscando el cielo: Trayectorias de mujeres en situación de violencia familiar*. 1 Biblos.
- Villa-Rueda, A. A., Valdez-Montero, C., Jiménez-Vázquez, V., Mendoza-Catalán, G. S., Domínguez-Chávez, C. J., & Cisneros-Ruiz, B. (2022). Intervenciones para prevenir violencia de pareja en población latina e hispano-americana joven: una revisión sistemática. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 29(1), 24-47. <https://doi.org/10.14198/ALTERN.19764>
- Visbal-Berrio, Y. P., Rodríguez-Ospina, O. L., Velasco-Soto, M. A., Balcázar-Nava, P., Villaveces-López, M. C., Moncada-Marín, V., Morán-Chávez, N. J., & Ángeles-Marcelo, V. (2021). Violencia en las relaciones de noviazgo: comparación por variables sociodemográficas en jóvenes colombianos y mexicanos. *Academia Journals*, 13(9), 2048-2100. <https://static1.squarespace.com/static/55564587e4b0d1d3fb1eda6b/t/617f561fdde89f28183e81e7/1635735076128/Tomo+13++Art%C3%ADculos+del+Congreso+Academia+Journals+Hidalgo+2021.pdf>

Cómo citar este artículo: Fernández de Juan, T., Martínez Pellégrini, S. E., & de Anda Hernández, M. (2023). Violencia de pareja en estudiantes de secundaria de Baja California. Un estudio exploratorio. *Psicumex*, 13(1), 1–26, e502. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.502>



Artículos

Validación de Escalas de Estrés, Fatalismo y Preocupación por Contagio de COVID-19 en Docentes Mexicanos

Validation of Scales of Stress, Fatalism and Concern About Contagion of COVID-19 in Mexican Teachers

David Gabriel Luna Pérez¹, Rosa Paola Figuerola Escoto², Ivette Vargas de la Cruz³, Laura Fernanda Barrera Hernández⁴, Miguel Montiel Cortés², Miguel Ángel Lezana Fernández¹, Fernando Meneses González¹

- 1 Comisión Nacional de Arbitraje Médico
- 2 Instituto Politécnico Nacional
- 3 Universidad de Guadalajara
- 4 Universidad de Sonora

Resumen

El COVID-19 ha provocado consecuencias negativas en la salud mental de los docentes, especialmente ante la instrumentación de un regreso gradual a actividades presenciales. El objetivo del estudio fue validar la estructura factorial de los instrumentos: escala de preocupación por el contagio de la COVID-19 (EPCov-19), escala de estrés percibido relacionado con la pandemia de COVID-19 (EEP-10-C) y escala de fatalismo ante la posibilidad de contagio por el coronavirus (F-COVID-19) en docentes mexicanos del nivel medio superior, superior y posgrado. Participaron 276 docentes de diferentes estados de México, de entre 24 y 77 años ($M = 46.88$; $DE = 10.62$), quienes respondieron una ficha de identificación, además de las escalas EPCov-19, EEP-10-C y F-COVID-19. La validez de constructo de las escalas se calculó a través de análisis factorial exploratorio y confirmatorio, previo a estos, se llevó a cabo un análisis paralelo. La consistencia interna se obtuvo mediante α de Cronbach y ω de McDonald. Se detectó que cada una de las escalas posee una estructura unifactorial, que explican entre el 53 % y 78 % de la varianza y poseen una consistencia interna de elevada a muy elevada. Las escalas presentan adecuadas propiedades psicométricas y pueden ser utilizadas en docentes mexicanos.

Palabras clave: Docentes, Universidad, Estrés, Fatalismo, Miedo al COVID-19

Autores

David Gabriel Luna Pérez. Comisión Nacional de Arbitraje Médico, Dirección de Investigación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0427-3789>

Rosa Paola Figuerola Escoto. Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud, Unidad Santo Tomás, IPN.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1349-4623>

Ivette Vargas de la Cruz. Unidad de Atención en Neurociencias, Universidad de Guadalajara.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1578-2557>

Laura Fernanda Barrera Hernández. Departamento de Ciencias de la Salud, Universidad de Sonora.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1646-2037>

Miguel Montiel Cortés. Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud, Unidad Santo Tomás, IPN.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9455-7413>

Miguel Ángel Lezana Fernández. Comisión Nacional de Arbitraje Médico, Dirección de Investigación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8021-4054>

Fernando Meneses González. Comisión Nacional de Arbitraje Médico, Dirección de Investigación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3833-8467>

Autor para correspondencia: Rosa Paola Figuerola Escoto email: rfiguerolae@ipn.mx

Abstract

COVID-19 has shown negative consequences on the mental health of teachers, especially because of the implementation of a gradual return to mostly face-to-face activities. The objective of the study was to identify the factorial structure of the instruments: COVID-19 Concern Scale (EPCov-19), Pandemic-Related Perceived Stress Scale of Covid-19 (EEP-10-C), and the Fatalism by COVID-19 Scale (F-COVID-19) in Mexican teachers at high school, higher and postgraduate levels. Method. 276 teachers from different states of Mexico, from 24 to 77 years old participated ($M = 46.88$; $SD = 10.62$) who answered an identification form, the EPCov-19, EEP-10-C and F-COVID-19. The construct validity of the scales was calculated through exploratory and confirmatory factor analysis, prior to these, a parallel analysis was carried out. Internal consistency was obtained using Cronbach's α and McDonald's ω . Results. It was detected that each of the scales has a unifactorial structure, which explains between 53% and 78% of the variance and has a high to very high internal consistency. Conclusions. The scales have adequate psychometric properties and can be used in Mexican teachers.

Key words: Teachers, University, Stress, Fatalism, Fear of COVID-19

DOI <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.568>

Recibido 30– Junio- 2022

Aceptado 23 – Octubre - 2022

Publicado 29 – Julio - 2023



Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS) reconoció el 20 de enero de 2020 al COVID-19 como una urgencia de salud a nivel internacional (Cucinotta y Vanelli, 2020). Hasta el 14 de junio de 2021, se habían reportado un total de 536.6 millones de casos a nivel internacional y 6.3 millones de muertes (OMS, 2022). La Región de las Américas ocupó en 2020 el primer lugar con 159.7 y 2.7 millones de casos y muertes, respectivamente (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2020). A partir del surgimiento de esta enfermedad, los países miembros de la OMS implementaron medidas locales para minimizar el riesgo de su propagación, tales como: restricción de viajes a países o ciudades afectadas, limitación de actividades al aire libre con aforo de personas elevado, suspensión de actividades escolares presenciales, y se promovió el distanciamiento social. Adicionalmente, a nivel individual se fomentó el uso de cubrebocas o máscaras faciales, higiene de manos y tos de etiqueta (Wilder-Smith y Freedman, 2020).

A mediados de diciembre de 2020, se aplicó en Estados Unidos la primera vacuna contra COVID-19 (Stanley, 2021) y posteriormente comenzaron a instrumentarse campañas de vacunación a nivel mundial. En la actualidad, se han administrado 11.9 billones de dosis y el 61.4% de la población mundial cuenta con el esquema completo de vacunación (OMS, 2022).

Junto a la afectación en la salud y la incertidumbre por la prognosis, las restricciones impuestas y sus efectos en la vida económica y social minaron la salud mental de la población (Pfefferbaum y North, 2020). Durante este periodo, se reportó un aumento en los niveles de ansiedad, depresión, desesperanza (Nicolini, 2020; Thakur y Jain, 2020) e incluso de riesgo suicida (Sher, 2020). Los estudios que demuestran el aumento en dichas condiciones generalmente emplearon instrumentos de autorreporte (Rahman et al. 2021; Sanabria-Landeros et al. 2021; Odriozola-González et al. 2020), sin embargo, dichos instrumentos fueron desarrollados y validados para condiciones ajenas a las provocadas por la pandemia de COVID-19, lo que



obligó a investigadores a desarrollar instrumentos que evalúan la salud mental en este contexto particular (Qiu et al. 2020).

Al respecto, se han desarrollado escalas que miden la percepción de miedo durante el brote de COVID-19, tomando en cuenta la respuesta física de miedo y los pensamientos de miedo como ser infectado, morir o infectar a seres queridos. Algunas de esas versiones de escala de miedo al COVID-19 fueron validadas con población general en España (Piqueras et al. 2021), en China (Chi et al. 2021) y en Jordania (Shannaq et al. 2021); con estudiantes universitarios en Estados Unidos (Perz et al. 2022) y en India (Bellamkonda y Pattusamy, 2022); o con personal de enfermería en China (Hu et al. 2020). También se han desarrollado escalas que miden el estrés al COVID-19, teniendo en cuenta el miedo a ser infectado, a tener contacto con superficies u objetos contaminados, miedo a extranjeros por posibilidad de contagio, miedo a consecuencias económicas, comprobación compulsiva, revisión constante de amenazas y síntomas de estrés postraumático sobre la pandemia. La escala de estrés al COVID-19 se desarrolló y validó con población en Estados Unidos (Taylor et al. 2020) y en su versión turca (Demirgöz Bal et al. 2021), así como en su versión árabe con estudiantes saudíes (Abbady et al. 2021).

En población latinoamericana se desarrollaron tres instrumentos: escala de preocupación por el contagio de la COVID-19 ([EPCov-19]; Esteban-Carranza et al. 2021), la escala de estrés percibido relacionado con la pandemia de COVID-19 ([EEP-10-C]; Campo-Arias et al. 2020) y la escala de fatalismo ante la posibilidad de contagio por el coronavirus ([F-COVID-19]; Mejia et al. 2020). La EPCov-19 es un instrumento original que mide estados emocionales adversos resultado del temor a contraer la COVID-19. Fue validado con personal de atención a la salud peruana. La EEP-10-C es una versión modificada de la escala de estrés percibido 10 (Cohen et al. 1983) para contextualizar los reactivos a situaciones propias a la pandemia; validada con población general y personal de atención a la salud colombiana. Y, la F-COVID-19 es también un instrumento original que evalúa percepciones y creencias de escenarios catastróficos posibles



al resultar el respondiente contagiado; fue validado con personal de salud, pacientes en riesgo y población general peruana. Los tres instrumentos mostraron adecuadas propiedades psicométricas, lo que permite una evaluación útil para generar mecanismos y políticas públicas de atención a la población meta (Esteban-Carranza et al. 2021).

Estudios previos demuestran que los efectos adversos en la salud mental producto de una pandemia se continúan expresando un año posterior al brote (Mak et al. 2009). Acorde a ello, la evaluación de la salud mental debe extenderse, del periodo de pandemia, a lo que ha sido considerado por Vadivel et al. (2021) como la era post-COVID. Esto a fin de identificar y atender efectos a largo plazo de la emergencia sanitaria sobre la estabilidad mental de la población y promover su bienestar (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2020). Asimismo, si bien han transcurrido más de 2 años desde que la COVID-19 se reconoció como emergencia de salud pública a nivel internacional por la OMS y actualmente se registra el descenso en la tasa de contagio y muerte por esta enfermedad, no hay evidencia de que la pandemia haya llegado a su fin. La persistencia de la misma es, entre otros factores, debido al relajamiento de las medidas sanitarias, lo que ocasiona el repunte de contagios conocidos como “olas” (Canals et al. 2020), de las cuales, en México, se reportaron cuatro, la última entre enero y febrero del 2022 (Covantes-Rosales et al. 2022). Y aun después, más recientemente, la presencia del virus sigue siendo importante en la vida cotidiana de los mexicanos.

Una población que fue escasamente evaluada en su salud mental durante la pandemia son los docentes (Orrego Tapia, 2022), pues gran parte de las investigaciones se centraron en el personal de salud. Diversos estudios han reportado los efectos adversos en la salud mental que ocasionó la adaptación al uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC; Nunes da Costa et al. 2022) después de cambiar de una educación presencial a la educación a distancia, lo que incrementó la carga de trabajo y, con ello, los riesgos psicosociales (Russo Rodríguez et al. 2022).



Asimismo, otro aspecto que perjudicó la salud mental de los docentes fue el temor al contagio y sus consecuencias (Orrego Tapia, 2022), lo que se reforzó por el establecimiento del modelo híbrido en la educación, que implica tanto actividades presenciales como a distancia (Nunes da Costa et al. 2022). Y más aún cuando más recientemente a nivel global se instrumentó un regreso gradual a actividades mayormente presenciales entre diversos sectores que incluyen al educativo (cf. Contreras et al. 2022), lo que implica compartir espacios relativamente pequeños con gran número de estudiantes.

El regreso inminente a actividades presenciales en la población docente requiere enfocar su salud mental como prioritaria en la agenda de salud pública (cf. Gordon, 2022). Para ello, son requeridos instrumentos válidos y confiables que en forma rápida y precisa arrojen datos útiles para el diseño e instrumentación de estrategias de atención a la salud mental requeridas para esta población (Cevallos et al. 2021).

Las escalas EPCov-19, EEP-10-C y F-COVID-19, antes descritas, son instrumentos útiles para evaluar la salud mental de los docentes, debido a sus características psicométricas, y a que fueron desarrollados en español y validados en población latinoamericana; sin embargo, actualmente no hay datos sobre sus propiedades psicométricas en población de docentes mexicanos. Por lo tanto, el objetivo del estudio fue la detección de la estructura factorial de los instrumentos: escala de preocupación por el contagio de la COVID-19, escala de estrés percibido relacionado con la pandemia de COVID-19 y la escala de fatalismo ante la posibilidad de contagio por el coronavirus en docentes mexicanos del nivel medio superior, superior y posgrado. La elección de las escalas se basó en que estas escalas miden factores distintos que se complementan. Esto es importante, dado que muchas otras escalas de estrés, miedo o fatalismo ante el COVID-19, miden lo mismo.



Metodología

A partir de un muestreo no probabilístico por conveniencia, entre enero y marzo de 2022 se reclutó a 276 docentes de diferentes estados del país (en su mayoría de la Ciudad de México, Jalisco y Sonora), de entre 24 y 77 años ($M = 46.88$; $DE = 10.62$). Fueron 174 (63 %) mujeres y 102 (37 %) hombres; 68 (24.6 %) solteros, 172 (62.3 %) casados o en unión libre, 33 (12 %) divorciados o separados y 3 (1.1 %) viudos; 221 (80.1 %) profesaban alguna religión. Su nivel máximo de estudios fue medio superior ($n = 2$; 0.7%), superior ($n = 70$; 25.3 %) o posgrado ($n = 204$; 74 %); impartían clases en instituciones públicas ($n = 239$; 86.6%) o privadas ($n = 37$; 13.4 %) en nivel medio superior ($n = 74$; 26.8 %), superior ($n = 189$; 68.5 %) o posgrado ($n = 13$; 4.7 %). El 39.9 % ($n = 110$) reportó haberse contagiado de COVID-19 al menos una vez mientras que 46 % ($n = 127$) lo negó, y 14 % ($n = 39$) desconocía un posible contagio. El 97.8 % ($n = 270$) tenían algún familiar o amigo que se había contagiado de COVID-19 al menos una vez, y el 72.8 % ($n = 201$) un familiar o amigo que había fallecido a causa de esta enfermedad. El esquema de vacunación fue completo y completo con refuerzos para 108 (39.1 %) y 137 (49.6 %) respectivamente; incompleto para 28 (10.1 %) y 3 (1.1 %) decidieron no vacunarse.

Durante la realización de este estudio, el semáforo de riesgo epidemiológico, que indica el menor a mayor riesgo de contagio de COVID-19, se encontraba en color verde ($n = 79$, 28.6 %), amarillo ($n = 165$, 59.8 %), naranja ($n = 31$, 11.2 %) o rojo ($n = 1$, .4 %). Como criterios de inclusión estuvo firmar el consentimiento informado, ser mayor de edad y ser docente de al menos el nivel medio superior. El único criterio de eliminación fue no concluir el llenado de la batería en línea.

El tamaño de la muestra permitió obtener un mínimo de 10 participantes por reactivo para cada uno de los instrumentos al momento de realizar cada análisis factorial exploratorio (DeVon et al. 2007). En el mismo sentido, el número de casos utilizados en la conducción de cada análisis factorial confirmatorio cumplió los criterios de un mínimo de 100 casos para modelos de 5 o menos factores, cada factor con más de tres



indicadores (i.e., reactivos) y comunalidades por reactivo ≥ 0.60 (Hair et al. 2014) y la muestra ideal de 20 casos por parámetro (i.e., reactivo; Kline, 2011); a la vez que al ser los casos > 15 por variable observada (i.e., reactivo), se minimizan los problemas asociados a la falta de distribución normal multivariada (Hair et al. 2014).

Instrumentos

Ficha de identificación. Diseñada ex profeso para este estudio, recolectó información sociodemográfica (i.e., sexo, edad, estado civil y si profesaban alguna religión), académica-laboral (i.e., nivel máximo de estudios, tipo de institución y nivel en que impartía su docencia) e información relacionada con la COVID-19 (i.e., contagio propio, de un familiar o amigo, fallecimiento de alguno de estos, esquema de vacunación y color del semáforo de riesgo epidemiológico vigente).

Escala de preocupación por el contagio de la COVID-19 (EPCov-19; Esteban-Carranza et al. 2021). Diseñada en Perú y validada con personal de atención a la salud, consta de seis reactivos en formato Likert con cinco opciones de respuesta (i.e., 1 representa “nunca”, 5 representa “siempre”) organizados en un único factor. Su consistencia interna es elevada ($\alpha = 0.86$). Se califica por la suma aritmética del puntaje de cada reactivo y a mayor puntaje mayor preocupación por el contagio.

Escala de estrés percibido relacionado con la pandemia de COVID-19 (EEP-10-C; Campo-Arias et al. 2020). Elaborada a partir de la escala de estrés percibido (Kessler et al. 2002) y validada con población colombiana, consta de diez reactivos en formato Likert con cinco opciones de respuesta (i.e., 0 es “nunca”, 4 es “siempre”) organizados en un único factor. Su consistencia interna es elevada ($\alpha = 0.86$). Se califica por la suma aritmética del puntaje de cada reactivo y un puntaje ≥ 25 indica elevado estrés percibido a causa del COVID-19.

Escala de Fatalismo ante la posibilidad de contagio por el coronavirus (F-COVID-19; Mejia et al. 2020). Diseñada en Perú y validada con personal de atención a la salud, pacientes en riesgo y población



general, consta de siete reactivos en formato Likert con cinco opciones para responder (i.e., 1 es “muy en desacuerdo”, 5 es “muy de acuerdo”) organizados en dos factores: “Consecuencias fatales extremas por la consecuencia de la infección” (4 reactivos) y “Preocupación por la infección por coronavirus” (3 reactivos). Su consistencia interna por factor es aceptable ($\alpha = 0.70$ para cada uno). Se califica por la suma aritmética del puntaje de cada reactivo, y a mayor puntaje mayor grado de fatalismo.

Diseño

Instrumental (Montero y León, 2007). La validez de constructo de las escalas se evaluó mediante análisis factorial exploratorio y confirmatorio, previa realización de un análisis paralelo. La consistencia interna se evaluó por α de Cronbach y ω de McDonald.

Procedimiento

Antes de la validación psicométrica, se realizó la adaptación cultural en dos fases. En la primera, tres expertos en psicometría revisaron la redacción de cada reactivo de las escalas para identificar palabras o estructuras gramaticales con riesgo de no ser comprendidas por la población meta. Una vez identificadas, fueron sustituidas por palabras o estructuras gramaticales propias al contexto mexicano. Para la EPCov-19, en el reactivo 3 se sustituyó “ambiente” por “lugar”; para el reactivo 7 se sustituyó “EPP” por “equipo de protección personal”; y para el reactivo 8 la frase “no puedo evitar seguir preocupándome” se sustituyó por la frase “me sigo preocupando”. Ninguna otra escala fue modificada. En la segunda fase, 30 docentes del nivel medio superior, superior y posgrado de escuelas públicas, recibieron un formato con los reactivos de las escalas e indicaron si comprendían la idea que cada reactivo expresaba, también anotaron las palabras de comprensión complicada. Dado que todos los reactivos fueron comprendidos por más del 90 % de los docentes, se utilizó la redacción original de las escalas EEP-10-C y F-COVID-19, y la versión modificada de la escala EPCov-19.



Para la recolección de datos para la validación psicométrica, se invitó a docentes que cumplieran los criterios de inclusión. Los interesados accedieron, mediante un vínculo o un código QR, a una batería en línea en la cual se presentó inicialmente un consentimiento informado útil para explicar los objetivos del estudio, su importancia y sus beneficios. También, se les señaló que era un estudio confidencial y anónimo, y se les ofreció un correo electrónico para contactar a la responsable del estudio en caso de tener alguna duda al respecto. Quienes aceptaron participar completaron los instrumentos en una sesión única de aproximadamente 10 minutos; para quienes optaron por no aceptar la invitación, la batería se cerró sin registrar ningún dato.

Análisis de datos

La muestra fue dividida de forma aleatoria en dos sub muestras. La conformación de la primera se ajustó al criterio de 10 casos por reactivo para cada instrumento y quedó: EPCov-19, $n = 120$; EEP-10-C, $n = 100$; F-COVID-19, $n = 70$. Esta sub muestra se empleó para identificar la estructura factorial exploratoria de las escalas. La segunda se conformó por los casos restantes y quedó: EPCov-19, $n = 156$; EEP-10-C, $n = 176$; F-COVID-19, $n = 206$. Esta sub muestra se empleó para verificar la estructura exploratoria de las escalas, mediante análisis factorial confirmatorio.

Con la primera submuestra, inicialmente se realizó un análisis de reactivos que incluyó la detección de respuestas extremas que concentraran el 90 % o más de elecciones, se calculó la media, la desviación estándar y el coeficiente de sesgo y curtosis. Se estimó la normalidad univariada a través de la prueba de Shapiro-Wilk y multivariada a través del coeficiente de Mardia. Se estimó la potencia discriminativa de los reactivos mediante la estrategia de grupos extremos, contrastando con pruebas t de una cola para grupos independientes los puntajes menores al primer cuartil y mayores al tercer cuartil de cada reactivo. Se utilizó esta prueba por robusta y soportar desviaciones de la normalidad (de Winter, 2013). Se obtuvo también la correlación reactivo-total corregida. Para estas pruebas, los reactivos con ausencia de capacidad



discriminativa o con un valor de $r < 0.20$ fueron eliminados (Cortada de Kohan, 2004). Para detectar reactivos redundantes, se realizó un análisis de multicolinealidad y se eliminaron reactivos cuya correlación inter-reactivo fue ≥ 0.95 (Kline, 2011).

A partir del cálculo de la determinante de la matriz de correlación, de la prueba de Bartlett y el índice KMO con su intervalo de confianza (IC) se verificó la adecuación muestral de los datos. Para el KMO, con valores inadecuados (≤ 0.70) se realizó un análisis de adecuación individual a partir de la matriz de correlación anti-imagen (MAS) y se eliminó cada reactivo con el valor más bajo en la diagonal principal de la MAS. Posterior a esto, se calcularon nuevamente las pruebas de adecuación muestral señaladas antes. Para soslayar la sobreestimación de factores, se hizo un análisis paralelo y se retuvo el o los factores cuya varianza explicada fuera superior al percentil 95 de factores generados al azar. Esta estrategia brinda argumentos objetivos para la retención de factores (Hayton et al. 2004) frente a otras como el criterio de Kaiser, o el análisis del gráfico de sedimentación, con las cuales se suele sobreestimar la cantidad de factores (Baglin, 2014). Entonces, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio a partir de la matriz de correlaciones policóricas con el método de mínimos cuadrados no generalizados robusto con rotación oblicua promax. La retención de un factor requirió un mínimo de tres reactivos, cada uno con una carga factorial ≥ 0.40 en un factor (i.e., estructura factorial simple), comunalidad (h^2) ≥ 0.32 (Tabachnick y Fidell, 1996), la congruencia conceptual reactivo-factor y que cada factor mostrara una confiabilidad ≥ 0.70 calculada por α de Cronbach y ω de McDonald, debido a que existe evidencia de que el primero de estos coeficientes puede subestimar el valor de tal medida (Elosua-Oliden y Zumbo, 2008). En cambio, el ω de McDonald representa un indicador más adecuado de consistencia interna en el caso de escalas ordinales como lo son las escalas Likert (Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017).

Con la segunda submuestra, también se verificó la adecuación muestral de los datos a partir del cálculo de la determinante de la matriz de correlación, la prueba de Bartlett y el índice *KMO* con su intervalo de



confianza (IC). Después se realizó un análisis factorial confirmatorio con un modelo de máxima verosimilitud. Posteriormente, fue estimada la media de las cargas factoriales y se verificó si ésta cumplía el criterio ≥ 0.70 (Hair et al. 2009). Los criterios considerados para confirmar la bondad de ajuste del modelo fueron: índices de ajuste absoluto, la prueba de *chi* cuadrada (χ^2) y la *chi* cuadrada sobre sus grados de libertad (χ^2/gl); ajustes de carácter parsimonioso, como residuo cuadrático medio de aproximación (*RMSEA*) con su intervalo de confianza (*CI*), índice PCLOSE; asimismo índices de ajuste incremental, como el índice de Tucker-Lewis (*TLI*), y el índice de bondad de ajuste comparativo (*CFI*). Fueron considerados como valores de ajuste aceptable: $\chi^2/gl \leq 5$, $RMSEA \leq 0.08$, $TLI \geq 0.90$, $CFI \geq 0.90$; y de ajuste excelente: $\chi^2/gl \leq 2$, $RMSEA \leq 0.05$, $TLI \geq 0.95$, $CFI \geq 0.95$ (Steppan et al. 2014). En los casos en los cuales no se encontraron ajustes adecuados, se llevaron a cabo y evaluaron re-especificaciones del modelo. Para cada re-especificación, se consideraron criterios estadísticos (índices de modificación y carga factorial de cada reactivo) y teóricos (coherencia conceptual reactivo-factor) a fin de mantener el valor conceptual del instrumento (Pérez et al. 2013). Una vez identificado el modelo, se estimó la varianza media extraída (*AVE*). De acuerdo a Hair et al. (2009), un valor de $AVE \geq 0.50$ indica adecuada validez convergente interna. Cuando fue pertinente, la validez discriminante se estimó por calcular la raíz cuadrada de las varianzas medias extraídas, las cuales deben ser mayores que las covarianzas interfactores (Peñaherrera et al. 2020). Igualmente, se estimó la consistencia interna.

A continuación, se efectuó un análisis factorial confirmatorio multigrupo (Byrne, 2010) para obtener pruebas de invarianza factorial entre sexos. Se contrastaron cuatro modelos: 1) el modelo configuracional, que evalúa si el modelo utilizado es adecuado para los grupos comparados; 2) el modelo de medida, que verifica si las cargas factoriales son iguales para todos los grupos; 3) el modelo de covarianza estructural, que determina invarianza entre las variables latentes o factores, y 4) el modelo de invarianza residual de los reactivos, que determina la invarianza en los errores de medida. De acuerdo con el criterio de Cheung y



Rensvold (2002), la detección de invarianza factorial implicó un cambio en el CFI menor o igual a 0.01. (ΔCFI), de un modelo de menos a más restricciones. Finalmente, se evaluó el ajuste del modelo originalmente publicado para cada instrumento.

Se realizó el análisis de resultados con los programas SPSS v.20, AMOS v.21 y FACTOR v.10.8.02. Un resultado fue significativo con una $p \leq 0.05$.

Consideraciones éticas

Este estudio se aprobó por la Secretaría de Investigación y Posgrado del Instituto Politécnico Nacional (registro SIP 20221340). Su conducción se realizó apegada a las normas éticas de investigación psicológica con humanos de la Declaración de Helsinki (actualizada al 2013) y lineamientos nacionales (Sociedad Mexicana de Psicología, 2010) e internacionales (American Psychological Association, 2002).

Resultados

Análisis de reactivos

Para las tres escalas, ningún reactivo concentró ≥ 90 % de elecciones en cualquiera de las opciones de respuesta extremas. La media y desviación estándar de los puntajes estuvo respectivamente en el rango de: EPCov-19, 1.27 a 2.73 y 1.28 a 1.37; EEP-10-C, 1.37 a 2.25 y 0.89 a 1.27; F-COVID-19, 1.25 a 3.64 y 0.67 a 1.33. Salvo para dos reactivos de la escala F-COVID-19, el resto de ellos en las tres escalas obtuvo un coeficiente de sesgo y curtosis $\leq |1.18|$. Los reactivos de cada escala no mostraron evidencia de normalidad univariada ($p < 0.05$) o multivariada, EPCov-19 coeficiente de asimetría = 15.07 ($p = 1$) y coeficiente de curtosis = 94.42 ($p < 0.01$); EEP-10-C coeficiente de asimetría = 20.30 ($p = 1$) y coeficiente de curtosis = 131.30 ($p < 0.01$); F-COVID-19 coeficiente de asimetría = 20.95 ($p = 1$) y coeficiente de curtosis = 76.77 ($p < 0.01$). Todos los reactivos de cada escala discriminaron ($p < 0.05$) y mostraron una correlación reactivo-



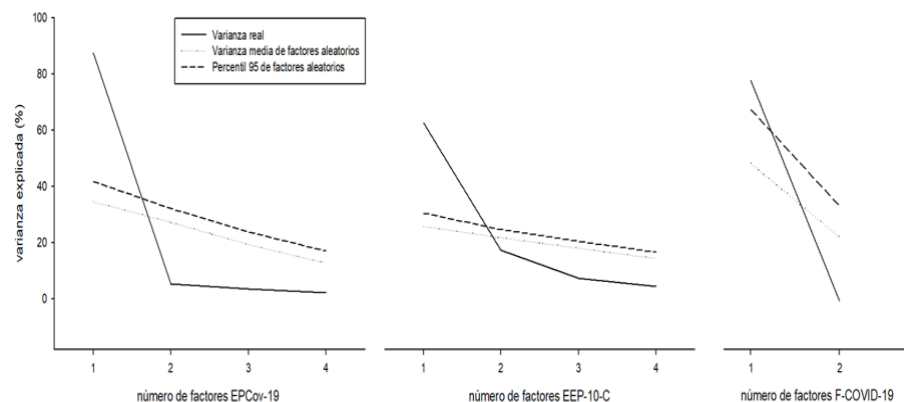
total corregida > 0.20 (ver Tabla 1). En las tres escalas, ningún reactivo mostró evidencia de multicolinealidad (correlación inter-reactivo < 0.95).

Estructura factorial exploratoria

Las pruebas de adecuación muestral indicaron que los datos de las escalas EPCov-19 y EEP-10-C eran pertinentes para conducir el análisis factorial; EPCov-19: $KMO = 0.91$ (IC = 0.89 a 0.93), prueba de Bartlett = 860.1 $p < 0.001$, determinante de la matriz de correlación = 0.0006; EEP-10-C: $KMO = 0.84$ (IC = 0.81 a 0.89), prueba de Bartlett = 525.3 $p < 0.001$, determinante de la matriz de correlación = 0.004. En cambio, el límite inferior del IC del índice KMO para la escala F-COVID-19 no obtuvo valores satisfactorios (i.e., $KMO = 0.75$, IC = 0.68 a 0.83). La conducción de análisis de adecuación individual demostró que con el retiro de los reactivos 1 y 7 de la escala F-COVID-19 se alcanzó la aceptable adecuación muestral para los datos de esta escala, $KMO = 0.78$ (IC = 0.71 a 0.85), prueba de Bartlett = 136.4 $p < 0.001$, determinante de la matriz de correlación = 0.13. El análisis paralelo identificó un factor único en cada escala, cuya varianza explicada rebasó el percentil 95 de la varianza explicada por factores aleatorios (ver Figura 1).

Figura 1

Número de factores extraídos mediante el análisis paralelo



Fuente: Elaboración propia



Tabla 1

Análisis de los reactivos y de la estructura factorial exploratoria de la escala de la EPCov-19, EEP-10-C y F-COVID-19 en población mexicana

Reactivo	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>S</i>	<i>C</i>	<i>FI</i>	$r_{(react-Tc)}$	h^2
EPCov19-1	2.59	1.30	-.53	-.80	.90	.82	.81
EPCov19-2	2.29	1.37	-.24	-1.16	.95	.89	.91
EPCov19-3	1.27	1.28	.56	-.89	.91	.80	.82
EPCov19-4	1.31	1.36	.69	-.74	.71	.62	.51
EPCov19-5	2.73	1.37	-.72	-.78	.85	.75	.73
EPCov19-6	2.4	1.31	-.32	-.97	.87	.80	.75
EPCov19-7	2.18	1.37	-.09	-1.18	.78	.73	.62
EPCov19-8	1.98	1.31	.03	-1.12	.93	.87	.88
EEP-10-C-1	1.76	1.23	.24	-.79	.87	.75	.77
EEP-10-C-2	1.37	1.27	.57	-.71	.85	.72	.72
EEP-10-C-3	2	1.18	-.11	-.86	.83	.71	.69
EEP-10-C-4	1.48	1.02	.33	-.41	.34	.28	.11
EEP-10-C-5	1.99	0.89	.54	-.11	.54	.47	.29
EEP-10-C-6	1.46	1.11	.25	-.64	.72	.62	.53
EEP-10-C-7	1.66	0.99	.23	-.24	.48	.43	.23
EEP-10-C-8	2.25	0.95	.18	-.34	.52	.45	.28
EEP-10-C-9	1.92	1.23	0	-.93	.72	.62	.52
EEP-10-C-10	1.38	1.13	.43	-.47	.84	.73	.70
F-COVID19-	3.34	1.22	-.49	-.77	--	.56	--
1 F-COVID19-	3.65	1.33	-.64	-.84	.59	.51	.42
2 F-COVID19-	2.42	1.23	.45	-.86	.96	.76	.77
3 F-COVID19-	2.77	1.27	.14	-1.04	.71	.55	.56
4 F-COVID19-	2.24	1.14	.68	-.33	.87	.64	.70
5 F-COVID19-	1.25	.67	2.85	7.79	.79	.48	.44
6 F-COVID19-	1.40	.85	2.37	5.45	--	.29	--
7							

Nota. *M* = media, *DE* = desviación estándar, *S* = sesgo, *C* = curtosis, *F* = Factor, $r_{(react-Tc)}$ = correlación reactivo-total corregida, h^2 = comunalidad

Fuente: Elaboración propia

Los resultados del análisis factorial exploratorio para cada escala se muestran en la Tabla 1. La escala EPCov-19 retuvo sus 8 reactivos originales y la escala F-COVID-19 los 5 conservados posterior a las pruebas de adecuación muestral. En cambio, la EEP-10-C perdió 4 reactivos debido al incumplimiento del valor mínimo para la carga factorial o la comunalidad. Para cada escala, los reactivos retenidos cumplieron con la congruencia conceptual reactivo-factor y el resto de los criterios delineados. El porcentaje de varianza explicada y su consistencia interna fue: EPCov-19, 78 %, α de Cronbach = 0.94, ω de McDonald = 0.95; EEP-10-C, 53 %, α de Cronbach = 0.90, ω de McDonald = 0.91; y F-COVID-19: 69 %, α de Cronbach = 0.78, ω de McDonald = 0.89.

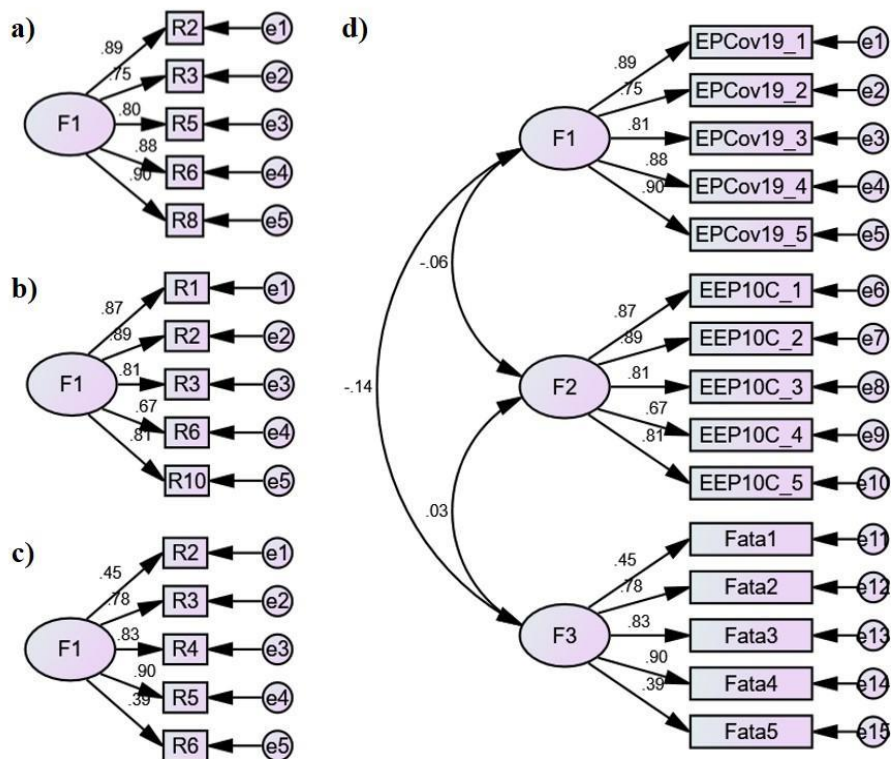
Estructura factorial confirmatoria

Las pruebas de adecuación muestral de las submuestras empleadas para conducir el análisis factorial confirmatorio indicaron datos aceptables para las tres escalas, EPCov-19, $KMO = 0.91$ ($IC = 0.89$ a 0.94), prueba de Bartlett = 1102 $p < 0.001$, determinante = 0.0007; EEP-10-C, $KMO = 0.89$ ($IC = 0.87$ a 0.91), prueba de Bartlett = 696.1 $p < 0.001$, determinante = 0.01; F-COVID-19, $KMO = 0.80$ ($IC = 0.77$ a 0.83), prueba de Bartlett = 400.5 $p < 0.001$, determinante = .13. El rango de las cargas factoriales y su media para cada modelo fueron, EPCov-19, rango = 0.75 a 0.90, $M = 0.84$; EEP-10-C, rango = 0.67 a 0.89, $M = 0.81$; F-COVID-19, rango = 0.39 a 0.90, $M = 0.67$. La Tabla 2 indica el ajuste inicial y las respectivas re-especificaciones elaboradas, cuando fue pertinente, a fin de alcanzar índices aceptables para los modelos de las escalas EPCov-19, EEP-10-C y F-COVID-19. Durante la re-especificación de los modelos, la escala EPCov-19 perdió los reactivos 1, 4 y 7; mientras que la escala EEP-10-C perdió el reactivo 9; para la escala F-COVID-19, se confirmó la estructura exploratoria (ver Figura 2, incisos a, b y c). La varianza media extraída para cada escala fue: EPCov-19, $AVE = 0.71$; EEP-10-C, $AVE = 0.66$; F-COVID-19, $AVE = 0.49$.

