

REVISTA ENSEÑANZA E
INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA

CNEIP

VOLUMEN 7, NÚMERO 1 - 2025

DOI: <https://doi.org/10.62364/cneip.7.1.2025>

Publicación anual electrónica

Reserva de Derechos de Autor
04-2018-110516490200-203

ISSN: 2683-2046



Comité editorial

Editora en jefe

Dra. Alicia Edith Hermsillo de la Torre

Consejo Editorial

Dra. Verónica Boeta Madera

Dr. Gilberto M. Córdova Cárdenas

Dra. Mirta Margarita Flores Galaz

Dra. Sofía Rivera Aragón

Dra. Rebeca Guzmán Saldaña

Dr. Sebastián Figueroa Rodríguez

Equipo Editorial

Mtra. Stephania M. Arteaga de Luna, Editora Adjunta

Lic. Samael Vallejo López, Editor Adjunto

Ramiro Amadeus Díaz Tolentino, Diagramador/Maquetador

Luis Martínez Heredia, Diseño gráfico

Innovación y Desarrollo Tecnológico

Mtro. Juan Grapain Contreras

Tabla de contenido

Miedo a la victimización en Guanajuato

DOI: <https://doi.org/10.62364/cneip.6.1.2024.303>

Tonatiuh García Campos, Christian Enrique Cruz Torres, Luis Felipe García y Barragán, Ricardo de Jesús Gutiérrez Velázquez

(Autor/a)

1-11 (Artículo de investigación)

El Valor de Coherencia: Protector de Burnout en Docentes Migrantes durante la Pandemia de COVID-19

DOI: <https://doi.org/10.62364/cneip.7.1.2025.288>

Thomas Jack Huggins, Juan A. Valdivia Vázquez, Eva Wang, Yiming Chen, Yesenia Reyna Ocura (Autor/a)

1-9 (Artículo de investigación)

Correlación entre estrés académico, calidad de vida y depresión en estudiantes de la UAM-Lerma

DOI: <https://doi.org/10.62364/1a2wwb50>

Eric Alonso Abarca Castro, Ana Karen Talavera Peña (Autor/a)

1-10 (Artículo de investigación)

Análisis psicométrico de la escala YP-CORE en una muestra no clínica de niños y niñas

DOI: <https://doi.org/10.62364/thstpa85>

Norma Ivonne González Arratia López Fuentes, Martha Adelina Torres Muñoz (Autor/a)

1-14 (Artículo de investigación)

Diseño y análisis de fiabilidad de un instrumento para evaluar factores psicosociales en estudiantes universitarios

DOI: <https://doi.org/10.62364/rv6dne87>

Rodrigo Vargas Salomón, Irene M. Espinosa Parra, César A. Larios Villaseñor (Autor/a)

1-13 (Artículo de investigación)

Tabla de contenido

Factores individuales predictores de la ciber violencia de pareja en jóvenes universitarios de León

DOI: <https://doi.org/10.62364/bf0nej41>

Ismael Rojas Alonso, Enrique Fuentes Flores (Autor/a)

1-12 (Artículo de investigación)

Depresión Posparto Paterna en el Hospital Militar de Especialidades de la Mujer y Neonatología

DOI: <https://doi.org/10.62364/r3wd2760>

Sergio Daniel Solares Barbosa (Autor/a)

1-8 (Artículo de investigación)

Traducción y validación de la Escala de Limerencia de Wolf y Lemay en población mexicana

DOI: <https://doi.org/10.62364/by9f5r38>

Alejandra Tiscareño, Salvador Quiñónez Rodríguez (Autor/a)

1-13 (Artículo de investigación)

La importancia de la investigación en la formación profesional del psicólogo y psicóloga

DOI: <https://doi.org/10.62364/cneip.7.1.2025.300>

Jesús Guillermo Flores Mejía, Belén Velázquez Gatica, Miguel A. Radilla Calzada (Autor/a)

1-8 (Reflexión de actualidad)

Elementos para un debate ético a partir de los chatbots terapéuticos

DOI: <https://doi.org/10.62364/etaczr41>

Valeria Corbella, Silvia Comastri, Ignacio Barreira (Autor/a) 1-7 (Reflexión de actualidad)

Tabla de contenido

Propuesta para formar un agente evaluador de programas de psicología a nivel superior

DOI: <https://doi.org/10.62364/rgs3c151>

Miguel Ángel Tuz Sierra, Marcos Rodríguez, Liliana García Reyes

(Autor/a)

1-4 (Sección temática)

Buenas prácticas docentes: los retos para la Psicología en el marco de la acreditación institucional “reflexión de actualidad”

DOI: <https://doi.org/10.62364/z7xpdv32>

María del Carmen Quevedo Marín, Miriam Yolanda Arriaga Tapia, Felipe Olmos Ríos

(Autor/a)

1-6 (Sección temática)

La Inteligencia Artificial en la certificación de profesionales de Psicología

DOI: <https://doi.org/10.62364/b9x05j64>

Eduardo Backhoff Escudero (Autor/a)

1-5 (Sección temática)

Propuesta para la formación de pares evaluadores y su desarrollo integral en el CA-CNEIP

DOI: <https://doi.org/10.62364/za4arj28>

Carolina de la Torre Ibarra, Martha Elena Aguirre Serena, María Valentina Téllez Montes,

Rafael Castro Pérez (Autor/a)

1-12 (Sección temática)

La competencia contextual en pares evaluadores que pertenecen a organismos acreditadores

DOI: <https://doi.org/10.62364/y0p0s909>

Gloria Y. Rivera Piña, María E. Urdiales Ibarra, Luz M. Méndez Hinojosa, Camila J.

Zúñiga Jiménez (Autor/a)

1-6 (Sección temática)

Tabla de contenido

Autoevaluación institucional, responsabilidad y justicia social. Pilares de la calidad para los posgrados en Psicología

DOI: <https://doi.org/10.62364/tbjyq750>

Graciela González Juárez, Mariana Sánchez Saldaña, Hilda Paredes Dávila

(Autor/a)

1-7 (Sección temática)

El CA-CNEIP como órgano evaluador formativo en programas académicos de Psicología

DOI: <https://doi.org/10.62364/3wahgn67>

Irene Margarita Espinosa Parra, Diana Patricia Aguirre Ojeda (Autor/a)

1-6 (Sección temática)

Retos de los organismos evaluadores ante la Nueva Ley de Educación Superior y el SEAES

DOI: <https://doi.org/10.62364/exswk567>

María Iliana Osorio Guzmán, Miguel Ángel Tuz Sierra, Maria Elena Rincón Aguirre

(Autor/a)

1-5 (Sección temática)



Artículo de Investigación

El Valor de Coherencia: Protector de Burnout en Docentes Migrantes durante la Pandemia de COVID-19

The Value of Coherence: Protecting Migrant Teachers against Burnout during the COVID-19 Pandemic

<https://doi.org/10.62364/cneip.7.1.2025.288>

Thomas J. Huggins*, **, Juan A. Valdivia Vázquez*, Eva Wang**, Yiming Chen** y
Yesenia Reyna Ocura
Escuela de Psicología, Universidad de Monterrey*
División de Ciencia y Tecnología, BNU-HKBU United International College**
Hebei University of Economics and Business***

Citación

Huggins, T., Valdivia-Vázquez, J. A., Wang, E., Chen, Y., & Reyna-Ocura, Y. (2025). El Valor de Coherencia: Protector de Burnout en Docentes Migrantes durante la Pandemia de COVID-19. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 7 (1). 1-9. <https://doi.org/10.62364/cneip.7.1.2025.288>

Artículo enviado: 23-08-2024, aceptado: 09-01-2025, publicado: 28-04-2025.

Resumen

La pandemia de COVID-19 representó retos no solo para la salud física sino también para la salud mental. En China, migrantes de varias profesiones terminaron aislados en varias configuraciones de cuarentena y otras medidas contra la pandemia. El estudio actual se enfocó en docentes migrantes en Zhuhai, China, usando datos de encuestas para investigar el papel del sentido de coherencia (SOC) contra síntomas del síndrome de burnout. Se detectó una correlación moderada de .583 ($p < .001$) entre estrés y burnout y una correlación negativa y moderada entre SOC y burnout de -.541 ($p < .001$), apoyando las primeras hipótesis del estudio. Una tercera hipótesis, sobre el efecto de moderación por el SOC no pudo ser analizada debido al tamaño y la naturaleza de la muestra estadística. Estos hallazgos subrayan la importancia y retos de fomentar un SOC que puede mitigar los impactos negativos del estrés laboral excesivo.

Palabras clave | burnout, docentes migrantes, sentido de coherencia, COVID-19, China.

Abstract

The COVID-19 pandemic represented challenges to both physical and mental health. In China, migrants from various professional fields became isolated by various quarantines and other arrangements. The current research focused on migrant teachers in Zhuhai, China, using survey data to analyze the protective role played by sense of coherence, against the development of burnout syndrome symptoms. The analysis detected a moderate correlation of .583 ($p < .001$) between stress levels and burnout and a negative, moderate correlation between sense of coherence and burnout symptoms of -.541 ($p < .001$), in support of two key hypotheses. A third hypothesis, concerning the moderating role of sense of coherence, could not be tested due to limitations of the statistical sample. These results underscore the importance and challenges of supporting a sense of coherence that can mitigate the negative impacts of excessive workplace stress.

Key words | burnout, migrant teachers, sense of coherence, COVID-19, China.

Correspondencia:

Thomas Huggins. Correo electrónico: thomas.huggins@udem.edu Teléfono: +52 81 8215 1000.

* Av. Ignacio Morones Prieto 4500-Pte, Zona Valle Poniente, 66238 San Pedro Garza García, N.L., México.

**Xiangzhou, Zhuhai, China, 519088.

La pandemia de COVID-19 ha tenido un impacto profundo en diversas esferas de la vida, incluyendo la salud pública, la economía, y en el ámbito educativo. La magnitud y la naturaleza de este impacto ha variado considerablemente entre países y las distintas etapas de la pandemia. En China se consideró la pandemia como una emergencia sanitaria, con el inicio de varias cuarentenas en enero de 2020 (Zanin et al., 2020). Hasta finales de 2022, se mantuvieron un conjunto de restricciones y controles, los cuales variaron según el índice de casos y otros factores epidemiológicos (Wang, 2023). Mientras que estos controles fueron necesarios para la salud física de millones de personas, se presentaron ciertos retos para la salud mental durante el mismo periodo.

En particular, la educación de nivel superior enfrentó desafíos sin precedentes. En la provincia china de Guangdong se tomó como medida sanitaria que los estudiantes universitarios fueran confinados en el campus. Por su parte, los profesores migrantes enfrentaron varias restricciones de movimiento, pues la mayoría de ellos pasaron más de dos años sin poder viajar a su país. Esto se sumó a otras exigencias relacionadas con la pandemia y a los continuos retos de adaptación a la vida y el trabajo en China resultando en un largo periodo de tensión considerable. Es lógico concluir que esta situación contribuyó a niveles elevados y sostenidos de estrés entre los profesores migrantes trabajando en China durante la pandemia de COVID-19.

Existen varios estudios sobre experiencias laborales en China y su relación con el compromiso laboral y con el bienestar de los empleados. Por ejemplo, un estudio seminal sobre la relación entre la significancia del trabajo, el compromiso y el estado de humor, elaborado por Albrecht y Su (2012), encontró que modelos genéricos de demandas y recursos laborales no se aplican directamente a este contexto. Los estudios sobre las experiencias de los docentes en particular incluyen un estudio por Oubibi et al. (2022), sobre satisfacción laboral durante la COVID-19 y un estudio más reciente por Si (2024) sobre el bienestar de docentes chinos que trabajan en educación superior. Estos estudios concluyeron que eran necesarios ajustes individuales y organizacionales para garantizar la satisfacción y el compromiso de docentes que trabajan en China.

Para contribuir al conocimiento sobre la salud mental entre docentes migrantes en particular, la presente investigación se centró en factores de protección que han ayudado a los empleados internacionales a hacer frente a los retos de 2020-2022; analizando cómo la coherencia de su trabajo ha ayudado al personal docente a seguir funcionando a pesar de altos y sostenidos niveles de estrés. Dichos resultados analíticos pueden utilizarse para seguir fomentando el bienestar psicológico y la productividad entre los profesores migrantes que siguen trabajando en esta parte del mundo y otros.

Burnout y el sentido de coherencia

El síndrome psicológico que es denominado *burnout* se caracteriza como una respuesta altamente disfuncional al estrés laboral (Navarro Prados et al., 2021). Tradicionalmente, el síndrome está formado por tres componentes: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal (Maslach et al., 1986). Aunque el burnout comparte muchos síntomas con la depresión clínica, se trata de una afección aguda que puede experimentarse sólo una o algunas veces a lo largo de la vida de un individuo, considerando pérdidas en la productividad general y la posibilidad de ausencias extendidas para la recuperación. El mismo síndrome es muy perjudicial para las instituciones y para las personas afectadas.

Existe un factor de protección contra el burnout y otras dinámicas nocivas que se denomina el *sentido de coherencia* (SOC), lo cual se define como un conjunto de capacidades de los empleados que están muy influidas por las organizaciones que los emplean y que los protegen de impactos negativos como el agotamiento. Se refiere específicamente a la capacidad de los empleados para comprender su entorno laboral, utilizar los recursos disponibles, y adoptar estrategias de afrontamiento eficaces (Eriksson & Lindström, 2006). Antonovsky (1987, 1993) definió estas capacidades en términos de tres factores. El primero es la *comprensibilidad* (componente cognitivo), que es la capacidad de dar sentido a las exigencias relacionadas con el trabajo. El segundo es la *manejabilidad* (componente conductual), que es la capacidad de satisfacer esas demandas y el tercero es la *significancia* (componente motivacional-emocional), que es la motivación intrínseca para hacer frente a las exigencias del trabajo (Bracha & Bocos, 2015).

El SOC tiene un papel salutogénico que se ha reconocido desde hace tiempo en diversas investigaciones revisadas por Eriksson y Lindström (2006) y por González-Siles et al. (2022). Este conjunto de factores tiende a proteger contra los malos resultados psicológicos de las personas que se enfrentan a altos niveles de estrés, protegiendo especialmente contra el agotamiento. Los estudios particulares de Basson y Rothmann (2002), Steinlin et al. (2017), Matsushita et al. (2014), y Fernández-Martínez et al. (2017) han identificado una relación negativa y consistente entre el SOC y el burnout, a través de una serie de profesiones. El SOC puede ser especialmente relevante para el personal que desempeña funciones asistenciales, como empleados en la docencia. Por ejemplo, Bracha y Bocos (2015) encontraron que el componente de significancia del SOC era particularmente protector contra burnout entre 144 profesores rumanos ($r = .50, p < .01$), orientando así las investigaciones al personal docente.

Los resultados obtenidos durante la pandemia de COVID-19 han sido especialmente marcados. Una investigación española realizada durante la pandemia encontró que el SOC protegía a los trabajadores de residencias de ancianos de los tres aspectos del burnout: agotamiento emocional ($R^2 = 0.407, F_{7,339} = 34.19, p < .001$); despersonalización ($R^2 = 0.275, F_{7,339} = 19.41, p < .001$); y falta de realización personal ($R^2 = 0.256, F_{7,339} = 17.65, p < .001$) (Navarro Prados et al., 2021). Por su parte, Stoyanova y Stoyanov (2021) obtuvieron resultados similares en una investigación con trabajadores sanitarios búlgaros, y descubrieron que el componente de significancia del SOC era el que más protegía contra el burnout durante la pandemia de COVID-19. El componente de significancia explicó el 32% de varianza de agotamiento emocional, el 29% de despersonalización y el 31% de la falta de realización personal. Considerando estos resultados junto con otros antecedentes científicos, formulamos tres hipótesis para el presente estudio.

La primera hipótesis del presente estudio estuvo basada en la definición de burnout proporcionada por Navarro Prados et al. (2021): Una respuesta altamente disfuncional al estrés laboral. Por lo cual, y por los resultados seminales de Rothmann et al. (2003), el aspecto más esencial del burnout es que este síndrome ocurre en consecuencia del estrés laboral. Se hizo la predicción que, entre más percepción de estrés, más síntomas de burnout, sugiriendo que a medida que aumenta la percepción de estrés, se espera que aumente el nivel de burnout en los participantes. La segunda hipótesis estuvo basada en las revisiones de Eriksson y Lindström (2006) y de González-Siles et al. (2022), en las cuales el SOC se ha protegido contra estados adversos psicológicos como el síndrome de burnout. Se hizo la predicción que entre más SOC menor el nivel de síndrome de burnout. En otras palabras, que exista una relación negativa entre el SOC y el nivel de burnout. Para extender esta segunda hipótesis, en línea con los mismos estudios de Eriksson y Lindström (2006), y de González-Siles et al. (2022), junto con el efecto moderador de SOC detectado por Rothmann et al. (2003), se hizo la hipótesis de que cada factor de SOC tendrá una relación negativa con el grado de burnout entre los participantes.

Método

El estudio actual consiste en un alcance cuantitativo y psicométrico, usando datos de un corte transversal que se recolectaron a través de una encuesta electrónica. Detalles de los participantes, instrumentos, procedimientos, análisis de datos, y aspectos éticos se presentan a continuación.

Participantes

La selección de los participantes se centró en docentes migrantes empleados en Zhuhai. Este enfoque permitió acceder a una población de docentes migrantes trabajando en China durante la pandemia, accesibles por las redes sociales de los autores actuales. Los mismos participantes estaban invitados a participar voluntariamente por medio de un mensaje enviado a través de los principales cuatro grupos de WeChat dirigidos por la comunidad local de expatriados. Este mensaje invitó miembros de cada grupo a participar en un breve cuestionario accesible desde su aparato electrónico de preferencia. Después de obtener su consentimiento informado al inicio del cuestionario, los participantes completaron la encuesta electrónica.

Instrumentos

La encuesta electrónica completa consistió en 37 reactivos. Las escalas psicométricas fueron de tipo Likert, usando una plataforma de cuestionarios electrónicos, TypeForm. Las preguntas demográficas se presentaron en un formato de opción múltiple. Las escalas que conformaron la encuesta se describen a continuación:

La Escala de Estrés Percibido (PSS-4) de Cohen et al. (1983), que evalúa el nivel de estrés percibido durante el último mes. La escala consistió en cuatro reactivos. Warttig et al. (2013) reportó, en un estudio realizado a la población inglesa, una fuerte relación entre los elementos del PSS-4 ($r > 0.73$). Los mismos elementos presentaron un coeficiente alfa de Cronbach de 0.77, demostrando la fiabilidad de la escala. Otros estudios como los de Herrero y Meneses (2006) y Vallejo et al. (2018) han demostrado que el PSS-4 tiene propiedades psicométricas satisfactorias aun cuando se administra en varios contextos culturales y en diferentes idiomas.

La Escala de Sentido de Coherencia (SOC-13) de Antonovsky (1987) que evalúa la comprensibilidad, manejabilidad y significancia laboral para identificar si los participantes emplean recursos disponibles y adoptan estrategias de afrontamiento eficaces. La escala consta de 13 reactivos con formato de respuesta tipo Likert. En un estudio de Ferguson et al. (2015), esta escala demostró equivalencia entre la versión en papel y la versión en línea, y una validez de criterio en comparación con la Escala de Depresión de Postparto (EPDS). Las puntuaciones de Cronbach calculadas para el SOC-13 fueron de 0.86. Además, Rajesh et al. (2016) encontraron que, entre estudiantes universitarios de India, el SOC-13 mostró un valor $\alpha = 0.76$. Asimismo, la fiabilidad de test-retest fue de 0.71 ($p < 0.01$). Estos hallazgos sugieren que el SOC-13 es un instrumento confiable y relativamente válido para medir el SOC en distintas poblaciones y entornos culturales.

El Inventario de Burnout de Oldenburg (OLBI), se usa para medir los síntomas del síndrome de burnout (Navarro Prados et al., 2021). El inventario consta de 16 reactivos con formato de respuesta tipo Likert. En una revisión sistemática realizada por Shoman et al. (2021), concluyeron que el OLBI mostraba una calidad de evidencia de moderada a baja en términos de su validez del contenido, validez de constructo y validez estructural, además reportaron una calidad moderada de evidencia en cuanto a la consistencia interna. Una otra revisión, por Ricardo y Paneque (2014), señaló que la validez del OLBI se ha establecido en diversas poblaciones.

Además de escalas se incluyeron una serie de preguntas demográficas sobre el país de origen, sexo y el tiempo que cada participante había trabajado en China. Estas preguntas eran mínimas para maximizar el anonimato, evitando la recopilación de cualquier otra información identificativa en una población compacta. Además de su beneficio ético, este alcance permitió obtener respuestas más transparentes de los participantes que no tenían que preocuparse por ser identificados.

Procedimiento

La administración del cuestionario comenzó con una fase piloto para ajustar la encuesta, seguida de la recopilación de datos por una encuesta electrónica entre mayo y junio de 2021. Este método proporcionó acceso rápido, entrega confiable y verificable, así como facilidad para recibir retroalimentación, tal como se ha reportado Herrero y Meneses (2006); que las encuestas electrónicas son especialmente útiles cuando la población es pequeña o los miembros del grupo son difíciles de localizar, como en este caso. También, Herrero y Meneses (2006) encontraron que la distorsión de la conveniencia social era menor en las encuestas electrónicas que en las de lápiz y papel, especialmente cuando los encuestados responden solos y con libertad.

Análisis de datos

Para mitigar el efecto de retroalimentación desde altos niveles de burnout a deficiencias en el SOC, se excluyeron datos de los participantes con altos niveles de burnout. Usamos una puntuación total de >59 , agotamiento > 29 y/o desvinculación > 31 (Tipa et al., 2019) para indicar tal alto nivel de burnout. Los resultados con un patrón de respuesta sin variación también se excluyeron. Para garantizar la calidad y transparencia de los resultados, se realizaron análisis de normalidad antes de los de correlación paramétrica (Spearman) o no paramétrica (Pearson) de las variables en estudio.

Aspectos éticos

Se siguieron los principios de confidencialidad, dignidad, transparencia y beneficencia, entre otras consideraciones. La investigación recibió una aprobación del *Research Ethics Committee* del BNU-HKBU United International College (Referencia REC-2022-02) antes de la recolección de datos, durante mayo y junio de 2022.

Para responder a las necesidades de los participantes que experimentaron un alto grado de burnout, se proporcionó datos de contacto y recomendaciones para los servicios locales de salud mental y se proporcionó una primera sesión de psicoterapia gratuita.

Resultados

Se estima que la población total de docentes migrantes en Zhuhai durante 2022 era de aproximadamente 100, de los cuales, un total de 59 docentes participaron en el estudio. Entre sus respuestas, se registraron 55 como válidas al final del análisis. Las respuestas de cuatro participantes fueron excluidas debido a los niveles significativos de burnout que podían interferir con el estudio del estrés percibido y el sentido de coherencia. Los participantes fueron 36 hombres, 22 mujeres, y un participante que se identificó como “otro”. Siete de los participantes tenían menos de 30 años, 17 tenían 30-39 años, 18 tenían 40-49 años, 11 tenían 50-59 años, y un participante tenía más de 60 años. Un participante no proporcionó su edad. 18 de los participantes habían estado trabajando en China por menos de 3 años, 24 habían estado trabajando en China por 3 a 10 años y 12 habían estado trabajando en China por más de 10 años. La mayoría de los participantes fueron del Oeste de Europa ($n = 22$) o de los Estados Unidos y Canadá ($n = 18$).

Como se puede observar en la Tabla 1 en la que se muestran los resultados de las pruebas de normalidad, se observa que para el estrés percibido (PSS), tanto la prueba de Kolmogorov-Smirnov y la de Shapiro-Wilk indicaron que los datos no siguieron una distribución normal. Para el SOC, ambas pruebas no proporcionaron suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula de normalidad. Sin embargo, en los datos de burnout, ambas pruebas mostraron suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula de normalidad, lo que sugiere que los datos de burnout no siguen una distribución normal – lo cual puede ser un producto de una muestra de resultados limitada. Además, la falta de parametricidad obstruyó el análisis de una moderación por SOC en la relación entre estrés percibido y síntomas del síndrome de burnout, por lo que se analizaron sólo dos hipótesis por correlaciones no-paramétricas, de Spearman.

Tabla 1
Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov	N	Sig.	Shapiro-Wilk	N	Sig.
PSS	.123	55	.038	.955	55	.040
SOC	.115	55	.068	.965	55	.114
Burnout	.150	55	.004	.946	55	.016

Tabla 2
Correlación de PSS y Burnout

	PSS	Burnout
PSS	1.000	.583**
Burnout	.583**	1.000

Nota: ** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Se encontró una correlación moderada entre el estrés percibido y los síntomas de burnout. La Tabla 3 muestra la relación entre SOC, como una variable entera, y los síntomas de burnout. Los resultados para cada factor del SOC, en la Tabla 4 muestran una correlación moderada entre el burnout y comprensibilidad (Co). Para la correlación de burnout y manejabilidad (Ma), se identificó una correlación moderada y para la correlación de burnout y significancia (Me) se encontró una correlación débil.

Tabla 3*Correlación entre SOC y burnout*

	SOC	Burnout
SOC	1.000	-.541**
Burnout	-.541**	1.000

Nota: ** *Correlación significativa en el nivel .01 (bilateral).*

Tabla 4*Correlaciones entre burnout y factores del SOC*

	Co	Ma	Me
Burnout	-.445**	-.461**	-.356**

Nota: ** *Correlación significativa en el nivel .01 (bilateral).*

Discusión

Los resultados actuales alinean con la mayoría de los antecedentes presentados al inicio del artículo, sobre: 1) la relación esencialmente lineal entre estrés percibido y burnout; y 2) La relación negativa o protectora del sentido de coherencia contra burnout. Es decir que se corroboraron las primeras dos hipótesis planteadas. Sin embargo, se encontró una variación con los antecedentes, respecto a la correlación negativa entre la significancia del trabajo y el burnout, lo cual se discute más adelante.

Con respecto a la primera hipótesis planteada, llevamos a cabo un análisis de la relación entre el estrés percibido y el nivel de burnout. Los resultados de la Tabla 2 indican una correlación positiva y significativa entre ambas variables. Con base en esta correlación moderada, de $rho = .583$, $p < .01$, se acepta la primera hipótesis. A pesar de una cantidad de datos limitada, este resultado concuerda con la definición contemporánea de burnout proporcionada por Navarro Prados et al. (2021), enfocando en su relación con el estrés. Los resultados también concuerdan con los resultados seminales de Rothmann et al. (2003), relacionados a la relación entre el nivel de estrés laboral y el grado de burnout experimentado.

La segunda hipótesis predijo una relación negativa entre el SOC y el nivel de burnout en los docentes participantes. Los resultados mostrados en la Tabla 3 apoyan esta predicción, indicando una correlación significativa y moderadamente negativa entre el SOC y los síntomas de burnout ($rho = -0.541$, $p < 0.01$) a pesar de ser una muestra limitada. Esta correlación también ofrece apoyo para un consenso general reportado por Eriksson y Lindström (2006) y de González-Siles et al. (2022), que cuando el SOC aumenta, los niveles de burnout tienden a disminuir. Entre otros antecedentes relevantes, Bracha y Bocos (2015) identificaron una correlación negativa y significativa de -0.51 entre SOC en Situaciones de Enseñanza (SOCITS) y el nivel de burnout entre profesores rumanos. Este antecedente es comparable con el grado de correlación identificado en el estudio actual.

En general, los hallazgos actuales concuerdan con una variedad de evidencia antecedente, de que las mejoras en el SOC pueden reducir el riesgo de burnout en el ámbito docente y en otros contextos relevantes. Además, como se muestra en la Tabla 4, identificamos una correlación significativa y negativa entre cada uno de los factores del SOC y el burnout. La correlación de mayor grado se encontró entre el factor de manejabilidad y burnout, con una correlación moderada de -0.461 ($p < .001$). Este resultado sugiere que la manejabilidad del trabajo puede tener un impacto más protector en comparación con los otros aspectos del SOC.

Las correlaciones actuales entre cada aspecto del SOC y el burnout son comparables con los antecedentes de Bracha y Bocos (2015) y de Stoyanova y Stoyanov (2021). Sin embargo, los docentes en el estudio actual no mostraron el mismo grado de relación negativa entre la significancia de su trabajo y los síntomas de burnout. Bracha y Bocos (2015) encontraron una correlación de -0.50 , y Stoyanova y Stoyanov (2021) hallaron que la significancia explicó el 36% de la varianza en el grado de burnout, lo que equivale a una correlación de -0.60 . En el estudio actual, solo encontramos una correlación débil de -0.356 ($p < 0.01$). Parte de las diferencias entre este resultado y los antecedentes clave podría atribuirse a nuestro uso de correlaciones de Spearman, que pueden ser menos sensibles a datos atípicos que el cálculo equivalente de Pearson (Hauke & Kossowski, 2011).

Investigaciones sobre la significancia del trabajo en China proporcionan una explicación mucho más prometedora. En un estudio sobre el nivel de compromiso de empleados que trabajan en el sector privado en China, Albrecht y Su (2012) no encontraron evidencia de una relación hipotética entre autonomía y la significancia del trabajo. Aunque Oubibi et al. (2022) identificaron una relación robusta entre el *job crafting* (como un análogo aproximado de autonomía) y la satisfacción, esta relación se destacó bajo ciertas condiciones facilitadoras para 3,147 docentes chinos que trabajaron durante la pandemia de COVID-19. Sin la existencia de obstáculos institucionales, la relación entre *job crafting* y satisfacción era de $\beta = 0.451$ (95% CI [0.427, 0.532]). Sin embargo, esta misma relación se disminuyó considerablemente bajo otras circunstancias.

El último resultado de Oubibi et al. (2022) ofrece una explicación tentativa para la conclusión clave de Si (2024), que sostiene que la significancia del trabajo de los docentes en China depende del alcance gerencial de sus superiores. Como destaca Si (2024), este alcance no siempre se alinea con los valores de los docentes. Para los participantes en el estudio actual, podemos suponer que podría existir una falta de alineación entre los valores de los docentes y los de sus gerentes chinos. Se puede inferir que algunos de los participantes quedaron fuera de las condiciones óptimas identificadas por Oubibi et al. (2022), sin poder disfrutar de un impacto positivo entre la significancia de su trabajo y su compromiso laboral. Desde cierto punto de vista, este obstáculo para la relación entre la significancia del trabajo y el compromiso laboral puede atribuirse a dinámicas interculturales en el contexto de China. Sin embargo, el problema puede ser algo más general y global para los docentes universitarios que experimentan un aumento en estilos gerenciales que no concuerdan con los valores académicos y otros valores tradicionalmente compartidos entre ellos.

Conclusión

El presente estudio se enfocó en la relación entre estrés percibido por docentes internacionales trabajando en el sur de China durante la pandemia de COVID-19 y sus síntomas del síndrome de burnout. Resultados derivados de los datos de encuestas administrados a 55 docentes indicaron un cierto grado de apoyo para tres hipótesis: 1) Que el estrés percibido por los docentes tenía una relación positiva con síntomas de burnout; 2) Que un SOC funcionó como un elemento protector contra síntomas de burnout; y 3) Que cada aspecto de un SOC tenía una función protectora contra los síntomas de burnout. Estos resultados sugieren que los docentes migrantes han experimentado unas dinámicas entre estrés, condiciones de trabajo, y problemas de salud mental que son relativamente típicas. Entre las dinámicas en cuestión, los resultados actuales agregan un grado de evidencia al consenso que el SOC tiende a proteger empleados contra los impactos negativos de estrés laboral, especialmente en términos del síndrome de burnout.

La significancia del trabajo normalmente funciona como el factor de SOC más protector contra los síntomas de burnout entre profesores y profesionales en roles comparables. Sin embargo, y considerando las limitaciones de la muestra de participantes, el presente estudio identificó una relación débil y relativamente menor entre este factor y los síntomas de burnout. En referencia a otras investigaciones realizadas con docentes que trabajan en China durante el mismo período, se puede concluir que los beneficios de la significancia del trabajo pueden variar ampliamente según factores gerenciales.

Cuando la significancia del trabajo se alinea con ciertas prácticas gerenciales, es posible asumir que dicha significancia puede tener un impacto más positivo en el compromiso laboral y la salud mental de los docentes universitarios. Por ejemplo, los docentes que atribuyen mucha significancia a su autonomía no disfrutarán de un estilo gerencial que limite su grado de libertad profesional, así como los beneficios de salud mental correspondientes. Investigaciones futuras podrían enfocarse en este posible impacto de ciertas prácticas gerenciales en la significancia del trabajo, no solo en China, sino en un amplio rango de otros contextos culturales.

Referencias

- Albrecht, S., y Su, M. (2012). Job resources and employee engagement in a Chinese context: the mediating role of job meaningfulness, felt obligation and positive mood. *International Journal of Business and Emerging Markets*, 4(4), 1-20. <https://doi.org/10.1504/IJBEM.2012.049823>
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass Publishers.
- Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science and Medicine*, 36(6), 725-733. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(93\)90033-Z](https://doi.org/10.1016/0277-9536(93)90033-Z)
- Basson, M., y Rothmann, S. (2002). Sense of coherence, coping and burnout of pharmacists. *South African Journal of Economic and Management Science*, 5, 35-61. <https://doi.org/10.4102/sajems>
- Bracha, E., y Bocos, M. (2015). A sense of coherence in teaching situations as a predictor of first year teaching interns' burnout. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 209, 180-187. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.276v5i1.2664>
- 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>
- Eriksson, M., y Lindström, B. (2006). Antonovsky's sense of coherence scale and the relation with health: A systematic review. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60(5), 376-381. <https://doi.org/10.1136/jech.2005.041616>
- Ferguson, S., Davis, D., Browne, J., Taylor, J. (2015) Examining the Validity and Reliability of Antonovsky's Sense of Coherence Scale in a Population of Pregnant Australian Women. *Evaluation and the Health Professions*, 38 (2), 280-289. <https://doi.org/10.1177/0163278715578558>
- Fernández-Martínez, E., Liébana-Presa, C., y Moran-Astorga, C. (2017). Relación entre el sentido de coherencia y el cansancio emocional en estudiantes universitarios. *Psicología, Sociedad y Educación*, 9(3), 393-403. <https://doi.org/10.25115/psyse.v9i3.861>
- González-Siles, P., Martí-Vilar, M., González-Sala, F., Merino-Soto, C., y Toledano-Toledano, F. (2022). Sense of coherence and work stress or well-being in care professionals: A systematic review. *Healthcare*, 10, 1347. <https://doi.org/10.3390/healthcare10071347>.
- Herrero, J. y Meneses, J. (2006). Short Web-based versions of the perceived stress (PSS) and Center for Epidemiological Studies-depression (CESD) Scales: A comparison to pencil and paper responses among Internet users. *Computers in Human Behavior*, 22, 830-846. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.03.007>
- Hauke J., y Kossowski T. (2011). Comparison of values of Pearson's and Spearman's correlation coefficient on the same sets of data. *Quaestiones Geographicae*, 30(2), 87-93. <https://doi.org/10.2478/v10117-011-0021-1>.
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B., y Schwab, R. L. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Consulting Psychologists Press.
- Matsushita, M., Ishikawa, T., Koyama, A., Hasegawa, N., Ichimi, N., Yano, H., Hashimoto, M., Fujii, N., y Ikeda, M. (2014). Is sense of coherence helpful in coping with caregiver burden for dementia? Sense of coherence in dementia care. *Psychogeriatrics*, 14(2), 87-92. <https://doi.org/10.1111/psyg.12050>

- Navarro Prados, A. B., Jiménez García-Tizón, S., y Meléndez, J. C. (2021). Sense of coherence and burnout in nursing home workers during the COVID-19 pandemic in Spain. *Health and Social Care in the Community*, 30, 244-252. <https://doi.org/10.1111/hsc.13397>
- Oubibi, M., Fute, A., Xiao, W., Sun, B., y Zhou, Y. (2022). Perceived organizational support and career satisfaction among Chinese teachers: The mediation effects of job crafting and work engagement during COVID-19. *Sustainability*, 14(2), 623. <https://doi.org/10.3390/su14020623>
- Rajesh, G., Eriksson, M., Pai, K., Seemanthini, S., Naik, D. G., y Rao, A. (2016). The validity and reliability of the Sense of Coherence scale among Indian university students. *Global Health Promotion*, 23(4), 16-26. <https://doi.org/10.1177/1757975915572691>
- Ricardo, Y. R., y Paneque, F. (2014). Hacia un estudio bidimensional del síndrome de burnout en estudiantes universitarios. *Ciência y Saúde Coletiva*, 19, 4767-4775. <https://doi.org/10.1590/1413-812320141912.18562013>
- Rothmann, S., Jackson, L., y Kruger, M. (2003). Burnout and job stress in a local government: The moderating effect of sense of coherence. *SA Journal of Industrial Psychology*, 29(4). <https://doi.org/10.4102/sajip.v29i4.122>
- Shoman, Y., Marca, S. C., Bianchi, R., Godderis, L., van der Molen, H. F., y Guseva Canu, I. (2021). Psychometric properties of burnout measures: A systematic review. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 30, e8. <https://doi.org/10.1017/S2045796020001134>
- Si, J. (2024). Higher education teachers' professional well-being in the rise of managerialism: insights from China. *Higher Education*, 87, 1121–1138. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01056-2>
- Steinlin, C., Dölitzsch, C., Kind, N., Fischer, S., Schmeck, K., Fegert, J. M., y Schmid, M. (2017). The influence of sense of coherence, selfcare and work satisfaction on secondary traumatic stress and burnout among child and youth residential care workers in Switzerland. *Child and Youth Services*, 38(2), 159–175. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2017.1297225>
- Stoyanova, K., y Stoyanov, D. (2021). Sense of coherence and burnout in healthcare professionals in the COVID-19 era. *Frontiers in Psychiatry*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.709587>
- Tipa, R. O., Tudose, C., y Pucarea, V. L. (2019). Measuring burnout among residents using the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) instrument. *Journal of Medicine and Life*, 12(4), 354-360. <https://doi.org/10.25122/jml-2019-0089>
- Vallejo, M. A., Vallejo-Slocker, L., Fernández-Abascal, E. G., y Mañanes, G. (2018). Determinación de los factores para la percepción del estrés evaluados con la escala de estrés percibido (PSS-4) en muestras en español y otras muestras europeas. *Fronteras en la psicología*, 9, 37. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00037>
- Wang, X. (2023). How Chinese attitudes toward COVID-19 policies changed between June and early December 2022: Risk perceptions and the uses of mainstream media and WeChat. *SSM - Population Health*, 23, 101467. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2023.101467>
- Warttig, S. L., Forshaw, M. J., South, J., y White, A. K. (2013). New, normative, English-sample data for the Short Form Perceived Stress Scale (PSS-4). *Journal of health psychology*, 18(12), 1617–1628. <https://doi.org/10.1177/1359105313508346>
- Zanin, M., Xiao, C., Liang, T., Ling, S., Zhao, F., Huang, Z., Lin, F., Lin, X., Jiang, Z., y Wong, S. S. (2020). The public health response to the COVID-19 outbreak in mainland China: a narrative review. *Journal of Thoracic Disease*, 12(8), 4434–4449. <https://doi.org/10.21037/jtd-20-2363>



Artículo de Investigación

El Valor de Coherencia: Protector de Burnout en Docentes Migrantes durante la Pandemia de COVID-19

The Value of Coherence: Protecting Migrant Teachers against Burnout during the COVID-19 Pandemic

<https://doi.org/10.62364/cneip.7.1.2025.288>

Thomas J. Huggins*, **, Juan A. Valdivia Vázquez*, Eva Wang**, Yiming Chen** y
Yesenia Reyna Ocura
Escuela de Psicología, Universidad de Monterrey*
División de Ciencia y Tecnología, BNU-HKBU United International College**
Hebei University of Economics and Business***

Citación

Huggins, T., Valdivia-Vázquez, J. A., Wang, E., Chen, Y., & Reyna-Ocura, Y. (2025). El Valor de Coherencia: Protector de Burnout en Docentes Migrantes durante la Pandemia de COVID-19. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 7 (1). 1-9. <https://doi.org/10.62364/cneip.7.1.2025.288>

Artículo enviado: 23-08-2024, aceptado: 09-01-2025, publicado: 28-04-2025.

Resumen

La pandemia de COVID-19 representó retos no solo para la salud física sino también para la salud mental. En China, migrantes de varias profesiones terminaron aislados en varias configuraciones de cuarentena y otras medidas contra la pandemia. El estudio actual se enfocó en docentes migrantes en Zhuhai, China, usando datos de encuestas para investigar el papel del sentido de coherencia (SOC) contra síntomas del síndrome de burnout. Se detectó una correlación moderada de .583 ($p < .001$) entre estrés y burnout y una correlación negativa y moderada entre SOC y burnout de -.541 ($p < .001$), apoyando las primeras hipótesis del estudio. Una tercera hipótesis, sobre el efecto de moderación por el SOC no pudo ser analizada debido al tamaño y la naturaleza de la muestra estadística. Estos hallazgos subrayan la importancia y retos de fomentar un SOC que puede mitigar los impactos negativos del estrés laboral excesivo.

Palabras clave | burnout, docentes migrantes, sentido de coherencia, COVID-19, China.

Abstract

The COVID-19 pandemic represented challenges to both physical and mental health. In China, migrants from various professional fields became isolated by various quarantines and other arrangements. The current research focused on migrant teachers in Zhuhai, China, using survey data to analyze the protective role played by sense of coherence, against the development of burnout syndrome symptoms. The analysis detected a moderate correlation of .583 ($p < .001$) between stress levels and burnout and a negative, moderate correlation between sense of coherence and burnout symptoms of -.541 ($p < .001$), in support of two key hypotheses. A third hypothesis, concerning the moderating role of sense of coherence, could not be tested due to limitations of the statistical sample. These results underscore the importance and challenges of supporting a sense of coherence that can mitigate the negative impacts of excessive workplace stress.

Key words | burnout, migrant teachers, sense of coherence, COVID-19, China.

Correspondencia:

Thomas Huggins. Correo electrónico: thomas.huggins@udem.edu Teléfono: +52 81 8215 1000.

* Av. Ignacio Morones Prieto 4500-Pte, Zona Valle Poniente, 66238 San Pedro Garza García, N.L., México.

**Xiangzhou, Zhuhai, China, 519088.

La pandemia de COVID-19 ha tenido un impacto profundo en diversas esferas de la vida, incluyendo la salud pública, la economía, y en el ámbito educativo. La magnitud y la naturaleza de este impacto ha variado considerablemente entre países y las distintas etapas de la pandemia. En China se consideró la pandemia como una emergencia sanitaria, con el inicio de varias cuarentenas en enero de 2020 (Zanin et al., 2020). Hasta finales de 2022, se mantuvieron un conjunto de restricciones y controles, los cuales variaron según el índice de casos y otros factores epidemiológicos (Wang, 2023). Mientras que estos controles fueron necesarios para la salud física de millones de personas, se presentaron ciertos retos para la salud mental durante el mismo periodo.

En particular, la educación de nivel superior enfrenta desafíos sin precedentes. En la provincia china de Guangdong se tomó como medida sanitaria que los estudiantes universitarios fueran confinados en el campus. Por su parte, los profesores migrantes enfrentaron varias restricciones de movimiento, pues la mayoría de ellos pasaron más de dos años sin poder viajar a su país. Esto se sumó a otras exigencias relacionadas con la pandemia y a los continuos retos de adaptación a la vida y el trabajo en China resultando en un largo periodo de tensión considerable. Es lógico concluir que esta situación contribuyó a niveles elevados y sostenidos de estrés entre los profesores migrantes trabajando en China durante la pandemia de COVID-19.

Existen varios estudios sobre experiencias laborales en China y su relación con el compromiso laboral y con el bienestar de los empleados. Por ejemplo, un estudio seminal sobre la relación entre la significancia del trabajo, el compromiso y el estado de humor, elaborado por Albrecht y Su (2012), encontró que modelos genéricos de demandas y recursos laborales no se aplican directamente a este contexto. Los estudios sobre las experiencias de los docentes en particular incluyen un estudio por Oubibi et al. (2022), sobre satisfacción laboral durante la COVID-19 y un estudio más reciente por Si (2024) sobre el bienestar de docentes chinos que trabajan en educación superior. Estos estudios concluyeron que eran necesarios ajustes individuales y organizacionales para garantizar la satisfacción y el compromiso de docentes que trabajan en China.

Para contribuir al conocimiento sobre la salud mental entre docentes migrantes en particular, la presente investigación se centró en factores de protección que han ayudado a los empleados internacionales a hacer frente a los retos de 2020-2022; analizando cómo la coherencia de su trabajo ha ayudado al personal docente a seguir funcionando a pesar de altos y sostenidos niveles de estrés. Dichos resultados analíticos pueden utilizarse para seguir fomentando el bienestar psicológico y la productividad entre los profesores migrantes que siguen trabajando en esta parte del mundo y otros.

Burnout y el Sentido de Coherencia

El síndrome psicológico que es denominado *burnout* se caracteriza como una respuesta altamente disfuncional al estrés laboral (Navarro Prados et al., 2021). Tradicionalmente, el síndrome está formado por tres componentes: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal (Maslach et al., 1986). Aunque el burnout comparte muchos síntomas con la depresión clínica, se trata de una afección aguda que puede experimentarse sólo una o algunas veces a lo largo de la vida de un individuo, considerando pérdidas en la productividad general y la posibilidad de ausencias extendidas para la recuperación. El mismo síndrome es muy perjudicial para las instituciones y para las personas afectadas.

Existe un factor de protección contra el burnout y otras dinámicas nocivas que se denomina el *sentido de coherencia* (SOC), lo cual se define como un conjunto de capacidades de los empleados que están muy influidas por las organizaciones que los emplean y que los protegen de impactos negativos como el agotamiento. Se refiere específicamente a la capacidad de los empleados para comprender su entorno laboral, utilizar los recursos disponibles, y adoptar estrategias de afrontamiento eficaces (Eriksson & Lindström, 2006). Antonovsky (1987, 1993) definió estas capacidades en términos de tres factores. El primero es la *comprensibilidad* (componente cognitivo), que es la capacidad de dar sentido a las exigencias relacionadas con el trabajo. El segundo es la *manejabilidad* (componente conductual), que es la capacidad de satisfacer esas demandas y el tercero es la *significancia* (componente motivacional-emocional), que es la motivación intrínseca para hacer frente a las exigencias del trabajo (Bracha & Bocos, 2015).

El SOC tiene un papel salutogénico que se ha reconocido desde hace tiempo en diversas investigaciones revisadas por Eriksson y Lindström (2006) y por González-Siles et al. (2022). Este conjunto de factores tiende a proteger contra los malos resultados psicológicos de las personas que se enfrentan a altos niveles de estrés, protegiendo especialmente contra el agotamiento. Los estudios particulares de Basson y Rothmann (2002), Steinlin et al. (2017), Matsushita et al. (2014), y Fernández-Martínez et al. (2017) han identificado una relación negativa y consistente entre el SOC y el burnout, a través de una serie de profesiones. El SOC puede ser especialmente relevante para el personal que desempeña funciones asistenciales, como empleados en la docencia. Por ejemplo, Bracha y Bocos (2015) encontraron que el componente de significancia del SOC era particularmente protector contra burnout entre 144 profesores rumanos ($r = .50, p < .01$), orientando así las investigaciones al personal docente.

Los resultados obtenidos durante la pandemia de COVID-19 han sido especialmente marcados. Una investigación española realizada durante la pandemia encontró que el SOC protegía a los trabajadores de residencias de ancianos de los tres aspectos del burnout: agotamiento emocional ($R^2 = 0.407, F_{7,339} = 34.19, p < .001$); despersonalización ($R^2 = 0.275, F_{7,339} = 19.41, p < .001$); y falta de realización personal ($R^2 = 0.256, F_{7,339} = 17.65, p < .001$) (Navarro Prados et al., 2021). Por su parte, Stoyanova y Stoyanov (2021) obtuvieron resultados similares en una investigación con trabajadores sanitarios búlgaros, y descubrieron que el componente de significancia del SOC era el que más protegía contra el burnout durante la pandemia de COVID-19. El componente de significancia explicó el 32% de varianza de agotamiento emocional, el 29% de despersonalización y el 31% de la falta de realización personal. Considerando estos resultados junto con otros antecedentes científicos, formulamos tres hipótesis para el presente estudio.

La primera hipótesis del presente estudio estuvo basada en la definición de burnout proporcionada por Navarro Prados et al. (2021): Una respuesta altamente disfuncional al estrés laboral. Por lo cual, y por los resultados seminales de Rothmann et al. (2003), el aspecto más esencial del burnout es que este síndrome ocurre en consecuencia del estrés laboral. Se hizo la predicción que, entre más percepción de estrés, más síntomas de burnout, sugiriendo que a medida que aumenta la percepción de estrés, se espera que aumente el nivel de burnout en los participantes. La segunda hipótesis estuvo basada en las revisiones de Eriksson y Lindström (2006) y de González-Siles et al. (2022), en las cuales el SOC se ha protegido contra estados adversos psicológicos como el síndrome de burnout. Se hizo la predicción que entre más SOC menor el nivel de síndrome de burnout. En otras palabras, que exista una relación negativa entre el SOC y el nivel de burnout. Para extender esta segunda hipótesis, en línea con los mismos estudios de Eriksson y Lindström (2006), y de González-Siles et al. (2022), junto con el efecto moderador de SOC detectado por Rothmann et al. (2003), se hizo la hipótesis de que cada factor de SOC tendrá una relación negativa con el grado de burnout entre los participantes.

Método

El estudio actual consiste en un alcance cuantitativo y psicométrico, usando datos de un corte transversal que se recolectaron a través de una encuesta electrónica. Detalles de los participantes, instrumentos, procedimientos, análisis de datos, y aspectos éticos se presentan a continuación.

Participantes

La selección de los participantes se centró en docentes migrantes empleados en Zhuhai. Este enfoque permitió acceder a una población de docentes migrantes trabajando en China durante la pandemia, accesibles por las redes sociales de los autores actuales. Los mismos participantes estaban invitados a participar voluntariamente por medio de un mensaje enviado a través de los principales cuatro grupos de WeChat dirigidos por la comunidad local de expatriados. Este mensaje invitó miembros de cada grupo a participar en un breve cuestionario accesible desde su aparato electrónico de preferencia. Después de obtener su consentimiento informado al inicio del cuestionario, los participantes completaron la encuesta electrónica.

Instrumentos

La encuesta electrónica completa consistió en 37 reactivos. Las escalas psicométricas fueron de tipo Likert, usando una plataforma de cuestionarios electrónicos, TypeForm. Las preguntas demográficas se presentaron en un formato de opción múltiple. Las escalas que conformaron la encuesta se describen a continuación:

La Escala de Estrés Percibido (PSS-4) de Cohen et al. (1983), que evalúa el nivel de estrés percibido durante el último mes. La escala consistió en cuatro reactivos. Warttig et al. (2013) reportó, en un estudio realizado a la población inglesa, una fuerte relación entre los elementos del PSS-4 ($r > 0.73$). Los mismos elementos presentaron un coeficiente alfa de Cronbach de 0.77, demostrando la fiabilidad de la escala. Otros estudios como los de Herrero y Meneses (2006) y Vallejo et al. (2018) han demostrado que el PSS-4 tiene propiedades psicométricas satisfactorias aun cuando se administra en varios contextos culturales y en diferentes idiomas.

La Escala de Sentido de Coherencia (SOC-13) de Antonovsky (1987) que evalúa la comprensibilidad, manejabilidad y significancia laboral para identificar si los participantes emplean recursos disponibles y adoptan estrategias de afrontamiento eficaces. La escala consta de 13 reactivos con formato de respuesta tipo Likert. En un estudio de Ferguson et al. (2015), esta escala demostró equivalencia entre la versión en papel y la versión en línea, y una validez de criterio en comparación con la Escala de Depresión de Postparto (EPDS). Las puntuaciones de Cronbach calculadas para el SOC-13 fueron de 0.86. Además, Rajesh et al. (2016) encontraron que, entre estudiantes universitarios de India, el SOC-13 mostró un valor $\alpha = 0.76$. Asimismo, la fiabilidad de test-retest fue de 0.71 ($p < 0.01$). Estos hallazgos sugieren que el SOC-13 es un instrumento confiable y relativamente válido para medir el SOC en distintas poblaciones y entornos culturales.