La consistencia interna fue, EPCov-19, alfa de Cronbach = 0.92, ω de McDonald = 0.92; EEP-10-C, alfa de Cronbach = 0.90, ω de McDonald = 0.90; F-COVID-19, alfa de Cronbach = 0.80, ω de McDonald = 0.81. La evidencia de invarianza factorial entre sexos para los modelos obtenidos para las tres escalas se presenta en la Tabla 3.

Figura 2

Modelo unifactorial para los instrumentos



Nota. F: factor

Fuente: Elaboración propia



Tabla 2

Indicadores de ajuste para el análisis factorial confirmatorio de la EPCov-19, EEP-10-C y F-COVID-19 en población mexicana

	χ^2	χ^2/gl	RMSEA	IC 90%	CFI	TLI
EPCov19	106.17**	5.30	0.16	0.13 a 0.19	.92	0.88
R1	52.15**	3.72	0.13	0.09 a 0.17	.95	0.93
R2	28.44**	3.16	0.11	0.07 a 0.16	.97	0.95
R3	7.04	1.41	0.05	0 a 0.13	.99	0.99
Mod.Or	26.66*	2.96	.11	0.06 a 0.16	.97	0.95
EEP-10-C	23.52**	2.61	0.09	0.04 a 0.14	.97	0.96
R1	9.70	1.94	0.07	0 a 0.14	.99	0.98
Mod.Or	235.57	6.73	0.18	0.15 a 0.20	.78	0.72
Fatalismo	7.25	1.45	0.04	0 a 0.11	.99	0.98
Mod.Or	119.32	8.52	0.19	0.16 a 0.22	.81	0.72
Escala única	142.37	1.63	0.05	0.03 a 0.07	.96	0.95

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3

Evaluación de la invarianza factorial entre sexos para el modelo obtenido de la EPCov-19, EEP-10-C y F-COVID-19 en población mexicana

	CFI	Δ CFI	RMSEA	IC 90 %
EPCov19-MC	0.999		0.02	0-.09
EPCov19-MM	1	0	0	0-.07
EPCov19-MCE	1	0	0	0-.07
EPCov19-MIRR	0.996	0	0.02	0-.07
EEP-10-C-MC	0.988		0.06	.0-.11
EEP-10-C-MM	0.994	0	0.03	.0-.08
EEP-10-C-MCE	0.995	0	0.03	.0-.08
EEP-10-C- MIRR	0.991	0	0.03	.0-.08
Fatalismo-MC	0.992		0.03	.0-.09
Fatalismo-MM	0.983	0	0.04	.0-.08
Fatalismo-MCE	0.982	0	0.04	.0-.08
Fatalismo- MIRR	0.981	0	0.04	.0-.07

Nota. MC: modelo configuracional, MM: modelo de medida, MCE: modelo de covarianza estructural, MIRR: modelo de invarianza residual de los reactivos

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 2 se presenta el ajuste de un modelo de escala única que integra las tres escalas, cada una como dimensiones no correlacionadas (Figura 2, inciso b). La *AVE* es la misma por factor que el reportado cuando se consideran escalas independientes. La validez discriminante fue aceptable, ya que la covariación interfactores (i.e., $1 \rightarrow 2 = -.06$; $1 \rightarrow 3 = -.14$; $2 \rightarrow 3 = .03$) fue menor a la raíz cuadrada de la *AVE* de cada factor (i.e., factor 1 = .84; factor 2 = .81; factor 3 = .70). La consistencia interna global fue α de Cronbach = .96, ω de McDonald = .96. Finalmente, la Tabla 2 muestra también el ajuste del modelo originalmente publicado de cada escala, que en ningún caso mostró ajustes satisfactorios.

La Tabla 4 muestra la versión final de la validación de las escalas EPCov-19, EEP-10-C y F-COVID-19 en población mexicana.

Tabla 4

Versión final de la validación de las escalas EPCov-19, EEP-10-C y F-COVID-19 en población mexicana

EPCov-19

- Pensar en la posibilidad de contagiarme con la COVID-19 mientras realizo mi trabajo me angustia (me pone nervioso/a, ansioso/a)
 - Pensar en la posibilidad de contagiarme con la COVID-19 en mi ambiente de trabajo no me deja dormir bien
 - Al salir del trabajo, me preocupa contagiar la COVID-19 a mis familiares o personas con que vivo
 - La COVID-19 me causa incertidumbre porque es una enfermedad impredecible
 - A pesar de poner en práctica las medidas de bioseguridad para no contagiarme la COVID-19, no puedo evitar seguir preocupándome
-

EEP-10-C

- Me he sentido afectado como si algo grave fuera a ocurrir inesperadamente con la epidemia
 - Me he sentido que soy incapaz de controlar las cosas importantes de mi vida por la epidemia
 - Me he sentido nervioso o estresado por la epidemia
 - Me he sentido incapaz de afrontar las cosas que tengo que hacer para el control de la posible infección
 - He sentido que las dificultades se acumulan en estos días de la epidemia y me siento incapaz superarlas
-

Tabla 4 *continuación***F-COVID-19**

- Creo que, si me enfermo, yo infectaré a mis familiares/amigos
- Creo que me internarán en un hospital por una complicación
- Creo que, al contagiarme con este virus, me deprimiré
- Creo que, al contagiarme con este virus, podría fallecer (moriré por el virus)
- Creo que, al contagiarme, podría tomar una decisión fatal (como suicidio)

Fuente: Elaboración propia

Discusión

En la validación de las escalas EPCov-19, EEP-10-C y F-COVID-19 en docentes mexicanos de nivel medio superior a posgrado se detectó que cada una posee una estructura unifactorial, equivalente entre sexos, que explican entre el 53 % y 78 % de la varianza y poseen una consistencia interna de elevada a muy elevada. El número de factores a retener, para cada escala, fue identificado mediante la estimación de un análisis paralelo. Consistente con la validación original de la EPCov-19 (Esteban-Carranza et al. 2021), en este estudio se detectó un factor único, al igual que para la escala EEP-10-C (Campo-Arias et al. 2020). Para esta última escala, lo anterior corrobora la estructura originalmente supuesta mediante regla de Kaiser-Guttman. También se detectó un factor único para la escala F-COVID-19, cuando en su validación original, este mismo análisis detectó la presencia de dos (Mejia et al. 2020).

Sin embargo, este último resultado puede ser explicado debido a que durante las pruebas de adecuación muestral (i.e., KMO) se eliminaron dos de sus siete reactivos, lo que complica la conformación de más de un factor a partir de tan solo cinco reactivos. Los reactivos eliminados en este análisis fueron el 1 y 7. Por su contenido, considerando que la población meta del presente estudio fueron docentes, es probable que ante el contagio de la COVID-19 ellos conozcan las acciones a realizar para evitar propagar esta enfermedad, al mismo tiempo que consideren poco adecuado pensar en esta pandemia como un indicador del “fin del mundo”. En consecuencia, ambos reactivos serían poco representativos del pensamiento de esta población.



Para la conformación de la estructura factorial, se empleó el análisis factorial exploratorio. Consistente con el trabajo de Esteban-Carranza et al. (2021), la escala EPCov-19 retuvo todos sus reactivos, con cargas factoriales y comunalidades elevadas. En forma semejante, la F-COVID-19 retuvo los cinco reactivos sujetos a este análisis. En cambio, la EEP-10-C perdió los reactivos 4, 5, 7 y 8. El contenido de estos reactivos sugiere una actitud optimista y un sentido de control que pudieran haber sido percibidos con escepticismo por la población meta. Con el número de factores y los reactivos conservados, la varianza explicada obtenida en este estudio para las tres escalas fue superior al reportado en la publicación original de cada una. Lo mismo ocurrió con la evaluación de la consistencia interna mediante el α de Cronbach y ω de McDonald, que para las tres escalas tuvo la categoría de “aceptable” a “muy elevada”. Sin embargo, por el valor obtenido en estos coeficientes, se aprecia que la escala EPCov-19 presenta problemas de redundancia en sus reactivos (Esteban-Carranza et al. 2021). No obstante, este problema se resolvió durante la verificación de la estructura mediante el análisis factorial confirmatorio.

El análisis factorial confirmatorio de la escala F-COVID-19 mantuvo la estructura exploratoria previamente detectada, con cargas factoriales elevadas para tres de sus reactivos y en el límite de lo aceptable para los dos restantes. En cambio, las escalas EPCov-19 y EEP-10-C requirieron el retiro de reactivos para alcanzar el adecuado ajuste. Para la escala EPCov-19 se retiraron los reactivos 1, 4 y 7. Los dos primeros reactivos posiblemente debido a su semejanza conceptual y a la redundancia con otros reactivos retenidos. El último reactivo pudo no ser representativo del contexto laboral de la población meta. Para la escala EEP-10-C el reactivo retirado fue el 9. Este reactivo se refiere al grado de control percibido que la población meta podría tener sobre la pandemia y que pudiera ser asumido como irrelevante por esta población. Lo anterior por la aceptación de eventos ajenos al control personal.

Del análisis factorial confirmatorio, se desprende también que las medias de las cargas factoriales superan el 0.70 para las escalas EPCov y EEP-10-C, y con un valor muy cercano al esperado para la F-



COVID-19 (i.e., 0.67). Esto implica que, en términos prácticos, la varianza explicada por estos reactivos es cercano o mayor al 50 % (Hair *et al.* 2009). Igualmente, los valores obtenidos para la AVE indican un nivel de “aceptable” a “bueno” de validez convergente interna. Esto demuestra que los reactivos retenidos por factor en cada escala miden en forma adecuada el constructo que se pretende evaluar (Cheung y Wang, 2017). Además, la evidencia de invariancia factorial asegura la misma estructura de la escala entre sexos. Esto tiene un beneficio práctico al momento de realizar comparaciones entre hombres y mujeres para estas condiciones. La información antes descrita es novedosa respecto a la validación original de las escalas EPCov-19, EEP-10-C y F-COVID-19, y extiende los argumentos en favor de su validez. La consistencia interna final, obtenida de la estructura factorial confirmatoria, fue de elevada a muy elevada. Además, con la eliminación de reactivos en la escala EPCov-19 se resolvió el problema de redundancia, indicado por la consistencia interna ≥ 0.94 , detectado durante el análisis factorial exploratorio.

Conclusiones

La aportación de este estudio radica en la validación de tres escalas que evalúan diferentes aspectos relacionados con la pandemia por COVID-19 en profesores mexicanos. Si bien, actualmente, en diversos países el impacto sanitario de la pandemia por la COVID ha disminuido, queda aún realizar las evaluaciones pertinentes por la afectación que esta ocasionó en la salud mental en la población general y en poblaciones específicas (ONU, 2020), como la de docentes empleada en este estudio.

Los docentes ya tenían la percepción de que su trabajo era estresante (Kinman y Wray, 2013), percepción que ha incrementado a raíz de la pandemia (Shackleton *et al.* 2019). La recuperación de la salud mental del docente es aún un reto, por lo que parece conveniente encontrar acciones que aminoren los efectos de la pandemia en la salud mental de los maestros universitarios. También parece importante considerar que los docentes no solo son el grupo de población que mayor contacto tiene con los estudiantes, sino que



también son los responsables de aplicar los nuevos protocolos de sanidad resultantes de la pandemia y de proporcionar apoyo emocional a los alumnos (Rogers ysher Sabarwal, 2020). El bienestar mental de los docentes afecta a su motivación en el trabajo (MacLean et al. 2019) y a su efectividad como docentes (Schonfeld et al. 2019), pero también afecta a sus interacciones con los estudiantes (Travers et al. 2017) y a su habilidad para ayudarlos emocionalmente (Jennings y Greenberg, 2009).

La brevedad de las escalas validadas es una ventaja para su aplicación, debido a que requieren poco tiempo para completarse y brindan mucha información. En el contexto de los docentes universitarios, que en muchas ocasiones encadenan una clase con otra y que no cuentan con mucho tiempo libre, estas escalas permiten que el docente alcance a responder incluso en los descansos entre las clases o aprovechando los minutos en los que el grupo esté haciendo alguna tarea durante la clase. Al facilitar la aplicación de las escalas, se podría evaluar periódicamente a la población, es decir, podrían monitorearse los cambios en la salud mental de los docentes en distintos momentos. Al igual que se ha hecho para identificar síntomas del síndrome de *burnout* en la población docente (Mejía et al. 2020), se deben establecer medidas para poder dar atención a la sintomatología relacionada al miedo al COVID-19. Estas formas de atención pueden incluir intervención psicológica o acciones de prevención. Por otra parte, aunque los ítems de las escalas ya formaban parte de las mismas, es importante destacar que, al identificar estos “tipos de miedo” o “marcadores de miedo”, sería posible tratarlos con intervenciones más específicas (Huang y Liu, 2020). Finalmente, una fortaleza de este estudio se encuentra el uso de análisis paralelo que fue útil para identificar los factores a retener y la estimación de análisis factorial confirmatorio, con diversos criterios y objetivos a fin de verificar lo adecuado de los modelos evaluados.

Entre las limitantes se encuentran la ausencia de evidencia acerca de la validez convergente y divergente, así como un análisis de estabilidad temporal. Aunado a esto, la calificación del instrumento se realiza por la suma aritmética del puntaje de cada reactivo por factor y no se cuenta actualmente con una evaluación



categoría que defina por niveles la posesión de los atributos medidos. De igual forma, la población incluye solamente docentes a partir del nivel medio superior, cuando docentes del nivel inferior se encuentran expuestos también a factores que mantienen el riesgo de contagio de COVID-19. Futuros estudios deberán continuar con el proceso de validación, atendiendo dichas limitantes.

Debido a sus características psicométricas, las escalas EPCov-19, EEP-10-C y F-COVID-19 validadas presentan adecuadas propiedades psicométricas y son instrumentos de medición apropiados para evaluar la preocupación por el contagio, el estrés percibido y el fatalismo relacionado con la pandemia por COVID-19 en docentes mexicanos. De esta forma, la medición de estos factores contribuye al conocimiento del estado actual de la salud de los docentes y a realizar las acciones pertinentes que permitan paliar las posibles situaciones adversas a las que se enfrentan en el contexto de la post-pandemia por COVID-19.

Conflicto de intereses

Se declara que no existe conflicto de intereses.

Financiamiento

Esta investigación fue financiada por el Instituto Politécnico Nacional mediante la Secretaría de Investigación y Posgrado (registro 20221340).

Agradecimientos

A la Secretaría de Investigación y Posgrado del Instituto Politécnico Nacional, así como a los docentes de escuelas de nivel medio superior, superior y posgrado que generosamente participaron en esta investigación.



Referencias

- American Psychological Association. (2002). Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. *American Psychologist*, 57(12), 1060-1073.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.57.12.1060>
- Baglin, J. (2014). Improving your Exploratory Factor Analysis for Ordinal Data: A Demonstration Using FACTOR. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 19(1), 5. <https://doi.org/10.7275/dsep-4220>
- Byrne, B. M. (2010). *Multivariate Applications Series. Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming (2nd ed.)*. Routledge/Taylor y Francis Group.
- Bellamkonda, N. y Pattusamy, M. (2022). Validation of Fear of COVID-19 Scale in India: Classical Test Theory and Item Response Theory Approach. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20(4), 2400–2407. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00521-2>
- Campo-Arias, A., Pedrozo-Cortés, M. J. y Pedrozo-Pupo, J. C. (2020). Escala de estrés percibido relacionado con la pandemia de COVID-19: una exploración del desempeño psicométrico en línea. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 49(4), 229-230. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2020.05.005>
- Canals, M., Cuadrado, C., Canals, A., Yohannessen, K., Lefio, L. A., Bertoglia, M. P., Eguiguren, P., Siches, I., Iglesias, V. y Arteaga, O. (2020). Epidemic Trends, Public Health Response and Health System Capacity: The Chilean Experience in Four Months of the COVID-19 Pandemic. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 44, e99. <https://doi.org/10.26633/2FRPSP.2020.99>
- Cevallos, A., Mena, P. y Reyes, E. (2021). Salud mental docente en tiempos de pandemia por covid-19. *Investigación y Desarrollo*, 14(1), 134-140.
<http://dx.doi.org/10.31243/id.v14.2021.1334>
- Cheung, G. W. y Rensvold, R. B. (2002). Evaluating Goodness-of-fit Indexes for Testing Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 233-255.
https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Cheung, G. W. y Wang, C. (2017). Current Approaches for Assessing Convergent and Discriminant Validity with SEM: Issues and Solutions. *Academy of Management Proceedings*, 2017(1), 12706.
<https://doi.org/10.5465/AMBPP.2017.12706abstract>
- Chi X., Chen S., Chen Y., Chen D., Yu Q., Guo T., Cao Q., Zheng X., Huang S., Hossain M.M., Stubbs, B., Yeung, A. y Zou, L. (2022). Psychometric Evaluation of the Fear of COVID-19 Scale Among Chinese



- Population. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20, 1273–1288. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00441-7>
- Cohen, S., Kamarck, T. y Mermelstein, R. (1983). A Global Measure of Perceived Stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Contreras, C. P., Piñón, M. T. P., Picazo, D. y Piñón, D. P. (2022). En tiempos de pandemia: de la educación presencial al entorno virtual y de regreso. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 1821-1834. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1612
- Cortada de Kohan, N. (2004). *Teoría y métodos para la construcción de escalas de actitudes*. Lugar Editorial.
- Covantes-Rosales, C. E., Barajas-Carrillo, V. W., Girón-Pérez, D. A., Toledo-Ibarra, G. A., Díaz-Reséndiz, K. J. G., Navidad-Murrieta, M. S., Ventura-Ramón, G. H., Pulido-Muñoz, M. E., Mercado-Salgado, U., Ojeda-Durán, A. J., Argüero-Fonseca, A. y Girón-Pérez, M. I. (2022). Comparative Analysis of Age, Sex, and Viral Load in Outpatients during the Four Waves of SARS-CoV-2 in A Mexican Medium-Sized City. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 5719. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095719>
- Cucinotta, D. y Vanelli, M. (2020). WHO Declares COVID-19 a Pandemic. *Acta Bio Medica*, 91(1), 157-160. <https://doi.org/10.23750%2Fabm.v91i1.9397>
- DeVon, H. A., Block, M. E., Moyle-Wright, P., Ernst, D. M., Hayden, S. J., Lazzara, D. J., Savoy, S. M. y Kostas-Polston, E. (2007). A Psychometric Tolbox for Testing Validity and Reliability. *Journal of Nursing Scholarship*, 39(2), 155-164. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2007.00161.x>
- Elosua Oliden, P. y D. Zumbo, B. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema*, 20(4), 896-901. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8747>
- Esteban-Carranza, R. F., Mamani-Benito, O. J., Rodríguez-Alarcón, J. F., Corrales-Reyes, I. E. y Farfán-Solís, R. (2021). Escala de preocupación por el contagio de la COVID-19 en personal de la salud peruano. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 52(1), 38-44. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2021.03.006>
- Gordon, S. F. (2022). Cómo el Covid-19 está cambiando nuestra salud mental. Editorial. *Psicología Iberoamericana*, 30(1). <https://doi.org/10.48102/pi.v30i1.459>
- Hair, J. F. (2009). *Multivariate Data Analysis*. Pearson Education.
- Hair, J., Hult, T., Ringle, C. y Sarstedt, M. (2014). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. Sage Publications, Inc.



- Hayton, J. C., Allen, D. G. y Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in Exploratory Factor Analysis: A Tutorial on Parallel Analysis. *Organizational Research Methods*, 7(2), 191-205. <https://doi.org/10.1177/1094428104263675>
- Hu, D., Kong, Y., Li, W., Han, Q., Zhang, X., Zhu, L. X., Wan, S. W., Liu, Z., Shen, Q., Yang, J., He, H. G. y Zhu, J. (2020). Frontline Nurses' Burnout, Anxiety, Depression, and Fear Statuses and their Associated Factors during the COVID-19 outbreak in Wuhan, China: A Large-Scale Cross-Sectional Study. *EClinicalMedicine*, 24, 100424. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2020.100424>
- Huang, J. y Liu, R. (2020). Xenophobia in America in the Age of Coronavirus and Beyond. *Journal of Vascular and Interventional Radiology*, 31(7), 1187–1188. <https://doi.org/10.1016/j.jvir.2020.04.020>
- Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3102/0034654308325693>
- Kessler, R. C., Andrews, G., Colpe, L. J., Hiripi, E., Mroczek, D. K., Normand, S. L., Walters, E. E. y Zaslavsky, A. M. (2002). Short Screening Scales to Monitor Population Prevalences and Trends in Non-specific Psychological Distress. *Psychological Medicine*, 32(6), 959-976. <https://doi.org/10.1017/s0033291702006074>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. Guilford.
- Mak, I., Chu, C., Pan, P., Yiu, M. y Chan, V. (2009). Long-term Psychiatric Morbidities among SARS Survivors. *General Hospital Psychiatry*, 31(4), 318-26. <https://doi.org/10.1016/j.genhosppsy.2009.03.001>
- Mejia, C. R., Rodríguez-Alarcón, J. F., Carbajal, M., Pérez-Espinoza, P., Porrás-Carhuamaca, L. A., Sifuentes-Rosales, J., Contreras-Cabrera, J. M., Carranza-Esteban, R. F. y Ruiz-Mamani, P. G. (2020). Fatalismo ante la posibilidad de contagio por el coronavirus: Generación y validación de un instrumento (F-COVID-19). *Kasmera*, 48(1), e48118032020. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3732353>
- Montero, I. y León, O. G. (2007). A Guide for Naming Research Studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33770318.pdf>
- Nicolini, H. (2020). Depression and Anxiety during COVID-19 Pandemic. *Cirugía y Cirujanos*, 88(5), 542-547. <https://doi.org/10.24875/ciru.m20000067>



- Nunes da Costa, F. y Lacerda, J. (2022). Salud mental en tiempos de pandemia: la experiencia de los docentes en la enseñanza a distancia. *Boletín SIED*, (5), 41-49. <https://revista.sied.mdp.edu.ar/index.php/boletin/article/view/78/100>
- Odriozola-González, P., Planchuelo-Gómez, Á., Irurtia, M. J. y de Luis-García, R. (2020). Psychological Effects of the COVID-19 Outbreak and Lockdown Among Students and Workers of a Spanish University. *Psychiatry Research*, 290, 113108. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113108>
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Organización de las Naciones Unidas. (2020, 13 de mayo). *La COVID-19 y la necesidad de actuar en relación con la salud mental*. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_covid_and_mental_health_spanish.pdf
- Organización Panamericana de la Salud. (2020, 20 de septiembre). *La Región de las Américas reporta la mayoría de las nuevas muertes por COVID-19 en todo el mundo*. <https://www.paho.org/es/noticias/1-9-2020-region-americas-reporta-mayoria-nuevas-muertes-por-covid-19-todo-mundo>
- Orrego Tapia, V. (2022). Educación remota y salud mental docente en tiempos de COVID-19. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 12-29. <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.001>
- Peñaherrera-Zambrano, S. X., Saltos-Cruz, J. G., Peñaherrera-Pachar, A. B. y Lara-Flores, E. A. (2020). La varianza media extraída y la validez discriminante de un constructo de merchandising. *CienciAmérica*, 9(1), 99-114. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i1.272>
- Pérez, E., Medrano, L. A. y Sánchez, R. J. (2013). El Path Analysis: conceptos básicos y ejemplos de aplicación. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5(1), 52-66. <https://www.redalyc.org/pdf/3334/333427385008.pdf>
- Perz, C. A., Lang, B. A. y Harrington, R. (2022). Validation of the Fear of COVID-19 Scale in a US College Sample. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20(1), 273–283. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00356-3>
- Pfefferbaum, B. y North, C. S. (2020). Mental Health and the Covid-19 Pandemic. *New England Journal of Medicine*, 383(6), 510-512. <https://doi.org/10.1056/nejmp2008017>
- Piqueras, J. A., Gomez-Gomez, M., Marzo, J. C., Gomez-Mir, P., Falco, R., Valenzuela, B. y PSICORECUR-SOS COVID-19 Study Group (2021). Validation of the Spanish Version of Fear of COVID-19 Scale: Its Association with Acute Stress and Coping its Association with Acute Stress and



- Coping. *International Journal of Mental Health and Addiction*, Advance online publication, 1–18. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00615-x>
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B. y Xu, Y. (2020). A Nationwide Survey of Psychological Distress Among Chinese People in the COVID-19 Epidemic: Implications and Policy Recommendations. *General psychiatry*, 33(2), e100213. <https://doi.org/10.1136%2Fgpsych-2020-100213>
- Rahman, M. E., Al Zubayer, A., Bhuiyan, M. R. A. M., Jobe, M. C. y Khan, M. K. A. (2021). Suicidal Behaviors and Suicide Risk Among Bangladeshi People During the COVID-19 Pandemic: An Online Cross-sectional Survey. *Heliyon*, 7(2), e05937. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e05937>
- Rogers, H. y Sabarwal, S. (2020). *COVID-19: Impacto en la Educación y Respuestas de Política Pública*. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/143771590756983343-0090022020/original/Covid19EducationSummaryesp.pdf>
- Russo Rodríguez, S. N., Russo Puga, A. M., Vilaret Serpa, A. y Rodríguez Vásconez, A. I. (2022). Evaluación de carga mental en docentes a tiempo completo en el ámbito del COVID-19. *Revista Científica "Conecta Libertad"*, 6(1), 1-14. <https://revistaitsl.itslibertad.edu.ec/index.php/ITSL/article/view/256/455>
- Sanabria-Landeros, I. B., Luna, D., Sánchez-Sánchez, C., Meneses-González, F., Lezana-Fernández, M. Á., de la Peña-León, B., González-Velázquez, M. S. y Méndez-García, S. (2021). Riesgo suicida en estudiantes del área de la salud en periodo de pandemia por la COVID-19. Estudio transversal. *Revista CONAMED*, 26(4), 182-191. <https://dx.doi.org/10.35366/102506>
- Schonfeld, I. S., Verkuilen, J. y Bianchi, R. (2019). Inquiry into the Correlation Between Burnout and Depression. *Journal of Occupational Health Psychology*, 24(6), 603. <https://doi.org/10.1037/ocp0000151>
- Shannaq, Y., Mohammad, A. A. y Khader, Y. (2021). Psychometric Properties of the Arabic Version of the Fear of COVID-19 Scale (FCV-19S) Among Jordanian Adults. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1–14. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00574-3>
- Sher, L. (2020). Psychiatric Disorders and Suicide in the COVID-19 Era. *QJM: An International Journal of Medicine*, 113(8), 527-528. <https://doi.org/10.1093/qjmed/hcaa204>
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2010). *Código ético del psicólogo*. Trillas.
- Stanley, A. (2021). La historia de la vacuna contra la COVID-19: el desarrollo de las vacunas contra la COVID-19. *Finanzas y Desarrollo: Publicación Trimestral del Fondo Monetario Internacional y del*



- Banco Mundial*, 58(4), 44-45. <https://www.imf.org/-/media/Files/Publications/Fandd/Article/2021/December/ES/picture.ashx>
- Steppan, M., Piontek, D. y Kraus, L. (2014). The Effect of Sample Selection on the Distinction Between Alcohol Abuse and Dependence. *International Journal of Alcohol and Drug Research*, 3(2), 159-168. <https://doi.org/10.7895/ijadr.v3i2.100>
- Tabachnick, B. G. y Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5a. ed.). Allyn y Bacon.
- Thakur, V. y Jain, A. (2020). COVID 2019-Suicides: A Global Psychological Pandemic. *Brain, Behavior, and Immunity*, 88, 952. <https://doi.org/10.1016%2Fj.bbi.2020.04.062>
- Vadivel, R., Shoib, S., El Halabi, S., El Hayek, S., Essam, L., Bytyçi, D. G., Karaliuniene, R., Schuh, A. L., Nagendrappa, S., Ramalho, R., Ransing, R., Pereira-Sánchez, V., Jatchavala, C., Nkechi, F. y Kundadak, G. K. (2021). Mental Health in the Post-COVID-19 Era: Challenges and the Way Forward. *General Psychiatry*, 34(1), e100424. <https://doi.org/10.1136%2Fgpsych-2020-100424>
- Ventura-León, L. L. y Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627. <https://www.redalyc.org/journal/773/77349627039/html/>
- Wilder-Smith, A. y Freedman, D. O. (2020). Isolation, Quarantine, Social Distancing and Community Containment: Pivotal Role for Old-Style Public Health Measures in the Novel Noronavirus (2019-nCoV) Outbreak. *Journal of Travel Medicine*, 27(2), 1-4. <https://doi.org/10.1093/jtm/taaa020>
- de Winter, J. C. (2013). Using the Student's T-test with Extremely Small Sample Sizes. *Practical Assessment, Research y Evaluation*, 18(10), 1-12. <https://doi.org/10.7275/e4r6-dj05>

Cómo citar este artículo: Luna Pérez, D. G., Figuerola Escoto, R. P., Vargas de la Cruz, I. ., Barrera Hernández , L. F. ., Montiel Cortés , M. ., Lezana Fernández , M. Ángel ., & Meneses González, F. (2023). Validación de Escalas de Estrés, Fatalismo y Preocupación por Contagio de COVID-19 en Docentes Mexicanos. *Psicumex*, 13(1), 1-30, e568. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.568>



Artículos

Escala de comunicación padres e hijos adolescentes: Evidencia de validez en México

Parent-Adolescent Communication Scale: Evidence of Validity in Mexico

Karla María Urías Aguirre¹, Xolyanetzin Montero Pardo¹, Gonzalo Musitu Ochoa³, Estefanía Estévez López⁴, Teresa Isabel Jiménez Gutierrez⁵, Joaquín Alberto Padilla-Bautista⁶

1 Universidad Autónoma de Sinaloa

2 Universidad Pablo de Olavide

3 Universidad Miguel Hernández de Elche

4 Universidad de Zaragoza

6 Universidad Autónoma de Baja California

Resumen

La calidad de la comunicación entre padres e hijos es un factor de riesgo o protección para el desarrollo de dificultades en los adolescentes; por ello, es fundamental que los profesionales de la prevención e intervención psicológica dispongan de instrumentos válidos y fiables para evaluar este indicador de la calidad del funcionamiento familiar. El objetivo fue obtener evidencia de validez de la escala de comunicación entre padres e hijos de Barnes y Olson (1982). Se obtuvieron dos muestras, una de 661 participantes (media = 15 años, DE = 1.6) para el análisis factorial exploratorio. Y otra de 240 participantes (media = 14.8 años, DE = 1.6 años) para el análisis factorial confirmatorio. Ambos análisis mostraron que el instrumento se constituye por dos factores que explican el 47% (madre) y 49% (padre) de la varianza. Los coeficientes de fiabilidad de la escala final para madres y padres oscilaron entre 0.64 y 0.78. Los hallazgos evidencian que esta escala presenta propiedades psicométricas adecuadas para utilizarla en población mexicana.

Palabras clave: comunicación, padres, madres, adolescentes, funcionamiento familiar

Autores

Karla María Urías Aguirre. Universidad Autónoma de Sinaloa.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0828-1444>

Xolyanetzin Montero Pardo. Universidad Autónoma de Sinaloa.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3656-0942>

Gonzalo Musitu Ochoa, Universidad Pablo de Olavide.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8668-1526>

Estefanía Estévez López. Universidad Miguel Hernández de Elche.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2662-2735>

Teresa Isabel Jiménez Gutierrez, Universidad de Zaragoza.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5187-3683>

Joaquín Alberto Padilla-Bautista, Universidad Autónoma de Baja California.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2159-7286>

Autor para correspondencia: Xolyanetzin Montero Pardo email: xolyanetzin.montero@uas.edu.mx

Abstract

The quality of communication between parents and children can be a risk or protective factor for the development of challenges in adolescents. Therefore, it is fundamental for the professionals in prevention and intervention to have valid and reliable instruments to evaluate this indicator of the quality of family functioning. The objective of this study was to obtain evidence of the validity of the Parent-Adolescent Communication Scale by Barnes & Olson (1982). Two samples were obtained, one with 661 participants (mean=15 years old, SD= 1.6) for the exploratory factor analysis; and another with 240 participants (mean= 14.8 years old, SD=1.6) for the confirmatory factor analysis. Both analyses showed that the instrument is made up of two factors that explain 47% (mother) and 49% (father) of the variance. Reliability coefficients from the final scale for mothers and fathers oscillated between 0.64 and 0.78. The findings indicate that this scale has adequate psychometric properties to be used in the Mexican population.

Key words: communication, fathers, mothers, adolescents, family functioning

DOI <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.541>

Recibido 01 – Abril - 2022

Aceptado 14 – Febrero - 2023

Publicado 30 – Julio - 2023



Introducción

La familia es una institución que ha estado presente desde las sociedades más antiguas hasta la actualidad. Su valor es sustancial, siendo complejo delimitar una definición para este constructo, sobre todo considerando las transformaciones históricas y culturales, así como la diversidad familiar existente en la actualidad. Los primeros estudios en el ámbito de la familia ubicaban a esta como un grupo social, originado en el matrimonio y compuesto por esposo, esposa e hijos, y unidos por obligaciones económicas, religiosas y educativas (Lévi-Strauss, 1949). Posteriormente, se definió a la familia como un grupo social integrado por dos personas que contribuyen en la vida monetaria, en la formación académica y en el cuidado de los hijos (Gough, 1971).

Diferentes autores se han ido sumando a estas definiciones, imperando las características estructurales y sus funciones (Gallego, 2012; Oliva y Villa, 2014), como el cuidado, socialización y educación de sus miembros para el desarrollo humano (Bernal, 2016). Desde la teoría de los sistemas, es entendida como un sistema abierto que interactúa con otros más amplios y ha ido reajustándose a los diferentes cambios y demandas propios de las etapas del ciclo vital familiar, como la infancia y adolescencia (Fernández et al. 2015).

Por tanto, en la actualidad, la familia es considerada como un sistema de interacciones fundamentalmente afectivas, cuyos lazos entre sus miembros conlleva un sentido de corresponsabilidad y compromiso entre sus integrantes, más fuerte que las obligaciones impuestas por otras instituciones. Si bien hay funciones tradicionalmente vinculadas a la familia que pueden ser satisfechas por otras personas o entidades, hay responsabilidades inherentes a los roles familiares como la intimidad, la cercanía, la atención mutua y el sentido de identidad entre sus integrantes (Estévez y Musitu, 2016).

En la evolución histórica, social y cultural de la familia se han presentado cambios sustanciales originados con la participación laboral de las mujeres, disminución en la descendencia, aplazamiento en las



uniones de pareja y espacio para la maternidad a mayor edad; estos cambios que se han denominado como “la revolución silenciosa” (Arriagada, 2007). Las nuevas facetas en el contexto social han suscitado modificaciones sustantivas en la dinámica familiar, donde la responsabilidad del hogar ya no solo es asunto de la mujer, sino que el hombre comparte responsabilidades tanto económicas como de la distribución de tareas domésticas (Gallego, 2012). Estos cambios han impactado el clima familiar en la crianza y el funcionamiento de la familia en general al tener que conciliar ambos las responsabilidades familiares y laborales (Martínez-Pampliega *et al.* 2019).

Independientemente del tipo de conformación de la familia, esta atraviesa distintas etapas de transición con diversos procesos claves que propician su desarrollo. La teoría del ciclo vital familiar explica el proceso mediante etapas o periodos, expuestos a influencias externas e internas, que dan forma a cada familia y contribuyen con estrategias de afrontamiento a sus integrantes para su vida y sus demandas (Moratto *et al.* 2015).

En efecto, Olson *et al.* (1983) destacan cuatro etapas en el ciclo vital de la familia: cónyuges jóvenes sin descendencia, cónyuges con hijos escolarizados, cónyuges con hijos adolescentes y cónyuges en el estadio de nido vacío o jubilación. En un estudio sistemático realizado por Moratto *et al.* (2015), enfatizan la clasificación de cuatro etapas con distintas tareas o cambios en cada una de ellas: la primera de formación, caracterizada por la integración de la pareja; la segunda de expansión, conformada por la fase de crianza inicial de los hijos y con niños preescolares; la tercera de consolidación y apertura, familia con niños escolares, con hijos adolescentes, con hijos en proceso de independencia (partida de los hijos de la casa de los padres), adultos en edad de retiro de trabajo (termino de relaciones laborales); y la cuarta de disolución, organizada por la familia anciana y viudez.

Estos cambios por los que transita la familia a lo largo del ciclo vital pueden propiciar diversas tensiones; ante ello, los integrantes dispondrán de algunas habilidades que podrán emplear para afrontar los momentos



de tensión en el núcleo familiar. En este contexto, se distinguen estresores normativos cuando existen cambios propios del momento determinado del ciclo de vida familiar, y estresores no normativos cuando se presentan circunstancias o condiciones no previstas de abrupta aparición con bastante alcance para producir alteraciones en el funcionamiento familiar (Musitu y Callejas, 2017).

La presente investigación se centra en la etapa del ciclo de vida de familias con hijos adolescentes, donde se observan ciertas tareas o cambios normativos que se pueden resumir en conciliar dos procesos opuestos: por un lado, la búsqueda de la unión familiar, el conservar los vínculos amorosos y el sentido de identidad familiar; y, por otro, la búsqueda de desigualdad y creciente autonomía de los integrantes de la familia (Olson, 1991). Una de las propuestas más utilizadas para evaluar el sistema familiar es el modelo circumplejo de Olson (Barnes y Olson, 1985; Olson, 2011; Olson et al. 2019), organizado en torno a tres constructos fundamentales para el funcionamiento familiar: 1) cohesión, entendida por la expresión afectiva entre los integrantes de una familia o que una pareja expresa entre sí; 2) flexibilidad, definida como la posibilidad de cambio en la organización, las funciones y las reglas de convivencia; y 3) comunicación, entendida como las destrezas en la comunicación abierta y positiva en el sistema familiar o de pareja.

En este modelo, la comunicación es considerada como una dimensión que permite aumentar la cohesión y la flexibilidad, y por ello se propone que las familias equilibradas tienen una comunicación familiar más positiva (Olson y Gorall, 2003). Para Zambrano-Mendoza et al. (2019), la comunicación es la respuesta para conservar una relación idónea entre padres e hijos, ya que genera un ejercicio de confianza y respeto mediante el diálogo. Según Martínez et al. (2019), el proceso de comunicación se transmite a partir de la fusión de la comunicación verbal, no verbal y paraverbal, que permite la expresión de ideas y sentimientos, y es por medio de la expresión de afecto y diversas actitudes que se genera la empatía o apatía con el otro. En suma, la comunicación familiar constituye una dimensión facilitadora, que ayuda a describir la integración o los patrones de interacción familiar (Musitu y Callejas, 2017).



La comunicación familiar durante la adolescencia toma particular importancia debido a que influye en la estructuración de la identidad del adolescente y la capacidad de asumir roles (Cooper et al. 1982). El modelo propuesto por Grotevant y Cooper (1985) busca reconocer matices de la comunicación familiar que refuerzan las habilidades psicosociales del adolescente. Se trata del llamado modelo de individuación y consta de cuatro factores: 1) la aserción/afirmación de sí mismo, que trata de tener una postura y explicarlo con claridad; 2) la separación, que es la capacidad de comunicar las diferencias entre sí mismo y los otros; 3) la permeabilidad, definida como la capacidad de tener apertura a las ideas de los otros; y 4) la reciprocidad relativa a expresar afectividad y respeto en las relaciones con los otros.

La comunicación es considerada como una variable central al evaluar la familia, y el instrumento mayormente utilizado a nivel internacional es la escala de comunicación padres e hijos de Barnes y Olson (1985). Es a partir de las prácticas comunicativas que la familia constituye este espacio de socialización entre sus miembros y, posteriormente, en sus otros escenarios de desarrollo, constituyendo diversas dinámicas familiares. Villafaña y González (2022) consideran que, mientras estas dinámicas familiares no se transformen en busca de una equidad, los patrones de género seguirán marcados por la distribución asimétrica de poder, heredando impresiones de la socialización familiar y de comunicación con un sesgo sexista estático y reproductivo.

Evidencia empírica de los últimos años sugiere que la comunicación familiar es un factor protector respecto a la sintomatología depresiva, por lo que puede ayudar a disminuir las consecuencias negativas en la salud física y mental (Rivera et al. 2015). Asimismo, se ha constatado que la calidad en la comunicación de los padres con sus hijos promueve la socialización para que los hijos sean más autónomos, confiados en sus decisiones y tolerantes con los otros (Zhang, 2020). Un estudio reciente (Felix et al. 2020) demuestra como la comunicación puede influir como fuente de apoyo; dependiendo de los procesos de comunicación pueden ser útiles o perjudiciales para la salud mental de padres e hijos ante determinados momentos



estresantes. Sin embargo, la disciplina verbal severa (*i. e.*, desde gritos a humillaciones hacia los hijos) o cálida (*i. e.*, relación amorosa y de confianza entre padres e hijos) no son puntos extremos dentro de la comunicación familiar, ya que en una misma dinámica familiar pueden coexistir ambas (Smetana, 2017). De esta forma, se considera la comunicación como una parte sustancial no solo para explicar o comprender la dinámica familiar, sino como un factor que influye en el ajuste psicosocial de los adolescentes.

Considerando la utilidad de la comunicación entre padres e hijos, es necesario diseñar instrumentos válidos y confiables que permitan evaluar esta variable. La escala de comunicación entre padres e hijos que analizamos está conformada por 20 reactivos que evalúan la comunicación con la madre y con el padre de manera independiente. Cada dimensión está integrada por los factores: comunicación familiar abierta y problemas en comunicación familiar. Este instrumento ha sido adaptado al idioma castellano por el grupo Lisis de España (Musitu et al. 2001), quienes han replicado los mismos factores (Jiménez et al. 2007; Jiménez et al. 2005); si bien, estudios posteriores han reportado tres factores: comunicación abierta, comunicación ofensiva y comunicación evitativa (Estévez, 2005; Estévez et al. 2007; Estévez et al. 2005). A partir de la adaptación española se han realizado validaciones en Argentina (Schmidt et al. 2008) y Perú (Araujo-Robles et al. 2018; Copez-Lonzoy et al. 2016).

En México, diversos estudios han utilizado la adaptación española de este instrumento para relacionar la comunicación familiar con la resolución de conflictos y con la toma de decisiones (Luna et al. 2012); consumo de alcohol y drogas (Musitu et al. 2015; Sánchez et al. 2014); la victimización escolar (Castro et al. 2019; Urías-Aguirre, 2015); la conducta violenta relacional (Romero, Martínez et al. 2019; Romero et al. 2018; Romero, Villarreal et al. 2019; Villarreal et al. 2010); e ideación suicida (Moral et al. 2010; Romero, Martínez et al. 2019; Romero, Villarreal et al. 2019). Aunque se reportan resultados interesantes, se observa la necesidad de desarrollar una validación del instrumento para población mexicana.



A partir de lo antes descrito, la mayor carencia es la falta de una escala válida y confiable para evaluar la comunicación familiar entre padres e hijos adolescentes que considere los factores de grado de apertura y problemas de comunicación en población mexicana. Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo analizar las propiedades psicométricas de la escala de comunicación entre padres e hijos de Barnes y Olson (1982), para analizar la comunicación familiar durante la adolescencia en población mexicana. Específicamente: 1) analizar la estructura factorial de la escala; 2) examinar la consistencia interna y propiedades psicométricas de los ítems; y 3) proporcionar evidencia de validez de la estructura factorial del instrumento.

Metodología

Participantes

Se obtuvieron dos muestras, una de 661 participantes, 296 hombres y 365 mujeres, quienes tenían entre 12 y 19 años (media de 15 años, desviación estándar de 1.6), para el análisis factorial exploratorio. Y otra muestra de 240 participantes, 120 hombres y 120 mujeres, con edades entre 12 y 19 años (edad media de 14.8 años, desviación estándar de 1.6) para el análisis factorial confirmatorio. Se utilizó un muestreo no probabilístico y por conveniencia (Clark-Carter, 2019). El tamaño se determinó bajo el criterio de contar con un mínimo de diez observaciones por cada ítem (Carretero-Dios y Pérez, 2005). Los criterios de selección de la muestra fueron: adolescentes escolarizados en educación secundaria y preparatoria, con interés en participar en la investigación de manera voluntaria y anónima.

Instrumento

Escala de comunicación entre padres e hijos adolescentes de Barnes y Olson (1982), adaptada al español por Musitu *et al.* (2001). Es una escala autoadministrada que analiza el tipo de comunicación entre padres e hijo/as adolescentes por pares (madre-hijo/a y padre-hijo/a), utilizando los mismos reactivos para evaluar la comunicación con ambos progenitores. La respuesta es tipo Likert con cinco opciones de respuesta



que van de 1 = nunca a 5 = siempre. Está integrada por 20 reactivos que se dividen en dos factores: apertura en la comunicación (presencia en la relación padre o madre con su hijo o hija de una comunicación efectiva, que promueve autonomía, donde existe un libre intercambio de mensajes, entendimiento y con una interacción que produce satisfacción), integrada por los reactivos 1, 3, 6, 7, 8, 9, 13, 14, 16 y 17; y problemas en la comunicación (comunicación inadecuada, altamente crítica o dañina en la relación, desinterés por transmitir información y cariño, o estilos negativos de interacción), que se integra por los ítems 2, 4, 5, 10, 11, 12, 15, 18, 19 y 20. El índice de fiabilidad medido por alfa de Cronbach fue de 0.78 y 0.87 respectivamente y para ambos progenitores.

Procedimiento

La escala de comunicación entre padres e hijos adolescentes de Barnes y Olson (1982), en su adaptación española (Musitu et al. 2001), se sujetó al escrutinio de cuatro evaluadores especializados en el tema (terapeutas familiares), quienes revisaron la coherencia gramatical de la escala con la intención de prevenir sesgos, estableciendo claridad en la comprensión de los reactivos. Hubo consenso entre los evaluadores respecto a la acomodación, similitud lingüística, semántica y funcional de los reactivos. Sin embargo, a partir de las recomendaciones de los expertos en el tema considerando el contexto cultural y apropiaciones del lenguaje en México expresiones como “*me hablo mal*” o “*me responde mal*” fueron consideradas por los evaluadores como ambiguas y muy generales, por ello se optó por complementar con conductas más específicas que evidenciaran el sentido de los factores que evalúa el instrumento específicamente en los ítems 10 (“*cuando estoy enfadado/a, generalmente no le hablo*”, versión española: “*cuando estoy enfadado, le hablo mal*”) y 13 (“*cuando le hago preguntas, me responde con sinceridad*”, versión española: “*cuando le hago preguntas me responde mal*”). La versión resultante se aplicó de forma piloto a 15 adolescentes para determinar el entendimiento y claridad de la escala. Fue innecesario hacer modificaciones adicionales porque la escala fue clara para los participantes.



Finalmente, se realizó la aplicación de modo presencial en las instalaciones de cada uno de los espacios escolares públicos participantes en Sinaloa, México. Como paso previo a la recogida de datos, se informó a los participantes sobre los objetivos del estudio y se recogieron los correspondientes permisos paternos, solicitando a los padres que firmaran el consentimiento informado para la colaboración de sus hijos e hijas en la investigación. La aplicación se llevó a cabo de forma grupal, estando cada participante en su aula habitual y con la presencia de un investigador, con una duración de 30 minutos aproximadamente.

Consideraciones éticas

Esta investigación cumple con los principios éticos requeridos en investigaciones en seres humanos, siguiendo los valores elementales comprendidos en la Declaración de Helsinki, en sus normas actuales de privacidad y confidencialidad, uso de consentimiento informado y derecho a la información para garantizar la gratuidad, la no discriminación y abandonar la investigación en cualquiera momento que el participante lo requiera.

Diseño y análisis de datos

Es un estudio instrumental (Montero y León, 2007). Se realizó un análisis factorial exploratorio y otro confirmatorio para determinar la estructura factorial de la escala tanto en la versión para la madre como en la del padre. Para determinar su confiabilidad se calculó el alfa de Cronbach y omega de McDonald en cada versión (Hayes y Coutts, 2020). Para obtener evidencia discriminante se empleó la técnica de relación heterotrait-monotrait (HTMT), la cual considera que la relación entre los indicadores dentro del propio factor debe de ser más fuerte que la relación con los indicadores que miden un constructo distinto; por lo que una relación ≥ 0.90 indicaría una falta de validez discriminante al indicar que los constructos son empíricamente iguales (Henseler et al. 2015).



Resultados

El análisis factorial exploratorio se realizó con la muestra de 661 participantes, 296 hombres y 365 mujeres. Este número de participantes permitió superar la cuota de cinco respondientes por reactivo necesarios para la validación de un instrumento (Nunnally y Berstein, 1995). No se contó con datos perdidos. Los participantes de esta etapa tenían una edad entre 12 y 19 años y una media de 15 años con una desviación estándar de 1.6 años.

Se realizó un análisis de componentes principales con rotación varimax y normalización Kaiser, y se descartaron para ambas versiones los reactivos 2, 4, 11, 15 y 20 por presentar cargas factoriales inferiores a 0.3, no mostrar congruencia teórica dentro del factor o realizar agrupaciones con menos de tres ítems en un factor. Los análisis factoriales realizados mostraron que escalas están constituidas por dos factores; las soluciones factoriales se pueden ver en las Tablas 1 y 2. Las pruebas de esfericidad de Bartlett fueron significativas tanto para la madre (3126.00, $gl = 105$, $p < 0.001$) como para el padre (3400.34, $gl = 105$, $p < 0.001$), y los indicadores de adecuación del tamaño de muestra Kaiser-Meyer-Olkin fueron adecuados en ambas versiones (0.914 y 0.915). Los *eigenvalues* superiores a 1 mostraron la existencia de dos factores. Esta solución convergió en tres iteraciones y explica el 47.41 % de la varianza en la versión de la madre y el 49.30 % en la del padre. El análisis factorial exploratorio mostró evidencia de validez de constructo.



Tabla 1

Solución factorial, indicadores de fiabilidad, medidas de tendencia central y dispersión en la escala de comunicación padres e hijos adolescentes versión para la madre (n = 661)

Reactivos	Factores	
	1	2
8. Si tuviese problemas podría contárselos	0.794	-0.139
1. Puedo hablarle acerca de lo que pienso sin sentirme mal o incómodo/a	0.772	
16. Pienso que es fácil hablarle de los problemas	0.729	
17. Puedo expresarle mis verdaderos sentimientos	0.728	-0.111
14. Intenta comprender mi punto de vista	0.711	-0.201
3. Me presta atención cuando le hablo	0.645	-0.281
6. Puede saber cómo me siento sin preguntármelo	0.627	
7. Nos llevamos bien	0.608	-0.381
9. Le demuestro con facilidad afecto	0.580	-0.158
13. Cuando le hago preguntas, me responde con sinceridad	0.564	-0.257
5. Me dice cosas que me hacen daño		0.676
12. Le digo cosas que le hacen daño		0.675
19. Intenta ofenderme cuando se enfada conmigo	-0.162	0.649
18. Cuando hablamos me pongo de mal genio	-0.181	0.644
10. Cuando estoy enfadado, generalmente no le hablo		0.521
Varianza explicada	31.33	16.08
Rango	1-5	1-5
Media	3.79	2.05
Desviación estándar	0.85	0.78
Alfa de Cronbach	0.857	0.660
Omega de McDonald	0.861	0.666

Fuente: Elaboración propia



Tabla 2

Solución factorial, indicadores de fiabilidad, medidas de tendencia central y dispersión en la escala de comunicación padres e hijos adolescentes versión para el padre (n=661)

Reactivos	Factores	
	1	2
8. Si tuviese problemas podría contárselos	0.804	-0.124
17. Puedo expresarle mis verdaderos sentimientos	0.747	
16. Pienso que es fácil hablarle de los problemas	0.736	
1. Puedo hablarle acerca de lo que pienso sin sentirme mal o incómodo/a	0.726	
7. Nos llevamos bien	0.709	-0.314
14. Intenta comprender mi punto de vista	0.701	-0.172
3. Me presta atención cuando le hablo	0.691	-0.225
6. Puede saber cómo me siento sin preguntármelo	0.646	
13. Cuando le hago preguntas, me responde con sinceridad	0.632	-0.281
9. Le demuestro con facilidad afecto	0.615	-0.183
19. Intenta ofenderme cuando se enfada conmigo	-0.158	0.668
5. Me dice cosas que me hacen daño	-0.124	0.653
12. Le digo cosas que le hacen daño		0.651
18. Cuando hablamos me pongo de mal genio	-.177	0.632
10. Cuando estoy enfadado, generalmente no le hablo		0.613
Varianza explicada	33.26	14.33
Rango	1-5	1-5
Media	3.41	2.11
Desviación estándar	0.95	0.825
Alfa de Cronbach	0.892	0.672
Omega de McDonald	0.894	0.675

Fuente: Elaboración propia



Además, se realizó un análisis factorial confirmatorio con modelamiento de ecuaciones estructurales mediante el programa AMOS 24 para corroborar la estructura factorial. En el análisis factorial confirmatorio se seleccionaron 240 participantes (120 hombres, 120 mujeres); muestra suficiente para un análisis de máxima verosimilitud (Byrne, 2016). No se contó con datos perdidos. Las edades comprendían entre 12 y 19 años, con una media de 14.82 años y con una desviación estándar de 1.62 años.

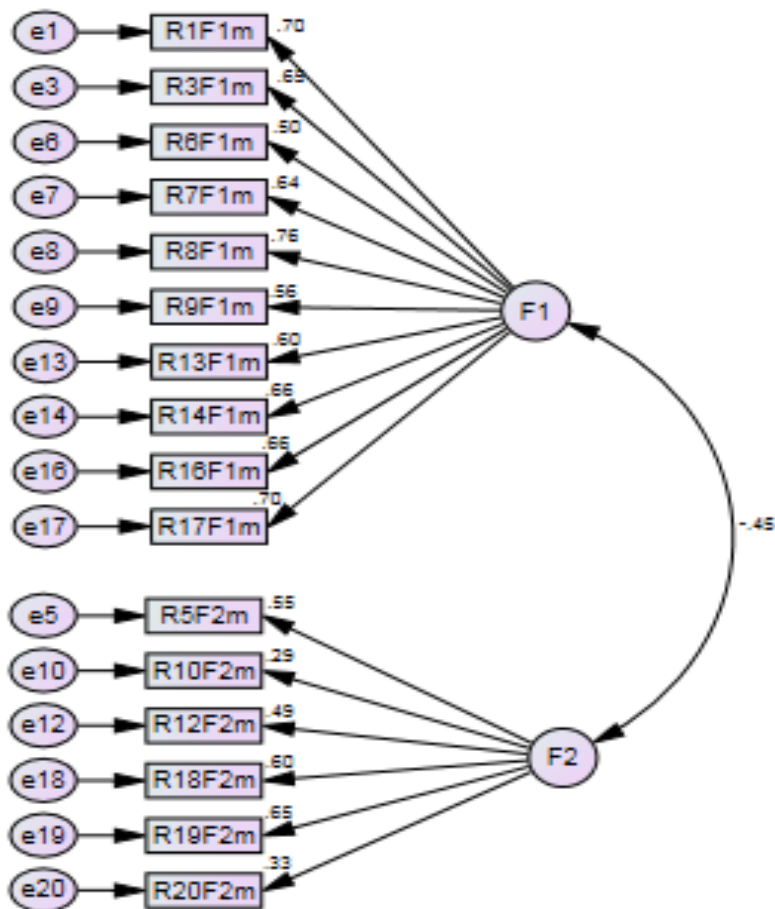
La estimación de los parámetros de bondad de ajuste se realizó con el método de máxima verosimilitud, se emplearon los índices de chi cuadrada (χ^2), *relative chi-square* (χ^2/df), *Goodness-of-Fit Index* (GFI), *Adjusted Comparative Fit Index* (CFI), *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA), *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR) y *Tucker-Lewis Index* (TLI) (Iraurgi et al. 2009). No fue necesario realizar ajustes al modelo en ninguna de las versiones, por lo que no se eliminaron más reactivos. Los índices esperados que muestran buen ajuste son $\chi^2 (gl) > 0.05$, $\chi^2/gl < 3$, CFI > 0.90, SRMR ≤ 0.08 , RMSEA ≤ 0.08 (Byrne, 2016; Kline, 2016; Lévy, 2003).

El análisis factorial confirmatorio para la versión de la madre mostró una $\chi^2/df = 1.51$, GFI = 0.93, CFI = 0.94 RMSEA= 0.04 y SRMR= 0.04; el TLI de 0.94. Todas las cargas factoriales fueron significativas y mayores a 3.580; mientras que en la versión para el padre se mostró una $\chi^2/df = 1.64$, GFI= 0.92, CFI = 0.95 RMSEA= 0.05 y SRMR= 0.04; el TLI de 0.94. Sus cargas factoriales fueron significativas y mayores a (3.580), estos indicadores permiten afirmar que el modelo presenta un buen ajuste (Bentler, 1990; Byrne, 2016; Hu y Bentler, 1999). Las cargas factoriales estandarizadas y las covarianzas entre factores se muestran en las Figuras 1 y 2.



Figura 1

Modelo del análisis factorial confirmatorio para la versión de la madre ($n = 240$). $\chi^2 = 135.101$, $gl = 89$, $p = 0.001$

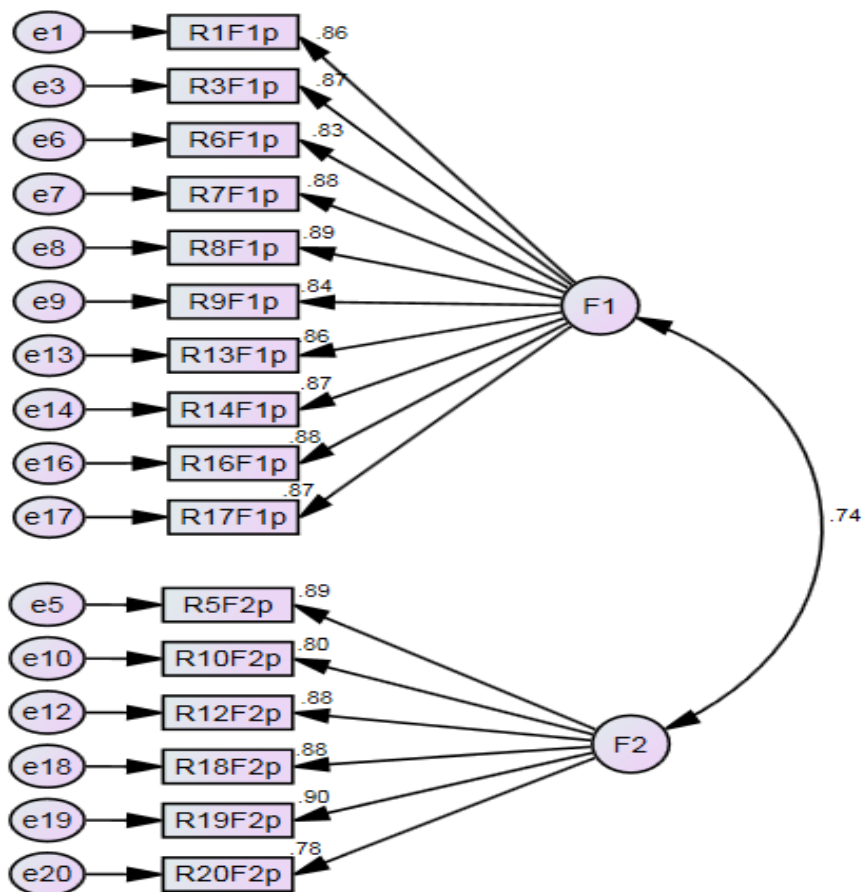


Fuente: Elaboración propia



Figura 2

Modelo del análisis factorial confirmatorio para la versión del padre ($n = 240$). $\chi^2 = 146.129$, $gl = 89$, $p = 0.001$



Fuente: Elaboración propia

La estructura factorial tanto de la versión para la madre como la del padre fueron los mismos en cuanto al número de factores y a los reactivos que los integran. Los dos factores quedaron conformados de



la siguiente manera 1) apertura en la comunicación, compuesto por los ítems 1, 3, 6, 7, 8, 9, 13, 14, 16 y 17. Mientras que el factor 2) problemas de comunicación, que incluye los reactivos 5, 10, 12, 18 y 19.

La fiabilidad de la solución final para la versión de la madre en el factor 1 fue de $\alpha = 0.852$ y $\omega = 0.859$. Para el factor 2, un $\alpha = 0.622$ y $\omega = 0.636$. La fiabilidad global de la escala fue de $\alpha = 0.641$ y $\omega = 0.719$. La fiabilidad de la solución final para la versión del padre en el factor 1 fue de $\alpha = 0.893$ y $\omega = 0.895$; para el factor 2, un $\alpha = 0.592$ y $\omega = 0.616$. La fiabilidad global de la escala fue de $\alpha = 0.746$ y $\omega = 0.789$. Si bien no todos los indicadores superan el criterio de 0.7 o mayor, todos los índices son aceptables considerando que se cuenta con menos de diez reactivos (Loewenthal, 2001) y se trata de un estudio exploratorio (Nunnally y Berstein, 1995)

Por último, empleando la misma base de datos para el análisis factorial confirmatorio, se obtuvo evidencia de validez discriminante entre los factores de cada una de las escalas. Para ello, se llevó a cabo el procedimiento HTMT descrito por Henseler et al. (2015). En los indicadores de las escalas, se encontraron tamaños de relación entre -0.427 y -0.004, mientras que para la versión de los padres los indicadores guardaron relaciones entre -0.392 y 0.055. Estas puntuaciones menores a 0.90 indican que los constructos son empíricamente independientes, permitiendo obtener evidencia de validez de discriminación.

Discusión

Se concretó el objetivo de la presente investigación al alcanzar diferentes evidencias de validez del instrumento para población mexicana. La escala mostró una adecuada agrupación teórica. Presenta una varianza explicada del 47 % para la madre y del 49 % para el padre, con coeficientes de fiabilidad para la madre y para el padre de 0.94, mostrando una adecuada confiabilidad. Ambas escalas están conformadas por dos factores denominados apertura en la comunicación y problemas de comunicación.

El uso de este instrumento en México ha estado limitado a la utilización de la versión española (Musitu et al. 2001), con poca revisión de sus propiedades psicométricas o generalización de las mismas. Un estudio



en este sentido fue el de Villarreal (2009), quien exploró las propiedades psicométricas de este instrumento en población mexicana y, como resultado del análisis factorial exploratorio, reportó una varianza explicada de 55.04 % para el padre y 48.25 % para la madre con valores alfas de Cronbach de 0.87 y 0.86 para padre y madre respectivamente.

La adaptación de este instrumento para adolescentes argentinos (Schmidt *et al.* 2008) posee una varianza explicada de 21.3 % para madre y 56.6 % para padre, explicada en tres factores (comunicación abierta, comunicación ofensiva y comunicación evitativa) con un alfa de Cronbach que oscila de 0.71 a 0.89 para la madre y de 0.71 a 0.92 para el padre. Mientras que la de universitarios peruanos (Araujo-Robles *et al.* 2018) arrojó una estructura bifactorial de 18 ítems, con un alfa de Cronbach para versión del padre de 0.89 y 0.80 para apertura y problemas de comunicación, respectivamente; y con la madre 0.86 para apertura y 0.83 para problemas de comunicación.

Las propiedades psicométricas de la versión final de este instrumento coinciden con el número de factores propuestos por Barnes y Olson (1982), al igual que con otros estudios más recientes (Araujo-Robles *et al.* 2018; Jiménez *et al.* 2007; Jiménez *et al.* 2005; Romero, Martínez *et al.* 2019; Romero *et al.* 2018; Romero, Villarreal *et al.* 2019). Sin embargo, difiere de aquellos que proponen tres dimensiones, donde los problemas de comunicación se dividen en comunicación ofensiva y evitativa (Castro *et al.* 2019; Estévez, 2005; Estévez *et al.* 2007; Estévez *et al.* 2005; Luna *et al.* 2012; Moral *et al.* 2010; Musitu *et al.* 2015; Sánchez *et al.* 2014; Schmidt *et al.* 2008; Urías-Aguirre, 2015; Villarreal *et al.* 2010). Las dos dimensiones propuestas se muestran discriminantes, por lo que existe una evidencia de no estar realizando una medición del mismo constructo con indicadores distintos.

Lo que se observa, respecto a los resultados en cuanto al número de reactivos, es que en otras validaciones se conservan todos los ítems de la escala original, pero el factor de problemas de comunicación se divide en dos áreas. Con la eliminación de cinco ítems de la versión original, tanto para el padre como



para la madre, la versión final del instrumento muestra una adecuada congruencia teórica y buenos indicadores de ajuste para la evaluación de la comunicación entre padres e hijos adolescentes mexicanos.

Todos los ítems que se descartaron pertenecían al factor de problemas en la comunicación; estos fueron el 2 (“*suelo creerme lo que me dicen*”), 4 (“*no me atrevo a pedirle lo que deseo o quiero*”), 11 (“*tengo mucho cuidado con lo que digo*”), 15 (“*hay temas de los que prefiero no hablarle*”) y 20 (“*no creo que pueda decirle cómo me siento realmente en determinadas situaciones*”). Tanto en la adaptación realizada en Perú (Araujo-Robles et al. 2018) como en Argentina (Schmidt et al. 2008), no se conservaron el número de reactivos total de escala original y en todos los casos se coincidió con eliminar de la estructura factorial el ítem 11. Los resultados del presente estudio son consistentes con lo reportado por estos últimos autores al concluir, de acuerdo con la opinión de los panelistas que participaron en su investigación, que los reactivos que hacen referencia a la selectividad del contenido de la comunicación que los adolescentes comparten con los padres no se ajusta a lo que en la cultura latinoamericana se considera como una comunicación negativa y no debe ser considerado como un indicador de problemas en la comunicación. Concluyen que es esperable que el adolescente no quiera compartir ciertos temas en esta etapa.

La contribución fundamental de esta investigación es que está entre las primeras en adaptar este instrumento para población mexicana a partir de realizar un análisis exploratorio y confirmatorio; lo cual permitirá realizar comparaciones interculturales a través de un instrumento de rápida y fácil administración, y con un amplio uso a nivel internacional. Los resultados de este estudio permiten determinar que este instrumento cuenta con las propiedades psicométricas apropiadas para utilizarse en la población explorada. En consecuencia, se puede considerar la comunicación en relación con distintas variables de interés, como el ajuste psicosocial y ciberacoso (Romero-Abrio et al. 2019), adaptación familiar y ajuste psicológico ante el divorcio (Herrero et al. 2020), el apoyo y resiliencia en estudiantes universitarios (Dorrance et al. 2019), prácticas de crianza (Freeman et al. 2019), asociación con el bienestar (Brown y Greenfiel, 2021), cuidadores



y pérdidas por cáncer (Weber et al. 2019; Wittenberg et al. 2019), por mencionar algunas. No obstante, se reconoce como limitación del estudio la necesidad de indagar sobre otros métodos para obtener validez en futuras investigaciones, como comparar a diversos grupos de riesgo con la población de adolescentes en general.

Conflicto de intereses

Lo autores de este trabajo declaran que no existe conflicto de intereses.

Financiamiento

Este trabajo ha sido financiado por el Programa de Fomento y Apoyo a Proyectos de Investigación de la Universidad Autónoma de Sinaloa. PROFAPI 2015/286, con el Proyecto de Investigación “Hostigamiento escolar en infantes y adolescentes”.

Agradecimientos

A los participantes que amablemente colaboraron en esta investigación. A los revisores del presente artículo por todas sus recomendaciones para la mejora del presente trabajo.

Referencias

- Araujo-Robles, E., Ucedo-Silva, V., & Bueno-Cuadra, R. (2018). Validación de la escala de comunicación padres-adolescente en jóvenes universitarios de Lima. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 253-272. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.560>
- Arriagada, I. (2007). Familias latinoamericanas: cambiantes, diversas y desiguales. *Papeles de Población*, 13(53), 9-22. <https://www.redalyc.org/pdf/112/11205302.pdf>
- Barnes, H. L., & Olson, D. H. (1982). Parent-Adolescent Communication Scale. In: D. H. Olson, H. McCubbin, H. Byrne, A. Larsen, M. Muxen, & W. Wilson (Eds.), *Family Inventories: Inventories Used*



- in *A National Survey of Families Across the Family Life Cycle* (pp. 33-48). University of Minnesota Press.
- Barnes, H., & Olson, D. (1985). Parent-Adolescent Communication and the Circumplex Model. *Child Development, 56*(2), 438-447. <http://doi.org/10.2307/1129732>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative Fit Indexes in Structural Models. *Psychological Bulletin, 107*(2), 238–246. <http://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Bernal, A. (2016). La identidad de la familia: un reto educativo. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores, 55*(1), 114-128. <http://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.289>
- Brown, G., & Greenfield, P. (2021). Staying Connected During Stay-at-Home: Communication with Family and Friends and its Association with Well-Being. *Human Behavior & Emerging Technologies, 3*(1), 147–156. <http://doi.org/10.1002/hbe2.246>
- Byrne, B. (2016). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming* (3rd ed.). Routledge.
- Carretero-Dios, H., & Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 5*(3), 521-551. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33705307.pdf>
- Castro, R., Núñez, S., Musitu, G., & Callejas, J. (2019). Comunicación con los padres, malestar psicológico y actitud hacia la autoridad en adolescentes mexicanos: su influencia en la victimización escolar. *Estudios Sobre Educación, 36*, 113-134. <http://doi.org/10.15581/004.36.113-134>
- Clark-Carter, D. (2019). *Quantitative Psychological Research: The Complete Student's Companion*. Psychology Press.
- Cooper, C., Grotevant, H., Moore, M., & Condon, S. (1982). Family Support and Conflict: Both Foster Adolescent Identity and Role Taking. Paper Presented at the Meeting of the American Psychological



- Association, Washington, D.C. In: H. Barnes, & D. Olson, (1985). Parent-Adolescent Communication and the Circumplex Model. *Child Development*, 56(2), 438-447. <http://dx.doi.org/10.2307/1129732>
- Copez-Lonzoy, A., Villarreal-Zegarra, D., & Paz-Jesús, A. (2016). Propiedades psicométricas de la escala de comunicación familiar en estudiantes universitarios. *Revista Costarricense de Psicología*, 35(1), 31-46. <http://doi.org/10.22544/rcps.v35i01.03>
- Dorrance, H., Scharp. K., Sanders, M., & Beaty, L. (2019). Family Communication Patterns and the Mediating Effects of Support and Resilience on Students Concerns About College. *Family Relations*, 69(2), 276-291. <http://doi.org/10.1111/fare.12386>
- Estévez, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia* [Tesis doctoral]. Universidad de Valencia. <https://roderic.uv.es/handle/10550/15393>
- Estévez, E., & Musitu, G. (2016). *Intervención psicoeducativa en el ámbito familiar, social y comunitario*. Paraninfo.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D., & Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72719116.pdf>
- Estévez, E., Musitu, G., & Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28(4), 81-89. <https://www.redalyc.org/pdf/582/58242809.pdf>
- Felix, E., Afifi, T., Horan, S., Meskunas, H., & Garber, A. (2020). Why Family Communication Matters: The Role of Co-Rumination and Topic Avoidance in Understanding Post-Disaster Mental Health. *Journal Abnormal Child Psychology*, 48, 1511-1524. <http://doi.org/10.1007/s10802-020-00688-7>



- Fernández, A., Montero D., Martínez, N., Orcasitas, J., & Villaescusa, M. (2015). Calidad de vida familiar: marco de referencia, evaluación e intervención. *Siglo Cero*, 46(2), 7-29. <https://doi.org/10.14201/scero2015462729>
- Freeman, J., Elton, J., & Lambert, A. (2019). “A Second-Chance at Being a Parent”: Grandparent Caregivers Reported Communication and Parenting Practices with Co-Residential Grandchildren. *Journal of Family Communication*, 19(3), 261-276. <http://doi.org/10.1080/15267431.2019.1632864>
- Gallego, A. (2012). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), 326-345. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194224362017.pdf>
- Gough, E. (1971). The Origin of the Family. *Journal of Marriage and the Family*, 33(4), 760- 771. <https://doi.org/10.2307/349449>
- Grotevant, H., & Cooper, C. (1985). Patterns of Interaction in Family Relationships and the Development of Identity Exploration in Adolescence. *Child Development*, 56(2), 415-428. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/1129730>
- Hayes, A. F., & Coutts, J. J. (2020). Use Omega Rather than Cronbach’s Alpha for Estimating Reliability. But... *Communication Methods and Measures*, 14(1), 1–24. <http://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629>
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. A (2020). New Criterion for Assessing Discriminant Validity in Variance-Based Structural Equation Modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115–135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Herrero, M., Martinez-Pampliega, A., & Alavarez, I. (2020). Family Communication, Adaptation to Divorce and Children’s Maladjustment: The Moderating Role of Coparenting. *Journal of Family Communication*, 20(2), 114-128. <http://doi.org/10.1080/15267431.2020.1723592>



- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <http://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Iraurgi, I., Sanz, M., & Martínez-Pampliega, A. (2009). Adaptación y estudio psicométrico de dos instrumentos de pareja: índice de satisfacción matrimonial y escala de inestabilidad matrimonial. *Revista de Investigación en Psicología*, 12(2), 177-192. <http://doi.org/10.15381/rinvp.v12i2.3763>
- Jiménez, T., Murgui, S., & Musitu, G. (2007). Comunicación familiar y ánimo depresivo: el papel mediador de los recursos psicosociales del adolescente. *Revista Mexicana de Psicología*, 4(2), 259-271. <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243020637010.pdf>
- Jiménez, T., Musitu, G., & Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología*, 36(2), 181-195. https://www.uv.es/~lisis/gonzalo/7_musitu.pdf
- Kline, R. (2016). *Principles and Practices of Structural Equation Modelling*. The Guilford Press.
- Lévi-Strauss. (1949). *Structures Elementaires de la Parente*. PUF.
- Lévy, J. (2003). Modelación y análisis con ecuaciones estructurales. En J. Lévy y J. Varela (Eds.), *Análisis multivariante para las ciencias sociales* (pp. 767–814). Pearson Educación.
- Loewenthal, K. (2001). *An Introduction to Psychological Tests and Scales* (2nd ed.). Psychology Press.
- Luna, A., Laca, F., & Cedillo, L. (2012). Toma de decisiones, estilos de comunicación en el conflicto y comunicación familiar en adolescentes bachilleres. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(2), 295-311. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29224159014.pdf>
- Martínez, D., Amaya, D., & Calle, P. (2019). Prácticas de crianza y comunicación familiar: una estrategia para la socialización primaria. *Poiésis* (36), 111-125. <http://doi.org/10.21501/16920945.3193>