El Inventario de Burnout de Oldenburg (OLBI), se usa para medir los síntomas del síndrome de burnout (Navarro Prados et al., 2021). El inventario consta de 16 reactivos con formato de respuesta tipo Likert. En una revisión sistemática realizada por Shoman et al. (2021), concluyeron que el OLBI mostraba una calidad de evidencia de moderada a baja en términos de su validez del contenido, validez de constructo y validez estructural, además reportaron una calidad moderada de evidencia en cuanto a la consistencia interna. Una otra revisión, por Ricardo y Paneque (2014), señaló que la validez del OLBI se ha establecido en diversas poblaciones.

Además de escalas se incluyeron una serie de preguntas demográficas sobre el país de origen, sexo y el tiempo que cada participante había trabajado en China. Estas preguntas eran mínimas para maximizar el anonimato, evitando la recopilación de cualquier otra información identificativa en una población compacta. Además de su beneficio ético, este alcance permitió obtener respuestas más transparentes de los participantes que no tenían que preocuparse por ser identificados.

Procedimiento

La administración del cuestionario comenzó con una fase piloto para ajustar la encuesta, seguida de la recopilación de datos por una encuesta electrónica entre mayo y junio de 2021. Este método proporcionó acceso rápido, entrega confiable y verificable, así como facilidad para recibir retroalimentación, tal como se ha reportado Herrero y Meneses (2006); que las encuestas electrónicas son especialmente útiles cuando la población es pequeña o los miembros del grupo son difíciles de localizar, como en este caso. También, Herrero y Meneses (2006) encontraron que la distorsión de la conveniencia social era menor en las encuestas electrónicas que en las de lápiz y papel, especialmente cuando los encuestados responden solos y con libertad.

Análisis de Datos

Para mitigar el efecto de retroalimentación desde altos niveles de burnout a deficiencias en el SOC, se excluyeron datos de los participantes con altos niveles de burnout. Usamos una puntuación total de >59 , agotamiento > 29 y/o desvinculación > 31 (Tipa et al., 2019) para indicar tal alto nivel de burnout. Los resultados con un patrón de respuesta sin variación también se excluyeron. Para garantizar la calidad y transparencia de los resultados, se realizaron análisis de normalidad antes de los de correlación paramétrica (Spearman) o no paramétrica (Pearson) de las variables en estudio.

Aspectos Éticos

Se siguieron los principios de confidencialidad, dignidad, transparencia y beneficencia, entre otras consideraciones. La investigación recibió una aprobación del *Research Ethics Committee* del BNU-HKBU United International College (Referencia REC-2022-02) antes de la recolección de datos, durante mayo y junio de 2022.

Para responder a las necesidades de los participantes que experimentaron un alto grado de burnout, se proporcionó datos de contacto y recomendaciones para los servicios locales de salud mental y se proporcionó una primera sesión de psicoterapia gratuita.

Resultados

Se estima que la población total de docentes migrantes en Zhuhai durante 2022 era de aproximadamente 100, de los cuales, un total de 59 docentes participaron en el estudio. Entre sus respuestas, se registraron 55 como válidas al final del análisis. Las respuestas de cuatro participantes fueron excluidas debido a los niveles significativos de burnout que podían interferir con el estudio del estrés percibido y el sentido de coherencia. Los participantes fueron 36 hombres, 22 mujeres, y un participante que se identificó como “otro”. Siete de los participantes tenían menos de 30 años, 17 tenían 30-39 años, 18 tenían 40-49 años, 11 tenían 50-59 años, y un participante tenía más de 60 años. Un participante no proporcionó su edad. 18 de los participantes habían estado trabajando en China por menos de 3 años, 24 habían estado trabajando en China por 3 a 10 años y 12 habían estado trabajando en China por más de 10 años. La mayoría de los participantes fueron del Oeste de Europa ($n = 22$) o de los Estados Unidos y Canadá ($n = 18$).

Como se puede observar en la Tabla 1 en la que se muestran los resultados de las pruebas de normalidad, se observa que para el estrés percibido (PSS), tanto la prueba de Kolmogorov-Smirnov y la de Shapiro-Wilk indicaron que los datos no siguieron una distribución normal. Para el SOC, ambas pruebas no proporcionaron suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula de normalidad. Sin embargo, en los datos de burnout, ambas pruebas mostraron suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula de normalidad, lo que sugiere que los datos de burnout no siguen una distribución normal – lo cual puede ser un producto de una muestra de resultados limitada. Además, la falta de parametricidad obstruyó el análisis de una moderación por SOC en la relación entre estrés percibido y síntomas del síndrome de burnout, por lo que se analizaron sólo dos hipótesis por correlaciones no-paramétricas, de Spearman.

Tabla 1
Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov	N	Sig.	Shapiro-Wilk	N	Sig.
PSS	.123	55	.038	.955	55	.040
SOC	.115	55	.068	.965	55	.114
Burnout	.150	55	.004	.946	55	.016

Tabla 2
Correlación de PSS y Burnout

	PSS	Burnout
PSS	1.000	.583**
Burnout	.583**	1.000

Nota: ** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Se encontró una correlación moderada entre el estrés percibido y los síntomas de burnout. La Tabla 3 muestra la relación entre SOC, como una variable entera, y los síntomas de burnout. Los resultados para cada factor del SOC, en la Tabla 4 muestran una correlación moderada entre el burnout y comprensibilidad (Co). Para la correlación de burnout y manejabilidad (Ma), se identificó una correlación moderada y para la correlación de burnout y significancia (Me) se encontró una correlación débil.

Tabla 3*Correlación entre SOC y burnout*

	SOC	Burnout
SOC	1.000	-.541**
Burnout	-.541**	1.000

Nota: ** *Correlación significativa en el nivel .01 (bilateral).*

Tabla 4*Correlaciones entre burnout y factores del SOC*

	Co	Ma	Me
Burnout	-.445**	-.461**	-.356**

Nota: ** *Correlación significativa en el nivel .01 (bilateral).*

Discusión

Los resultados actuales alinean con la mayoría de los antecedentes presentados al inicio del artículo, sobre: 1) la relación esencialmente lineal entre estrés percibido y burnout; y 2) La relación negativa o protectora del sentido de coherencia contra burnout. Es decir que se corroboraron las primeras dos hipótesis planteadas. Sin embargo, se encontró una variación con los antecedentes, respecto a la correlación negativa entre la significancia del trabajo y el burnout, lo cual se discute más adelante.

Con respecto a la primera hipótesis planteada, llevamos a cabo un análisis de la relación entre el estrés percibido y el nivel de burnout. Los resultados de la Tabla 2 indican una correlación positiva y significativa entre ambas variables. Con base en esta correlación moderada, de $rho = .583$, $p < .01$, se acepta la primera hipótesis. A pesar de una cantidad de datos limitada, este resultado concuerda con la definición contemporánea de burnout proporcionada por Navarro Prados et al. (2021), enfocando en su relación con el estrés. Los resultados también concuerdan con los resultados seminales de Rothmann et al. (2003), relacionados a la relación entre el nivel de estrés laboral y el grado de burnout experimentado.

La segunda hipótesis predijo una relación negativa entre el SOC y el nivel de burnout en los docentes participantes. Los resultados mostrados en la Tabla 3 apoyan esta predicción, indicando una correlación significativa y moderadamente negativa entre el SOC y los síntomas de burnout ($rho = -0.541$, $p < 0.01$) a pesar de ser una muestra limitada. Esta correlación también ofrece apoyo para un consenso general reportado por Eriksson y Lindström (2006) y de González-Siles et al. (2022), que cuando el SOC aumenta, los niveles de burnout tienden a disminuir. Entre otros antecedentes relevantes, Bracha y Bocos (2015) identificaron una correlación negativa y significativa de -0.51 entre SOC en Situaciones de Enseñanza (SOCITS) y el nivel de burnout entre profesores rumanos. Este antecedente es comparable con el grado de correlación identificado en el estudio actual.

En general, los hallazgos actuales concuerdan con una variedad de evidencia antecedente, de que las mejoras en el SOC pueden reducir el riesgo de burnout en el ámbito docente y en otros contextos relevantes. Además, como se muestra en la Tabla 4, identificamos una correlación significativa y negativa entre cada uno de los factores del SOC y el burnout. La correlación de mayor grado se encontró entre el factor de manejabilidad y burnout, con una correlación moderada de -0.461 ($p < .001$). Este resultado sugiere que la manejabilidad del trabajo puede tener un impacto más protector en comparación con los otros aspectos del SOC.

Las correlaciones actuales entre cada aspecto del SOC y el burnout son comparables con los antecedentes de Bracha y Bocos (2015) y de Stoyanova y Stoyanov (2021). Sin embargo, los docentes en el estudio actual no mostraron el mismo grado de relación negativa entre la significancia de su trabajo y los síntomas de burnout. Bracha y Bocos (2015) encontraron una correlación de -0.50 , y Stoyanova y Stoyanov (2021) hallaron que la significancia explicó el 36% de la varianza en el grado de burnout, lo que equivale a una correlación de -0.60 . En el estudio actual, solo encontramos una correlación débil de -0.356 ($p < 0.01$). Parte de las diferencias entre este resultado y los antecedentes clave podría atribuirse a nuestro uso de correlaciones de Spearman, que pueden ser menos sensibles a datos atípicos que el cálculo equivalente de Pearson (Hauke & Kossowski, 2011).

Investigaciones sobre la significancia del trabajo en China proporcionan una explicación mucho más prometedora. En un estudio sobre el nivel de compromiso de empleados que trabajan en el sector privado en China, Albrecht y Su (2012) no encontraron evidencia de una relación hipotética entre autonomía y la significancia del trabajo. Aunque Oubibi et al. (2022) identificaron una relación robusta entre el *job crafting* (como un análogo aproximado de autonomía) y la satisfacción, esta relación se destacó bajo ciertas condiciones facilitadoras para 3,147 docentes chinos que trabajaron durante la pandemia de COVID-19. Sin la existencia de obstáculos institucionales, la relación entre *job crafting* y satisfacción era de $\beta = 0.451$ (95% CI [0.427, 0.532]). Sin embargo, esta misma relación se disminuyó considerablemente bajo otras circunstancias.

El último resultado de Oubibi et al. (2022) ofrece una explicación tentativa para la conclusión clave de Si (2024), que sostiene que la significancia del trabajo de los docentes en China depende del alcance gerencial de sus superiores. Como destaca Si (2024), este alcance no siempre se alinea con los valores de los docentes. Para los participantes en el estudio actual, podemos suponer que podría existir una falta de alineación entre los valores de los docentes y los de sus gerentes chinos. Se puede inferir que algunos de los participantes quedaron fuera de las condiciones óptimas identificadas por Oubibi et al. (2022), sin poder disfrutar de un impacto positivo entre la significancia de su trabajo y su compromiso laboral. Desde cierto punto de vista, este obstáculo para la relación entre la significancia del trabajo y el compromiso laboral puede atribuirse a dinámicas interculturales en el contexto de China. Sin embargo, el problema puede ser algo más general y global para los docentes universitarios que experimentan un aumento en estilos gerenciales que no concuerdan con los valores académicos y otros valores tradicionalmente compartidos entre ellos.

Conclusión

El presente estudio se enfocó en la relación entre estrés percibido por docentes internacionales trabajando en el sur de China durante la pandemia de COVID-19 y sus síntomas del síndrome de burnout. Resultados derivados de los datos de encuestas administrados a 55 docentes indicaron un cierto grado de apoyo para tres hipótesis: 1) Que el estrés percibido por los docentes tenía una relación positiva con síntomas de burnout; 2) Que un SOC funcionó como un elemento protector contra síntomas de burnout; y 3) Que cada aspecto de un SOC tenía una función protectora contra los síntomas de burnout. Estos resultados sugieren que los docentes migrantes han experimentado unas dinámicas entre estrés, condiciones de trabajo, y problemas de salud mental que son relativamente típicas. Entre las dinámicas en cuestión, los resultados actuales agregan un grado de evidencia al consenso que el SOC tiende a proteger empleados contra los impactos negativos de estrés laboral, especialmente en términos del síndrome de burnout.

La significancia del trabajo normalmente funciona como el factor de SOC más protector contra los síntomas de burnout entre profesores y profesionales en roles comparables. Sin embargo, y considerando las limitaciones de la muestra de participantes, el presente estudio identificó una relación débil y relativamente menor entre este factor y los síntomas de burnout. En referencia a otras investigaciones realizadas con docentes que trabajan en China durante el mismo período, se puede concluir que los beneficios de la significancia del trabajo pueden variar ampliamente según factores gerenciales.

Cuando la significancia del trabajo se alinea con ciertas prácticas gerenciales, es posible asumir que dicha significancia puede tener un impacto más positivo en el compromiso laboral y la salud mental de los docentes universitarios. Por ejemplo, los docentes que atribuyen mucha significancia a su autonomía no disfrutarán de un estilo gerencial que limite su grado de libertad profesional, así como los beneficios de salud mental correspondientes. Investigaciones futuras podrían enfocarse en este posible impacto de ciertas prácticas gerenciales en la significancia del trabajo, no solo en China, sino en un amplio rango de otros contextos culturales.

Referencias

- Albrecht, S., y Su, M. (2012). Job resources and employee engagement in a Chinese context: the mediating role of job meaningfulness, felt obligation and positive mood. *International Journal of Business and Emerging Markets*, 4(4), 1-20. <https://doi.org/10.1504/IJBEM.2012.049823>
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass Publishers.
- Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science and Medicine*, 36(6), 725-733. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(93\)90033-Z](https://doi.org/10.1016/0277-9536(93)90033-Z)
- Basson, M., y Rothmann, S. (2002). Sense of coherence, coping and burnout of pharmacists. *South African Journal of Economic and Management Science*, 5, 35-61. <https://doi.org/10.4102/sajems>
- Bracha, E., y Bocos, M. (2015). A sense of coherence in teaching situations as a predictor of first year teaching interns' burnout. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 209, 180-187. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.276v5i1.2664>
- 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>
- Eriksson, M., y Lindström, B. (2006). Antonovsky's sense of coherence scale and the relation with health: A systematic review. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60(5), 376-381. <https://doi.org/10.1136/jech.2005.041616>
- Ferguson, S., Davis, D., Browne, J., Taylor, J. (2015) Examining the Validity and Reliability of Antonovsky's Sense of Coherence Scale in a Population of Pregnant Australian Women. *Evaluation and the Health Professions*, 38 (2), 280-289. <https://doi.org/10.1177/0163278715578558>
- Fernández-Martínez, E., Liébana-Presa, C., y Moran-Astorga, C. (2017). Relación entre el sentido de coherencia y el cansancio emocional en estudiantes universitarios. *Psicología, Sociedad y Educación*, 9(3), 393-403. <https://doi.org/10.25115/psyse.v9i3.861>
- González-Siles, P., Martí-Vilar, M., González-Sala, F., Merino-Soto, C., y Toledano-Toledano, F. (2022). Sense of coherence and work stress or well-being in care professionals: A systematic review. *Healthcare*, 10, 1347. <https://doi.org/10.3390/healthcare10071347>.
- Herrero, J. y Meneses, J. (2006). Short Web-based versions of the perceived stress (PSS) and Center for Epidemiological Studies-depression (CESD) Scales: A comparison to pencil and paper responses among Internet users. *Computers in Human Behavior*, 22, 830-846. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.03.007>
- Hauke J., y Kossowski T. (2011). Comparison of values of Pearson's and Spearman's correlation coefficient on the same sets of data. *Quaestiones Geographicae*, 30(2), 87-93. <https://doi.org/10.2478/v10117-011-0021-1>.
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B., y Schwab, R. L. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Consulting Psychologists Press.
- Matsushita, M., Ishikawa, T., Koyama, A., Hasegawa, N., Ichimi, N., Yano, H., Hashimoto, M., Fujii, N., y Ikeda, M. (2014). Is sense of coherence helpful in coping with caregiver burden for dementia? Sense of coherence in dementia care. *Psychogeriatrics*, 14(2), 87-92. <https://doi.org/10.1111/psyg.12050>

- Navarro Prados, A. B., Jiménez García-Tizón, S., y Meléndez, J. C. (2021). Sense of coherence and burnout in nursing home workers during the COVID-19 pandemic in Spain. *Health and Social Care in the Community*, 30, 244-252. <https://doi.org/10.1111/hsc.13397>
- Oubibi, M., Fute, A., Xiao, W., Sun, B., y Zhou, Y. (2022). Perceived organizational support and career satisfaction among Chinese teachers: The mediation effects of job crafting and work engagement during COVID-19. *Sustainability*, 14(2), 623. <https://doi.org/10.3390/su14020623>
- Rajesh, G., Eriksson, M., Pai, K., Seemanthini, S., Naik, D. G., y Rao, A. (2016). The validity and reliability of the Sense of Coherence scale among Indian university students. *Global Health Promotion*, 23(4), 16-26. <https://doi.org/10.1177/1757975915572691>
- Ricardo, Y. R., y Paneque, F. (2014). Hacia un estudio bidimensional del síndrome de burnout en estudiantes universitarios. *Ciência y Saúde Coletiva*, 19, 4767-4775. <https://doi.org/10.1590/1413-812320141912.18562013>
- Rothmann, S., Jackson, L., y Kruger, M. (2003). Burnout and job stress in a local government: The moderating effect of sense of coherence. *SA Journal of Industrial Psychology*, 29(4). <https://doi.org/10.4102/sajip.v29i4.122>
- Shoman, Y., Marca, S. C., Bianchi, R., Godderis, L., van der Molen, H. F., y Guseva Canu, I. (2021). Psychometric properties of burnout measures: A systematic review. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 30, e8. <https://doi.org/10.1017/S2045796020001134>
- Si, J. (2024). Higher education teachers' professional well-being in the rise of managerialism: insights from China. *Higher Education*, 87, 1121-1138. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01056-2>
- Steinlin, C., Dölitzsch, C., Kind, N., Fischer, S., Schmeck, K., Fegert, J. M., y Schmid, M. (2017). The influence of sense of coherence, selfcare and work satisfaction on secondary traumatic stress and burnout among child and youth residential care workers in Switzerland. *Child and Youth Services*, 38(2), 159-175. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2017.1297225>
- Stoyanova, K., y Stoyanov, D. (2021). Sense of coherence and burnout in healthcare professionals in the COVID-19 era. *Frontiers in Psychiatry*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.709587>
- Tipa, R. O., Tudose, C., y Pucarea, V. L. (2019). Measuring burnout among residents using the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) instrument. *Journal of Medicine and Life*, 12(4), 354-360. <https://doi.org/10.25122/jml-2019-0089>
- Vallejo, M. A., Vallejo-Slocker, L., Fernández-Abascal, E. G., y Mañanes, G. (2018). Determinación de los factores para la percepción del estrés evaluados con la escala de estrés percibido (PSS-4) en muestras en español y otras muestras europeas. *Fronteras en la psicología*, 9, 37. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00037>
- Wang, X. (2023). How Chinese attitudes toward COVID-19 policies changed between June and early December 2022: Risk perceptions and the uses of mainstream media and WeChat. *SSM - Population Health*, 23, 101467. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2023.101467>
- Warttig, S. L., Forshaw, M. J., South, J., y White, A. K. (2013). New, normative, English-sample data for the Short Form Perceived Stress Scale (PSS-4). *Journal of health psychology*, 18(12), 1617-1628. <https://doi.org/10.1177/1359105313508346>
- Zanin, M., Xiao, C., Liang, T., Ling, S., Zhao, F., Huang, Z., Lin, F., Lin, X., Jiang, Z., y Wong, S. S. (2020). The public health response to the COVID-19 outbreak in mainland China: a narrative review. *Journal of Thoracic Disease*, 12(8), 4434-4449. <https://doi.org/10.21037/jtd-20-2363>



Correlación entre estrés académico, calidad de vida y depresión en estudiantes universitarios mexicanos

Artículo de investigación

Correlation between academic stress, quality of life and depression in Mexican university students

<https://doi.org/10.62364/1a2wwb50>

Eric Alonso Abarca-Castro*, José Javier Reyes-Lagos** y Ana Karen Talavera-Peña*

Universidad Autónoma Metropolitana*

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico

Nacional (CINVESTAV)**

Citación | Abarca-Castro, E., Reyes-Lagos, J., & Talavera-Peña, A. (2025). Correlación entre estrés académico, calidad de vida y depresión en estudiantes universitarios mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 7(1), 1-10. <https://doi.org/10.62364/1a2wwb50>

Artículo enviado: 20-04-2024, aceptado: 18-07-2025, publicado: 27-10-2025.

Resumen

Este estudio analizó la correlación entre el estrés académico con la calidad de vida y los síntomas depresivos en estudiantes universitarios de la Universidad Autónoma Metropolitana-Lerma. Se analizó una muestra de 81 estudiantes y se aplicaron el inventario SISCO SV-21, la encuesta SF-36, la escala BDI-II y una entrevista ad hoc. Se obtuvo que 81% presentó estrés académico moderado y 19% severo; 67% puntuaron por debajo de 50 puntos en calidad de vida; 21% reportó depresión moderada, 26% grave y 1% severa. Se encontraron correlaciones entre estrés académico y calidad de vida ($r = -0.36, p = 0.0012$) y en las subescalas física ($r = -0.43, p < 0.0001$) y mental ($r = -0.28, p = 0.0103$), correlaciones con la depresión ($r = 0.31, p = 0.0054$). Los resultados resaltan una asociación del estrés académico con la calidad de vida, así como los problemas psicológicos y la vulnerabilidad de los estudiantes hacia los síntomas depresivos.

Palabras clave | estrés académico, calidad de vida, depresión, estudiantes universitarios, bienestar emocional.

Abstract

This study analyzed the correlation between academic stress, quality of life, and depressive symptoms in university students from the Universidad Autónoma Metropolitana-Lerma. A sample of 81 students was analyzed, and the SISCO SV-21 inventory, SF-36 survey, BDI-II scale, and an ad hoc interview were applied. Results showed that 81% of students experienced moderate academic stress, while 19% experienced severe stress; 67% scored below 50 points in quality of life; 21% reported moderate depression, 26% severe, and 1% very severe. Correlations were found between academic stress and quality of life ($r = -0.36, p = 0.0012$), and its physical ($r = -0.43, p < 0.0001$) and mental ($r = -0.28, p = 0.0103$) subscales, as well as with depression ($r = 0.31, p = 0.0054$). The results highlight an association between academic stress with quality of life, as well as psychological problems and students' vulnerability to depressive symptoms.

Key words | Academic stress, quality of life, depression, university students, emotional well-being.

Correspondencia:

Ana Karen Talavera-Peña. Correo: a.talavera@correo.ler.uam.mx. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3256-4388>

*División de ciencias biológicas y de la salud, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma, 7282827002 ext. 2050, Lerma, México.

** CINVESTAV, Av. Instituto Politécnico Nacional 2508, Col. San Pedro Zacatenco, Alcaldía Gustavo A. Madero, Ciudad de México, Código Postal 07360.

El presente estudio se basa en la teoría cognitivo conductual, que postula al estrés y sus efectos psicológicos como parte del resultado de una interacción entre las demandas externas, pensamientos, creencias y comportamientos del individuo. A partir de este enfoque se exploró la relación entre el estrés académico con la calidad de vida y los síntomas depresivos en estudiantes universitarios mexicanos.

Desde la perspectiva psicológica, el estrés ha sido ampliamente estudiado, lo que ha permitido un vasto conocimiento de sus efectos, causas y las estrategias para afrontarlo. De igual manera, se ha investigado sobre sus consecuencias negativas a nivel fisiológico y psicológico, así como las efectivas formas de afrontamiento, con lo que se han propuesto estrategias para promover la salud en general y la calidad de vida del ser humano. Asimismo, la particularidad de esta problemática y su relación estrecha con el entorno ha conyebado a realizar un análisis más detallado del estrés, con lo cual éste se ha dividido en diferentes tipos, ligados con los factores o experiencias ambientales inmediatas y las actividades cotidianas a las que las personas deben enfrentarse, por lo que se habla del estrés postraumático, el estrés laboral o el estrés académico, entre otros. Dicho lo anterior, se observa que el estrés está mediado por la percepción de factores estresantes, como los cambios en la vida diaria, actividades laborales o demandas académicas, lo que determina su impacto (Silva-Ramos et al., 2020).

De esta forma, incorporarse al ámbito universitario implica una serie de cambios y procesos de adaptación, convirtiéndose en una experiencia que modifica el actuar del estudiante que debe enfrentar nuevas situaciones, entre ellas podemos mencionar las exigencias del entorno y las condiciones presentes durante el proceso formativo, las cuales implican afrontar situaciones personales, ambientales, de aprendizaje y académicas a lo largo de la trayectoria escolar (Silva-Ramos et al., 2020), es así que, debido a las demandas y exigencias educativas, se convierte en un entorno donde se hace presente el estrés.

En el caso específico del estrés de tipo académico, desde el enfoque cognitivo-conductual, se conceptualiza como una interacción entre las demandas educativas y las creencias del estudiante sobre su capacidad para cumplir con las mismas, por lo tanto, la capacidad que se tenga para gestionarlo puede afectar su funcionamiento fisiológico y psicológico (Carmiña García, 2018). En este punto es importante aclarar y tomar en cuenta que el estrés, por sí mismo, es beneficioso, ya que actúa como un mecanismo adaptativo que permite afrontar las demandas del entorno, pero cuando se prolonga y excede los límites de la adaptación individual, puede volverse perjudicial para el estudiante y generar consecuencias negativas tanto a nivel funcional como orgánico (Carmiña García, 2018; Naranjo Pereira, 2009; Torrades, 2007).

En ese sentido, desde la perspectiva cognitivo-conductual, se considera que el estrés académico puede desencadenar pensamientos automáticos negativos que afectan el bienestar emocional, las estrategias de afrontamiento y la calidad de vida del estudiantado (Berrío García & Mazo Zea, 2011; Moreno-Treviño et al., 2022), este proceso adaptativo durante el periodo educativo puede ocasionar agotamiento por las exigencias, generando disminución del rendimiento académico (Moreno-Treviño et al., 2022), el cual está sujeto a las capacidades adquiridas por el estudiante para hacer frente a esta nueva experiencia.

En cuanto a lo anterior, investigaciones recientes destacan que estas demandas pueden tener consecuencias como el deterioro de la salud física, emocional y psicológica, las cuales se relacionan con síntomas como tensión, nerviosismo, inquietud y agobio; asimismo, se ha identificado su impacto en el bajo rendimiento, el rezago y el abandono escolar (Silva-Ramos et al., 2020; Zárate-Depraect et al., 2018).

De esta forma, es de suma importancia reconocer que el estrés académico no sólo afecta el bienestar emocional de los estudiantes, sino también el rendimiento académico y capacidad para alcanzar tanto las metas educativas como profesionales (Berrío García y Mazo Zea, 2011; Moreno-Treviño et al., 2022). En este contexto, el estrés académico puede comprometer la calidad de vida del estudiante mediante la aparición de problemas en el componente físico y mental; como el cansancio, el insomnio y la ansiedad (Zárate-Depraect et al., 2018). La calidad de vida desde una perspectiva subjetiva, se refiere a la percepción que tiene el individuo de su lugar en su contexto cultural, su experiencia, el sistema de valores que rige su vida, en relación con sus expectativas, inquietudes, normas y objetivos, esto según la

Organización Mundial de la Salud (OMS, 1996), aunado a ello, este concepto se compone de diferentes factores, como son el estado psicológico, salud física, relaciones interpersonales, grado de independencia y la interrelación con el entorno, los cuales contribuyen a su comprensión y análisis y que en este caso se pueden ver afectados en determinada medida por el estrés.

En relación con lo anterior, autores como Nussbaum y Sen (2004) indican que la calidad de vida es fundamental en temas del desarrollo y la libertad de las personas, por lo que factores como las condiciones y oportunidades que promueven el desarrollo humano (incluyendo capacidades como la intelectual, artística, espiritual, participación en la comunidad y en el sistema político) son clave para mejorar la calidad de vida, pero al presentarse el estrés académico pueden verse disminuidas esas capacidades y su libertad de agencia, que puede interferir en su desempeño y en la toma de decisiones.

Cabe destacar que la literatura científica ha documentado evidencia de asociaciones entre diversos factores relacionados con la calidad de vida y el rendimiento académico de los estudiantes; elementos como la falta de confianza en sí mismo, toma de decisiones, deficiencias en la preparación académica, hábitos negativos, carencias afectivas falta de claridad en el proyecto de vida, motivación, autoestima, entre otros; han sido identificados como determinantes que influyen tanto en el desempeño estudiantil como en el compromiso académico (Acosta-Gonzaga, 2023; Vargas Granda, 2021), lo cual interfiere en sus capacidades y en su libertad.

De esta forma, la calidad de vida en el contexto académico se percibe como un factor determinante para el rendimiento estudiantil, entendiéndose como el progreso o avance alcanzado por el estudiante en su proceso educativo, el cual está influenciado por múltiples variables, tanto internas como externas (Berrío García & Mazo Zea, 2011; Hai-Mei & Bao-Liang, 2022). En este sentido, resulta importante considerar los antecedentes familiares, que pueden manifestarse en diversas formas, como la retroalimentación emocional positiva o las presiones económicas, que inciden en el rendimiento académico (Kocak et al., 2021; Ramberg et al., 2021; Zietz et al., 2022). Por consiguiente, es crucial abordar de manera integral estos aspectos que convergen en la experiencia estudiantil, reconociendo la interrelación entre la calidad de vida y el rendimiento académico, para comprender mejor las dinámicas que afectan el desempeño educativo y diseñar estrategias de intervención efectivas (Hossain et al., 2023; Ramón-Arбуés et al., 2022).

En cuanto a la depresión, como variable a considerar en este trabajo, desde la perspectiva cognitivo conductual, se considera como un trastorno mental grave que puede afectar significativamente el funcionamiento diario de los individuos. Sus síntomas incluyen sentimientos persistentes de tristeza, pérdida de interés en actividades, cambios en el apetito, sueño, fatiga, dificultades para concentrarse y pensamientos de suicidio o autolesiones (American Psychiatric Association, 2014).

Ahora bien, en cuanto a las asociaciones entre el estrés académico y la depresión en el contexto estudiantil, estas se encuentran fuertemente asociadas, ya que la presión constante, derivada de las exigencias académicas, podría desencadenar síntomas depresivos, por lo cual, los estudiantes que enfrentan un entorno educativo competitivo y demandante son más propensos a experimentar altos niveles de estrés académico, lo que puede aumentar el riesgo de desarrollar depresión (Zhang et al., 2022).

Es por ello que, en el contexto académico, los estudiantes que experimentan estrés crónico derivado de las demandas educativas tienen un mayor riesgo de desarrollar síntomas depresivos y ansiosos, lo que repercute de manera directa en su bienestar general y en su rendimiento académico. Esta asociación ha sido ampliamente documentada, pues autores como Beiter et al. (2015); Gan & Yuen Ling (2019); e Ibrahim et al. (2013) señalan que la presencia sostenida de sobrecarga académica se vincula con una prevalencia de síntomas depresivos en población universitaria, destacando además la estrecha correlación entre depresión, ansiedad y estrés en esta población.

Por lo tanto, el estrés académico se puede manifestar de diversas formas como, por ejemplo, por medio de una preocupación excesiva por el rendimiento, presión por cumplir con las expectativas de los profesores o los padres, y por competencia entre compañeros de clase (Vargas Granda, 2021), lo que puede generar un ciclo de pensamientos negativos y autocríticos, donde eventualmente se pueden desencadenar síntomas depresivos.

A partir de estas consideraciones, resulta pertinente analizar la relación entre el estrés académico, calidad de vida y los síntomas depresivos en estudiantes universitarios, con el fin de comprender mejor sus implicaciones en la salud mental y el rendimiento académico.

Objetivo

El objetivo de este estudio fue analizar la relación entre el estrés académico con la calidad de vida y los síntomas depresivos en estudiantes universitarios de la Universidad Autónoma Metropolitana-Lerma, con el fin de explorar posibles correlaciones entre el estrés académico y el bienestar emocional, para plantear acciones que contribuyan a la calidad de vida y la prevención de la depresión en estudiantes universitarios.

Método

Diseño

El estudio es de enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y correlacional.

Participantes

El estudio fue realizado a partir de la muestra compuesta por 81 alumnos de licenciatura, 19 hombres y 62 mujeres, con edades entre los 19 y 32 años; de diferentes divisiones de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Lerma, (Ciencias Básicas e Ingeniería; Ciencias Biológicas y de la Salud; Ciencias Sociales y Humanidades). Todos los participantes fueron mayores de 18 años y brindaron su consentimiento informado. Se excluyeron a los participantes que contaban con diagnóstico o tratamiento de trastornos psicológicos o neurológicos.

Materiales e Instrumentos

A continuación se mencionan y describen los instrumentos psicológicos aplicados para obtener la información de las variables de estrés académico, calidad de vida y depresión, así como un cuestionario que fue elaborado para recabar información sociodemográfica de cada uno de los participantes.

Para la variable de estrés académico se aplicó el Inventario Sistemático Cognoscitivista para el Estudio del Estrés Académico segunda versión [SISCO-SV] (Barraza-Macías, 2018), el cual es un inventario evalúa las reacciones psicológicas y comportamentales relacionadas con el estrés académico, además, está compuesto por 21 ítems que miden el nivel general de estrés académico e integrado por tres dimensiones de carácter secuencial relacionados con los estresores, los síntomas y el afrontamiento. Presenta un alfa de Cronbach de 0.85 y una consistencia interna de 0.94.

En cuanto a los datos obtenidos sobre la Calidad de Vida se aplicó la Encuesta de Salud breve de 36 elementos [SF-36] (Ware & Sherbourne, 1992), ya que es un instrumento que evalúa la calidad de vida asociada con la salud en adultos, de igual manera, está compuesta por 36 ítems, divididos en ocho categorías de salud agrupadas en dos subescalas generales, el componente físico y el componente mental, además, proporciona un puntaje global de calidad de vida, elementos que son importantes de tomar en cuenta en el estrés para determinar la afectación en estas áreas. Ha sido validado para población mexicana y su confiabilidad alfa de Cronbach a nivel global es de 0.92 (Sánchez et al., 2017 Vega-Silva et al., 2023; Zúñiga et al., 1999).

Por su parte, para determinar el nivel de depresión se optó por el Inventario de Depresión de Beck [BDI-II] (Jurado et al., 1998), ya que dicho instrumento mide la sintomatología depresiva, así mismo es una herramienta autoaplicable ampliamente utilizada para evaluar la gravedad de los síntomas depresivos en adultos, consta de 21 ítems que exploran aspectos emocionales, cognitivos y físicos de la depresión, lo cual permite obtener una evaluación de la sintomatología depresiva experimentada por el individuo, los ítems abordan desde los sentimientos de tristeza y pesimismo hasta dificultades para concentrarse; cambios en el apetito y en los hábitos de sueño; así como pensamientos de desvalorización. Su fiabilidad

interna es de 0.9 (Estrada Aranda et al., 2013) y su confiabilidad de consistencia de 0.87 (Jurado et al., 1998), lo que indica una alta consistencia interna y buena estabilidad en la medición de los síntomas depresivos.

Adicionalmente se elaboró un cuestionario ad hoc, diseñado específicamente para esta investigación, con el fin de recabar información sociodemográfica de los participantes, como edad, sexo, licenciatura que se cursa y otros datos relevantes para el estudio a realizar.

Procedimiento

Para participar en el proyecto se realizó una invitación a través de las redes sociales de la División de Ciencias Biológicas y de la Salud; así como de la UAM-Lerma, además, la información se distribuyó mediante bolantes, carteles y banners dentro de la Unidad Universitaria. Las entrevistas y pruebas psicológicas se aplicaron en un espacio privado, en horarios similares a los de las clases de los estudiantes; la aplicación fue realizada por estudiantes de últimos trimestres de la Licenciatura en Psicología Biomédica, quienes fueron capacitados previamente; posteriormente, se realizó la calificación de los instrumentos psicológicos de acuerdo con lo indicado por los manuales correspondientes y se capturó la información en una base de datos.

Análisis de Datos

Para el análisis de los datos se elaboró una base de datos en Microsoft Excel, donde se ingresaron los datos por variables y por estudiante, a quienes se les asignó un código individual para resguardar la confidencialidad. Se realizó un análisis descriptivo y, para identificar las asociaciones entre los puntajes de los diferentes instrumentos psicológicos, se emplearon correlaciones de Spearman (r), considerando correlaciones significativas cuando se tuvo un valor de $p < 0.05$. El software estadístico utilizado fue el GraphPad Prism 8.0.2 para Windows.

Consideraciones éticas

Este estudio forma parte del proyecto denominado *Estrés académico en estudiantes de la UAM-Lerma*, aprobado por parte del comité de ética de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, con número de aprobación CEI.2022.18. Cada participante brindó su consentimiento informado por medio de su firma, después de recibir una explicación detallada sobre las implicaciones y alcances de la investigación.

Resultados

En cuanto al estrés académico, los resultados del inventario indicaron que un 81.48% reportó estrés académico de tipo moderado y un 18.52% de tipo severo.

Respecto a la evaluación de calidad de vida, mediante la escala SF-36, los resultados reportaron que un 67% se encontraba por debajo del puntaje 50, lo que indica una menor calidad de vida, mientras que un 33% obtuvo puntajes superiores a 50.

En cuanto a los niveles de depresión, los resultados del inventario BDI-II indicaron que el 27% reportó depresión mínima, un 26% presentó depresión grave, un 25% depresión leve, un 21% depresión moderada y un 1% depresión severa.

Asimismo, se realizaron correlaciones de Spearman para examinar la asociación entre el estrés académico con la calidad de vida y la depresión. Los resultados mostraron correlaciones significativas que evidencian la asociación del estrés académico y calidad de vida de los estudiantes, presentando una correlación entre el estrés académico y la calidad de vida global de tipo negativa y estadísticamente significativa ($r = -0.36$, $p = 0.0012$), lo que sugiere que, a medida que el estrés académico aumenta, la percepción de la calidad de vida tiende a disminuir o viceversa. Esta correlación se mantiene de forma similar en las correlaciones entre el estrés académico y las subescalas de la calidad de vida de componente físico ($r = -0.43$, $p < 0.0001$) y de componente mental ($r = -0.28$, $p = 0.0103$). La correlación más fuerte se observó con el componente físico, destacando la importancia de abordar el estrés académico para mantener el bienestar físico de los estudiantes.

Del mismo modo, se observó una correlación significativa de tipo positiva entre el estrés académico y la depresión ($r = 0.31, p = 0.0054$), lo que sugiere que, a medida que el estrés académico aumenta, existe una asociación con mayores síntomas de depresión.

Discusión

Los hallazgos de este estudio exponen una clara correlación existente entre el estrés académico con la calidad de vida y la depresión en estudiantes universitarios, lo que refuerza la importancia de abordar el estrés desde un enfoque integral.

Un alto porcentaje de los participantes experimentó niveles moderados o severos de estrés académico, lo que genera repercusiones importantes, tanto en su bienestar psicológico como físico, asimismo, se presentaron correlaciones de tipo significativas entre el estrés académico y la calidad de vida. Estos resultados son consistentes con investigaciones previas que han señalado el impacto negativo del estrés académico en la calidad de vida de los estudiantes (Abdulmalik et al., 2020; Hamaideh, 2011; Restrepo et al., 2020).

De esta manera, nuestros resultados sugieren que la presencia de estrés de forma continua, prolongado y con demandas excesivas, podría estar asociada con efectos que comprometen la salud y el bienestar de los estudiantes. En este sentido, ello podría afectar tanto el rendimiento académico como la calidad de vida del estudiantado (Ribeiro et al., 2018).

Además, una de las conclusiones clave de esta investigación fue la confirmación de la correlación de tipo negativa entre el estrés académico con la salud física, lo que resalta la necesidad de considerar la salud física en programas de apoyo sobre el estrés académico en los estudiantes (Chau & Vilela, 2017), ya que, como se mencionó anteriormente, el estrés académico no sólo afecta la mente o el funcionamiento cognitivo, sino también a nivel fisiológico o conductual, ya que pueden presentarse dolores de cabeza, de estómago, sudoración, resfriados, trastornos respiratorios, presión arterial, trastornos menstruales, fatiga crónica y somnolencia (Ebrahim, 2016; Gutiérrez Lazo de la Vega et al., 2023). La gravedad del impacto físico debe tomarse en cuenta, ya que el estrés excesivo y continuo puede ser el precursor de enfermedades crónicas (Ribeiro et al., 2018). En consecuencia, es de suma importancia que las estrategias de intervención incluyan un enfoque integral que aborden tanto efectos psicológicos como físicos del estrés académico.

Aunado a lo anterior, las correlaciones negativas también pueden manifestarse en síntomas psicológicos frecuentes relacionados con ansiedad, inquietud, dificultades para concentrarse, desgano para realizar actividades académicas, sentimientos de miedo, aislamiento, disminución o excesivo consumo de alimentos, como lo indican Gutiérrez Lazo de la Vega et al. (2023) y Ebrahim (2016).

Por otra parte, la relación positiva entre el estrés académico con la depresión destaca que los estudiantes que experimentaron niveles más altos de estrés académico presentan vulnerabilidad psicológica, lo que se asocia con síntomas depresivos. (Cobiellas et al., 2020).

De este modo, la relación entre la calidad de vida y la manifestación psicológica de la depresión refuerzan la necesidad de implementar intervenciones que aborden tanto el estrés académico como los síntomas depresivos en el contexto universitario, con el objetivo de promover el bienestar estudiantil y prevenir la aparición de problemas de salud mental. Enfatizando que autores como Jayanthi et al. (2015) exponen la importancia de la identificación temprana del estrés académico severo para intervenir puntualmente y prevenir la aparición de síntomas, o el agravio de la depresión.

Por ende, es fundamental el estudio de estos temas, con el fin de implementar estrategias efectivas de prevención y manejo del estrés académico para proporcionar apoyo adecuado a los estudiantes que enfrentan problemas relacionados con la salud mental (Hunt & Eisenberg, 2010).

Es importante tener en cuenta algunas particularidades y limitaciones presentes en el estudio y en los resultados, entre ellas se encuentran la participación mayoritaria de alumnas de sexo femenino, en este sentido, para poder realizar otros tipos de análisis se recomienda contar con una muestra más homogénea. Además, se recomienda para el análisis del estrés académico incluir variables del entorno y fisiológicas, ya que esto contribuirá a un análisis más integral de esta problemática.

Conclusiones

Este estudio brinda un panorama sobre la necesidad de implementar medidas que aborden el estrés académico para preservar la salud integral de los estudiantes universitarios, prestando atención tanto a la afectación mental y el surgimiento de los síntomas depresivos, así como al componente físico; el cual puede verse comprometido ante los estresores académicos, y que en ocasiones no se le brinda la importancia debida.

Los hallazgos resaltan la necesidad de intervenciones dirigidas a mejorar la calidad de vida y prevenir la depresión, enfatizando las necesidades de estrategias eficaces para la prevención y el manejo del estrés académico en el entorno educativo. Por lo tanto, es fundamental que las instituciones educativas y los profesionales de la salud mental colaboren para proporcionar recursos y apoyos adecuados a los estudiantes que enfrentan dificultades relacionadas con dichas problemáticas. Esto puede incluir programas de entrenamiento en habilidades de afrontamiento, servicios de asesoramiento accesibles y campañas de concientización sobre salud mental en la universidad.

En conclusión, la relación entre el estrés académico y la depresión subraya la necesidad apremiante de abordar esta problemática en el entorno estudiantil. Una comprensión más profunda de estas asociaciones, junto con el desarrollo de estrategias efectivas de prevención y manejo, permitirá crear entornos educativos más saludables y de apoyo que fomenten tanto el bienestar mental, como el éxito académico de los estudiantes.

Referencias

- Abdulmalik, M. A., Rami. T. B., Abdulkareem, M. A., Abdalrhman, H. A., Rawan, A., Hind, A., Abdullah A., Khalid A., Sultan, Z. y Amjad, M. Q. (2020). Quality of life and stress level among health professions students [Calidad de vida y nivel de estrés entre estudiantes de profesiones del área de la salud]. *Health Professions Education*, 6(2), 201-210. <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2019.11.004>
- Acosta-Gonzaga E. (2023). The effects of self-esteem and academic engagement on university students' performance [Efectos de la autoestima y el compromiso académico en el rendimiento de los estudiantes universitarios]. *Behav Sci (Basel)*, 13(4), 348. <https://doi.org/10.3390/bs13040348>
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Editorial Panamericana.
- Barraza-Macías, A. (2018). Inventario SISCO SV-21. *Inventario Sistemático Cognoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems*. ECOFRAN.
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., y Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *J Affect Disord*, 1, 173, 90-96. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054>
- Berrío García, N., y Mazo Zea, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(2), 65-82. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-48922011000200006&lng=pt&tlng=es
- Carmiña García, C. H. (2018). Estrés crónico: ejemplo de interacción entre sistemas nervioso, inmuno y endocrino. *Revista CON-CIENCIA*, 6(2), 97-110. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2310-02652018000200010&script=sci_abstract
- Chau, C., y Vilela, P. (2017). Variables asociadas a la salud física y mental percibida en estudiantes universitarios de Lima. *LIBERABIT. Revista Peruana De Psicología*, 23(1), 89-102. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.06>
- Cobiellas, C. L. I., Anazco H. A. y Góngora, G. O. (2020). Estrés académico y depresión mental en estudiantes de primer año de medicina. *Revista Cubana de Educación Médica Superior* 34(2), 1-12. <tps://www.medigraphic.com/pdfs/educacion/cem-2020/cem2020.pdf>
- Ebrahim, M. (2016). Perceived academic stress and its association with student characteristics [El estrés académico percibido y su asociación con las características de los estudiantes]. *Journal of Applied Medical Sciences*, 5(4), 1-15. https://www.sciencpress.com/Upload/JAMS/Vol%205_4_1.pdf

- Estrada Aranda, B. D., Delgado Álvarez, C., Landero Hernández, R., y González Ramírez, M. T. (2015). Propiedades psicométricas del modelo bifactorial del BDI-II (versión española) en muestras mexicanas de población general y estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 14(1), 125-136. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-1.ppm>
- Gan, G. G., y Yuen Ling, H. (2019). Anxiety, depression and quality of life of medical students in Malaysia [Ansiedad, depresión y calidad de vida de estudiantes de medicina en Malasia]. *Med J Malaysia*, 74(1), 57-61. <https://www.e-mjm.org/2019/v74n1/anxiety-and-depression.pdf>
- Gutiérrez Lazo de la Vega, Z. I., Rodríguez Valdivia, E., Flores García, A. C., y Vilchez Carpio, Y. A. (2023). Estrés académico percibido por los alumnos de la Facultad de Enfermería de una universidad estatal, Ica, 2022. *Revista Enfermería la Vanguardia*, 11(1), 23-33. <https://doi.org/10.35563/revan.v11i1.527>
- Hai-Mei, L., y Bao-Liang, Z. (2022). Quality of life among college students and its associated factors: a narrative review [Calidad de vida entre estudiantes universitarios y sus factores asociados: una revisión narrativa]. *AME Med J*, 7(38). <https://dx.doi.org/10.21037/amj-22-96>
- Hamaideh, S. H. (2011). Stressors and reactions to stressors among university students [Estresores y reacciones ante estresores entre estudiantes universitarios]. *Int J Soc Psychiatry*, 57(1), 69-80. <https://doi.org/10.1177/002076400934>
- Hossain, S., O'Neill, S., y Strnadová, I. (2023). What constitutes student well-Being: A scoping review of students' perspectives [Qué constituye el bienestar estudiantil: revisión de alcance de las perspectivas de los estudiantes]. *Child Indic Res*, 16(2), 447-483. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09990-w>
- Hunt, J., y Eisenberg, D. (2010). Mental health problems and help-seeking behavior among college students. *Journal of adolescent health*, 46(1), 3-10. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.08.008>
- Ibrahim, A. K., Kelly, S. J., Adams, C. E., y Glazebrook, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students [Revisión sistemática de estudios sobre prevalencia de depresión en estudiantes universitarios]. *J Psychiatr Res*, 47(3), 391-400. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2012.11.015>
- Jayanthi, P., Thirunavukarasu, M., y Rajkumar, R. (2015). Academic stress and depression among adolescents: A cross-sectional study [Estrés académico y depresión entre adolescentes: un estudio transversal]. *Indian Pediatr* 52, 217-219. <https://doi.org/10.1007/s13312-015-0609-y>
- Jurado, S., Villegas, M. E., Méndez, L., Rodríguez, F., Loperena, V., y Varela, R. (1998). La estandarización del Inventario de Depresión de Beck para los residentes de la Ciudad de México. *Salud Mental*, 21, 26-31. http://www.revistasaludmental.mx/index.php/salud_mental/article/view/706/705
- Kocak, O., Goksu, I., y Goktas, Y. (2021). The factors affecting academic achievement: a systematic review of meta analyses [Factores que afectan el rendimiento académico: una revisión sistemática de metanálisis]. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(1), 454-484. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1286675.pdf>
- Moreno-Treviño, J., Hernández-Martínez, J., y García-Gallegos, A. (2022). Estrés académico de estudiantes universitarios de Economía: estresores, síntomas y estrategias. *Revista de Educación y Desarrollo*, 60, 19-28. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/60/60_Moreno.pdf
- Naranjo Pereira, M. L. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 171-190. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058011>
- Nussbaum, M., y Sen, A. (2004). *La Calidad de Vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Organización Mundial de la Salud. (1996). La gente y la salud ¿Qué calidad de vida? *Foro Mundial de la salud*, (17). http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/55264/WHF_1996_17_n4_p385-387_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=yorg/10.17081/psico.21.39.2830

- Ramberg, J., Brolin Låftman, S., Fransson, E., & Modin, B. (2021). Family Background Characteristics and Student Achievement: Does School Ethos Play a Compensatory Role? [Características de los antecedentes familiares y rendimiento de los estudiantes: ¿el espíritu escolar desempeña un papel compensatorio?]. *Nordic Studies in Education*, 41(3), 239–260.
<https://doi.org/10.23865/nse.v41.2999>
- Ramón-Arбуés E, Echániz-Serrano E, Martínez-Abadía B, Antón-Solanas I, Cobos Rincón A, Santolalla-Arnedo I, Juárez-Vela R, Adam Jerue B. (2022). Predictors of the quality of life of university students: A cross-sectional study [Predictores de la calidad de vida de los estudiantes universitarios: un estudio transversal]. *Int J Environ Res Public Health*, 19(19), 12043.
<https://doi.org/10.3390/ijerph191912043>
- Restrepo, J., Sánchez, O. y Castañeda Quirama, T. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Psicoespacios*, 14(24), 23-47. <https://doi.org/10.25057/21452776.1331>
- Ribeiro, Í. J., Pereira, R., Freire, I. V., de Oliveira, B. G., Casotti, C. A., y Boery, E. N. (2018). Stress and quality of life among university students: A systematic literature review [Estrés y calidad de vida en estudiantes universitarios: una revisión sistemática de la literatura]. *Health Professions Education*, 4(2), 70-77.
<https://hpe.researchcommons.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1133&context=journal>
- Sánchez, R., García, M. y Martínez, B. (2017). Encuesta de Salud SF-36: Validación en tres contextos culturales de México. *Rev Iberoam Diagn Eval Psicol*, 3(45), 5–16.
<https://www.redalyc.org/journal/4596/459653862002/html/>
- Silva-Ramos, M. F., López-Cocotle, J. J., y Meza-Zamora, M. E. C. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación Y Ciencia*, 28(79), 75–83.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/674/67462875008/html/index.html>
- Torrades, S. (2007). Estrés y burn out. Definición y prevención. *Offarm*, 26(10), 104–107.
<https://www.elsevier.es/es-revista-offarm-4-articulo-estres-burn-out-definicion-prevencion-13112896>
- Vargas Granda, S. M. (2021). Factores que inciden en la depresión en estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Conrado*, 17(82), 387-394.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000500387&lng=es&tlng=es.
- Vega-Silva, E. L, Barrón-Ortiz, J., Aguilar-Mercado, V. V., Salas-Partida, R. E. y Moreno-Tamayo, K. (2023). Calidad de vida y sobrecarga del cuidador en cuidadores con pacientes con complicaciones por la diabetes mellitus tipo 2. *Rev Med Inst Mex Seguro Soc*, 61(4), 440-448.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.8200209>
- Ware, J. E., y Sherbourne, C. D. (1992). The MOS 36-item short-form health survey (SF-36): I. Conceptual framework and item selection [Encuesta de salud breve MOS de 36 ítems (SF-36)]: I. Marco conceptual y selección de ítem. *Medical Care*, 30(6), 473–483.
<https://doi.org/10.1097/00005650-199206000-00002>
- Zárate-Depraect, N. E., Soto-Decuir, M. G., Martínez-Aguirre, E. G., Castro-Castro, M. L., García-Jau, R. A., y López-Leyva, N. M. (2018). Hábitos de estudio y estrés en estudiantes del área de la salud. *FEM*, 21(3), 153–157. <https://scielo.isciii.es/pdf/fem/v21n3/2014-9832-fem-21-3-153.pdf>
- Zhang, C., Shi, L., Tian, T., Zhou, Z., Peng, X., Shen, Y., Li, Y., y Ou J. (2022). Associations Between Academic Stress and Depressive Symptoms Mediated by Anxiety Symptoms and Hopelessness Among Chinese College Students. *Psychol Res Behav Manag*, 5(15), 547-556.
<https://doi.org/10.2147/PRBM.S353778>

- Zietz, S., Lansford, J. E., Liu, Q., Long, Q., Oburu, P., Pastorelli, C., Sorbring, E., Skinner, A. T., Steinberg, L., Tapanya, S., Tirado, L. M. U., Yotanyamaneewong, S., Alampay, L. P., Al-Hassan, S. M., Accchini, D., Bornstein, M. H., Chang, L., Deater-Deckard, K., Di Giunta, L., Dodge, K. A., y Gurdal, S. (2022). A Longitudinal Examination of the Family Stress Model of Economic Hardship in Seven Countries [Examen longitudinal del modelo de estrés familiar de la dificultad económica en siete países]. *Child Youth Serv Rev.* 143, 106661.
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2022.106661>
- Zúñiga, M. A., Carrillo-Jiménez, G. T., Fos, P. J., Gandek, B., y Medina-Moreno, M. R. (1999). Evaluación del estado de salud con la Encuesta SF-36: Resultados preliminares en México. *Salud Pública de México*, 41(2), 110-118.



Artículo de Investigación

Análisis psicométrico del YP-CORE en una muestra no clínica de niños y niñas

Psychometric analysis of the YP-CORE in a non-clinical sample of children

<https://doi.org/10.62364/thstpa85>

Norma Ivonne González Arratia López Fuentes*, Martha Adelina Torres Muñoz*
Universidad Autónoma del Estado de México*

Citación | González-Arratia López-Fuentes, N.I., & Torres-Muñoz M. A., (2025). Análisis psicométrico del YP-CORE en una muestra no clínica de niños y niñas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 7(1), 1-14. <https://doi.org/10.62364/thstpa85>

Artículo enviado: 23-09-2024, aceptado: 12-03-2024, publicado: 30-09-2025.

Resumen

Se examinan las evidencias de validez y precisión de la versión española de la escala YP-CORE a través de dos estudios. El primero analiza la validez de constructo, con análisis de componentes principales en una muestra de 622 niños y niñas de nueve a 12 años ($M= 10.68$, $DE=. 69$), el cual replica la estructura con un modelo bifactorial al original, con cargas factoriales favorables, donde el análisis de confiabilidad y precisión resultaron relativamente aceptables. El segundo estudio, con otra muestra compuesta de 161 participantes de 11 a 15 años ($M=12.69$, $DE= .97$), permitió comprobar la estructura de dos dimensiones con análisis confirmatorio de índices de ajuste aceptables. La validez convergente con conductas problema (internalizantes y externalizantes) queda demostrada, además, se reportan diferencias entre niños y niñas. Concluyendo que el cuestionario mide adecuadamente indicadores de salud mental y es útil para identificar señales tempranas de malestar emocional en la infancia.

Palabras clave | salud mental, evidencias de validez, confiabilidad, conductas problema, infancia.

Abstract

The evidence of validity and accuracy of the Spanish version of the YP-CORE scale is examined through two studies. The first analyzes construct validity, with principal component analysis in a sample of 622 children aged nine to 12 years ($M= 10.68$, $SD=. 69$), which replicates the structure with a bifactorial model to the original, with favorable factor loads, where reliability and accuracy analysis were relatively acceptable. The second study, with another sample composed of 161 participants aged 11 to 15 years ($M=12.69$, $SD= .97$) allowed the two-dimensional structure to be verified with confirmatory analysis of acceptable fit indices. The convergent validity with problem behaviors (internalizing and externalizing) is demonstrated, in addition, differences between boys and girls are reported. Concluding that the questionnaire adequately measures mental health indicators and is useful to identify early signs of emotional distress in childhood.

Key words | mental health, evidence of validity, reliability, problem behaviors, childhood.

Correspondencia:

Norma Ivonne González Arratia López Fuentes. Correo electrónico: nigonzalezarratia@uemex.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0497-119X>. Teléfono: 7222720076

*Av. Filiberto Gómez s/n, Guadalupe, Barrio de Tlacopa, 50010, Toluca de Lerdo, México.

La presencia de depresión y ansiedad, entre otras patologías, son un importante problema de salud pública en México, sobre todo en la infancia y la adolescencia, debido a que a estas edades se les considera emocionalmente frágiles, por lo que, los puede predisponer a alteraciones del estado de ánimo (Morales-Rodríguez & Bedolla-Maldonado, 2022). Así, las situaciones de crisis, como lo fue la pandemia por Covid-19, tienen un impacto negativo en el bienestar, pues durante la misma se reportaron altos niveles de estrés, ansiedad y depresión en los niños, niñas y adolescentes (Andrades-Tobar et al., 2021). Respecto a la edad, se ha observado que muchos de los trastornos mentales que se manifiestan en la adultez tienen su inicio en etapas tempranas de la vida (Campodónico, 2022).

Pues, como menciona la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) se estimó que, a nivel mundial, entre el 10% y 20 % de las personas entre los 10 y 19 años experimentan problemas de salud mental, considerando también un incremento de la mortalidad en jóvenes latinoamericanos, siendo el suicidio una de las principales causas. Los reportes muestran que un 50% de estos niños, niñas y adolescentes no fueron diagnosticados, ni habían sido tratados a tiempo, lo cual, lleva a considerar que, en la niñez y la adolescencia, existe una condición de riesgo para su desarrollo presente y futuro (Cuenca et al., 2020; González & Santa, 2022; Casas-Muñoz, et al., 2024).

Debido a la importancia de la incidencia de los trastornos en la población infantil y juvenil, resulta relevante contar con instrumentos para monitorear e identificar, de forma precoz, factores que predisponen el malestar emocional en estos grupos etarios, el cual, se puede entender como un “desazón, incomodidad, o sentirse mal, y como un conjunto de síntomas mal definidos y sin causa orgánica demostrable” (Berenzon et al., 2014, p. 314). Este malestar se identifica por medio de las manifestaciones del estado de ánimo y puede incrementar la probabilidad de que se presente en personas con vulnerabilidades, ya sean de índole física o psicosocial.

Por ende, la necesidad de contar con una medida que permita detectar si las personas tienen signos de algún trastorno mental, ha llevado al desarrollo de diversas investigaciones, dando como resultado el sistema CORE System Group, creado en el Reino Unido hacia 1988, el cual, se constituye una herramienta objetiva en apoyo a los profesionales e investigadores en salud (Barkham et al., 2006), además de que permite contar con instrumentos no intrusivos, de fácil aplicación y útil para población clínica y no clínica, así como de fácil interpretación (Evans et al., 2000). De este mismo, se deriva el CORE-OM (Clinical Outcomes in Routine Evaluation-Outcome Measure) desarrollado por Evans et al. (2000), que es una herramienta útil para medir el cambio clínico y confiable, después de la terapia en adultos, evaluando cuatro dominios: bienestar, problemas-síntomas, funcionamiento y riesgo (Paz & Evans, 2019).

A partir de esta familia de instrumentos se desarrolló el denominado YP-CORE (Young-Person's Clinical Outcomes in Routine Evaluation), el cual tuvo como propósito tener una medida que identificara distintos problemas para la detección del malestar, además de proporcionar información respecto al funcionamiento general de la persona; su objetivo es que sea un cuestionario de autoinforme breve y sencillo, dirigido a individuos de entre 11 y 16 años de edad y que es fácil de usar por los profesionales de la salud (Twigg et al., 2009). La primera versión del YP-COREv1 es de 18 ítems, mientras que la versión final se compone de 10. Los autores reportan un 55.2% de la varianza y una confiabilidad alfa de Cronbach de .85, con una correlación entre los factores de $r=.35$, con respecto a su uso, indican que puede ser aplicado en escuelas y servicios de asesoramiento, e incluso ser utilizado en intervenciones breves, de tipo autoinforme de síntomas y cuenta con características psicométricas aceptables (Salmond, 2020).

Hay que mencionar, además, que estudios como el de Feixas et al. (2018) han reportado que el YP-CORE con 10 ítems posee cualidades psicométricas aceptables para habla hispana, con muestras clínicas y no clínicas entre los 11 y 16 años, estos autores reportan dos agrupaciones de factores, uno con elementos enmarcados negativamente y el segundo con elementos enmarcados positivamente. Respecto a su validez convergente, reportan que existen relaciones con la escala YSR, que mide problemas emocionales y comportamentales clasificados en problemas internalizantes y externalizantes (Achenbach & Edelbrock, 1987), los cuales tienen un vínculo con el bienestar y la

salud mental en los niños y niñas (González-Arratia & Torres, 2024). Las intercorrelaciones entre las puntuaciones del YSR con el YP-CORE fueron entre .39 y .69, y los puntajes totales para la relación entre ambas escalas fue de $r=.75$, $p<.001$ (Feixas, et al., 2018).

Cabe resaltar que dicho instrumento cuenta con una amplia difusión en España (Feixas et al., 2018), mientras en México sólo se ha reportado el estudio de Sosa-Torralba et al. (2020), quienes realizaron la validación del CORE-OM pero en muestras de adolescentes. Por lo que, ante la ausencia de indicadores respecto a su uso en nuestro contexto, se requiere contar con instrumentos con evidencias de validez y precisión que permitan la detección temprana del malestar emocional en la infancia.

A partir de ello, el objetivo de la presente investigación, es examinar la estructura subyacente de la escala YP-CORE y brindar evidencias de validez con conductas problema (YSR) en una muestra no clínica de niños y niñas. Para ello, se llevan a cabo dos estudios, el primero es un análisis de componentes principales, donde se obtienen evidencia de validez y precisión; el segundo se centra en obtener evidencias de validez con las conductas problemas y comparar las posibles diferencias entre niños y niñas en una segunda muestra.

Método estudio 1

Diseño

En cuanto al diseño, este es cuantitativo no experimental, transversal (Cvetkovic-Vega, et al., 2021) y tipo instrumental (Montero & León, 2002; Ato & Benavente, 2013).

Participantes

Con respecto a los participantes, se trabajó con una muestra no probabilística de tipo intencional compuesta por 622 escolares (318 hombres, 51.1%; 304 mujeres, 48.9%) con un rango de edad de 9 a 12 años ($M= 10.68$, $DE=0.69$). Todos estudiantes pertenecientes a diferentes instituciones públicas de educación básica dentro de los municipios de Metepec y Toluca, México. Se consideraron como criterios de inclusión: estar matriculados en los colegios y contar con la firma de consentimiento informado por parte de los padres o tutores, teniendo como criterios de eliminación que no contaran con la firma de consentimiento o que los cuestionarios estuvieran incompletos.

Instrumentos

- En relación con el instrumento, se contó con una ficha de datos sociodemográficos que contenía información acerca de la edad y sexo.
- Además de un cuestionario YP-CORE en la versión española de Feixas et. al (2018), el cual, es un autoinforme que evalúa un conjunto de síntomas o problemas específicos, consta de 10 ítems y cuatro opciones de respuesta que van desde *nada* (0) hasta *la mayor parte del tiempo* (4). Evalúa el estado de la persona a partir de cuatro dimensiones:
 - Bienestar subjetivo (un ítem)
 - Problemas/síntomas cuatro ítems), que valoran ansiedad, depresión, trauma y síntomas físicos.
 - Funcionamiento general (cuatro ítems), que se refieren a funcionamiento cotidiano.
 - Riesgo (un ítem), que es un indicador clínico de intentos suicidas.

Cabe señalar que el instrumento se interpreta considerando que, a mayor puntaje, mayor es el nivel de problemas o síntomas.

Procedimiento

En cuanto al procedimiento, antes de la implementación del cuestionario se solicitó la autorización a las autoridades de las distintas instituciones, posteriormente se firmó el consentimiento informado por parte de los padres o tutores y de los menores, la participación fue de manera voluntaria, anónima y confidencial. Posteriormente, los instrumentos se aplicaron en línea a través de un formulario en Google y el link fue distribuido a cada espacio académico, con un tiempo

aproximado de respuesta de 50 minutos. El levantamiento de la información fue de octubre a diciembre del 2023.

Análisis de datos

Sobre el análisis, se revisó la base de datos y se realizaron análisis descriptivos a través de la media y desviación estándar; se comprobó la normalidad de los datos con la prueba Kolmogorov-Smirnov (K-S); para comprobar la estructura subyacente de la escala, se utilizó análisis de componentes principales y rotación oblicua como en su versión original, en el que se consideran pesos factoriales arriba de .30 (Hair et al., 2004). Además, se calculó la confiabilidad con el coeficiente alfa de Cronbach y de precisión Omega de McDonald (1999).

Consideraciones éticas

Con respecto al protocolo para ambos estudios, este fue registrado y avalado por el comité de ética de la Universidad Autónoma del Estado de México (IESU CEI: 2021/P05) y se han seguido los estándares éticos que indica la Asociación Americana de Psicología (APA, 2021).

Resultados

Como resultado, se comprobó la normalidad de los datos con la prueba (K-S), la cual oscila de .18 a .47 y resultaron ser menor a $p < .05$, lo que indica que no se cumple el criterio de normalidad. Los puntajes promedio más altos son en el ítem cinco (*Ha habido alguien a quien he sentido que podría pedir ayuda*) y el más bajo en el ítem cuatro (*He pensado en hacerme daño a mí mismo/a*) (Tabla 1).

Tabla 1

Datos descriptivos para los ítems de la Escala YP-CORE

	Ítem	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis	K-S
1	Me he sentido inquieto/a o nervioso/a	1.40	1.02	0.604	0.095	.23*
2	No he tenido ganas de hablar con nadie	1.07	1.14	0.853	-0.132	.24*
3	Me he sentido capaz de enfrentarme a las cosas cuando iban mal	1.72	1.16	0.119	-0.819	.16*
4	He pensado en hacerme daño a mí mismo/a	.35	.88	2.68	6.68	.47*
5	Ha habido alguien a quien he sentido que podría pedir ayuda	2.10	1.44	-0.121	-1.31	.16*
6	Mis pensamientos y sentimientos me han alterado	1.29	1.21	0.688	-0.431	.20*
7	Mis problemas han sido demasiado para mí	.91	1.07	1.10	0.588	.26*
8	He tenido problemas para dormirme o para dormir toda la noche	1.05	1.23	0.995	-0.082	.26*
9	Me he sentido infeliz	1.18	1.49	0.900	-0.746	.30*
10	He hecho todo lo que me había propuesto	1.57	1.13	0.277	-0.685	.18*

Nota: N= 622, * $p < .001$

Con respecto al análisis de componentes principales, con rotación oblicua, éste indica un $KMO = .802$, esfericidad de Bartlett ($X^2 = 1038.16$, $p < .001$), con dos componentes extraídos; el primer componente está integrado por siete ítems (7,6,8,4,1,2 y 9), que se refieren a elementos enmarcados negativamente, los cuales explican el 29.53% de la varianza; mientras que el segundo factor, con elementos enmarcado de manera positiva con tres ítems (3,10 y 5) y con el 14.51%, explican el 44.51% (Tabla 2).

Tabla 2
Análisis de Componentes principales para el cuestionario YP-CORE

Ítem	Carga Factorial		R ²
	F1	F2	
Factor 1: Elementos enmarcados negativamente			
7. Mis problemas han sido demasiado para mí	.783	.085	.61
6. Mis pensamientos y sentimientos me han alterado	.783	-.057	.62
8. He tenido problemas para dormirme o para dormir toda la noche	.675	.127	.46
4. He pensado en hacerme daño a mí mismo/a	.631	.094	.40
1. Me he sentido inquieto/a o nervioso/a	.620	.080	.38
2. No he tenido ganas de hablar con nadie	.467	.245	.26
9. He sentido infeliz	.333	-.108	.12
Factor 2: Elementos enmarcados positivamente			
3. Me he sentido capaz de enfrentarme a las cosas cuando iban mal	.151	.777	.61
10. He hecho todo lo que me había propuesto	.251	.682	.50
5. Ha habido alguien a quien he sentido que podría pedir ayuda	-.182	.635	.45
Alfa de Cronbach	.717	.485	
Varianza	29.53	14.98	

Nota: N= 622

Consistencia Interna

Se verificó la confiabilidad de la escala a través del cálculo alfa de Cronbach, para los 10 ítems fue de $\alpha=.651$ y para el puntaje total sin riesgo fue de $\alpha=.612$. Respecto a la precisión Omega McDonald fue de $\omega=.652$ para los 10 ítems. Para el factor uno se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach aceptable ($\alpha=.717$), mientras que en el caso del factor dos resultó ser bajo ($\alpha=.485$).

Discusión

En cuanto al análisis de componentes principales, éste mostró una estructura bifactorial con un porcentaje de varianza satisfactoria, además de que los ítems que conforman cada factor se integraron de acuerdo con el modelo original (Feixas et al., 2018) y la solución de dos factores coinciden con estudios recientes como el de Zhang et al. (2024), lo que indica que los ítems están adecuadamente representados en el constructo en cuestión (Abad et al., 2011; García et al., 2022).

Además, los hallazgos respecto a la confiabilidad de este estudio coinciden con los obtenidos por Di Biase et al. (2021) en la versión italiana, en tanto que la confiabilidad alfa de Cronbach hallada por Twigg et al. (2016) y por Gergov et al. (2017) en muestras nórdicas ha sido ligeramente superior, ya que reportan un alfa total $\alpha=.75$. De acuerdo con Ventura-León et al. (2017), “en algunas circunstancias pueden aceptarse valores superiores a .65” (p. 626). En el caso del factor dos, conformado por los ítems: 3, 10 y 5, resultó ser de $\alpha=.485$.

Si bien para Oviedo y Campo-Arias (2005) es baja, se considera que ese estudio es una primera aproximación respecto a la correlación de los ítems que conforman esta dimensión del cuestionario, por lo que ha de tenerse presente esta limitación, del mismo modo, sería pertinente analizar si la consistencia interna se vio afectada por las condiciones metodológicas (como el número de ítems, el tamaño de la muestra y el número de opciones de respuesta), ya que, de manera reciente se ha sugerido que el tamaño muestral disminuye el error de medición y favorecen la consistencia interna (Toro et al., 2022), de ahí que la recomendación a una siguiente línea de investigación sea ampliar la muestra, así como su aplicación en casos clínicos que permita estimar con mayor precisión este instrumento.

Debido a que en muchas ocasiones los trastornos del estado de ánimo y diversos malestares emocionales no son identificados adecuadamente, estos hallazgos contribuyen en aportar evidencia de su uso en muestras no clínicas, lo que lo convierte en un instrumento válido y consistente para entornos educativos.

Método estudio 2

Diseño

Se trata de una investigación de tipo cuantitativo, no experimental en el que se emplea un diseño transversal (Cvetkovic-Vega, et al., 2021) instrumental (Montero & León, 2002; Ato & Benavente, 2013) y un estudio con alcance correlacional (Osada & Salvador-Carrillo, 2021).

Participantes

En relación con los participantes, este estudio se realizó con una segunda muestra no aleatoria intencional compuesta por 161 participantes, de los cuales el 51.6% son niños ($n=83$) y el 48% niñas ($n=78$), con edades que van de 11 a 15 años ($M= 12.69$, $DE=.97$), todos estudiantes de educación básica de escuelas consideradas de alta vulnerabilidad. Los criterios de inclusión y eliminación fueron similares a los referidos en el estudio uno.

Instrumentos

- Cabe señalar que se contó con una ficha de datos sociodemográficos elaborada para este estudio, que incluyó datos respecto a edad y sexo.
- Además de un cuestionario YP-CORE con 10 ítems y cuatro opciones de respuesta, obteniendo en esta muestra un índice de consistencia interna de Alfa de Cronbach de .736.
- De la misma forma, la escala de Young Self Report/11-18 (YSR/11-18) (Achenbach & Edelbrock, 1987), en su versión de Barcelata y Márquez (2019), validada en muestras mexicanas, consta de 50 ítems y tres opciones de respuesta (0= *no es cierto*, 1= *en cierta manera algunas veces*, 2= *muy cierto o cierto*). Cuenta con 12 factores que son representados como: 1) Depresión, 2) Ruptura de Reglas, 3) Conducta Prosocial/Sentido del Humor, 4) Retraimiento, 5) Autoconcepto Positivo, 6) Quejas Somáticas, 7) Problemas de Pensamiento, 8) Problemas de Sueño, 9) Problemas de Atención, 10) Ansiedad, 11) Búsqueda de Atención, y 12) Conducta Agresiva. En conjunto los autores reportan el 55.54% de la varianza total.

Procedimiento

Desde luego, se pidió autorización a las instituciones para la aplicación de los instrumentos, además se llevó a cabo la firma del consentimiento informado por parte de los padres o tutores, así como de los menores. Las aplicaciones se llevaron a cabo en una misma sesión, con una duración aproximada de 50 minutos, a través de un formulario en Google. La participación fue voluntaria y confidencial.

Análisis de datos

En lo concerniente al análisis de datos, se comprobó el modelo de medición a través del análisis factorial confirmatorio (AFC) con el método ML, en el que se emplearon indicadores de bondad de ajuste del modelo: Chi cuadrada/gl considerados menores a tres y tomando en cuenta que en los índices de RMR, cuanto más pequeño mejor (Bentler & Bonett, 1980). Para Lévy y Varela (2006) los índices de ajuste incrementales considerados fueron: que el GFI debe ser de 0.90 o mayor para considerar un ajuste aceptable y se puede recomendar un GFI igual o superior a 0.89 en una muestra de 100 casos (Jordan, 2021). Como índice de ajuste absoluto se consideró RMSEA con un valor < de 0.08 o 0.06 menor, lo que indicaría buen ajuste a los datos.

En el caso de las diferencias entre niños y niñas se utilizó la prueba U de Mann-Whitney y se hizo el cálculo del tamaño del efecto con la d de Cohen (1998).

Resultados

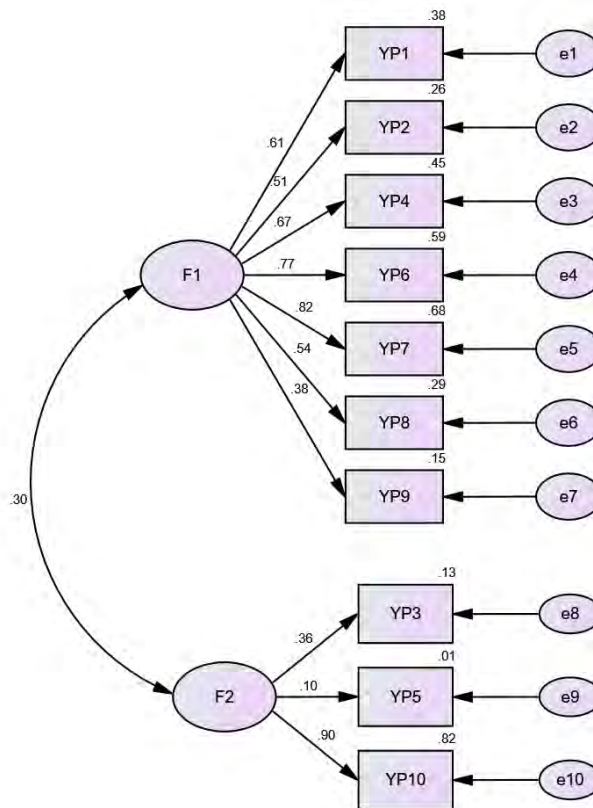
Con respecto a los resultados, se llevaron a cabo análisis para verificar la distribución normal de los datos con la prueba K-S, de la cual se encontró que no hay distribución normal. A pesar del incumplimiento de no normalidad, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFC) con el método ML, el cual es robusto a pesar de desviaciones de normalidad (Abad et al., 2011).

Además, se implementó el modelo de medición, en el cual se introdujeron los 10 ítems en esta segunda muestra ($n=161$). Para la evaluación del modelo se tomaron en cuenta distintas clases de índices, como el índice de ajuste absoluto con la prueba X^2 y que en este estudio se obtuvo un valor de 1.88. Otros índices que se consideraron fue el RMR el cual fue de .0612. Como índice incremental el CFI fue de .917, el cual se considera aceptable (Abad et al., 2011). En el caso del índice GFI lo deseable es obtener valores superiores a .90 y este modelo mostró un valor de .927. Como índices de ajuste comparativo el NFI resultó bajo. En la tabla 3 se observa que, en general, se considera que el modelo se ajusta, mientras que en la figura 1 se muestra el modelo resultante, cuyos pesos factoriales son significativos como teóricamente se esperaba.

Tabla 3
Índices de ajuste para el modelo de medida para la escala YP-CORE

Modelo	X^2		RMR	GF	AGF	CFI	NF	IFI	RMSEA
	Valor	df							
1	64.1	3	.061	.92	.882	.91	.84	.92	.074
	4	4	2	7	7	3	0		

Figura 1
Modelo de dos factores para el Cuestionario YP-CORE



Validez Convergente

Debido a la no normalidad de los datos se usaron pruebas no paramétricas, por lo que se optó por el análisis de correlación Spearman (Rho). Se observan correlaciones entre el puntaje total (con riesgo) de la escala YP-CORE, con el puntaje total y las dimensiones de la escala YSR, de acuerdo con el estadístico Spearman (Rho), las cuales oscilan entre $-.24$ a $-.69$ y significativas ($p \leq .001$). (Tabla 4).

Tabla 4
Intercorrelaciones puntaje total YP-CORE con las dimensiones YSR

Variable	Total YP-CORE
Depresión	-.69**
Ruptura de reglas	-.41**
Conducta prosocial	.14
Retraimiento	-.24**
Autoconcepto	.14
Quejas somáticas	-.59**
Problemas de pensamiento	-.52*
Problemas de sueño	-.61*
Problemas de atención	-.47**
Ansiedad	-.54**
Búsqueda de atención	-.35**
Conducta agresiva	-.44**
Total YPR	-.69**

* $p < .05$. ** $p < .001$.

Con respecto al análisis de diferencias entre hombres y mujeres, se aplicó la prueba U de Mann-Whitney, los resultados indican que hay diferencias estadísticamente significativas en el grupo de niñas, quienes mostraron puntajes en el rango superiores a los niños en los ítems: 2, 4, 7 y 9, así como el puntaje total del cuestionario YP-CORE. El tamaño del efecto de las diferencias para dos grupos oscila entre .30 a .56 lo que indican que es un efecto de pequeño a moderado (Cohen, 1998; Caycho et al., 2016) (Tabla 5).

Tabla 5
Rangos, medias, desviaciones estándar y tamaño del efecto para hombres y mujeres para los ítems del cuestionario YP-CORE

Ítem	Hombre	Mujer	U	p	Hombre		Mujer		d Cohen
	Rango	Rango			M	DE	M	DE	
1	75.06	87.32	3.730	.084	1.44	1.06	1.79	1.19	--
2	74.32	88.11	3.791	.031	1.02	1.04	1.42	1.26	0.34
3	85.99	75.69	2.823	.147	1.93	1.16	1.67	1.09	---
4	72.72	89.81	3.924	.001	0.18	.56	0.75	1.30	0.56
5	85.02	76.72	2.903	.247	2.22	1.28	1.97	1.27	---
6	74.49	87.93	3.777	.058	1.12	1.08	1.48	1.22	---
7	73.52	88.97	3.857	.026	0.89	1.09	1.25	1.21	0.31
8	79.05	83.08	3.399	.566	1.07	1.13	1.25	1.34	---
9	72.41	90.14	3.950	.008	0.83	1.32	1.41	1.55	0.40
10	86.31	75.35	2.796	.118	1.91	1.02	1.60	1.12	---
Total	73.83	88.63	3.832	.044	12.65	5.78	14.64	7.06	0.30

Nota: N= 161

Discusión

En cuanto a la validez convergente se encontraron relaciones significativas moderadas entre las dimensiones y los puntajes totales del YP-CORE con la escala YSR, lo que refleja evidencia de que ambos constructos están teóricamente relacionados y que coincide con Feixas et al. (2018).

Por otra parte, en cuanto a la variable del sexo, los datos indican que las puntuaciones son ligeramente más altas en el caso de las niñas, y que en la mayoría de los estudios refieren que es una tendencia frecuente el presentar mayor malestar psicológico en el género femenino (Connell et al., 2007; Evans et al., 2002; Lorentzen et al., 2020; González & Santa, 2022). Lo anterior sugiere que el género es importante a considerar respecto a los indicadores de salud mental de las personas, por lo que la investigación en esta línea debe posibilitar proponer políticas públicas desde la perspectiva de género para aminorar la inequidad en la salud.

Además, estos hallazgos permiten verificar que es un modelo de dos factores y se replica la estructura original descrita por el autor del instrumento (Feixas et al., 2018) y un resultado similar es reportado por Twigg et al. (2016), O'Reilly et al. (2016), Di Biase et al. (2021) y Zhang, et al. (2024), es decir que los ítems representan de manera adecuada el constructo, y el modelo de medición constata que el factor uno corresponde a los componentes enmarcados negativamente, mientras el factor dos define claramente los que están enmarcados positivamente, tal y como ha sido planteado inicialmente por Feixas et al. (2018).

Igualmente, la inclusión de los diferentes índices de ajuste permitió que la estimación de los parámetros obtenidos sea un modelo permisible, ya que todas las relaciones resultaron ser significativas, y que así lo indican los índices de ajuste considerados en el presente estudio. La baja correlación del ítem YP5, que pertenece al factor dos, infiere la necesidad de revisar el contenido de este, lo que podría explicar los datos aquí mostrados.

Por otro lado, debe tomarse en cuenta que el modelo de medición planteado puede ser uno de muchos posibles modelos que miden la variable de estudio. Asimismo, se requiere de continuar indagando el uso del YP-CORE en niñas y niños mexicanos, por lo que sería pertinente aumentar el tamaño muestral, así como someter a un análisis de invarianza que permita la contrastación con otros modelos multigrupo (Rojas-Torres, 2020). Lo que abre la posibilidad de incorporar otras variables como la ansiedad y la depresión que son de alta incidencia en nuestro contexto, para una explicación más amplia de la salud mental infantil.

Conclusiones

Finalmente, los hallazgos de este estudio revelan que el cuestionario YP-CORE es pertinente para su uso en muestras no clínicas de niños y niñas mexicanos, con la ventaja de que es sencillo y de fácil aplicación, por lo que es reducido en cuanto a tiempo, lo que lo hace un instrumento factible, relevante y aceptable para las personas que lo responden (Bajgain, et al., 2024), además de contar con cualidades de validez para su uso en nuestro contexto, lo que sugiere que es un instrumento práctico y efectivo en la investigación sobre malestar emocional.

Como puede observarse, este estudio también orienta a considerar que un diagnóstico precoz puede ayudar a aportar información respecto a la presencia e intensidad de los síntomas y realizar una valoración inicial, en la que se deben tomar en cuenta los factores de riesgo que inciden en la salud mental de la población de interés.

En resumidas cuentas, la complejidad misma de la medición de los trastornos de salud mental en la infancia implica la consideración de múltiples elementos como son: conocer si se trata de una adaptación evolutiva, si es el inicio de alguna alteración o la presencia de una patología, así como la incidencia en función del sexo y la edad en los diferentes trastornos.

Debido a esto, se reafirma la necesidad de continuar con investigación sobre la detección precoz, lo que tendríamos diagnósticos más específicos, así como intervenciones y derivaciones oportunas. Del mismo modo y como lo refieren García, et al. (2022), es indispensable continuar

demostrando la vigencia de la medición a través del tiempo, así como su idoneidad en los distintos contextos.

Por otro lado, una de las limitaciones en el estudio fue el tamaño de la muestra, siendo insuficiente, especialmente en el estudio dos, por lo que se requiere de ampliarla y diversificarla. Se reconoce la necesidad de aplicar el cuestionario en muestras clínicas y contar con evidencia de su uso antes y después de una intervención.

Por ende, en un futuro estudio se requiere analizar tanto la validez divergente como convergente, con otras medidas de constructos teóricamente relacionados, para continuar con el proceso de validación.

Referencias

- Abad, F.J., Olea, J., Ponsoda, V., & García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Editorial Síntesis.
- Achenbach, T., & Edelbrock, C. (1987). *The manual for the Youth Self-Report and Profile*. University of Vermont.
- Andrades-Tobar, M., García, F. E., Concha-Ponce, P., Valiente, C., & Lucero, C. (2021). Predictores de síntomas de ansiedad, depresión y estrés a partir del brote epidémico de COVID-19. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 26(1), 13-22. <https://doi.org/10.5944/rppc.28090>
- American Psychological Association (2021). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association, 4ta ed.* Manual Moderno.
- 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. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Barcelata, E.B.E., & Márquez, C.M.E. (2019). Estudios de validez del youth self report/11-18 en adolescentes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación RIDEP*, 50(1), 107-122. <http://doi.org/1021865/RIDEP50.1.09>
- Barkham, M., Mellor-Clark, J., Connell, J., & Cahill, J. (2006). A core approach to practice-based evidence: A brief history of the origins and applications of the CORE-OM and CORES System. *Counselling and Psychotherapy Research*, 6(1), 3-5.
- Bajgain, K. T., Mendoza, J., Naqvi, F., Aghajafari, F., Tang, K., Zwicker, J., & Santana, M. J. (2024). Prioritizing Patient Reported Outcome Measures (PROMs) to use in the clinical care of youth living with mental health concerns: a nominal group technique study. *Journal of patient-reported outcomes*, 8(1), 20. <https://doi.org/10.1186/s41687-024-00694-z>
- Berenzon Gorn, S., Galván Reyes, J., Saavedra Solano, N., Bernal Pérez, P., Mellor-Crummey, L., & Tiburcio Sainz, M. (2014). Exploración del malestar emocional expresado por mujeres que acuden a centros de atención primaria de la Ciudad de México: Un estudio cualitativo. *Salud mental*, 37(4), 313-319.
- Bentler, P.M. & Bonett, D.G. (1980). Significance test and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>.
- Campodónico, N. (2022). Una revisión sistemática sobre la salud mental y las problemáticas actuales en la infancia y la adolescencia. *Perspectivas En Psicología*, 19(2), 44-63. <http://200.0.183.216/revista/index.php/pep/article/view/616>
- Casas-Muñoz, A., Velasco-Rojano, A., Rodríguez-Caballero, A., & Loredó-Abdalá, A. (2024). Situación actual de los problemas de salud mental en niñas, niños y adolescentes. *Acta Pediátrica de México*, 45(5), 423-426.

- Caycho, J., Ventura-León, J. & Castillo-Blanco, R. (2016). Magnitud del efecto para la diferencia de dos grupos en ciencias de la salud. *Anales del sistema Sanitario de Navarra*, 39(3), 459-461.
- Cohen, J. (1998). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2ª ed.). Erlbaum, Hillsdale.
- Connell, J., Barkham, M., Stiles, W.B., Twigg, E., Singleton, N., Evans, O., & Miles, J.N.V. (2007). Distribution of CORE-OM scores in a general population, clinical cut-off points, and comparison with the CIS-R. *British Journal of Psychiatry*, 190, 69-74.
- Cuenca, N., Robladillo, L., Meneses, M. & Suyo, J. (2020). Salud mental en adolescentes universitarios Latinoamericanos. Revisión sistemática. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(6), 689-695. <http://doi.org/105281/zenodo.4403731>
- Cvetkovic-Vega, A, Maguiña, J. L., Soto, A., Lama-Valdivia, J., & Correa, L. L. E. (2021). Estudios transversales. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 21(1), 179-185. <https://doi.org/10.25176/rfmh.v21i1.3069>
- Di Biase, R., Evans, C., Rebecchi, D., Baccari, F., Saltini, A., Bravi, E., Palmieri, G. & Starace, F. (2021). Exploration of psychometric properties of the Italian version of the Core Young Person's Clinical Outcomes in Routine Evaluation (YP-CORE). *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome*, 24, 231-239
- Evans, C., Mellor-Clark, J., Margison, F., Barkham, M., Audin, K., Connell, J., & McGrath, G. (2000). CORE: Clinical Outcomes in Routine Evaluation. *Journal of Mental Health*, 9(3), 247-255. <http://doi.org/10.1080/jmh.9.3.247.255>.
- Evans, C., Connell, J., Barkham, M., Margison, F., McGrath, G., Mellor-Clark, J., & Audin, K. (2002). Towards a standardised brief outcome measure: psychometric properties and utility of the CORE-OM. *The British journal of psychiatry: the journal of mental science*, 180, 51-60. <https://doi.org/10.1192/bjp.180.1.51>
- Feixas, G., Badia, E., Bados, A., Medina, J.C., Grau, A., Magallón, E., Botella, E., & Evans, C. (2018). Adaptación y propiedades psicométricas de la versión española del YP-CORE (Young Pearson Outcomes in Routine Evaluation). *Actas Españolas de Psiquiatría*, 46(3), 75-82.
- García, D.A., Zanatta, E., Moysén, A. & Villafaña, L.G. (2022). Diseño y Validez interna exploratoria del instrumento de Estilos de Identidad profesional. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4(3), 636-650.
- Gergov, V., Lahti, J., Marttunen, M., Lipsanen, J., Evans, C., Ranta, K., Laitila, A. & Lindberg, N. (2017). Propiedades psicométricas de la versión finlandesa del cuestionario de resultados clínicos en evaluaciones de rutina para jóvenes (YP-CORE). *Revista nórdica de psiquiatría*, 17(4), 250-255.
- González-Arratia, L.F.N.I. & Torres, M.M.A. (2024). Bienestar subjetivo, resiliencia y salud mental en niños y niñas del Estado de México. *Revista COFACTOR*, 13(26), 33-50.
- González, F., & Santa, M. (2022). Estructura familiar y depresión en niños que viven en zonas rurales de Jalisco, México. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 4(3), 703-716.
- Hair, J., Anderson, R, Tatham, R., & Black, W. (2004). *Análisis Multivariante*. México: Prentice-Hall.
- Jordan, M.F.M. (2021). Valor de corte de los índices de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *PSOCIAL, Revista de Investigación en Psicología Social*, 7(1). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/123/1232225009/index.html>
- Lévy, M.J.P. & Varela, M.J. (2006). *Modelización con estructuras de covarianzas en Ciencias Sociales*. Netbiblo.

- Lorentzen, V., Handegard, B.H., Malén, M.C., Solem, K., Lillevoll, K., & Skre, I. (2020). CORE-OM as a routine outcome measure for adolescents with emotional disorders: factor structure and psychometric properties. *BMC Psychology*, 8(1) 1-14. <http://doi.org/10.1186/s40359-020-00459-5>
- McDonald, R.P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Morales-Rodríguez, M., & Bedolla-Maldonado, L. (2022). Depresión y Ansiedad en adolescentes: El papel de la Implicación paterna. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*. 9(17), 1-20.
- Montero, I., & León, O.G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(3), 503-508.
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2020). *Informe de políticas: La Covid y la necesidad de actuar en relación con la salud mental*. Grupo de la Organización de las Naciones unidas para el Desarrollo Sostenible. <https://unsdg.un.org/es/resources/informe-de-politicas-covid-19-y-la-necesidad-de-actuar-en-relacion-con-la-salud-mental>
- O'Reilly, A., Peiper, N., O'Keeffe, L., Illback, R. & Clayton, R. (2016). Performance of the CORE-10 and RP-CORE measures in a sample of youth engaging with a community mental health service. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 25(4), 324-332. http://doi.org/10.1002/mpr.1500open_in_new
- Osada, J., & Salvador-Carrillo, J. (2021). "Descriptive correlational" studies: Correct term? *Revista médica de Chile*, 149(9), 1383-1384. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872021000901383>
- Oviedo, H.C., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Paz, C., & Evans, C. (2019). The Clinical Outcomes in Routine Evaluation-outcome Measure: A useful option for routine outcome monitoring in Latin America. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 27(2), 226-230. <https://doi.org/10.15329/2318-0498.20190024>
- Rojas-Torres, L. (2020). Robustez de los índices de ajuste del análisis factorial confirmatorio a los valores extremos. *Revista de Matemática: Teoría y Aplicaciones*, 27(2), 403-424. <http://doi.org/10.15517/rmta.v27i2.33677>
- Salmond C. H. (2020). Use of self-report outcome measures in an acute inpatient CAMHS setting. *Clinical child psychology and psychiatry*, 25(1), 174–188. <https://doi.org/10.1177/1359104519869415>
- Sosa-Torralba, J. E., Romero-Mendoza, M. P., Medina-Mora-Icaza, M. E., Méndez-Ríos, E., & Blum-Grynberg, B. (2020). Estructura dimensional de la Escala Clinical Outcomes in Routine Evaluation - Outcome Measure (CORE-OM) en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Evaluar*, 20(1), 49-66.
- Toro, R., Peña-Sarmiento, M., Avendaño-Prieto, B., Mejía-Vélez, S., & Bernal-Torres, A. (2022). Análisis empírico del coeficiente alfa de Cronbach según opciones de respuesta y observaciones atípicas. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(63), 17-30.
- Twigg, E., Barkham, M., Bewick, B.M., Mulhern, B., Connell, J. & Cooper, M. (2009). The Young Person's CORE: Development of a brief outcome measure for young people. *Couns Psychother Res*. 9(3),160-168.
- Twigg, E., Cooper, M., Evans, C., Freire, E., Mellor-Clark, J., McInnes, B., & Barkham, M. (2016). Acceptability, reliability, referential distributions and sensitivity to change in the Young Person's Clinical Outcomes in Routine Evaluation (YP-CORE) outcome measure: Replication and refinement. *Child and Adolescent Mental Health*, 21(2), 115-123. <https://doi.org/10.1111/camh.12128>

- Ventura-León, J.L. & 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.
- Zhang, Y., Fan, J., Yang, X., Lu, Y., Zhang, Q., Li, S., & Evans, C. (2024). Psychometric properties of the Chinese version of Young Person's Clinical outcomes in Routine evaluation (YP-CORE). *British Journal of Guidance & Counselling*, 48(2), 1-11.



Artículo de Investigación

Diseño y análisis de fiabilidad de un instrumento para evaluar factores psicosociales en estudiantes universitarios

Design and reliability analysis of an instrument to evaluate psychosocial factors in university students

<https://doi.org/10.62364/rv6dne87>

Rodrigo Vargas Salomón*, Irene M. Espinosa Parra** y César A. Larios Villaseñor*
Universidad de Guadalajara*
Universidad Autónoma de Nayarit**

Citación Vargas-Salomón, R., Espinosa-Parra, I. M., & Larios-Villaseñor, C. A. (2025). Diseño y análisis de fiabilidad de un instrumento para evaluar factores psicosociales en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 7(1), 1-13. <https://doi.org/10.62364/rv6dne87>

Artículo enviado: 23-04-2024, aceptado: 03-03-2025, publicado: 27-10-2025.

Resumen

Se diseñó y evaluó el Cuestionario de Factores Psicosociales en el Ámbito Universitario (CFPAU) en dos Universidades Públicas Estatales. Para el diseño se usaron como referencia instrumentos que evalúan riesgos psicosociales en el trabajo, pues no se encontraron instrumentos similares aplicables al ámbito universitario. Se desarrolló una prueba piloto con 267 estudiantes de diferentes sexos, carreras y semestres, en ambas universidades, empleando un formulario digital con un consentimiento informado. Se analizaron coeficientes alfa de Cronbach y omega de McDonald, índices de homogeneidad corregidos ítem-escala (criterio rit), y cargas factoriales obtenidas mediante un Análisis Factorial Exploratorio. Para la validez de contenido se analizaron los valores estadísticos de cada ítem y su adecuación a las subdimensiones y al modelo teórico general del cuestionario. El resultado fue un instrumento con 83 ítems que permiten evaluar cinco dimensiones y 15 subdimensiones relacionadas con el ámbito universitario, con buenos índices de confiabilidad y validez.

Palabras clave | factores psicosociales, ámbito universitario, salud mental, confiabilidad, validez de contenido.

Abstract

The Psychosocial Factors Questionnaire in the University Environment (CFPAU) was designed and evaluated in two State Public Universities. For the design, were used as a reference instruments that evaluate psychosocial risks at work, since no similar instruments were found pertinent to the university environment. A pilot test was developed with 267 students of different sexes, college careers and semesters, at both universities, using a digital form with informed consent. Were analyzed Cronbach's alpha and McDonald's omega coefficients, item-total corrected homogeneity indexes (rit criteria), and factor loadings obtained through an Exploratory Factor Analysis. For content validity, were analyzed the statistical values of each item and its adjustment to the subdimensions and the general theoretical model of the questionnaire. The result was an instrument with 83 items that allow evaluating five dimensions and 15 subdimensions related to the university environment, with good statistical reliability and validity index.

Keywords | psychosocial factors, university environment, mental health, reliability, content validity.

Correspondencia:

Rodrigo Vargas-Salomón. Correo: rodrigo.vargas0848@academicos.udg.mx. Teléfono: 378 782 80 33.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0331-1280>

*Av. Rafael Casillas Aceves No. 1200, C.P. 47620, Tepatitlán de Morelos, Jalisco, México.

**Ciudad de la Cultura S/N, C.P. 63000, Tepic, Nayarit, México.

Con respecto a la literatura científica, la relación entre los factores psicosociales y la salud mental, al interior de las instituciones educativas, suele vincularse directamente con afectaciones principalmente académicas: alteraciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, deserción, bajo rendimiento escolar, problemas con la asimilación de algunos contenidos, etc.

Por otro lado, los trabajos de investigación se enfocan principalmente en elementos negativos o factores de riesgo, y no tanto en la posible existencia de aspectos positivos o factores de protección, los cuales suelen presentarse a la par, tanto en los contextos escolares como en los propios ámbitos de la vida personal y social de los y las estudiantes, siendo igual de importantes.

Es así que muchas de las definiciones clásicas de la salud mental la abordan como una propiedad o característica individual que las personas pueden o no tener, o bien, que pueden perder y recuperar, donde el contexto es simplemente algo que está ahí y que puede afectar al sujeto, pero mantiene un papel secundario al considerársele como algo externo. Definiciones de este tipo pueden ser muy psicologistas, al no plantear la relevancia social y suponer que el individuo sigue siendo el único centro de interés en lo que respecta a su propia salud integral.

En cambio, la salud mental en este estudio se aborda más bien en el sentido de la definición planteada recientemente por la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2022), según la cual:

La salud mental es un estado de bienestar mental que permite a las personas hacer frente a los momentos de estrés de la vida, desarrollar todas sus habilidades, poder aprender y trabajar adecuadamente y contribuir a la mejora de su comunidad. Es parte fundamental de la salud y el bienestar que sustenta nuestras capacidades individuales y colectivas para tomar decisiones, establecer relaciones y dar forma al mundo en el que vivimos. La salud mental es, además, un derecho humano fundamental. Y un elemento esencial para el desarrollo personal, comunitario y socioeconómico. (párr.1)

Entendida de este modo, la salud mental deja de ser una característica propiamente individual, siendo más que la mera ausencia o presencia de trastornos mentales, pues se constituye a partir de un proceso complejo que incluye diversos elementos sociales con los que las personas y los grupos deben interactuar y construir en conjunto, pues aunque se sigue asumiendo que es el individuo quien “enferma”, o experimenta de maneras muy diferentes las alteraciones a su salud mental, también se reconoce la importancia que tienen los determinantes sociales y estructurales, ya sea como factores de riesgo o protección, los cuales deben ser considerados no sólo al momento de diagnosticar un padecimiento, sino también al intervenir sobre el mismo (OMS, 2022).

Debido a esto, la importancia de incluir lo psicosocial como una perspectiva de análisis de la realidad, que lleva en general a vincular el contexto (social, histórico, cultural) con las personas y su salud en general, se convirtió en una necesidad teórica en la mayoría de las disciplinas de las llamadas ciencias sociales o humanas. Dicha perspectiva o enfoque psicosocial debe reconocerse como un abordaje crítico, cercano a las personas y sus comunidades, de manera similar a como lo propone Villa Gómez (2012) quien, a partir de una revisión minuciosa de diversos estudios y programas que decían incluir lo psicosocial, propone que dicho constructo sea comprendido a partir de la inclusión de “principios como los de dignidad, apoyo mutuo, solidaridad, vida con calidad, enfoque de derechos, enfoque de género y desarrollo humano integral en salud mental”. (p. 353)

Hay que mencionar que, históricamente, los factores psicosociales y su relación con la salud han sido estudiados con mayor énfasis en el ámbito laboral y con esfuerzos muy importantes a nivel internacional, como los realizados por la Oficina Internacional del Trabajo [OIT] y la OMS, sobre todo a partir de las últimas dos décadas del siglo pasado. Una de las referencias más antiguas, y también más citadas al respecto, es la definición de riesgo psicosocial o peligro psicosocial establecida en el Informe del Comité Mixto OIT-OMS sobre Medicina del Trabajo, emitido en la novena reunión de Ginebra, realizada en septiembre de 1984, donde los factores psicosociales en el trabajo son definidos como:

Interacciones entre el trabajo, su medio ambiente, la satisfacción en el trabajo y las condiciones de su organización, por una parte, y por la otra, las capacidades del trabajador, sus necesidades, su cultura y su situación personal fuera del trabajo, todo lo cual, a través de percepciones y experiencias, pueden influir en la salud y en el rendimiento y la satisfacción en el trabajo (OIT, 1984, p.12).

Bajo esta lógica, lo ocurrido en los ámbitos universitarios y su relación con la salud mental de los y las estudiantes requiere la misma atención e interés, aunque adecuados a su contexto. Por analogía a la histórica definición antes citada, lo psicosocial en el ámbito universitario se refiere a las interacciones entre las actividades académicas, el contexto escolar, la satisfacción personal y las condiciones institucionales de la universidad, por una parte, pero también a las capacidades y necesidades de las y los estudiantes, su comunidad y su situación personal fuera del ámbito escolar.

Hay que tener en cuenta que estos elementos en conjunto generan una serie de percepciones y experiencias particulares en las y los universitarios, que a su vez pueden influir sobre su salud, rendimiento académico, bienestar subjetivo y satisfacción escolar o estudiantil. Entendida esta última en el sentido planteado por Surdez y colaboradores (2018) como “el bienestar que experimentan los alumnos por sentir cubiertas sus expectativas académicas como resultado de las actividades que realiza la institución para atender sus necesidades educativas” (pp.12-13).

Continuando con la analogía establecida a partir de lo propuesto por la OIT (1984), para los factores psicosociales en el trabajo, dichos factores en el ámbito universitario se encuentran en una constante interacción dinámica entre dos elementos generales:

- a) Las condiciones del ámbito universitario: referidas al contexto universitario, incluyendo las actividades académicas, el ambiente universitario, las interacciones con profesore(a)s y compañero(a)s, así como los factores institucionales o de la propia universidad.
- b) Las reacciones o comportamientos de los propios alumnos y alumnas: que corresponde de manera general con las formas de hacer frente a los elementos comprendidos en el punto anterior y, como tales, se pueden enmarcar en un amplio cúmulo de posibilidades dependientes de aspectos como la motivación, habilidades, necesidades, expectativas, recursos personales, estilos de afrontamiento, cultura, redes de apoyo social, bienestar psicológico, variables de personalidad e incluso las propias historias de vida particulares.

Aun así, estos elementos contextuales e individuales no pueden ser considerados en sí mismo como positivos o negativos, o como factores de riesgo o protección para la salud, sino que tanto su polaridad como sus efectos dependerán, en primer lugar, de su configuración o sus características particulares y, en segundo lugar, de las interacciones que se generen entre ellos, ya sea en los propios individuos o en los grupos. Si la interacción entre algunos de estos elementos genera un riesgo potencialmente negativo para la salud entonces podría ser considerado de manera general como un factor de “riesgo psicosocial”, y viceversa.

Por otro lado, la literatura existente sobre el estudio de los factores psicosociales, o particularmente sobre riesgos psicosociales, se ha centrado casi de manera exclusiva en los contextos laborales. En los casos en que sí se han estudiado en ámbitos escolares, los estudios se han centrado en las condiciones laborales de los y las trabajadoras de las instituciones educativas, o bien, en factores de riesgo de los y las estudiantes, vinculados con una perspectiva muy sesgada a lo individual, donde se estudian, por ejemplo, variables como el consumo de sustancias, las prácticas sexuales de riesgo, estilos de vida no saludables, etc.