- Martínez-Pampliega, A., Ugarte, I., Merino, L., & Herrero, D. (2019). Conciliación familia-trabajo y sintomatología externalizante de los hijos e hijas: papel mediador del clima familiar. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 10(1), 27-36. <http://doi.org/10.23923/j.rips.2018.02.023>
- Montero, I., & León, O. (2007). A Guide for Naming Research Studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. https://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf
- Moral, J., Sánchez, J., &., & Villarreal, M. (2010). Desarrollo de una escala multidimensional breve de ajuste escolar. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 15(1), 1-11. <https://doi.org/10.17811/rema.15.1.2010.1-11>
- Moratto, N., Zapata, J., & Messenger, T. (2015). Conceptualización de ciclo vital familiar: una mirada a la producción durante el periodo comprendido entre los años 2002 a 2015. *Revista CES Psicología*, 8(2), 103-121. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423542417006>
- Musitu, G., & Callejas, J. (2017). El modelo de estrés familia en la adolescencia: MEFAD. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 11-19. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349852544002.pdf>
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., & Cava, M. (2001). *Familia y adolescencia*. Síntesis.
- Musitu, G., Suarez, C., Del Moral, G., & Villarreal, M. (2015). El consumo de alcohol en adolescentes: el rol de la comunicación, el funcionamiento familiar, la autoestima y el consumo en la familia y amigos. *Revista Búsqueda*, (14), 45-61. <http://doi.org/10.25009/pys.v29i1.2572>
- Nunnally, J. C., & Berstein, I. H. (1995). *Teoría Psicométrica* (3a. ed.). McGraw Hill.
- Oliva, E., & Villa, V. (2014). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. *Justicia Juri*, 10(1), 11-20. <https://doi.org/10.15665/rj.v10i1.295>
- Olson, D. (1991). Commentary: Three-Dimensional (3-D) Circumplex Model and Revised Scoring of FACES III. *Family Process*, 30(1), 74-79. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1991.00074.x>



- Olson, D. (2011). Faces IV and the Circumplex Model: Validation Study. *Journal of Marital and Family Therapy*, 37(1), 64-84. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2009.00175.x>
- Olson, D., & Gorall, M. (2003). Circumplex Model of Marital and Family Systems. *Journal of Family Therapy*, 22(2), 144-167. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.00144>
- Olson, D., Waldvogel, L., & Schlieff, M. (2019). Circumplex Model of Marital and Family Systems: An Update. *Journal of Family Theory & Review*, 11(2), 199-211. <https://doi.org/10.1111/jftr.12331>
- Olson, D., McCubbin, H., & Barnes, H. (1983). *Families: What Makes Them Work*. Sage.
- Rivera, R., Rivera, H., Pérez, A., Leyva, L., & de Castro, F. (2015). Factores individuales y familiares asociados con sintomatología depresiva en adolescentes de escuelas públicas de México. *Salud Pública de México*, 57(3), 219-226. <http://dx.doi.org/10.21149/spm.v57i3.7559>
- Romero, A., Martínez, B., Sánchez, J., & Musitu, G. (2019). A Psychosocial Analysis of Relational Aggression in Mexican Adolescents Based on Sex and Age. *Psicothema*, 31(1), 88-93. <http://doi.org/10.7334/psicothema2018.151>
- Romero, A., Musitu, G., Callejas, J., Sánchez, J., & Villarreal, M. (2018). Factores predictores de la violencia relacional en la adolescencia. *Liberabit*, 24(1), 29-43. <http://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n1.03>
- Romero, A., Villarreal, M., Callejas, J., Sánchez, J., & Musitu, G. (2019). La violencia relacional en la adolescencia: un análisis psicosocial. *Psicología y Salud*, 29(1), 103-113. <https://doi.org/10.25009/pys.v29i1.2572>
- Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B., Musitu-Ferrer, D., León-Moreno, C., Villarreal-González, M., & Callejas-Jerónimo, J. (2019). Family Communication Problems, Psychosocial Adjustment and Cyberbullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13), 2417. <https://doi.org/10.3390/ijerph16132417>



- Sánchez, J., Villarreal, M., Ávila, M., Vera, A., & Musitu, G. (2014). Contextos de socialización y consumo de drogas ilegales en adolescentes escolarizados. *Psychosocial Intervention*, 23(1), 69-78. <https://doi.org/10.5093/in2014a7>
- Schmidt, V., Messoulam, N., Molina, M., & Abal, F. (2008). Hacia una versión argentina de una escala de comunicación padres-adolescente. *Revista Interamericana de Psicología*, 42(1), 41-48. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28442105>
- Smetana, J. (2017). Current Research on Parenting Styles, Dimensions, and Beliefs. *Current Opinion in Psychology*, 15, 19-25. <http://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.02.012>
- Urías-Aguirre, K. (2015). Relación de la comunicación familiar y la victimización escolar de adolescentes. *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo*, 1, 109-118. <http://doi.org/10.33064/ippd1637>
- Villafaña, J., & González, N. (2022). Género y comunicación en familias semirurales cubanas. *Revista Novedades en Población*, 18(35), 255-283. <https://revistas.uh.cu/novpob/article/view/411>
- Villarreal-González, M. (2009). *Un modelo estructural del consumo de drogas y conducta violenta en adolescentes escolarizados* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Nuevo León. <http://eprints.uanl.mx/2080/1/1080186692.pdf>
- Villarreal, M., Sánchez, J., & Musitu, G. (2010). Un modelo predictivo de la violencia escolar en adolescentes. *Ciencia UANL*, 13(4), 413-420. <https://www.redalyc.org/pdf/402/40215505012.pdf>
- Weber, M., Alvariza, A., Kreichbergs, U., & Sveen, J. (2019). Communication in Families with Minor Children Following the Loss of a Parent to Cancer. *European Journal of Oncology Nursing*, 39, 41-46. <http://doi.org/10.1016/j.ejon.2019.01.005>



- Wittenberg, E., Xu, J., Goldsmith, J., & Mendoza, Y. (2019). Caregiver Communication About Cancer: Development of A Mhealth Resource to Support Family Caregiver Communication Burden. *Psycho-Oncology*, 28(2), 365-371. <http://doi.org/10.1002%2Fpon.4950>
- Zambrano-Mendoza, Y., Campoverde-Castillo, A., & Idrobo-Contento, J. (2019). Importancia entre la comunicación padres e hijos y su influencia en el rendimiento académico de bachillerato. *Polo del Conocimiento*, 4(5), 138-156. <http://doi.org/10.23857/pc.v4i5.969>
- Zhang, Y. (2020). Quality Matters More than Quantity: Parent-Child Communication and Adolescents' Academic Performance. *Frontiers in Psychology*, 11. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01203>

Cómo citar este artículo: Urías Aguirre, K. M., Montero Pardo, X., Musitu Ochoa, G., Estévez López, E., Jiménez Martínez, T. I., & Padilla-Bautista, J. A. (2023). Escala de comunicación padres e hijos adolescentes: Evidencia de validez en México. *Psicumex*, 13(1), 1-28. e541. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.541>



Artículos

Construcción y Validación de la Escala de Ambiente Familiar Positivo en una Muestra de Adolescentes (FAMPOS)

Construction and Validation of a Positive Family Environment Scale in Adolescent's Sample (POSFAM)

Cynthia Lorenia Aranda Corrales¹ y Edgar-Rene Valenzuela-Hernández²

1 Universidad de Sonora

2 Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

El objetivo de esta investigación fue describir el proceso de validación de un instrumento elaborado para medir el ambiente familiar positivo (FAMPOS) en adolescentes. Se basó en el modelo ecológico de familia positiva, conformado por seis interacciones: educativas, constructivas, afectivas, cooperativas, prosociales y económicas. Se aplicó la escala a una muestra por conveniencia de 227 estudiantes de una secundaria pública en Sonora, México, junto con una escala de bienestar subjetivo para probar validez convergente. La validez de contenido fue evaluada por un panel de expertos. Se evaluó la confiabilidad resultando un valor de alfa de Cronbach de 0.94. Para la validez de constructo, se utilizó el análisis factorial confirmatorio de segundo orden y la validez convergente quedó evidenciada en la fuerza y dirección de las correlaciones. Los resultados mostraron que el (FAMPOS) se conformó por cuatro factores y es válido para evaluar el ambiente familiar positivo de adolescentes con características similares a la muestra.

Palabras clave: ambiente familiar positivo, escala, validación, adolescentes, análisis factorial confirmatorio

Autores

Cynthia Lorenia Aranda Corrales Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación, Universidad de Sonora.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9687-6039>

Edgar-Rene Valenzuela-Hernández Departamento de Psicología Instituto Tecnológico de Sonora

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6766-830X>

Autor para correspondencia: Cynthia Lorenia Aranda Corrales

e-mail: cynthia.aranda@unison.mx

Abstract

The objective of this research was to describe the validation process of an instrument developed to measure positive family environments (POSFAM) in adolescents. It was based on the ecological model of positive family, made up of six interactions: educational, constructive, affective, cooperative, prosocial and economic. The scale was applied to a convenience sample of 227 students from a public high school in Sonora, Mexico, along with a subjective well-being scale to prove convergent validity. The content validity was tested by a panel of experts. The reliability was calculated resulting in a Cronbach's alpha value of 0.94. A second order confirmatory factor analysis was used for construct validity. Convergent validity was evidenced by the strength and direction of the correlations. The results showed that the (POSFAM) was confirmed by four factors and is valid to evaluate the positive family environment of adolescents with similar characteristics to those of the sample.

Key words: family environment, scale, validation, adolescents, confirmatory data analysis

DOI <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.500>

Recibido 24– Noviembre- 2021

Aceptado 23 – Septiembre - 2022

Publicado 07 – Septiembre - 2023



Introducción

La familia es considerada como la primera institución y estructura social en la que los individuos se integran y reciben protección, debido a que su función principal es favorecer los principios básicos que garanticen un óptimo desarrollo del individuo en sociedad, además de brindar apoyo, supervivencia, satisfacción de necesidades físicas y psicológicas, y coadyuvar en la formación de la identidad como individuos y sentido de pertenencia (López-Suárez, 2014; Rodríguez et al. 2021). Por lo tanto, se entiende como familia a “un sistema organizado y jerarquizado, estructuralmente delimitado por una serie de reglas que tienen como objetivo proteger la pertenencia de las personas que la componen, las cuales comparten una serie de vínculos de afecto e intimidad” (Rodríguez et al. 2008, p. 218).

También, la familia constituye uno de los ambientes más importantes para los seres humanos, ya que en esta se atienden características y tendencias que se desarrollan en posteriores etapas de la vida; por ello, es de vital importancia el análisis de las relaciones familiares para el desarrollo óptimo del adolescente (Gutiérrez et al. 2021). Es en ella donde se enseñan las interacciones más importantes para el desarrollo psicológico de los seres humanos, dado que sus interacciones con el ambiente inician desde el nacimiento y permanecen regularmente hasta la muerte (Olaguibe y López-Hernández, 2021), lo cual no sucede en otros ambientes de la vida humana.

Debido a la importancia de la familia, hay propuestas teóricas que indican que sus características pueden estar relacionadas con conductas personales adaptativas y bienestar subjetivo de los individuos que las conforman. Entre estas propuestas, se encuentra el modelo ambiental de familia positiva, el cual define a la familia a partir de una serie de interacciones persona-ambiente establecidas entre un grupo de personas, ya sea con lazos consanguíneos o no, que participa de manera coordinada, organizada y sistematizada en la práctica cotidiana de las interacciones económicas, constructivas, afectivas, cooperativas, educativas y



prosociales, y que posibilitan que sus integrantes mantengan altos niveles de bienestar personal (Corral et al. 2014).

De acuerdo con la propuesta de ambientes positivos, los entornos son sostenibles y deben evaluarse en términos de transacción (Corral et al. 2014). Se basan en un “dar y recibir” de todos los integrantes de la familia, con el objetivo de mantener el funcionamiento familiar e individual de cada integrante. Dichas transacciones son puntualizadas en los siguientes tipos: económicas, constructivas, afectivas, cooperativas, educativas y prosociales. En la Tabla 1, se describen y ejemplifican cada una de ellas.

Tabla 1

Interacciones que conforman el instrumento FAMPOS

Interacciones (transacciones)	Definición	Ejemplos
Económicas	Permiten el acceso a los recursos materiales necesarios para mantener y mejorar la infraestructura física del hogar, así como el uso de recursos para satisfacer las necesidades de la familia.	Pago de luz, agua, hipoteca, vestido, alimentación, transporte, etc.
Constructivas	Inversión conductual que llevan a cabo los miembros de la familia para el desarrollo y mantenimiento de la infraestructura física y psicológica del grupo, cuando ocurre un cambio o crisis familiar que requiere la reorganización de las funciones de los integrantes.	Enfermedad o pérdida de algún miembro de la familia, jubilación, salida de los hijos mayores,
Cooperativas	Implica el apoyo que se brindan los miembros de la familia entre sí para realizar una actividad o cumplir una meta personal, cuando este se encuentra realizando dicha actividad.	Ayudar a terminar una tarea o proyecto escolar a un hermano o hijo; ayudar a otro miembro a lavar el auto o doblar la ropa.



Prosociales	Consisten en compartir con otros miembros de la sociedad apoyos de tipo emocional e instrumental cuando lo requieran.	Respeto por leyes y normas sociales; participación en actividades altruistas.
Educativas	Están dirigidas a la enseñanza de habilidades o transferencia de conocimiento a los miembros de la familia.	Enseñar a los hijos conductas de autocuidado; transferencia de valores; Enseñar al abuelo a usar un ordenador.

Fuente: adaptación a partir de los postulados del modelo ecológico de familia positiva de Corral et al. (2014).

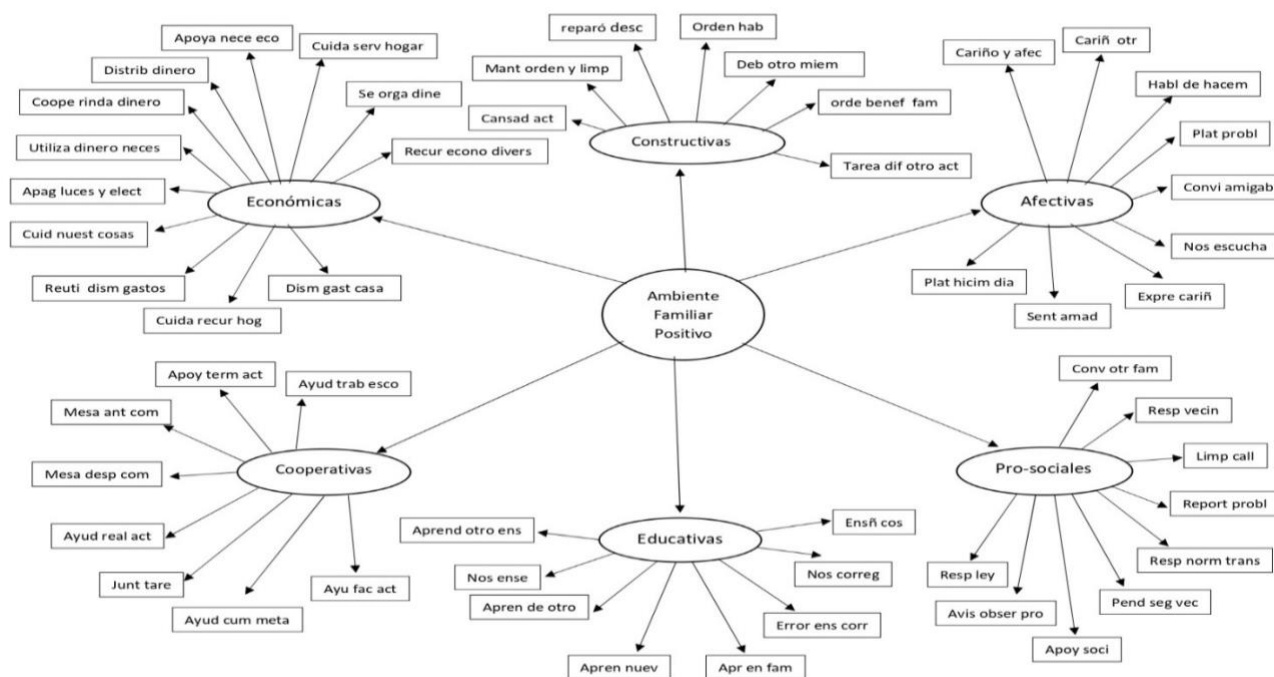
Corral et al. (2014) afirman que la estructura socio-física familiar y el bienestar personal afectan el ambiente familiar positivo (conformado por las interacciones descritas anteriormente) en un tiempo subsecuente, garantizando la sustentabilidad del mismo ambiente. Asimismo, Reyes et al. (2019) encuentran que la familia es un entorno natural imprescindible para el crecimiento y bienestar de todos sus integrantes. De esta manera, el modelo ambiental de familia positiva es una propuesta novedosa basada en estudios que sugieren la importancia de un ambiente familiar positivo para el desarrollo armonioso de sus miembros, una mejor salud física y psicológica, y el desarrollo de competencias sociales.

A pesar de que existen varias escalas para evaluar el funcionamiento familiar, tales como la Escala de Evaluación de la Adaptabilidad y Cohesión Familiar (Calleja, 2011), y la Escala de Funcionamiento Familiar (García-Méndez et al. 2006), no se cuenta con un instrumento de medición diseñado para evaluar de manera particular las interacciones antes mencionadas, considerando el carácter transaccional en la dinámica entre los miembros de la familia, tal como lo plantea la teoría de ambientes positivos (Corral et al. 2014). Derivado de lo anterior, el objetivo de esta investigación es construir y validar un instrumento para evaluar el ambiente familiar conformado por las interacciones económicas, prosociales, afectivas, educativas, constructivas y cooperativas que se presentan entre sus miembros. El modelo hipotético se presenta en la Figura 1.



Figura 1

Modelo hipotético de la escala de ambiente familiar positivo



Fuente: elaboración propia.

Metodología

Participantes

Se realizó un estudio trasversal de alcance analítico, en una muestra de 227 estudiantes, la cual se obtuvo considerando los parámetros de una muestra mínima de 200 participantes para la ejecución de un análisis factorial (Boomsma, 1985; Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010; Kline, 1986; Morales-Vallejo, 2011). La muestra fue seleccionada por conveniencia entre 1º, 2º y 3º grado de educación secundaria en una escuela pública de la localidad de Hermosillo, Sonora, con una edad promedio de 13.5 años (D. E. = 1.19), el 57.3 % fueron mujeres y el 37.9 % hombres. El único criterio de inclusión para participar en el estudio



fue que los directivos, los padres y los adolescentes otorgaran su autorización a través de los respectivos consentimientos y asentimientos informados.

Instrumentos

Se construyó un inventario que recabó, primeramente, datos demográficos de los adolescentes como la edad, sexo y personas con quienes viven, con el fin de caracterizar la muestra en estudio. A continuación, se incluyó el instrumento que evaluó el ambiente familiar positivo (FAMPOS), con ítems basados en las interacciones económicas, constructivas, cooperativas, afectivas, prosociales y educativas que describen un ambiente familiar adaptativo (Corral et al. 2014). Dicho instrumento cuenta con una escala de tipo Likert que va de 0 a 4, donde 0 es igual a “nunca” y 4 es igual a “siempre”, con un total de 53 ítems.

Para la redacción de los reactivos se llevó a cabo una revisión teórica de los conceptos de ambiente familiar positivo, además de la revisión de otros instrumentos de medición que evalúan el ambiente familiar, tomando en cuenta la Escala de Evaluación de la Adaptabilidad y Cohesión Familiar II (Calleja, 2011) y la Escala de Funcionamiento Familiar (García-Méndez et al. 2006). La primera está basada en la tradicional escala FACES II de Olson et al. (1982) pero adaptada a población mexicana, evaluando el grado en que los miembros de la familia están vinculados afectivamente y si estos se apoyan en tiempos difíciles; mientras que la segunda evalúa aspectos como la comunicación, la estructura y el afecto, pero también aspectos de hostilidad y problemas en la expresión de sentimientos. A partir de ello, se conformó un banco de reactivos del cual se seleccionaron los más pertinentes a los constructos teóricos de interés a partir de la evaluación hecha por un panel de expertos, quienes, con base en su experiencia en investigación y trayectoria profesional en temas de relaciones familiares, y con el conocimiento de la teoría en cuestión, valoraron la claridad, coherencia, relevancia y suficiencia de los reactivos de acuerdo con la rúbrica elaborada por Escobar y Cuervo (2008). Algunos de los reactivos resultantes son: “nos demostramos cariño y afecto” y “nos enseñamos cosas unos a otros”.



El instrumento conformado fue aplicado, previamente a la investigación, a adolescentes con características similares a las de la muestra, quienes opinaron sobre el instrumento, señalando dudas y haciendo sugerencias a partir de su perspectiva. Esto con el fin de considerar las características lingüísticas y gramáticas de la población objetivo para la redacción final de los ítems.

Además, se midió el bienestar subjetivo con la escala de bienestar subjetivo (Aranda et al. 2015) que mide dos dimensiones, bienestar material y bienestar personal, con un total de 11 reactivos. La escala presenta valores aceptables de confiabilidad ($\alpha = 0.89$) y validez de constructo ($X^2 = 91.76$, $p = 0.00002$, $gl = 43$, $BBNFI = 0.902$, $BBNNFI = 0.930$, $CFI = 0.945$, $RMSEA = 0.07$). Sus opciones de respuesta son de tipo Likert, donde 0 es “muy insatisfecho/a” y 4 “muy satisfecho/a”; algunos ejemplos de reactivo son: “¿qué tan satisfecho estoy con...?”, “mi estado de salud en general” o “mi forma de ser”.

Procedimiento

Se solicitaron los permisos necesarios bajo los principios éticos de la investigación estipulados por la Sociedad Mexicana de Psicología (2007) en su IV principio “el respeto a los derechos y a la dignidad de las personas”. Primero, se solicitaron los permisos a los directivos de la escuela seleccionada, a quienes se les explicó el estudio y se les solicitó su consentimiento. Igualmente, se requirió el permiso y autorización de los(as) profesores(as) responsables de los grupos seleccionados. Una vez que se obtuvieron los permisos correspondientes, se entregó una carta de consentimiento informado a los adolescentes para que se la entregaran a sus padres, donde se les solicitó la participación voluntaria de su hijo en el estudio. Al día siguiente, se recogieron los consentimientos informados de los padres, y se evaluó por medio de la escala a los adolescentes cuyos padres habían aceptado que su hijo participara. Previo a responder los cuestionarios, los adolescentes firmaron un asentimiento. Finalmente, la escala se aplicó de manera colectiva y anónima en un tiempo aproximado de 15 a 20 minutos.



Análisis de datos

Para examinar las propiedades psicométricas de la escala se utilizó como referencia la teoría clásica de los test (TCT), la cual tiene como objetivo estimar las características psicométricas de la prueba considerando la afectación del error aleatorio a la consistencia interna de la escala a partir de la medición del análisis de confiabilidad y validez (Zúñiga y Montero, 2007). Los datos fueron capturados en el programa estadístico SPSS 21, donde se realizaron estadísticas descriptivas de las variables demográficas (sexo y edad). Se aplicaron estadísticas univariadas, medias y desviaciones estándar. La normalidad de los datos fue evaluada a partir de la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Los datos perdidos se remplazaron por el promedio de las respuestas del sujeto en esa serie de datos. La imputación se realizó solo en caso de que hubiera menos del 5 % de datos perdidos.

Además, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach de la escala con el fin de conocer su consistencia interna de los factores teóricos en general, y su homogeneidad, es decir, la correlación entre cada una de las preguntas ≥ 0.7 (Oviedo y Campo-Arias, 2005). La validez de contenido fue llevada a cabo por un panel de expertos (previo a la elaboración del cuestionario), mientras que para la validez de constructo se utilizó el análisis factorial confirmatorio de segundo orden, el cual permite corroborar de manera empírica la validez de los reactivos y la estructura conceptual del constructo a probar; asimismo, permite la contrastación del modelo a través de la evaluación de la estructura de los datos obtenidos en función de la teoría que lo sustenta, más allá de la realización de una única valoración global del instrumento (Herrero, 2010). Lo anterior se llevó a cabo con el paquete estadístico EQS 6.1 bajo el método de estimación máxima verosimilitud (ML) por sus propiedades asintóticas – proporciona estimadores insesgados, consistentes, eficientes y normalmente distribuidos – (Hu y Bentler, 1998; Ximénez-Gómez y García, 2005).

Por otra parte, para determinar la pertinencia del modelo propuesto, se utilizó la relación entre el valor de X^2 y los grados de libertad menor a 3 (Ruiz et al. 2010), además de los indicadores prácticos de bondad



de Bentler-Bonett de ajuste normado (BBNFI), no normado (BBNNFI), el índice de ajuste comparativo (CFI) y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) (Bentler, 2006). Para seleccionar el mejor modelo, se utilizó el criterio de información de Akaike (AIC), utilizado para comparar modelos ajustando por complejidad, donde, entre menor sea el valor de AIC, mejor se considera el modelo.

De igual forma, se utilizó la prueba de Kolmogórov-Smirnov para evaluar la normalidad de los datos y, posteriormente, elegir la prueba pertinente para llevar a cabo la validez convergente; la cual se determinó a través de la correlación con el constructo *bienestar subjetivo* que, según la literatura especializada, es relevante con respecto al ambiente familiar positivo (Reyes et al. 2019).

Resultados

En la Tabla 2 se muestran los datos demográficos de la muestra.

Tabla 2

Características demográficas de la muestra (N=227)

<i>Variable</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
SEXO		
Femenino	130	57.3
Masculino	86	37.9
Perdidos	11	4.8
Total	227	100.0
VIVE CON		
Ambos padres	171	75.3
Papá	5	2.2
Mamá	36	15.9
Abuelos	5	2.2
Perdidos	10	1.3
Total	227	100.0

Nota: los valores perdidos hacen referencia a los participantes que, por decisión propia y derecho, decidieron no responder ante la pregunta “sexo” o con “quien viven”, sin embargo, si respondieron a las escalas y por tanto no se excluyeron del análisis.



Los resultados revelaron que la confiabilidad del instrumento FAMPOS total es fiable, teniendo un $\alpha = 0.94$ (Oviedo y Campo-Arias, 2005). Las medias, mínimo y máximo, desviaciones estándar y coeficiente de consistencia interna (alfa de Cronbach) del instrumento (FAMPOS) se pueden observar en la Tabla 3, además del comportamiento de los datos que, en su mayoría, fluctúan entre los valores mínimo y máximo que presentaba la escala; con ello se comprueba la variabilidad en las respuestas de los participantes, debido a sus características individuales.

Tabla 3*Medias y confiabilidad de la escala FAMPOS*

Escala y variables	N	Min.	Max.	Media	D.E.	Alfa
AMBIENTE FAMILIAR POSITIVO						0.94
<i>Interacciones cooperativas</i>						
Nos ayudamos con los trabajos escolares	227	0	4	2.95	1.00	0.79
Cooperamos para poner la mesa para comer	227	0	4	2.58	1.23	
Nos ayudamos a cumplir nuestras metas	227	0	4	3.28	0.84	
Ayudamos a quien realizaba una actividad	227	0	4	3.08	0.90	
Cooperamos para limpiar la mesa	227	0	4	3.03	1.07	
Nos facilitamos las actividades	227	0	4	3.08	0.89	
<i>Interacciones afectivas</i>						
Nos demostramos cariño y afecto	227	0	4	3.20	0.97	0.92
Fuimos cariñosos unos con otros	227	0	4	3.00	1.10	
Expresamos cariño entre nosotros	227	0	4	3.10	1.07	
Todos nos sentimos amados	227	0	4	3.22	1.04	
Nos escuchamos	227	0	4	3.22	0.99	
<i>Interacciones económicas</i>						
Cuidamos los recursos del hogar	227	0	4	3.28	0.91	
Nos apoyamos en las necesidades	227	0	4	2.92	0.94	
Cuidamos los servicios del hogar	227	0	4	3.30	0.90	0.75



<i>Interacciones educativas</i>					0.85
Nos enseñamos cosas unos a otros	227	0	4	2.99	0.98
Aprendimos algo que otro miembro enseñó	227	0	4	2.99	0.98
Aprendimos unos de otros	227	0	4	3.10	0.95
Cuando se aprendió algo nuevo, nos enseñó	227	0	4	2.87	1.05
Aprendimos cosas nuevas en familia	227	0	4	3.14	0.97

Fuente: elaboración propia.

El análisis factorial confirmatorio indicó que, de los seis factores propuestos en el modelo hipotético, solamente cuatro conformaron el constructo de ambiente familiar positivo, ya que con los seis factores no se logró cumplir con los requerimientos de bondad de ajuste. Para la asignación de los reactivos a cada factor se utilizaron dos criterios: que el ítem estuviera conceptualmente relacionado con el factor considerado, y que tuviera un peso factorial mayor o igual a 0.40 (Tabachnick y Fidell, 2013), de tal forma que los factores de interacciones prosociales y constructivas fueron eliminados de la escala resultante. De esta manera, se probó un modelo con más de 19 reactivos agrupados en cuatro factores: interacciones económicas, cooperativas, afectivas y educativas.

Los indicadores prácticos de bondad de ajuste del modelo BBNFI, CFI fueron mayores a 0.90; aunque el BBNFI fue de 0.88, lo cual implica que el modelo puede mejorarse para estudios posteriores, aumentando el tamaño de la muestra. El valor de X^2 entre los grados de libertad fue $\leq 3 (X^2/gl) = 2.23$, por lo que, en términos generales, el modelo teórico se ajustó a datos, teniendo un nivel de ajuste excelente de acuerdo con la prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = 0.93).

Asimismo, el porcentaje de la varianza explicada del modelo fue del 54 % ($R^2 = 54$), en donde todos los coeficientes estructurales fueron superiores a 0.50, contribuyendo a la evaluación del constructo de interés, lo que implica evidencia estadística para el uso de la escala FAMPOS con el fin de evaluar cuatro dimensiones del ambiente familiar positivo en adolescentes (Núñez et al. 2005) (apéndice A). El criterio de



información de Akaike (AIC), como medida comparativa entre modelos con diferente número de constructos, resulta menor en el modelo 2, por lo que se considera un modelo con mejor ajuste (Akaike, 1987). También, el valor AIC del modelo propuesto es menor que el valor del modelo independiente, por lo que se considera con mejor ajuste y mayor parsimonia el modelo propuesto que el nulo (Burnham y Anderson, 2004) (ver Tabla 4).

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4

Análisis factoriales confirmatorios de la escala FAMPOS

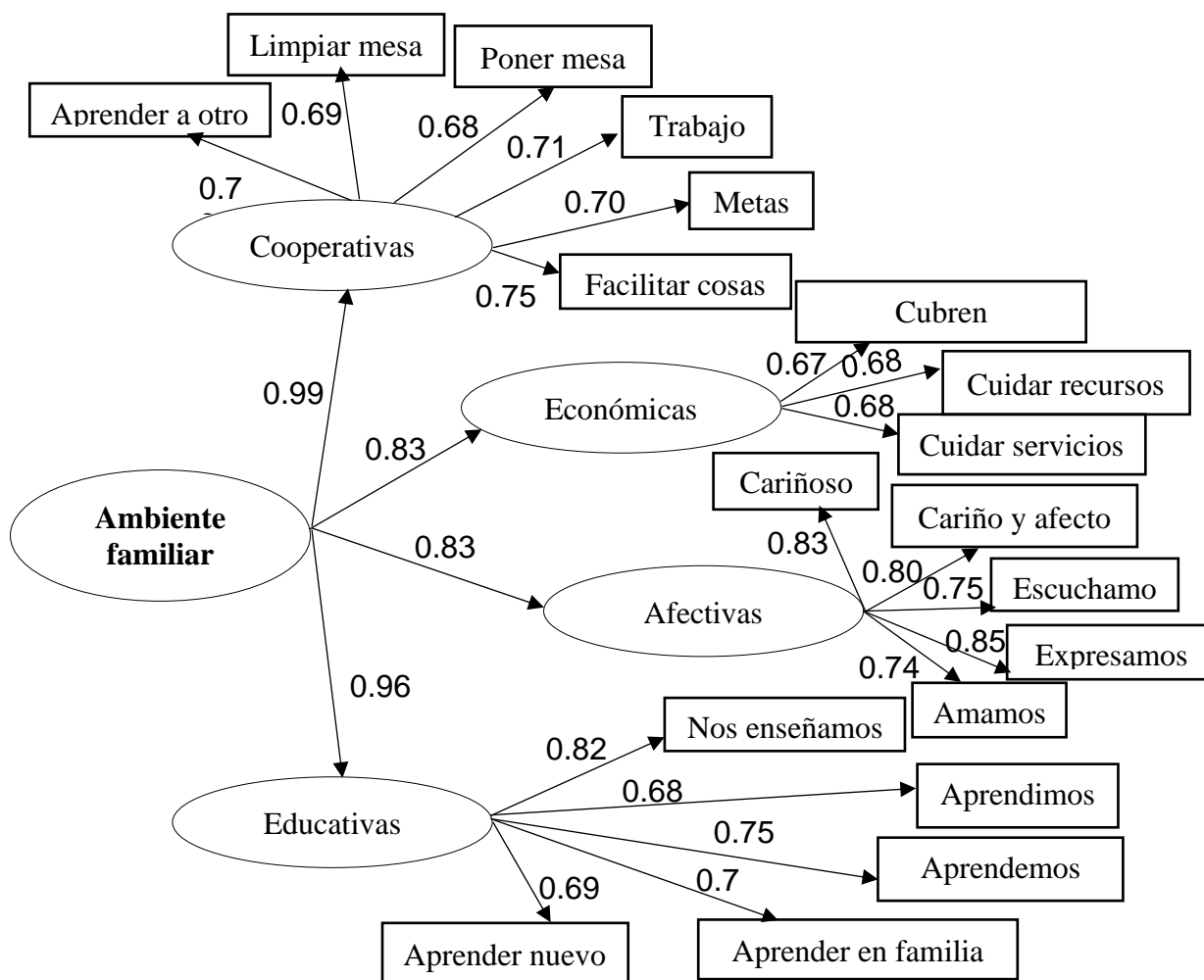
	<i>BBNFI</i>	<i>BBNNFI</i>	<i>CFI</i>	X^2	<i>p</i>	<i>GL</i>	$X^2/$ <i>GL</i>	<i>RMSEA</i>	<i>AIC</i> <i>null</i>	<i>AIC</i> <i>model</i>
MODELO 1 6 factores 53 ítems	0.65	0.78	0.79	2530.82	0.001	1311	1.93	0.06 (0.060 -0.068)	4666.19	-91.17
MODELO 2 4 factores 19 ítems	0.88	0.91	0.92	351.26	0.001	157	2.23	0.07 (0.063 -.084)	2496.80	37.26

El modelo seleccionado de la escala de ambiente familiar se muestra en la Figura 2.



Figura 2

Análisis factorial confirmatorio “ambiente familiar positivo”



$X^2=351.26$ $gl= 157$ $BBNFI= 0.88$ $BBNNFI= 0.912$ $CFI= 0.92$ $RMSEA= 0.07 (.06-.08)$ $\alpha =0.94$

Fuente: elaboración propia.



Con el fin de explorar la validez convergente, se evaluó inicialmente la normalidad de los datos a partir de la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Dichos resultados indican una muestra homogénea, es decir, una distribución normal ($p > 0.05$). De acuerdo con este resultado, se calcularon las correlaciones bivariadas entre el ambiente familiar positivo y el bienestar subjetivo a partir de la r de Pearson, obteniendo una correlación positiva y estadísticamente significativa por factores ($r = 0.50, p \leq .01$) (Cardona-Arias et al. 2015), tal como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5

Correlaciones bivariadas entre FAMPOS y bienestar subjetivo

	Bienestar subjetivo	Interacción cooperativa	Interacción afectiva	Interacción económica	Interacción educativa
Bienestar subjetivo	1				
Interacción cooperativa	0.44**	1			
Interacción afectiva	0.44**	0.72**	1		
Interacción económica	0.43**	0.70**	0.55**	1	
Interacción educativa	0.51**	0.82**	0.70**	0.63**	1

Nota: ** $p < 0.01$ N=227

Discusión

El instrumento FAMPOS, quedó conformado por cuatro de los seis factores originalmente propuestos; la eliminación de las “interacciones constructivas” y “prosociales” pudiera explicarse por la edad de los participantes, quienes, por las características propias de la adolescencia, difícilmente participan por iniciativa propia en el mantenimiento del hogar (constructivas); además, en esta edad tienden a distanciarse de la familia, lo que disminuye la probabilidad de participación en conductas prosociales grupales (Benarous et al. 2020). O bien, pudiera ser que las conductas prosociales no se relacionen con la calidad del ambiente familiar en esta muestra, contrario a lo que plantean los autores del modelo (Corral et al. 2014).



Para esclarecer esta interrogante, es necesaria la aplicación del instrumento FAMPOS en otras poblaciones y con un muestreo aleatorizado que permita generalizar los resultados. De acuerdo con los resultados, es posible considerar al instrumento válido y confiable para población adolescente, aunque se eliminaron dos factores de la propuesta teórica original. Por lo tanto, se recomienda continuar con su aplicación en diversos estudios/poblaciones a fin de consolidar el proceso de validación y sus cualidades psicométricas.

La dirección y fuerza de la correlación entre las escalas de ambiente familiar positivo (FAMPOS) y el bienestar subjetivo es evidencia de la validez convergente de la prueba, al obtenerse un coeficiente r de Pearson superior a 0.4, aunque de forma moderada (Salazar et al. 2016). Los resultados coinciden con otros estudios (Montoya y Corona, 2021; Villarreal y Paz, 2017) que afirman que la familia contribuye al ajuste psicosocial y bienestar en los y las adolescentes. Por su parte, Corral et al. (2014) refieren que la estructura socio-física familiar y el bienestar afectan al ambiente familiar positivo en un tiempo subsecuente. Además, se sugiere incluir otras variables del modelo ecológico de la familia positiva, las conductas personales adaptativas, para verificar que existe la relación planteada por los autores entre dichas variables individuales y las interacciones del ambiente familiar. Las conclusiones aquí planteadas permiten establecer un primer paso para la evaluación de ambientes positivos durante la adolescencia y las implicaciones que tienen dichos ambientes sobre el desarrollo.

Entre las limitaciones del estudio se encuentran las técnicas de medición, que pueden ser complementadas con otro tipo de medidas más objetivas, como la observación directa o los otros informantes, para complementar y confirmar la validez de los datos. No se realizó el análisis por ítem mediante el modelo Rasch, ni se evaluó la validez concurrente con instrumentos que midan interacciones familiares o la validez divergente que pudiera ser abordada en otros estudios. Otra de las limitantes fue la composición de la muestra en el estudio, ya que su selección por conveniencia impide la generalización de



los resultados a toda la población de adolescentes mexicanos. También, el carácter autodescriptivo de los instrumentos empleados para la recolección de datos podría haber generado sesgos debido a la varianza del método común (Podsakoff et al. 2012), así como respuestas desviadas por la deseabilidad social. En relación con este último aspecto, es importante señalar que se consideraron todos los elementos necesarios para garantizar el carácter anónimo sobre el protocolo de recolección de datos y la confidencialidad de la información.

En este sentido, dichas limitaciones pueden ser consideradas en estudios posteriores para especificar y comprobar modelos de positividad ambiental en los distintos escenarios de interacción humana. En caso de replicarse los resultados, estos podrían servir como sustento a los postulados teóricos de la positividad ambiental (Bonaiuto, 2013; Corral, 2012), que conciben a los escenarios positivos como contextos en los que se mantiene un balance entre la satisfacción de las necesidades humanas y la conservación del ambiente socio-físico. En suma, este estudio representa una contribución genuina para que otros investigadores se interesen en la temática y formulen estudios empíricos con el recurso del instrumento FAMPOS, el cual ha demostrado sus propiedades psicométricas.

Conclusiones

El instrumento FAMPOS representa el primer acercamiento a la evaluación del ambiente familiar bajo la perspectiva de los ambientes positivos (Corral et al. 2014). Esta cuestión delimita el margen y diferencia del instrumento desarrollado en comparación con otras escalas para evaluar relaciones familiares. De manera que el instrumento FAMPOS considera a la familia como un entorno sostenible que involucra una dinámica interactiva entre los miembros, con el objetivo de mantener el funcionamiento familiar e individual de cada uno de los integrantes de la familia.

Considerando la importancia que presenta la familia en una etapa como la adolescente, es imprescindible la identificación y evaluación de los indicadores que componen la estructura familiar, aquí,



el instrumento FAMPOS cuenta con la ventaja de ser un instrumento sencillo y de fácil aplicación, que serviría en primera instancia para identificar la dinámica de interacciones de la familia y así, arrojar información que permita el desarrollo de programas de intervención que consideren a la familia como un ambiente determinante en el desarrollo del adolescente.

El proceso de validación desarrollado para el FAMPOS permitió esclarecer que la medición de un constructo complejo, como lo es el ambiente familiar en una población como la etapa adolescente, es posible con calidad psicométrica, al menos en algunas de sus dimensiones. De esta forma, es importante continuar probando el instrumento FAMPOS en muestras similares y posibles adaptaciones para corroborar su estructura psicométrica.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses para la publicación de este artículo.

Financiamiento

El presente artículo no contó con financiamiento interno ni externo por parte de alguna institución.

Agradecimientos

Los autores del presente estudio agradecen a todos los adolescentes de 1º, 2º y 3º grado de educación secundaria en una escuela pública de la localidad de Hermosillo, Sonora por participar en este estudio.

Referencias

Akaike, H. (1987). Factor Analysis and AIC. *Psychometrika*. 52(3), 317-332.

<https://doi.org/10.1007/BF02294359>

Aranda, C. L., Frías-Armenta, M., González, L. S., Valenzuela, H. E. y Barrios, G. M. (2015). *Construcción y validación de una escala de bienestar subjetivo en Sonora, México*. En Memorias del Congreso Euro-latinoamericano de Intervención en Justicia Juvenil. Universidad de Almería.



- Benarous, X., Guedj, M. J., de la Rivière, S. G., Guilé, J. M. y Périssé, D. (2020). Conductas suicidas en la adolescencia. *EMC-Tratado de Medicina*, 24(3), 1-7. [https://doi.org/10.1016/S1636-5410\(20\)44025-5](https://doi.org/10.1016/S1636-5410(20)44025-5)
- Bentler, P. M. (2006). *EQS 6, Structural Equations Program Manual*. Multivariate Software Inc.
- Bonaiuto, M. (2013). *Positive Environments*. Paper presented at the 3rd Congress on Positive Psychology, Los Angeles, CA.
- Boomsma, A. (1985). Nonconvergence, Improper Solutions, and Starting Values in LISREL Maximum Likelihood Estimation. *Psychometrika*, 50(2), 229–242. <https://doi.org/10.1007/BF02294248>
- Burnham, K. & Anderson, D. (2004). Multimodel Inference: Understanding AIC and BIC in Model Selection. *Sociological Methods y Research*, 33(2), 261–304. <https://doi.org/10.1177/0049124104268644>
- Calleja, N. (2011). *Inventario de escalas psicosociales en México 1984-2005*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cardona-Arias, J. A., Ospina-Franco, L. C. y Eljadue-Alzamora, A. P. (2015). Validez discriminante, convergente/divergente, fiabilidad y consistencia interna, del whoqol-bref y el mossf-36 en adultos sanos de un municipio colombiano. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(1), 50-57. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfnsp/v33n1/v33n1a07.pdf>
- Corral, V. (2012). La sustentabilidad de los ambientes positivos. En Sociedad Mexicana de Psicología (Ed.), *Revista Mexicana de Psicología*. Número especial de memorias del XX Congreso Mexicano de Psicología (pp. 8–11). Sociedad Mexicana de Psicología.
- Corral, V., Frías, M., Gaxiola, J., Fraijo, B., Tapia, C. y Corral, N. (2014). Familias positivas. En V. Corral et al. (Ed.), *Ambientes positivos: ideando entornos sostenibles para el bienestar humano y la calidad ambiental* (pp. 60-75). Pearson Educación.



- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.
https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25645w/Juicio_de_expertos_u4.pdf
- Ferrando, P. J. y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 18-33. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1793.pdf>
- García-Méndez, M., Rivera-Aragón, S., Reyes-Lagunes, I. y Díaz-Loving, R. (2006). Construcción de una escala de funcionamiento familiar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(22), 91-110. https://www.aidep.org/03_ridep/R22/R225.pdf
- Gutiérrez, M., Tomás, J. y Pastor, A. (2021). Apoyo social de familia, profesorado y amigos, ajuste escolar y bienestar subjetivo en adolescentes peruanos. *Suma Psicológica*, 28(1), 17-24.
<https://doi.org/10.14349/sumapsi.2021.v28.n1.3>
- Herrero, J. (2010). El análisis factorial confirmatorio en el estudio de la estructura y estabilidad de los instrumentos de evaluación: Un ejemplo con el cuestionario de autoestima CA-14. *Psychosocial Intervention*, 19(3), 289-300. <https://scielo.isciii.es/pdf/inter/v19n3/v19n3a09.pdf>
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1998). Fit Indices in Covariance Structure Modeling: Sensitivity to Underparameterized Model Misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424-453.
<https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.424>
- Kline, P. (1986). *A Handbook of Test Construction*. Methuen.
- López-Suárez, A. D. (2014). La familia y la salud de sus integrantes. En T. García-Campos, J. A. Barradas Bribiesca, L. Chacón Gutiérrez, F. E., García y Barragán y A. D. López-Suárez, *Emoción y salud* (pp. 43-59). McGraw-Hill Education.
- Montoya, L. y Corona, B. (2021). Dinámica familiar y bienestar subjetivo en adolescentes: su asociación y factores protectores. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3(1), 59-77.



<https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/175>

Morales-Vallejo, P. (2011). *El análisis factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. Universidad Pontificia Comillas.

Núñez, J., Martín-Albo, J. y Navarro, J. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. *Psicothema*, 17(2), 344-349.

<https://www.psicothema.com/pi?pii=3110>

Olaguibe, J. y López-Hernández, D. (2021). El reto del envejecimiento demográfico. Aportes desde la relación trabajo y familia. *Revista Empresa y Humanismo*, 26(1). 55-78.

<https://dx.doi.org/10.15581/015.XXIV.1.55-78>

Oviedo, H. C. y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80634409.pdf>

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B. Lee, J. & Podsakoff, N. P. (2012). Sources of Method Bias in Social Science Research and Recommendations on How to Control It. *Annual Review of Psychology*, 63(1), 539- 569. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100452>

Reyes, M., Jaimes, Y. y Bravo, A. (2019). Más allá del ambiente escolar: trazando huellas para el bienestar infantil y de la familia. *Revista Internacional de Ciencias de la Salud*, 16(2), 149-158. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7026805>

Rodríguez B. A., Vicuña R. J. J. y Zapata P. J.J. (2021). Familia y escuela: educación afectivo-sexual en las escuelas de familia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (63) mayo-agosto, 312-344. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n63a12>

Rodríguez, C., Herrera, L., Quiles, O. L. y Álvarez, J. (2008). El valor familia en estudiantes universitarios de España: análisis y clasificación. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13(2), 215-230. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29213202>



- Ruiz, M. A., Pardo, A. y San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 34-45. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1794.pdf>
- Salazar, C.I., Caballo, E., V. y Arias, B. (2016). Validez de constructo y fiabilidad del cuestionario de ansiedad social para adultos (CASO) en Colombia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48(2), 98-107. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.07.001>
- Sociedad Mexicana de Psicología (2007). *Código ético del psicólogo*. 4ed. Trillas.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th Ed). Pearson.
- Villarreal, D. y Paz, A. (2017). Cohesión, adaptabilidad y composición familiar en adolescentes del Callao, Perú. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 21-64.
<https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/158>
- Ximénez-Gómez, C. y García, A. (2005). Comparación de los métodos de estimación de máxima verosimilitud y mínimos cuadrados no ponderados en el análisis factorial confirmatorio mediante simulación Monte Carlo. *Psicothema*, 17(3), 528–535.
<https://www.psicothema.com/pi?pii=3140>
- Zúñiga-Brenes, M. E. y Montero, E. (2007). Teoría G: un futuro paradigma para el análisis de pruebas psicométricas. *Actualidades en Psicología*, 21, 117-144.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/apsi/v21n108/v21n108a06.pdf>.

Cómo citar este artículo: Aranda Corrales, C. L., & Valenzuela-Hernández, E.-R. (2023). Construcción y Validación de la Escala de Ambiente Familiar Positivo en una Muestra de Adolescentes (FAMPOS). *Psicumex*, 13(1), 1–23, e500. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.500>



Apéndice A

Escala de ambiente familiar positivo

En el último mes, ¿qué tan frecuentemente **TODOS** los miembros de tu familia realizaron las siguientes acciones? Encierra en un círculo la respuesta que consideres más adecuada.

Por ejemplo, la primera afirmación dice: “Nos demostramos cariño y afecto”; si en el último mes todos los miembros de tu familia se demostraron cariño y afecto “rara vez”, deberás encerrar en un círculo el número 1.

Nunca
Rara vez
Algunas veces
La mayoría de las veces
Siempre

1. Nos demostramos cariño y afecto	0	1	2	3	4
2. Nos enseñamos cosas unos a otros.	0	1	2	3	4
3. Nos ayudamos con los trabajos escolares.	0	1	2	3	4
4. Cuidamos los recursos del hogar (agua, luz, comida, gas, etc.) para reducir gastos.	0	1	2	3	4
5. Fuimos cariñosos unos con otros.	0	1	2	3	4
6. Aprendimos algo que otro miembro enseñó.	0	1	2	3	4
7. Cooperamos para poner la mesa antes de comer.	0	1	2	3	4
8. Expresamos cariño entre nosotros.	0	1	2	3	4
9. Nos apoyamos para cubrir las necesidades económicas de la familia.	0	1	2	3	4
10. Cuando alguien aprendió algo nuevo, lo enseñó a otro miembro de la familia.	0	1	2	3	4
11. Aprendimos unos de otros.	0	1	2	3	4
12. Cuidamos los servicios del hogar para disminuir gastos económicos.	0	1	2	3	4
13. Nos ayudamos a cumplir nuestras metas personales.	0	1	2	3	4
14. Ayudamos a algún miembro de la familia que estaba realizando una actividad.	0	1	2	3	4
15. Nos ayudamos para facilitarnos las actividades que hacemos.	0	1	2	3	4
16. Aprendimos cosas nuevas en familia.	0	1	2	3	4
17. Todos nos sentimos amados.	0	1	2	3	4
18. Cooperamos para limpiar la mesa después de comer.	0	1	2	3	4
19. Nos escuchamos.	0	1	2	3	4



Artículos

Propiedades psicométricas de la escala de resiliencia sexual en hombres con VIH (ERS-VIH)

Psychometric Properties of the Sexual Resilience Scale in Men with HIV (SRS-HIV)

Ricardo Sánchez-Medina¹, David Javier Enríquez-Negrete¹, Consuelo Rubi Rosales-Piña¹ y Victor Rodríguez-Pérez²

1 Universidad Nacional Autónoma de México

2 Secretaría de Salud

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue validar la Escala de Resiliencia Sexual en hombres que viven con VIH (ERS-VIH). Participaron 621 hombres con diagnóstico de VIH, la aplicación se realizó de manera individual en una clínica especializada. El análisis factorial exploratorio agrupó los reactivos en tres factores que explican el 56.22 % de la varianza, quedando conformada por 16 reactivos; posteriormente el análisis factorial confirmatorio, estableció una estructura de tres factores. Además, se presentan evidencias de validez convergente, encontrando una relación positiva entre la consistencia del uso del condón y la escala. La consistencia interna fue superior a 0.70 en cada uno de los factores. Se discuten los términos en que la escala tiene propiedades psicométricas adecuadas y cómo puede utilizarse en hombres con diagnóstico de VIH.

Palabras clave: resiliencia sexual, VIH, hombres, validación psicométrica, uso del condón

Autores

Ricardo Sánchez-Medina. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4268-3025>

David Javier Enríquez-Negrete. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6376-4898>

Consuelo Rubi Rosales-Piña. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0605-1859>

Victor Rodríguez-Pérez. Clínica Especializada Condesa, Secretaría de Salud

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6615-8482>

Autor para correspondencia: Ricardo Sánchez-Medina

e-mail: ricardo.sanchez@iztacala.unam.mx

Abstract

The objective of this research was to validate the Sexual Resilience Scale in men living with HIV (ERS-HIV). 621 men diagnosed with HIV participated, the application was carried out individually in a specialized clinic for the care of people with HIV. The AFE grouped the items into three factors that explain 56.22% of the variance, being made up of 16 items. Subsequently, the CFA was made, confirming the structure of three factors. In addition, evidence of convergent validity is presented, finding a positive relationship between the consistency of condom use and the Scale. The internal consistency was greater than 0.70 in each of the factors. Terms of how the scale has adequate psychometric properties and that it can be used in men diagnosed with HIV are discussed.

Key words: sexual resilience, HIV, men, validation, condom use

DOI <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.594>

Recibido 04 – Noviembre - 2022

Aceptado 01 – Abril - 2023

Publicado 16 – Noviembre - 2023



Introducción

La infección por el virus por inmunodeficiencia humana (VIH) es la causante del síndrome de inmunodeficiencia adquirida (SIDA); aunque actualmente esta enfermedad no tiene cura, las personas infectadas pueden vivir por muchos años con una buena calidad de vida a través de la adherencia al tratamiento antirretroviral (García y Tobón, 2020; López et al. 2018).

De acuerdo con las estadísticas del Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA (ONUSIDA, 2022), a nivel mundial, lo padecen aproximadamente 38.4 millones de personas, de las cuales, se estima que 28.7 millones tienen acceso a una terapia antirretroviral. En México, actualmente se reportan 208 697 casos, siendo mayor la proporción de hombres, con el 81.6 % de registros, en comparación con las mujeres (Secretaría de Salud, 2022).

Los tratamientos antirretrovirales resultan muy efectivos para disminuir o suprimir la carga viral; sin embargo, no todas las personas tienen acceso, e incluso existen problemas relacionados con el estigma y discriminación que experimentan las personas que viven con VIH, situación que complejiza sus tratamientos (Feyissa et al. 2019). Al respecto, De los Ríos et al. (2021) señalan que las personas con VIH presentan una diversidad de problemas emocionales como, por ejemplo, enfrentar y aceptar el diagnóstico. Con el paso del tiempo, pasan por un proceso de toma de decisiones, relacionado con el tratamiento, la actividad sexual, la salud reproductiva, entre otros aspectos. De ahí la necesidad de que los pacientes reciban una atención continua e integral que promueva su salud física y mental que coadyuve en la mejora de su calidad de vida (Sabranski et al. 2021).

En el ámbito de la salud mental y sexual, se ha encontrado que la resiliencia tiene un papel importante en el tratamiento del VIH, interactuando tanto con factores protectores como de riesgo. Diversos estudios reportan que pacientes con mayores niveles de resiliencia presentan mejor adherencia al tratamiento (Sauceda et al. 2016; Tan et al. 2018), mejor percepción de apoyo social y calidad de vida (Millard et al.



2014), afrontan positivamente situaciones de estigma y discriminación (Logie et al. 2011), tienen comportamientos sexuales preventivos (Harper et al. 2014), reducen los riesgos de reinfección de VIH (Kaunda-Khangamwa et al. 2020) y asumen mayor responsabilidad frente al mantenimiento de su salud (Remien et al. 2015). También se observa una relación positiva entre la resiliencia y el uso del condón en relaciones sexuales, es decir, aquellos con puntuaciones altas de resiliencia tienen puntuaciones altas en el reporte de uso de condón (Harper et al. 2014; Hodder et al. 2018; Logie et al. 2019).

En cuanto a los factores de riesgo, percibir situaciones de estigma (Kalomo et al. 2020) y discriminación por vivir con VIH (Stockman et al. 2023), así como los síntomas de depresión (Batista y Pereira, 2020), se asocian de manera negativa con la resiliencia. Cabe señalar que los factores protectores de prevención y de riesgo están interrelacionados, como lo reportan Liboro et al. (2021), quienes encontraron que las creencias negativas hacia los hombres gais y al VIH se asocian como barreras para promover la resiliencia, mientras que la perseverancia de las personas y percibir el apoyo de los servicios de salud se relacionan como facilitadores que la promueven.

En este sentido, la resiliencia es entendida como un proceso dinámico que implica que las personas apliquen diversas habilidades que les ayuden a adaptarse a circunstancias del contexto en el que se encuentran (Fergus y Zimmerman, 2005). De modo que, a quienes han vivido situaciones adversas, y son resilientes, estas habilidades les permitan superarlas e incluso salir fortalecidos. No obstante, existen diversidad de definiciones y maneras de evaluar este constructo (Guerrero, 2014; Ruiz-Román et al. 2020), así como aproximaciones al mismo, ya sea desde una metodología cualitativa, a través de entrevistas o grupos focales (Emlet et al. 2011; Furlotte y Schwartz, 2017; Green y Wheeler, 2019; Harper et al. 2014; Millard et al. 2014; Tan et al. 2018), o desde una metodología cuantitativa mediante instrumentos de medición.



Sobre esto último, uno de los instrumentos más utilizados es la escala de resiliencia de Connor-Davidson (CD-RISC) en su versión de 25 reactivos (de Araújo et al. 2017; Saucedo et al. 2016), o en su formato breve (CD-RISC-10) de 10 reactivos (Dale, Cohen et al. 2014; Dale, Weber et al. 2014). En ambos casos se reportan propiedades psicométricas adecuadas con una consistencia interna de alrededor de 0.90. Este instrumento se sustenta en el concepto de resiliencia entendido como un conjunto de estrategias de afrontamiento y atributos personales para superar la adversidad. Existen otras escalas, como la *Child and Youth Resilience Measure* (CYRM-28), que consta de 28 ítems que miden los recursos disponibles de las personas para mantener su bienestar, reportando una consistencia interna de 0.90 (Kaunda-Khangamwa et al. 2020; Muldoon et al. 2017); la *Resilience Assessment Scale* (RAS) desarrollada en Brasil, que a través de 32 ítems evalúa la capacidad de las personas para superar las adversidades de la vida, con un alfa de 0.77 (Brito y Seidl, 2019). *Grosso modo*, estos instrumentos han sido utilizados para evaluar la resiliencia ante diversas situaciones adversas en general.

A pesar de los ya mencionados, no existe un instrumento particular para evaluar la resiliencia en las personas que viven con VIH. Para estos casos, se hizo un análisis de la conformación del constructo, una integración de sub escalas o una combinación de diferentes instrumentos, y se justifica la elección de reactivos para evaluarla (Hussen et al. 2017; Yang et al. 2018). Por ejemplo, Emler et al. (2017) identifican la resiliencia percibida en esta población en particular a partir de tres reactivos, y reportan un alfa de 0.73, aunque no muestran evidencia de la construcción de la escala. Si bien este proceso es viable desde un punto de vista práctico, puede resultar contraproducente no tomar en cuenta el contexto y las circunstancias particulares (Ruiz-Román et al. 2020), como la infección por VIH y los factores asociados.

Un intento por responder al contexto se relaciona con las investigaciones que evalúan la resiliencia en el proceso de salud-enfermedad, aunque no exclusivo del VIH. Por ejemplo, se ha utilizado la *Subscale of the Situated Subjective Resilience Questionnaire for Adults* (SSRQA), la cual considera la percepción de



resiliencia ante problemas de salud, y reporta una consistencia interna de 0.69 (Garrido-Hernansaiz *et al.* 2017); o la *Pain Resilience Scale* (PRS), que está centrada en la resiliencia ante el dolor con 14 ítems en formato tipo Likert con un alfa de 0.94 (González *et al.* 2019). Como se puede observar con estos estudios, es necesario tomar en cuenta las particularidades de la enfermedad, de tal manera que se pueda atender el contexto, es decir, no es lo mismo tratar un diagnóstico de cáncer que uno de VIH.

En esta línea, Castillo-Arcos y Benavides-Torres (2012) y Guerrero (2014) señalan la importancia del constructo de resiliencia sexual, y resaltan que no es un constructo estático, sino que es un proceso en el que la persona va utilizando los recursos disponibles o aprendiendo de ellos para disminuir los factores de riesgo sexual. Si bien, aunque estudios se centran en adolescentes sin VIH, esta evaluación resulta pertinente en personas que ya padecen VIH, dado que ya tienen una situación adversa que deben hacer frente.

Se han encontrado dos instrumentos que evalúan la resiliencia sexual en adolescentes y resiliencia al VIH. En el primero de ellos, Castillo-Arcos *et al.* (2012) realizaron una validación de la escala de resiliencia para sexo seguro en adolescentes mexicanos, la cual quedó conformada por 22 reactivos divididos en dos factores, competencia personal y aceptación de sí mismo y la vida, con un alfa de Cronbach de 0.87. Si bien es un instrumento con buenas propiedades psicométricas, está considerando para adolescentes, la gran mayoría sin experiencia sexual, por lo que no necesariamente está dirigido a personas que han presentado una situación adversa, como lo es la infección por VIH. Algunos autores apuntan que esta evaluación correspondería más hacia la predisposición a la resiliencia (Coppari *et al.* 2018).

En el caso particular de la evaluación de la resiliencia en personas que viven con VIH, Krause (2020) muestra la validación de una escala de 10 reactivos en los que se presentan situaciones relacionadas con lo que hacen las personas para afrontar el VIH, estos reactivos se dividen en tres factores: afrontamiento adaptativo, optimismo y afrontamiento eficaz; la escala en conjunto tiene un alfa de Cronbach 0.84. Aunque se podría adaptar esta escala al español, se prefirió la construcción de una nueva que fuese culturalmente



válida en el contexto latinoamericano y dirigida a personas que viven con VIH, de tal forma que, como señalan Carvajal et al. (2011), se evita el uso indiscriminado de instrumentos para evitar sesgos que puedan afectar la interpretación de sus resultados.

Con base en lo anterior, en el presente estudio se entiende la resiliencia sexual como un proceso dinámico y modificable, donde las personas que tienen un diagnóstico de VIH utilizan diversas estrategias para evitar factores de riesgo sexual (nuevas infecciones o reinfecciones por VIH), que de llevarlas de manera constante pueden convertirse en una habilidad. Por consiguiente, el objetivo de la presente investigación es diseñar y evaluar las propiedades psicométricas de una escala de resiliencia sexual en hombres que viven con VIH (ERS-VIH).

Metodología

Con base en la propuesta de clasificación de Montero y León (2007), se realizó un estudio de tipo instrumental, cuyo objetivo está centrado en el desarrollo de nuevos instrumentos de medición, así como en la presentación de sus propiedades psicométricas.

Participantes

621 hombres con diagnóstico de VIH participaron en la presente investigación, con una media de edad de 33 años (DE = 9.32, min. 18 años – máx. 50 años), con un tiempo de diagnóstico de 5.48 años (DE = 5.79, min. 1 año – máx. 25 años). Las características sociodemográficas pueden verse en la Tabla 1, en la cual se observa que la mayoría son solteros, homosexuales, con estudios universitarios y de preparatoria, y con ingresos mensuales variables. Como criterio de inclusión se tomó en cuenta a hombres mayores de 18 años y cuya vía de transmisión de VIH fue sexual, y como criterio de exclusión que no hayan respondido completos los instrumentos o que no aceptaran que su información fuera utilizada con fines estadísticos. A través de un muestreo intencionado, se invitó a los usuarios de una clínica especializada de atención de personas con VIH a participar en la investigación.



Tabla 1*Características sociodemográficas de los participantes*

	<i>n</i>	%		<i>n</i>	%
Estado civil			Ingresos mensuales		
Soltero	509	73.6	Menos de \$2,000	86	12.5
Casado	48	6.9	De \$2,001 a \$3,999	108	15.7
Unión libre	135	19.5	De \$4,000 a \$5,999	115	16.7
Nivel de estudios			De \$6,000 a \$9,999	124	17.9
Ninguno	1	0.2	Más de \$10,000	176	25.4
Primaria	26	3.8	No sabe	82	11.8
Secundaria	82	11.9	Orientación sexual		
Preparatoria	241	34.9	Homosexual	560	81
Universidad	295	42.7	Bisexual	76	11
Posgrado	45	6.5	Heterosexual	41	6
ITS diferente a VIH			No sabe	14	2
Si	308	44.6			
No	383	55.4			

Nota. Los ingresos mensuales corresponden a pesos mexicanos; 2000 pesos mexicanos corresponderían a 97 dólares aproximadamente.

Instrumentos

Datos demográficos (DD). Se diseñó una ficha de datos demográficos, en la que se solicitó información sobre edad, estado civil, nivel de estudios, ingresos mensuales, tiempo de diagnóstico de VIH, presencia de ITS diferentes al VIH y orientación sexual.

Escala de Resiliencia Sexual (ERS-VIH). Para la validación del instrumento, se presentaron 28 reactivos en formato tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van de 1 (nunca) a 5 (siempre), en las



que se les pedía a los participantes que marcaran con una “X” sobre lo que hacen para protegerse sexualmente. El diseño y construcción de la escala se basó en el estudio previo de Sánchez et al. (2021), quienes evaluaron el significado de resiliencia sexual en una muestra de hombres con y sin diagnóstico de VIH a través de la estrategia de redes semánticas naturales modificadas, que les permitió conocer lo que hacen, piensan y sienten en torno a vivir con VIH, así como de las estrategias y habilidades con las que cuentan para hacerle frente. De acuerdo con Reyes-Lagunes (1993), estos indicadores permiten no solo explorar el significado psicológico de algunos constructos, sino que también pueden coadyuvar en la construcción de ítems que sean culturalmente válidos. Es precisamente con base en estos resultados que se retomaron los hallazgos encontrados en hombres que viven con VIH para la construcción de la escala.

Consistencia del Uso del Condón (CUC). Se obtuvo un índice de consistencia en el uso del condón en relaciones sexuales con valores entre cero y uno, que es el resultado de dividir el número de veces de uso de condón en tres meses entre el número de relaciones sexuales en ese mismo periodo de tiempo (DiClemente y Wingood, 1995). Este instrumento fue utilizado para el análisis de la validez convergente, si bien en la introducción se presentan distintos factores protectores y de riesgo asociados a la resiliencia, se decidió utilizar el indicador de uso de condón por varias razones: a) se está considerando como variable principal la resiliencia sexual, que se refiere a las estrategias para evitar factores de riesgo sexual, como lo es el uso del condón, b) aunque existe evidencia empírica de la relación entre resiliencia sexual y uso de condón, esta se reportan en personas sin VIH (Castillo-Arcos et al. 2012), y c) en la prevención del VIH, en personas sexualmente activas, uno de los métodos más efectivos es el uso del condón en todas y cada una de las relaciones sexuales.



Procedimiento

Se estableció un convenio con una clínica especializada en la atención de personas con VIH en la Ciudad de México, cumpliendo con los estándares éticos para la realización de la investigación y aprobados por el comité de ética de la institución de los autores (CE/FESI/032022/1502). El consentimiento informado resalta la naturaleza, duración y propósito del estudio, así como la participación voluntaria, anónima y confidencial; se indica que su aceptación o no en este estudio no está condicionada al servicio que recibe en la clínica. De igual forma, se señala que la información proporcionada será resguardada por un periodo de cinco años, y que después de este lapso será destruida.

Antes de iniciar propiamente con el estudio, cinco hombres que viven con VIH comentaron sobre la claridad de los reactivos, lo cual fue tomado en cuenta para la mejora de la redacción de los ítems. Cabe señalar que todos los ítems se conservaron, únicamente se clarificaron cinco reactivos a partir de sus sugerencias. A continuación, se procedió al levantamiento de datos que responden al objetivo de la investigación. Los participantes respondieron de manera individual en las salas de espera de la clínica; para ello se invitó a participar a los usuarios que esperaban algún tratamiento. Un investigador previamente entrenado explicó el objetivo de la investigación y proporcionó el consentimiento informado; a quienes aceptaban, se les entregó la escala y una pluma para responder; en promedio tardaron 15 minutos en proporcionar la información solicitada.

Análisis de datos

Para obtener las propiedades psicométricas, de acuerdo con la *American Education Research Association*, *American Psychological Association* y *National Council on Measurement in Education* (2014) se presentan evidencias de validez basada en la estructura interna y en la relación con otras variables. Así, cada reactivo se sometió a un análisis descriptivo para identificar su asimetría, curtosis y la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov con corrección de significación de Lilliefors; se tomaron como criterio



valores de -2 y 2 para asimetría y de -7 y 7 para la curtosis, y que la prueba de normalidad fuera significativa (Bandalos y Finney, 2010).

Con los reactivos que cumplieron con estas características se realizó un análisis paralelo (AP) para identificar el número de factores a extraer en el análisis factorial exploratorio (AFE). Después, se aplicó la prueba *KMO* y de esfericidad de Bartlett para identificar la pertinencia del tamaño de la muestra y del análisis factorial. Para el AFE se utilizó el método de componentes principales con rotación Varimax. De los factores extraídos, se tomaron en cuenta autovalores mayores a 1 y cargas factoriales mayores de 0.40 (Campo-Arias et al. 2012, Lloret-Segura et al. 2014).

Posteriormente, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC), tomando en cuenta los siguientes parámetros: *CFI* con valores mayores a 0.90 (ajuste adecuado) o 0.95 (buen ajuste); *RMSEA* con valores menores a 0.08 (ajuste adecuado) o 0.05 (buen ajuste); *GFI* y *TLI* con valores entre 0.90 y 0.95 muestran un buen ajuste del modelo (Abad et al. 2011; Schumacker y Lomax, 2016). Con la escala final se hizo un análisis de correlación de Pearson para mostrar evidencias de validez convergente. Por último, se presenta el análisis de confiabilidad para cada factor, tomando en consideración el alfa de Cronbach con valores de 0.7 mínimo para considerarlo aceptable (Nunnally y Bernstein, 1995).

Resultados

En la Tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos de los 28 reactivos que conforman la ERS-VIH. *Grosso modo* se observa que todos los reactivos fueron significativos a partir de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov; esto indica que los datos no se distribuyen de manera normal. En cuanto a los valores de asimetría y curtosis todos los reactivos cumplen con los criterios para proceder con los siguientes análisis.



Tabla 2*Descriptivo de los ítems de la escala de resiliencia sexual en hombres con VIH (ERS-VIH)*

Ítem	Media	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis	Kolmogorov-Smirnov
1	4.14	1.11	-1.24	0.85	0.30*
2	4.39	0.94	-1.46	1.48	0.38*
3	4.64	0.74	-2	4.70	0.45*
4	4.41	1	-1.83	2.83	0.39*
5	4.28	1.06	-1.42	1.30	0.35*
6	4.08	1.24	-1.17	0.27	0.32*
7	3.55	1.40	-0.49	-0.99	0.22*
8	4.35	0.97	-1.42	1.40	0.37*
9	4.01	1.33	-1.15	0.09	0.32*
10	3.82	1.36	-0.79	-0.66	0.29*
11	4.03	1.14	-0.99	0.18	0.28*
12	3.33	1.48	-0.35	-1.19	0.19*
13	3.91	1.19	-0.91	0.01	0.24*
14	4.34	0.96	-1.43	1.51	0.36*
15	3.87	1.36	-0.90	-0.47	0.29*
16	3.09	1.42	-0.05	-1.21	0.15*
17	3.96	1.23	-0.91	-0.19	0.29*
18	4.51	0.86	-1.70	2.24	0.42*
19	4.35	1.04	-1.56	1.67	0.39*
20	4.40	0.87	-1.27	0.80	0.37*
21	4.22	1.07	-1.30	0.94	0.33*
22	4.24	1.07	-1.29	0.90	0.35*
23	3.90	1.38	-0.93	-0.45	0.31*
24	4.25	1	-1.25	1.03	0.33*
25	4.58	0.82	-2	4.17	0.44*
26	4.36	0.88	-1.23	0.94	0.35*
27	4.37	0.98	-1.48	1.57	0.38*
28	4.44	1.01	-1.81	2.57	0.42*

Nota. * Corrección de significación de Lilliefors ($p < 0.001$)



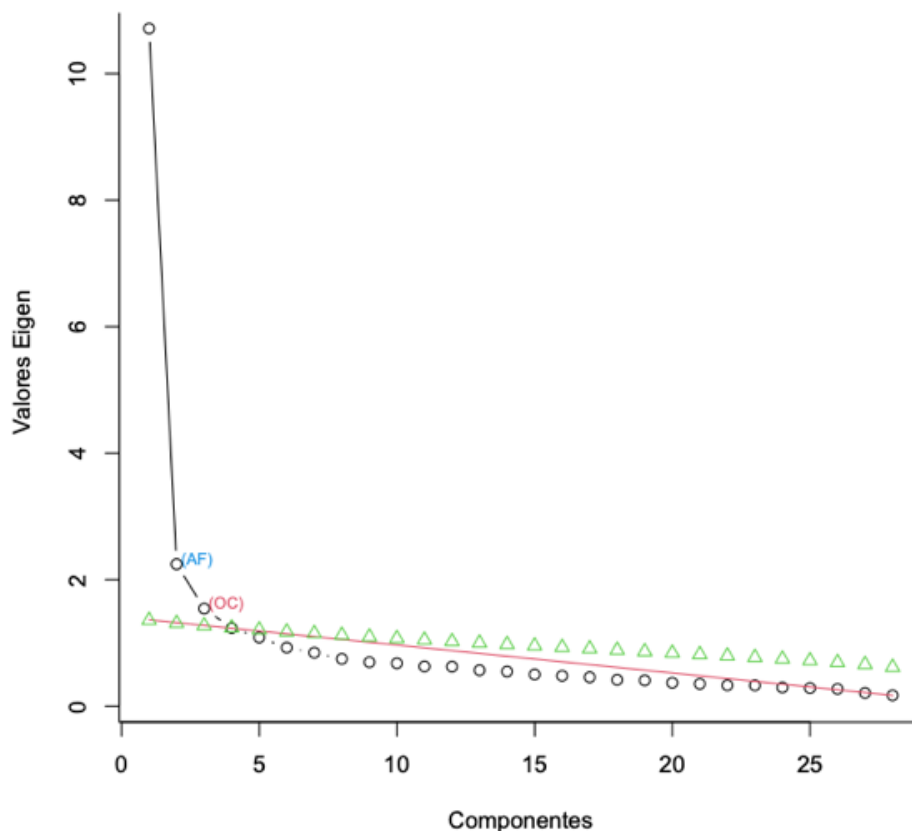
Con base en los resultados reportados en la Tabla 2 se procedió a realizar el AFE. Previamente se aplicó la prueba *KMO* (0.891) y de esfericidad de Bartlett (3876.89), resultando significativo al 0.001, lo que significa que es pertinente el tamaño de la muestra y el AFE. Para la extracción del número de factores, de acuerdo con Lloret-Segura et al. (2014), existen dos formas de hacerlo, la más usual es someter todos los reactivos al análisis sin establecer criterios para identificar el número de factores; aunque se recomienda el AP como un método más robusto que coadyuva en una mejor toma de decisiones sobre la dimensionalidad del constructo.

A modo de ejemplo, en un primer momento se realizó el AFE sin establecer el número de factores. Este primer análisis mostró que 27 de los 28 reactivos se agruparon en cinco factores que explican el 56.93 % de la varianza. Si bien con estos resultados es posible mostrar evidencias de validez, al proceder con el AFC, los resultados no resultaron significativos. Con base en lo anterior, se realizó el AP para determinar el número de factores a extraer, los resultados obtenidos indicaron que son tres los factores que se deben considerar en el AFE (ver Figura 1).



Figura 1

Análisis paralelo de la Escala de Resiliencia Sexual en hombres con VIH (ERS-VIH)



Nota. Valores *eigen* (media= 5), análisis paralelo (n= 3), OC= coordinados óptimos (n= 3), AF= factor de aceleración (n=1).

Considerando los resultados del AP, se procedió con el AFE. En la Tabla 3, se observa que la ERS-VIH quedó conformada por tres factores que explican el 56.22 % de la varianza. Cabe señalar que, de los 28 reactivos iniciales, se descartaron 12 reactivos, cinco de ellos porque compartían carga factorial y siete que compartían muchos errores en el AFC que evitaban que el modelo se ajustara de manera adecuada. De acuerdo con Lagunes (2017), aunque es pertinente valorar el contenido teórico de los reactivos para identificar en qué factor es más conveniente dejarlo, también señala que se deben eliminar reactivos que tienen una carga factorial ambigua (cargas superiores a 0.35 y 0.25 en cada factor); sobre el AFC, de acuerdo



con este mismo autor, en la modificación del modelo propuesto se deben eliminar los reactivos con menores correlaciones o varianza explicada, de tal modo que el modelo se ajuste de manera adecuada.