Además, tampoco se consideran otros elementos que pueden ser originados por el propio contexto escolar y que no necesariamente deben tener un efecto negativo sobre la salud integral, sino que pueden constituirse incluso como factores de protección, además de funcionar como un contrapeso de los factores de riesgo psicosocial que, por lo general, suelen estudiarse.

En este sentido, al no existir instrumentos validados para identificar factores psicosociales en el ámbito universitario, el objetivo principal de este estudio fue diseñar un instrumento que permita identificar dichos factores, evaluando sus propiedades psicométricas para su aplicación en diferentes contextos universitarios.

Método

Diseño

Acerca del diseño, se realizó una prueba piloto mediante un enfoque cuantitativo y un diseño instrumental que, de acuerdo con Montero y León (2005), se refiere a investigaciones para desarrollar pruebas y aparatos, ya sea para su diseño, adaptación o el estudio de sus propiedades psicométricas.

Participantes

En cuanto a los participantes, se trabajó con una muestra intencional de 267 estudiantes de diferentes sexos, carreras y semestres de dos universidades públicas estatales: el Centro Universitario de los Altos de la Universidad de Guadalajara (CUALTOS) y la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN). Para el cálculo del tamaño muestral se hizo una amplia revisión bibliográfica, destacando el trabajo de Roco et al (2021), quienes aclaran que, aunque no haya un único criterio para determinar el tamaño de la muestra para la validación de un cuestionario, existen recomendaciones importantes a tomar en cuenta, entre las cuales, usando las aportaciones de otros autores, enfatizan principalmente el tipo de análisis estadísticos a realizar, que en el caso de validaciones de instrumentos mediante estadísticos (test-retest, formas paralelas, alfa de Cronbach o análisis factoriales, aún sin haber un único criterio) el estimado suele variar entre los 200 y 300 participantes, especialmente cuando se tiene programado de manera posterior (en la investigación principal) contar con una muestra mayor, como es el caso de este estudio.

Instrumento

Este estudio incluyó la elaboración y validación del Cuestionario de Factores Psicosociales en el Ámbito Universitario (CFPAU) la cual se compone de 93 ítems con escala de respuesta tipo Likert de cinco puntos (de “siempre” a “nunca” en la mayoría de los ítems, y de “totalmente” a “nada” únicamente en los ítems 83 al 89), agrupados en cinco dimensiones generales y 20 subdimensiones.

Procedimiento

Así mismo, el procedimiento para la elaboración y validación del CFPAU implicó tres fases generales:

En la primera fase, de junio a septiembre de 2023, se diseñó el CFPAU a partir de una selección de 98 ítems extraídos del *Copenhaguen Psychosocial Questionnaire* (COPSOQ), versión III (COPSOQ *International Network*, 2021); las diferentes versiones españolas del CoPsoQ-Istas21 (Moncada et al., 2004, 2005, 2014 & 2021); así como una versión chilena llamada SUSES/ISTAS21 (Superintendencia de Seguridad Social del Gobierno de Chile, 2020). Estos son un conjunto de instrumentos que evalúan riesgos psicosociales en el trabajo, pero que sirvieron de base para el diseño del CFPAU.

Cabe señalar que los 98 ítems iniciales fueron analizados individualmente por cada miembro del equipo de investigación, construyendo diversas propuestas de redacción adaptadas al ámbito universitario, tomando en cuenta también la revisión teórica y empírica que se realizó a la par durante esta fase.

Posteriormente, se analizaron en conjunto cada uno de los ítems, llegando a un acuerdo sobre su adaptación en relación con los dos contextos universitarios a estudiar. Esta tarea también incluyó adaptaciones semánticas y contextuales que derivaron en la eliminación de algunos ítems que carecían de una adaptación apropiada, así como la construcción de otros más acordes al ambiente universitario.

En la segunda fase se aplicó una prueba piloto de la primera versión del CFPAU en las dos universidades incluidas en este estudio. Para esta aplicación se tomó la decisión de elaborar un formulario digital a través Google Forms, el cual fue revisado y respondido en diversas ocasiones por los miembros del grupo de trabajo, con la finalidad de verificar la adecuación de las opciones de respuesta y la programación general del formulario, así como medir el tiempo estimado para contestar la totalidad de los reactivos.

Además, en este formulario no se solicitó ningún tipo de dato de identificación, únicamente se agregaron algunas variables sociodemográficas básicas que se consideraron necesarias para el análisis: sexo, edad, universidad, carrera, semestre y modalidad de estudio. El proceso de recolección de los datos se llevó a cabo a la par en ambas instituciones durante un periodo de tres semanas aproximadamente, entre finales de octubre y principios de noviembre de 2023.

La tercera y última fase se procedió a la organización y análisis de los datos recabados mediante el pilotaje, recurriendo a diversos procedimientos estadísticos para medir las propiedades psicométricas del CFPAU, especialmente su confiabilidad y validez de contenido.

Consideraciones éticas

Por otro lado, para solventar las cuestiones éticas establecidas en el Reglamento de la Ley General de Salud en materia de Investigación para la Salud (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2014) aplicable en México, antes de ser respondido el cuestionario se incluyó un consentimiento debidamente informado detallando el objetivo de la investigación, el nivel de riesgo, el tipo de tratamiento de los datos, la voluntariedad de la participación, la salvaguarda de la confidencialidad y el anonimato.

Análisis de datos

Así mismo, los datos recabados mediante el pilotaje fueron analizados con el software estadístico SPSS 23.0 (IBM Corp, 2015), mediante el cual se llevó a cabo el análisis de confiabilidad, usando los coeficientes omega de McDonald y alfa de Cronbach, combinado con la prueba para analizar el posible incremento de los valores alfa eliminando ítems. También se realizó el cálculo de los índices de homogeneidad corregidos ítem-escala (criterio rit), y se elaboró un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) para identificar las cargas factoriales de los ítems con su subdimensión de pertenencia, u otra del mismo instrumento.

Con respecto a la validez de contenido, durante todo el proceso de análisis el equipo de investigación revisó de manera puntual los valores estadísticos de cada ítem, sus correlaciones con el resto de los ítems de las subdimensiones de las que forman parte dentro del CFPAU, así como su adecuación al modelo teórico desde el cual se diseñó este instrumento, que es el modelo de demanda-control-apoyo social de Karasek (1979) y Johnson y Hall (1988).

Debido a esto, se procedió a la definición teórica de las cinco dimensiones globales y las 20 subdimensiones que se generaron como parte de la primera revisión, usando como fuentes principales las propuestas de las definiciones retomadas de los manuales operativos del instrumento SUSESO/ISTAS21 (Superintendencia de Seguridad Social del Gobierno de Chile, 2020), y de la segunda versión del CoPsoQ-istas21 (Moncada et al., 2014). Además, se identificó el origen o situación que podría presentarse dentro del contexto universitario, el cual generaría que dichos indicadores se configuraran como un factor de riesgo psicosocial, lo que permitió tener una idea más clara y completa sobre el instrumento, sus variables e indicadores.

Resultados

Es importante aclarar que, aunque sí se utilizó el modelo general planteado por los instrumentos revisados, fue necesario construir un instrumento distinto adecuado al ámbito universitario, por lo que no se realizó propiamente una adaptación o validación, sino un nuevo instrumento, el CFPAU, desarrollado para un contexto distinto a los instrumentos que se usaron de base, por lo que requirió múltiples adecuaciones, modificaciones y sustituciones de ítems.

Dicho lo anterior, la prueba piloto permitió obtener datos de 267 estudiantes, 137 (51.3%) del CUALTOS y 130 (48.7%) de la UAN plantel Tepic; con representatividad de más del 90% de los programas educativos de ambas instituciones. La mayoría fueron mujeres (59.6%), en comparación al total de hombres (39.3%), además de 3 personas (1.1%) que prefirieron no especificar su sexo; las edades oscilaron entre los 17 y los 53 años, con una media de 20.62 y una desviación estándar de 3.01; tanto la mediana como la moda fue de 20 años, y sólo se presentaron pocos casos en los extremos del rango.

Así mismo, se tuvo representatividad de todos los semestres, lo cual es muy relevante para este cuestionario, debido a que algunos ítems se pueden ver afectados por el nivel de avance que se tiene en la carrera. Por último, se encontró que la gran mayoría (98.5%) estudian en una modalidad escolarizada, y únicamente se encontraron 4 casos (1.5%) en modalidad no escolarizada.

Cabe señalar que, antes del análisis de los datos, se recodificaron los valores de los ítems invertidos o indirectos, así como los valores de las subdimensiones “Conflicto de rol” e “Inseguridad en los estudios universitarios”. Esta recodificación fue una decisión teórica, debido a que se trata de dos subdimensiones que representan factores de riesgo cuando las dimensiones a las que pertenecen están consideradas como factores de protección, de modo que sus valores son teóricamente contrarios a la dimensión a la que pertenecen, lo que podía presentarse como un riesgo de obtener correlaciones negativas en el análisis y afectar la consistencia interna.

Luego de estas recodificaciones se hicieron los primeros cálculos de consistencia interna o confiabilidad mediante los coeficientes alfa de Cronbach (α) y omega de McDonald (ω), agregando las estadísticas de correlación corregida del total de elementos (índice de homogeneidad corregida, “criterio rit”) y el cálculo del valor alfa de Cronbach si se suprime un elemento, con la finalidad de tener otros criterios que permitieran mejorar la confiabilidad realizando posibles ajustes. Además, se analizó la totalidad de los ítems del CFPAU para obtener un coeficiente global ($\alpha=.878$, $\omega=.804$); después se analizaron los ítems agrupados por cada una de las 5 dimensiones generales ($\alpha=.777$ a $.895$, $\omega=.794$ a $.901$); y por último se calculó el coeficiente alfa de cada una de las 20 subdimensiones del instrumento originalmente diseñado ($\alpha=.107$ a $.894$, $\omega=.109$ a $.896$).

A partir de estos primeros hallazgos se generaron las siguientes acotaciones que son importantes resaltar por su relevancia para la adecuación del instrumento:

- a) En primer lugar, se presentaron cuatro subdimensiones (control sobre los tiempos de trabajo en la universidad, conflicto de rol, posibilidades de relación social y reconocimiento) con valores $\alpha < .60$ y $\omega < .70$, por tanto, se consideraron con una baja confiabilidad interna.
- b) Por otra parte, hubo diez ítems que se sugirieron eliminar para incrementar la consistencia interna. Coincidentemente, siete de estos fueron los ítems indirectos (4, 24, 37, 38, 63, 69 y 81), lo cual pudo deberse a la “aquiescencia”, que es la tendencia a responder de forma afirmativa los ítems de las encuestas, de forma independiente de su contenido; o bien, a que la redacción de dichos ítems en particular pudo ser confusa para las y los respondientes. Otros tres (3, 19 y 47) fueron ítems directos, cuya redacción también pudo ser confusa.
- c) Además de considerar estas sugerencias para incrementar la consistencia interna, antes de eliminar ítems se siguieron las recomendaciones de Frías-Navarro (2022), quien señala que, si se encuentra un ítem que no funciona adecuadamente para los valores alfa, antes de eliminarlo es importante reflexionar sobre lo ocurrido, tomando en cuenta aspectos sobre la muestra utilizada y el contexto en el que se realizaron las mediciones, para valorar a partir de ello su posible eliminación.

- d) También se identificaron cinco pares de subdimensiones que, por sus semejanzas teóricas, se sugirió agruparlas, lo cual, además de incrementar los coeficientes de confiabilidad, presentó otras dos ventajas observables:
- i. Permitió agrupar reactivos que teóricamente son similares entre sí, disminuyendo la redundancia de ítems y generando constructos teóricos más completos y afines.
 - ii. Se redujo el número de subdimensiones o factores (de 20 a 15), eliminando mediante la agrupación subdimensiones que en el cuestionario inicial tenían pocos reactivos y que por ello también obtuvieron niveles bajos de confiabilidad (ver Tabla 2)

Debido a lo anterior, para verificar la validez de contenido de estos diez ítems, inicialmente identificados como conflictivos, se realizó la revisión de cada uno de ellos en relación con sus valores estadísticos y su adecuación teórica vinculada con las definiciones operacionales de las subdimensiones de las que forman parte; tomando en cuenta su redacción, polaridad (directos o indirectos) y grado de similitud/diferencia con otros reactivos de la misma subdimensión o de otras afines.

También se optó por realizar dos pruebas estadísticas adicionales para definir si se mantenían o eliminaban estos diez ítems: un primer AFE para identificar sus cargas factoriales y el cálculo de los índices de homogeneidad corregido ítem-escala o elemento-total (criterio rit), el cual es una estadística que se utiliza para verificar la relación de cada ítem con el valor total de la escala, para así saber cómo contribuye o no a la consistencia interna del instrumento. Por la estructura del CFPAU, este cálculo se llevó a cabo en tres niveles: con la subdimensión a la que pertenece el ítem, con la dimensión global y con el valor total de la escala.

Con respecto al criterio rit, de acuerdo con lo señalado por Frías-Navarro (2022), permite obtener valores del -1 al 1, la regla general estipula que todos los valores negativos son inconsistentes, debido a que están puntuando de manera inversa al resto de los ítems que forman la puntuación total. Por otro lado, los reactivos cuyos coeficientes son iguales o menores a .20 ($rit \leq .20$) también deben desecharse o reformularse, debido a que indican no contar con la suficiente homogeneidad y pueden no estar midiendo lo mismo que el resto de ítems del instrumento, por lo que lo mejor es no considerarlos para la puntuación total.

Tabla 1

Ítems que se sugirió eliminar para incrementar la consistencia interna del CFAU

Subdimensión	Ítem	rit subdimensión	rit dimensión	rit total	Observaciones sobre cargas factoriales luego del AFE
Exigencias psicológicas cuantitativas	3	.323	.330	-.075	Ambos ítems arrojaron un único valor mayor que .30, pero negativo, por lo que no abonaron a ningún factor.
	4	.250	.304	-.241	
Trabajo emocional	19	.607	.520	-.001	Sí mantuvo un valor significativo de .495 para el factor II, pero fue necesario revisar otros indicadores.
Influencia	24	-.067	-.047	-.136	Arrojó dos valores mayores que .30, pero ambos negativos, por lo que no abonó a ningún factor.
Control sobre los tiempos de trabajo en la universidad	37	.123	.104	.132	Sí presentó un valor significativo de .421 para el factor I, pero fue necesario revisar otros indicadores.
	38	.126	-.006	-.065	No presentó ningún valor mayor que .30. No abonó a ningún factor.
Sentido y compromiso profesional	47	.393	.434	.466	Sí mantuvo un valor significativo de .491 para el factor I, pero fue necesario revisar otros indicadores.
Conflicto de rol	63	-.105	.368	.353	Presentó valores significativos en dos factores y un valor negativo para otro factor, por lo que no contó con una buena adecuación teórica.
Posibilidades de relación social	69	.058	.102	-.159	Arrojó un único valor mayor que .30, pero negativo, por lo que no abonó a ningún factor.
Reconocimiento	81	-.037	.173	-.065	Presentó dos valores mayores que .30, pero ambos negativos, por lo que no abonó a ningún factor.

Como puede observarse en la Tabla 1, los resultados de estos análisis permitieron identificar tres de los 10 reactivos analizados (19, 37 y 47), con niveles adecuados de saturación (mayores que .30) en algún factor, mientras que los siete reactivos restantes obtuvieron cargas inferiores, valores negativos, o bien, valores muy similares para más de un factor, por lo que no se les consideró como relevantes. Estos datos también fueron consistentes con los valores alfa y omega iniciales, así como con las observaciones realizadas a partir del AFE.

Cabe resaltar que la mayoría de los reactivos analizados en la Tabla 1 (a excepción del 47 y el 63) no cuentan con suficiente homogeneidad con el total del cuestionario. No obstante, respecto del cálculo rit, en relación con la dimensión global al que pertenece el ítem, sí se encontraron valores adecuados de homogeneidad en cinco de los 10 ítems; mientras que en los valores rit con la subdimensión se encontraron valores adecuados en cuatro de los 10 ítems.

Sin embargo, luego del análisis en conjunto, así como de la revisión realizada previamente respecto de la validez de contenido y las sugerencias para incrementar los índices de confiabilidad, se acordó eliminar los reactivos 3, 4, 24, 37, 38, 63, 69 y 81, pero conservar los reactivos 19 y 47 por presentar valores adecuados de homogeneidad, saturación factorial y por su valor teórico para el instrumento.

Luego de eliminar estos ocho reactivos (siete indirectos y uno directo), también se decidió combinar algunas subdimensiones con base en las observaciones generadas a partir de los análisis realizados. Dichos ajustes tuvieron un efecto muy positivo sobre los índices de consistencia interna del instrumento (ver Tabla 2), generando un cuestionario un poco menos robusto, con menos subdimensiones que se siguen ajustando de manera adecuada a la dimensión a la que corresponden y con buenos índices de consistencia interna (α entre .707 y .898; ω entre .701 y .896, en todas las subdimensiones, dimensiones, e instrumento en general).

A causa de esta reestructura ya tampoco se cuenta con subdimensiones con menos de tres reactivos, lo que permitirá, en una etapa posterior, poder realizar otros análisis factoriales.

Tabla 2

Coeficientes alfa de Cronbach (α) y omega de McDonald (ω) antes y después de la reestructura

Dimensiones	Subdimensiones iniciales (20)	No. ítems	$\alpha 1$	$\omega 1$	Nuevas subdimensiones (15)	No. ítems	$\alpha 2$	$\omega 2$
Exigencias psicológicas (pasó de 23 a 21 ítems) $\alpha 1 = .895$ $\alpha 2 = .898$ $\omega 1 = .901$ $\omega 2 = .902$	Exigencias psicológicas	5	.698	.712	Exigencias psicológicas	3	.762	.767
	Exigencias cuantitativas				Exigencias cuantitativas			
	Exigencias psicológicas cognitivas	7	.811	.821	Exigencias psicológicas cognitivas	7	.811	.821
	Exigencias psicológicas emocionales	3	.793	.803	Trabajo emocional	7	.878	.879
	Trabajo emocional	4	.838	.843	Exigencias psicológicas sensoriales	4	.811	.810
Trabajo activo y posibilidades de desarrollo profesional (pasó de 28 a 25 ítems) $\alpha 1 = .824$ $\alpha 2 = .853$ $\omega 1 = .800$ $\omega 2 = .827$	Influencia	10	.738	.755	Control sobre los tiempos de trabajo en la universidad	12	.818	.824
	Control sobre los tiempos de trabajo en la universidad	5	.515	.534	Sentido y compromiso profesional	9	.849	.852
	Posibilidades de desarrollo profesional	6	.812	.814	Integración a la universidad	4	.707	.701
	Sentido y compromiso profesional	3	.725	.753	Previsibilidad y Claridad de rol	7	.851	.852
	Integración a la universidad	4	.707	.696	Conflicto de rol	4	.717	.732
Calidad institucional y de las relaciones sociales (pasó de 27 a 25 ítems) $\alpha 1 = .884$ $\alpha 2 = .887$ $\omega 1 = .884$ $\omega 2 = .888$	Previsibilidad	3	.790	.790	Refuerzo y apoyo social en la Universidad	6	.778	.783
	Claridad de rol	4	.835	.842	Posibilidades de relación social	2	.107	.109
	Conflicto de rol	5	.590	.670	Sentido de pertenencia	3	.815	.817
	Refuerzo y apoyo social en la Universidad	5	.764	.798	Calidad institucional	5	.894	.896
	Posibilidades de relación social	2	.107	.109				

Reconocimiento y certidumbre en la carrera (pasó de 11 a 10 ítems) $\alpha_1 = .777$ $\alpha_2 = .789$ $\omega_1 = .794$ $\omega_2 = .803$	Reconocimiento	4	.551	.633	Reconocimiento	3	.784	.786
	Inseguridad en los estudios universitarios	7	.861	.862	Inseguridad en los estudios universitarios	7	.861	.862
	<hr/>							
Doble presencia (4 ítems) $\alpha = .850$ $\omega = .860$	Conflicto escuela-vida	4	.850	.860	Conflicto escuela-vida	4	.850	.860
	<hr/>							
Total CFPAU Inicial		93	.878	.804	Total CFPAU modificado	85	.871	.823

Nota. α_1 y ω_1 se refieren al valor alfa de Cronbach y omega de McDonald respectivamente, obtenidos antes de la reestructura del CFPAU. α_2 y ω_2 se refieren al mismo valor obtenido luego de la reestructura, que incluyó la eliminación de ocho ítems y la combinación de cinco subdimensiones.

En relación con los resultados del AFE realizado, sí se encontró que los valores de la prueba de adecuación de Kaiser-Meyer Olkin (KMO) fueron buenos al estar por encima del .80 ($KMO = .820$), además, el test de esfericidad de Bartlett arrojó un nivel de significancia de .000, el cual indica que sí existe correlación entre los indicadores que componen el cuestionario analizado, por lo que se asume que las variables de la muestra estudiada están suficientemente correlacionadas entre sí como para poder llevar a cabo un análisis factorial.

Retrospectivamente, para el AFE se utilizó el método de Máxima Verosimilitud (MV), el cual es uno de los más recomendados por autores como Lloret-Segura et al. (2014) y López-Aguado & Gutiérrez-Provecho (2019), principalmente en muestras que proceden de una distribución normal multivariada, como en este caso, y se utilizó como criterio inicial para la obtención de factores la regla de Kaiser (factores con valores propios o autovalores mayores que 1).

Teniendo en cuenta las críticas que se realizan a esta prueba fue posible identificar un total de 22 factores, que en conjunto lograron explicar un acumulado del 69.137% de la varianza común, algo bastante aceptable si se parte del supuesto de que el umbral mínimo esperado de explicación es del 60% (Hair et al., 2010, como se citó en Mavrou, 2015).

Además, el número de factores obtenidos es coherente con la estructura inicial del instrumento, no obstante, esta similitud en el número de factores identificados no se mantuvo en relación con los indicadores o reactivos que componen dichos factores, por lo que los resultados obtenidos mediante el AFE inicial no fueron concluyentes.

Discusión

En suma, con esta investigación se considera que se dio respuesta al objetivo principal de la prueba piloto, que consistía en diseñar y evaluar la validez y confiabilidad del CFPAU en el ámbito universitario. Además, los resultados proporcionan evidencia sólida inicial sobre la utilización de este instrumento para evaluar factores psicosociales en estudiantes universitarios que, en conjunto con otras variables o instrumentos, permitan conocer su influencia, ya sea como factores protectores o de riesgo, en la salud integral.

Así mismo, los hallazgos son consistentes con los índices de confiabilidad reportados en los instrumentos que se utilizaron para el diseño del CFPAU, no obstante, a diferencia de los instrumentos anteriores diseñados para el ámbito laboral, el CFPAU puede ser utilizado en ámbitos universitarios. Aunque resulta necesario generar mayor evidencia empírica que ayude a comprender la realidad y las necesidades de otros estudiantes de diversas universidades, tanto públicas como privadas, para verificar

su aplicabilidad en otros contextos, así como sobre su adecuación teórica mediante otras estrategias para asegurar la validez.

Al analizar la matriz de cargas factoriales de cada uno de los reactivos, en relación con los 22 factores identificados inicialmente mediante el AFE, fue posible percatarse además de la inadecuación de esta solución inicial pues, de los valores revisados, 37 de los 93 ítems fueron ubicados en el Factor I, 25 reactivos en el Factor II, cinco reactivos en el Factor III, cinco reactivos en el Factor V, cuatro reactivos en el Factor VI, dos reactivos en los factores IV y IX; un reactivo en los Factores VII y XVI. El resto de los factores identificados únicamente conservaron valores negativos inferiores a la carga que representaban en otros factores de los ya mencionados.

Por lo anterior, de los supuestos 22 factores iniciales extraídos con la regla de Kaiser, tomando como base la recomendación general de contar con factores con al menos tres o cuatro ítems, con pesos substanciales en los mismos (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010; Mavrou, 2015; Pérez & Medrano, 2010), únicamente se consideraron valiosos cuatro factores, destacando además la enorme cantidad de reactivos, más de un tercio de todo el instrumento, que se ubicaron en el primer factor, lo cual no corresponde en ningún sentido con el modelo teórico desde el cual fue construido el CFPAU, por lo que esta solución del AFE se consideró como inoperante.

Cabe aclarar que esto corresponde con los riesgos señalados en la literatura sobre los AFEs, donde, por lo general, se advierte que cuando se trabaja con instrumentos cuya estructura es multivariada y tienen una gran cantidad de ítems, como el CFPAU, el inconveniente del uso de la regla Kaiser (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010; Pérez & Medrano, 2010) es que generalmente las soluciones factoriales que se obtienen conducen a la sugerencia de retención de demasiados factores, o bien, a la obtención de medidas de factores en cuya estructura se encuentran ítems que correlacionan de forma significativa con más de un factor (multicolinealidad), lo que genera el riesgo de retener “ítems complejos, así como soluciones factoriales insatisfactorias y difíciles de interpretar” (Pérez & Medrano, 2010, p. 64).

Teniendo en cuenta la revisión de estas distintas limitaciones de los AFEs y su inadecuación factorial con el modelo teórico del CFPAU, llevó a concluir lo ya expuesto por Ferrando y Anguiano-Carrasco (2010), de quienes, a manera de cierre de este primer análisis, y como un procedimiento a seguir para un análisis posterior en el proceso de validación de este instrumento, se retoma la siguiente cita:

En el análisis de ítems y tests, creemos que el AF debe venir guiado por la teoría previa. Esta teoría permitirá plantear hipótesis acerca del número de factores, del patrón (aproximado) que se espera encontrar, y de si los factores están o no relacionados. Sin embargo, generalmente, el conocimiento previo no será suficiente para especificar un modelo confirmatorio. Lo que proponemos es utilizar un modelo no restringido (exploratorio) pero con una finalidad confirmatoria hasta donde se pueda [...] Además, debe tenerse una idea más o menos clara de cómo ha de ser el patrón transformado que se obtendrá. Por supuesto, si la investigación está lo bastante avanzada como para plantear una solución restringida, o todos los ítems son excepcionalmente simples, entonces el AFC es el modelo a usar (p. 24).

Cabe resaltar que una limitación importante de este trabajo es que los hallazgos encontrados hasta el momento, tanto de consistencia interna como de validez de contenido del CFPAU, no son suficientes para verificar la correcta adecuación al modelo teórico de las dimensiones y subdimensiones que se pretenden evaluar mediante este cuestionario. De modo que el siguiente paso obligado en esta tarea de validación es la realización de un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) de las distintas dimensiones del CFPAU, con la finalidad de determinar con mayor grado de certeza su viabilidad teórica y metodológica para ser aplicado en otros ámbitos universitarios, de los cuales, a su vez, podría obtenerse mayor evidencia empírica que ayude a respaldar la utilidad de este instrumento.

Referencias

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2014). *Reglamento de la Ley General de Salud en materia de Investigación para la Salud*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LGS_MIS.pdf
- Copenhaguen Psychosocial Questionnaire International Network (2021). *Licence, Guidelines & Questionnaire*. <https://www.copsoq-network.org/licence-guidelines-and-questionnaire/>
- 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.redalyc.org/pdf/778/77812441003.pdf>
- Frías-Navarro, D. (2022). *Apuntes de estimación de la fiabilidad de consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia. España. Disponible en: <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- IBM Corp. (2015). *Statistical Package for the Social Sciences SPSS (Statistics 23.0)* [software computacional]. IBM Corp.
- Johnson, J. V. y Hall, E. M. (1988). Job strain, work place social support, and cardiovascular disease: a cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American Journal of Public Health*, 78(10), 1336-1342. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1349434/>
- Karasek, R. A. (1979). Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285-308. <https://doi.org/10.2307/2392498>
- 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://www.redalyc.org/pdf/167/16731690031.pdf>
- López-Aguado, M. y Gutiérrez-Provecho, L. (2019). Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-14. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.227057>
- Mavrou, I. (2015). Análisis factorial exploratorio: Cuestiones conceptuales y metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (19), 71-80. <https://doi.org/10.26378/rnlael019283>
- Moncada, S., Llorens, C., Andrés, R., Moreno, N., y Molinero, E. (2014). *Manual del método CoPsoQ-istas21 (versión 2) para la evaluación y la prevención de los riesgos psicosociales en empresas con 25 o más trabajadores y trabajadoras*. [https://copsoq.istas21.net/ficheros/documentos/v2/manual%20Copsoq%20\(24-07-2014\).pdf](https://copsoq.istas21.net/ficheros/documentos/v2/manual%20Copsoq%20(24-07-2014).pdf)
- Moncada, S., Llorens, C., Navarro, A. y Kristensen, T. S. (2005). ISTAS21: Versión en lengua castellana del cuestionario psicosocial de Copenhague (COPSOQ). *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 8(1), 18-29. <http://istas.net/descargas/8n1orig1.pdf>
- Moncada, S., Llorens, C., Navarro, A. y Kristensen, T. S. (2004). *Método istas21 (CoPsoQ). Manual para la evaluación de riesgos psicosociales en el trabajo*. Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud (ISTAS). http://istas.net/descargas/m_metodo_istas21.pdf
- Moncada, L. S., Llorens, S. C., Salas, N. S., Morriña, S. D. y Navarro, G., A. (2021). La tercera versión de CoPsoQ-istas21. Un instrumento internacional actualizado para la prevención de riesgos psicosociales en el trabajo. *Revista Española de Salud Pública*, (95), 1-16. https://www.sanidad.gob.es/biblioPublic/publicaciones/recursos_propios/resp/revista_cdrom/VO_L95/ORIGINALES/RS95C_202105075.pdf
- Montero, I., y León, O. G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 115-127. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33701007.pdf>
- Oficina Internacional del Trabajo (1984). Factores psicosociales en el trabajo: Naturaleza, incidencia y prevención. *Serie Seguridad, Higiene y Medicina del Trabajo*, (56), 1-85. <http://www.factorpsicosociales.com/wp-content/uploads/2019/02/FPS-OIT-OMS.pdf>

- Organización Mundial de la Salud, OMS (2022, junio). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*.
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Pérez, E. R., y Medrano, L. (2010). Análisis factorial exploratorio: Bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58–66.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3161108.pdf>
- Roco, V. A., Hernández, O. M., y Silva, G. O. (2021). ¿Cuál es el tamaño muestral adecuado para validar un cuestionario? *Nutrición Hospitalaria*, 38(4), 877-878. <http://dx.doi.org/10.20960/nh.03633>
- Superintendencia de Seguridad Social del Gobierno de Chile (2020). *Manual del método del Cuestionario SUSESO/ISTAS21. Versiones completa y breve*. (3ª ed.).
https://istas.suseso.cl/Manual_del_metodo_del_cuestionario_SUSESOISTAS21.pdf
- Surdez, E. G., Sandoval, M del C. y Lamoyi, C. L. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y Educadores*, 21(1), 9-26.
<https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.1>
- Villa Gómez, J. D. (2012). La acción y el enfoque psicosocial de la intervención en contextos sociales: ¿podemos pasar de la moda a la precisión teórica, epistemológica y metodológica? *El Ágora USB*, 12(2), 349-365. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407736376005>



Artículo de investigación

Factores individuales predictores de la ciberviolencia de pareja en jóvenes universitarios de León

Individual predictive factors of cyber dating abuse in college youth in Leon

<https://doi.org/10.62364/bf0nej41>

Ismael Rojas-Alonso* y Enrique Fuentes-Flores*
Universidad de Guanajuato, Campus León*

Citación | Rojas-Alonso, I. & Fuentes-Flores, E. (2025). Factores individuales predictores de la ciberviolencia de pareja en jóvenes universitarios de León. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 7(1). 1-12 <https://doi.org/10.62364/bf0nej41>

Artículo enviado: 03-06-2024, aceptado: 22-09-2025, publicado: 09-11-2025.

Resumen

La ciberviolencia de pareja es una problemática social que perjudica notablemente a la población, especialmente a jóvenes universitarios. Diversas investigaciones han explorado los factores asociados, sin embargo, la información sobre este problema en México aún es limitada. Por tanto, esta investigación tuvo el propósito de estimar si la dependencia emocional, el apego y los mitos del amor romántico tienen un poder predictivo en la victimización y perpetración de la ciberviolencia de pareja en una muestra de 111 estudiantes universitarios de León, Guanajuato. Los resultados confirmaron la relación entre las variables y destacaron que algunos elementos de la dependencia emocional y el apego evitativo son predictores de este tipo de violencia. Estos hallazgos apuntan a la necesidad de incrementar los estudios acerca de los factores de riesgo de la ciberviolencia de pareja en jóvenes, en aras de elaborar estrategias de prevención e intervención adecuadas para la población mexicana.

Palabras clave | Ciberviolencia de pareja, factores de riesgo, dependencia emocional, apego, mitos del amor romántico.

Abstract

Cyber dating abuse is a social problem that significantly affects the population, especially young college students. Several research have explored the associated factors, however, the data concerning this problem in Mexico is still limited. Thus, this research aimed to estimate whether emotional dependence, attachment and myths of romantic love predicts both victimization and perpetration of cyber dating abuse in a sample of 111 college students from Leon, Guanajuato. The findings confirmed the association among the variables and highlighted that some elements of the emotional dependence and avoidant attachment are predictors of this type of violence. These findings point to the need to increase the studies about the risk factors of cyber dating abuse in young people, in order to develop appropriate prevention and intervention strategies for the Mexican population.

Key words | Cyber dating abuse, risk factors, emotional dependence, attachment, myths of romantic love

Correspondencia:

Ismael Rojas-Alonso. Correo: i.rojasalonso@ugto.mx. Teléfono celular: 2224228912

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3001-1221>

*Blvd. Puente del Milenio #1001, Fracc. del Predio San Carlos, León, Guanajuato, México, C.P. 37670

Durante los últimos años las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han logrado un papel protagónico en la vida humana y en el funcionamiento de la sociedad (Camacho et al., 2018), especialmente en la población joven, ya que su uso generalizado ha transformado significativamente la forma en la que se relacionan (González-Ramírez & López-García, 2018), convirtiendo al teléfono y el internet en herramientas esenciales para el establecimiento de sus relaciones interpersonales (Cava et al., 2020). Algunas de las ventajas que ofrecen las TIC se ven reflejadas en la mejora de la comunicación; la facilidad para socializar y acceder a información; encontrar nuevas formas de aprendizaje, así como de ocio y entretenimiento (Romero-Rodríguez et al., 2019), lo cual ha evolucionado a una nueva cultura de interacción social (Chávez-Valdez et al., 2021).

Aunque el uso de las TIC en actividades socio relacionales no es en sí mismo algo nocivo (Gairín & Mercader, 2018), diversos autores han reconocido que un mal uso de estos recursos podría conducir a conductas adictivas, al igual que la experimentación de situaciones de riesgo como *cyberbullying* (las conductas de acoso entre iguales mediante las TIC), *grooming* (el acoso realizado por parte de un adulto a un menor) o violencia en las relaciones interpersonales (Lu et al., 2021; Paniagua, 2013), transformando a las TIC y el Internet en un nuevo espacio para controlar, monitorear, atemorizar o exponer a otras personas (Xue et al., 2018).

Contextualización

En México, las conductas de riesgo derivadas de las nuevas tecnologías son una temática incipiente que ha llamado la atención de algunas instituciones. El último Módulo sobre Ciberacoso (MOCIBA) efectuado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2023) buscó conocer la prevalencia de las experiencias de ciberacoso en personas de 12 años y más, aunado a la caracterización del fenómeno en función del sexo, el vínculo del acosador con la víctima y los efectos, entre otros. De manera general, esta encuesta destacó que alrededor de 17.4 millones de personas a nivel nacional habían sido víctimas de ciberacoso en el último año, lo cual, entre otras cosas, derivó en la manifestación de enojo, desconfianza, miedo y estrés, principalmente. Por su parte, en Guanajuato, se refirió que al menos un 19.4% de la población había sufrido algún tipo de ciberacoso, destacando algunos como el contacto mediante identidades falsas, mensajes ofensivos, insinuaciones o propuestas sexuales.

Por otro lado, en la última Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones de los Hogares (ENDIREH), también realizada por el INEGI (2022), se añadió a su análisis la evaluación de la violencia digital, o también denominada ciberviolencia, donde se reportó que al menos el 13% de las mujeres mayores de 15 años había sido receptora de alguna situación violenta a través de medios digitales y redes sociales, en ámbitos escolares, laborales, comunitarios, familiares y de pareja.

Aunque estas encuestas han sido fundamentales para visibilizar cómo las nuevas tecnologías han facilitado la reproducción de conductas de violencia y acoso en contextos virtuales, su alcance es limitado en ciertos aspectos. En particular, no profundizan en cómo estas formas de violencia se manifiestan dentro de las relaciones de pareja ni en los factores que pueden contribuir en su aparición y desarrollo. Este vacío en el análisis destaca la necesidad de explorar con mayor detalle la ciberviolencia en el ámbito de las parejas, ya que podría estar vinculada con la presencia de otras formas de violencia en la interacción presencial (Espinobarros-Nava et al., 2018).

Ciberviolencia de pareja

La ciberviolencia de pareja consiste en cualquier acto que busque difamar, insultar, presionar, controlar o acosar a la pareja o expareja a través de los medios tecnológicos (De los Reyes et al., 2022; Martínez & Ibabe, 2022). Este tipo de violencia se distingue de la presencial, porque ocurre en cualquier momento y no necesita de la proximidad física con la otra persona, ya que las víctimas pueden ser contactadas rápidamente, haciéndoles difícil escapar de esa situación, todo ello sin olvidar que los perpetradores no verían de inmediato las reacciones de las víctimas, lo que dificultaría la percepción de las consecuencias de sus actos (Van Ouytsel et al., 2017).

Algunos estudios han sugerido que los adultos jóvenes tienden a experimentar una mayor prevalencia de este problema en comparación con otras franjas etarias, especialmente sufriendo

comportamientos de acoso y control por parte de sus parejas (Borrajo et al., 2015a); en ese sentido, algunos estudios internacionales han estimado que, aproximadamente, entre el 40% y 73% de jóvenes universitarios han sufrido de ciberviolencia en sus relaciones de pareja (Duerksen & Woodin, 2021).

Ahora bien, para el presente estudio se han contemplado tres de los principales factores asociados con la ciberviolencia de pareja. El primero de ellos es la dependencia emocional, la cual se entiende como aquellas necesidades emocionales que se satisfacen de forma inadaptada con otras personas (Laca & Mejía, 2017), esta variable se ha considerado como un factor de riesgo de la violencia de pareja, debido a que las personas pueden justificar e idealizar ciertas conductas en sus parejas sin importar que exista algún daño físico o emocional de por medio (Del Castillo et al., 2015), sugiriendo que este tipo de conflictos de pareja pueden coexistir en entornos presenciales y virtuales (De la Villa & Prieto, 2022).

El segundo factor es el apego, que también es relevante en el estudio del problema, destacando que aquellas personas con apego ansioso y evitativo son más vulnerables a tener experiencias de violencia (Bonache et al., 2017). Por un lado, quienes presentan un apego ansioso se caracterizan por su preocupación sobre el lazo que tienen con la otra persona y es posible que cedan el control a la pareja para no atentar contra la estabilidad de la relación; por otro lado, quienes tienen un apego evitativo se distinguen por sentimientos de miedo e inquietud, al igual que la dificultad por reconocer la dependencia o el lazo generado con otra persona, lo que derivaría en un distanciamiento con su pareja y una visión del otro como medio para satisfacer sus necesidades (Velotti et al., 2018).

Cabe señalar que estos tipos de apego se encuentran vinculados con la ciberviolencia debido a que el ansioso se ha relacionado con las conductas de control y monitoreo; mientras que el evitativo con las agresiones directas (Yushan & Cihan, 2021).

Por último, como tercer factor se consideraron los mitos del amor romántico, los cuales han tenido especial protagonismo en la violencia y ciberviolencia de pareja, pues los jóvenes que simpatizan con estas creencias presentan mayores dificultades para identificar comportamientos violentos, además de que estas ideas podrían implicar la justificación de conductas de ciber control y ciber agresión (Cava et al., 2020), así como de otras conductas de violencia cara a cara (Villora et al., 2019a).

En México, el estudio sobre la ciberviolencia de pareja aún es incipiente y las escasas investigaciones al respecto han buscado y confirmado su relación con variables como el apego, la satisfacción con la relación o el uso problemático del internet (Peña et al., 2018; Sarquíz-García et al., 2022).

Sin embargo, según la revisión teórica de los autores de este texto, aún no existen estudios realizados con población de Guanajuato; en consecuencia, la presente investigación planteó los siguientes objetivos:

- Identificar la relación de la ciberviolencia de pareja con la dependencia emocional, el apego y los mitos del amor romántico.
- Estimar si alguna de estas variables tiene un poder predictivo en la victimización o perpetración de la ciberviolencia de pareja en estudiantes universitarios de León, Guanajuato.

Conviene señalar que este estudio pretende añadir conocimiento sobre las variables que pueden fungir como factores de riesgo para su consideración en la creación de estrategias de prevención e intervención en el país.

Método

Diseño

Se realizó un estudio cuantitativo, de diseño no experimental, corte transversal y alcances predictivos.

Participantes

La muestra fue seleccionada por conveniencia y estuvo constituida por 111 universitarios (102 estudiantes de licenciatura y nueve de posgrado) de León, Guanajuato; siendo 79 mujeres y 32 hombres, con edades que oscilaron entre los 18 y 35 años ($M= 21$; $DE= 3.38$), reportando ser mayormente heterosexuales (72.1%); algunos dentro de una relación de pareja (52.3%) al momento del estudio, de entre los cuales más de la mitad comentaron mantener una relación mayor a un año (63%).

Instrumentos

Se empleó el Cyber Dating Abuse Questionnaire [CDAQ] (Borrajó et al., 2015b) en su versión para jóvenes mexicanos (Hidalgo-Rasmussen et al., 2022) para medir la ciberviolencia de pareja. La escala cuenta con 40 ítems distribuidos en dos categorías: 20 ítems para evaluar las conductas de victimización y 20 para las conductas de perpetración. Estos reactivos analizan la ciberviolencia en dos factores: control y agresión directa. El cuestionario es contestado mediante una escala Likert que va de 1= Nunca a 6= Casi siempre. El índice de consistencia interna de cada dimensión osciló entre .87 y .95.

La dependencia emocional fue analizada con la escala de Dependencia Emocional en el Noviazgo (Urbiola et al., 2014), la cual se trata de un instrumento conformado por 12 ítems divididos en cuatro subescalas: evitar estar solo, necesidad de exclusividad, necesidad de agrandar y relación asimétrica. El cuestionario emplea una escala Likert de seis puntos para ser respondido, donde 0= Nunca y 5= Siempre. Los valores de confiabilidad oscilaron entre .52 y .62.

El apego fue medido con la Escala de Apego Adulto (Márquez et al., 2009), la cual está configurada por 21 ítems que evalúan el apego ansioso, el apego evitativo y el apego seguro por medio de una escala Likert que va de 1= Totalmente en desacuerdo a 7= Totalmente de acuerdo. El valor de la consistencia interna de cada subescala se encontró entre .76 y .86.

Para evaluar los mitos del amor romántico se usó la Escala de Mitos hacia el amor en la versión reducida de Rodríguez-Castro et al. (2013), la cual se compone de siete ítems divididos en dos subescalas: idealización del amor y vinculación amor-maltrato. Este instrumento es contestado con una escala Likert donde 1= Totalmente en desacuerdo y 5= Totalmente de acuerdo. El valor de confiabilidad para cada subescala fue de .60 y .70 respectivamente.

Procedimiento

Se contactó con las autoridades correspondientes de la Universidad de Guanajuato, Campus León, para discutir los objetivos de la investigación y gestionar la autorización para compartir el cuestionario. Después de haber sido aprobado el estudio, el cuestionario fue difundido entre la comunidad estudiantil mediante un código QR, el cual los direccionaba a un formulario de *Google Forms*, mismo que requirió entre 12 a 15 minutos para responderse.

Análisis de datos

Para determinar la asociación entre las variables se usó el coeficiente de correlación de Pearson; mientras que, para estimar el valor predictivo de la dependencia emocional, los tipos de apego y los mitos del amor romántico, se efectuaron análisis de regresión lineal múltiple con el método por pasos. Los análisis se llevaron a cabo en el programa de SPSS en su versión 25.

Consideraciones éticas

La investigación se adhirió a los lineamientos éticos establecidos por el Código de Ética de las y los Psicólogos Mexicanos (Federación Nacional de Colegios, Sociedades y Asociaciones de Psicólogos de México, 2018). Al principio del formulario se describió el propósito del estudio y se proporcionó un

enlace donde los participantes accedieron al consentimiento informado. En este documento se detallaron las consideraciones éticas, como la voluntariedad, anonimato y confidencialidad, así como la libertad de abandonar el cuestionario y el medio de contacto en caso de solicitar información sobre el estudio o haber presentado algún inconveniente.

Resultados

En primer lugar, con el análisis de correlación (Tabla 1) se observó el vínculo entre los tipos de ciberviolencia, en especial entre la victimización por control y de la agresión directa ($r = .791, p < .01$); al igual que entre la victimización y perpetración de la agresión directa ($r = .739, p < .01$); y el control ($r = .649, p < .01$). En cuanto a la dependencia emocional, existió una relación de la perpetración de agresión directa con la relación asimétrica ($r = .436, p < .01$) y la dimensión de evitar estar solo ($r = .430, p < .01$).

Además, la perpetración de agresión directa se vinculó con el apego evitativo ($r = .432, p < .01$) y el ansioso ($r = .369, p < .01$), mientras que la perpetración del control se vinculó con el apego ansioso ($r = .359, p < .01$). Finalmente, las relaciones entre la ciberviolencia y los mitos del amor romántico fueron más bajas, siendo la más significativa entre la perpetración de agresión directa y la vinculación amor-maltrato ($r = .277, p < .01$).

Tabla 1.
Relación entre las variables del estudio

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	-												
2	.649**	-											
3	.791**	.387**	-										
4	.626**	.590**	.739**	-									
5	.261**	.317**	.360**	.430**	-								
6	.057	.261**	.102	.252**	.476**	-							
7	-.020	.137	.010	.114	.438**	.553**	-						
8	.104	.361**	.183	.436**	.607**	.522**	.462**	-					
9	.127	.359**	.155	.369**	.506**	.593**	.530**	.606**	-				
10	.276**	.315**	.265**	.432**	.308**	.143	.143	.423**	.388**	-			
11	-.152	-.170	-.204*	-.203*	.322**	.078	-.012	-.211*	-.086	.314**	-		
12	-.126	-.043	-.102	-.050	.035	.229*	.224*	.084	.235*	.078	.242*	-	
13	.142	.184	.192*	.277**	.232*	.223*	.065	.306**	.263**	.411**	-.119	.067	-

Nota: * = $p < .05$, ** = $p < .01$, 1= Victimización del control, 2= Perpetración del control, 3= Victimización de la agresión directa, 4= Perpetración de la agresión directa, 5= Evitar estar solo, 6= Necesidad de exclusividad, 7= Necesidad de agrandar, 8= Relación asimétrica, 9= Apego ansioso, 10= Apego evitativo, 11= Apego seguro, 12= Idealización del amor, 13= Vinculación amor-maltrato.

Ahora bien, se efectuaron dos análisis de regresión lineal múltiple para identificar el poder predictivo de las diferentes dimensiones de la dependencia emocional, los tipos de apego y los mitos del amor romántico sobre la ciberviolencia de pareja. Con el propósito de identificar las variables que predijeran la realización de cualquier tipo de violencia, se optó por promediar los puntajes de ambos factores del instrumento de violencia, de tal manera que un análisis fuera para las conductas de victimización y otro para las de perpetración.

En la Tabla 2 se observa el análisis realizado para la victimización, el cual arrojó dos modelos, donde el segundo explicó el 14% de la varianza ($r^2 = .14$, $F_{2,108} = 8.88$, $p < .001$), misma que fue significativamente mayor que en el primer modelo ($\Delta r^2 = .039$, $F_{1,108} = 4.91$, $p = .029$). Estos valores indicaron una capacidad predictiva de la variable de evitar estar solo y el apego evitativo; asimismo, los valores de tolerancia (.90) y del factor de inflación de la varianza (1.10) permitieron descartar un problema de colinealidad entre las variables independientes.

Tabla 2.*Modelos de regresión lineal múltiple para la victimización de la ciberviolencia de pareja*

	B	Error Beta	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Modelo 1					
Evitar estar solo	.341	.097	.320	3.52	.001
Modelo 2					
Evitar estar solo	.273	.100	.256	2.73	.007
Apego evitativo	.151	.068	.208	2.21	.029

Por su parte, el análisis de regresión realizado para la perpetración (Tabla 3) también arrojó dos modelos, el segundo explicando el 24% de la varianza ($r^2 = .24$, $F_{2,108} = 17.77$, $p < .001$) y siendo significativamente mayor que en el primer modelo ($\Delta r^2 = .058$, $F_{1,108} = 8.31$, $p = .005$). Estos valores obtenidos indicaron la capacidad predictiva de la variable de relación asimétrica y apego evitativo. Igualmente, los valores de tolerancia (.82) y del factor de inflación de la varianza (1.21) permitieron descartar problemas de colinealidad entre ambas variables.

Tabla 3.*Modelos de regresión lineal múltiple para la perpetración de la ciberviolencia de pareja*

	B	Error Beta	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Modelo 1					
Relación asimétrica	.193	.038	.436	5.05	.001
Modelo 2					
Relación asimétrica	.143	.041	.323	3.50	.001
Apego evitativo	.116	.040	.266	2.88	.005

Discusión

Los objetivos de esta investigación fueron identificar la relación de la ciberviolencia de pareja con la dependencia emocional, el apego y los mitos del amor romántico; y así estimar si alguna de estas variables tiene un poder predictivo en la victimización o perpetración de la ciberviolencia de pareja en estudiantes universitarios de León, Guanajuato.

En cuanto al primer objetivo, los resultados permitieron confirmar la relación existente entre las diferentes formas de ciberviolencia de pareja, tal como se ha sostenido en otras investigaciones con universitarios mexicanos (Romo-Tobón et al., 2020). Estos datos apoyarían la tendencia bidireccional de la ciberviolencia de pareja y su posible coocurrencia con otras formas de violencia cara a cara (Li et al., 2023). Según Villora et al. (2019b), es posible que este patrón de violencia entre parejas de universitarios se deba a que, cuando uno de ellos es violentado, su reacción defensiva también puede adoptar una naturaleza violenta.

Se observó una asociación entre la ciberviolencia de pareja y la dependencia emocional, lo cual concordó con otras investigaciones en universitarios (De los Reyes et al., 2021). En ese tenor, algunos estudios refieren que las personas que muestran dependencia emocional en sus relaciones podrían pensar que su pareja es exclusiva de ellas, e incluso podrían emplear diversos recursos con la intención de permanecer a su lado y complacerlas (Solís et al., 2021); asimismo, podrían manifestar mecanismos de negación que limiten el reconocimiento de situaciones conflictivas (De la Villa et al., 2017) y podrían llevar al dependiente emocional a convertirse en víctima e incluso en un perpetrador (Martín & De la Villa, 2019).

Además, la ciberviolencia también se vinculó con el apego ansioso y evitativo, lo que concuerda con otros estudios en población mexicana (Sarquiz-García et al., 2022). Se ha discutido que las personas con apego ansioso podrían emplear la violencia y ciberviolencia como un mecanismo disfuncional para expresar sus preocupaciones, tener proximidad y llamar la atención del otro (Toplu-Demirtaş et al., 2022); mientras que las personas con apego evitativo, al tener una tendencia a retirarse y evitar el conflicto (Basting et al., 2023), podrían exasperar la frustración uno del otro, haciéndolos más propensos a utilizar la violencia como una forma de protesta (Velotti et al., 2018).

Con respecto a la relación entre la ciberviolencia y los mitos del amor romántico, esta fue más baja en comparación con las demás variables, empero, la más significativa se halló con los mitos del amor y el maltrato. Al respecto, estas creencias minimizarían la percepción de violencia entre la pareja (Marcos et al., 2020), dando lugar a conductas como el control, la vulneración de la privacidad o el aislamiento social (Bajo, 2020). Además, su aceptación dificultaría el establecimiento de relaciones sanas, fomentando el riesgo de involucrarse en relaciones basadas en ideales románticos que permiten conductas abusivas (Jiménez-Picón et al., 2023).