Tabla 3

Análisis factorial exploratorio de la Escala de Resiliencia Sexual en hombres con VIH (ERS-VIH)

Ítem	Contenido del reactivo	Carga factorial			
		1	2	3	
Factor 1. Estrategias de prevención del VIH					
5	Para prevenir infecciones, uso condón	0.863			
1	Busco protegerme sexualmente a través del uso del condón	0.800			
2	Soy responsable de mi conducta sexual, al usar condón	0.794			
15	Cargo condones por si se presenta la ocasión de tener relaciones sexuales	0.637			
3	Cuido mi higiene genital para evitar infecciones	0.614			
6	Hablo con mi pareja sobre el riesgo de infección de VIH	0.585			
9	Me hago pruebas de detección de VIH cada vez que considero que puedo estar en riesgo	0.466			
Factor 2. Estrategias de afrontamiento ante el VIH					
27	El VIH me permite llevar una vida normal		0.846		
28	El VIH es un reto que puedo superar		0.810		
25	Tomo mi medicamento de acuerdo con las indicaciones médicas		0.735		
26	Cuido mi alimentación para evitar enfermarme		0.720		
21	Sé pedir ayuda cuando me enfrento a un riesgo sexual		0.446		
Factor 3. Estrategias de conducta sexual segura en contextos de riesgo					
16	Evito consumir alcohol cuando sé que tendré relaciones sexuales			0.780	
10	Procuro reducir el número de parejas sexuales para evitar infectarme o infectar a mi pareja			0.698	
12	Usar PREP es necesario únicamente en situaciones excepcionales			0.625	
23	Evito consumir drogas cuando sé que tendré relaciones sexuales			0.594	
		% varianza explicada	35.90	11.98	8.33



El factor 1 se conforma de siete reactivos que hacen referencia a las estrategias de prevención del VIH, en las que se incluyen aspectos relacionados con el uso de condón en relaciones sexuales, cuidar la higiene genital, hablar con la pareja y hacerse pruebas de detección de VIH, este factor incluye una gran diversidad de conductas que, de acuerdo con Castillo-Arcos y Benavides-Torres (2012), son diversas las estrategias que se deben tomar en cuenta para reducir los riesgos de infección o reinfección por VIH.

El factor 2 agrupa cinco reactivos. Se refiere a las estrategias de afrontamiento ante el VIH. Este segundo factor es un área que suele evaluarse en otras escalas de resiliencia (de Araújo *et al.* 2017; Saucedo *et al.* 2016); pero en esta se aplican a un contexto del VIH, en la que se resalta que a pesar de tener la infección pueden llevar una vida normal, que se adhieren al tratamiento y saben qué hacer cuando se enfrentan a un riesgo sexual, tal y como lo señala Krause (2020).

Por último, el factor 3 tiene cuatro reactivos centrados en las estrategias de conducta sexual segura en contextos de riesgo, como evitar el consumo de alcohol y drogas, reducir el número de parejas sexuales y el uso de profilaxis preexposición (PrEP), de tal forma que es un área no contemplada en otras escalas de resiliencia, pero que resulta relevante, debido a que las personas con VIH deben tomar precauciones para reducir infecciones o reinfecciones por VIH (Garrido-Hernansaiz *et al.* 2017; Hussien *et al.* 2017).

Con base en los resultados obtenidos, se realizó el AFC. En la Tabla 4 se muestran los resultados obtenidos en cuatro modelos, siendo el último el que tuvo un mejor ajuste. De tal manera que la escala quedó conformada por 16 reactivos distribuidos en tres factores (ver Figura 2).



Tabla 4

Comparación de índices de bondad de ajuste por modelo de la Escala de Resiliencia Sexual en hombres con VIH (ERS-VIH)

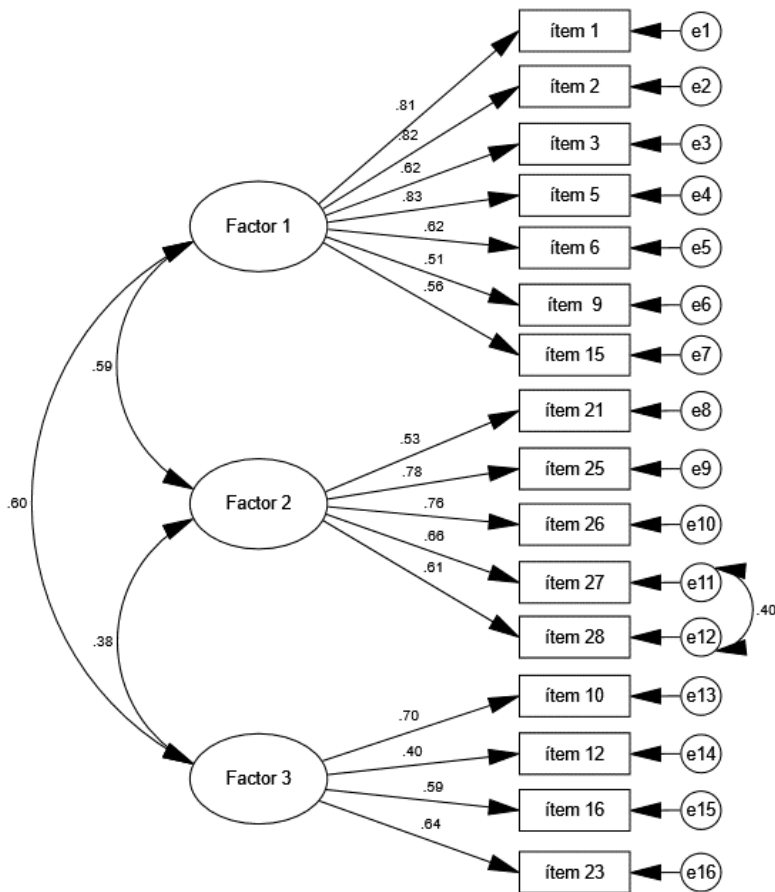
Modelo	Factores/reactivos	χ^2	gl	p -valor (χ^2)	CFI	RMSEA	GFI	TLI	AIC
Modelo 1 ^a	5 factores/28 reactivos	1493.86	340	0.001	0.870	0.074	0.853	0.855	1625.86
Modelo 2 ^b	3 factores/19 reactivos	836.87	149	0.001	0.857	0.086	0.873	0.835	918.87
Modelo 3 ^c	3 factores/16 reactivos	506.90	101	0.001	0.893	0.080	0.909	0.873	576.90
Modelo 4 ^d	3 factores/16 reactivos	430.09	100	0.001	0.913	0.073	0.922	0.896	502.09

Nota. ^aModelo de 5 factores con base en el AFE, sin tomar en cuenta el AP. ^bModelo de 3 factores con base en los resultados del AP y del AFE. ^cModelo después de eliminar los reactivos 11, 13 y 17. ^dModelo final ajustado, después de correlacionar los errores 11 y 12.



Figura 2

Modelo final del análisis factorial confirmatorio de la escala de resiliencia sexual en hombres con VIH (ERS-VIH)



A continuación, para la validez convergente se realizó un análisis de correlación entre la ERS-VIH y la consistencia en el uso del condón (CUC), mostrando una relación positiva y significativa ($r= 0.493, p < 0.001$). Por último, para el análisis de consistencia interna se tomó en cuenta la correlación del ítem con el total y el alfa si se elimina el reactivo. Con base en los resultados obtenidos, se encontró un alfa de Cronbach para el factor 1 de 0.84, el factor 2 de 0.80 y el factor 3 de 0.70. La versión final de la ERS-VIH se muestra en la Tabla 5.



Tabla 5*Versión final de la escala de resiliencia sexual en hombres con VIH (ERS-VIH)*

Numeración original	Numeración final	Contenido del reactivo
1	1	Busco protegerme sexualmente a través del uso del condón
2	2	Soy responsable de mi conducta sexual, al usar condón
3	3	Cuido mi higiene genital para evitar infecciones
5	4	Para prevenir infecciones, uso condón
6	5	Hablo con mi pareja sobre el riesgo de infección de VIH
9	6	Me hago pruebas de detección de VIH cada vez que considero que puedo estar en riesgo
10	7	Procuro reducir el número de parejas sexuales para evitar infectarme o infectar a mi pareja
12	8	Usar PREP es necesario únicamente en situaciones excepcionales
15	9	Cargo condones por si se presenta la ocasión de tener relaciones sexuales
16	10	Evito consumir alcohol cuando sé que tendré relaciones sexuales
21	11	Sé pedir ayuda cuando me enfrento a un riesgo sexual
23	12	Evito consumir drogas cuando sé que tendré relaciones sexuales
25	13	Tomo mi medicamento de acuerdo con las indicaciones médicas
26	14	Cuido mi alimentación para evitar enfermarme
27	15	El VIH me permite llevar una vida normal
28	16	El VIH es un reto que puedo superar

Discusión

Desde el diagnóstico hasta su etapa final, las personas con SIDA atraviesan no solo un duelo por su salud, también son más susceptibles de estigma y discriminación, en comparación con otras enfermedades (Feyissa et al. 2019), por lo que es necesario que cuenten con ciertas estrategias que los ayuden a mejorar su



calidad de vida (Sabranski *et al.* 2021). Por esta razón, la evaluación de la resiliencia en personas que viven con VIH se torna relevante en la medida que se puede coadyuvar en el diseño de programas de intervención que la fomenten y que a través de un efecto de bola de nieve pueda contribuir en la adherencia al tratamiento, calidad de vida y a un mejor cuidado de su salud sexual.

Aunque se observa la importancia que tiene la resiliencia en las personas que viven con VIH, no hay un consenso en su definición, en cómo se evalúa y el contexto del cual parte cada instrumento. Por ello, y ante la falta de instrumentos culturalmente válidos en un contexto latinoamericano, se validó la escala de resiliencia sexual en hombres que viven con VIH (ERS-VIH). Con la escala ya construida, de acuerdo con Lloret-Segura *et al.* (2014), se procedió a obtener sus propiedades psicométricas. Se tomaron en cuenta dos criterios, primero someter todos los reactivos al análisis sin establecer el número de factores, y segundo, a través del AP se determinó el número de factores. El primer análisis mostró que 27 reactivos se distribuían en 5 factores con una adecuada varianza explicada, pero cuando estos mismos reactivos se sometieron al AFC se encontró que el modelo no ajustaba; de tal forma que al utilizar el AP se obtuvieron mejores resultados, tanto en el AFE como en el AFC; por lo que estos resultados muestran evidencia empírica de que, a nivel metodológico, hacer un AP para determinar el número de factores coadyuva en una mejor toma de decisiones respecto a la dimensionalidad del constructo y al mismo tiempo para tener mejores resultados en el AFC.

En esta línea, se precisa que tanto para el AFE como para el AFC se trabajó con la misma muestra, partiendo del supuesto que estos análisis son un continuo que responde a la rigurosidad de los análisis realizados (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010), aunque también existen otras posturas en las que se propone dividir a la muestra en dos partes, en la primera hacer el AFE, y en la segunda, el AFC (Lloret-Segura *et al.* 2014). Lo anterior implica un proceso de toma de decisiones en las que se debe optar por la mejor opción, entre ellas el acceso a los participantes. Con base en lo anterior, y debido a que el trabajo se



realizó con hombres que viven con VIH, se realizó el mismo análisis para la validez de constructo; sin embargo, se recomienda seguir probando en muestras similares el instrumento a partir del AFC y mostrar evidencia empírica de su validez.

Adicionalmente, se presentan evidencias de validez convergente. Para ello se tomó en cuenta la relación positiva que tiene el uso del condón en relaciones sexuales y la resiliencia, tal y como se ha observado en diversos estudios (Harper et al. 2014; Hodder et al. 2018; Logie et al. 2019). En la presente investigación, se encontraron resultados similares, pues hubo una relación entre la consistencia en el uso del condón (CUC) y la escala de resiliencia sexual (ERS-VIH). Un punto a considerar es que, aunque esta relación es constante, es necesario seguir presentando datos empíricos de esta relación. Se debe seguir mostrando evidencias de validez de la ERS-VIH con otros indicadores del uso del condón, con la relación que guarda la resiliencia con diferentes constructos, tomando en cuenta lo señalado sobre la asociación con diferentes factores protectores y de riesgo, e incluso mostrar evidencias de validez concurrente al evaluar su relación con alguna otra escala de resiliencia.

Respecto a la consistencia interna de cada uno de los factores, así como de la escala en general, fue adecuada ya que, como mencionan Nunnally y Bernstein (1995), valores mayores a 0.7 son considerados aceptables y la escala, tomando en cuenta los tres factores, tiene un alfa de 0.86. Con base en los resultados obtenidos tanto de validez como de confiabilidad, se infiere que la escala de resiliencia sexual (ERS-VIH) cuenta con propiedades psicométricas adecuadas, por lo cual puede ser utilizada en hombres con VIH.

Conclusiones

Dentro de las limitantes de esta investigación, se encuentra que solo se consideró a hombres que viven en un área metropolitana, por lo que no sería representativo considerar a hombres de otras partes de la república mexicana, siendo un área de oportunidad el considerar otras muestras de otros contextos diferentes al urbano. Es necesario resaltar que la muestra evaluada corresponde a hombres mexicanos, por lo que sería pertinente



hacer AFC en otras muestras de hombres latinoamericanos, de tal forma que se contribuya a la evidencia de validez del instrumento.

De igual forma, este instrumento está solo dirigido hacia hombres, no permitiendo su generalización hacia mujeres que viven con VIH, razón por la que sería necesario analizar las propiedades psicométricas de la escala y mostrar evidencias de su utilidad en esta población. Sin embargo, no se debe pasar por alto considerar las posibles diferencias estructurales, sociales y culturales de las mujeres que viven con VIH (Dale, Weber et al. 2014).

De manera general, cuando se promueve la resiliencia, se fomenta la salud mental, lo cual coadyuva en una visión más positiva del proceso salud-enfermedad. Por lo tanto, este instrumento permitiría identificar las estrategias de afrontamiento más adecuadas de las personas que viven con VIH, e incluso, al considerar a la resiliencia como un proceso dinámico y cambiante, este instrumento no solo facilitaría identificar qué hacen las personas, sino en que aspectos se debería de intervenir.

Por último, se espera, a mediano plazo, proponer un modelo explicativo sobre los factores protectores y de riesgo asociados a la resiliencia sexual en hombres que viven con VIH. A largo plazo, diseñar programas de intervención para promover la resiliencia sexual, de tal forma que se contribuya en la reducción de nuevas infecciones por VIH y, en el caso de las personas ya infectadas, evitar nuevas reinfecciones.

Conflicto de intereses

Se declara que no existe conflicto de intereses.

Financiamiento

Investigación realizada gracias al Programa UNAM-DGAPA-PAPIIT IN309719.



Referencias

- Abad, F., Olea, J., Ponsoda, V. y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Síntesis.
- American Education Research Association, American Psychological Association and National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing 2014*. American Education Research Association.
https://www.testingstandards.net/uploads/7/6/6/4/76643089/standards_2014edition.pdf
- Bandalos, D. L. & Finney, S. J. (2010). Factor Analysis: Exploratory and Confirmatory. In G. R. Hancock and R. O. Mueller (Eds.). *Reviewer's Guide to Quantitative Methods* (pp. 93-114). Routledge.
- Batista, I. C. & Pereira, H. (2020). Mental Health, Resilience and HIV in Older Gay and Bisexual Men. *Educational Gerontology*, 46(9), 525-539. <https://doi.org/10.1080/03601277.2020.1785673>
- Brito, H. L. & Seidl, E. M. F. (2019). Resilience of People with HIV/AIDS: Influence of Religious Coping. *Trends in Psychology*, 27(3), 647-660. <https://doi.org/10.9788/tp2019.3-04>
- Campo-Arias, A., Herazo, E. y Oviedo, H. (2012). Análisis de factores: fundamentos para la evaluación de instrumentos de medición en salud mental. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(3), 659-671. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60036-6](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60036-6)
- Carvajal, A., Centeno, C., Watson, R., Martínez, M. y Sanz, A. (2011). ¿Cómo validar un instrumento de medida de la salud? *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 34(1), 63-72. <https://recyt.fecyt.es/index.php/ASSN/article/view/10317>
- Castillo-Arcos, L. y Benavides-Torres, R. (2012). Modelo de resiliencia sexual en el adolescente: Teoría de rango medio. *Aquichan*, 12(2), 169-182. <https://doi.org/10.5294/aqui.2012.12.2.7>
- Castillo-Arcos, L., Benavides-Torres, R. y López-Rosales, F. (2012). Validación de la escala de resiliencia para sexo seguro. En R. Díaz, S. Rivera y I. Reyes (Eds.). *La psicología social en México* (Vol. XIV, pp.398-402). Asociación Mexicana de Psicología Social.



- Coppari, N., Barcelata, B. E., Bagnoli, L. y Codas, G. (2018). Efectos de la edad, el sexo y el contexto cultural en la disposición resiliente de los adolescentes de Paraguay y México. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(1), 16-22. <http://dx.doi.org/10.21134/rpcna.2018.05.1.2>
- Dale, S., Cohen, M., Weber, K., Cruise, R., Kelso, G. & Brody, L. (2014). Abuse and Resilience in Relation to HAART Medication Adherence and HIV Viral Load Among Women with HIV in the United States. *AIDS Patient Care and STDs*, 28(3), 136–143. <https://doi.org/10.1089/apc.2013.0329>
- Dale, S. K., Weber, K. M., Cohen, M. H., Kelso, G. A., Cruise, R. C. & Brody, L. R. (2014). Resilience Moderates the Association Between Childhood Sexual Abuse and Depressive Symptoms Among Women with and At-Risk for HIV. *AIDS and Behavior*, 19(8), 1379–1387. <https://doi.org/10.1007/s10461-014-0855-3>
- de Araújo, L.F., Teva, I., Hernandez, J., Ortega, A. & De la Paz, M. (2017). Analysis of resilience and sexual behavior in persons with HIV infection. *Psicologia: Reflexao e Critica*, 30(21), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s41155-017-0076-6>
- de los Ríos, P., Okoli, C., Castellanos, E., Allan, B., Young, B., Brough, G., Muchenje, M., Eremin, A., Corbelli, G., McBritton, M., Hardy, W. & Van de Velde, N. (2021). Physical, Emotional, and Psychosocial Challenges Associated with Daily Dosing of HIV Medications and Their Impact on Indicators of Quality of Life: Findings from the Positive Perspectives Study. *AIDS and Behavior*, 25(3), 961–972. <https://doi.org/10.1007/s10461-020-03055-1>
- DiClemente, R. & Wingood, G. (1995). A Randomized Controlled Trial of an HIV Sexual Risk Reduction Intervention for Young African American Women. *Journal of the American Medical Association*, 274(16), 1271-1276. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7563531/>
- Emlet, C. A., Tozay, S. & Raveis, V. H. (2011). "I'm not going to die from the AIDS": Resilience in Aging with HIV Disease. *The Gerontologist*, 51(1), 101–111. <https://doi.org/10.1093/geront/gnq060>



- Emler, C.A., Shiu, C., Kim, H. & Fredriksen-Goldsen, K. (2017). Bouncing Back: Resilience and Mastery Among HIV Positive Older Gay and Bisexual Men. *Gerontologist*, 57(1), 40-49. <https://doi.org/10.1093/geront/gnw171>
- Fergus, S. & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent Resilience: A Framework for Understanding Healthy Development in the Face of Risk. *Annual Review of Public Health*, 26(1), 399-419. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357>
- Ferrando, P. J. y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1793.pdf>
- Feyissa, G. T., Lockwood, C., Woldie, M. & Munn, Z. (2019). Reducing HIV-Related Stigma and Discrimination in Healthcare Settings: A Systematic Review of Quantitative Evidence. *PLOS ONE*, 14(1), e0211298. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0211298>
- Furlotte, C. & Schwartz, K. (2017). Mental Health Experiences of Older Adults Living with HIV: Uncertainty, Stigma, and Approaches to Resilience. *Canadian Journal on Aging/ La Revue Canadienne Du Vieillissement*, 36(2), 125-140. <https://doi.org/10.1017/S0714980817000022>
- García, P. J. J. y Tobón, B. A. (2020). El VIH: de la adherencia farmacológica a la calidad de vida. *Psicología y Salud*, 30(1), 83-94. <https://doi.org/10.25009/pys.v30i1.2620>
- Garrido-Hernansaiz, H., Murphy, P. J. & Alonso-Tapia, J. (2017). Predictors of Resilience and Posttraumatic Growth Among People Living with HIV: A Longitudinal Study. *AIDS and Behavior*, 21(11), 3260-3270. <https://doi.org/10.1007/s10461-017-1870-y>
- González, C. E., Okunbor, J. I., Parker, R., Owens, M. A., White, D. M., Merlin, J. S. & Goodin, B. R. (2019). Pain-Specific Resilience in People Living with HIV and Chronic Pain: Beneficial Associations with Coping Strategies and Catastrophizing. *Frontiers in Psychology*, 10, e2046. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02046>



- Green, D. C. & Wheeler, E. M. (2019). A Qualitative Exploration of Facilitators for Health Service Use Among Aging Gay Men Living with HIV. *Journal of the International Association of Providers of AIDS Care (JIAPAC)*, 18, e232595821988056.
<https://doi.org/10.1177/2325958219880569>
- Guerrero, J. (2014). Resiliencia sexual en adolescentes: una revisión desde la psicología positiva. *Realitas, Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, 2(1), 45-50.
https://www.academia.edu/7364545/Resiliencia_Sexual_en_adolescentes_una_revisi%C3%B3n_de_sde_la_Psicolog%C3%ADa_Positiva
- Harper, G. W., Bruce, D., Hosek, S. G., Fernandez, M. I. & Rood, B. A. (2014). Resilience Processes Demonstrated by Young Gay and Bisexual Men Living with HIV: Implications for Intervention. *AIDS Patient Care and STDs*, 28(12), 666-676. <https://doi.org/10.1089/apc.2013.0330>
- Hodder, R. K., Homer, S., Freund, M., Bowman, J. A., Lecathelinais, C., Colyvas, K., Campbell, E., Gillham, K., Dray, J. & Wiggers, J. H. (2018). The Association Between Adolescent Condom Use and Individual and Environmental Resilience Protective Factors. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 42(3), 230-233. doi: 10.1111/1753-6405.12744.
- Hussen, S. A., Harper, G. W., Rodgers, C. R.R., van den Berg, J. J., Dowshen, N. & Hightow-Weidman, L. B. (2017). Cognitive and Behavioral Resilience Among Young Gay and Bisexual Men Living with HIV. *LGBT Health*, 4(4), 275-282. <https://doi.org/10.1089/lgbt.2016.0135>
- Kalomo, E. N., Jun, J. S., Lee, K. & Kaddu, M. N. (2020). HIV Stigma, Resilience and Depressive Symptoms Among Older Adults Living with HIV in Rural Namibia. *African Journal of AIDS Research*, 19(3), 198-205. <https://doi.org/10.2989/16085906.2020.1797841>



- Kaunda-Khangamwa, B. N., Kapwata, P., Malisita, K., Munthali, A., Chipeta, E., Phiri, S. & Manderson, L. (2020). Adolescents Living with HIV, Complex Needs and Resilience in Blantyre, Malawi. *AIDS Research and Therapy*, 17(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12981-020-00292-1>
- Krause, K. D. (2020). *Resilience as a Buffer Against Negative Health Sequelae in Older Gay Men Living with HIV/AIDS: Implications for Research and Practice* [Doctoral Thesis]. Rutgers University. <https://doi.org/10.7282/t3-c182-6557>
- Lagunes, R. (2017). Recomendaciones sobre los procedimientos de construcción y validación de instrumentos y escalas de medición en la psicología de la salud. *Psicología y Salud*, 27(1), 5-18. <https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/2431>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Liboro, R. M., Bell, S., Ranuschio, B., Barnes, L., Despres, J., Sedere, A., Puno, T. & Shuper, P. A. (2021). Barriers and Facilitators to Promoting Resilience to HIV/AIDS: A Qualitative Study on the Lived Experiences of HIV-Positive, Racial and Ethnic Minority, Middle-Aged and Older Men Who Have Sex with Men from Ontario, Canada. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15), e8084. <https://doi.org/10.3390/ijerph18158084>
- Logie, C.H., James, L., Tharao, W. & Loutfy, M.R. (2011). HIV, Gender, Race, Sexual Orientation, and Sex Work: A Qualitative Study of Intersectional Stigma. *Plos Medicine*, 8(11), 1-12. <https://journals.plos.org/plosmedicine/article?id=10.1371/journal.pmed.1001124>
- Logie, C. H., Lys, C. L., Okumu, M. & Fujioka, J. (2019). Exploring Factors Associated with Condom Use Self-Efficacy and Condom Use Among Northern and Indigenous Adolescent Peer Leaders in



Northern Canada. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 14(1), 50-62.

<https://doi.org/10.1080/17450128.2018.1554277>

López, V. A., Troya, G. B., Varas, N. del R. y Guzmán, M. B. (2018). Algunas consideraciones sobre el VIH/SIDA. *Recimundo*, 2(4), 48-69. [https://doi.org/10.26820/recimundo/2.\(4\).octubre.2018.48-69](https://doi.org/10.26820/recimundo/2.(4).octubre.2018.48-69)

Millard, T., McDonald, K., Elliott, J., Slavin, S., Rowell, S. & Girdler, S. (2014). Informing the Development of an Online Self-Management Program for Men Living with HIV: A Needs Assessment. *BMC Public Health*, 14, e1209. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-1209>.

Montero, I. & León, O. G. (2007). A Guide for Naming Research Studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.

https://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf

Muldoon, A.L., Kuhns, L.M., Supple, J., Jacobson, K.C. & Garofalo, R. (2017). A Web-Based Study of Dog Ownership and Depression among People Living with HIV. *JMIR Mental Health*, 4(4), e8180. <https://doi.org/10.2196/mental.8180>

Nunnally, J. y Bernstein, I. (1995). *Teoría psicométrica*. Mc Graw-Hill.

ONUSIDA (2022). *Hoja informativa - Últimas estadísticas sobre el estado de la epidemia de sida*. <https://www.unaids.org/es/resources/fact-sheet>

Remien, R. H., Bauman, L. J., Mantell, J. E., Tsoi, B., Lopez-Rios, J., Chhabra, R., DiCarlo, A., Watnick, D., Rivera, A., Teitelman, N., Cutler, B. & Warne, P. (2015). Barriers and Facilitators to Engagement of Vulnerable Populations in HIV Primary Care in New York City. *JAIDS Journal of Acquired Immune Deficiency Syndromes*, 69, 16-24. <https://doi.org/10.1097/qai.0000000000000577>

Reyes-Lagunes, I. (1993). Redes semánticas para la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, IX(1), 83 -99.



- Ruiz-Román, C., Juárez Pérez-Cea, J. y Molina-Cuesta, L. (2020). Evolución y nuevas perspectivas del concepto de resiliencia: De lo individual a los contextos y relaciones socioeducativas. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 213-232. <https://doi.org/10.6018/educatio.432981>
- Sabranski, M., Erdbeer, G., Sonntag, I., Stoehr, A., Horst, H.-A., Plettenberg, A., Lebherz, L., Stellbrink, H. J. & Hoffmann, C. (2021). Physical and Mental Health in HIV-Infected Patients with Virological Success and Long-Term Exposure to Antiretroviral Therapy. *AIDS Care*, 33(4), 453-461. <https://doi.org/10.1080/09540121.2020.1733466>
- Sánchez, R., Alvarado, J., Enríquez, D. y Rosales, R. (2021). Resiliencia sexual en hombres: diferencias entre portadores y no portadores de VIH. En C. Armenta, A. Domínguez y C. Cruz (Coords.), *Psicología Social Mexicana* (pp.505-521). Universidad Iberoamericana.
- Sauceda, J. A., Wiebe, J. S. & Simoni, J. M. (2016). Childhood Sexual Abuse and Depression in Latino Men Who Have Sex with Men: Does Resilience Protect Against Non Adherence to Antiretroviral Therapy? *Journal of Health Psychology*, 21(6), 1096-1106. <https://doi.org/10.1177/1359105314546341>
- Schumacker, R. & Lomax, R. (2016). *Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. Routledge.
- Secretaría de Salud (2022). *Sistema de vigilancia epidemiológica de VIH. Informe histórico de VIH 1er trimestre 2022*. Dirección General de Epidemiología. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/750178/Informe_Hist_rico_VIH_DVEET_1er_TRIMESTRE_2022_Frev.pdf
- Stockman, J. K., Lucea, M. B., Cimino, A. N., Wood, B. A., Tsuyuki, K., Granger, D. A. & Campbell, J. C. (2023). Discrimination, Resilience, and HIV Testing Frequency Among Black Women Seeking Services from STD Clinics. *Social Science & Medicine*, 316, e115344. doi: 10.1016/j.socscimed.2022.115344.



Tan, J. Y., Campbell, C. K., Conroy, A. A., Tabrisky, A. P., Kegeles, S. & Dworkin, S. H. (2018). Couple-level Dynamics and Multilevel Challenges Among Black Men Who Have Sex with Men: A Framework of Dyadic HIV Care. *AIDS Patient Care and STDs*, 32(11), 459-467.
<https://doi.org/10.1089/apc.2018.0131>

Yang, J.P., Simoni, J.M., Dorsey, S., Lin, Z., Sun, M., Bao, M., & Lu, H. (2018). Reducing Distress and Promoting Resilience: A Preliminary Trial of a CBT Skills Intervention Among Recently HIV-Diagnosed MSM in China. *AIDS Care*, 30(5), 39-48.
<https://doi.org/10.1080/09540121.2018.1497768>

Cómo citar este artículo: Sánchez-Medina, R., Enríquez-Negrete, D. J. ., Rosales Piña, C. R. ., & Rodríguez-Pérez, V. (2023). Propiedades psicométricas de la escala de resiliencia sexual en hombres con VIH (ERS-VIH). *Psicumex*, 13(1), 1–30, e594.
<https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.594>



Artículos

Relación del engagement laboral con variables sociodemográficas y laborales en trabajadores mexicanos del sector terciario

Relationship Between Work Engagement and Sociodemographic and Labor Variables in Tertiary Sector Mexican Workers

Cristian Jonathan Ortiz Isabeles¹, César Augusto García Avitia²

1 Universidad Autónoma de Querétaro

2 Universidad de Colima

Resumen

El objetivo del estudio fue analizar la relación de los niveles de engagement laboral con algunas variables sociodemográficas, económicas y laborales. El método fue un diseño transversal, descriptivo y comparativo para algunas variables y correlacional para otras. El muestreo fue por conveniencia e involucró a 293 trabajadores de 27 organizaciones diferentes de Colima, México. Los instrumentos utilizados fueron el Utrecht Work Engagement Scale (UWES-9) y un cuestionario sobre características sociodemográficas y laborales. Entre los resultados se encuentra una correlación positiva significativa entre el engagement laboral y la edad. Hubo una diferencia significativa por género con referencia a la dedicación, donde las mujeres mostraron resultados más altos. Con respecto al nivel académico, los trabajadores cuyo nivel máximo de estudios es la escuela técnica muestran niveles más altos de participación, pero la única diferencia significativa fue con quienes estudiaron hasta el nivel de bachillerato. Se concluye que solo algunas de las variables estudiadas muestran relación o diferencias significativas con respecto al engagement laboral, por lo que es necesario continuar con más estudios en México y otros contextos para poder comprender a fondo los factores que influyen en esta importante variable del bienestar organizacional.

Palabras clave: engagement laboral, trabajadores mexicanos, sector terciario, variables sociodemográficas, variables laborales

Autores

Cristian Jonathan Ortiz Isabeles. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3087-9506>

César Augusto García Avitia. Facultad de Psicología, Universidad de Colima.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1841-3033>

Autor para correspondencia: Cristian Jonathan Ortiz Isabeles email: cortizisabeles@gmail.com

Abstract

The purpose of this study was to analyze the relationship between work engagement and some sociodemographic and labor variables. The study method consisted of a cross-sectional, descriptive, and comparative design for some variables and a correlational for others. Convenience sampling was used, including 293 workers from 27 different organizations in Colima, Mexico. The Utrecht Work Engagement Scale (UWES-9) and a sociodemographic, economic, and labor variables questionnaire were used. Most relevant results show a significant positive correlation between work engagement and age. In addition, there was a significant difference by gender with reference to dedication, a work engagement dimension, where women showed higher results. As it relates to academic level, workers whose highest level of education is technical school show higher levels of participation than the rest. The only significant difference was with those who studied up to high school level. In conclusion, only some studied variables show significant relationships or differences with respect to work engagement, so it is necessary to continue with more studies in Mexico and other contexts to fully understand the factors that influence this important organizational well-being variable.

Key words: work engagement, mexican workers, tertiary sector, sociodemographic variables, labor variables

DOI <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.550>

Recibido 01– Mayo- 2022

Aceptado 18 – Octubre - 2022

Publicado 01 – Agosto - 2023



Introducción

A nivel mundial, los aspectos que promueven los ambientes y estados positivos subjetivos de las personas son considerados como prioritarios por los principales organismos relacionados con la salud y el trabajo, debido a su alto impacto en el desarrollo de las organizaciones (Organización Internacional del Trabajo, 2019; Organización Mundial de la Salud, 1986). En México, esta tendencia ocurre de manera similar, por lo que se busca compaginar el desarrollo del país a los lineamientos establecidos de manera global.

En México, el sector terciario agrupa a la mayor cantidad de las personas que trabajan, incluyendo al 59 % de la población trabajadora. Este sector abarca las ocupaciones relacionadas con la venta de productos procesados o la entrega de algún servicio, en particular, quienes pasan una proporción de tiempo amplia en el trabajo (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, [INEGI], 2021). Las actividades que realizan son diversas; es un sector cuyas características corresponden con el trabajo clásico. La interacción con los clientes, los lugares y la producción de símbolos generan factores de riesgo y protectores distintos a los otros sectores. Particularmente, en las actividades económicas se hacen presentes los factores psicosociales, por lo que es un área donde se inserta el estudio del *engagement* laboral (Juárez, 2015), y se considera un tema de relevancia.

***Engagement* laboral**

El *engagement* laboral surge en el marco histórico del estudio de la psicología de la salud ocupacional positiva (Bakker et al. 2008), y forma parte fundamental en el esquema de las prácticas saludables (Lorente y Vera, 2010; Salanova, 2009). Se puede definir como un estado cognitivo-afectivo de un individuo que lo conecta con las actividades que realiza en su trabajo, experimentando un sentimiento de ser capaz de afrontar las demandas de este. Dicho sentimiento es persistente en el tiempo y no centrado en un objeto, situación o conducta específica (Salanova et al. 2000).



Las dimensiones que componen a este constructo son tres: 1) vigor, el cual hace referencia a grandes niveles de energía y resiliencia mental mientras trabaja, así como un profundo deseo de realizar la actividad laboral; 2) dedicación, se entiende por esto un sentimiento de significado, inspiración, entusiasmo, orgullo y desafío por el trabajo y, finalmente, 3) la absorción, caracterizada por una profunda concentración y felicidad, por lo que se pierde la noción del tiempo mientras se labora (Salanova et al. 2000).

Carrasco González et al. (2010) mencionan que entre las consecuencias deseables del *engagement* laboral se encuentran actitudes positivas hacia el trabajo y hacia la organización (que puede reflejarse en la satisfacción laboral, compromiso organizacional y baja intención de dejar el trabajo), alta motivación para aprender nuevas cosas y asumir retos laborales, conductas de iniciativa en el trabajo y desempeño exitoso en las tareas, mayor calidad en el servicio a los clientes, mejoras en la salud (reflejada en una menor cantidad de quejas de malestar psicosomático) e, incluso, una mejor conciliación entre la vida familiar y laboral.

Variables sociodemográficas y *engagement* laboral

La demografía es una forma estadística de agrupar y estudiar un colectivo de personas en un momento determinado (Real Academia Española, 2014). Regularmente, se conoce como variables demográficas a aquellas categorías generales a través de las cuales se puede segmentar a los grupos humanos, como la edad, género, nacionalidad, origen étnico, etc.

Algunos estudios consideran que la edad es un factor que puede influir en el *engagement* laboral. Guevara y Fernández (2017) con una amplia muestra latinoamericana de 17 165 trabajadores, señalan que los grupos con mayor edad tienen puntajes más elevados de *engagement* laboral. Otras investigaciones con población argentina (Spontón et al. 2012) y alemana (Kühnel et al. 2012) indican que existe una correlación positiva significativa, aunque débil, entre ambas variables.



En cuanto al género de la persona, existe evidencia sobre las diferencias que existen entre hombres y mujeres y el *engagement* laboral. Camgoz et al. (2016) establecen que el estado conocido como “*engaged*” tiene efectos más fuertes en las mujeres que en los hombres con respecto a la seguridad e intención de rotación en el trabajo. En cuanto a la relación directa entre ambas variables, Peña et al. (2012) estudiaron a profesionales de educación básica y reportan que las mujeres tienen puntajes más altos en el vigor y la dedicación en dos de las tres dimensiones del *engagement* laboral. Fajardo et al. (2013), en un estudio realizado con trabajadores de distintos sectores económicos de Granada, España, apuntan que los hombres obtienen puntajes más altos en absorción, la otra dimensión del *engagement* laboral. En México, Ocampo et al. (2015) estudiaron al sector restaurantero y encontraron que los hombres muestran puntajes más altos en la dimensión de dedicación.