En cuanto al segundo objetivo, los análisis de regresión identificaron que algunas dimensiones de la dependencia emocional y el apego evitativo predicen la victimización y la perpetración de la ciberviolencia de pareja. Por un lado, los resultados se asemejan con otros estudios que ya han identificado el papel predictivo de la dependencia emocional, sugiriendo que las personas que presentan altos niveles de este factor podrían, por un lado, incurrir en comportamientos de control para demandar exclusividad a su pareja o, por otro, soportar conductas de ciberviolencia con tal de evitar estar solas, favoreciendo la formación de relaciones asimétricas en donde uno de los miembros de la pareja tenga el control sobre la otra persona (De los Reyes et al., 2022; Granada & De la Villa, 2022).

Por su parte, los estudios que posicionan al apego evitativo como un predictor de la ciberviolencia de pareja son dispares. Por ejemplo, en algunas investigaciones ha sido predictor de la ciberviolencia, arguyendo que las personas con este tipo de apego podrían distanciarse de su pareja, creando límites en la comunicación, rechazando la intimidad, causando un miedo a sentirse abandonadas (Yushan & Cihan, 2021) e incurriendo en estrategias de resolución de conflictos destructivas (Erdem et al., 2022). En contraste, otros estudios han evidenciado que el apego evitativo no tiene algún efecto sobre la manifestación de la ciberviolencia de pareja (Lancaster et al., 2020).

Además, algunas explicaciones al respecto han versado en que las personas con apego evitativo tienen mayores probabilidades de evitar el conflicto, sobre todo cuando se trata de situaciones que

involucren el uso de los medios electrónicos, pues les resulta más fácil desconectarse de ellos (Laforte et al., 2023), lo cual podría implicar que las personas tengan menores posibilidades de recurrir a comportamientos de control y monitoreo hacia sus parejas (Basting et al., 2023). Lo anterior sugiere la necesidad de indagar con mayor profundidad los efectos que los diferentes tipos de apego podrían tener en las dinámicas de las parejas y en la forma en que enfrentan problemáticas.

Ahora bien, este estudio no está exento a limitaciones que son necesarias reconocer. En primer lugar, la naturaleza transversal impide conocer el comportamiento del fenómeno a lo largo del tiempo. Además, el carácter no probabilístico y no representativo de la muestra imposibilita generalizar los resultados para toda la población mexicana. En cuanto a aspectos instrumentales, la consistencia interna de la escala de dependencia emocional fue baja, por lo que aquellos resultados derivados de este instrumento deben ser tomados con cautela. Por su parte, el hecho de que esta investigación haya empleado escalas de autorreporte de solamente un miembro de la pareja impide la realización de un análisis diádico, por lo que los resultados concernientes a la bidireccionalidad también deben ser tomados con cautela.

Finalmente, sería recomendable que futuros estudios evalúen la influencia de algunos factores individuales sobre la ciberviolencia de pareja, tales como la edad, el sexo, la orientación sexual o las problemáticas asociadas con la salud mental (síntomas de depresión, ansiedad, estrés, etc.), además de otras variables socio relacionales que también pudieran predecir este problema como, por ejemplo, las experiencias de violencia en la familia de origen, la crianza empleada por los padres, el bullying o *cyberbullying* (Caridade & Braga, 2020).

Asimismo, sería relevante indagar en aquellas variables que, por el contrario, reduzcan la posibilidad de vivir este problema o mitiguen sus efectos. También se sugiere la realización de estudios con muestras más robustas que contemplen a otros estados del país, todo ello en aras de tener una aproximación a la magnitud real del fenómeno y sus vicisitudes.

Conclusiones

La ciberviolencia de pareja es un fenómeno social que se ha ido visibilizando en los últimos años gracias a los avances recurrentes de los medios tecnológicos y las redes sociales. Aunque su investigación continúa en incremento principalmente en países angloparlantes, en México ya existen investigaciones que han buscado aproximarse a la magnitud y a los principales factores asociados a este fenómeno.

En ese sentido, los resultados del estudio aportan evidencia que sugieren que el apego y la dependencia emocional son variables que podrían posicionarse como factores de riesgo de la ciberviolencia de pareja en población mexicana. Esto refleja la necesidad de que las estrategias de prevención e intervención puedan considerar la influencia de estas variables en la formación de relaciones de pareja basadas en dinámicas asimétricas y violentas, así como la forma en que el uso de los medios tecnológicos y redes sociales puede exacerbar este tipo de comportamientos.

Lo anterior contribuye a algunas implicaciones clínicas que podrían ser tomadas en cuenta por los profesionales de la salud mental. Por ejemplo, indagar en los estilos de apego desarrollados durante edades tempranas con los cuidadores primarios podría proporcionar un panorama de cómo estos patrones relacionales afectan la presencia de problemas dentro de las relaciones de pareja (Strickland & Mosley, 2023).

Además, evaluar el tipo de apego en las intervenciones igualmente podría ser de ayuda para los terapeutas que sospechan que la percepción de la calidad de la relación está desequilibrada (Lancaster et al., 2020), lo cual puede ayudar a fortalecer los sentimientos de comodidad y seguridad entre las parejas (Toplu-Demirtaş et al., 2022). Por último, las intervenciones que aborden la dependencia emocional serían necesarias para empoderar a las personas, propiciar el establecimiento de límites saludables y el reconocimiento de conductas violentas (Castillo-González & Terán, 2024).

Referencias

- Bajo, I. (2020). La normalización de la violencia de género en la adultez emergente a través del mito del amor romántico. *Cuestiones de Género: De la igualdad y la diferencia*, (15), 253-268. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i15.6045>
- Basting, E. J., Romero, G. J., Garner, A. R., Medenblik, A. M., Cornelius, T. L., & Stuart, G. L. (2023). Applying attachment theory to link family of origin violence history to cyber dating abuse among college students. *Journal of Family Violence*, 38, 953-963. <https://doi.org/10.1007/s10896-022-00418-1>
- Bonache, H., González-Mendez, R., & Krahé, B. (2017). Romantic attachment, conflict resolution styles, and teen dating violence victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(9), 1905-1917. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0635-2>
- Borrajo, E., Gámez-Guadix, M., & Calvete, E. (2015a). Cyber dating abuse: Prevalence, context, and relationship with offline dating aggression. *Psychological Reports: Relationships & Communications*, 116(2), 565-585. <https://doi.org/10.2466/21.16.pr0.116k22w4>
- Borrajo, E., Gámez-Guadix, M., Pereda, N., & Calvete, E. (2015b). The development and validation of the cyber dating abuse questionnaire among young couples. *Computers in Human Behavior*, 48, 358-365. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.063>
- Camacho, W. M., Vera, Y. K., & Mendez, E. D. (2018). TIC: ¿para qué? Funciones de las tecnologías de la información. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 2(3), 680-693. <http://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/327>
- Caridade, S., & Braga, T. (2020). Youth cyber dating abuse: A meta-analysis of risk and protective factors. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 14(3), Article 2. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.08.018>
- Castillo-González, M., & Terán, E. (2024). Victimization and Perpetration of Online Dating Violence and Emotional Dependence by Gender among University Students in Ecuador. *Social Sciences*, 13(8), 1-14. <https://doi.org/10.3390/socsci13080406>
- Cava, M. J., Martínez-Ferrer, B., Buelga, S., & Carrascosa, L. (2020). Sexist attitudes, romantic myths, and offline dating violence as predictors of cyber dating violence perpetration in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 111, 106449. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106449>
- Chávez-Valdez, S. M., Esparza-del Villar, O. A., Montañez Alvarado, P., & Gutiérrez Vega, M. (2021). Validación de la Escala de Cyberbullying y prevalencia en juventudes mexicanas nortenas. *Enseñanza e Investigación En Psicología Nueva Época*, 3(2), 262-282. <https://revistacneipne.org/index.php/cneip/article/view/126>
- De la Villa, M., & Prieto, P. (2022). Emotional dependence and partner cyber abuse through social networks in Spanish university students. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 13(1), 15-27. <https://doi.org/10.23923/j.rips.2022.01.051>
- De la Villa, M., García, A., Cuetos, G., & Sirvent, C. (2017). Violencia en el noviazgo, dependencia emocional y autoestima en adolescentes y jóvenes españoles. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 8(2), 96-107. <https://doi.org/10.23923/j.rips.2017.08.009>
- De los Reyes, V., Jaureguizar, J., & Redondo, I. (2022). La ciberviolencia en parejas jóvenes y factores predictores. *Behavioral Psychology*, 30(2), 391-410. <https://doi.org/10.51668/bp.8322204s>
- De los Reyes, V., Jaureguizar, J., Bernaras, E., & Redondo, I. (2021). Violencia de control en las redes sociales y en el móvil en jóvenes universitarios. *Aloma*, 39(1), 27-35. <https://doi.org/doi:%2010.51698/aloma.2021.39.1.27-35>
- Del Castillo, A., Hernández, M. E., Romero, A., & Iglesias, S. (2015). Violencia en el noviazgo y su relación con la dependencia emocional pasiva en estudiantes universitarios. *Psicumex*, 5(1), 4-18. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v5i1.248>
- Duerksen, K. N., & Woodin, E. M. (2021). Cyber dating abuse victimization: Links with psychological functioning. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(19-20), NP10077-NP10105. <https://doi.org/10.1177/0886260519872982>

- Erdem, A., Tunç, E., & Erdem, Ş. (2022). Investigation of the relationship between cyber dating violence and attachment styles in university students. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 12(64), 171-188. <https://doi.org/10.17066/tpdrd.1096231>
- Espinobarros-Nava, F., Muñoz-Ponce, N., & Rojas-Solís, J. L. (2018). Co-ocurrencia de violencia en el noviazgo en una muestra de jóvenes mexicanos procedentes de zona rural. *Summa Psicológica*, 15(2), 154-161. <https://doi.org/10.18774/448x.2018.15.394>
- Federación Nacional de Colegios, Sociedades y Asociaciones de Psicólogos de México, A. C. (2018). *Código de Ética de las y los psicólogos mexicanos*. FENAPSIME
- Gairín, J., & Mercader, C. (2018). Usos y abusos de las TIC en los adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 125-140. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.284001>
- González-Ramírez, T., & López-García, A. (2018). La identidad digital de los adolescentes: Usos y riesgos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(2), 73-85. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.17.2.73>
- Granada, L., & De la Villa, M. (2022). Dependencia emocional, celos románticos y ciberviolencia en parejas jóvenes: vigilancia y control emocional. *Revista Española de Drogodependencias*, 47(3), 36-54. <https://doi.org/10.54108/10022>
- Hidalgo-Rasmussen, C. A., Javier-Juárez, S. P., Chávez-Flores, Y. V., & Zurita-Aguilar, K. A. (2022). Adaptación transcultural del Cyber Dating Abuse Questionnaire (CDAQ) para jóvenes mexicanos. *Suma Psicológica*, 29(2), 138-145. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2022.v29.n2.6>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2021*. <https://www.inegi.org.mx/programas/endireh/2021/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). *Módulo sobre Ciberacoso (MOCIBA) 2022*. <https://www.inegi.org.mx/programas/mociba/2022/>
- Jiménez-Picón, N., Romero-Martín, M., Romero-Castillo, R., Palomo-Lara, J. C., & Alonso-Ruiz, M. (2023). Internalization of the romantic love myths as a risk factor for gender violence: A systematic review and meta-analysis. *Sexuality Research and Social Policy* 20, 837–854. <https://doi.org/10.1007/s13178-022-00747-2>
- Laca, F. A., & Mejía, J. C. (2017). Dependencia emocional, consciencia del presente y estilos de comunicación en situaciones de conflicto con la pareja. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(1), 66-75. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29251161006.pdf>
- Laforte, S., Paradis, A., Todorov, E. H., & Cyr, C. (2023). Romantic attachment and cyber dating violence in adolescence: A dyadic approach. *Journal of Adolescence*, 95(4), 647–660. <https://doi.org/10.1002/jad.12141>
- Lancaster, M., Seibert, G. S., Cooper, A. N., May, R. W., & Fincham, F. (2020). Relationship quality in the context of cyber dating abuse: The role of attachment. *Journal of Family Issues*, 41(6), 739-758. <https://doi.org/10.1177/0192513X19881674>
- Li, J., Ran, G., Zhang, Q., & He, X. (2023). The prevalence of cyber dating abuse among adolescents and emerging adults: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 144, 107726. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107726>
- Lu, Y., Van Ouytsel, J., & Temple, J. R. (2021). In-person and cyber dating abuse: A longitudinal investigation. *Journal of Social and Personal Relationships*, 38(12), 3713-3731. <https://doi.org/10.1177/02654075211065202>
- Marcos, V., Gancedo, Y., Castro, B., & Selaya, A. (2020). Dating violence victimization, perceived gravity in dating violence behaviors, sexism, romantic love myths and emotional dependence between female and male adolescents. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 11(2), 132-145. <https://doi.org/10.23923/j.rips.2020.02.040>
- Márquez, J. F., Rivera, S., & Reyes, I. (2009). Desarrollo de una escala de apego adulto para población mexicana. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(28), 9-30. <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645444002.pdf>

- Martín, B., & De la Villa, M. (2019). Relación entre dependencia emocional y maltrato psicológico en forma de victimización y agresión en jóvenes. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, *10*(2), 75-89. <https://doi.org/10.23923/j.rips.2019.02.027>
- Martínez, A., & Ibabe, I. (2022). Recommended instruments for analyzing cyber dating violence: A systematic review. *The Spanish Journal of Psychology*, *25*, e4. <https://doi.org/10.1017/sjp.2021.50>
- Paniagua, H. (2013). Impacto de las tecnologías de la información y la comunicación. *Pediatría Integral*, *17*(10), 686-693. <https://bit.ly/3ktI0kS>
- Peña, F., Rojas-Solís, J. L., & García-Sánchez, P. V. (2018). Uso problemático de internet, cyberbullying y ciber-violencia de pareja en jóvenes universitarios. *Diversitas*, *14*(2), 205-219. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2018.0002.01>
- Rodríguez-Castro, Y., Lameiras-Fernández, M., Carrera-Fernández, M.V., & Vallejo-Medina, P. (2013). La fiabilidad y validez de la escala de mitos hacia el amor: las creencias de los y las adolescentes. *Revista de Psicología Social*, *28*, 157-168. <http://dx.doi.org/10.1174/021347413806196708>
- Romero-Rodríguez, J. C., Colcha-Sailema, A. E., Anastasio-Acosta, G. W., & Rodríguez-Echeverría, V. E. (2019). Influencia de la tecnología de información y comunicación en la vida cotidiana de los adolescentes. *Revista Científica FIPCAEC*, *4*(4), 308-316. <https://doi.org/10.23857/fipcaec.v4i4.137>
- Romo-Tobón, R. J., Vázquez-Sánchez, V., & Rojas-Solís, J. L. (2020). Cyberbullying y ciberviolencia de pareja en alumnado de una universidad privada mexicana. *Propósitos y Representaciones*, *8*(2), 1-18. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.303>
- Sarquiz-García, G. C., Guzmán-Toledo, R. M., Rojas-Solís, J. L., & Fragoso-Luzuriaga, R. (2022). Ciberviolencia en el noviazgo, apego y satisfacción en la relación en jóvenes mexicanos durante el confinamiento. *Apuntes Universitarios*, *12*(4), 120-142. <https://doi.org/10.17162/au.v12i4.1238>
- Solís, X., Cortés-Ayala, L., & Vega-Cauich, J. (2021). Dependencia emocional y violencia en el noviazgo en estudiantes preuniversitarios. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, *12*(1), 29-45. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20210615-129>
- Strickland, M. L., & Mosley, M. A. (2023). A Deeper Understanding of the Relationship between Family of Origin and Young Adult Cyber Dating Abuse: A Mediation Model. *Journal of Family Issues*, *44*(12), 3293-3316. <https://doi.org/10.1177/0192513X221134657>
- Toplu-Demirtaş, E., Akcabozan-Kayabol, N. B., Araci-Iyiyaydin, A., & Fincham, F. D. (2022). Unraveling the roles of distrust, suspicion of infidelity, and jealousy in cyber dating abuse perpetration: An attachment theory perspective. *Journal of interpersonal violence*, *37*(3-4), NP1432–NP1462. <https://doi.org/10.1177/0886260520927505>
- Urbiola, I., Estévez, A., & Iraurgi, I. (2014). Dependencia emocional en el noviazgo de jóvenes y adolescentes (DEN): Desarrollo y validación de un instrumento. *Ansiedad y Estrés*, *20*(2-3), 101-114. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.2.255111>
- Van Ouytsel, J., Torres, E., Choi, H. J., Ponnet, K., Walrave, M., & Temple, J. R. (2017). The associations between substance use, sexual behaviors, bullying, deviant behaviors, health, and cyber dating abuse perpetration. *The Journal of School Nursing*, *33*(2), 116-122. <https://doi.org/10.1177/1059840516683229>
- Velotti, P., Zobel, S. B., Rogier, G., & Tambelli, R. (2018). Exploring relationships: A systematic review on intimate partner violence and attachment. *Frontiers in Psychology*, *9*, 1-42. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01166>
- Villora, B., Navarro, R., & Yubero, S. (2019a). Abuso online en el noviazgo y su relación con el abuso del móvil, la aceptación de la violencia y los mitos sobre el amor. *Suma Psicológica*, *26*(1), 46-54. <http://dx.doi.org/10.14349/sumapsi.2019.v26.n1.6>
- Villora, B., Yubero, S., & Navarro, R. (2019b). Associations between feminine gender norms and cyber dating abuse in female adults. *Behavioral Sciences*, *9*(4), 1-13. <https://doi.org/10.3390/bs9040035>

Xue, J., Lin, K., Sun, I. Y., & Liu, J. (2018). Information communication technologies and intimate partner violence in China. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 62(16), 4904-4922. <https://doi.org/10.1177/0306624X18801500>

Yushan, Z., & Cihan, H. (2021). The effect of attachment styles on cyber dating abuse in emerging adulthood. *Turkish Studies*, 16(6), 2143-2156. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.51452>



Artículo de investigación

Depresión Posparto Paterna en el Hospital Militar de Especialidades de la Mujer y Neonatología

Paternal Postpartum Depression in the Military Hospital of Women's Specialities and Neonatology

<https://doi.org/10.62364/r3wd2760>

Sergio Daniel Solares Barbosa*
Unidad de Especialidades Médicas*

Citación | Solares-Barbosa, S. D. (2025). Depresión Posparto Paterna en el Hospital Militar de Especialidades de la Mujer y Neonatología. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 7(1) 1-8. <https://doi.org/10.62364/r3wd2760>

Artículo enviado: 17-04-2025, aceptado: 10-11-2025, publicado: 27-11-2025.

Resumen

La depresión posparto paterna (DPP) es un fenómeno poco explorado, especialmente en poblaciones latinoamericanas. **Objetivo:** Este estudio transversal y descriptivo tuvo como objetivo estimar la prevalencia de DPP en padres del Hospital Militar de Especialidades de la Mujer y Neonatología (México), mediante la Escala de Edimburgo (EPDS). **Método:** Se reclutaron 108 hombres mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. La muestra presentó una edad promedio de 25.3 años, obtuvieron puntajes ≥ 11 en la EPDS, indicativo de sintomatología depresiva. **Resultados:** Se observó una alta prevalencia de DPP. Entre los participantes, el 24% reportó un ingreso económico mensual $\leq \$12,000$ y el 22% refirió que el embarazo no fue planeado. La discusión resalta la necesidad de integrar tamizajes en servicios de salud para detectar la DPP, así como intervenciones multidisciplinarias que fomenten el bienestar familiar y el rol paterno. **Conclusiones:** Este estudio subraya la relevancia de abordar la DPP como un problema de salud pública.

Palabras clave | estrés académico, calidad de vida, depresión, estudiantes universitarios, bienestar emocional.

Abstract

Paternal postpartum depression (PPD) is a phenomenon that remains insufficiently explored, particularly within Latin American populations. **Objective:** This cross-sectional and descriptive study aimed to estimate the prevalence of PPD among fathers at the Military Hospital of Women's Specialities and Neonatology (Mexico) using the Edinburgh Postnatal Depression Scale (EPDS). **Method:** A total of 108 men were recruited through non-probabilistic convenience sampling. The sample had a mean age of 25.3 years, and participants obtained EPDS scores ≥ 11 , indicative of depressive symptomatology. **Results:** A high prevalence of PPD was observed. Among participants, 24% reported a monthly income of $\leq \$12,000$ MXN, and 22% stated that the pregnancy had not been planned. The discussion highlights the need to integrate screening procedures within healthcare services to detect paternal PPD, as well as multidisciplinary interventions that promote family well-being and support paternal roles. **Conclusions:** This study underscores the importance of addressing PPD as a public health concern. Keywords: paternal postpartum depression, Edinburgh Postnatal Depression Scale (EPDS), male mental health, transition to fatherhood, military population.

Keywords | Academic stress, quality of life, depression, university students, emotional well-being.

Correspondencia:

Sergio Daniel Solares Barbosa. Correo electrónico: capinpsicologia@gmail.com ORCID: 0009-0007-7092-1664
* Unidad de Especialidades Médicas. Av. Industria Militar · 1088, Col. Lomas de San Isidro, Naucalpan, Estado de México.

La transición a la parentalidad constituye un hito trascendental en la vida, que impulsa tanto a mujeres como a hombres a enfrentar múltiples desafíos de crecimiento personal y emocional, con el fin de adaptarse integralmente a esta nueva etapa (Ketner et al., 2018). Tradicionalmente, los estudios se han centrado en la mujer, debido a los cambios fisiológicos y hormonales evidentes durante el embarazo y el parto. Sin embargo, actualmente se reconoce que este proceso también implica transformaciones psicológicas y emocionales significativas en los hombres, las cuales han sido menos exploradas en la literatura científica.

En los hombres, también se experimentan modificaciones durante el embarazo y el nacimiento de sus hijos. Entre estos cambios destacan: el incremento en la responsabilidad, la alteración de rutinas, las modificaciones en la relación de pareja y el impacto en su identidad como padres.

Además, el proceso de transición de convertirse en padre genera complicaciones en la parte financiera, social, emocional y en la salud mental (Nelson-Coffey & Stewart, 2019). Algunos estudios han demostrado que el deseo, la satisfacción y el interés sexual de los hombres disminuye durante dicho periodo (Pinto et al., 2019). Adicionalmente, de acuerdo con Belsky (1988) se descubrió que existe una disminución entre la calidad y la satisfacción de la pareja aumentando los conflictos dentro de la relación.

Derivado de estas dificultades y expectativas al convertirse en padres surge la depresión posparto paterna (DPP), que se describe como un episodio de trastorno depresivo mayor que ocurre poco después del nacimiento de un infante (American Psychiatric Association, 2023). Sin embargo, la mayor parte de los estudios sobre depresión posparto se realizan en mujeres (O'Hara & McCabe, 2013). La depresión posparto paterna constituye un fenómeno emergente dentro de la investigación psicológica, con un número considerablemente menor de estudios en comparación con la depresión posparto materna. En el contexto mexicano la evidencia empírica sobre este tema es prácticamente inexistente, lo que resalta la necesidad de generar datos locales que permitan comprender su prevalencia, factores asociados y repercusiones en la dinámica familiar.

A pesar de la limitante en México, se sabe que este padecimiento puede llegar a afectar al 25% de los hombres posterior al nacimiento de su bebé (Caparrós-González & Rodríguez-Muñoz; 2020). A diferencia de la depresión materna, su diagnóstico suele retrasarse debido a la normalización de síntomas como la irritabilidad o el distanciamiento emocional, conductas atribuidas culturalmente al estrés de la paternidad (O'Hara & McCabe, 2013). La falta de atención a la DPP puede invisibilizar el sufrimiento paterno y limitar el diseño de intervenciones psicológicas que consideren de manera integral a ambos progenitores.

Ahora bien, la depresión posparto no tiene una definición que haya sido universalmente aceptada. Si se toma en referencia al Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en su versión revisada (DSM-5-TR), define a la depresión con especificador de "inicio en el periparto", que se puede presentar durante el embarazo o a las cuatro semanas posteriores del parto. Cabe señalar, que estos criterios diagnósticos han sido establecidos únicamente para la depresión posparto materna (Kim & Swain, 2007).

Por su parte, la depresión posparto paterna, se puede definir como la carencia de equilibrio funcional familiar derivada del parto, que puede modificar la rutina y ocasionar cambios relativos en la relación de pareja y en el rol social que desempeñan (Crisol, 2021).

Un aspecto para considerar en la identificación de la depresión posparto en hombres es el estereotipo para los hombres, al enfrentar presiones físicas, emocionales o económicas lo que pudiera retrasar el diagnóstico y perpetuar ciclos de conductas disruptivas, como el consumo de alcohol o el conflicto marital, que impactan negativamente en el entorno familiar (Paulson et al., 2016).

Existen numerosos factores de riesgo que contribuyen al desarrollo de la DPP en los hombres, entre ellos están los antecedentes de la depresión, conflictos en la relación marital, embarazo no deseado y depresión materna (Scarff, 2019). Adicionalmente, se ha identificado la carencia de redes de apoyo de familiares o amigos, desempleo, bajo nivel educativo y edad (Pérez & Brahm, 2017).

La depresión posparto se ha asociado a varios problemas. De acuerdo con Pérez y Brahm (2017), la depresión posparto paterna afecta el funcionamiento, la integridad y economía familiar, así como la satisfacción marital. Del mismo modo, existen estudios que han reportado como la sintomatología

depresiva paterna impacta en el desarrollo infantil, pudiendo favorecer episodios de llanto prolongado, dificultad en la relación paterno-filial, problemas en conducta alimentaria de los lactantes y un mayor riesgo para desarrollar un apego inseguro (Epifanio et al., 2015). Adicionalmente los menores pueden presentar alteraciones en el comportamiento, como problemas de conducta o hiperactividad y/o problemas emocionales (Pérez & Brahm, 2017). Finalmente, existe evidencia de que los menores presentan un bajo funcionamiento psicosocial y un aumento en la ideación e intentos suicidas durante la adolescencia y adultez temprana y un aumento en síntomas depresivos en las hijas (Kim & Swain, 2007).

Después de haber realizado una exhaustiva búsqueda en las plataformas académicas de Google Academic, SciELO, Redalyc y PubMed; se encontró que, en la población mexicana, existen muy pocos trabajos de investigación sobre la presencia de la depresión posparto paterna. Es por ello que existe la necesidad de profundizar en el tema y realizar trabajos acerca del mismo, para poder desarrollar estrategias de prevención, detección e intervención con la DPP. Esto no sólo beneficiará el ejercicio de la paternidad, sino fomentará el bienestar del menor en el núcleo familiar.

Derivado de lo anterior, el objetivo de este estudio fue estimar la prevalencia de depresión posparto paterna en una muestra de población mexicana del Hospital Militar de Especialidades de la Mujer y Neonatología, mediante la aplicación de la Escala de Edimburgo (EPDS).

Método

Diseño

Con el objetivo de estimar la presencia de la DPP, se realizó un diseño cuantitativo, descriptivo, observacional y transversal.

Participantes

Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico por conveniencia, donde se capturaron a los padres cuyas parejas estuvieran llevando su seguimiento gineco-obstétrico en el Hospital Militar de Especialidades de la Mujer y Neonatología. Los criterios de inclusión fueron: a) ser padre biológico o adoptivo, b) haber participado en el curso psicoprofiláctico y c) aceptar participar voluntariamente. Se excluyó a quienes no autorizaron la aplicación del instrumento o tuvieran un diagnóstico previo de depresión.

El tamaño de la muestra se calculó utilizando la fórmula para estudios de prevalencia, asumiendo un esperado del 20% (basado en estudios similares), un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95%, obteniendo un mínimo de 108 participantes.

Instrumento

Para la medición de la DPP paterna, se aplicó la Escala de Depresión Posparto de Edimburgo (Cox et al., 1987), validada y estandarizada en México y que puede ser utilizada tanto en mujeres como en hombres (Oquendo et al., 2008), con un nivel de confiabilidad $\alpha = .85$ y $.87$ (Flores Ramos et al., 2025), la cual consistente en 10 preguntas con cuatro opciones de respuesta que van del 0 al 3, y tiene un valor máximo de 30 puntos, de los cuales una puntuación a partir de 10 o más indica una posible depresión de diversa gravedad. Con fines estadísticos y de investigación se incluyeron preguntas que permitieran obtener información sobre los datos sociodemográficos de los participantes. Obteniendo en este estudio una $\alpha = 0.86$, con excelente consistencia interna.

Procedimiento

A fin de poder captar y realizar la aplicación de citado instrumento, se contó con el apoyo del Sistema Digital de Sanidad, en donde se realizó un levantamiento sobre pacientes que se encontrarán próximas a dar a luz o bien hubieran dado a luz en las últimas 48 horas previas. Se realizó una entrevista con el padre del menor, en donde se le explico el motivo de la evaluación, alcances y objetivos y se le invito a participar en el estudio a través del formato de consentimiento informado.

Análisis de datos

El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, versión 20), herramienta ampliamente empleada en el ámbito de la investigación en ciencias de la salud y psicología. En primer lugar, se aplicaron procedimientos de estadística descriptiva para caracterizar a la muestra en relación con variables sociodemográficas como edad, estado civil, nivel educativo y número de hijos, lo que permitió contextualizar el perfil de los participantes.

Posteriormente, se calcularon medidas de tendencia central (media y mediana) y de dispersión (desviación estándar y rangos), con el fin de identificar patrones en los puntajes obtenidos en la escala utilizada para la detección de depresión posparto paterna. Estos análisis posibilitaron observar la distribución de la sintomatología depresiva en la muestra, así como determinar los puntos de corte establecidos para la identificación de casos con probabilidad clínica.

Además, se realizó una categorización de los resultados en función de la presencia o ausencia de sintomatología depresiva, de acuerdo con los criterios psicométricos del instrumento empleado. Este procedimiento permitió establecer la proporción de participantes que manifestaron indicadores compatibles con depresión posparto paterna.

De forma complementaria, se llevaron a cabo análisis comparativos básicos entre subgrupos de la muestra (por ejemplo, según edad o número de hijos), con el propósito de explorar posibles diferencias en la presentación de los síntomas. Si bien no se realizaron pruebas de inferencia estadística avanzada debido a las características exploratorias del estudio, el análisis descriptivo brindó evidencia preliminar sobre la presencia de este fenómeno en la población estudiada y constituyó un aporte relevante a la literatura emergente sobre depresión posparto en hombres.

Aspectos éticos

Esta investigación fue presentada al Departamento de Enseñanza e Investigación del Hospital Militar de Especialidades de la Mujer y Neonatología, en donde el Comité de Ética e Investigación lo aprobó por unanimidad. Previo a la aplicación del instrumento se llevó a cabo una entrevista con los padres, en donde se explicó brevemente los alcances, objetivos y fines del estudio, así como resolver las dudas que fueran surgiendo. Posteriormente a ellos se aplicó el formato de consentimiento informado, en donde se evitó obtener datos de identificación y se garantizó el anonimato en su participación.

Resultados

El estudio se completó con 108 hombres los cuales respondieron el cuestionario. El análisis descriptivo mostró que la edad promedio de los participantes fue de 25.3, el nivel educativo predominante fue el bachillerato, encontrándose en segundo lugar estudios universitarios. Se obtuvo una varianza de 9.15 con una desviación estándar de 3.02. Representa una mezcla homogénea en cuanto a edad y nivel educativo.

En la Tabla 1 se muestran las características sociodemográficas principales del personal evaluado.

Tabla 1

Características sociodemográficas.

Características		
Ocupación	n	%
Militar	62	57%
Vendedor	23	21%
Chofer	12	12%
Otros empleos	11	10%
Estado civil		
Casados	63	58%
Unión libre.	45	42%
Ingreso económico mensual		

Más de \$15,000	44	41%
De \$12,000 a \$15,000	38	35%
Hasta \$12,000	26	24%
Número de hijos		
1er hijo.	47	44%
2do hijo	33	30%
3ero en adelante	28	26%

En cuanto a las condiciones sobre el parto y embarazo, se obtuvo la siguiente información que se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2
Condiciones del parto y el embarazo.

Características	n	%
Tipo de parto		
Parto vaginal Normal	81	75%
Post operada de cesárea	27	25%
Complicaciones en el parto		
No	99	92%
Sí	9	8%
Sexo del bebé		
Hombre	55	51%
Mujer	53	49%
Embarazo planeado		
Sí	84	78%
No	24	22%
Embarazo deseado		
Sí	108	100%
No	0	0

Finalmente, en lo que se refiere a los resultados obtenidos de la aplicación de la Escala de Depresión Posparto de Edimburgo, se obtuvo la siguiente información (Tabla 3):

Tabla 3
Resultados Escala de Edimburgo.

Baremos	Severidad	Porcentaje	Cantidad
De 0 a 9 puntos	Mínima	59.3%	64 hombres
De 10 a 18 puntos	Leve a Moderada	32.4%	35 hombres
De 19 a 28 puntos	Moderada a Severa	8.3%	9 hombres
29 puntos o más	Severa	0%	0 hombres

Discusión

La Depresión Posparto Paterna, representa una problemática frecuente y que ha sido poco diagnosticada o investigada ya que puede afectar el vínculo que desarrollan los padres con los hijos. Este estudio concuerda con los resultados publicados previamente en los artículos antes citados, donde con diferentes puntos de corte, se demuestra que la depresión posparto paterna existe y es algo que aún no se ha logrado investigar o dar la importancia que mantiene buscando el interés superior del menor.

Los resultados obtenidos en este estudio revelan una prevalencia de depresión posparto paterna (DPP) del 37% en una muestra de padres adscritos al Hospital Militar de Especialidades de la Mujer y Neonatología, cifra que supera los existentes reportados en la literatura internacional para poblaciones civiles, donde la incidencia oscila entre el 8% (Paulson et al., 2016) y el 25% (Cameron et al., 2016). Esta diferencia en porcentaje podría explicarse por factores relacionados al contexto caracterizado por demandas laborales extenuantes, las actividades que generan separaciones familiares prolongadas o una cultura institucional que minimiza la expresión de vulnerabilidad emocional en los hombres. Las conductas de normalización como irritabilidad o distanciamiento afectivo, podrían enmascarar síntomas depresivos, retrasando su identificación y abordaje.

El impacto de la DPP en la dinámica familiar adquiere una dimensión crítica al considerar su asociación con problemas en el desarrollo infantil, como alteraciones en el apego, dificultades conductuales y riesgos psicosociales a largo plazo. Existen estudios longitudinales que han demostrado que los hijos del padre que padeció depresión posparto presentan mayores tasas de síntomas de ansiedad, retraimiento, agresividad o trastornos del estado de ánimo en la adolescencia (Ashraf et al., 2023; Kim & Swain, 2007). Estos hallazgos subrayan la urgencia de abordar la DPP no sólo como una condición individual, sino, como un fenómeno que genera repercusiones sistémicas.

Limitaciones y recomendaciones

Este estudio presenta ciertas limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. En primer lugar, el diseño transversal impide establecer relaciones causales entre la depresión posparto paterna y las variables sociodemográficas analizadas. La información obtenida refleja únicamente un momento específico del periodo posnatal, por lo que no se pueden determinar trayectorias evolutivas ni la persistencia de los síntomas en el tiempo.

En segundo lugar, el estudio se basó en autoinforme mediante la Escala de Edimburgo, lo que, si bien constituye un instrumento validado y confiable, puede conllevar sesgos de deseabilidad social o subreporte de síntomas, particularmente en población masculina, donde persisten estigmas relacionados con la expresión de malestar emocional.

Otra limitación importante es que la muestra se circunscribió a una población militar atendida en un hospital específico, lo que restringe la generalización de los hallazgos a otras poblaciones civiles o contextos socioculturales distintos. Factores propios de la vida castrense, como los despliegues operativos, las separaciones familiares prolongadas o la rigidez de las normas institucionales, pueden haber influido en la elevada prevalencia encontrada.

Finalmente, no se exploraron otras variables de interés, como el nivel de apoyo social, la calidad de la relación de pareja, la historia previa de trastornos del estado de ánimo o el impacto de la depresión materna, que podrían haber aportado mayor comprensión sobre los factores asociados a la depresión posparto paterna.

Con base en lo anterior, futuras investigaciones deberían considerar el empleo de diseños longitudinales que permitan seguir a los padres desde el embarazo hasta los primeros años de crianza, con el fin de identificar trayectorias clínicas y factores de riesgo o protección. Asimismo, se recomienda ampliar el alcance a poblaciones civiles y de diferentes contextos socioculturales, lo que favorecería la comparación de resultados y la identificación de patrones comunes y diferenciales.

Del mismo modo, resultaría pertinente integrar métodos mixtos que combinen la evaluación cuantitativa con entrevistas cualitativas, para profundizar en las experiencias subjetivas de los padres. Finalmente, se sugiere examinar el impacto de la depresión paterna en la dinámica familiar y el desarrollo infantil, considerando la evidencia que asocia la sintomatología depresiva de los padres con problemas de apego, conductuales y emocionales en los hijos.

Conclusiones

La implementación de tamizajes sistemáticos para la DPP en los servicios de salud, representa una prioridad obligatoria. La Escala de Edimburgo, debería de integrarse de manera rutinaria en las evaluaciones posnatales de ambos progenitores, adaptando sus puntos de corte para reflejar las particularidades ocupacionales y culturales de esta profesión.

Es esencial capacitar médicos, enfermeras, residentes y trabajadores sociales en el reconocimiento de manifestaciones atípicas de depresión masculina, que suele incluir conductas de evitación, aumento en el consumo de sustancias o hiperactividad laboral como mecanismo de afrontamiento.

Las intervenciones psicoeducativas deben de trascender el enfoque materno centrado que predomina en los cursos psicoprofilácticos. Diseñar módulos específicamente dirigidos para padres que aborden expectativas realistas de la paternidad, manejo del estrés financiero y estrategias de corresponsabilidad en el cuidado neonatal, mitigando así sentimientos de incompetencia o aislamiento.

La depresión posparto paterna es un fenómeno multifacético que demanda respuestas igualmente complejas y articuladas. En el contexto social, donde se antepone las expectativas de la masculinidad o el rol de ser padre, representan situaciones que pudieran evitar el reconocimiento emocional de los padres. La inversión en la salud mental paterna representa una inversión en el futuro de las nuevas generaciones y en el desarrollo de los menores como pilares de estabilidad emocional.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2023). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: Texto revisado DSM-5-TR*. Editorial Panamericana.
- Ashraf, S., Shah, K., & Vadukapuram, R. (2023). Impact of paternal depression on child neurodevelopmental outcomes and disorders. *Primary Care Companion for CNS Disorders*, 202325(1), 22r03303. <https://doi.org/10.4088/PCC.22r03303>
- Belsky, J. & Pensky, E. (1988). Marital change across the transition to parenthood. *Marriage & Family Review*, 12(3-4), 133–156. https://doi.org/10.1300/J002v12n03_08
- Cameron, E. E., Sedov, I. D., & Tomfohr-Madsen, L. M. (2016). Prevalence of paternal depression in pregnancy and the postpartum: An updated meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 206, 189–203. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.07.044>
- Caparrós-González, R.A., & Rodríguez-Muñoz, M. (2020). Depresión posparto paterna: Visibilidad e influencia en la salud infantil. *Clínica y Salud*, 31(3), 161–163. <https://doi.org/10.5093/clysa2020a10>
- Cox, J., Holden, J., & Sagovsky, R. (1987). Detection of postnatal depression: Development of the 10-item Edinburgh Postnatal Depression Scale. *British Journal of Psychiatry*, 150(6), 782–786. <https://doi.org/10.1192/bjp.150.6.782>
- Crisol, D. (2021). Paternal postpartum depression. *Unimed*, 3(2), 89–95. <https://revunimed.sld.cu/index.php/revestud/article/view/71>
- Epifanio, M., Genna, V., De Luca, C., Roccella, M., & La Grutta, S. (2015). Paternal and maternal transition to parenthood: The risk of postpartum depression and parenting stress. *Pediatric Reports*, 7(2), 5872. <https://doi.org/10.4081/pr.2015.5872>
- Flores Ramos, G., Castro Apodaca, F. J., Garay Vizcarra, L. A., Favela Heredia C., Acosta Alfaro, L.F., Canizalez Román, A., Magaña Ordorica, D., Terán Cabanillas, E., León Sicarios, N.M., Peña García, G.M., Sandoval Quiñonez, P.A. & Murillo Llanes, J. C. E. (2025). Depresión perinatal en mujeres mexicanas diagnosticadas mediante la Escala de Depresión Posnatal de Edimburgo. *Ginecología y Obstetricia de México*, 93(1), 6–12. <https://doi.org/10.24245/gom.v93i1.114>
- Ketner, S., Gravesteyn, C., & Verschuur, M. (2018). Transition to parenthood: It does not get easier the next time: Exploring ways to support well-being among parents with newborns. *Journal of Family Social Work*, 22(3), 274-291. <https://doi.org/10.1080/10522158.2018.1499063>
- Kim, P., & Swain, J. E. (2007). Sad dads: Paternal postpartum depression. *Psychiatry Edgmont*, 4(2), 35–47. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2922346>

- Nelson-Coffey, S. K., & Stewart, D. (2019). Well-being in parenting. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Being and becoming a parent* (3a ed., pp. 596–619). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429433214-17>
- O'Hara, M., & McCabe, J. (2013). Postpartum depression: Current status and future directions. *Annual Review of Clinical Psychology, 9*, 379–407. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185612>
- Oquendo, M., Lartigue, T., González, I., & Méndez, S. (2008). Validez y seguridad de la Escala de Depresión Perinatal de Edimburgo como prueba de tamiz para detectar depresión perinatal. *Perinatología y Reproducción Humana, 22*(3), 195–202. <https://inper.mx/descargas/pdf/ValidezyseseguridaddelaescaladedepresionperinataldeE.pdf>
- Paulson, J., Bazemore, S., Goodman, J., & Leiferman, J. (2016). The course and interrelationship of maternal and paternal perinatal depression. *Archives of Women's Mental Health, 19*(4), 655–663. <https://doi.org/10.1007/s00737-016-0598-4>
- Pérez, F., & Brahm, P. (2017). Depresión posparto en padres: ¿Por qué también es importante? *Revista Chilena de Pediatría, 88*(5), 582–585. <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062017000500002>
- Pinto, T., Samorinha, C., Tendais, I., & Figueiredo, B. (2019). Depression and paternal adjustment and attitudes during the transition to parenthood. *Journal of Reproductive and Infant Psychology, 38*(3), 281–296. <https://doi.org/10.1080/02646838.2019.1652256>
- Scarff, J. R. (2019). Postpartum depression in men. *Innovations in Clinical Neuroscience, 16*(5–6), 11–14. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6659987/>



Ct vewrq'f'g'kpxgwnki cekop

Traducción y validación de la Escala de Limerencia de Wolf y Lemay en población mexicana

Translation and validation of the Wolf & Lemay Limerence Scale in the Mexican population

<https://doi.org/10.62364/by9f5r38>

Alejandra Tiscareño* y Salvador Quiñónez-Rodríguez*
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*

Citación | Tiscareño, A. & Quiñónez-Rodríguez, S. (2025). Traducción y validación de la Escala de Limerencia de Wolf y Lemay en población mexicana. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 8(1), 1-13 <https://doi.org/10.62364/by9f5r38>

Artículo enviado: 19-05-2025, aceptado: 24-11-2025, publicado: 23-01-2026

Resumen

Actualmente, no existen instrumentos en México que evalúen la limerencia, debido a la poca atención recibida por este constructo, además de su confusión con otras condiciones psicológicas. Por ello, el objetivo del presente estudio fue traducir, adaptar a población mexicana adulta y determinar la validez y confiabilidad de la Escala de Limerencia de Wolf y Lemay. Esto se realizó a través de un análisis factorial exploratorio y confirmatorio en una muestra total de 600 adultos universitarios mexicanos. Se obtuvo un modelo de 6 factores con 26 ítems, $\alpha = .898$, lo que muestra buenos índices de consistencia interna en cada factor y propiedades adecuadas de validez de constructo, concurrente y discriminante. Por lo que se concluyó que la Escala de Limerencia es un instrumento válido y confiable para usarse en población adulta mexicana.

Palabras clave | limerencia, sintomatología limerente, obsesión romántica, obsesión amorosa, enamoramiento, escala.

Abstract

Currently, there are no instruments available in Mexico to assess limerence, primarily due to the limited attention this construct has received and its frequent confusion with other psychological conditions. Therefore, the aim of the present study was to translate, culturally adapt for the Mexican adult population, and evaluate the validity of the Limerence Scale by Wolf and Lemay. This was done through exploratory and confirmatory factor analyses conducted on a total sample of 600 Mexican university adults. A six-factor model comprising 26 items was obtained ($\alpha = .898$), demonstrating good internal consistency for each factor and adequate construct, concurrent, and discriminant validity. These findings support the conclusion that the Limerence Scale is a valid and reliable instrument for use in the Mexican adult population.

Keywords | limerence, limerent symptomatology, romantic obsession, love obsession, infatuation, scale.

Correspondencia:

Salvador Quiñónez-Rodríguez. Correo: salvador.quinonez@uacj.mx. ORCID: 0009-0008-5490-3738

*Departamento de Ciencias Sociales Av. Universidad y Av. Heroico Colegio Militar S/N. Ciudad Juárez, Chihuahua, México, C.P. 32300.

La limerencia es un concepto acuñado originalmente por Tennov (1979) y poco atendido por otros autores, resultando en confusión constante con otras condiciones, como el enamoramiento, el trastorno obsesivo-compulsivo (TOC) o las adicciones (Carswell & Impett, 2021; Martin, 2018; Sack, 2012). Al ser una condición escasamente conocida, en México no existen pruebas psicométricas estandarizadas que evalúen la limerencia (Wakin & Vo, 2008; Wolf, 2017).

Este estado psicológico es una condición involuntaria de obsesión cognitiva (Bradbury et al., 2024; Bitez, 2023; Tennov, 1979; Wakin & Vo, 2008), con las principales características de un deseo obsesivo de reciprocidad por parte de la otra persona, también llamada Objeto Limerente (OL); incertidumbre acerca de los sentimientos del OL; rumiación sobre el OL (Reynolds, 1983), que incluye fantasías constantes de reciprocidad; dolor en el pecho; recuerdo y análisis constante de interacciones pasadas con el OL, con el objetivo de detectar señales de reciprocidad; inversión exagerada de tiempo directa o indirectamente en el OL; búsqueda intensa de intimidad emocional; admiración al OL; desciframiento de comportamientos, acciones y gestos del OL que impliquen reciprocidad; sentimientos de inadecuación; miedo fuerte, persistente y duradero a ser rechazado emocionalmente por el OL; dependencia emocional y una final extinción de la limerencia cuando se alcanza certeza sobre la reciprocidad emocional o la inexistencia de ésta (Bringle et al., 2013; Carswell & Impett, 2021; Tennov, 1979; Wolf, 2017).

A pesar de sus particularidades, la limerencia comparte características con otras condiciones psicológicas, generando confusiones conceptuales. De manera similar al TOC, implica pensamientos intrusivos y persistentes, así como una cantidad considerable de tiempo dedicado a la obsesión y a conductas orientadas a disminuir el malestar asociado (Asociación Americana de Psiquiatría, 2022). Asimismo, coincide con la adicción debido a la fuerte dependencia hacia un objeto externo y la manifestación de patrones de comportamiento compulsivo (APA, 2022). Finalmente, comparte con el enamoramiento la estimulación dopaminérgica (Gottman & Gottman, 2017), el pensamiento recurrente sobre la otra persona y el deseo de cercanía (Tennov, 1979).

A pesar de estas similitudes, la limerencia presenta diferencias claras con estas condiciones. A diferencia del TOC, los pensamientos intrusivos pueden resultar placenteros y se asocian con un reajuste conductual orientado a agradecer al OL, en contraste con la rigidez conductual típica del TOC (APA, 2022; Tennov, 1979). En relación con las adicciones, la conducta limerente no busca ser una estrategia de afrontamiento, sino obtener señales de reciprocidad y puede disminuir o extinguirse cuando dicha incertidumbre se resuelve, a diferencia de las adicciones (APA, 2022; Wakin & Vo, 2008). Asimismo, se distingue del enamoramiento por una intensidad emocional predominantemente displacentera (Camacho, 2018), un enfoque excesivo en la reciprocidad más que en la persona y una mayor predominancia cognitiva sobre los aspectos afectivos (Wolf, 2017).

Como resultado, la limerencia presenta consecuencias que obedecen a su propia conceptualización. Se han documentado conductas de acoso; autolesión; disfuncionalidad laboral o académica debido a pensamientos intrusivos; relaciones de pareja asimétricas o abusivas; preocupación excesiva; ansiedad y síntomas depresivos; alteraciones en sueño y alimentación; y sentimientos persistentes de inadecuación (Bitez, 2023; Bradbury et al., 2024; Bringle et al., 2013; Sack, 2012; Wakin & Vo, 2008). En casos extremos, se documentaron intentos suicidas dirigidos a obtener la atención del OL (Tennov, 1979).

En este contexto, confundir la limerencia con las condiciones anteriormente mencionadas dificulta no sólo su identificación clínica, sino que también obstaculiza la búsqueda de ayuda psicológica y limita el desarrollo de intervenciones e instrumentos psicométricos específicos (Wolf, 2017). Esta falta de claridad conceptual contribuye a que las manifestaciones limerentes sean normalizadas, minimizadas o interpretadas como variaciones de experiencias románticas comunes, lo que perpetúa su invisibilidad clínica y académica.

Ante este panorama, se busca contribuir al conocimiento existente sobre la limerencia y su diferenciación de otras condiciones psicológicas. Por ello, dada la escasez de instrumentos psicométricos estandarizados en México para evaluarla, se vuelve necesario traducir, adaptar y analizar la confiabilidad y validez de la Escala de Limerencia de Wolf y Lemay (2015), actualmente el único instrumento diseñado

para medir este constructo. Así pues, el objetivo de este estudio es validar dicha escala en población mexicana y examinar su confiabilidad y validez en este contexto.

Como se mencionó, la Escala de Limerencia de Wolf y Lemay (2015), desarrollada en Estados Unidos, evalúa la exclusividad, los pensamientos intrusivos, la incertidumbre, la idealización, el dolor en el pecho, la euforia, la inquietud e incapacidad para ser no-limerente asociadas a la limerencia. En su estudio, los autores examinaron la validez de constructo y la confiabilidad de esta medida, administrándola a 437 estudiantes universitarios en dos momentos distintos, con un intervalo de un mes. Además de la limerencia, la validación incluyó cuestionarios sobre estados amorosos, características de personalidad y decisiones relacionadas con la búsqueda de objetivos de la muestra estadounidense para evaluar la validez concurrente y discriminante. Los hallazgos indicaron que la escala era válida y confiable, con un alfa de Cronbach de 0.89.

Para analizar la validez de constructo se siguió una estrategia de dos pasos. El primero consistió en examinar las correlaciones simples entre la Escala de Limerencia y otras medidas de amor, esperando correlaciones fuertes con aquellas que evalúan cualidades obsesivas del amor, como la Escala de Limerencia no publicada de Steffen (1993) y la subescala de manía de la Love Attitudes Scale (Hendrick & Hendrick, 1986); y correlaciones débiles con medidas no relacionadas con la obsesión romántica. El segundo paso incluyó un análisis factorial confirmatorio para evaluar la validez de constructo, replicando la estructura de factores de las medidas de amor, añadiendo un factor latente de limerencia para evaluar las cargas factoriales y las correlaciones entre los factores. El resultado del AFC mostró que la escala no se ajustaba a un modelo con múltiples factores y en cambio resultó ser unifactorial, confirmando así la validez de constructo.

Los resultados del análisis *post-hoc* de componentes principales indicaron que la Escala de Limerencia de Wolf y Lemay (2015) se agrupó en un factor separado junto con la subescala de manía, correlacionando positivamente, lo que sugiere que ambos constructos comparten características similares, específicamente obsesivas. Esto no confirma que sea un modelo unifactorial, pero sí indica que la limerencia y la manía conforman un factor distinto. De este modo, aunque no resultó un modelo completamente unifactorial, la escala pareció medir un único constructo relacionado con la experiencia amorosa obsesiva.