Por su parte, el nivel educativo puede representar una oportunidad o un obstáculo para poder acceder y establecerse en el ámbito laboral (Vela, 2017). Algunos estudios reflejan la existencia de una correlación positiva entre el nivel educativo y el *engagement* laboral, aunque débil (Chan et al. 2017). De manera similar, Bentein et al. (2017) obtuvieron resultados significativos de una correlación positiva. Por su parte, y a diferencia de lo mencionado anteriormente, Oramas et al. (2014) identificaron que los trabajadores con estudios preuniversitarios tienen mayores niveles de vigor que los que han cursado un grado de estudio superior en una muestra de población cubana.

El estado civil es otra variable que puede estar asociada con los niveles de *engagement* laboral. Sanclemente et al. (2017), en un trabajo realizado con 305 profesionales de enfermería de España, señalan que las personas con cónyuge tienen mejores indicadores sobre la variable, particularmente si su pareja es laboralmente activa. Deligero y Laguador (2014) quienes se enfocaron en trabajadores universitarios filipinos, revelan que las personas que están casadas tienen mayor nivel de dedicación que los que no. Asocian esto a las responsabilidades familiares que dicho estatus genera.



Con respecto a lo anterior, también se asocia al *engagement* laboral con la maternidad y paternidad, puesto que la relación trabajo-familia conforma un factor que influye fuertemente en los trabajadores (Jiménez y Moyano, 2008; Rodríguez y Hernández, 2015). Otras investigaciones toman en cuenta el tener o no tener hijos, y reportan que los padres poseen mayor *engagement* en el trabajo (Sanclemente et al. 2017) o que el hecho de tenerles funge como mediador para percibir mayores niveles de felicidad, realización personal y satisfacción según las dimensiones de vigor y dedicación (Delgado et al. 2017). Además de lo anterior, se ha encontrado que cuando una mujer tiene altos niveles de *engagement* laboral influye positivamente en el bienestar de sus hijos (Mauno et al. 2018).

Finalmente, presentar alguna enfermedad crónica genera condiciones específicas en las personas que deben ser cubiertas para obtener una calidad de vida adecuada; sin embargo, esto no ocurre con frecuencia en el trabajo (Organización Mundial de la Salud, 2017). Los estudios en el entorno laboral registran que el *engagement* correlaciona de manera negativa con las bajas por enfermedad (van der Doef y Schelvis, 2019) y con niveles bajos de salud cardiovascular (Black et al. 2017).

Variables laborales y *engagement* laboral

Las variables laborales son elementos que ayudan a caracterizar a la población en relación con la unidad económica en la que laboran, es decir, el establecimiento físico, delimitado y permanente del lugar de trabajo, el factor productivo y la actividad económica (INEGI, s. f.).

Realizar un análisis sobre el tipo de actividad laboral es importante, puesto que cada tipo de organización conlleva diferencias relacionadas con la clase de demandas y recursos que necesitan en el trabajo (Bakker y Demerouti, 2007). Por ejemplo, un estudio con trabajadores de restaurantes en México informa que existen diferencias significativas entre las distintas áreas de las empresas (Ocampo et al. 2015). También se han obtenido evidencias que permiten hacer una comparación en el *engagement* laboral de las



organizaciones públicas y privadas, siendo estas últimas las que tienen resultados más altos (Agyemang y Ofei, 2013; Bakker y Hakanen, 2013). Además, conocer las diferencias entre el tipo de organizaciones representa un análisis interesante, como el estudio realizado por Vecina et al. (2012) donde reportan que los trabajadores de organizaciones civiles poseen mayores niveles de *engagement* laboral que los trabajadores de gobierno.

Respecto al tamaño de la organización y su relación con el *engagement* laboral, se encuentra poca evidencia. Naruse et al. (2013), en una investigación con 208 trabajadores de 28 agencias diferentes de Japón, concluyen que los trabajadores que pertenecían a organizaciones de tamaño medio tenían mayores niveles de *engagement* en comparación con las pequeñas. Aunque cabe resaltar que existe un número mayor de trabajos que no han encontrado una relación significativa (p. ej., Burke et al. 2013; Gorgievski et al. 2014; Lupano et al. 2017).

Otra variable laboral que se debe considerar es el nivel jerárquico. Lupano et al. (2017), en un estudio realizado en la ciudad de Buenos Aires, Argentina, con 564 trabajadores, encontraron una diferencia entre aquellos empleados que tenían personal a su cargo y los que no, siendo estos últimos los que mejores puntajes obtuvieron en *engagement* laboral. A pesar de lo anterior, existen otra serie de investigaciones que no muestran una relación importante con las características jerárquicas (Pujol-Cols, 2018a, 2018b).

También la antigüedad del trabajador en la organización o en el área de desempeño son variables que posibilitan el desarrollo de vínculos hacia el trabajo. Brennan (2011), en un contexto hotelero, señala que las personas con antecedentes laborales en esta área obtienen mayores niveles de *engagement* laboral que aquellos que no cuentan con dicha experiencia. Otro análisis descriptivo realizado por Contreras (2015) indica que los trabajadores que tienen entre 10 y 14 años de antigüedad poseen mayores niveles que los que tienen menos o más años en la empresa. Contradiendo lo anterior, Torrente et al. (2013) determinan que la antigüedad converge negativamente con el *engagement* laboral, pero en la condición de trabajo en equipo.



Por último, la variable de sueldo es otra a considerar para su análisis, puesto que este factor puede ser un predictor para las emociones de los empleados. Wen-Xia y Jing-Zhou (2011), en un estudio realizado con 218 trabajadores de empresas de ventas en China, reportan que el nivel salarial tiene una relación positiva con el *engagement* laboral. De manera similar, y en el mismo país, Hu et al. (2016) revelan que con directores de primaria y secundaria el salario correlaciona positivamente con la satisfacción, variables que al ser mediadas por el *engagement* laboral influyen sobre el bienestar subjetivo.

Metodología

Objetivo de la investigación

Este estudio tuvo el objetivo de analizar la relación de los diferentes niveles de *engagement* laboral con algunas variables sociodemográficas (edad, género, estado civil, nivel educativo, padecimiento de una enfermedad crónica y paternidad/maternidad) y laborales (años de trabajo, salario, tipo de actividad económica, tamaño de la organización y nivel jerárquico en el sector terciario/de servicios) en una muestra de trabajadores mexicanos. Se plantean dos hipótesis generales: 1) que habrá diferencias significativas por género, estado civil, padecimiento de una enfermedad crónica, paternidad o maternidad, tipo de actividad económica, tamaño de la organización y nivel jerárquico con respecto a los niveles de *engagement*; y 2) que habrá una correlación positiva respecto a edad, nivel educativo, años de trabajo y salario con *engagement* laboral.

Diseño

El diseño de esta investigación fue cuantitativo, transversal, descriptivo, de tipo comparativo para algunas variables y correlacional para otras.

Participantes



La muestra estuvo conformada por 293 trabajadores del sector terciario, con edades entre los 20 y 66 años. Dicha muestra pertenecía a 27 organizaciones distintas de la zona centro de Colima, México. Los grupos relacionados con la actividad económica se conformaron acorde al Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas — DENU — (INEGI, 2018), quedando conformado por comercio, servicio educativo, servicio de salud, servicio de alojamiento temporal, organización civil y actividad gubernamental.

Instrumentos

La evaluación del *engagement* laboral se llevó a cabo mediante la *Utrecht Work Engagement Scale* de 9 ítems (UWES-9), elaborada por Schaufeli et al. (2002) y adaptada en México por Hernández-Vargas et al. (2016). El UWES-9 está conformado por tres dimensiones: vigor, dedicación y absorción, basada en una estructura por tres ítems (9 en total); como ejemplos de ellas: “en mi trabajo me siento lleno de energía”, “mi trabajo me inspira”, “estoy inmerso en mi trabajo”, respectivamente. Su evaluación se realiza mediante una escala de seis puntos que van desde cero (nunca) a cinco (siempre). El alfa de Cronbach obtenido para este estudio fue de 0.86.

Por su parte, la recolección de los datos sociodemográficos y laborales se realizó mediante un cuestionario de elaboración propia, en el que los participantes debían responder su información personal. El formato fue inspirado en la información de los tabuladores del INEGI (2019) de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE). Los aspectos sociodemográficos estuvieron conformados por seis reactivos (edad, género, estado civil, nivel educativo, el padecimiento de una enfermedad crónica y la paternidad o maternidad) y los laborales por cinco (antigüedad en la organización, salario, actividad económica, tamaño de la organización y posición).

Procedimiento

Se gestionaron 122 organizaciones del sector terciario para participar en el estudio, de las cuales, accedieron 35, pero por cambios administrativos en algunas de ellas al final solo participaron 27. Los trabajadores que



accedieron a participar lo hicieron de manera voluntaria y presencial tras un proceso de consentimiento informado.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos obtenidos se utilizó el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versión 19. Se utilizaron los estadísticos descriptivos para la información sociodemográfica y laboral de la población. Posteriormente, se aplicó la prueba de correlación de Spearman para conocer las asociaciones del *engagement* con la edad, antigüedad y salario. Por último, mediante las pruebas U de Mann-Whitney (para dos muestras independientes) y H de Kruskal-Wallis (para tres o más muestras) se analizaron las diferencias en los niveles del *engagement* en relación con las variables laborales y sociodemográficas. Cabe resaltar que una limitante de esta última prueba es que no refleja con precisión entre qué grupos se encuentran las diferencias, en caso de ser estadísticamente significativas, por lo que, como complemento, se realizó un contraste entre los rangos medios, obteniendo la diferencia crítica acorde al alfa de 0.05.

Resultados

Descriptivos

El análisis descriptivo de los 293 trabajadores (44 % mujeres y 56 % hombres) indica una edad media de 38.64 años (DE = 9.95). La mayoría de la población tenía estudios hasta nivel licenciatura terminada (47.4 %), seguido por quienes tenían estudios superiores a ello (19.1 %). Respecto al estado civil, la mayoría estaban casados (50.5 %), asimismo, un número superior comentó no tener alguna enfermedad crónica (83.3 %). Finalmente, solo el 28 % no tenía hijos. Para más detalles sobre las diferencias sociodemográficas, ver la Tabla 1.



Tabla 1*Descriptivos de variables sociodemográficas acorde al tipo de establecimiento*

N	AE ¹		AE ²		AE ³		AE ⁴		AE ⁵		AE ⁶		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Género														
Hombre	22	61.1	53	46.1	9	18.8	6	40	1	20	38	52.1	129	56
Mujer	14	38.9	63	53.9	39	81.3	9	60	4	80	35	47.9	164	44
Educación														
Primaria	2	5.5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0.7
Secundaria	14	38.9	3	2.6	1	2.1	3	20	1	20	3	4.1	25	8.5
Preparatoria	7	19.4	7	6	8	16.7	3	20	0	0	11	15.1	36	12.3
Técnico	8	22.2	7	6	8	16.7	4	26.7	1	20	7	9.6	35	11.9
Licenciatura	3	8.3	64	55.2	23	47.9	4	26.7	3	60	42	57.5	139	47.4
Posgrado	2	5.5	35	30.2	8	16.7	1	6.7	0	0	10	13.7	56	19.1
Estado civil*														
Soltero(a)	6	16.7	40	34.5	10	20.8	5	33.3	1	20	22	30.6	84	28.7
Casado(a)	18	50	57	49.1	26	54.2	4	26.7	4	80	39	54.2	148	50.5
Unión libre	10	27.8	8	6.9	9	18.8	6	40	0	0	8	11.1	41	14
Divorciado (a)	2	5.5	10	8.6	3	6.3	0	0	0	0	3	4.2	18	6.1
Viudo(a)	0	0	1	0.9	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.3
Enfermedad crónica*														
Enfermo	7	19.4	17	14.7	6	12.8	1	6.7	0	0	16	22.2	47	16
Sano	29	80.6	99	85.3	41	87.2	14	93.3	5	100	56	77.8	244	83.3
Hijos*														
Con hijos	26	72.2	75	65.2	35	72.9	12	80	4	80	58	79.5	210	71.7
Sin hijos	10	27.8	40	34.8	13	27.1	3	20	1	20	15	20.5	82	28

AE¹= comercio, AE²= servicios educativos, AE³= servicios de salud, AE⁴= servicios de alojamiento, AE⁵= organización civil, AE⁶= actividad de gobierno, *= cuenta con valores perdidos

En cuanto a las variables laborales, se obtuvo una media de la antigüedad en el trabajo de 9.7 años (DE = 8.49) y un salario mensual promedio de \$10,080.14 (DE = 6206); resalta que solo 232 personas comentaron este dato, el cual oscila de \$1000 a \$42000. La distribución de la población en las actividades económicas muestra que la mayoría pertenece al sector de servicios educativos (39.6 %), mientras que la



minoría está en la organización civil (1.7 %). Respecto al tamaño de la empresa, se observó que la mayoría se encuentra laborando en la pequeña empresa (67.6 %). Por su parte, el análisis de la posición en la empresa señala que el 18.1 % tiene personal a su cargo. En la Tabla 2, se pueden observar más detalles sobre estas características de la población, agrupadas en su respectivo sector laboral.

Tabla 2

Descriptivos de variables laborales acorde al tipo de establecimiento

N	AE ¹		AE ²		AE ³		AE ⁴		AE ⁵		AE ⁶		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Tamaño														
Pequeña	36	100	84	72.4	0	0	0	0	5	100	73	100	198	67.6
Mediana	0	0	0	0	0	0	15	100	0	0	0	0	15	5.1
Grande	0	0	32	27.6	48	100	0	0	0	0	0	0	80	27.3
Posición*														
Con personal	5	13.8	19	16.5	2	4.2	6	42.9	1	20	20	27.4	53	18.1
Sin personal	31	86.2	96	83.5	46	95.8	8	57.1	4	80	53	72.6	238	81.2

AE¹= comercio, AE²= servicios educativos, AE³= servicios de salud, AE⁴= servicios de alojamiento, AE⁵= organización civil, AE⁶= actividad de gobierno, *= cuenta con valores perdidos

Correlaciones

En la Tabla 3, se pueden apreciar los resultados de la prueba de correlación de Spearman entre el *engagement* laboral y las variables de edad, antigüedad y salario. Los resultados arrojan que existe una relación significativa únicamente entre la variable sociodemográfica edad con el vigor ($r = 0.121$, $p < 0.05$), absorción ($r = 0.178$, $p < 0.01$) y la escala en general ($r = 0.182$, $p < 0.01$). A pesar de lo anterior, los niveles del coeficiente de correlación r representan una asociación muy débil, por lo que no puede considerarse como importante (Udovičić et al. 2007).



Tabla 3

Correlación de Spearman entre el engagement, edad, antigüedad y salario

	Edad	Antigüedad	Salario
Vigor	0.121*	0.055	0.029
Dedicación	0.095	0.107	-0.031
Absorción	0.178**	0.090	-0.002
Engagement	0.182**	0.099	0.008

* = $p < 0.05$; ** = $p < 0.001$

Diferencias entre variables

Para este análisis se eliminaron algunos grupos muestrales, puesto que no contaban con una población elevada para su análisis. A aquellos que se conformaron por dos grupos se les realizó la prueba U de Mann-Whitney, y a los que contenían más de dicha cantidad se les aplicó la prueba H de Kruskal-Wallis, así como el contraste entre los rangos medios a través de la diferencia crítica de alfa de 0.05 en casos cuya diferencia resultara significativa.

Los resultados de las variables sociodemográficas se pueden apreciar en la Tabla 4. Se observa que en relación con el género existen diferencias estadísticamente significativas en la dimensión de dedicación ($U = 9131.5$, $Z = -2.04$, $p = 0.04$) siendo las mujeres las que puntúan mejor en ella. En la variable de educación, también se observan diferencias importantes entre los trabajadores con formación preparatoria y los que estudiaron una carrera técnica en las dimensiones de vigor ($H = 10.79$, $gl = 4$, $p = 0,02$) y dedicación ($H = 11.08$, $gl = 4$, $p = 0,02$), así como en el *engagement* laboral ($H = 10.27$, $gl = 4$, $p = 0.03$). Respecto al estado civil, enfermedad crónica y la paternidad o maternidad, no se reportan diferencias significativas.



Tabla 4*Diferencias entre variables sociodemográficas sobre el engagement laboral*

	Vigor		Dedicación		Absorción		<i>Engagement</i>	
	Rango promedio	Sig.	Rango promedio	Sig.	Rango promedio	Sig.	Rango promedio	Sig.
Género		0.97		0.04		0.35		0.51
Hombre	146.19	No	135.84	Sí	140.94	No	142.38	No
Mujer	145.85	No	153.98	Sí	149.97	No	148.85	No
Educación		0.02		0.02		0.20		0.03
Primaria	-	-	-	-	-	-	-	-
Secundaria	147.54	No	126.32	No	157.50	No	145.66	No
Preparatoria	132.06	Sí	139.39	Sí	120.26	No	116.26	Sí
Técnico	186.89	Sí	181.03	Sí	165.59	No	179.83	Sí
Licenciatura	142.66	No	139.49	No	145.78	No	144.68	No
Posgrado	137.02	No	153.30	No	145.72	No	147.40	No
Estado civil		0.48		0.48		0.69		0.60
Soltero(a)	156.26	No	146.64	No	146.40	No	150.10	No
Casado(a)	143.05	No	146	No	146.94	No	144.59	No
Unión libre	133.89	No	134.89	No	134.79	No	134.67	No
Divorciado(a)	149.94	No	168.31	No	161.89	No	164.28	No
Viudo(a)	-	-	-	-	-	-	-	-
Enfermedad crónica		0.43		0.77		0.75		0.46
Enfermo	137.51	No	143.13	No	142.51	No	137.84	No
Sano	147.62	No	146.55	No	146.67	No	147.57	No
Hijos		0.98		0.84		0.70		0.76
Con hijos	146.54	No	147.04	No	145.34	No	145.58	No
Sin hijos	146.39	No	145.12	No	149.47	No	148.85	No

Sobre las variables laborales (ver Tabla 5), se puede apreciar que los trabajadores pertenecientes a los servicios de salud poseen mejor puntaje en el *engagement*, pero sin ser estadísticamente significativo ($H = 4.66$; $gl = 3$, $p = 0.19$). En el factor del tamaño del establecimiento, tampoco se encontraron valores



significativos entre sí ($U = 7097$, $Z = -1.36$, $p = 0.17$), al igual que con la posición jerárquica en la organización ($U = 6096.5$, $Z = 7527.5$, $p = 0.70$).

Tabla 5

Diferencias entre variables laborales sobre el engagement laboral

	Vigor	Dedicación		Absorción		Engagement		
	Rango promedio	Sig.	Rango promedio	Sig.	Rango promedio	Sig.	Rango promedio	Sig.
Actividad económica		0.24		0.30		0.19		0.19
Comercio	140.51	No	131.23	No	154.31	No	148.13	No
Servicio educativo	131.96	No	133.97	No	137.78	No	137.39	No
Servicio de salud	155.45	No	154.01	No	142.50	No	148.80	No
Servicio de alojamiento	-	-	-	-	-	-	-	-
Organización civil	-	-	-	-	-	-	-	-
Actividad de gobierno	129.34	No	131.53	No	121.97	No	121.42	No
Tamaño		0.09		0.33		0.37		0.17
Pequeña	134.49	No	136.87	No	136.84	No	135.34	No
Mediana	-	-	-	-	-	-	-	-
Grande	151.89	No	146.01	No	146.09	No	149.79	No
Posición		0.57		0.38		0.65		0.70
Con personal	140.29	No	137.89	No	141.33	No	142.03	No
Sin personal	147.27	No	147.81	No	147.04	No	146.88	No

Discusión

El estudio del *engagement* laboral en la psicología se ha vuelto importante por los resultados que este conlleva en beneficio de la organización y de las personas (Bakker et al. 2008). El análisis de dicha variable de vinculación con aspectos sociodemográficos y laborales aporta nuevos datos al marco de conocimiento sobre este tema en México. De las hipótesis planteadas, se observa que solo se acepta la existencia de una correlación significativa del *engagement* con el salario y el nivel educativo; así como diferencias significativas por género.



Los resultados relacionados con las variables a las que se les aplicaron pruebas de correlación señalan que no existe relación entre *engagement* laboral con el salario y la antigüedad en la organización. Respecto a la edad de la persona, se obtuvo una relación significativa, pero la debilidad de esta no permite ser considerada importante. En este caso, existen estudios que reportan conclusiones similares a esta, por ejemplo, los de de Chávez Ramírez et al. (2014) y Maury-Ortiz et al. (2014).

En cuanto a las diferencias encontradas en las variables sociodemográficas, solamente se encontraron entre los grupos del género y educación. La primera refleja que las mujeres tienen mayor dedicación que los hombres, es decir, que están bajo un sentimiento de significado, inspiración, entusiasmo, orgullo y desafío por el trabajo (Salanova et al. 2000; Schaufeli et al. 2002). Un estudio realizado por Schaufeli et al. (2006), en el que incluyeron una muestra de 14 521 personas de diversos países, encontró similitudes en los resultados de los trabajadores pertenecientes a Sudáfrica, España y Holanda, pero diferente de la muestra belga, alemana, finlandesa y noruega.

En lo respectivo a los grupos del grado educativo de los trabajadores, solo se encontraron diferencias entre los pertenecientes al nivel medio superior (preparatoria y técnicos). Posiblemente, esto puede estar ligado a las expectativas laborales a las que pueden aspirar cada uno de ellos y a la realidad a la que están sujetos; es decir, a que tanto se ajustan sus aspiraciones a lo que tienen o pueden tener (Moreno-Jiménez et al. 2009).

Por su parte, las variables que consideran roles extralaborales relacionados con la familia, como lo es el estado civil y el tener hijos, no mostraron diferencias estadísticamente significativas. La evidencia es coincidente con investigaciones previas del *engagement* (de Chávez Ramírez et al. 2014; Mendoza et al. 2014; Ocampo et al. 2015). Para futuras investigaciones, podría profundizarse sobre las actividades que desempeña la población de manera externa al trabajo, así como la relación con la familia para comprender las similitudes y diferencias entre estos grupos poblacionales.



Por otra parte, el análisis realizado entre los trabajadores que tenían alguna enfermedad crónica y los que no padecían alguna arrojó resultados que favorecen al segundo grupo mencionado, pero sin ser estadísticamente significativos. Parece ser que el *engagement* no está supeditado a si la persona posee una condición de salud comprometida, como ha ocurrido con otras variables similares (Black et al. 2017; Pan et al. 2015; van der Doef y Schelvis, 2019).

En cuanto a las variables económicas, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos relacionados con ninguna de las variables planteadas. El análisis de la actividad económica muestra un panorama interesante y distinto a lo que informa la Organización Internacional del Trabajo (2016) respecto a la prevalencia de estrés y ansiedad que sufren los trabajadores de la salud y educación, factores que mitigan el estado de *engagement* en las personas.

Como se mencionó en el párrafo anterior, el tamaño del establecimiento tampoco mostró diferencias entre los grandes y pequeñas organizaciones. Este resultado coincide con los obtenidos por Burke et al. (2013), quienes, a través de un modelo de regresión lineal, midieron el impacto que las características de la organización (entre ellos el tamaño) tenían sobre el *engagement*, lo cual no fue significativo. Gorgievski et al. (2014) tampoco encontraron relación entre ambas variables. De igual manera, Lupano Perugini et al. (2017) con una muestra argentina, concluyeron que no había diferencias significativas entre los grupos que conforman la variable.

Finalmente, la característica de los trabajadores relacionada con el tener personal a cargo tampoco fue significativa en los niveles del *engagement*. Este hecho respalda lo señalado por Pujol-Cols (2018a, 2018b) con trabajadores académicos argentinos. Esto pudiese ser debido a que puede existir una asociación entre los aspectos que involucran al supervisor y su conducta con el *engagement* de los subordinados (Chia-Chun y Dan-Shang, 2015; Rofcanin et al. 2017); es decir, que el nivel de *engagement* de ambas partes esté relacionado entre sí.



Las demandas y recursos laborales pertenecen a una perspectiva teórica que podría apoyar a la explicación de la evidencia obtenida en este estudio (Bakker y Demerouti, 2014). Esta vertiente es trasladable a todo sector laboral a nivel organización e individuo, en donde los recursos, las demandas y los retos que se le presentan al trabajador tienen un papel relevante en los estados motivacionales como el *engagement*. Bajo esta perspectiva, se pueden comprender cuáles son los recursos que valoran los trabajadores del sector terciario, así como las demandas que caracterizan sus trabajos acordes a las variables sociodemográficas y económicas planteadas en la investigación. Futuras investigaciones basadas en esta postura ayudarían a analizar más profundamente los resultados obtenidos.

Respecto a las limitaciones de este estudio, se encuentran algunos sesgos respecto al tamaño de la muestra que deben ser considerados al momento de analizar sus resultados. El primero de ellos está relacionado con la representatividad de la muestra seleccionada, ya que solo se obtuvo el 16.8 % de las unidades económicas seleccionadas en el primer muestreo, por lo que además de existir factores productivos, también existen actividades económicas que no pudieron ser contrastadas con el resto; las que sí lo fueron, no cuentan con el número de establecimientos y trabajadores necesarios para ser representativos. Además de lo anterior, se encuentra el sesgo relacionado con la cantidad de trabajadores que pertenecen a la actividad económica relacionada con los servicios educativos y gubernamentales; estos dos grupos tienen un mayor porcentaje de trabajadores en la muestra total obtenida.

Conclusiones

La evidencia encontrada muestra resultados que permiten ver la relevancia que tienen características demográficas y económicas en el engagement laboral. Sin duda, el comprender aspectos que permitan conocer la relación con variables de este tipo abonan al entendimiento de la línea del bienestar de las personas, como lo es la variable del engagement. El trabajo presentado permite que estudios posteriores



puedan continuar explorando características personales de la población mexicana que contrasten con la situación que se vive en otro momento, ya que al momento de este proyecto de investigación el contexto mexicano y del mundo ha cambiado. Por este hecho, el aporte y su inclusión en revisión bibliográfica, análisis de literatura o metaanálisis pueden ser útiles en los estudios con esta vertiente teórica de la psicología.

Cabe resaltar que los resultados obtenidos, si bien han permitido conocer y brindar algunas posibles explicaciones sobre las diferencias y relaciones obtenidas entre *engagement* con otras variables, es importante encontrarles aplicabilidad dentro de las organizaciones que beneficien al propio trabajador y a la empresa o institución en que se encuentren. La evidencia permite generar algunos cuestionamientos que posteriormente podrían ayudar a crear estrategias, por ejemplo, para que las personas con mayor preparación académica puedan tener mayor vigor, dedicación y absorción en su trabajo; o para ajustar los procesos organizacionales a las dinámicas y aspiraciones que tienen las personas más jóvenes.

En resumen, el trabajo sobre engagement nos demuestra diversas posibilidades para continuar desarrollándose. Ello permitirá combinar diversos elementos psicológicos y sociales de los trabajadores en la búsqueda de mejoras dentro de las organizaciones. Por ello, su estudio es relevante tanto dentro de la academia como fuera de ella.

Conflicto de intereses

Se declara que no existe conflicto de interés.

Financiamiento

Este trabajo fue financiado con recursos propios.

Agradecimientos

A las organizaciones y trabajadores que participaron en las actividades de esta investigación.



Referencias

- Agyemang, C. & Ofei, S. (2013). Employee Work Engagement and Organizational Commitment: A Comparative Study of Private and Public. *European Journal of Business and Innovation Research*, 1(4), 20–33.
<https://www.eajournals.org/journals/european-journal-of-business-and-innovation-research-ejbir/vol-1-issue-4-december-2013/employee-work-engagement-organizational-commitment-comparative-study-private-public-sector-organizations-ghana/>
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2014). Job Demands-Resources Theory. In P. Y. C. and C. L. Cooper. (Ed.), *Wellbeing: A Compleat Reference Guide* (pp. 1–28). <https://doi.org/10.1002/9781118539415.wbwell019>
- Bakker, A. B. & Hakanen, J. J. (2013). Work Engagement Among Public and Private Sector Dentists. In R. Burke, A. Noblet and C. Cooper (Eds.), *Human Resource Management in the Public Sector* (pp. 109–131). <https://doi.org/10.4337/9780857937322.00015>
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Taris, T. W. (2008). Work Engagement: An Emerging Concept in Occupational Health Psychology. *Work y Stress*, 22(3), 187–200. <https://doi.org/10.1080/02678370802393649>
- Bentein, K., Garcia, A., Guerrero, S. & Herrbach, O. (2017). How Does Social Isolation in a Context of Dirty Work Increase Emotional Exhaustion and Inhibit Work Engagement? A Process Model. *Personnel Review*, 46(8), 1620–1634. <https://doi.org/10.1108/PR-09-2016-0227>
- Black, J. K., Balanos, G. M. & Whittaker, A. C. (2017). Resilience, Work Engagement and Stress Reactivity in a Middle-Aged Manual Worker Population. *International Journal of Psychophysiology*, 116, 9–15. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2017.02.013>
- Brennan, J. (2011). *Engagement, relación con nivel de estudios y trayectoria laboral*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología Del MERCOSUR, 22–26. <https://www.aacademica.org/000-052>
- Burke, R. J., Koyuncu, M., Fiksenbaum, L. & Tekin, Y. (2013). Antecedents and Consequences of Work Engagement Among Frontline Employees in Turkish Hotels. *Journal of Transnational Management*, 18(3), 191–203. <https://doi.org/10.1080/15475778.2013.817243>



- Camgoz, S. M., Ekmekci, O. T., Karapinar, P. B. & Guler, B. K. (2016). Job Insecurity and Turnover Intentions: Gender Differences and the Mediating Role of Work Engagement. *Sex Roles*, 75(11–12), 583–598. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0595-0>
- Carrasco González, A. M., Corte de la Corte, C. M. D. L. y León Rubio, J. M. (2010). Engagement: un recurso para optimizar la salud psicosocial en las organizaciones y prevenir el burnout y estrés laboral. *28 de abril, Revista Digital de Salud y Seguridad en el Trabajo*, (1), 1-22. http://www.integraorg.com/wp-content/docs/Engagement_un_recurso_para_optimizar_la_salud_psicosocial.pdf
- Chan, X. W., Kalliath, T., Brough, P., O'Driscoll, M., Siu, O.-L. & Timms, C. (2017). Self-Efficacy and Work Engagement: Test of A Chain Model. *International Journal of Manpower*, 38(6), 819–834. <https://doi.org/10.1108/IJM-11-2015-0189>
- Chia-Chun, H. & Dan-Shang, W. (2015). Does Supervisor-Perceived Authentic Leadership Influence Employee Work Engagement Through Employee-Perceived Authentic Leadership and Employee Trust? *The International Journal of Human Resource Management*, 26(18), 2329–2348. <https://doi.org/10.1080/09585192.2015.1025234>
- Contreras, C. A. (2015). Determinación del nivel de engagement laboral en trabajadores de una planta de producción de petróleo y gas costa afuera en México. *Ciencia y Trabajo*, 17(52), 37–42. <https://doi.org/10.4067/S0718-24492015000100008>
- de Chávez Ramírez, D. R., Pando, M., Aranda, C. y Almeida, C. (2014). Burnout y Work Engagement en Docentes Universitarios de Zacatecas. *Ciencia y Trabajo*, 16(50), 116–120. <https://doi.org/10.4067/S0718-24492014000200010>
- Delgado, A., Mesía, K. y Romero, J. (2017). Relación entre felicidad y engagement en trabajadores de una empresa del sector retail (Tesis de pregrado). Universidad Esan, Lima, Perú. https://repositorio.esan.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12640/1338/2017-MAODP_15-2_05_T.pdf?sequence=4
- Deligero, J. & Laguarda, J. (2014). Work Engagement Among Employees and its Relationship with Work Units' Performance of a Higher Education Institution. *International Journal of Management Sciences*, 3(12), 909–917. <http://research.lpubatangas.edu.ph/wp-content/uploads/2014/10/IJMS-Work-Engagement-among-Employees.pdf>
- Fajardo, M., Iroz, M., López, D. y Mirón, S. (2013). Relación entre engagement y las creencias de autoeficacia en los trabajadores. *Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 2, 79–92. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/27618/ReiDoCrea-Vol.2-Art.10-Fajardo-Iroz-Lopez-Miron.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



- Gorgievski, M. J., Moriano, J. A. & Bakker, A. B. (2014). Relating Work Engagement and Workaholism to Entrepreneurial Performance. *Journal of Managerial Psychology*, 29(2), 106–121. <https://doi.org/10.1108/JMP-06-2012-0169>
- Guevara, L. M. y Fernández, L. F. (2017). Work engagement y compromiso laboral: ¿Es la edad un factor diferenciador? *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 34(2), 108–119. <https://doi.org/10.21772/ripo.v34n2a04>
- Hernández-Vargas, C., Llorens-Gumbau, S., Rodríguez-Sánchez, A. M. y Dickinson-Bannack, M. E. (2016). Validación de la escala UWES-9 en profesionales de la salud en México. *Pensamiento Psicológico*, 14(2), 89–100. <https://doi.org/10.11144/javerianacali.ppsi14-2.veup>
- Hu, C., Cui, S. & Wang, L. (2016). Path Analysis of Work Family Conflict, Job Salary and Promotion Satisfaction, Work Engagement to Subjective Well-being of the Primary and Middle School Principals. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), 10–15. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i9.1619>
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. (s. f.). *Glosario*. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/app/glosario/default.html?p=ENOE15#letraGloS>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2018). *Directorio de empresas y establecimientos*. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/341>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2019). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), población de 15 años y más de edad*. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/default.html#Tabulados>
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2021). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), población de 15 años y más de edad*. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/default.html#>
- Jiménez, A. y Moyano, E. (2008). Factores laborales de equilibrio entre trabajo y familia: Medios para mejorar la calidad de vida. *Universum (Talca)*, 23(1). <https://doi.org/10.4067/S0718-23762008000100007>
- Juárez, A. (2015). Engagement laboral, una concepción científica: Entrevista con Wilmar Schaufeli. *Liberabit. Revista de Psicología*, 21(2), 187–194. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v21n2/a02v21n2.pdf>
- Kühnel, J., Sonnentag, S. & Bledow, R. (2012). Resources and time pressure as day-level antecedents of work engagement. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 85(1), 181–198. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.2011.02022.x>
- Lorente, L. y Vera, M. (2010). Las organizaciones saludables: El engagement en el trabajo. *Gestión Práctica de Riesgos Laborales*, 73, 16–21. <http://pdfs.wke.es/1/5/4/2/pd0000051542.pdf>
- Lupano, M., De la Iglesia, G., Castro, A. y Fernández, M. (2017). Validación de una Escala sobre Work Engagement. Perfil los asociados a alta Performance y Satisfacción Laboral. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 127–137. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1482>



- Lupano Perugini, M. L., De la Iglesia, G., Castro Solano, A. y Fernández Liporace, M. (2017). Validación de una Escala sobre Work Engagement. Perfiles asociados a alta Performance y Satisfacción Laboral. *Ciencias Psicológicas*, 127. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1482>
- Mauno, S., Hirvonen, R. & Kiuru, N. (2018). Children's Life Satisfaction: The Roles of Mothers' Work Engagement and Recovery from Work. *Journal of Happiness Studies*, 19(5), 1373–1393. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9878-6>
- Maury-Ortiz, J. G., Martínez-Lugo, M. E. y González-Colón, Z. L. (2014). Relación del optimismo, la personalidad resistente y el engagement con el trabajo en una muestra de empleados. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 25(2), 280–296. <https://www.redalyc.org/pdf/2332/233245622008.pdf>
- Mendoza, R., Laguador, J. & Buenviaje, M. (2014). Organizational Satisfaction and Work Engagement Among Non-Teaching Personnel of an Asian University. *Asian Journal of Management Sciences and Economics*, 1(1), 12–22. <https://research.lpubatangas.edu.ph/wp-content/uploads/2014/12/IJMSE-ORGANIZATIONAL-SATISFACTION-AND-WORK-ENGAGEMENT-AMONG-NON-TEACHING-PERSONNEL-OF-AN-ASIAN-UNIVERSITY.pdf>
- Moreno-Jiménez, B., Villa, F., Rodríguez, R. y Villalpando, J. (2009). Consecuencias Positivas y Negativas en el Trabajo: El Rol de las Expectativas Laborales en el Proceso de Desgaste Profesional. *Ciencia y Trabajo*, 11(32), 80–84. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-526903>
- Naruse, T., Sakai, M., Watai, I., Taguchi, A., Kuwahara, Y., Nagata, S. & Murashima, S. (2013). Individual and organizational factors related to work engagement among home-visiting nurses in Japan. *Japan Journal of Nursing Science*, 10(2), 267–272. <https://doi.org/10.1111/jjns.12003>
- Ocampo, R., Juárez, A., Arias, L. y Hindrichs, I. (2015). Factores psicosociales asociados a engagement en empleados de un restaurante de Morelos, México. *Liberabit*, 21(2), 207–219. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v21n2/a04v21n2.pdf>
- Oramas, A., Marrero, I., Cepero, E., del Castillo, N. y Vergara, A. (2014). La escala de 'work engagement' de Utrech. Evaluación del 'work engagement' en trabajadores cubanos. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 15(2), 47–56. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revcubsaltra/cst-2014/cst142h.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo (2016). *Workplace Stress: A collective challenge*. ILO. https://www.ilo.org/safework/info/publications/WCMS_466547/lang--en/index.htm
- Organización Internacional del Trabajo (2019). *Seguridad y salud en el trabajo*. ILO. <https://www.ilo.org/global/topics/safety-and-health-at-work/lang--es/index.htm>
- Organización Mundial de la Salud (1986). *Carta de Ottawa para la promoción de la salud*. ILO. <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2013/Carta-de-ottawa-para-la-apromocion-de-la-salud-1986-SP.pdf>



- Organización Mundial de la Salud (2017). *Protección de la salud de los trabajadores*. ILO. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/protecting-workers'-health>
- Pan, B., Shen, X., Liu, L., Yang, Y. & Wang, L. (2015). Factors Associated with Job Satisfaction among University Teachers in Northeastern Region of China: A Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(10), 12761–12775. <https://doi.org/10.3390/ijerph121012761>
- Peña, M., Rey, L. & Extremera, N. (2012). Life Satisfaction and Engagement in Elementary and Primary Educators: Differences in Emotional Intelligence and Gender. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341–358. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17523128006.pdf>
- Pujol-Cols, L. (2018a). Autoevaluaciones esenciales y autonomía: un estudio de sus efectos directos e interactivos sobre el entusiasmo laboral en profesionales argentinos. *Estudios Gerenciales*, 34(149), 361–372. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2018.149.2839>
- Pujol-Cols, L. (2018b). Work engagement, satisfacción laboral, salud física y salud mental en académicos de una universidad pública argentina. *Salud de los Trabajadores*, 26(1), 6–19.
- Real Academia Española (2014). *Demografía*. <https://dle.rae.es/demografía?m=form>
- Rodríguez, L. y Hernández, R. (2015). Bases teóricas del conflicto trabajo-familia. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 7(1), 185–198. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5280338>
- Rofcanin, Y., Heras, M. & Bakker, A. (2017). Family Supportive Supervisor Behaviors and Organizational Culture: Effects on Work Engagement and Performance. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(2), 207–217. <https://doi.org/10.1037/ocp0000036>
- Salanova, M. (2009). Organizaciones Saludables: Una aproximación desde la psicología positiva. En C. Vázquez y G. Hervás (Eds.), *Psicología positiva aplicada*. http://www.integraorg.com/wp-content/docs/organizaciones_saludables.pdf
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiro, J. M. y Grau, R. (2000). Desde el "burnout" al "engagement": ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, 16(2), 117–134. <https://journals.copmadrid.org/jwop/files/63236.pdf>
- Sanclémente, I., Saso, C. E. y Berrozpe, T. Í. (2017). Engagement o compromiso en profesionales de enfermería: variables socio-demográficas y laborales asociadas. *Enfermería Global*, 16(3), 400. <https://doi.org/10.6018/eglobal.16.3.259541>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement with A Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>



- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Spontón, C., Medrano, L. A., Maffei, L., Spontón, M. & Castellano, E. (2012). Validación del cuestionario de Engagement UWES a la población de trabajadores de Córdoba, Argentina. *Liberabit*, 18(2), 147–154. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272012000200005&lng=es&lng=pt.
- Torrente, P., Salanova, M. & Llorens, S. (2013). Spreading Engagement: On the Role of Similarity in the Positive Contagion of Team Work Engagement. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(3), 153–159. <https://doi.org/10.5093/tr2013a21>
- Udovičić, M., Baždarić, K., Bilić-Zulle, L. & Petrovečki, M. (2007). What We Need to Know when Calculating the Coefficient of Correlation? *Biochemia Medica*, 17(1), 10–15. <https://www.biochemia-medica.com/en/journal/17/1/10.11613/BM.2007.002/fullArticle>
- van der Doef, M. P. & Schelvis, R. M. C. (2019). Relations Between Psychosocial Job Characteristics and Work Ability in Employees with Chronic Headaches. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 29(1), 119–127. <https://doi.org/10.1007/s10926-018-9769-7>
- Vecina, M. L., Chacón, F., Sueiro, M. & Barrón, A. (2012). Volunteer Engagement: Does Engagement Predict the Degree of Satisfaction among New Volunteers and the Commitment of Those Who Have Been Active Longer? *Applied Psychology*, 61(1), 130–148. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2011.00460.x>
- Vela, E. (2017). La discriminación en el estado. En Estefanía Vela (Ed.), *La discriminación en el empleo en México* (Instituto, pp. 49–149). https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/completoDiscriminacion08122017.pdf
- Wen-Xia, Z. & Jing-Zhou, P. (2011). The Impact of Salesmen's Salary Level on Work Engagement in Retail Enterprises: A Model with Moderating Intermediary Role. *Journal of Beijing Technology and Business University (Social Science)*, 4(1). http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTotal-BJSB201104003.htm

Cómo citar este artículo: Ortiz-Isabeles, C. J., & García-Avitia, C. A. (2023). Relación del engagement laboral con variables sociodemográficas y laborales en trabajadores mexicanos del sector terciario. *Psicumex*, 13(1), 1–25. e550. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.550>



Artículos

Análisis psicométrico de la escala de ideación suicida de Roberts en universitarios mexicanos

Psychometric Analysis of the Roberts Suicidal Ideation Scale in Mexican university students

Ferran Padrós-Blázquez¹, Blanca Edith Pintor-Sánchez¹ y Karla Patricia Valdés-García²

1 Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

2 Universidad Autónoma de Coahuila

Resumen

El incremento observado en las tasas de suicidio en jóvenes hace necesario contar con escalas de cribaje para la identificación de personas en riesgo. La escala de ideación suicida de Roberts (EIS) es un instrumento breve que ha mostrado propiedades psicométricas adecuadas en adolescentes mexicanos. El objetivo del presente estudio fue corroborar la estructura de dicho instrumento mediante un análisis factorial confirmatorio (AFC) y analizar sus propiedades psicométricas en estudiantes universitarios. Aplicando un método cuantitativo instrumental, se administró la EIS a 1190 universitarios. Los resultados del AFC corroboran la estructura unifactorial de la EIS; asimismo, la consistencia interna, reportada con el alfa de Cronbach ordinal ($\alpha_o = 0.813$), resultó adecuada. Se concluye que el instrumento muestra una estructura unifactorial y que las características psicométricas de los reactivos fueron adecuadas, resalta que 2.9 % de la muestra obtuvo una puntuación que indica alto riesgo suicida.