Recientemente, la escala fue empleada en un estudio correlacional, con el fin de explorar la relación de la limerencia con los estilos de apego, la divagación mental y los síntomas del TOC (Evans, 2023) en una muestra de 62 adultos de Estados Unidos, Reino Unido y México. Para esta investigación, la escala se redujo de treinta a veinticuatro reactivos para aliviar la carga a los participantes, manteniendo tres ítems para cada componente y una confiabilidad interna igual a la versión original ($\alpha = .89$). Aunque el instrumento principal sigue un modelo unifactorial, en el estudio de Evans (2023) se calcularon las medidas de confiabilidad para cada componente de la escala, obteniéndose $\alpha = .77$ para exclusividad; $\alpha = .81$ para pensamientos intrusivos; $\alpha = .74$ para incertidumbre; $\alpha = .80$ para idealización; $\alpha = .93$ para dolor en el pecho; $\alpha = .85$ para euforia; $\alpha = .82$ para inquietud; y $\alpha = .83$ para incapacidad para ser no-limerente.

Adicionalmente, la escala no menciona puntos de corte, pese a que mide presencia o ausencia de sintomatología. Además, es importante resaltar que no se realizó un análisis factorial exploratorio ni confirmatorio, lo que sugiere que esta versión de la escala fue adaptada exclusivamente para los objetivos del estudio, en lugar de utilizarse para validar una versión abreviada de la escala

Método

Diseño

Se realizó una investigación de tipo instrumental, cuantitativa, no experimental, de corte transversal y con un muestreo por conveniencia (Hernández et al., 2010).

Participantes

Se empleó una muestra total de 600 personas mayores de 18 años que radicaran en México y que tuvieran un interés amoroso a la fecha de aplicación de la batería de pruebas. Los participantes se

captaron virtualmente, a través de grupos de estudiantes de todos los institutos de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en *Facebook*.

Para el AFE, participaron 300 adultos de entre 18 y 61 años, con una desviación estándar de 5.72 años. 66.3% fueron mujeres y 33.7% hombres. 0.7% reportaron ser asexuales, 3.3% homosexuales, 76.7% heterosexuales y 19.3% bisexuales.

Para el AFC participaron 300 adultos que oscilaron entre los 18 y 53 años, con una desviación estándar de 4.48 años. 71.3% fueron mujeres y 28.7% hombres. En cuanto a la orientación sexual, 0.7% reportó ser asexual, 5% homosexual, 72.3% heterosexual y 22% bisexual.

Instrumentos y materiales

El consentimiento informado fue requisito para acceder a la batería. Posteriormente, se aplicaron preguntas sociodemográficas y los siguientes instrumentos.

Escala de limerencia de Wolf y Lemay (2015). Es una escala originalmente unifactorial diseñada para evaluar la presencia o ausencia de sintomatología limerente. Fue desarrollada a partir de las pautas teóricas propuestas por Tennov (1979). La escala mide 8 aspectos de la limerencia: exclusividad, pensamientos intrusivos, incertidumbre, idealización, dolor en el pecho, euforia, inquietud e incapacidad para ser no-limerente; a través de 30 ítems de respuesta tipo Likert, que va de 1= muy en desacuerdo hasta 7= muy de acuerdo. El alfa de Cronbach reportado fue de .89.

Escala de amor de Sternberg (1986). Mide los tres componentes del amor según la teoría de Sternberg (1986): intimidad, compromiso y pasión. En este estudio se utilizó la versión peruana (Ventura & Caycho, 2016) que reporta un alfa de Cronbach de 0.96. Se aplicaron las subescalas de compromiso y pasión, con 15 y 9 ítems, respectivamente, cuyas alfas de Cronbach son 0.92 y 0.84. El formato de respuesta es tipo Likert, que va de 1= nunca a 5= siempre. La subescala de pasión evalúa el deseo sexual o romántico, excitación psicológica, deseo de unión y atracción física. El factor compromiso mide la decisión de mantener el amor a lo largo del tiempo (Ventura & Caycho, 2016). Estos dos factores fueron seleccionados por su mayor cercanía teórica con los componentes de la limerencia, en tanto implican deseo intenso, atracción y una búsqueda sostenida de reciprocidad (Tennov, 1979; Wakin & Vo, 2008). La escala se usó para evaluar la validez concurrente, es decir, con otra medida bien establecida que evalúa constructos afines.

Cuestionario de Fusión Cognitiva (Gillanders et al., 2014). Es una escala que mide la fusión cognitiva general en un sólo factor a través de siete reactivos de respuesta tipo Likert, que va del 1= nunca al 7= siempre. Se utilizó la versión colombiana (Ruiz et al., 2017), que reporta un alfa de Cronbach de 0.93. Esta escala se empleó para medir la validez concurrente, dado que la limerencia se caracteriza por la absorción cognitiva y dificultad para distanciarse de los pensamientos intrusivos.

Inventario de Supresión del Oso Blanco (Wegner & Zanakos, 1994). Mide la tendencia a experimentar pensamientos intrusivos, la tendencia general a suprimir pensamientos negativos, la supresión del pensamiento y el nivel de incapacidad para ignorar los pensamientos negativos. El inventario consta de dos subescalas: intrusión y supresión, con alfas de Cronbach de 0.90 y 0.89, respectivamente. Se empleó únicamente la subescala de intrusiones, compuesta por cinco ítems. El formato de respuesta es de tipo Likert, que va desde 1= en completo desacuerdo hasta 5= de acuerdo completamente. Este instrumento está validado en población mexicana (Gallegos-Guajardo et al., 2023) y se utilizó para evaluar la validez concurrente, dado que la limerencia se caracteriza por pensamientos intrusivos persistentes sobre el OL.

Inventario de Ansiedad de Beck (Beck et al., 1988). Evalúa la presencia de síntomas de ansiedad a través de 21 ítems con un formato de respuesta de tipo Likert, que va de 0= nada a 3= severamente en la última semana. El alfa de Cronbach reportada para población mexicana es de 0.91 (Padrós et al., 2020). Se empleó para evaluar la validez concurrente debido a que la limerencia suele acompañarse de manifestaciones ansiosas vinculadas con la incertidumbre y preocupación por el OL, siendo la ansiedad un correlato esperado del constructo.

Escala de Autoestima de Rosenberg (1965). Es un instrumento de autoinforme diseñado para medir la autoestima global, evaluando los sentimientos y pensamientos sobre los atributos personales.

Consta de 10 ítems, distribuidos en cinco afirmaciones negativas y cinco positivas, que se responden en escala Likert del 1= totalmente en desacuerdo al 6= totalmente de acuerdo. El alfa de Cronbach es de 0.79 y ha sido validada en población mexicana (Jurado et al., 2016). Se utilizó para evaluar la validez discriminante, ya que la limerencia y la autoestima son constructos teóricamente distintos y deberían no correlacionar o correlacionar muy bajo.

Procedimiento

Primero, se realizó la traducción de la escala al español y se sometió a evaluación y jueceo por psicólogos bilingües expertos, donde se realizaron las adecuaciones correspondientes hasta su aprobación. Posteriormente, se aplicó la batería de instrumentos virtualmente, previa aceptación del consentimiento informado, a dos muestras de 300 adultos cada una. La primera administración, utilizada para el análisis factorial exploratorio, se realizó entre los meses de octubre y noviembre de 2024. La segunda administración, realizada para el análisis factorial confirmatorio, se hizo entre los meses de enero y febrero 2025. Ambas recabaciones de datos fueron realizadas a través de la plataforma *Qualtrics* y procesadas mediante IBM SPSS Statistics® (IBM, 2019, versión 26) y su extensión AMOS.

Análisis de datos

Para el AFE, se utilizó el método de mínimos cuadrados generalizados con rotación Oblimín directa, así como KMO y prueba de esfericidad de Bartlett, a fin de identificar los factores en los que se agruparon los datos. Luego, se evaluó el modelo mediante un AFC, utilizando diversos índices de ajuste con el objetivo de valorar la adecuación del modelo teórico a los datos observados. Se consideró tanto el valor de chi cuadrada (χ^2) y su significancia, como la razón entre chi cuadrada y los grados de libertad (χ^2/gl), esta última como un índice de ajuste parsimonioso (Bentler & Bonett, 1980).

Asimismo, se incluyeron los índices de ajuste absoluto Goodness of Fit Index (GFI) y Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), así como el Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), que también se clasifica dentro de los índices de ajuste parsimonioso (Browne & Cudeck, 1992). Para evaluar el ajuste incremental, se utilizó el Comparative Fit Index (CFI) y el Normed Fit Index (NFI), los cuales indican la mejora del modelo con respecto a un modelo base (Hu & Bentler, 1999). Así, la combinación de estos indicadores permitió una evaluación más robusta de la validez estructural del modelo. Finalmente, con el modelo ajustado a partir del AFC, se realizaron los cálculos de la validez concurrente y discriminante mediante IBM SPSS Statistics® (IBM, 2019, versión 26).

Consideraciones éticas

Se obtuvo el permiso y autorización del autor por correspondencia de la escala original para realizar el presente estudio y aprobación del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, resolución CEI-2024-2-1323. Asimismo, la participación fue voluntaria y estuvo condicionada a la aceptación del consentimiento informado, en el cual se describieron los objetivos del estudio, el contenido de la batería y el derecho a resolver dudas antes de continuar. Sólo tras aceptar dicho consentimiento se habilitó el acceso a la batería.

Resultados

En el AFE se obtuvo un modelo de seis factores que explicaron el 68% de la varianza y un índice de confiabilidad total de $\alpha = .88$, debiéndose eliminar los primeros cuatro ítems por carga compartida. En el AFC se confirmó este modelo, arrojando un Alfa de Cronbach de $\alpha = .898$. La Tabla 1 muestra la estructura factorial final de la escala con sus respectivos cargas factoriales e índices de confiabilidad por factor.

Tabla 1*Matriz de estructura de la escala de limerencia*

Ítems	Factor						α
	1	2	3	4	5	6	
27	.853						.92
28	.883						
29	.894						
30	.886						
9		-.812					.93
10		-.872					
11		-.918					
12		-.791					
17			-.906				.89
18			-.957				
19			-.853				
20			-.616				
24				-.752			.88
25				-.917			
26				-.850			
5					.603		.83
6					.628		
7					.678		
8					.643		
21					.723		
22					.640		
23					.735		
13						.724	.84
14						.625	
15						.792	
16						.763	
Ítems eliminados							
1		.401			.427		
2	.530				.539		
3		.489			.516		
4	.461				.538		

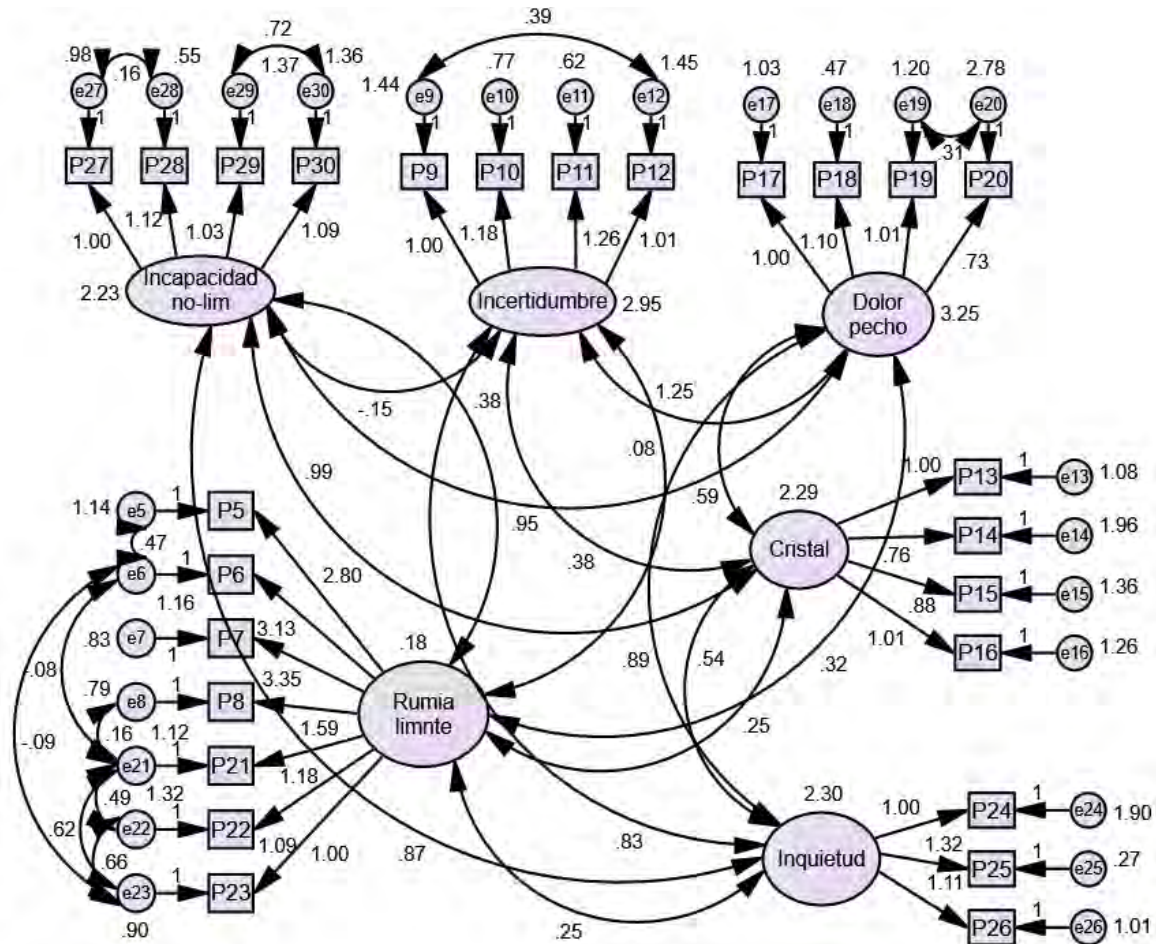
En síntesis, el primer factor (incapacidad para ser no-limerente) refleja la percepción de inmutabilidad emocional en la que la persona siente que no puede cambiar lo que experimenta hacia el OL, aunque así lo desee. El segundo factor (incertidumbre) se refiere a la dificultad para obtener claridad sobre los sentimientos del OL. El tercer factor (dolor en el pecho) captura la dimensión somática del anhelo limerente. El cuarto factor (inquietud) engloba la activación fisiológica y cognitiva desbordante en presencia del OL, manifestada en nerviosismo, agitación y dificultad para comportarse con naturalidad.

Seguidamente, el quinto factor (Rumiación limerente) describe la cadena de pensamientos intrusivos, repetitivos y difíciles de controlar sobre el OL, junto con una intensa gratificación emocional ante la percepción de reciprocidad. El último factor (cristalización) alude a una forma de percepción embellecida en la que los defectos del OL no se niegan, sino que se minimizan, se pasan por alto o incluso se reinterpretan como cualidades encantadoras.

Respecto a los índices de ajuste, se observó un ajuste satisfactorio en todos los valores, excepto en el AGFI. Sin embargo, el RMSEA, mostró un valor de ajuste dentro del criterio de corte aceptable. El modelo final y sus valores de ajuste se presentan en la Figura 1.

Figura 1

AFC del modelo e índices de ajuste



Modelo	CMIN	p	CMIN/DF	GFI	AGFI	RMSEA	CFI	NFI
6 factores	432.45	.000	1.584	.901	.87	.044	.97	.92
Criterios de corte		>.05	≤ 5	>.90	>.90	<.06	>.90	>.90

Nota: abreviaciones de factores: Incapacidad no-lim= incapacidad para ser no-limerente, Incertidumbre= incertidumbre, Dolor pecho= dolor en el pecho, Inquietud= inquietud, Rumia limnte= rumiación limerente, Cristal= cristalización

En cuanto a la validez concurrente, se observaron correlaciones positivas con los factores de pasión y compromiso de la Escala de Amor de Sternberg, con el Inventario de Ansiedad de Beck, con el Cuestionario de Fusión Cognitiva y con el factor de intrusiones del Inventario de Supresión del Oso

Blanco. En contraste, la correlación con la Escala de Autoestima de Rosenberg fue débil. Los coeficientes específicos y los tamaños de efecto se muestran en la Tabla 2.

Finalmente, los puntos de corte para la escala total se establecieron con base en $DE=25.77$; $r^2=664.33$ los percentiles 20, 40, 60 y 80, mientras que para cada uno de los seis factores se utilizaron los percentiles 33.33 y 66.66.

Tabla 2

Validez concurrente y discriminante con la Escala de Limerencia de Wolf y Lemay (N=600).

Escala	Correlación Pearson (r)		P	Efecto
Validez concurrente				
Factor compromiso de escala Stemberg	.146	**	<0.01	Débil
Factor pasión de escala de Stemberg	.321	**	<0.01	Moderada
Inventario ansiedad Beck	.532	**	<0.01	Grande
Cuestionario fusión cognitiva	.528	**	<0.01	Grande
Factor intrusión de Inventario supresión del Oso Blanco	.520	**	<0.01	Grande
Validez discriminante				
Escala de autoestima	.096	*	<0.05	Débil

Nota: criterio de efecto basados en Cohen (1992) ≤ 0.10 débil, $0.30 \sim$ moderada, $\Rightarrow 0.50$ grande.

Discusión

La escala adaptada presentó un alfa de Cronbach de .898, lo que sugiere una consistencia interna adecuada. En cuanto a la estructura factorial, a diferencia del modelo unifactorial encontrado originalmente, en la presente validación emergió una estructura de seis factores. Esta diferencia podría atribuirse a variaciones culturales en la vivencia de la limerencia o a particularidades de la muestra empleada.

Respecto a la validez concurrente, la escala mostró correlaciones positivas con medidas teóricamente relacionadas: pasión y compromiso de la Escala de Amor de Sternberg (Ventura & Caycho, 2016), fusión cognitiva (Gillanders et al., 2014), intrusiones del Inventario de Supresión del Oso Blanco (Wegner & Zanakos, 1994) y ansiedad (Beck et al., 1988). Estos hallazgos respaldan la congruencia teórica del constructo. Asimismo, la correlación débil con la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965) apoya su validez discriminante.

Ahora bien, las correlaciones más fuertes se observaron con fusión cognitiva, pensamientos intrusivos y ansiedad. Estos hallazgos convergen en un mecanismo común: la rumiación, proceso transdiagnóstico implicado en el inicio, mantenimiento y recaída de diversos trastornos psicológicos (Lyubomirsky et al., 2015; Watkins, 2016). La rumiación, definida como pensamiento repetitivo centrado en un objetivo o preocupación personal (Martin & Tesser, 1996), puede ser constructiva, pero cuando se orienta a metas inalcanzables, como ocurre en la limerencia, se vuelve desadaptativa (Bradbury et al., 2024; Watkins, 2008). Dado que la limerencia implica rumiación persistente centrada en el OL, las asociaciones observadas respaldan su papel como mecanismo central en la experiencia limerente.

No obstante, el presente estudio presenta limitaciones. En primer lugar, la muestra fue no probabilística y compuesta principalmente por estudiantes universitarios, lo que restringe la generalización de los resultados a la población adulta en general. Además, no se recabó información precisa sobre la ciudad de residencia de los participantes, por lo que no puede asegurarse que toda la

muestra residiera en México. Finalmente, algunas de las pruebas empleadas para la validez concurrente no cuentan con validación en población mexicana, lo que sugiere la conveniencia de replicar el estudio con instrumentos validados en México.

Conclusiones

La Escala de Limerencia de Wolf y Lemay, traducida y adaptada al español, muestra propiedades psicométricas adecuadas para su uso en población mexicana adulta. El análisis factorial reveló una estructura de seis factores y las estimaciones de consistencia interna, así como las evidencias de validez concurrente y discriminante respaldan su utilidad para evaluar la limerencia en contextos de investigación.

El presente estudio constituye el primer esfuerzo de validación de un instrumento para medir la limerencia en México y en el ámbito hispanohablante, aportando una herramienta inicial para el avance del conocimiento sobre este fenómeno. Se recomienda replicar el estudio en muestras más amplias y diversas para fortalecer la generalización y precisión del instrumento.

Referencias

- Asociación Americana de Psiquiatría, [APA]. (2022). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ª ed., revisión de texto). American Psychiatric Association Publishing.
- Beck, A., Epstein, N., Brown, G. & Steer, R. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 893–897. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.56.6.893>
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Bítez, R. (2023). Young adult cyber violence: an investigation of the associations with vulnerable experiences, attachment patterns, problematic internet use, limerence, and internalizing symptoms [Tesis de doctorado, The University of British Columbia]. <https://open.library.ubc.ca/media/stream/pdf/24/1.0434196/3>
- Bradbury, P., Short, E., & Bleakley, P. (2024). Limerence, hidden obsession, fixation, and rumination: A scoping review of human behaviour. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 40(5) <https://doi.org/10.1007/s11896-024-09674-x>
- Bringle, R., Winnick, T., & Rydell, R. (2013). The prevalence and nature of unrequited love. *Sage Journals*, 3(2), <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244013492160>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative Ways of Assessing Model Fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Camacho, J. (2018). El amor en las relaciones de pareja en Pérez, R., & Rinaldi, F. (Eds.), *Enriquecimiento sexual para parejas* (pp. 1-19). Akadia Editorial. <https://www.fundacionforo.com/uploads/pdfs/el-amor-en-las-relaciones-de-pareja-dr-javier-martin-camacho.pdf>
- Carswell, K., & Impett, E. (2021) What fuels passion? An integrative review of competing theories of romantic passion. *Social and Personality Psychology Compass*, 15(8), <https://doi.org/10.1111/spc3.12629>
- Cohen, J. (1992). Quantitative methods in psychology: A power primer. *Psychol. Bull.*, 112, 1155-1159.
- Evans, C. (2023). *Exploring Obsessive Thinking and Compulsive Behaviour in the Context of Real and Imagined Relationships* [Tesis de doctorado, Universidad de Sheffield]. <https://etheses.whiterose.ac.uk/id/eprint/33590/1/Evans%20Chloe%20176.20.pdf>
- Gallegos-Guajardo, J., Sánchez-Jáuregui, G., Alicea-Lozada, L., Hidalgo, G., Luna-Huguenin, V., & Fisak, B. (2023). Validación del Inventario de Supresión del Oso Blanco en Población Mexicana. *Evaluar*, 23(2), 57-66. <https://pure.udem.edu.mx/en/publications/validation-of-the-white-bear-suppression-inventory-for-the-mexica>

- Gillanders, D., Bolderston, H., Bond, F., Dempster, M., Flaxman, P., Campbell, L., Kerr, S., Tansey, L., Noel, P., Ferenbach, C., Masley, S., Roach, L., Lloyd, J., May, L., Clarke, S., & Remington, B. (2014). The development and initial validation of the Cognitive Fusion Questionnaire. *Behavior Therapy, 45*(1), 83-101. <http://dx.doi.org/10.1016/j.beth.2013.09.001>
- Gottman, J. & Gottman, J. (2017). The Natural Principles of Love. *Journal of Family Theory & Review 9*(1), 7-26.
- Hendrick, C. & Hendrick, S. (1986). A theory and method of love. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 392-402. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.50.2.392>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- IBM. (2019). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Versión 26) [Software].
- Jurado Cárdenas, D., Jurado Cárdenas, S., López Villagrán, K., & Querevalú Guzmán, B. (2016). Validez de la Escala de Autoestima de Rosenberg en universitarios de la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana De Medicina Conductual, 5*(1), 18–22. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rlmc/article/view/55207>
- Lyubomirsky, S., Layous, K., Chancellor, J., & Nelson, S. (2015). Thinking about rumination: The scholarly contributions and intellectual legacy of Susan Nolen-Hoeksema. *Annual Review of Clinical Psychology, 11*(1), 1-23. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032814-112733>
- Martin, S. (2018). *An exploration of the transition from romantic infatuation to adult attachment* [Tesis de doctorado, Cornell University]. <https://www.proquest.com/openview/1b395869fb654c7923dd8ae92afcdbe1/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Martin L., & Tesser, A. (1996). Some ruminative thoughts. En: R. S. Wyer (ed.), *Ruminative thoughts: advances in social cognition*. (Vol. 9, pp. 1-47). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. <https://psycnet.apa.org/record/1996-97335-001>
- Padrós, F., Montoya, K., Bravo, M. & Martínez, M. (2020). Propiedades psicométricas del Inventario de Ansiedad de Beck (BAI, Beck Anxiety Inventory) en población general de México. *Ansiedad y Estrés, 26*, 181-187. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2020.08.002>
- Reynolds, S. (1983). Limerence: A new word and concept. *Psychotherapy: Theory, research and practice, 20*(1), 107-111. <https://doi.org/10.1037/h0088469>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt183pjhh>
- Ruiz, F. J., Suárez-Falcón, J. C., Riaño-Hernández, D., & Gillanders, D. (2017). Psychometric properties of the Cognitive Fusion Questionnaire in Colombia. *Revista Latinoamericana de Psicología, 49*(1), 80–87. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.09.006>
- Sack, D. (2012). Limerence and the biochemical roots of love addiction. Huffington Post. https://www.huffpost.com/entry/limerence_b_1627089
- Sternberg, R. J. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review, 93*(2), 119–135. https://pzacad.pitzer.edu/~dmoore/psych199/1986_sternberg_trianglelove.pdf
- Steffen, J. (mayo de 1993). *The revised measure of limerence*. Ponencia presentada en la Conferencia Anual del Medio Continente de la Sociedad para el Estudio Científico del Sexo, Cincinnati, OH.
- Tennov, D. (1979). *Love and limerence: The experience of being in Love*. Scarborough House.
- Ventura, J., & Caycho, T. (2016). Análisis exploratorio de la escala de amor de Sternberg en estudiantes universitarios peruanos. *Acta de Investigación Psicológica, 6*, 2430–2439. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aiprr.2016.06.006>
- Wakin, A., & Vo, D. B. (2008). *Love-variant: The Wakin-Vo I. D. R. model of limerence* [Sesión de conferencia]. 2nd Global Conference; Challenging Intimate Boundaries, Inter-Disciplinary – Net. https://digitalcommons.sacredheart.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1134&context=psych_fac

- Watkins, E. (2008). Constructive and unconstructive repetitive thought. *Psychological Bulletin*, *134*, 163–206. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.163>
- Watkins, E. (2016). *Rumination-Focused Cognitive-Behavioral Therapy for Depression*. Editorial Guildford.
- Wegner, D., & Zanakos, S. (1994). Chronic thought suppression. *Journal of Personality*, *62*(4), 615-640. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1994.tb00311.x>
- Wolf, N. (2017). *Investigating limerence: predictors of limerence, measure validation, and goal progress* [Tesis de maestría, University of Maryland]. University of Maryland Digital Repository. <https://drum.lib.umd.edu/handle/1903/20272>
- Wolf, N. R., & Lemay, E. P., Jr. (2015). *Development of a scale to measure limerence* (Manuscrito no publicado).

Anexo
Escala de Limerencia de Wolf & Lemay
(adaptada por Tiscareño & Quiñónez-Rodríguez, 2025)

Las preguntas siguientes se refieren a tus sentimientos hacia alguien por quien te sientes o te has sentido atraído románticamente. Como tal, los sentimientos mencionados en estas preguntas se relacionan con sentimientos románticos. No es necesario que estés en una relación con la persona por la que tienes estos sentimientos; a menudo, las personas admiran a otros desde la distancia. Responde conforme al siguiente modo de respuesta, donde a mayor acuerdo mayor puntaje:

1	2	3	4	5	6	7
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Un poco en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Un poco de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo

Incapacidad para ser no-limerente							
1. Sé que aunque quisiera no podría cambiar la forma en que me siento hacia esa persona.	1	2	3	4	5	6	7
2. No puedo cambiar cómo me siento hacia esa persona.	1	2	3	4	5	6	7
3. Los sentimientos que tengo por esa persona son imposibles de cambiar.	1	2	3	4	5	6	7
4. Siento que soy incapaz de cambiar mi manera de sentir hacia esa persona.	1	2	3	4	5	6	7
Incertidumbre							
5. Podría equivocarme sobre lo que esa persona siente por mí.	1	2	3	4	5	6	7
6. Nunca estoy 100% segura/o sobre lo que esa persona siente por mí.	1	2	3	4	5	6	7
7. No estoy seguro/a sobre lo que esa persona siente por mí.	1	2	3	4	5	6	7
8. Es posible que esa persona sienta algo diferente por mí que lo que yo creo.	1	2	3	4	5	6	7
Dolor en el pecho							
9. Cuando pienso en esa persona siento un dolor en el centro del pecho.	1	2	3	4	5	6	7
10. Lo que siento por esa persona me deja una sensación dolorosa en el centro de pecho.	1	2	3	4	5	6	7
11. Experimento el anhelo de estar con esa persona como una sensación dolorosa en el centro de mi pecho.	1	2	3	4	5	6	7
12. Siento un dolor en el centro del pecho cada vez que esa persona se va.	1	2	3	4	5	6	7
Inquietud							
13. Cuando estoy cerca de esa persona tengo dificultades para hablar y no puedo pensar con claridad.	1	2	3	4	5	6	7
14. Cuando estoy cerca de esa persona me pongo muy nervioso/a y agitado/a.	1	2	3	4	5	6	7
15. Me pongo inquieta/o cuando estoy cerca de esa persona.	1	2	3	4	5	6	7
Rumiación limerente							
16. No puedo controlar cuándo o cuánto pienso en esa persona.	1	2	3	4	5	6	7

17. Empiezo a pensar en esa persona incluso cuando me propongo no hacerlo.	1	2	3	4	5	6	7
18. No puedo sacar a esa persona de mi cabeza.	1	2	3	4	5	6	7
19. La mayoría de los pensamientos que me llegan sobre esa persona ocurren sin esfuerzo alguno y repentinamente.	1	2	3	4	5	6	7
20. Me siento intensamente feliz cuando creo que esa persona siente algo fuerte hacia mí.	1	2	3	4	5	6	7
21. Si esa persona sintiera lo mismo que yo siento por ella/él estaría intensamente feliz.	1	2	3	4	5	6	7
22. Me pongo muy feliz cuando creo que esa persona siente lo mismo que yo.	1	2	3	4	5	6	7
Cristalización							
23. Ninguna de las características negativas de esa persona me molesta.	1	2	3	4	5	6	7
24. Paso por alto las características negativas de esa persona.	1	2	3	4	5	6	7
25. Para mí las características negativas de esa persona son encantadoras.	1	2	3	4	5	6	7
26. Los defectos de esa persona para nada me molestan.	1	2	3	4	5	6	7



Reflexión de actualidad

La importancia de la investigación en la formación profesional del psicólogo y psicóloga

The importance of research in the professional training of psychologists

<https://doi.org/10.62364/cneip.7.1.2025.300>

Jesús G. Flores Mejía*, Belén Velázquez Gatica* y Miguel Á. Radilla Calzada**
Universidad Autónoma de Guerrero*
Centro de Actualización del Magisterio Acapulco**

Citación

Flores-Mejía, J. G., Velázquez-Gatica, B., & Radilla-Calzada, M.A. (2025). *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 7(1), 1-8. <https://doi.org/10.62364/cneip.7.1.2025.300>

Artículo enviado: 24-09-2024, aceptado: 29-03-2025, publicado: 11-04-2025.

Resumen

El presente documento tiene como objetivo resaltar la importancia y los beneficios de la investigación en el proceso de formación profesional del psicólogo o psicóloga. Para ello, se aborda un panorama general de la investigación en el marco de la sociedad y la economía del conocimiento, así como las principales competencias del psicólogo, destacando la competencia de investigación en el perfil de egreso, sin dejar de lado las prácticas profesionales basadas en evidencia. Por último, el trabajo hace un recorrido por las dificultades y algunas propuestas para el desarrollo de competencias investigativas durante la formación profesional del psicólogo y psicóloga.

Palabras claves | investigación, formación profesional, psicología basada en evidencia

Abstract

This document aims to highlight the importance and benefits of research in the vocational training process of the psychologist. To this end, a general overview of research in the context of the knowledge society and economy is addressed, as well as the main competencies of the psychologist, highlighting the research competence in the egress profile without neglecting evidence-based professional practices. Finally, the paper journeys through the difficulties and some proposals for developing investigative skills during the professional training of the psychologist and psychologist.

Keywords | research, vocational training, evidence-based psychology

Correspondencia:

Belén Velázquez Gatica. Correo electrónico: belenvelazquez.gatica@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8999-1063>

* Avenida Lázaro Cárdenas SN. Col La Haciendita C.P. 39070 Ciudad Universitaria Sur. Chilpancingo De Los Bravo. Guerrero, México

** Av. Palma Sola 40, Col. Ampliación Santa Cruz, C.P. 39530, Acapulco, México.

La investigación es un proceso sistemático que tiene como objetivo generar conocimiento a través de la recolección y el análisis crítico de la información. Todo avance humano o tecnológico está ligado a procesos de investigación y, en tiempos recientes, la investigación se ha permeado por la interdisciplinariedad, la globalización y el uso de las nuevas tecnologías.

En la actualidad estamos inmersos en la sociedad del conocimiento, es decir, en una estructura y una lógica socioeconómica en la que la información y el conocimiento juegan un papel primordial en la innovación, la competitividad y el crecimiento económico de los países. En este contexto, la investigación desempeña un papel crucial, ya que gran parte de la información y el conocimiento necesario para el desarrollo económico se produce a través de ella.

Adicionalmente, dados los procesos acelerados de producción de información en la sociedad del conocimiento, la volatilidad de los conocimientos implica que la información se vuelva obsoleta o pierda su relevancia en muy corto tiempo, lo que obliga a los profesionales a recurrir a la actualización constante de su disciplina.

Aunado a lo anterior, la psicología como disciplina requiere de la especificidad de los conocimientos, es decir, al ser lo psicológico un aspecto de carácter individual, predisposto por lo colectivo, requiere que se genere conocimiento particular de personas o grupos en un determinado contexto, región o cultura, debido a la variabilidad de las personas.

Además, en el caso de la disciplina psicológica, algunos de los recientes avances científicos implican una base tecnológica. Por ejemplo, en los nuevos tratamientos para afecciones como la ansiedad, la angustia, las fobias y los miedos se implementan en entornos controlados mediante la realidad virtual, en donde la tecnología favorece los resultados positivos (Botella et al., 2006). Asimismo, se pueden utilizar algoritmos de aprendizaje que facilitan el diagnóstico psicológico, al considerar miles de patrones conductuales de historias de pacientes clínicos y con ello hacer predicciones de intervención con probabilidad de mayor éxito.

Asimismo, la telepsicología es cada vez más común, al utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para el servicio en psicoterapia. Con este recurso la atención puede alcanzar a personas que viven en poblaciones remotas sin necesidad de desplazarse, disminuyendo los costos de intervención (Rojas-Jara et al., 2022).

Partiendo del panorama actual previamente descrito, en el presente documento se tiene como objetivo resaltar la importancia y los beneficios de la investigación en el proceso de formación del psicólogo o psicóloga y su futuro profesional en el marco de la sociedad y la economía del conocimiento.

Para ello, en el desarrollo del documento se discutirá: a) la evaluación de la formación profesional del psicólogo a través de la prueba estandarizada CENEVAL en México y la importancia de las habilidades investigativas dentro de dicha formación profesional; b) las ventajas de tener una sólida formación en investigación dentro de la práctica de la psicología; c) los retos que dificultan una adecuada formación investigativa y d) algunas propuestas para sortear estos retos asociados.

Desarrollo

El examen general de egreso (EGEL) de la licenciatura en psicología del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL, 2024) es un instrumento de evaluación estandarizado en México que evalúa las competencias profesionales de los recién egresados con el propósito de valorar la calidad de la educación durante su formación y con ello, garantizar que los egresados cuenten con las competencias profesionales suficientes para insertarse a la vida laboral. Dicha prueba considera tres áreas profesionales para el psicólogo o psicóloga (CENEVAL, 2020): a) la evaluación psicológica, b) la intervención psicológica y c) la investigación y medición psicológica.

En este caso nos centraremos en la tercer área, dado que la investigación permite el avance científico y tecnológico para descubrir nuevas teorías y principios. Además la investigación propone la solución de problemas y desafíos propios de las disciplinas, así la investigación conduce a nuevos tratamientos en psicoterapia e incrementa los conocimientos con el fin de comprender mejor los procesos psicológicos. En el Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL) (CENEVAL, 2020) esta

área involucra el diseño de proyectos de investigación, la realización de investigación básica o aplicada y el diseño de instrumentos de medición y evaluación.

Desde esta perspectiva, las competencias del psicólogo o psicóloga hacen visible la importancia de la investigación en la formación a nivel licenciatura, lo que implica que si esta última competencia no se desarrolla, se está ante una psicóloga o psicólogo con debilidades en su formación y por ende con limitaciones en su práctica profesional.

En este sentido, el desarrollo de las habilidades para la investigación en la formación profesional del psicólogo y psicóloga es también necesario por las razones que se presentarán a continuación.

La práctica profesional basada en evidencia científica y actualizada

Sin duda alguna, los beneficios de la ciencia son innumerables, y uno de los más relevantes es producir conocimiento actualizado para que la intervención profesional esté basada en las mejores evidencias o pruebas científicas (Sánchez-Meca et al., 2011; Sánchez-Meca & Botella, 2010), es decir, acciones que impliquen mejoras significativas en menor tiempo. En efecto, la intervención psicológica debe considerar aquellos métodos, estrategias, técnicas y procedimientos sustentados en hallazgos de investigación, con suficiente evidencia objetiva, en lugar de creencias y opiniones basadas en el juicio común. También esta intervención debe ser producto de una evaluación con relevancia científica, resultado del análisis crítico, para que la intervención sea implementada de forma sistemática, coherente y rigurosa.

De la misma manera implica una actualización constante para mantenerse informado de los hallazgos y avances de la disciplina. Por lo anterior, los futuros profesionales en la psicología deben ser capaces de leer, analizar e interpretar adecuadamente artículos científicos de diversa índole (teóricos, empíricos, metaanálisis, metodológicos, etc.), para ser consumidores inteligentes de estos contenidos. Y no sólo para los profesionales de la psicología que se dedican a la intervención y la terapia psicológica, sino para los actores que toman decisiones en las políticas sociales, educativas y sanitarias, las cuales deberían considerar la evidencia científica acumulada sobre cómo tratar o prevenir mejor los problemas sociosanitarios (Sánchez-Meca et al., 2011).

El desarrollo de habilidades de pensamiento

Múltiples habilidades se ven favorecidas con la práctica de la investigación, entre ellas están el pensamiento crítico, analítico, lógico, reflexivo y creativo, la metacognición, la solución de problemas y la toma de decisiones (Oreshkina & Gurov, 2020; Plysang, 2024).

El acceso a los posgrados de calidad, movilidad académica y estancias de investigación

Otro aspecto de relevancia que brindan las habilidades de investigación es la posibilidad de insertarse en programas de posgrado con calidad educativa, orientados a la investigación o a la profesionalización, dichos programas se ofertan generalmente en instituciones de Educación Superior Públicas que han pasado por un proceso de evaluación y que forman parte del catálogo del Sistema Nacional de Posgrados del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT). En estos programas, regularmente los estudiantes de posgrado reciben una beca económica durante la Maestría o el Doctorado para que se dediquen exclusivamente a atender las exigencias del posgrado de calidad.

Asimismo, continuar con la formación profesional en un posgrado perteneciente al Sistema Nacional de Posgrados promueve la movilidad académica o las estancias de investigación en distintas instituciones de educación superior, lo que trae consigo mayores oportunidades de desarrollo en la investigación, al participar con otros investigadores de mayor experiencia en el campo profesional de nivel nacional o internacional.

La dificultad de la investigación durante la formación profesional

A pesar de los múltiples beneficios de la investigación, existen muchas razones que dificultan el desarrollo de competencias investigativas en la formación profesional, sin embargo, trataremos de explicar aquellas que regularmente afectan este proceso a nivel licenciatura.

Vocaciones científicas tardías

Particularmente en México el fomento y la consolidación de las vocaciones científicas son tardías, en gran medida porque es hasta la universidad donde los aprendices se encuentran con actividades académicas relevantes y sistemáticas que buscan la generación de nuevos conocimientos a través de la investigación, sobre todo en las ciencias sociales (López, 2022). Asimismo, son escasas las actividades de divulgación a las que los estudiantes se enfrentan en el transcurso de su formación educativa, lo que dificulta el fomento del interés por la ciencia y la investigación (Flores et al., 2024). Generalmente, las actividades académicas durante la educación básica se centran en replicar contenido de los libros de texto. Por ello, es necesario una política educativa que fomente las vocaciones científicas desde edades tempranas y no centralizadas en el ámbito universitario como sucede desde hace varios años en México.

Las deficientes competencias genéricas con que llegan los estudiantes a la universidad

Es un secreto a voces que los estudiantes de educación básica y media superior durante las evaluaciones de carácter internacional reportan indicadores bajos en asignaturas como español, que implica la comprensión lectora, o en matemáticas que conlleva el pensamiento lógico y la solución de problemas.

Según los últimos datos de la prueba PISA 2022, los resultados promedio en matemáticas y ciencias en México fueron inferiores en comparación con las evaluaciones anteriores a 2018, y aproximadamente los mismos que en 2018 en lectura, lo que implica un retroceso (OCDE, 2024). Mientras que en comparación con el promedio de los países de la OCDE, los estudiantes mexicanos obtuvieron puntuaciones inferiores en matemáticas, lectura y ciencias. Como consecuencia de lo anterior, es predecible que los resultados no sean alentadores en ciencias. Sin duda hay muchos más factores que contribuyen a la falta de competencias genéricas a lo largo de las trayectorias educativas de los aprendices.

Sin embargo, es importante centrarse en lo que implica la falta de estas competencias que son un caldo de cultivo para no favorecer el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes universitarios. Existen dificultades para analizar y evaluar la información, problemas para comprender y aplicar conceptos, incapacidad para abordar problemas complejos, dificultad para generar aprendizajes autónomos, poca capacidad para comunicar sus ideas de forma clara, sean verbales o escritas, problemas para utilizar las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento, entre muchos aspectos más. Lo anterior se convierte en una situación difícil para el desarrollo significativo de la investigación durante la formación profesional.

La lógica de la escritura académica

Partiendo de la idea anterior en que los estudiantes llegan a la Universidad con limitaciones para expresar sus ideas por escrito, se hace más complejo cuando afrontan la escritura académica bajo estándares especializados, específicamente en la psicología, con el formato (APA) de la American Psychological Association (Asociación Americana de Psicología), estilo de escritura que implica escribir con coherencia, claridad, precisión, organización, rigor argumentativo, reflexión crítica y el respeto por la propiedad intelectual. Además involucra la citación de fuentes, la construcción de la lista de referencias, la ética al evitar el sesgo, el plagio y el autoplagio, además de una estructura esquematizada de escritura.

La lógica de la investigación

Si a lo anterior se suma la complejidad del propio proceso de investigación, la actividad de generar conocimiento se complica, debido a que la investigación exige habilidades finas para llevarla a cabo, como la identificación de un problema o fenómeno que requiera explicación, revisar las fuentes que

existen para identificar el estado del arte o los antecedentes del estudio del fenómeno, formular una hipótesis y objetivos de investigación, explicar el fenómeno desde una perspectiva teórica, diseñar la metodología, recopilar y analizar la información, redactar los resultados de investigación, contrastarlos con otros resultados de investigación y finalmente publicarlos, lo que implica otra lógica.

La lógica de la publicación

El proceso de la investigación no termina con el desarrollo del manuscrito o reporte de investigación, ahora es necesario publicar y dar a conocer los hallazgos de la investigación a la comunidad científica. Este proceso de publicación conlleva someter el trabajo a una revisión crítica de expertos antes de la publicación. La evaluación por pares o del comité científico, mayormente conocido como arbitraje de la revista o libro, es un proceso en el que regularmente dos árbitros expertos son quienes en consenso darán por escrito la aprobación de un manuscrito para su publicación.

Los aspectos éticos y de integridad vuelvan a tener relevancia al cumplir con las normas del formato de escritura académica y evitar el plagio y la falsificación de datos. Elegir la revista o editorial también juega un rol importante ya que de preferencia se busca una revista con impacto y relevancia en el campo o área de estudio y, por último, la transparencia de la información de la investigación para que otros investigadores puedan darle seguimiento o se pueda considerar en futuras investigaciones. Si el trabajo de investigación no es publicado la investigación aún no existe, pues su acceso será limitado.

La deficiente enseñanza de la investigación durante la formación profesional

Esta práctica educativa trae consecuencias negativas en el estudiante y la academia en general, pero también se ve reflejada en las competencias profesionales del psicólogo y la psicóloga. En este sentido no es suficiente que el plan de estudios cuente con unidades de aprendizaje dedicadas a la investigación, hace falta que quien imparta el curso se dedique a la generación de nuevo conocimiento y tenga producción académica como resultado de su quehacer profesional.

Asimismo, debe enfocar los objetivos de aprendizaje finales no sólo a la construcción de los trabajos de investigación, sino involucrar a los estudiantes en actividades académicas de exposición de proyectos y reportes de investigaciones, tales como congresos y coloquios de investigación. De igual manera, promover la publicación de estos resultados en memorias, revistas arbitradas e indexadas con el objetivo de fomentar la investigación como actividad necesaria durante la formación y el ejercicio profesional.

Acciones ligadas a la investigación durante la formación profesional

A partir de las problemáticas descritas previamente se pueden recomendar algunas acciones para el fomento de las vocaciones científicas y el desarrollo de competencias en investigación en la formación de los futuros psicólogos, las cuales se presentan a continuación.

Promover la divulgación

Es muy notable que existe una brecha entre los investigadores y el público general, es este sentido el quehacer de la divulgación debe jugar un papel de trascendencia. La divulgación es el proceso de transmitir conocimientos o resultados de investigación a un público más amplio fuera del ámbito académico y especializado, con el objetivo de hacer comprensibles y accesibles los conocimientos actualizados derivados de la investigación y con ello, el público también sea beneficiario de dichos hallazgos, debido a que en la disciplina psicológica es muy común que las personas compartan sus experiencias considerando éstas como "verdaderas" y de utilidad para los demás.

Énfasis en la formación de nuevos investigadores

Otro de los retos de la investigación es la formación de nuevos investigadores, independientemente que sea una competencia del profesional de la psicología, es obvio que no todos los egresados de la licenciatura se dedicarán a labores relacionadas con la investigación como su principal actividad, sin embargo, es imprescindible para el avance y desarrollo de la disciplina la realización de investigación que contribuya a la producción científica desde diferentes enfoques y perspectivas para construir ideas renovadas en la psicología.

Redes en investigación desde la interdisciplinariedad.

La generación de conocimientos desde distintos enfoques disciplinarios permitirá abordar soluciones a los problemas desde múltiples ángulos e integrar conocimientos considerando aspectos más allá de su área de estudio. Al investigar los fenómenos psicológicos ya no es suficiente sólo considerar la vida interior y biológica del individuo, también es necesario considerar aspectos culturales, económicos, tecnológicos y ambientales. La psicología como área del conocimiento debe ir más allá de las disciplinas tradicionales con las que ha compartido objeto de estudio como la sociología, la antropología y las ciencias políticas para dar paso a la interdisciplinariedad y con ello la construcción de redes de investigación.

Financiamiento

El financiamiento en investigación es una de las mayores dificultades que enfrentan las y los investigadores y las instituciones en general para obtener fondos económicos y con ello, llevar a cabo proyectos de investigación. Las limitaciones presupuestales, la competitividad y las restricciones para la asignación de fondos hacen complicado este proceso, lo que conlleva a que se realicen proyectos de investigación de bajo alcance e impacto por la falta de financiamiento. Una mayor asignación de recursos dirigidos hacia proyectos de investigación relevantes será imprescindible para que nuestro país esté dentro de la dinámica de la economía del conocimiento.

El uso de la tecnología y los aspectos éticos en investigación

Implica asumir un conjunto de responsabilidades que respondan a las necesidades de los avances tecnológicos y de los aspectos convencionales del quehacer de investigación. Estos comportamientos éticos deben desplegar acciones tales como el uso del consentimiento informado, la protección y seguridad de los datos, evitar sesgos de investigación, el uso responsable de la inteligencia artificial, el respeto a la propiedad intelectual y con ello evitar el plagio, entre otros. La capacitación en el ejercicio de prácticas éticas en la investigación seguirá desempeñando un papel crucial en la formación de futuros investigadores sobre todo en la disciplina psicológica en donde se trabaja mayormente con participantes humanos.

Conclusiones

La importancia del desarrollo de habilidades investigativas durante la formación del psicólogo y la psicóloga es hoy en día más relevante que nunca, dadas las dinámicas de la sociedad del conocimiento, en donde la información juega un papel primordial en la innovación, la competitividad y el crecimiento económico de las sociedades. Esto ha impulsado a nivel global mayores apoyos a la generación del conocimiento a través de la investigación, sobre todo en los países que han entendido la dinámica de la economía del conocimiento. En este sentido, específicamente en México, dentro de los exámenes estandarizados de egreso se reconoce a la investigación psicológica como una de las tres habilidades básicas que requiere un profesional de la psicología para ejercer su práctica profesional sin limitaciones.

Sin embargo, el fomento de la investigación en la formación del psicólogo se ve atravesada por distintas dificultades y retos, entre los que se encuentran el insuficiente desarrollo de habilidades relacionadas con el proceso de investigación durante sus trayectorias educativas, entre las que se encuentran: la comprensión lectora, la escritura académica y científica, el análisis de información, el

pensamiento crítico, el conocimiento sobre el método científico, etc. Aunado al pobre fomento a las vocaciones científicas tempranas, debido a que los estudiantes de educación básica rara vez se someten a experiencias de aprendizaje sistemáticas asociadas con el proceso de investigación científico, por el contrario son actividades aisladas y de bajo impacto.

Por ello, para sortear estos retos algunas acciones necesarias deben ir encaminadas a: 1) promover la divulgación científica, sobre todo en edades tempranas; 2) impulsar la formación de nuevos investigadores, no sólo hasta el nivel licenciatura sino en etapas previas; 3) fomentar la formación de redes de investigación interdisciplinarias, para construir un abordaje del comportamiento humano desde diferentes perspectivas teóricas y disciplinares, además de que hoy en día la construcción de nuevo conocimiento se hace de forma colectiva y no individual, con la colaboración de diferentes actores educativos (profesores, estudiantes, organizaciones, laboratorios, etc.), situados territorialmente en distintos lugares; 4) promover una mayor asignación de recursos dirigidos a proyectos de investigación con impacto social y; 5) hacer uso de tecnología con sentido ético para efficientar los procesos de investigación.

Finalmente, se destaca que la investigación está ligada directa o indirectamente con el quehacer del psicólogo. De forma indirecta, los estudiantes deben desarrollar la capacidad de ser consumidores inteligentes de artículos científicos, con el propósito de guiar su práctica profesional, lo que se conoce como Práctica Basada en la Evidencia. De manera directa, deben conocer los diversos procesos asociados con el trabajo de investigación, por lo tanto, deberán desarrollar habilidades para entender la lógica de investigación, de escritura académica y científica y la lógica de la publicación, pues el conocimiento científico impulsa las mejoras progresivas en las disciplinas. Por lo tanto, en resumen, aunque los profesionales de la psicología no se dediquen propiamente a la construcción de nuevo conocimiento, deben tener habilidades suficientes para entender sus lógicas. De ahí la importancia de la investigación en la formación profesional del psicólogo y la psicóloga.

Referencias

- Botella, C., García-Palacios, A., Quero, S., Baños, R. M., & Bretón-López, J. M. (2006). Realidad virtual y tratamientos psicológicos: Una revisión. *Psicología Conductual*, 14(3), 491–509. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2020/04/09.Botella_14-3oa-1.pdf
- CENEVAL. (2020). *Guía para el sustentante. Examen general para el egreso de la licenciatura en psicología* (Trigésima). Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.
- CENEVAL. (2024). *Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL)*. EGEL. <https://ceneval.edu.mx/examenes-egreso-egel/>
- Flores, J. G., Velázquez, B., & Bernal, M. G. (2024). Divulgación científica en educación primaria: aplicación e innovación más allá del aula. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 21(3), 3207. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2024.v21.i3.3207
- López, J. A. (2022). La formación científica en los posgrados de calidad en ciencias sociales en México. Entre la vocación y el interés. *ArtefaCToS. Revista de estudios de la ciencia y la tecnología*, 11(1), 51–74. <https://doi.org/10.14201/art20221115174>
- OCDE. (2024). PISA 2022. Notas por país: México. *Perfiles Educativos*, 46(183), 188–202. <https://doi.org/10.22201/IISUE.24486167E.2024.183.61714>
- Oreshkina, O., & Gurov, A. (2020). Role of project and research activities in developing cognitive abilities in students with hearing impairments in their study of natural sciences at a technical university. *IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*. <https://doi.org/10.1109/EDUCON45650.2020.9125223>
- Plysang, S. (2024). The Harnessing Research-Based Learning to Empower Cognitive, Metacognitive, and Professional Competencies in Higher Education: A Case Study of Undergraduate Students Development in Early Childhood Education Program. *Journal of Roi Kaensarn Academi*, 9(11), 368–382. <https://so02.tci-thaijo.org/index.php/JRKSA/article/view/273874/182588>

- Rojas-Jara, C., Polanco-Carrasco, R., Caycho-Rodríguez, T., Muñoz-Vega, C., Muñoz-Marabolí, M., Luna-Gómez, T., & Muñoz-Torres, T. (2022). Telepsicología para psicoterapeutas: lecciones aprendidas en tiempos del Covid-19. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 56(2). <https://doi.org/10.30849/ripijp.v56i2.1733>
- Sánchez-Meca, J., & Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y meta-análisis: herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 7–17.
- Sánchez-Meca, J., Marín-Martínez, F., & López-López, J. A. (2011). Meta-análisis e intervención psicosocial basada en la evidencia. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 95–107. <https://doi.org/10.5093/in2011v20n1a9>



Reflexión de actualidad

Elementos para un debate ético a partir de los chatbots terapéuticos

Elements for an Ethical Debate on Therapeutic Chatbots

<https://doi.org/10.62364/etacrzr4>

Valeria Corbella*, Silvia Comastri ** e Ignacio Barreira***
Universidad Católica Argentina*
Universidad del Salvador**

Citación | Corbella, V., Comastri, S., & Barreira, I. (2025). *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 7(1), 1-7.

Artículo enviado: 09-11-2024, aceptado: 23-07-2025, publicado: 22-09-2025.

Resumen

El desarrollo de chatbots terapéuticos basados en inteligencia artificial (IA) plantea desafíos éticos en salud mental. Diseñados como asistentes emocionales, utilizan el lenguaje natural para simular las características de una conversación humana. Este artículo cuestiona la función terapéutica que se les adjudica, analizando los peligros de confundir una herramienta con un agente de salud mental. Se destaca la necesidad de establecer límites conceptuales y éticos claros, proponiéndose lineamientos para una integración responsable de la IA en salud mental dentro de una perspectiva humanista y plural que permita preservar el cuidado subjetivo y evitar la deshumanización del vínculo terapéutico

Palabras clave | ética, tecnología, chatbots terapéuticos, psicoterapia, salud mental.

Abstract

The development of therapeutic chatbots based on artificial intelligence (AI) poses ethical challenges in the field of mental health. Designed as emotional assistants, they use natural language to simulate the characteristics of human conversation. This article questions the therapeutic role attributed to them, analyzing the risks of confusing a technological tool with a mental health agent. It highlights the need to establish clear conceptual and ethical boundaries, proposing guidelines for the responsible integration of AI into mental health from a humanistic and pluralistic perspective—one that preserves subjective care and prevents the dehumanization of the therapeutic relationship.

Key words | ethics, technology, therapeutic chatbots, psychotherapy, mental health.

Correspondencia:

Valeria Corbella. Correo electrónico: mariacorbella@uca.edu.ar ORCID: 0000-0002-1499-585X

* Av. Alicia Moreau de Justo 1300. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

** Champagnat 1599, Pilar, Buenos Aires, Argentina.

*** MT de Alvear 1335. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

El surgimiento de los robots impulsados por la inteligencia artificial (IA) ha adquirido una renovada popularidad. Desarrollado en 1966 por Joseph Weissenbaum, ELIZA es considerado el primer robot terapéutico definido como un psicólogo de estilo rogeriano (Romero et al., 2020). Desde entonces, la proliferación de tecnologías basadas en IA ha influido en el desarrollo de herramientas psicoterapéuticas accesibles a nivel global. Los avances han llegado a conmocionar a gran parte de la comunidad profesional de la salud mental generando opiniones encontradas. Algunos terapeutas consideran que, de aquí a un número incierto de años, un robot podría reemplazarlos en su función clínica, brindando un servicio de psicoterapia que podría dejarlos sin empleo. Para otros, estos robots son parte de un camino que sigue la continuidad lógica y esperable de la evolución de la tecnología, de manera similar a lo sucedido en la medicina y otros ámbitos de la salud, efectivizando un aporte para la salud mental. Al margen de las predicciones inciertas, el desarrollo e implementación de estos chatbots avanza sobre la ejecución de roles profesionales que, hasta ahora, eran patrimonio exclusivo de los humanos. El presente artículo plantea una reflexión ética sobre el rol de los chatbots denominados terapéuticos a partir de los avances de la IA en el ámbito de la psicoterapia.

Chatbots “terapéuticos”: ambigüedades y desafíos éticos

Un chatbot¹ es un robot conversacional que tiene por función sostener una conversación en tiempo real con el usuario, captando sus intenciones y ofreciendo soluciones a sus demandas (Yao et al., 2025); Alexa, Siri, Cortana son ejemplos de robots conversacionales. Algo más difícil resulta encontrar una definición asertiva de lo que se entiende por chatbot terapéutico. Desde el campo de la psicoterapia, existe un alto consenso en que la misma se define de acuerdo con el establecimiento de una relación interpersonal con un psicólogo o psiquiatra, una alianza de trabajo fundamentada en la empatía, confianza y respeto y conocimientos de técnicas específicas para ayudar al paciente con su sufrimiento psíquico (Wampold & Imel, 2015). Asimismo, se destaca el diálogo y la colaboración entre dos personas situadas en un ambiente seguro (APA, 2023).

Desde el punto de vista del campo de la tecnología, el chatbot parte desde una posición que implica una función conversacional, aunque no hay precisiones al momento de establecer en qué consisten las funciones terapéuticas de los llamados chatbots terapéuticos, ni tampoco de los efectos que sus intervenciones pueden tener en un ser humano. La ausencia de definición sobre estas últimas tareas, que son las que implican a las competencias de los clínicos de la salud mental, genera un vacío relevante y lleva a considerar la presencia de una ambigüedad conceptual. Se utilizan diferentes términos para dar cuenta de un rol profesional que se desdibuja mientras la tecnología busca cómo continuar avanzando hasta llegar al resultado esperado. En consecuencia, un chatbot terapéutico, social, emocional o de apoyo entran en un universo poco definido, y se les utiliza como sinónimos.

Según la IA de la aplicación Gemini de Google, estos robots tienen por función: 1) proporcionar apoyo emocional inmediato, 2) intervenir en situaciones de crisis, 3) entregar información y orientación y 4) conectar con profesionales de la salud mental. En la actualidad, los nombres que más resuenan en el mercado son Wysa, Woebot, Replika, Character.ai, Yana, Cux, entre otros (Abd-alrazaq et al., 2019; Nascimento Melo Junior et al., 2024) y sus respectivas plataformas refieren la utilización de técnicas de tipo cognitivo comportamental, herramientas psicoeducativas y propuestas de ejercicios y seguimiento (Abd-alrazaq et al., 2019; Andersson & Cuijpers, 2009; Barak et al., 2008; Fitzpatrick et al., 2017; Shibata, 2011; Spek et al., 2007).

Los aspectos éticos comprometidos en el armado de estos sistemas son cuantiosos y diversos autores advierten que el lenguaje con el que han sido diseñados resulta no menos que engañoso (Matthias, 2015; Sharkey & Sharkey, 2021). Alimentados por IA generativa y técnicas de procesamiento del lenguaje natural (NLP), estos chatbots simulan conversaciones humanas de forma cada vez más verosímil gracias al aprendizaje automático (*machine learning*) y profundo (*deep learning*). Estos diseños hacen que ya no sea tan sencillo distinguir entre una conversación humana y otra mediada por la tecnología. En

¹ La palabra en inglés “chatbot” es la conjunción de chat (conversar) y bot (contracción de robot). De ahí que se traduce como robot conversacional.

este punto, Turkle (2017) enfatiza que es inapropiado hablar de conversación cuando se trata de un robot ya que en ese intercambio priman una serie de conexiones basadas en datos y funciones algorítmicas mientras que la conversación es patrimonio de los seres humanos.

Otra cuestión problemática resulta del hecho de que estas tecnologías se promocionan con lenguaje engañoso. Las estrategias de marketing los anuncian como un “lugar seguro”, un “acompañante emocional”, un “amigo empático que dará consejos y ayudará a buscar soluciones”. Otros, recurren al lenguaje paradójico presentándose como un “psicólogo” pero aclarando que “no reemplazan a un terapeuta”. En este escenario, no sólo se anuncian como lo que no son, sino que simulan ser un humano. El problema radica en proponer que un robot funcione como un amigo empático, lo que resulta un imposible ontológico ¿Qué clase de amigo no tiene experiencia ni consciencia? Su propia condición ontológica se lo imposibilita, independientemente de que se presenten como seres sintientes e intervengan a partir de una simulación mimética. Este doble engaño en relación con el lenguaje y a la misma esencia del robot, imposibilita considerarlos en su rol terapéutico, entre otras cosas porque la confianza constituye un pilar central en la relación paciente-terapeuta.

Autores como Possati (2024) sostienen que el diseño de estos sistemas está profundamente atravesado por una perspectiva antropocéntrica, la cual se proyecta sobre la máquina, generando una forma de humanidad que replica vínculos afectivos y la búsqueda de validación subjetiva. Este proceso plantea importantes interrogantes éticos. Tal como lo indica Grunwald (2019), la evaluación tecnológica no debe limitarse a un análisis consecuencialista, sino que debe incorporar los significados que estas tecnologías generan en la vida cotidiana y en la configuración del orden social.

Cuando los usuarios comienzan a relacionarse con estas tecnologías como si fueran agentes dotados de intencionalidad, atribuyéndoles capacidades de comprensión, contención o validación emocional, se abre un terreno ambiguo en el que se desdibujan las fronteras entre lo humano y lo artificial. En este marco, el uso de un lenguaje cargado de empatía y connotaciones terapéuticas se convierte en un acto performativo: no refleja lo que el sistema realmente es, sino lo que se espera de él. Esta performatividad plantea un dilema tanto epistémico como ético. La cuestión central no radica únicamente en la ausencia de conciencia, emociones o intencionalidad —elementos indispensables para una empatía auténtica—, sino en el riesgo de que dicha simulación sea interpretada como real.

Resulta evidente que estos sistemas carecen de empatía, de capacidad de contención frente al desborde emocional, de conciencia de sí mismos ni de los efectos que sus intervenciones pueden generar en las personas que recurren a ellos. El trágico caso del suicidio de Sewell Setzer, ocurrido en Estados Unidos, pone de relieve los riesgos de antropomorfizar a estos robots, al asumir —o permitir que se simule— que pueden actuar como compañeros ideales (Roose, 2024).

En este contexto, la ausencia de alteridad en el vínculo entre humanos y máquinas ha dado lugar a nuevas reflexiones sobre el carácter narcisista de esta relación (Possati, 2023; Rodado & Crespo, 2024; Vallor, 2024). Estos robots actúan como espejos que devuelven al usuario sus propias proyecciones, dejándolo en una situación de desamparo ante un diálogo que, en última instancia, es ilusorio y unidireccional. La aparente reciprocidad que ofrecen puede resultar especialmente peligrosa para personas emocionalmente vulnerables, quienes se enfrentan a los efectos de un intercambio sin un verdadero otro que pueda ofrecer sostén afectivo. En este sentido, la dimensión terapéutica —que implica un encuentro intersubjetivo en un espacio seguro, construido entre al menos dos sujetos— no puede ser replicada ni garantizada por una tecnología que, por su propia naturaleza, carece de interioridad y compromiso ético genuino.

La tecnología y lo humano

Los chatbots y la inteligencia artificial suelen ser presentados como herramientas, pero en los discursos que promueven “lo nuevo”, “lo último” y “lo que viene”, subyace un supuesto central: que la tecnología está siendo diseñada para pensar y aprender de manera autónoma. Un ejemplo de ello es el caso de sistemas de IA que han logrado superar el test de Turing, siendo indistinguibles de un operador humano. En este contexto, diversos actores —diseñadores, empresarios, psicólogos y técnicos— impulsan el desarrollo de sistemas capaces de aprender por sí mismos, lo que implica una transformación de

herramienta a agente. La promesa de un mundo mejor parece, en ocasiones, operar como una forma de evitar respuestas presentes, proyectando hacia el futuro interrogantes aún no resueltas. Sin embargo, poco se conoce sobre la lógica y los intereses que guían los procesos detrás del flujo de información procesada por estos sistemas, los cuales se mantienen en gran medida alejados de la transparencia (Russo et al., 2024). Como advierten Grunwald (2019) y Possatti (2024), existe una brecha significativa entre quienes diseñan estas tecnologías y los usuarios finales. En este marco, la falta de transparencia técnica puede generar una relación de dependencia, dificultando la comprensión crítica y el control sobre el funcionamiento de los sistemas por parte de los usuarios. Es decir, si no se conocen con claridad los objetivos y alcances de los proyectos en curso para el desarrollo de la IA a mediano y largo plazo, resulta aún más improbable establecer marcos regulatorios adecuados frente a lo que, en esencia, permanece desconocido.

Una cuestión promocionada como uno de los próximos pasos en la evolución de la IA es el hecho de que, lo que hoy es una herramienta para la salud mental, mañana pueda convertirse en un agente de salud mental. La diferencia entre un instrumento y un agente radica en la autonomía de este último, que le permite, a diferencia de una herramienta, tomar decisiones y aprender para adaptarse al entorno en función de las necesidades del usuario, utilizando las capacidades que le hayan sido asignadas. Además, el agente suele tener una serie de características tales como la autoorganización, la autorregulación, la reflexividad, la flexibilidad y la espontaneidad que la herramienta carece.

A partir de estas premisas, emergen interrogantes fundamentales sobre las capacidades reales de la inteligencia artificial y sobre aquello que se supone que estas tecnologías podrían o deberían alcanzar. Esto conduce a un debate filosófico, epistemológico y, sobre todo, ético, en torno a nociones como pensar, aprender y decidir, así como a la cuestión de quién —o qué— puede hacerlo. En este marco, se vuelve evidente que la IA aún carece de regulaciones claras respecto a aspectos éticos fundamentales. Temas como la autonomía, la transparencia y la privacidad de los datos aún no tienen respuestas definidas, a lo que se agrega la persistente desigualdad social vinculada a la (im)posibilidad de acceso a la tecnología (Porcelli, 2020; Román-Acosta, 2024)

En el ámbito específico de la salud mental, estos desafíos se hacen aún más visibles. Diversos autores (Matthias, 2015; Possatti, 2024; Sharkey & Sharkey, 2021) advierten sobre los riesgos que conlleva el uso de un lenguaje engañoso y la antropomorfización de estos sistemas, ya que estas estrategias aumentan las posibilidades de que los usuarios sean engañados respecto a la naturaleza real del interlocutor. En este marco, se vuelve pertinente preguntarse hasta qué punto un chatbot puede ser considerado terapéutico, y si una máquina puede realmente conducir procesos sensibles como el acompañamiento del sufrimiento humano. Esta tarea exige tacto, manejo de la temporalidad de las intervenciones, capacidad de interpretación, empatía y responsabilidad profesional: elementos que no pueden ser reducidos a un mero procesamiento de datos. Como señala Eilenberger (2023), los chatbots son esencialmente "máquinas antisocráticas", en tanto que Sócrates partía del arte de preguntar, mientras que los robots solo pueden ofrecer respuestas predeterminadas. Así, las diferencias entre humanos y máquinas, aunque en apariencia evidentes, se ven desdibujadas por mecanismos de antropomorfización, donde la herramienta comienza a ocupar el lugar del ideal humano, al ser percibida como más rápida, más eficiente y, supuestamente, mejor.

Aunque estas tecnologías puedan desarrollar aprendizajes sofisticados y mimetizar ciertos comportamientos humanos, ello no implica que se hayan humanizado. La capacidad de imitación no equivale a la presencia de subjetividad y emocionalidad. En el intento de dotar de humanidad a lo que no surge de lo humano, resuenan antiguos mitos como el Golem o Frankenstein, donde la creación técnica es impulsada más por el deseo de poder que por una reflexión ética sobre sus consecuencias.

El narcisismo destructivo, tal como ha sido conceptualizado desde el psicoanálisis, describe precisamente ese afán desmedido de control y la fantasía omnipotente de replicar lo humano sin límites ni responsabilidad. Hace más de un siglo, Freud [1991 (1911)] advertía sobre los peligros de un desequilibrio entre el principio de placer y el principio de realidad: cuando se privilegia la satisfacción inmediata del deseo, se compromete el bienestar psíquico. En este sentido, es crucial reconocer que la inteligencia artificial, los chatbots denominados terapéuticos y demás sistemas automáticos son artefactos

tecnológicos que, si bien superan a los humanos en ciertos aspectos funcionales, no deben confundirse con sujetos. Lo que parecen hacer no es otra cosa que aquello que el ser humano les ha programado para hacer. Por ello, más allá de que se intente proporcionar atributos humanos, debemos respetar las limitaciones de su condición técnica y no perder de vista que siguen siendo producto y reflejo de nuestras propias decisiones.

Reflexiones finales

La interacción entre la psicología y la tecnología merece una reflexión ética en torno a los robots denominados terapéuticos. El creciente uso masivo alimenta temores que van desde una posible sustitución del rol profesional hasta expectativas de utilidad en el abordaje de determinadas patologías. Resulta fundamental considerar la diferencia esencial entre lo que es una herramienta o un agente terapéutico para establecer el beneficio que la IA pueda tener para el campo de la salud mental. Hoy en día, queda claro que los robots y derivados de IA son considerados como recursos que requieren de un instrumentador, un terapeuta que los implemente en el encuentro con el paciente. Siguiendo esta postura, se desvanecen las ilusiones catastróficas respecto al futuro de los psicólogos.

Las reflexiones precedentes surgen a partir de la revisión del estado actual de investigaciones acerca de los robots llamados terapéuticos y de las reflexiones de quienes escriben este escrito y, por lo tanto, no pretenden ser concluyentes. La evaluación de estos sistemas tecnológicos es un campo emergente y aún no están claras las funciones y los efectos a largo plazo de estas herramientas sobre la subjetividad humana. La imposibilidad de estas máquinas de distinguir el padecer de cada sujeto en su contexto, pone en riesgo a poblaciones vulnerables como son los niños y los adultos mayores y, especialmente, a aquellos sujetos que tienen una condición psicopatológica ya existente.

Aún queda mucho camino por recorrer y son relevantes las investigaciones que profundicen acerca de los beneficios y perjuicios de la tecnología en materia de salud mental. La dimensión ética, especialmente en cuanto a la confidencialidad de datos y la transparencia, en consonancia con la evaluación tecnológica y la regulación de la misma es una materia pendiente que demanda una interacción con las disciplinas comprometidas en el diseño de estas máquinas. En relación con esta última cuestión, resulta relevante establecer con claridad las diferencias entre las posibilidades y limitaciones entre seres humanos y tecnología para clarificar el tipo de articulación que pueda ocurrir entre las personas y la IA. Una de las dificultades que plantea esta situación apunta a cómo la permanente actualización deja en obsolescencia lo inmediatamente anterior.

A partir del análisis ético, ontológico y técnico desarrollado sobre el uso de chatbots terapéuticos impulsados por IA, se proponen las siguientes recomendaciones para enfrentar los desafíos identificados en el campo de la salud mental:

- 1) Establecer marcos regulatorios éticos y legales claros en torno al uso de chatbots en salud mental, diferenciando herramientas de acompañamiento de simulaciones terapéuticas.
- 2) Regular la antropomorfización y el lenguaje engañoso para evitar que estos sistemas se presenten como seres empáticos o terapeutas.
- 3) Asegurar la supervisión humana mediada por profesionales formados en salud mental.
- 4) Fomentar evaluaciones multidisciplinarias y participativas de expertos, usuarios y comités éticos en el desarrollo y revisión de estas tecnologías.
- 5) Desarrollar una pedagogía digital crítica: Formar a la población en el uso responsable de estas herramientas, reconociendo sus límites.
- 6) Desarrollar una ética del cuidado que priorice el bienestar subjetivo por sobre la eficiencia técnica o el interés económico.

Sólo desde un enfoque ético, plural y humanista será posible pensar una integración responsable de la inteligencia artificial en el campo de la salud mental.

Referencias

- Abd-alrazaq, A.A., Alajlani, M., Abdallah Alalwan, A., Bewick, B.M., Gardner, P., y Househ, M. (2019). An overview of the features of chatbots in mental health: A scoping review. *International Journal of Medical Informatics* 132. <https://doi.org/10.1016/j.ijmedinf.2019.103978>
- American Psychological Association (2023). *Understanding psychotherapy*. <https://www.apa.org/topics/psychotherapy/understanding>
- Andersson, G., y Cuijpers, P. (2009). Internet-based and other computerized psychological treatments for adult depression: a meta-analysis. *Cognitive Behavior Therapy*, 38(4), 196–205. <https://doi.org/10.1080/16506070903318960>
- Barak, A., Hen, L., Boniel-Nissim, M., y Shapira, N. (2008). A comprehensive review and a meta-analysis of the effectiveness of internet-based psychotherapeutic interventions. *Journal of Technology in Human Services*, 26(2-4), 109-160. <https://doi.org/10.1080/15228830802094429>
- Eilenberger, W. (2023). *Tiempo de Magos. La gran década de la filosofía 1919–1929*. Norma.
- Freud, S. (1991). Formulación sobre los dos principios del acaecer psíquico. En *Obras completas* (pp. 217–231). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1911)
- Fitzpatrick, K. K., Darcy, A., y Vierhile, M. (2017). Delivering cognitive behavior therapy to young adults with symptoms of depression and anxiety using a fully automated conversational agent (Woebot): a randomized controlled trial. *JMIR mental health*, 4(2), e19. <https://doi.org/10.2196/mental.7785>
- Grunwald, A. (2019). The objects of technology assessment. Hermeneutic extension of consequentialist reasoning. *Journal of Responsible Innovation*, 7(1), 96–112. <https://doi.org/10.1080/23299460.2019.1647086>
- Matthias, A. (2015). Robot lies in health care: when is deception morally permissible? *Kennedy Institute of Ethics journal*, 25(2), 169–192. <https://doi.org/10.1353/ken.2015.0007>
- Nascimento Melo Junior, S. A., Leite de Aguiar, C., Kalyne Silva da Cunha, L., & Rodrigues Brustolin, J. C. (2024). La interacción hombre-máquina en psicoterapia: Una revisión sistemática sobre el uso de inteligencias artificiales en el contexto de la salud mental. *Prometeica - Revista De Filosofía Y Ciencias*, 29, 335–347. <https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.29.16268>
- Porcelli, A.M. (2020). La inteligencia artificial y la robótica: sus dilemas sociales, éticos y jurídicos. *Derecho global. Estudios sobre derecho y justicia*, 6(16), 49-105. <https://doi.org/10.32870/dgedj.v6i16.286>
- Possati, L.M. (2023). Psychoanalyzing artificial intelligence: the case of Replika. *AI & Soc* 38, 1725–1738. <https://doi.org/10.1007/s00146-021-01379-7>
- Possati, L.M. (2024). Quantum technologies: a hermeneutic technology assessment approach. *Nanoethics*, 18(2), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s11569-023-00449-y>
- Rodado, J., y Crespo, F. (2024). Relational dimension versus artificial intelligence. *American Journal of Psychoanalysis*, 84(2), 268–284. <https://doi.org/10.1057/s11231-024-09458-6>
- Román-Acosta, D. (2024). Exploración filosófica de la epistemología de la inteligencia artificial: Una revisión sistemática. *Uniandes Episteme*, 11(1), 101–122. <https://doi.org/10.61154/rue.v11i1.3388>
- Romero, M., Casadevante, C., y Montoro, H. (2020). Cómo construir un psicólogo-chatbot. *Papeles del Psicólogo*, 41(1), 27-34. <https://dx.doi.org/10.23923/pap.psicol2020.2920>
- Roose, K. (24 de octubre, 2024). Can A.I. Be Blamed for a Teen’s Suicide? *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2024/10/23/technology/characterai-lawsuit-teen-suicide.html>
- Russo, F., Schliesser, E., y Wagemans, J. (2024). Connecting ethics and epistemology of AI. *AI & Society*, 39, 1585-1603. <https://doi.org/10.1007/s00146-022-01617-6>
- Sharkey, A., y Sharkey, N. (2021). We need to talk about deception in social robotics! *Ethics and Information Technology*, 23, 309–316. <https://doi.org/10.1007/s10676-020-09573-9>

- Shibata, T. (2011). Innovación para la vida con robots terapéuticos: Paro. En *Innovación. Perspectivas para el siglo XXI*. BBVA Editor. https://www.bbva.com/wp-content/uploads/2024/07/BBVA-OpenMind-INNOVACION_Perspectivas_para_el_siglo_XXI.pdf
- Spek, V., Cuijpers, P., Nyklíček, I., Riper, H., Keyzer, J., y Pop, V. (2007). Internet-based cognitive behaviour therapy for symptoms of depression and anxiety: a meta-analysis. *Psychological medicine*, 37(3), 319–328. <https://doi.org/10.1017/S0033291706008944>
- Turkle, S. (2017). *En Defensa de la Conversación: El Poder de la Conversación en la Era Digital*. Áticos de los Libros.
- Vallor, S. (2024). *The AI Mirror*. Oxford University Press
- Wampold, B. y Imel, Z. (2015). *El gran debate de la psicoterapia*. Eleftheria.
- Yao, R., Qi, G., Sheng, D., Sun, H. y Zhang, J. (2025). Connecting self-esteem to problematic AI chatbot use: the multiple mediating roles of positive and negative psychological states. *Frontiers in Psychology*, 16, 1453072. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1453072>



Reflexión de actualidad

Propuesta para formar un agente evaluador de programas de psicología a nivel superior

Proposal for training an evaluator agent for higher-level psychology programs

<https://doi.org/10.62364/10.62364/rgs3c151>

Miguel Ángel Tuz Sierra*, Marcos Rodríguez*, Liliana García Reyes*
Universidad Autónoma de Campeche*

Citación | Tuz-Sierra, M. A., Rodríguez, M., & García-Reyes, L. (2025). *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 7(1), 1-4. <https://doi.org/10.62364/10.62364/rgs3c151>

Artículo enviado: 28-03-2025, aceptado: 23-07-2025, publicado: 27-10-2025.

Resumen

La evaluación de programas de psicología en el ámbito educativo debe ser integral, considerando tanto los requisitos normativos como la subjetividad de los evaluados. Es esencial que los evaluadores desarrollen habilidades interpersonales, mantengan una actitud abierta al diálogo y conozcan el contexto social, político y psicológico de los programas. Además, deben reconocer el potencial humano dentro de las instituciones, promover el intercambio de experiencias y mantenerse actualizados con políticas nacionales e internacionales. La formación continua de evaluadores es clave para fortalecer la calidad y relevancia de los programas de psicología, pues mejora la eficacia y pertinencia de la evaluación educativa.

Palabras clave | agentes evaluadores, habilidades interpersonales, actualización integral.

Abstract

The evaluation of psychology programs in the educational field must be comprehensive, considering both normative requirements and the subjectivity of the evaluated individuals. Evaluators need to developed interpersonal skills, maintain an open attitude for dialogue, and understand the social, political, and psychological context of the programs. Additionally, they must recognize the human potential within institutions, promote the exchange of experiences, and stay updated with national and international policies. Continuous training for evaluators is crucial to enhancing the quality and relevance of psychology programs, as it improves the effectiveness and relevance of educational evaluation.

Keywords | evaluator agents, interpersonal skills, comprehensive updating.

Correspondencia:

Miguel Ángel Tuz Sierra. Correo electrónico: miguatuz@uacam.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1584-7725>

* Av. Agustín Melgar s/n, Buenavista, 24039 San Francisco de Campeche, Camp., México.

Actualmente, hablar de evaluación en los programas de las ciencias sociales implica considerar un contexto normativo que regule a los entes evaluados. De esta manera, Luo (2010) señala que el papel de los evaluadores en programas educativos de psicología es esencial para garantizar la calidad y pertinencia de la formación. En este sentido, Knox (1985) indica que un enfoque realista para la evaluación de programas puede mejorar la calidad de la toma de decisiones de los educadores. De este modo, esto implica parámetros que tienen que ser tomados en cuenta para saber si reúne los requisitos estandarizados de una sociedad compleja. Se puede decir que hay una inversión de fondo en este proceso, pues la implementación y el cumplimiento de las formas es lo primero, el espíritu libre pensante está a servicio de las formas ya determinadas. La creencia de que es un peligro cambiar las reglas institucionales es común por parte de ciertos sectores sociales que ya se encuentran en condiciones de privilegio.

En otras palabras, lo humano debe seguir en función de las estructuras institucionales y no en función de lo particular. Pareciera que el macrosistema fuera más importante que el microsistema sin considerar que existe una retroalimentación mutua. De igual manera, lo objetivo parece predominar sobre lo subjetivo remitiéndose a lo planteado por el positivismo: si no es medible, no es confiable.

En este documento se proponen estrategias para fortalecer la educación continua de evaluadores en el ámbito de la psicología, incluyendo la subjetividad de quienes se miran como evaluados y de los que inician en la evaluación. Surge del diálogo con personas que se muestran interesadas o han estado en procesos de evaluación anteriores, enriqueciendo desde su subjetividad la posibilidad de un crecimiento en la formación de los agentes evaluadores.

Desarrollo

González y González (2008) llegaron a abordar el compromiso de los profesionales en cuestiones del desarrollo formativo humanístico de las universidades, el cual ha sido una preocupación más, en la actualidad. En este sentido se presentan algunas dimensiones a considerar que tal vez puedan favorecer a la formación de una postura más humanista y abierta en el proceso de evaluación de los programas pertinentes.

1. Desarrollo de habilidades interpersonales

Es fundamental despertar el gusto por la búsqueda del saber más allá de lo determinado. La condición humana se caracteriza por su apertura a lo inesperado y su imposibilidad de ser reducido estructuras rígidas, preestablecidas o absolutas. En este sentido, es necesario que el agente se prepare y asuma una postura abierta al diálogo sin perder de vista el acercamiento a la verdad del ser humano en su contexto. En concordancia con lo anterior, resulta fundamental desarrollar habilidades interpersonales, lo que implica adoptar una actitud de apertura y colaboración, así como mantener una disposición para aprender de los demás y fomentar una comunicación asertiva. En este sentido, reconocer la condición de paridad entre todos los actores involucrados constituye un elemento central para una interacción ética y colaborativa en el proceso formativo de un agente evaluador. De esta forma, las habilidades interpersonales son fundamentales para la evaluación efectiva. Por ende, la educación continua debería incluir módulos sobre la comunicación efectiva, la empatía y la gestión de relaciones en el contexto de la evaluación de programas educativos en psicología.

2. Conocer el contexto

Es urgente profundizar en el espíritu crítico, abierto a las contradicciones presentes referentes al núcleo de las instituciones y de los programas existentes. Para ello, se considera importante implementar un estudio amplio y profundo del contexto social, político y psicológico, desde la perspectiva de “lo no reconocido”, contexto sujeto a las estructuras de pensamientos sectarios institucionalizados. En este sentido, y como señala Ocampo (2008), retomando a Paulo Freire, la educación debe conducir a la

concientización, entendida como el desarrollo de una conciencia crítica sobre la realidad social, económica y política. Esta postura permite al evaluador no sólo conocer el contexto, sino también cuestionarlo y transformarlo. Así mismo, es importante promover la creación de redes de aprendizaje entre instituciones educativas, organizaciones profesionales y el sector privado para compartir mejores prácticas, investigaciones y recursos adecuados al entorno.

3. Reconocer el Potencial

La capacidad de pensar es lo que define al ser de lo humano, y su espíritu libre tiende naturalmente al conocimiento de sí mismo. Esta tendencia natural como virtud se mueve en dos direcciones: una de ellas se mueve hacia el conocimiento de la materialidad (corporeidad) de la humanidad y la otra consiste en comprender el potencial humano. En este sentido, es importante reconocer este potencial humano que reside en la institución, así como el potencial de la institución a evaluar que busca de forma permanente el sentido y significado para la existencia. A partir de lo anterior, se enfatiza la relevancia de un conocimiento profundo del ser humano y de las características de la institución a evaluar como requisito para incorporarse a la dinámica de los procesos de evaluación de los programas de psicología, para contrarrestar el pragmatismo del sistema vigente que aprisiona al ser humano en la lucha por la supervivencia. Aun así, es importante potencializar en el análisis crítico de las relaciones del poder institucionalizadas que en ciertos casos opaca y limita. Ser un agente evaluador de programas de las ciencias sociales es todo un reto, todavía más, si los programas siguen la lógica de la producción.

4. Favorecer el Intercambio

Las políticas nacionales en México establecen la necesidad de un proceso continuo de evaluación y acreditación. Hoy es crucial que los evaluadores de programas educativos de psicología se mantengan actualizados respecto a estas políticas para asegurar su alineación con los estándares establecidos. Fomentar la colaboración entre instituciones educativas y organismos gubernamentales permitirá desarrollar programas de formación continua específicos para evaluadores en psicología. De igual manera, incentivar la participación de evaluadores mexicanos en redes internacionales fortalecerá su exposición a diversas prácticas y perspectivas; esto puede lograrse mediante colaboraciones, intercambios y participación en conferencias internacionales, seminarios virtuales, talleres prácticos, cursos presenciales o actividades en línea. La formación continua debe incluir la actualización de metodologías de evaluación pertinentes para la psicología, abordando aspectos como la evaluación de competencias prácticas y la evaluación basada en evidencia tanto cuantitativa como cualitativa. La comparación con prácticas internacionales permitirá a los evaluadores contextualizar sus metodologías y criterios enriqueciendo así la calidad y objetividad de la evaluación contribuyendo a elevar el estándar de calidad nacional, alineando los programas educativos con tendencias contemporáneas, sin perder su pertinencia local. Como señala autores como Bolívar (2006) la evaluación debe ser una práctica situada, sensible al contexto e informada por un conocimiento amplio y comparado. Esto significa que, si bien debe responder al contexto local, también debe enriquecerse con el análisis de experiencias, enfoques y resultados obtenidos en otros contextos nacionales e internacionales.

De esta manera, la experiencia de intercambio lejos de imponer modelos externos, proporcionan al evaluador herramientas para distinguir entre lo universal y lo particular, reconociendo qué elementos pueden ser adaptados y cuáles deben respetar la especificidad cultural, política e institucional del entorno evaluado.

5. Desarrollo de Programas de Formación Continua Específicos

Para llevar a cabo este punto hay que identificar las áreas clave que requieren actualización constante en el campo de la psicología. Esto podría incluir avances en investigación nuevas metodologías de enseñanza cambios en regulaciones o estándares profesionales entre otros.

Conclusión

Como menciona López-Meseguer y Valdés (2020) resulta fundamental que el evaluador comprenda con claridad qué se entiende por evaluación, tanto desde una perspectiva conceptual como subjetiva, y cómo ésta se vincula con los objetos o procesos evaluados. En este sentido, es esencial seleccionar métodos de evaluación que se alineen con una visión humanística del desarrollo educativo, promoviendo así una valoración integral y contextualizada de los programas.

De este modo, resulta razonable y prudente que la educación continua para evaluadores de programas educativos de psicología deba ser un componente fundamental e integral de la mejora continua.

Al atender los puntos señalados a lo largo de este documento se genera un enfoque robusto y adaptativo, lo cual favorece la capacidad de los evaluadores para garantizar la calidad y relevancia de la formación en psicología en México. Finalmente, se debe promover la evaluación educativa por el beneficio directo de los individuos pertenecientes a la comunidad estudiantil, así mismo para las instituciones; alcanzando así una calidad competente e integral para el desarrollo de sus futuros profesionales.

Referencias

- Bolívar, A. (2006). Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Gest. Ação, Salvador*, 9(1), 37-60. <http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/ga%20912006-Abolivar.pdf>
- González, V. & González, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista iberoamericana de educación*, 47, 185-209. <https://doi.org/10.35362/rie470710>
- Knox, A. B. (1985). Evaluating Continuing Professional Education. *New Directions for Continuing Education*, 1985(27), 61-73. <https://doi.org/10.1002/ace.36719852707>
- López-Meseguer, R., & Valdés, M. T. (2020). La evaluación comprensiva de programas educativos: ¿un nuevo paradigma teórico? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(2), 85-105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7611687>
- Luo, H. (2010). The Role for an Evaluator: A Fundamental Issue for Evaluation of Education and Social Programs. *International Education Studies*, 3(2), 42-50. <https://doi.org/10.5539/ies.v3n2p42>
- Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista historia de la educación latinoamericana*, (10) 57-72. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86901005>



Reflexión de actualidad

Buenas prácticas docentes: los retos para la Psicología en el marco de la acreditación institucional

Good teaching practices: challenges for Psychology within the framework of institutional accreditation

<https://doi.org/10.62364/z7xpdv32>

María del Carmen Quevedo-Marín*, Miriam Yolanda Arriaga Tapia** y Felipe Olmos Ríos*
Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de los Lagos*
Universidad de Guadalajara, Centro Universitario del Norte**

Citación | Quevedo-Marín, M. del C., Arriaga-Tapia, Y. M., & Olmos-Ríos, F. (2025). Buenas prácticas docentes: los retos para la Psicología en el marco de la acreditación institucional. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 7(1), 1-6. <https://doi.org/10.62364/z7xpdv32>

Artículo enviado: 13-08-2025, aceptado: 01-10-2025, publicado: 07-10-2025.

Resumen

La acreditación de los programas educativos en ocasiones es percibida únicamente como el cumplimiento de indicadores preestablecidos para obtener una distinción, cuando en realidad busca asegurar la calidad de la formación profesional y ética de los estudiantes de educación superior. En particular, refiriéndose al papel que desempeñan los docentes en la formación de estudiantes de Psicología, se exploran las buenas prácticas considerando las metodologías de enseñanza-aprendizaje. La acreditación, entonces, tiene un aporte significativo en la mejora continua de los procesos y su retroalimentación, creando mecanismos para priorizar la formación de los estudiantes.

Palabras clave | calidad educativa, acreditación, proceso de enseñanza-aprendizaje.

Abstract

The accreditation of educational programs is sometimes perceived solely as the fulfillment of pre-established indicators for obtaining a distinction, when it seeks to ensure the quality of the professional and ethical training of higher education students. Specifically, referring to the role that faculty play in the training of Psychology students, the best practices are explored, considering teaching-learning methodologies. Accreditation, therefore, makes a significant contribution to the continuous improvement of processes and their feedback, creating mechanisms to prioritize student training.

Keywords | educational quality, accreditation, teaching-learning process.

Correspondencia:

Felipe Olmos Ríos: felipe.olmos@academicos.udg.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0785-6082>

* Avenida Enrique Díaz de León #1144 Col. Paseos de la Montaña, Lagos de Moreno, Jalisco, México.

**Carretera Federal No. 23, Km. 191, C.P. 46200, Colotlán, Jalisco, México

“Praxis es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo”
Paulo Freire (1970, p. 49)

Las universidades son instituciones que tienen una enorme responsabilidad en cuanto a su contribución a la sociedad, desde la generación de conocimientos hasta la formación de ciudadanos comprometidos, responsables, éticos y profesionales. Una de las grandes exigencias sociales hacia las mismas, es mejorar y asegurar la calidad de sus programas educativos. Debido a ello, el Estado y las instituciones han generado mecanismos de aseguramiento de la calidad, que permitan dar a los usuarios la garantía de que el programa que cursan cumple con al menos los mínimos estándares de calidad establecidos a nivel nacional e incluso internacional y que los egresados cuenten con los niveles de desempeño adecuados. Tal como lo señalan Campos Cornejo y Beraún Quiñones: “La acreditación, por medio de alguna de sus diversas modalidades, parece ser hoy uno de los mecanismos de evaluación y control social para garantizar la calidad universitaria” (2017, p. 62).

Las agencias evaluadoras y acreditadoras varían en cada país en cuanto a sus metodologías y marcos normativos, sin embargo, en cuanto a sus funciones comparten ciertas características como las siguientes: diseñan instrumentos para evaluar y acreditar programas educativos y de gestión institucional; ofrecen asesoría en autoevaluación y planificación; fomentan el desarrollo de competencias evaluativas; recopilan información sobre fortalezas y áreas de mejora de las Instituciones de Educación Superior (IES); y emiten recomendaciones a las autoridades educativas para fortalecer los sistemas de educación superior (Secretaría de Educación Pública, 2022).

La evaluación de los programas educativos con fines de acreditación también varía dependiendo del organismo evaluador, sin embargo, en general incluyen diversos ejes, que permiten identificar indicadores para asegurar la calidad, como lo son: la infraestructura educativa, el trabajo colegiado por parte de los profesores, el índice de publicaciones e investigaciones realizadas por los y las docentes, entre muchos otros. Por ejemplo, el Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CA-CNEIP) incorporó la evaluación de la perspectiva de género como uno de los indicadores transversales de calidad.

Para los fines de esta reflexión, el centro de atención se enfoca en las buenas prácticas docentes como un eje esencial para favorecer el aseguramiento de la calidad educativa, con particular interés en los programas de licenciatura en Psicología. Considerando que la diversidad de contextos en la educación conlleva la necesidad de adecuar las prácticas dependiendo de las necesidades de las comunidades académicas.

Para ello, es importante mencionar que la *calidad* es entendida como un proceso de mejora continua, en específico, de las prácticas que se llevan a cabo en las aulas. En este sentido, Zabalza (2012) aporta una guía para delimitar los indicadores de calidad con base en la práctica docente. Al considerar la práctica de acuerdo con su función, se diría que es una buena práctica aquella que cumple con lo esperado. Pero si las buenas prácticas se definen como un proceso entonces se destaca el concepto relacional entre los sujetos en quienes se aplica, es decir, entre docentes y estudiantes. Por lo que, en este caso, la calidad en el aprendizaje no se mide solo en los resultados obtenidos, sino en el proceso y las buenas prácticas que se generan para mejorarlo.

Así mismo, el autor hace énfasis en que las buenas prácticas son aquellas que permiten a los profesionales reinterpretar y adaptar la teoría a sus experiencias y contextos específicos, no aquellas que buscan la perfección, ni la rigidez de lineamientos y protocolos convencionales para guiar la práctica, ya que ninguna resulta universalmente efectiva en todos sus elementos.

En suma, un enfoque fundamentado en buenas prácticas docentes se concibe como un proceso que fomenta un aprendizaje significativo, involucran activamente a los estudiantes, atienden la diversidad, fomentan el trabajo colaborativo, se adapta a las particularidades de los contextos educativos en los que se desarrolla y contribuye con ello al desarrollo integral del estudiante.

Impacto de la acreditación en la formación profesional en psicología

La acreditación, como mecanismo de aseguramiento de la calidad, busca responder a la exigencia social de mejorar y asegurar la calidad de las universidades y sus programas (Ley General de Educación Superior, 2021). Sin embargo, es crucial preguntarse ¿Cuál es el impacto real de la acreditación en la formación profesional en la carrera de Psicología?

En este sentido, Márquez de León y Zeballos Pinto (2017), llevaron a cabo una investigación sobre el impacto de la acreditación en la mejora de la calidad de los programas educativos de una universidad mexicana. Sus resultados revelaron que la acreditación tuvo sólo un impacto parcial, subrayando la necesidad de que las acreditaciones impulsen cambios institucionales para hacer sustentable la calidad educativa y aumentar la responsabilidad social de la institución, evitando que los efectos se limiten a la parte formal u operativa.

En contraste, Alzate-Medina (2008) evaluó la relación entre la acreditación de once programas de Psicología y ciertos indicadores académicos. Encontró que la acreditación se asoció con una disminución en la deserción estudiantil, un aumento en el número de profesores de planta y mayores recursos de apoyo a la docencia, como acceso a equipos de cómputo, software especializado y pruebas psicológicas. Además, uno de los aspectos más relevantes fue el fortalecimiento de los programas de asignaturas, ya que se promovió una mayor sustentación epistemológica y una reflexión más profunda sobre el currículo. Esto permitió visibilizar el currículo oculto a través de evaluaciones sistemáticas que evidenciaron debilidades e inconsistencias propias de dicho currículo.

Si bien la acreditación es un mecanismo orientado a garantizar la calidad de los programas educativos, una de sus debilidades radica en que, en ocasiones, se convierte en un fin en sí misma, definiendo la calidad únicamente en función de la acreditación, sin considerar una evaluación integral que incluya directamente las prácticas docentes. Este proceso suele ser más bien indirecto, mediante factores como la formación académica, la carga de trabajo y la participación en actividades de desarrollo profesional, pero sin observar de forma sistemática lo que ocurre en el aula (Malpica, 2012).

La calidad educativa que se certifica a través de la acreditación no necesariamente refleja la calidad de la enseñanza, pues evaluar las prácticas docentes es complejo y requiere instrumentos específicos de evaluación. Tal como plantea Malpica (2012), la calidad de la práctica educativa se construye en la dinámica cotidiana del aula y no puede reducirse a indicadores administrativos o documentales. Esto implica que, aunque la acreditación es una herramienta valiosa para el aseguramiento de la calidad institucional, no sustituye los procesos internos de evaluación docente, los cuales son fundamentales para la mejora continua y la innovación educativa (Quintana et al., 2019).

Finalmente, las prácticas docentes se enmarcan en el Modelo Educativo de cada IES. En este modelo se diseñan las estrategias de enseñanza-aprendizaje y su evaluación, fundamentadas en los principios filosóficos, sociológicos y pedagógicos que estructuran cada programa educativo. Esta alineación se vincula directamente con los perfiles de egreso y tiene un impacto significativo en la formación profesional, particularmente en el ámbito de la Psicología.

En este marco, a continuación, se expondrán algunas metodologías, las cuales pueden servir como referentes para orientar la buena práctica docente.

Buenas prácticas docentes en psicología

Una proporción significativa de estudiantes de educación superior alcanza aprendizajes superficiales, situación atribuida en parte a las metodologías docentes predominantes, entre las cuales el método magistral es el más utilizado (Beas et al., 2008; Fernández, 2006).

Laurillard (1993) sostiene que la enseñanza universitaria necesita ser: a) discursiva: se debe crear un ambiente donde el alumno y el profesor puedan comunicarse y tomar acuerdos en conjunto; b) interactiva: el alumno a través de las actividades encomendadas demuestra las habilidades y conocimientos adquiridos y el profesor responde y enriquece el proceso a través de la retroalimentación; c) adaptable: el profesor utilizar la información derivada de la comprensión del alumno para

determinar sus próximas actividades de estudio; y d) reflexiva: el profesor facilita en los estudiantes la capacidad de reflexionar sobre los aprendizajes obtenidos y el profesor adapta sus próximas actividades de acuerdo a las necesidades detectadas en sus estudiantes.

En este caso, el docente al estructurar su práctica con estos principios tendría la facilidad de fomentar un aprendizaje significativo, facilitar su acompañamiento, contribuir a la identificación de fortalezas y áreas de oportunidad, así como favorecer un aprendizaje colaborativo y uno cooperativo, para fortalecer no sólo el conocimiento disciplinar, sino también el desarrollo de habilidades blandas, que son también la responsabilidad de las universidades.

Para eso, se requiere promover una docencia innovadora y centrada en el estudiante a través de diversas metodologías alternativas, tales como el aprendizaje basado en problemas, que fomenta la resolución colaborativa de problemas bajo tutoría; el aprendizaje basado en equipos, que potencia habilidades grupales mediante experiencias constructivistas; el aprendizaje basado en proyectos, que articula el aprendizaje alrededor de proyectos profesionales para incentivar el autoaprendizaje y la creatividad; el estudio de casos, que promueve el análisis crítico de situaciones profesionales; y el aprendizaje cooperativo, que evalúa la productividad grupal (Fernández, 2006; Moraga & Soto, 2016).

La rigurosa implementación de estas metodologías requiere responder a las demandas del medio, los perfiles de egreso y la disciplina, invitando a los docentes a consolidar progresivamente aprendizajes específicos y transversales mediante una docencia participativa e innovadora (Quintana et al., 2019).

Además, no se puede dejar de lado el uso de la TIC's en la docencia, así como el uso de la inteligencia artificial. Es decir, muy útiles pueden ser las plataformas de aprendizaje en línea, el uso de simuladores de casos clínicos y entornos de realidad virtual, sin embargo, es fundamental el uso de la tecnología con un enfoque humanista, que mantenga la promoción de la reflexión, la empatía y el pensamiento crítico en los futuros psicólogos.

La evaluación de los aprendizajes en la educación superior representa un eje fundamental para la garantía de la calidad educativa, permitiendo no sólo medir el desempeño estudiantil, sino también mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la evaluación debe responder a los principios de validez, fiabilidad, autenticidad y equidad (Biggs, 2005), alineando las estrategias evaluativas con los objetivos formativos de las disciplinas.

En esa línea, Biggs (2005) plantea que la evaluación en la educación superior debe basarse en el concepto de "alineamiento constructivo", donde los objetivos de aprendizaje, las estrategias pedagógicas y las actividades evaluativas estén en coherencia. En este sentido, una buena práctica consiste en diseñar evaluaciones que reflejen no sólo la adquisición de conocimientos teóricos, sino también su aplicación en contextos reales. Asimismo, Kolb (1984) enfatiza la importancia del aprendizaje experiencial en la formación, sugiriendo que la evaluación debe involucrar actividades que permitan a los estudiantes reflexionar sobre su desempeño, integrar teoría y práctica, y demostrar su capacidad para resolver problemas complejos en situaciones reales.

Por ende, las estrategias evaluativas deben responder a un modelo integral y diversificado. En este sentido, Monereo (2010) argumenta que el uso de estudios de caso y simulaciones resulta altamente efectivo en la formación de los estudiantes, ya que permite evaluar la capacidad analítica, la toma de decisiones y la aplicación de conocimientos teóricos en escenarios prácticos.

Conclusión: hacia una calidad transformadora

Alcanzar la calidad educativa a través de una acreditación tiene como principal finalidad fortalecer a docentes y estudiantes, que se benefician directamente al formar parte del análisis y las reflexiones constantes sobre los retos actuales en la formación en psicología. En este sentido, la práctica docente es clave en la transformación de los estudiantes y por lo tanto en la calidad educativa, pues la formación en psicología va más allá de la aplicación estricta de técnicas y estrategias didácticas; implica una comprensión profunda y constante del contexto social, económico y político de cada región y comunidad. Esta visión integral exige que los docentes sean flexibles y capaces de adaptar sus métodos

y contenidos para responder a las realidades específicas de sus estudiantes, favoreciendo así un aprendizaje más significativo y contextualizado. Al reconocer y abordar estas dimensiones, la enseñanza en psicología contribuye no sólo al desarrollo académico, sino también a la formación de profesionales comprometidos con la transformación social y cultural de sus entornos. Elementos que deben ser considerados antes, durante y después de la evaluación de los programas educativos, ya que son ejes estratégicos para el desarrollo institucional.

Finalmente, la enseñanza de la psicología debe incluir estrategias que estimulen el pensamiento crítico, analítico y crítico, así como la construcción colectiva del conocimiento y el análisis de distintas perspectivas; sin olvidar los componentes transversales de nuestra práctica, que fomente valores y actitudes libres que impliquen la construcción de espacios más equitativos e inclusivos (Consejo General de la Psicología de España, 2016; Ossa, 2015).