Palabras clave: suicidio, ideación suicida, escala de Roberts, propiedades psicométricas, estudiantes universitarios.

Autores

Ferran Padrós-Blázquez

<http://orcid.org/0000-0001-8911-8096>

Blanca Edith Pintor Sánchez

<https://orcid.org/0000-0002-1878-7812>

Karla Patricia Valdés-García

<https://orcid.org/0000-0002-1681-1954>

Autor para correspondencia: Karla Patricia Valdés-García. Correo electrónico: karlavaldes@uadec.edu.mx

Abstract

The observed increase in suicide rates in young people makes it necessary to develop screening scales to identify people at risk. A brief scale is the Roberts Suicidal Ideation Scale (EIS), showing good psychometric properties in Mexican adolescents. The objective of the present study was to corroborate the structure of said instrument through a Confirmatory Factor Analysis (CFA) and analyze its psychometric properties in university students. Applying a quantitative instrumental method, the EIS was administered to 1,190 university students. The results of the CFA corroborate the unifactorial structure of the EIS; likewise, the internal consistency reported with the ordinal Cronbach's alpha ($\alpha = 0.813$) was adequate. It is concluded that the instrument shows a unifactorial structure and that the psychometric characteristics of the reagents were adequate, highlighting that 2.9% of the sample obtained a score that indicates high suicidal risk.

Key words: suicide, suicidal ideation, Roberts Suicidal Ideation Scale, psychometric properties, university students.

DOI <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.513>

Recibido 31 – Diciembre- 2021

Aceptado 04 – Agosto - 2022

Publicado 27 – Diciembre - 2022



Introducción

En 2019, se reportaron 703 000 muertes por suicidio en el mundo, de las cuales, 77 % procedían de países clasificados como de ingresos medios o bajos (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2021). En los últimos 20 años, a diferencia de otros continentes, las tasas de suicidio han ido aumentando paulatinamente en América (OMS, 2021). En general, se ha encontrado que el perfil epidemiológico del suicidio es más frecuentemente en hombres (Barroso Martínez, 2019; Martínez Gómez y Robles Suárez, 2016; López Steinmetz, 2019) y, en el caso de las mujeres, se ha informado mayor cantidad de intentos de suicidio (Hernández-Vázquez *et al.*, 2016; López Steinmetz, 2017; Moreno-Carmona *et al.*, 2018; Pereira y Cardoso, 2019).

En México, se registraron 6772 suicidios en 2019, lo que corresponde a 5.3 suicidios por cada 100 000 personas; del total, 5327 fueron hombres (tasa de 8.7) y 1445 mujeres (tasa de 2.2) (OMS, 2021). Los métodos más utilizados, en orden de mayor a menor, fueron ahorcamiento, envenenamiento y con disparo de arma de fuego (INEGI, 2022). Michoacán fue el segundo estado con mayor aumento de suicidios, de 202 en 2017 a 247 en 2018 (INEGI, 2019).

Estudios previos han revelado que el número de suicidios en hombres y mujeres es semejante de los 10 a los 19 años, y que la muerte por suicidio en este rango de edad se ha incrementado, principalmente en mujeres (OMS, 2019; Yu y Chen, 2019). A nivel mundial, el suicidio fue la segunda causa de muerte entre las personas de 15 a 29 años en 2016 (Román y Abud, 2017); en México, ocupó el cuarto lugar respecto al total de muertes en el rango de edad de 10 a 17 años en el 2018 (INEGI, 2020). Por estas cifras, se considera que en la adolescencia se presentan vulnerabilidades y una elevada probabilidad de contar con factores de riesgo para los comportamientos suicidas (Instituto Nacional de Salud Pública, 2019; Quarshie *et al.*, 2021; OMS, 2017; Vallejo-Casarín *et al.*, 2016; Villar-Cabeza *et al.*, 2018).



La evaluación de los comportamientos suicidas es una acción relevante, pues es a partir de esta que se pueden identificar y generar acciones preventivas y de atención hacia las personas en riesgo (Fonseca-Pedrero y Pérez Albeniz, 2020; Turecki *et al.*, 2019). Es por ello, que se desarrollan una cantidad importante de herramientas de evaluación que permiten atender la problemática con sustento científico y de forma eficiente. Al respecto, se han creado instrumentos sobre una diversidad de psicopatologías asociadas al suicidio, como lo son los trastornos de ansiedad (Ahlen *et al.*, 2017; Ivarsson *et al.*, 2017; Wardenaar *et al.*, 2017; Zimmerman *et al.*, 2019; Zsido *et al.*, 2020), trastornos del estado de ánimo, particularmente depresión (Abdin *et al.*, 2019; Huang *et al.*, 2017; Kato *et al.*, 2019; Thapa *et al.*, 2021; Wahid *et al.*, 2021). De igual forma, se han desarrollado instrumentos y revisado sus propiedades psicométricas de variables relacionadas con los comportamientos suicidas, como con la desesperanza (Nichols *et al.*, 2021); indefensión (González-Tovar *et al.*, 2019), sensación de sentirse atrapado y derrotado (Höller *et al.*, 2020) e ideación suicida (Alphs *et al.*, 2020; Chan *et al.*, 2021; Han *et al.*, 2017; González Macip *et al.*, 2000; Núñez *et al.*, 2019; Valdés-García y González-Tovar, 2018).

La Escala de Ideación Suicida de Beck (ISB) es uno de los instrumentos más difundidos para detectar ideación suicida (Beck *et al.*, 1979). Este se compone de 19 reactivos con tres opciones de respuesta, estructurado en cuatro dimensiones que miden actitud hacia la vida y muerte, pensamientos, planes y deseos de quitarse la vida, presencia y características de intentos en caso de que se hubiesen realizado. En trabajos psicométricos realizados con jóvenes estudiantes mexicanos, esta escala arrojó coeficientes de consistencia interna de 0.90 a 0.45 en sus diferentes dimensiones (González Macip *et al.*, 2000).

Otro instrumento breve y unidimensional para la evaluación de conductas suicidas en población adolescente es la Escala Paykel de Suicidio (Fonseca-Pedrero y Pérez Albeniz, 2020). Consta de 5 reactivos con respuesta dicotómica (sí/no), enfocados en detectar manifestaciones de conductas suicidas en población clínica; también puede ser aplicado en otros contextos y ha reportado confiabilidad test-retest ($r = 0.61$) e



índices de discriminación aceptables (superiores a 0.30) en población adolescente española (Fonseca-Pedrero y Pérez Albeniz, 2020).

La Escala de Ideación Suicida de Roberts (EIS) (Roberts y Chen, 1995) cuenta con solo cuatro reactivos, extraídos de la Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos CES-D (Radloff, 1977). Los ítems en esta versión son: “Tenía pensamientos sobre la muerte”, “Sentía que mi familia estaría mejor, si yo estuviera muerto(a)”, “Pensé en matarme” y “Me mataría si supiera la manera de hacerlo” (Roberts y Chen, 1995). En la versión mexicana se cambió este último por el de “Sentía que no podía seguir adelante” (López *et al.*, 1995).

En relación con la consistencia interna de dicha escala, en el estudio original se detectó un alfa de Cronbach de 0.85 (Roberts y Chen, 1995). Se ha aplicado y analizado en cuanto a sus propiedades psicométricas en adolescentes y, en México, se han desarrollado investigaciones con alumnos de preparatoria y grados inferiores. En el trabajo de Rosales-Pérez *et al.* (2016), se aportan datos sobre evidencias de validez concurrente y predictiva; en cuanto a la confiabilidad, resultó con un alfa de Cronbach de 0.78 en un trabajo realizado por Cubillas-Rodríguez *et al.* (2012) y de 0.76 en el de García-Lara *et al.* (2020).

La estructura interna solo ha sido analizada a partir de estudios exploratorios y ha resultado unifactorial (García-Lara *et al.*, 2020; Rosales-Pérez *et al.*, 2016). Es importante señalar que se estimó que una puntuación igual o superior a seis indicaba un riesgo suicida, y el riesgo estimado en población de adolescentes fue de 2.9 % (Rosales-Pérez *et al.*, 2016). Sin embargo, la EIS no ha sido estudiada en población de universitarios, y tampoco se ha considerado la estructura interna a partir de un análisis factorial confirmatorio.

El objetivo de esta investigación fue comprobar la validez de constructo de la Escala de Ideación Suicida (Roberts y Chen, 1995) mediante un análisis factorial confirmatorio (AFC) en población universitaria. Adicionalmente, se analizó la bondad de los reactivos y confiabilidad del instrumento.



Tomando en consideración que la EIS es un instrumento de detección de riesgo a modo de cribaje, los objetivos específicos fueron ofrecer una estimación del riesgo suicida en la población universitaria de una universidad pública de Michoacán, así como estudiar la posible diferencia entre mujeres y hombres.

Metodología

Se implementó un método cuantitativo, con un tipo de investigación instrumental que corresponde a estudios que analizan propiedades psicométricas de instrumentos psicológicos (Ato *et al.*, 2013).

Participantes

Se aplicó el instrumento a una muestra de 1190 alumnos universitarios de diferentes facultades de una universidad pública de Michoacán. Se realizó un muestreo incidental por conveniencia. La edad de los participantes fue de 17 a 38 años ($M = 18.78$; $DE = 1.72$), 801 (67.3 %) fueron de sexo femenino.

Instrumento

La Escala de Ideación Suicida (Roberts y Chen, 1995) evalúa la ideación suicida con solo cuatro reactivos que se responden señalando la presencia de pensamientos y sentimientos relacionados con la muerte y falta de ánimo en la última semana, con cuatro opciones de respuesta (0 días, 1-2 días, 3-4 días y 5-7 días). Las características psicométricas han sido descritas en la introducción.

Procedimiento

La investigación fue evaluada y aprobada por el Comité de Ética de la Facultad de Psicología de la Universidad participante. Después se obtuvo el permiso de las autoridades en cuatro facultades escogidas por conveniencia de la misma universidad para poder aplicar la escala a los estudiantes. Posteriormente, se realizó un muestreo por conveniencia y se compareció a distintos salones de nivel licenciatura de las facultades de Contaduría y Ciencias Administrativas ($n = 578$; 48.6 %), Odontología ($n = 37$; 3.1 %), Psicología ($n = 379$; 31.8 %) e Historia ($n = 196$; 16.5 %). En primer lugar, se describió brevemente el estudio que se estaba llevando a cabo, haciendo énfasis en la relevancia de su sinceridad al responder, y se



informó que su participación era voluntaria y completamente anónima; un total de 83 personas rehusaron responder. Después de firmar el consentimiento informado, los alumnos respondieron el cuestionario por escrito en papel en un tiempo promedio de 2 minutos.

Análisis de datos

Se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFC) utilizando mínimos cuadrados ponderados robustos y varianza ajustada, ya que se considera adecuado para datos categóricos (Muthén y Muthén, 2006). Se estimó el estadístico chi-cuadrado (χ^2) de Satorra-Bentler, la ausencia de significación revela adecuado ajuste, asimismo un valor < 5 de la división χ^2/gl y excelente cuando es < 3 . Se calcularon el índice de ajuste no normado (NNFI), índice de ajuste normado (NFI) e índice de ajuste comparativo (CFI), donde valores > 0.90 sugieren ajuste adecuado y > 0.95 excelente. Finalmente, se utilizó el error de aproximación de la media cuadrática (RMSEA), donde valores < 0.08 demuestra buen ajuste, y < 0.05 excelente ajuste (Bentler, 1990; Hu y Bentler, 1999).

El resto de análisis se realizaron con el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 22.0, con el que se calcularon la media aritmética, desviación estándar, frecuencias, porcentajes, asimetría y curtosis. Para el cálculo de la consistencia interna, y debido a que las opciones de respuesta son cuatro y la distribución no sigue la normalidad, se hizo uso de los índices alfa de Cronbach, alfa ordinal e índice de atenuación (Domínguez-Lara, 2018).

Resultados

Todas las puntuaciones medias fueron inferiores a 0.5, destaca la muy baja media mostrada por el último reactivo. Las desviaciones estándar de todos los ítems fueron inferiores a la unidad (ver Tabla 1).



Tabla 1*Media y desviación estándar de cada uno de los ítems de la EIS*

Ítems	Media	DE
1. "Sentía que no podía seguir adelante"	0.48	0.74
2. "Tenía pensamientos sobre la muerte"	0.23	0.58
3. "Sentía que mi familia estaría mejor, si yo estuviera muerto(a)"	0.16	0.52
4. "Pensé en matarme"	0.07	0.37

Nota. Escala de ideación suicida de López *et al.*(1995).

Los valores de asimetría y curtosis señalan que la distribución de reactivos no siguió la ley de normalidad (ver Tabla 2). Las correlaciones de cada uno de los ítems, en comparación con la puntuación de la escala total corregida (sin tener en cuenta dicho ítem), fueron superiores a 0.40 y ningún ítem al ser eliminado aumenta el valor de alfa de Cronbach de la escala (ver Tabla 2).

El valor de alfa de la escala total obtuvo valores aceptables ($\alpha_0 = 0.813$, el $\alpha_c = 0.666$ e IA del 18 %). Respecto a la submuestra de mujeres ($\alpha_0 = 0.821$, el $\alpha_c = 0.686$ e IA del 16 %) y de hombres ($\alpha_0 = 0.802$, $\alpha_c = 0.615$ e IA del 23 %) también resultaron adecuados. Los valores del índice de atenuación, que oscilaron entre el 16 y 23 %, denotan que el alfa de Cronbach resulta apropiado para ser interpretado.



Tabla 2

Asimetría y curtosis para cada ítem, correlación ítem-total corregida, alfa de Cronbach del total de la escala si dicho ítem es eliminado

Ítems	Asimetría	Curtosis	Correlación ítem escala	Alfa de escala total si se
			Total (corregida)	elimina el ítem
1	1.525	1.838	0.405	0.666
2	2.930	9.018	0.475	0.579
3	3.849	15.508	0.553	0.533
4	6.249	42.815	0.455	0.621

Respecto a la corroboración de la estructura unifactorial de la EIS, se realizaron tres AFC, con la muestra total y por género. Los tres modelos obtuvieron valores de χ^2 no significativos y los valores de χ^2/gl resultaron < 3.0 , además, los valores de RMSEA fueron inferiores a 0.06, lo que indica excelente ajuste. Los índices NFI, NNFI y CFI resultaron excelentes en la muestra total y la de mujeres, ya que fueron > 0.95 . En cambio, en la muestra de hombres los índices NFI y NNFI resultaron > 0.90 , lo que se interpreta como mal ajuste, y el CFI resultó > 0.90 , es decir, aceptable. Puede concluirse que, para la muestra total y la submuestra de mujeres, el ajuste al modelo unifactorial es excelente y para la submuestra de hombres es dudoso (ver Tabla 3).

La puntuación media de la IES en la muestra total fue de 0.94 (DE = 1.60), los valores de asimetría y curtosis resultaron de 2.809 y de 10.313 respectivamente, lo que significa que la puntuación total no sigue la distribución normal.



Tabla 3*Índices de ajuste al modelo unifactorial de la EIS en muestra total y submuestra de mujeres y hombres*

Modelo	χ^2 (gl)	<i>P</i>	χ^2 /gl	NFI	NNFI	CFI	RMSEA
Todos	3.732 (2)	.1547	1.87	0.957	0.970	0.986	0.027
Mujeres	3.279 (2)	.1639	1.87	0.969	0.961	0.987	0.028
Hombres	3.516 (2)	.1724	1.76	0.870	0.785	0.928	0.044

Nota. χ^2 = chi-cuadrado, *gl* = grados de libertad, *p* = significación estadística, χ^2 /*gl*; chi-cuadrado dividido por grados de libertad, NFI = Normed Fit Index, NNFI = Non Normed Fit Index, CFI = Comparative Fit Index, RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation.

Las frecuencias de las puntuaciones de la escala total se muestran en la Tabla 4. El 2.9 % obtuvo puntuaciones iguales o superiores a 6, lo que señala riesgo de ideación suicida. En la submuestra femenil, el porcentaje de riesgo es de 3.5 % y en la de varones resultó de 1.8 %.



Tabla 4

Descripción de las frecuencias y porcentajes de las puntuaciones del total de la EIS

Puntuación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	668	56.1	56.1
1	272	22.9	79.0
2	112	9.4	88.4
3	62	5.2	93.6
4	28	2.2	95.8
5	13	1.1	96.9
6	14	1.2	98.1
7	7	0.6	98.7
8	7	0.6	99.3
9	3	0.3	99.6
10	1	0.1	99.7
11	1	0.1	99.8
12	2	0.2	100.0

Nota: La media ($M = 1.02$; $DE = 1.67$) de los participantes del sexo femenino resultó superior ($t_{(882.93)} = 2.412$; $p = .016$; $d = 0.148$) al mostrado por los del sexo masculino ($M = 0.79$; $DE = 1.43$) en la EIS, pero el tamaño del efecto resultó bajo.

Discusión

El objetivo de este trabajo fue comprobar la validez de constructo de la Escala de Ideación Suicida (Roberts y Chen, 1995) a través de un AFC en población universitaria. Mediante un análisis factorial confirmatorio (AFC) de la Escala de Ideación Suicida (Robert y Chen, 1995) en estudiantes universitarios, se corroboró una estructura unifactorial. Los cuatro reactivos, así como la consistencia interna de la escala, fueron adecuados.

Los resultados corroboran la estructura unifactorial hallada en los estudios previos (García *et al.*, 2020; López *et al.*, 1995; Rosales-Pérez *et al.*, 2016). Aunque el ajuste en la submuestra de varones resultó



dudoso, es la primera vez que se utiliza un AFC para comprobar la estructura interna de la EIS. Del mismo modo, se encontró que las características psicométricas de los reactivos eran adecuadas, en los cuales se observó que la distribución de los mismos no seguía la ley normal, igual que la escala total, lo cual es esperable, pues afortunadamente la mayoría de estudiantes universitarios no presentan ideación suicida. Por dicho motivo era aconsejable estimar la consistencia interna de la EIS a través de un índice más adecuado para escalas de cuatro opciones de respuesta y que no siguen la ley normal (Domínguez-Lara, 2018). El alfa ordinal obtenido, tanto en la escala total como en las submuestras por género, resultó excelente considerando que la EIS solo cuenta con cuatro reactivos, y resultó similar al registrado en población adolescente mexicana (Cubillas Rodríguez *et al.*, 2012; García-Lara *et al.*, 2020; Rosales-Pérez *et al.*, 2016).

Por otro lado, la media de la EIS fue más de medio punto superior a la hallada por García-Lara *et al.* (2020). Igualmente, la dispersión es considerablemente mayor con casi un punto de diferencia en la desviación estándar respecto al mismo estudio. Aunado a esto, el porcentaje de universitarios que presenta un franco riesgo es de 2.9 %, exactamente el mismo que el detectado por Rosales-Pérez *et al.* (2016) en adolescentes. En el grupo de mujeres el porcentaje fue superior al de la submuestra de varones, de forma muy similar al reportado en el mismo trabajo (Rosales-Pérez *et al.*, 2016). Respecto a las diferencias de medias, se registró una mayor media en la puntuación de la EIS en las mujeres, pero el tamaño del efecto fue bajo. Esto concuerda con lo ampliamente manifestado en la literatura respecto a la mayor cantidad de intentos de suicidio en mujeres (OMS, 2019; Yu y Chen, 2019).

La EIS es un instrumento que ha recibido ciertas evidencias de validez concurrente en población mexicana (Rosales-Pérez *et al.*, 2016). No obstante, no se ha estudiado la fiabilidad test-retest en población adolescente y en estudiantes universitarios, así como la sensibilidad al cambio de la escala en muestras de participantes que manifiesten una mejoría después de recibir un tratamiento, por lo que sería deseable continuar con esta línea de investigación.



Es importante señalar que el trabajo se realizó con estudiantes de una universidad, esto debe tenerse en cuenta en la interpretación de los datos, pues no pueden extrapolarse a población juvenil ni a población adulta, debido a que el nivel de escolaridad puede incidir en la ideación (Halsted *et al.*, 2019; López-Vega *et al.*, 2020). Sería recomendable en futuras investigaciones considerar el funcionamiento de la escala en muestras de la población general o con distintos grados de escolaridad, así como con un amplio rango de edad para poder generalizar los resultados.

Debe subrayarse la relevancia de realizar investigaciones con universitarios, más allá de la ausencia de estudios para esta población, radica en el incremento de los suicidios en este grupo de edad (OMS, 2019; Román y Abud, 2017; Yu y Chen, 2019). Además, es una etapa de la vida en que, al igual que en la adolescencia, están sometidos una serie de factores de riesgo (OMS, 2017; Vallejo-Casarín *et al.*, 2016; Villar-Cabeza *et al.*, 2018).

El desarrollo de instrumentos asociados a la medición de factores de riesgo y de los comportamientos suicidas es un área ampliamente desarrollada (Chan *et al.*, 2021; González-Tovar *et al.*, 2019; Wahid *et al.*, 2021; Zsido *et al.*, 2020), pues se considera que la detección facilita la intervención oportuna y la prevención del suicidio. Por tanto, resulta necesario contar con estudios que aporten evidencias y respalden la efectividad de los diferentes instrumentos de medición en poblaciones específicas.

Conclusiones

Puede concluirse que la EIS, tomando en cuenta los resultados obtenidos, y considerando lo planteado en investigaciones anteriores, es un instrumento válido, confiable y de utilidad para detectar ideación suicida y riesgo suicida en alumnos universitarios de México. Es importante hacer énfasis en que la EIS resulta un instrumento muy corto, sencillo y rápido de aplicar y revisar, en comparación con otros instrumentos. Por ello, puede ser de gran utilidad tanto para la investigación como para realizar cribajes en el ámbito aplicado.



De igual forma, se infiere que una cantidad importante del estudiantado universitario podría encontrarse en riesgo suicida, los cuales deben ser detectados y atendidos.

Los comportamientos suicidas son una problemática mundial de afectaciones importantes para la población, existiendo grupos que se consideran más vulnerables, como jóvenes y adolescentes. Contar con instrumentos que tengan las adecuadas propiedades psicométricas es fundamental para acciones de prevención y promoción de la salud en diferentes niveles y, para esto, se requiere de estudios sistemáticos y constantes que evalúen la efectividad de los mismos.

A partir de los resultados de este trabajo, se puede hacer uso de dicho instrumento en otras investigaciones enfocadas en la temática de los comportamientos suicidas en México. A pesar de ello, es importante enunciar las principales limitaciones del estudio, como haber utilizado una muestra no probabilística, lo cual puede generar sesgos; la aplicación en una sola universidad del país, lo que podría llevar a resultados distintos en aplicaciones de muestras ubicadas en otras regiones del país; y la falta de contrastación con muestras clínicas, lo cual podría ampliar el análisis de las puntuaciones y sus respectivas interpretaciones.

Por último, se concluye también que este estudio ofrece insumos para el uso de un instrumento sencillo, muy breve, económico y efectivo para medir la ideación suicida en alumnos universitarios. Esto permitirá a las instituciones de educación superior contar con una herramienta que les facilite desarrollar acciones y atender una problemática relevante y de impacto social, como lo es la ideación suicida, y de esta forma incidir en favor de una educación integral enfocada en mejorar la calidad de vida y salud mental de sus estudiantes.



Conflicto de intereses

No existe conflicto de intereses de las y el autor para la publicación de este artículo.

Financiamiento

No se contó con financiamiento para el desarrollo de la investigación presentada.

Agradecimientos

Agradecemos a la Universidad Michoacana de San Nicolas de Hidalgo, a las y los participantes por facilitar el desarrollo del estudio.

Referencias

- Abdin, E., Chong, S. A., Seow, E., Peh, C. X., Tan, J. H., Liu, J., Hui, S. F. S., Chua, B. Y., Sim, K., Verma, S., Vaingankar, J. A., & Subramaniam, M. (2019). A Comparison of the Reliability and Validity of SF-6D, EQ-5D and HUI3 Utility Measures in Patients with Schizophrenia and Patients with Depression in Singapore. *Psychiatry Research*, *274*, 400–408. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2019.02.077>
- Ahlen, J., Vigerland, S., & Ghaderi, A. (2017). Development of the Spence Children's Anxiety Scale - Short Version (SCAS-S). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *40*(2), 288–304. <https://doi.org/10.1007/S10862-017-9637-3>
- Alphs, L., Fu, D. J., Williamson, D., Turkoz, I., Jamieson, C., Revicki, D., & Canuso, C. M. (2020). Suicide Ideation and Behavior Assessment Tool (SIBAT): Evaluation of Intra- and Inter-Rater Reliability, Validity, and Mapping to Columbia Classification Algorithm of Suicide Assessment. *Psychiatry Research*, *294*, 113495. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113495>
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, *29*(3), 1038–1059. <https://scielo.isciii.es/pdf/ap/v29n3/metologia.pdf>
- Barroso Martínez, A. A. (2019). Comprender el suicidio desde una perspectiva de género: una revisión crítica bibliográfica. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, *39*(135), 51–66.



<http://dx.doi.org/10.4321/s0211-57352019000100004>

Beck, A. T., Kovacs, M., & Weissman, A. (1979). Assessment of Suicidal Intention: The Scale for Suicide Ideation. *Journal of Consulting Clinical Psychology, 47*(2), 343-352.

<https://doi.org/10.1037/0022-006x.47.2.343>

Bentler, P. M. (1990). Comparative Fit Indexes in Structural Models. *Psychological Bulletin, 107*(2), 238-246. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>

Chan, E. C., Wallace, K., Yang, E. H., Roper, L., Aryal, G., Lodhi, R. J., Baskys, A., Isenberg, R., Carnes, P., Green, B., & Aitchison, K. J. (2021). Internal Consistency and Concurrent Validity of Self-Report Components of a New Instrument for the Assessment of Suicidality, the Suicide Ideation and Behavior Assessment Tool (SIBAT). *Psychiatry Research, 304*, 114128.

<https://doi.org/10.1016/J.PSYCHRES.2021.114128>

Cubillas-Rodríguez, M. J., Román-Pérez, R., Abril Valdez, E. M., & Galaviz Barreras, A. L. (2012). Depresión y comportamiento suicida en estudiantes de educación media superior en Sonora. *Salud mental, 35*(1), 45-50.

http://www.revistasaludmental.mx/index.php/salud_mental/article/view/1454

Domínguez-Lara, S. (2018). Fiabilidad y alfa ordinal. *Actas Urológicas Españolas, 42*(2), 140-141.

<https://doi.org/10.1016/j.acuro.2017.07.002>

Fonseca-Pedrero, E. y Pérez de Albeniz, A. (2020). Evaluación de la conducta suicida en adolescentes: a propósito de la escala Paykel de suicidio. *Papeles del Psicólogo, 41*(2), 106–115.

<https://doi.org/10.23923/pap.psicol2020.2928>

García-Lara, G. A., Ocaña-Zuñiga, J., Cruz-Pérez, O., Hernández-Solís, S. y Pérez-Jiménez, C. E. (2020). Propiedades psicométricas de instrumentos de evaluación de aspectos psicosociales en adolescentes de México. *CES Psicología, 13*(1), 70–88. <http://dx.doi.org/10.21615/cesp.13.1.5>



- González Macip, S., Díaz Martínez, A., Ortiz León, S., González, C., & González Nuñez, J. J. (2000). Características psicométricas de la escala de ideación suicida de Beck (ISB) en estudiantes universitarios de la ciudad de México. *Salud Mental*, 23(2), 21–30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58222304>
- González-Tovar, J., Garza-Sánchez, R. I., Hernández-Montaña, A. (2019). Estructura interna de una escala de indefensión para jóvenes del norte de México. *Actualidades en Psicología*, 33(127), 81–95. <https://doi.org/10.15517/ap.v33i127.33428>
- Halsted, S., Ásbjörnsdóttir, K. H., Wagenaar, B. H., Cumbe, V., Augusto, O., Gimbel, S., Manaca, N., Manuel, J. L., Sherr, K. & INCOMAS Study Team. (2019). Depressive Symptoms, Suicidal Ideation, and Mental Health Care-Seeking in Central Mozambique. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 54(12), 1519–1533. <https://doi.org/10.1007/s00127-019-01746-2>
- Han, J. S., Lee, E. H., Suh, T., & Hong, C. H. (2017). Psychometric Evaluation of the Korean Version of the Suicidal Ideation Scale in Mentally Ill Patients Living in the Community. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 31(1), 210–216. <https://doi.org/10.1111/SCS.12332>
- Hernández-Vázquez, A., Azañedo, D., Rubilar-González, J., Huarez, B., & Grendas, L. (2016). Evolución y diferencias regionales de la mortalidad por suicidios en el Perú 2004 – 2003. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 33(4), 751-757. <http://dx.doi.org/10.17843/rpmesp.2016.334.2562>
- Höller, I., Teismann, T., Cwik, J. C., Glaesmer, H., Spangenberg, L., Hallensleben, N., Paashaus, L., Rath, D., Schönfelder, A., Juckel, G., & Forkmann, T. (2020). Short Defeat and Entrapment Scale: A Psychometric Investigation in Three German Samples. *Comprehensive Psychiatry*, 98, 152160. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2020.152160>
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis:



Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equations Modeling*, 6(1), 1-55.
<https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

Huang, S. S., Liao, Y. C., & Wang, W. F. (2017). The Factor Structure for the Geriatric Depression Scale in Screening Depression in Taiwanese Patients with Very Mild to Moderate Dementia. *International Journal of Gerontology*, 11(1), 36–40. <https://doi.org/10.1016/J.IJGE.2016.03.011>

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI]. (2019). *Anuario estadístico y geográfico por entidad federativa*. INEGI.

<https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825192242>

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI]. (2020). *Comunicado de prensa núm. 422/20*.

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/suicidios2020_Nal.pdf

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI]. (2022). *Defunciones por suicidio por entidad federativa y causa según sexo, serie anual de 2010 a 2021* [Conjunto de datos interactivos].

https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?px=Mental_07&bd=Salud

Instituto Nacional de Salud Pública. (2019). *Simplemente quería desaparecer. Aproximaciones a la conducta suicida de adolescentes en México*.

https://www.insp.mx/resources/images/stories/2019/Docs/190731_Conducta_suicida.pdf

Ivarsson, T., Skarphedinsson, G., Andersson, M., & Jarbin, H. (2017). The Validity of the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders Revised (SCARED-R) Scale and Sub-Scales in Swedish Youth. *Child Psychiatry & Human Development*, 49(2), 234–243. [https://doi.org/10.1007/S10578-017-0746-](https://doi.org/10.1007/S10578-017-0746-8)

8

Kato, T. A., Katsuki, R., Kubo, H., Shimokawa, N., Sato-Kasai, M., Hayakawa, K., Kuwano, N., Umene-Nakano, W., Tateno, M., Setoyama, D., Kang, D., Watabe, M., Sakamoto, S., Teo, A. R., & Kanba, S.



- (2019). Development and Validation of the 22-item Tarumi's Modern-Type Depression Trait Scale: Avoidance of Social Roles, Complaint, and Low Self-Esteem (TACS-22). *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 73(8), 448–457. <https://doi.org/10.1111/PCN.12842>
- López, L. E. K., Medina-Mora, M. E., Villatoro, J. A., Juárez, F., Carreño, S., Berenzon, S., & Rojas, E. (1995). La relación entre la ideación suicida y el abuso de sustancias. Resultados de una encuesta en la población estudiantil. *Salud Mental*, 18(4), 25-32. http://www.revistasaludmental.mx/index.php/salud_mental/article/view/573/573
- López Steinmetz, L. C. (2017). Factores psicopatológicos de riesgo en intentos de suicidio. *Ciencias Psicológicas* 11(1) 89 – 100. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1350>
- López Steinmetz, L. C. (2019). Perfil de métodos en intentos de suicidio: tendencias e implicaciones para la prevención, Jujuy, noroeste de Argentina. *Ciencias Psicológicas*, 13(2), 197-208. <http://dx.doi.org/10.22235/cp.v13i2.1872>
- López-Vega, J. M., Amaya-Gil, M. K., Salamanca-Camargo, Y., & Caro-Castillo, J. D. (2020) Relación entre psicopatologías e ideación suicida en adolescentes escolarizados de Colombia. *Psicogente*, 23(44), 189-206. <https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3709>
- Martínez Gómez, J. A., & Robles Suárez, A. C. (2016). Percepción de actores sociales sobre la conducta suicida: análisis de contenido a través de grupos focales. *Informes Psicológicos*, 16(2), 53-68. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsicv16n2a04>
- Moreno-Carmona, N. D., Andrade-Palos, P., & Betancourt-Ocampo, D. (2018). Fortalezas en adolescentes de Colombia y México que nunca han intentado suicidarse. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 797-807. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.16210>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2006). *Mplus User's Guide* (8th ed.). Muthén & Muthén.
- Nichols, D. S., Innamorati, M., Erbutto, D., Ryan, T. A., & Pompili, M. (2021). An MMPI-2 Hopelessness