Referencias

- Alzate-Medina, G. M. (2008). Efectos de la acreditación en el mejoramiento de la calidad de los programas de psicología de Colombia. *Universitas Psychologica*, 7(2), 425-439.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672008000200010&lng=en&tlng=es
- Beas, J., Santa Cruz, J., Thomsen, P., & Utreras, S. (2008). *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Campos Cornejo, L. L. C., & Beraún Quiñones, E. H. B. (2017). Impacto de la acreditación de las carreras de psicología en el Perú. *Investigación Valdizana*, 11(2), 61-68.
<https://www.redalyc.org/pdf/5860/586077207001.pdf>
- Consejo General de la Psicología de España. (2016). *Manual de buenas prácticas: Psicología e igualdad de género* [Archivo PDF]. <https://www.cop.es/pdf/BUENAS.PRACTICAS.pdf>
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24(1), 35-56. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. 39-40.
- Kolb, D. A. (1984). *Aprendizaje experiencial: experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo*. Prentice Hall
- Laurillard, D. (1993). *Rethinking university teaching: A framework for the effective use of educational technology*. Routledge.
- Ley General de Educación Superior [L.G.E.S.], *Diario Oficial de la Federación* [D.O.F.], 20 de abril de 2021, (México). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Malpica, F. (2012). *Calidad de la práctica educativa*. Graó/Colofón.
- Márquez de León, E., & Zeballos Pinto, Z. R. (2017). El Impacto de la Acreditación en la Mejora de la Calidad de los Programas Educativos que Ofrece la Universidad Autónoma de Tamaulipas: Un Estudio de Caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2017, 10(2), 65-83.
<https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.004>
- Monereo, C. (2010). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. (13.ª ed.). Graó/Colofón.
- Moraga, D., & Soto, J. (2016). TBL - Aprendizaje Basado en Equipos. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 437-447. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200025>
- Ossa, C. (2015). Aprendizaje en Psicología Educativa con uso de tecleras. En P. Valenzuela (Ed.), *Buenas prácticas docentes en psicología. Innovación, evaluación auténtica y aprendizaje experiencial*. (pp. 27-29). Universidad del Desarrollo.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la educación Superior (PNEAES)* [Archivo PDF]. <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-02/PNEAES.pdf>

-
- Quintana, I., Bravo, C., & Mendoza, L. R. (2019). *Buenas prácticas en la formación y la enseñanza de la Psicología*. Universidad del Bío-Bío. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.36452.86408>
- Zabalza Beraza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120>



La Inteligencia Artificial en la certificación de profesionales de Psicología

Reflexión de actualidad

Artificial Intelligence in the Psychologist Certification

<https://doi.org/10.62364/b9x05j64>

Eduardo Backhoff Escudero*
Métrica Educativa, A. C.*

Citación | Backhoff Escudero, E. (2025). La Inteligencia Artificial en la certificación de profesionales de Psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 7(1), 1-5.
<https://doi.org/10.62364/b9x05j64>

Artículo enviado: 22-07-2025, aceptado: 03-10-2025, publicado: 13-10-2025.

Resumen

Este ensayo analiza el potencial de la Inteligencia Artificial (IA) en la certificación de profesionales de la Psicología, destacando algunos de sus beneficios como mayor eficiencia y objetividad. Se abordan retos técnicos, éticos y legales, enfatizando la necesidad de modelos híbridos que combinen IA con supervisión humana. La transparencia, la equidad y la protección de los datos son pilares para su implementación responsable. Aunque en México la certificación de psicólogos y psicólogas no es obligatoria, la experiencia internacional en el tema podrá servirle al país cuando ésta se regule.

Palabras clave | inteligencia artificial, certificación, Psicología, evaluación de competencias profesionales, México.

Abstract

This essay examines the potential of Artificial Intelligence (AI) in psychologist certification, highlighting benefits such as increased efficiency and objectivity. It addresses technical, ethical, and legal challenges, emphasizing the need for hybrid models combining AI with human supervision. Transparency, fairness, and data protection are key pillars for responsible implementation. Although certification of psychologists is not mandatory in Mexico, international experience in this area may be useful to the country when it is regulated.

Keywords | artificial intelligence, certification, Psychology, professional competences evaluation, Mexico.

Correspondencia:

Eduardo Blackoff Escudero. Correo: ebackhoff@gmail.com ORCID: 0000-0001-7267-4774

* Alvarado 921. Ensenada, Baja California, México.

La certificación de profesionistas se entiende como el proceso formal que acredita las competencias, conocimientos y valores éticos necesarios para ejercer una profesión, por parte de agentes independientes de las instituciones que emiten un título universitario. Dicho proceso intenta garantizar la calidad en la atención que se brinda a la población de un país o región. En distintos países desarrollados, este proceso se ha realizado usualmente con base en pruebas objetivas de habilidades y conocimientos, así como en la opinión de psicólogos y psicólogas certificados en los distintos ámbitos de la profesión. Sin embargo, recientemente, ha emergido una nueva herramienta informática capaz de analizar grandes volúmenes de datos, reducir sesgos humanos y ofrecer evaluaciones ágiles, objetivas y repetibles: la Inteligencia Artificial (IA).

Aunque en México la profesión de la Psicología no se regula por medio de mecanismos de certificación, como sucede en otros países (ejs. Estados Unidos y Canadá), este ensayo tiene el propósito de analizar la forma en que, en un futuro, México podría integrar la IA a los procesos de certificación de profesionales de la Psicología, identificando sus beneficios, desafíos éticos, limitaciones metodológicas y requisitos normativos. Se parte de la premisa de que el uso de la IA solo será efectiva si se acompaña de una supervisión humana, si se transparentan los algoritmos matemáticos que se utilicen y si se apega a marcos legales y normativos sólidos y justos. Con ello se podrá evitar impactos negativos en la equidad, la privacidad y la validez de los nuevos procesos evaluativos, que se apoyen en la IA.

Certificación Profesional en Psicología (CPP)

La CPP es el proceso mediante el cual se verifica que una persona reúne las competencias necesarias para ejercer la profesión de Psicología garantizando tanto sus conocimientos teóricos, como su capacidad para aplicarlos eficaz y éticamente. La finalidad de la certificación es doble: proteger al público y promover estándares elevados de la profesión. Este proceso incluye, entre otros componentes, exámenes escritos o asistidos por computadora, entrevistas estructuradas, análisis de casos clínicos y revisión de experiencias profesionales.

La Asociación Americana de Psicología (APA) y la Federación Europea de Asociaciones de Psicología (EFPA), así como diversos departamentos nacionales de salud de algunos países, han desempeñado un rol central en la definición de los criterios técnicos, éticos y procedimentales para garantizar la validez, confiabilidad, equidad y transparencia de los procesos evaluativos. No obstante, la experiencia internacional señala que los procesos tradicionales de certificación dependen excesivamente de evaluadores humanos que son onerosos, introducen sesgos subjetivos y son lentos por naturaleza (Cizek & Bunch, 2007). Estas limitaciones incentivan la exploración de las herramientas de IA que mejoren la objetividad, accesibilidad y eficiencia de la certificación de psicólogos y psicólogas (Luxton, 2016).

Inteligencia Artificial (IA)

La IA se entiende como sistemas informáticos capaces de realizar tareas que normalmente requieren la inteligencia humana como el aprendizaje, el razonamiento, la comprensión del lenguaje y la toma de decisiones. En su forma más básica, la IA se apoya en algoritmos que procesan grandes cantidades de datos para reconocer patrones, predecir comportamientos o recomendar acciones. Entre sus aplicaciones más relevantes en tareas de evaluación se encuentran: el aprendizaje automático (*machine learning*), el procesamiento del lenguaje natural (NLP, por sus siglas en inglés) y los sistemas expertos de análisis conductual (Russell & Norvig, 2020).

La CCP implica la evaluación de múltiples dimensiones: conocimientos teóricos, juicio clínico, habilidades interpersonales y compromiso ético. Una de las aplicaciones más prometedoras es la simulación clínica asistida por IA. Mediante plataformas interactivas, se pueden presentar a los aspirantes casos clínicos o problemas psicológicos de distinta índole a resolver, para que éstos tomen decisiones en tiempo real (AjLuni, 2025). La IA puede evaluar automáticamente la calidad de las respuestas en función de criterios previamente definidos, analizando variables como el uso del lenguaje técnico, la identificación de riesgos éticos o el uso de criterios normativos establecidos (Luxton, 2016).

Otro escenario emergente es el uso de análisis de lenguaje natural para evaluar entrevistas grabadas o escritas. Mediante esta tecnología, los sistemas pueden identificar patrones en la forma en que los candidatos describen intervenciones terapéuticas, evalúan a pacientes hipotéticos o aplican principios éticos. Esto permitiría una revisión más uniforme y menos sujeta a prejuicios personales. Además, los sistemas de IA pueden ofrecer retroalimentación inmediata y adaptativa, permitiendo a los candidatos mejorar sus habilidades en tiempo real. Esto no solo mejora la experiencia del evaluado, sino que también contribuye a su formación continua.

Sin embargo, esta promesa viene acompañada de desafíos importantes. La IA no puede evaluar, al menos por ahora, aspectos complejos como la empatía o la capacidad para establecer una relación terapéutica. Por tanto, muchos expertos proponen un modelo híbrido, en el que la IA complementa, pero no reemplaza, el juicio de humanos (Floridi et al., 2018).

Aspectos éticos en el uso de IA para la CPP

El uso de IA en la CPP, además de plantear oportunidades tecnológicas, presenta desafíos éticos. La IA en estos procesos implica que se consideren valores fundamentales como la justicia, la transparencia, la privacidad y la responsabilidad. Uno de los principales dilemas éticos es la transparencia de los algoritmos; es decir, los cálculos matemáticos que se utilizan en la evaluación de personas, los que pueden funcionar como “cajas negras” (Doshi-Velez & Kim, 2017). Dichos algoritmos pueden generar resultados sesgados para ciertas poblaciones, dependiendo si los modelos de IA se entrenaron, o no, con poblaciones que representen los diversos estratos culturales de un país, así como de género y niveles socioculturales. De lo contrario, la IA podría reproducir o incluso amplificar las desigualdades sociales (Floridi et al., 2018).

El derecho de las personas evaluadas a la apelación de sus resultados también debe de garantizarse, lo que requerirá de la intervención humana de supervisión y revisión. Asimismo, se debe de garantizar la protección de datos personales, ya que el proceso de CPP implica manejar información sensible relacionada con la formación, el desempeño y las características personales de los candidatos evaluados. Es decir, que el cumplimiento de normas de privacidad y confidencialidad debe ser una prioridad en el proceso de certificación (OECD, 2021).

Por los diversos problemas antes señalados, es recomendable que se utilicen modelos híbridos que combinan la IA con la supervisión humana, y que se programen auditorías periódicas del comportamiento de los algoritmos y de los profesionales que participan en la CPP (Jobin et al., 2019).

Validez y confiabilidad de la evaluación asistida por IA

Como todo instrumento de evaluación psicológica, es indispensable que los sistemas de CPP tengan evidencias de su validez y confiabilidad. Ello implica que los resultados de la evaluación reflejen fielmente el nivel de competencias profesionales de los aspirantes y que éstos sean consistentes y reproducibles bajo condiciones similares (American Educational Research Association et al., 2014). Para ello, los evaluadores humanos deben entender cabalmente cómo la IA opera, genera resultados y arriba a conclusiones. Sin este conocimiento se corre el riesgo de dar por buenos resultados que se generan en forma automática, pero que no reflejan con precisión las competencias profesionales de los candidatos (Doshi-Velez & Kim, 2017). Finalmente, para garantizar la confiabilidad de la CPP, la IA debe ser sometida a pruebas rigurosas que midan la consistencia de sus resultados, en diferentes grupos y contextos sociales (Baker & Simmens, 2014).

Retos y limitaciones en la implementación de IA en la CPP

Aunque la IA promete transformar la CPP, su utilización presenta retos y limitaciones importantes en los países. En primer lugar, la calidad y diversidad de los datos para entrenar a la IA representa un gran obstáculo, ya que estos sistemas informáticos requieren grandes volúmenes de información para que se puedan entrenar adecuadamente. Con una cantidad limitada de datos y poco representativos, los resultados de la evaluación serán inexactos, sesgados e injustos (Floridi et al., 2018).

Un segundo reto que se enfrentará el uso de la IA es la resistencia de la comunidad de profesionales de la Psicología a ser evaluados por mecanismos automatizados (Luxton, 2016). Esto sin considerar que, actualmente, la IA tiene serias limitaciones técnicas; por ejemplo, no puede captar aspectos subjetivos y humanos como la capacidad de establecer relaciones terapéuticas profundas o la ética práctica en situaciones reales (Jobin et al., 2019). Esto limita el alcance de la evaluación automatizada, que debe ser complementaria y nunca debe sustituir al juicio humano. Otro aspecto a considerar son las implicaciones legales y regulatorias. Los marcos normativos actuales en muchos países no están completamente preparados para regular el uso de IA en la certificación profesional, lo que genera incertidumbre sobre responsabilidad en caso de errores o disputas (OECD, 2021); este es el caso de México. Finalmente, la inversión económica y la infraestructura tecnológica necesarias para implementar mecanismos de IA de forma segura y eficiente pueden ser prohibitivas para algunas instituciones, especialmente en países con menos recursos.

Recomendaciones para una implementación ética y efectiva de la IA en la CPP

Para que la IA pueda integrarse a la CPP, es necesario seguir un conjunto de recomendaciones que aseguren tanto la eficacia como el respeto a los valores éticos fundamentales. Primero, se debe garantizar la transparencia en el desarrollo y uso de los sistemas de IA. Esto implica que los candidatos y evaluadores comprendan cómo funcionan los algoritmos, qué criterios se aplican y cómo se toman las decisiones automatizadas (Doshi-Velez & Kim, 2017).

En segundo lugar, es esencial realizar auditorías periódicas de los algoritmos para identificar y corregir posibles sesgos, asegurando que las evaluaciones sean justas y equitativas para todos los aspirantes, independientemente de su género y condiciones socioculturales (Floridi et al., 2018). En tercer lugar, se recomienda un enfoque híbrido, en el que la IA complemente, pero no reemplace, al juicio humano. La supervisión de expertos garantiza que aspectos como la empatía, la ética y la relación profesional sean evaluados adecuadamente (Jobin et al., 2019).

En cuarto lugar, la protección de datos personales debe ser rigurosa, cumpliendo con las normativas vigentes para asegurar la privacidad y confidencialidad de la información sensible de los candidatos (OECD, 2021). Finalmente, es importante invertir en la formación continua de evaluadores y desarrolladores, promoviendo competencias tanto técnicas como éticas para manejar y supervisar estas tecnologías emergentes de manera responsable.

Reflexiones finales y perspectivas futuras

La integración de la IA en la certificación de psicólogos y psicólogas representa un paso innovador, con el potencial de transformar procesos complejos haciéndolos más eficientes, objetivos y accesibles. Sin embargo, este avance no está exento de retos técnicos, éticos y sociales que exigen una cuidadosa reflexión y regulación. A lo largo de este ensayo hemos visto que la IA puede complementar la evaluación tradicional, pero no puede reemplazar aspectos humanos esenciales como la empatía y la ética profesional. Por ello, un modelo híbrido que combine la tecnología con el juicio experto es la propuesta más viable y responsable (Jobin et al., 2019).

Mirando hacia el futuro, la evolución de algoritmos explicables y justos, junto con un marco normativo claro y participativo, será crucial para aprovechar al máximo estas herramientas. Además, la formación continua de profesionales de la Psicología y evaluadores en competencias digitales será indispensable para adaptarse a estas nuevas realidades. Finalmente, la certificación asistida por IA abre un espacio para reflexionar sobre cómo la tecnología redefine la práctica profesional y la confianza social en la psicología. El diálogo entre tecnólogos, psicólogos, reguladores y la sociedad civil será clave para construir un futuro en el que la IA sea aliada de la calidad y la ética en la formación profesional.

La comunidad de psicólogos mexicanos deberá aprender de los procesos modernos de certificación exitosos que se hayan implementado en otros países, para ser adaptados en el contexto nacional, una vez que exista la regulación y normatividad nacional correspondiente.

Referencias

- Ajluni, V. (2025). Artificial intelligence in psychiatric education: Enhancing clinical competence through simulation. *Industrial Psychiatry Journal*, 34(1), 11–15. https://doi.org/10.4103/ipj.ipj_377_24
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education [AERA, APA & NCME]. (2014). *The Standards for Educational and Psychological Testing* (7th ed.). American Educational Research Association. <https://doi.org/10.1037/e577932014-003>
- Baker, R. & Siemens, G. (2014). Educational Data Mining and Learning Analytics. En R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 253–272). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.016>
- Cizek, G. J. & Bunch, M. B. (2007). *Standard setting: A guide to establishing and evaluating performance standards on tests*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412985005>
- Doshi-Velez, F., & Kim, B. (2017). Towards A Rigorous Science of Interpretable Machine Learning. *arXiv: Machine Learning*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1702.08608>
- Floridi, L., Cows, J., Beltrametti, M., Chatila, R., Chazerand, P., Dignum, V., Luetge, C., Madelin, R., Pagallo, U., Rossi, F., Schafer, B., Valcke, P., & Vayena, E. (2018). AI 4 People—An ethical framework for a good AI society: Opportunities, risks, principles, and recommendations. *Minds and Machines*, 28(4), 689–707. <https://doi.org/10.1007/s11023-018-9482-5>
- Jobin, A., Ienca, M., & Vayena, E. (2019). The global landscape of AI ethics guidelines. *Nature Machine Intelligence*, 1(9), 389–399. <https://doi.org/10.1038/s42256-019-0088-2>
- Luxton, D. D. (2016). *Artificial Intelligence in Behavioral and Mental Health Care*. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-420248-1.00001-2>
- OECD. (2021). *Recommendation of the Council on Artificial Intelligence*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/35f20e6e-en>



Propuesta para la formación de pares evaluadores y su desarrollo integral en el CA-CNEIP

Reflexión de actualidad

Proposal for the training of peer evaluators and their integral development in the CA-CNEIP

<https://doi.org/10.62364/za4arj28>

Carolina de la Torre Ibarra*, Martha Elena Aguirre Serena**, María Valentina Téllez Montes*** y

Rafael Castro Pérez ****

Universidad de Guadalajara*

Universidad Veracruzana**

Universidad Autónoma de Tlaxcala***

Universidad Autónoma de Sinaloa****

Citación | de-la-Torre-Ibarra, C., Aguirre-Serna, M. E., Téllez-Montes, M. V. & Castro-Pérez, R (2025).
Propuesta para la formación de pares evaluadores y su desarrollo integral en el CA-CNEIP.
Enseñanza e Investigación en Psicología, 7(1), 1-12. <https://doi.org/10.62364/za4arj28>

Artículo enviado: 25-06-2025, aceptado: 04-10-2025, publicado: 13-10-2025.

Resumen

La misión de los organismos acreditadores disciplinares es contar con evaluadores de calidad. Esta reflexión presenta una propuesta para la formación y actualización de evaluadores del Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CA-CNEIP), surgida de una investigación inédita de integrantes del mismo, con el cual se definieron tres áreas relevantes de formación: a) manejo de la plataforma Qualis Plus, b) bioética y, c) competencias digitales. En el presente trabajo se abordarán dos temas: bioética y competencias digitales. La bioética como marco normativo y reflexivo que garantiza que los programas educativos de los futuros psicólogos, sean éticos, humanistas y socialmente responsables. Además del desarrollo de competencias digitales, para la transición al universo virtual. La propuesta de formación y actualización consiste en un curso de 40 horas sobre bioética y un diplomado en competencias digitales, conformado por tres cursos de 40 horas cada uno.

Palabras clave | formación y actualización, pares evaluadores, bioética, competencias digitales.

Abstract

The mission of disciplinary accrediting bodies is to ensure the presence of qualified peer evaluators. This reflection presents a structured proposal for the training and professional development of evaluators from the Accreditation Committee of the National Council for Teaching and Research in Psychology (CA-CNEIP). The proposal is grounded in findings from an original research project conducted by committee members and identifies three strategic areas for evaluator development: (a) management of the Qualis Plus platform, (b) bioethics, and (c) digital competencies. This paper addresses the remaining two areas—bioethics and digital competencies. Bioethics provides a normative and reflective framework to ensure that psychology education programs for future psychologist are ethical, humanistic, and socially responsible. In addition to developing digital skills for the transition to the virtual universe. The proposed training model includes a 40-hour course in bioethics and a diploma program in digital competencies, comprising three sequential 40-hour modules.

Keywords | professional development, peer evaluation, bioethics, digital competencies, psychology education.

Correspondencia:

Carolina de la Torre Ibarra. Correo electrónico: carolina.delatorre@academicos.udg.mx ORCID: 0009-0003-8282-7801. Tel. 3781159007.

*Centro Universitario de los Altos, Av. Rafael Casillas Aceves No. 1200. Tepatitlán de Morelos, Jalisco, México. C.P. 47620.

** Av. 20 de noviembre No. 1197, Col. Centro. Veracruz, Veracruz, México. C.P. 91700.

***Av. Universidad No. 1, La Loma Xicohtécatl. Tlaxcala, Tlaxcala, México. C. P. 90070.

**** Facultad de Psicología. Ciudad Universitaria, Culiacán, Sinaloa, México. C. P. 80013.

La formación de evaluadores externos ha cobrado una importancia significativa en los procesos de aseguramiento de la calidad de las instituciones educativas. Esto implica tener evaluadores habilitados adecuadamente y con muestra de un desarrollo integral. Por ende, en esta labor, es imprescindible que los evaluadores cuenten con una formación y actualización continua, a fin de asegurar trabajos de calidad durante la reflexión que se realiza en el proceso de revisión *in situ* en las instituciones evaluadas.

En el caso de México, parte de la investigación reciente se enfoca en mejorar los procesos de evaluación educativa. En este sentido, desde la década de los 80 se inició con la valoración a los programas de estudio a fin de garantizar la calidad de la educación. En 2021, se actualizó el proceso a partir de la promulgación de la Ley General de Educación Superior (LGES), con lo que se dio pie a la creación del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES), que regula a las organizaciones evaluadoras, como es el caso de CA-CNEIP, bajo las normas establecidas por la Ley (Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior [CONACES], 2023).

Con base en lo anterior, el presente trabajo propone la realización de cursos orientados a la construcción de habilidades que posibiliten la mejora de los procesos utilizados por los evaluadores en relación con aspectos de la bioética y las competencias digitales.

Con la reflexión en bioética, el evaluador podrá analizar si los planes de estudio incluyen principios básicos como la beneficencia, autonomía y justicia, que aseguren la formación ética de los estudiantes de psicología, a partir del cumplimiento de otros principios éticos, como son: la transparencia, inclusión, equidad e integridad (CONACES, 2023).

Adicionalmente, los evaluadores requieren además de competencias digitales, donde destaque la alfabetización digital con reglas y herramientas de comunicación más centradas en la colaboración, la creación e innovación permanente de contenidos; gestión para buscar, organizar, evaluar las actividades; y la seguridad digital, importante en la protección de datos y privacidad de las personas e instituciones.

Finalmente, como evaluador de programas de educación superior, es primordial acceder a planes de formación continua para obtener las capacidades requeridas en el desempeño del rol, con eficacia y eficiencia, en beneficio de las instituciones en proceso de acreditación, de ahí la importancia de que el CA-CNEIP, se dé a la tarea de habilitar a sus evaluadores.

Desarrollo

Como para todo acto social, la bioética es esencial para los pares evaluadores de programas educativos de psicología, ya que permite que los juicios de calidad académica no se limiten únicamente a indicadores técnicos, sino que contemple los principios fundamentales y favorezca la reflexión continua bajo un enfoque ético, humanista y socialmente responsable. Debido a lo anterior, es importante recuperar la perspectiva de Cuevas et al. (2018), quienes señalan a la bioética "...como garante del espíritu inter, multi y transdisciplinar, que tiene el compromiso y la responsabilidad de velar por la construcción de una sociedad libre de prejuicios, en pro de la calidad de vida de todos..." (p.9), lo cual permitirá contar con un marco de referencia en los procesos de valoración de los programas educativos de Psicología.

De ahí que, un evaluador formado en bioética, de igual manera que un profesional de la psicología, pueda a partir de un proceso deliberativo, analizar si los planes de estudio incluyen principios como la beneficencia, la autonomía y la justicia, asegurando un comportamiento ético en los futuros psicólogos (Pulido Castelblanco, 2018). Además, permite evaluar la pertinencia de los contenidos sobre ética y bioética, el incremento de la habilidad de toma de decisiones éticas en la práctica profesional, su integración en los protocolos de investigación, así como la responsabilidad social que posean los programas educativos (Guerra-Harriette, 2016).

En un contexto de transformaciones económicas, sociales y políticas, los evaluadores de programas educativos de licenciatura en Psicología requieren una formación bioética que les faculte cuestionar los fines humanos frente al crecimiento de la economía y la tecnología (Molina Montoya, 2016). Además, es crucial fortalecer en estos profesionales principios y valores vinculados con el

profesionalismo, el razonamiento moral, la toma de decisiones y la motivación moral, que favorecen una cultura institucional y responden a estándares internacionales de calidad que exigen cada vez más un compromiso ético y pertinencia social (Molina Montoya, 2016).

Con base en lo anterior, se propone para una primera etapa, el desarrollo de un curso-taller de **Bioética para Evaluadores de Programas Educativos de la Licenciatura en Psicología**, con una duración de 40 horas (Anexo A).

Este curso-taller busca recuperar la esencia humana en los procesos de evaluación de programas formadores de psicólogos, proporcionando herramientas intelectuales que les habilite a justipreciar, discriminar y jerarquizar evidencias para fundamentar su toma de decisiones en situaciones dilemáticas, de tal modo que la evaluación sea un medio y no un fin, como se vislumbra en las políticas actuales.

Las competencias que se pretenden desarrollar en los evaluadores, son el autoconocimiento, la capacidad crítica sobre su propio actuar, las habilidades para discutir y defender la posición propia, el trabajo en equipo, así como la capacidad para comunicarse con los pares y otros actores del proceso de evaluación.

Entre las temáticas consideradas están: la revisión de la teoría ética, la normatividad nacional e internacional, bioética y derechos humanos, la veracidad de la información, la realización del consentimiento informado, el asentimiento informado y la autonomía de los usuarios, la confidencialidad, la atención administrada y la responsabilidad, el profesionalismo, la ética de la evaluación, el análisis de situaciones dilemáticas, la sensibilidad ante circunstancias diversas, la tolerancia, el respeto y comprensión del punto de vista de otro, la bioética y salud mental, así como la ética en la investigación.

Se sugiere, además, la implementación de una metodología que incluya el aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, juego de roles, el uso de TIC's y elementos multimedia, que promueven la participación activa, el aprendizaje significativo y el pensamiento reflexivo de los participantes (Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica [COCEMFE], s.f.).

La segunda etapa de la formación comprende un diplomado en **Competencias Digitales para Evaluadores de Programas Educativos de Licenciatura en Psicología**, el que tendrá una duración de 120 horas, que se dividen en tres cursos de 40 horas cada uno (Anexo B).

La actualización en competencias digitales toma relevancia a partir de los cambios en los procesos de evaluación educativa. Derivado de la pandemia, se implementó una nueva modalidad de visita de seguimiento a distancia, apoyada en las tecnologías de la información y comunicación, con el objetivo de innovar el proceso de evaluación y acreditación de los programas educativos. Así mismo, el crecimiento de la oferta de programas virtuales exige el fortalecimiento en las habilidades y capacidades para el desempeño de los evaluadores en entornos digitales y virtuales de aprendizaje, así como para planificar, organizar y administrar eficientemente el tiempo. Esto resulta indispensable, debido a que el trabajo previo y posterior a la visita *in situ* para la evaluación se realiza en una plataforma específica para ello.

Por lo anterior, se propone que con este diplomado se dé respuesta a las necesidades actuales de las modalidades virtuales e híbrida. De este modo, los evaluadores de programas educativos de licenciatura en Psicología podrán fortalecer sus competencias digitales a fin de efectuar sus actividades con una orientación centrada en capacidades digitales de vanguardia, en interacción con su equipo de trabajo, el contenido de las evidencias a evaluar, los recursos tecnológicos y los integrantes del programa educativo de la universidad asignada para su acreditación; así también, desarrollarán competencias digitales de su propia profesión.

Las competencias que se proponen trabajar en el diplomado son: digitalización y evaluación, uso de recursos y herramientas digitales, planeación de trabajo en equipo, capacidad para comunicarse con los pares y otros actores del proceso de evaluación.

Entre las temáticas consideradas se encuentran las competencias digitales en la evaluación educativa y las herramientas digitales para la recopilación y el análisis de datos, entornos virtuales de aprendizaje con uso de las tecnologías para la colaboración y comunicación. Otros temas son la

seguridad, la ética en el uso de herramientas digitales y finalmente la innovación y tendencias en evaluación digital.

Se implementará una metodología que incluya estrategias de aprendizaje activo y experiencial, como estudios de caso, diseño de instrumentos y productos digitales, simulaciones de procesos de evaluación, participación en foros y debates, entre otras actividades prácticas, orientadas al desarrollo de competencias digitales aplicadas.

Conclusiones

La evaluación en el nivel superior ha cobrado gran relevancia en nuestro país, con base en el ya mencionado marco legal del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CONACES, 2023), el cual se considera de carácter integral, debido a que abarca todos los aspectos y dimensiones del desarrollo institucional, esto es: el desarrollo de las funciones sustantivas de docencia, investigación, difusión de la cultura y vinculación; los procesos de planeación y de gestión administrativa y financiera en sus distintos niveles (institución, unidad académica y programas), así como los procesos y resultados de aprendizaje y las trayectorias de los estudiantes y del personal académico; tomando en consideración el contexto nacional, regional y local, y las características particulares de cada subsistema y tipo institucional (Pérez Lorenzana et al., 2023).

Es por ello que, la capacitación y actualización de aquellos a los que se les confiere la tarea de evaluación y eventual acreditación de los programas educativos de nivel superior (un grupo exclusivo de profesionales responsables de validar los informes de autoevaluación y la verificación de que la carrera cumple con los criterios de calidad establecidos) reviste una oportunidad y a la vez una responsabilidad, el tener el conocimiento y manejo de competencias en diversos ámbitos, que refuercen su talento como pares evaluadores externos.

Por último, en esta propuesta se han retomado dos de las temáticas emergentes para el adecuado desempeño de tal actividad, la bioética y las competencias digitales, que impacte en la adopción de tecnologías de vanguardia y la mejora en las habilidades de evaluación de los acreditadores, que contribuyan a una evaluación más pertinente, rigurosa y efectiva de los programas educativos. Además, como mencionan Aguirre et al., (2024), es menester abordar las demás temáticas identificadas como relevantes en el estudio, que garanticen el desarrollo integral de los pares evaluadores hacia un desempeño de calidad.

Referencias

- Aguirre, M. E., Castillo M. E., & de la Torre, C. (6-8 de marzo de 2024). *La importancia de la Educación Continua en Evaluadores de Instituciones de Educación Superior*. [Ponencia no publicada]. VI Congreso Nacional de Evaluadores del CA-CNEIP, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
- Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica [COCEMFE]. (s.f.). *Metodologías y enfoques inclusivos en la educación: Guía para el conocimiento de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje* [Archivo PDF].
<https://www.cocemfe.es/wpcontent/uploads/2021/10/guia-metodologiasenfoques-inclusivos-educacion.pdf>
- Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior [CONACES]. (2023). *Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior* [Archivo PDF].
https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/marco_gral_SEAES.pdf
- Cuevas Silva, J. M., Mendieta Izquierdo, G., & Ramírez Rodríguez, J. C. (2018). Bioeditorial. Género y bioética: entre discursos e ideologías. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(35-2), 6-10.
<https://doi.org/10.18359/r/bi.3572>
- Guerra-Harriette, D. (2016). La educación bioética como una necesidad en la formación del profesional de educación. *Edu Sol*, 16(57), 75-82. <https://www.redalyc.org/journal/4757/475753137022/html/>
- Molina Montoya, N. P. (2016). Formación bioética en ciencias de la salud. *Ciencia y Tecnología Salud Visual y Ocular*, 14(1), 117-132. <http://dx.doi.org/10.19052/sv.3544>
- Pérez Lorenzana, A., Cortés Palma, E., Morales Pérez, E., Herrera Tapia, F., Rosado May, F. J., Contreras de la Cruz, J. R., & Benítez Ríos, Y. T. (2023). *Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior* [Archivo PDF].
https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/marco_gral_SEAES.pdf
- Pulido Castelblanco, D. P. (2018). Estrategias de Formación en Bioética en los programas de psicología: Una Reflexión. *Revista Colombiana de Bioética*, 13(3), 7-16.
<https://www.redalyc.org/journal/1892/189257661002/html/>

Anexo A

Curso-taller de Bioética para Evaluadores de Programas Educativos de Licenciatura en Psicología

Duración: 40 horas.

Tabla 1*Temario y actividades*

Tema	Horas sugeridas	Actividades
Teoría ética	4	Lectura de textos clave, discusión guiada.
Normatividad nacional e internacional	3	Análisis de documentos normativos.
Bioética y derechos humanos	3	Estudio de casos.
Veracidad	2	Juego de roles.
Consentimiento informado, asentimiento informado y autonomía	3	Simulación de escenarios.
Confidencialidad	3	Debate y reflexión grupal.
Atención administrada y responsabilidad	2	Análisis de dilemas reales.
Profesionalismo	3	Revisión de códigos de ética.
Ética de la evaluación	4	Estudio de casos y discusión.
Análisis de situaciones dilemáticas	3	Aprendizaje basado en problemas.
Sensibilidad ante circunstancias diversas	2	Reflexión escrita.
Tolerancia, respeto y comprensión del punto de vista de otro.	2	Actividades de empatía y reflexión.
Bioética y salud mental.	3	Mesa redonda de expertos.
Ética en la investigación.	3	Evaluación de artículos científicos.

Nota. Distribución temática y de actividades. Elaboración propia con base en el Catálogo de videoconferencias CONBIOÉTICA 2012-2023.

Metodología:

1. Aprendizaje basado en problemas.
2. Estudio de caso.
3. Juego de roles.
4. Uso de TICs y multimedia.

Tabla 2
Criteria de evaluación

Criterio	Puntaje	Producto esperado
Participación activa en debates y discusiones	20%	Registro de intervenciones; autoevaluación; evaluación de argumentación oral y colaboración en debates.
Análisis de casos prácticos	25%	Informe escrito con resolución fundamentada en principios bioéticos, incluyendo reflexión crítica sobre su propio actuar y trabajo en equipo.
Reflexiones escritas sobre dilemas éticos	20%	Ensayo crítico sobre un dilema bioético asignado en el que se identifiquen habilidades para discutir y defender la posición propia.
Presentación de propuestas para mejora de la evaluación con base en principios bioéticos	35%	Proyecto final con propuestas aplicables y fundamentadas; evaluación del trabajo en equipo y comunicación con pares.

Nota. Criterios, porcentajes y productos esperados para el Curso-taller de Bioética.

Anexo B

Diplomado en Competencias Digitales para Evaluadores de Programas Educativos de Licenciatura en Psicología

Duración: 120 horas.

Tabla 3*Temario y actividades*

Tema	Horas sugeridas	Actividades
Transformación digital en la educación superior.	5	Análisis de casos de estudio sobre instituciones que han implementado la transformación digital. Discusión en foros sobre los retos y oportunidades de la digitalización en la educación superior.
Rol del evaluador en entornos digitales.	5	Elaboración de un ensayo sobre las nuevas responsabilidades del evaluador en contextos digitales. Role-playing: Simular el rol de un evaluador en un entorno digital.
Marco de competencias digitales para evaluadores	5	Autoevaluación de competencias digitales utilizando el marco DigComp o similar. Diseño de un plan de desarrollo personal para mejorar las competencias digitales.
Plataformas de encuestas en línea	5	Creación y administración de una encuesta en línea utilizando herramientas como Google Forms o SurveyMonkey. Análisis de resultados de una encuesta piloto.
Herramientas de análisis de datos	5	Práctica con herramientas como Excel, SPSS o Tableau para analizar datos educativos. Interpretación de gráficos y tablas generados a partir de datos simulados.
Uso de software para la gestión de evidencias	5	Organización de evidencias digitales en herramientas como Evernote o OneNote. Creación de un portafolio digital de evidencias.
Horas prácticas	10	Simulación de procesos de evaluación utilizando herramientas digitales.
Horas totales	40	

Curso 2: Evaluación en entornos virtuales de aprendizaje con uso de las tecnologías para la colaboración y comunicación.

Objetivo: Aplicar metodologías para evaluar programas en plataformas de aprendizaje en línea y dominar herramientas que faciliten la colaboración y comunicación en equipos de evaluación.

Tema	Horas sugeridas	Actividades
Características de los entornos virtuales de aprendizaje	5	Análisis comparativo de diferentes plataformas de aprendizaje en línea (Moodle, Canva, Blackboard). Identificación de las características clave para la evaluación en entornos virtuales.
Evaluación de competencias digitales	15	Diseño de una rúbrica para evaluar competencias digitales en estudiantes. Aplicación de la rúbrica en un caso simulado.
Herramientas de videoconferencia	5	Organización y moderación de una sesión de videoconferencia utilizando Zoom o Microsoft Teams. Evaluación de la efectividad de la comunicación en la sesión.
Plataformas de gestión de proyectos	10	Creación de un proyecto colaborativo en Trello o Asana. Seguimiento y evaluación del progreso del proyecto.
Uso de redes profesionales	5	Participación en grupos de discusión en LinkedIn relacionados con la evaluación educativa. Reflexión sobre las contribuciones y aprendizajes obtenidos.
Horas prácticas	10	Simulación de procesos de evaluación utilizando herramientas digitales
Horas totales	40	

Curso 3: Seguridad, ética en el uso de herramientas digitales e innovación y tendencias en evaluación digital.

Objetivo: Garantizar el manejo ético y seguro de la información en procesos de evaluación y la exploración de nuevas tendencias tecnológicas aplicables a la evaluación de programas.

Tema	Horas sugeridas	Actividades
Protección de datos personales	5	Análisis de la normativa de protección de datos (GDPR, LOPD). Elaboración de un protocolo para garantizar la privacidad de los datos en procesos de evaluación.
Ciberseguridad básica para evaluadores	5	Identificación de riesgos de ciberseguridad en la evaluación digital. Implementación de medidas de seguridad básicas (contraseñas seguras, autenticación en dos pasos).
Ética en la recopilación y uso de datos digitales.	5	Debate sobre dilemas éticos en la recopilación y uso de datos. Elaboración de un código de ética para evaluadores.

Inteligencia artificial y análisis predictivo en educación.	5	Investigación sobre aplicaciones de IA en la evaluación educativa. Análisis de un caso de uso de IA en la predicción de resultados académicos.
Uso de Big data para la toma de decisiones.	5	Análisis de un conjunto de datos educativos utilizando técnicas de Big data. Presentación de conclusiones basadas en el análisis.
Realidad virtual en la evaluación.	5	Exploración de herramientas de realidad virtual aplicadas a la evaluación. Diseño de una actividad de evaluación utilizando realidad virtual.
Simulación de procesos de evaluación utilizando herramientas digitales	10	Integración de las tendencias y tecnologías aprendidas en un proceso de evaluación simulado.
Horas totales	40	

Nota. Distribución temática y de actividades de los Cursos 1, 2 y 3 del Diplomado en Competencias Digitales para Evaluadores de Programas Educativos de Licenciatura en Psicología.

Tabla 4

Criterios de evaluación

Curso 1: Introducción a las competencias digitales en la evaluación educativa y las herramientas digitales para la recopilación y análisis de datos.

Criterio de evaluación	Puntaje	Producto esperado
Participación activa en foros y discusiones.	20%	Producto: Evidencia de participación en foros mediante intervenciones argumentadas sobre transformación digital y evaluación educativa. Reflexión escrita sobre los temas discutidos. Herramientas: Moodle, Blackboard, Google Classroom, Microsoft Teams. Evidencia: Capturas de pantalla de las participaciones, transcripción de comentarios relevantes y un documento con reflexión personal sobre los aprendizajes adquiridos en los foros.
Calidad y profundidad de los ensayos y análisis presentados.	25%	Producto: Ensayo sobre las nuevas responsabilidades del evaluador en entornos digitales, con fundamentación teórica y análisis crítico. Informe de análisis de casos de estudio

		sobre transformación digital en la educación superior. Herramientas: Microsoft Word, Google Docs, Grammarly (para revisión de redacción). Evidencia: Documento en formato PDF o Word, con citas y referencias en normas APA. Análisis detallado de cada caso con conclusiones basadas en la evidencia.
Correcta aplicación de herramientas digitales en las actividades prácticas.	20%	Producto: Creación y administración de una encuesta en línea utilizando herramientas digitales. Análisis de resultados de una encuesta piloto. Prácticas con software de análisis de datos. Herramientas: Google Forms, Survey Monkey, Excel, SPSS, Tableau. Evidencia: Enlace o capturas de pantalla de la encuesta creada, análisis estadístico con gráficos de resultados, reporte en PDF con interpretación de datos y conclusiones.
Capacidad para interpretar y presentar datos de manera clara y efectiva. Organización y presentación del portafolio digital de evidencias.	35%	Producto: Portafolio digital con evidencias organizadas de las actividades desarrolladas. Interpretación de gráficos y tablas generados a partir de datos simulados. Informe final con presentación estructurada de hallazgos. Herramientas: Evernote, One Note, Notion, Canva (para diseño del informe). Evidencia: Enlace o documento con el portafolio digital, gráficos de datos bien interpretados, informe en PDF con estructura clara, anexos con capturas de pantalla de actividades realizadas.

Curso 2: Evaluación en entornos virtuales de aprendizaje con uso de las tecnologías para la colaboración y comunicación.

Criterios de evaluación	Puntaje	Producto esperado
Calidad y pertinencia de la rúbrica diseñada.	10%	Producto: Rúbrica detallada para evaluar competencias digitales en estudiantes, estructurada en niveles de desempeño y criterios específicos. Herramientas: Google Docs, Microsoft Word o Rubistar para la creación del documento. Evidencia: Documento en formato PDF o enlace a la rúbrica en línea, acompañado de un informe de aplicación en un caso simulado.
Efectividad en la organización y moderación de la videoconferencia.	15%	Producto: Grabación de una sesión de videoconferencia moderada por el participante, con estructura clara y uso adecuado de herramientas interactivas.

		<p>Herramientas: Zoom, Microsoft Teams o Google Meet.</p> <p>Evidencia: Video de la sesión (o fragmento), lista de asistentes, capturas de pantalla de la moderación, y un informe de evaluación de la efectividad comunicativa.</p>
Colaboración y contribución en la plataforma de gestión de proyectos.	20%	<p>Producto: Proyecto colaborativo gestionado en una plataforma de trabajo en equipo, con asignación de tareas y seguimiento del progreso.</p> <p>Herramientas: Moodle, Trello, Asana, Notion o Monday.com.</p> <p>Evidencia: Capturas de pantalla del tablero de trabajo, registro de actividades y un informe final del proyecto con aprendizajes y desafíos enfrentados.</p>
Participación activa y reflexiva en redes profesionales.	35%	<p>Producto: Registro de participación en discusiones dentro de redes profesionales, destacando contribuciones y aprendizajes.</p> <p>Herramientas: LinkedIn, ResearchGate, Grupos de Facebook especializados en evaluación educativa.</p> <p>Evidencia: Capturas de pantalla de publicaciones y comentarios realizados, junto con una reflexión escrita sobre la experiencia y conocimientos adquiridos.</p>
Integración de herramientas digitales en la simulación de evaluación.	20	<p>Producto: Simulación de un proceso de evaluación digital utilizando diversas herramientas, aplicadas de manera efectiva.</p> <p>Herramientas: Moodle, Google Forms, Kahoot, Mentimeter, SPSS o Tableau.</p> <p>Evidencia: Documento que explique el diseño de la simulación, capturas de pantalla del proceso, y un informe final con conclusiones sobre la experiencia.</p>



La competencia contextual en pares evaluadores que pertenecen a organismos acreditadores

Contextual competence on peer evaluators belonging to accreditation bodies

<https://doi.org/10.62364/y0p0s909>

Gloria Y. Rivera Piña*, María E. Urdiales Ibarra*, Luz M. Méndez Hinojosa* y Camila J. Zúñiga Jiménez*
Universidad Autónoma de Nuevo León*

Citación

Rivera-Piña, G. Y., Urdiales-Ibarra, M. E., Méndez Hinojosa, L. M., & Zúñiga Jiménez, C. J. (2025). La competencia contextual en pares evaluadores que pertenecen a organismos acreditadores. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 7(1) 1-6. DOI

Artículo enviado: 31-07-2025, aceptado: 13-11-2025, publicado: 27-11-2025.

Resumen

La evaluación educativa es un proceso orientado a la mejora continua, y para que sea eficaz requiere que los pares evaluadores cuenten con competencia contextual. El objetivo del estudio es reflexionar críticamente sobre la importancia de la competencia contextual en los procesos de evaluación con fines de acreditación. Se analiza desde tres enfoques: adaptativo, operativo y sistémico. Adicionalmente se menciona la relevancia de la evaluación situada. Se identifican retos como adaptarse a contextos diversos, evitar sesgos cognitivos y superar enfoques evaluativos basados en criterios universales. En conclusión, la competencia contextual es clave para garantizar legitimidad y pertinencia en una evaluación.

Palabras clave | competencia contextual, organismo acreditador, par evaluador.

Abstract

Educational evaluation is a process oriented toward continuous improvement, and to be effective, it requires peer evaluators to possess contextual competence. The objective of this study is to critically reflect on the importance of contextual competence in evaluation processes aimed at accreditation. It is analyzed from three perspectives: adaptive, operational, and systemic. Additionally, the importance of situated evaluation is emphasized. Identified challenges include adapting to diverse contexts, avoiding cognitive biases, and overcoming evaluation approaches based on universal criteria. In conclusion, contextual competence is essential to ensuring legitimate and contextually appropriate evaluation.

Keywords | accreditation body, contextual competence, peer evaluator.

Correspondencia:

Gloria Yamilet Rivera Piña. Correo electrónico: gloria.riverapn@uanl.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1464-4303>

* Av. Universidad S/N Cd. Universitaria, San Nicolás de los Garza, N.L., México, 66455

La evaluación educativa es un proceso sistemático que busca contribuir a la mejora continua. En el caso específico de la evaluación institucional y la evaluación de programas, su propósito es orientar hacia transformaciones sostenidas que favorezcan la excelencia educativa (CONACES & SEAES, 2023). Este proceso implica la toma de decisiones fundamentadas, realizadas por pares evaluadores que analizan fortalezas y áreas de oportunidad a partir de marcos de referencia establecidos (Auris et al., 2022; Chunga et al., 2023)

No obstante, más allá de los aspectos técnicos, la evaluación cobra verdadero sentido cuando el par evaluador es capaz de reconocer las particularidades del contexto en el que se lleva a cabo. Si se reconoce que toda evaluación ocurre en escenarios particulares, entonces se vuelve indispensable considerar la competencia contextual o situacional en los pares evaluadores.

En la actualidad, uno de los principales desafíos de la evaluación es que los organismos acreditadores operan bajo marcos de referencia universales que muchas veces dificultan su adaptación a realidades institucionales diversas. Esta tensión, genera evaluaciones que corren el riesgo de volverse poco útiles para la mejora por estar descontextualizadas, debido a que no se abre camino a la reflexión de otras realidades y a que la calidad se puede ver de distintas maneras según las condiciones. Fortalecer la competencia contextual en evaluadores permitiría equilibrar la rigurosidad técnica con la sensibilidad hacia el contexto.

La competencia contextual o situacional en los pares evaluadores se refiere a la capacidad de comprender y responder a las circunstancias únicas, las múltiples perspectivas y los entornos cambiantes en los que se lleva a cabo una evaluación, así como las necesidades e intereses de los usuarios y actores involucrados (American Evaluation Association [AEA], 2018; Buchanan & Kuji-Shikatani, 2014). Esta competencia es fundamental para asegurar que la evaluación sea pertinente y efectiva, y va más allá de los aspectos puramente técnicos (Buchanan & Kuji-Shikatani, 2014; Chunga et al., 2023). Por lo tanto, la competencia contextual requiere sensibilidad hacia la diversidad cultural, social y organizacional, y una disposición para ajustar el enfoque evaluativo según dichas condiciones.

Evaluar no es una tarea neutra ni estandarizada, especialmente en contextos educativos tan diversos y dinámicos como los actuales. El par evaluador, al ser el agente educativo encargado de evaluar constantemente con el fin de promover la mejora continua, adquiere una importancia significativa como uno de los actores principales dentro del proceso educativo de la evaluación (Auris et al., 2022). Entonces, al ser una figura indispensable en el proceso, requiere contar con ciertas habilidades que le permitan tener una comprensión profunda de los entornos en los que interviene.

En concordancia con esta idea, en años recientes se ha propuesto dejar atrás una concepción mecanicista de la evaluación, dando paso a enfoques que incorporan dimensiones cualitativas del sujeto evaluado y del contexto en el que se desarrolla (Auris et al., 2022; CONACES & SEAES, 2023). Este cambio podría responder a la necesidad de articular los estándares de calidad con la diversidad institucional y cultural de los sistemas educativos, lo cual requiere evaluadores con una sólida competencia contextual.

Por lo tanto, el objetivo del presente estudio es reflexionar de manera crítica sobre la importancia de la competencia contextual en los procesos de evaluación con fines de acreditación.

Marco conceptual

Existen múltiples aproximaciones a la competencia contextual desde la literatura. Aunque cada autor resalta distintos aspectos, es posible identificar patrones comunes, así como enfoques divergentes sobre su alcance, relevancia y aplicación. Para fines de este escrito, y con el afán de analizar a profundidad la teoría existente acerca de la competencia contextual, se clasifican los autores revisados dentro de tres enfoques: el enfoque adaptativo, el enfoque operativo, y el enfoque sistémico.

Por una parte, la competencia contextual ha sido concebida desde un enfoque centrado en la adaptación del par evaluador a las condiciones y el contexto institucional. Scharager y Díaz (2007) y Moreno (2015) ya hablaban de la competencia contextual, entendida como la observación a la cultura organizacional con el fin de interpretar sus valores y costumbres, donde el evaluador tiene una actitud empática, sensible, observadora y sin juicios. Asimismo, Chunga et al. (2023) han enunciado que la

adaptación es el elemento principal de la competencia situacional del evaluador, ya que, si se adapta al contexto, logrará un ejercicio equitativo y pertinente. Ambos estudios hacen énfasis en la necesidad de ajustar activamente las estrategias, la interpretación y la intervención de manera inmediata a partir de la realidad particular de cada entorno educativo.

En este caso, se puede ver reflejada la competencia contextual con enfoque adaptativo al evaluar universidades con creencias o dogmas poco comunes. El evaluador reconoce la ideología que la universidad profesa, y modifica sus estrategias de evaluación, interpretación e incluso su comunicación, manteniendo una actitud empática, respetuosa y libre de juicios. Esta adaptación permite que el proceso evaluativo se mantenga pertinente y legítimo dentro de ese contexto particular, sin comprometer la integridad institucional ni los principios éticos del evaluador.

Por otra parte, se puede interpretar la competencia contextual desde un enfoque más práctico y operativo, tal como señalan Auris et al. (2022), Buchanan y Kuji-Shikatani (2014) y García (2020). Estos autores expresan que las habilidades situacionales del evaluador se enfocan en analizar y evaluar los intereses, los problemas y las circunstancias contextuales del ambiente educativo, desde una mirada sencilla y dispuesta a aprender y colaborar. Estas definiciones subrayan la relevancia de comprender las perspectivas de los actores involucrados como vía para atender problemáticas emergentes de manera pertinente mediante la toma de decisiones basadas en el análisis del contexto. En este enfoque, el énfasis recae en la acción situada del evaluador, orientada éticamente, basada en la construcción de confianza y sustentada en la escucha activa.

Por ejemplo, durante una visita a una universidad ubicada en una zona rural, con limitaciones económicas y tecnológicas, el evaluador no sólo observa las condiciones materiales, sino que procura comprender el papel de cada actor dentro de ese entorno. En lugar de emitir juicios desde estándares inflexibles, adapta su enfoque metodológico, dialoga con empatía y construye propuestas viables considerando los recursos disponibles, manteniendo un compromiso ético con la equidad y la mejora educativa (CONACES & SEAES, 2023).

Por último, desde un enfoque sistémico, el contexto se concibe como un entramado complejo e interrelacionado que el evaluador debe comprender críticamente para emitir juicios pertinentes (AEA, 2018; CONACES & SEAES, 2023). Esta perspectiva enfatiza los lineamientos sociales, culturales y políticos que enmarcan la evaluación, y requiere del evaluador una actitud ética, crítica y reflexiva. El contexto se entiende aquí como un conjunto amplio de dimensiones: el entorno físico e institucional, los actores involucrados, la organización y su cultura, la diversidad, la historia, las creencias y valores, así como los factores políticos, económicos, de poder y privilegio. A partir de esta mirada sistémica, la evaluación no sólo identifica áreas de mejora, sino que busca generar análisis profundo, debate y propuestas situadas que favorezcan una transformación sustantiva de las instituciones educativas.

El enfoque sistémico de la competencia contextual también se ve presente en la labor práctica del evaluador. En instituciones educativas que se encuentran bajo procesos de transformación o reestructuración, paros estudiantiles, toques de queda, entre otros, el evaluador realiza un análisis crítico y reflexivo de los elementos internos y externos que conforman el sistema educativo, señalando áreas de mejora, promoviendo el diálogo, el análisis y la formulación de propuestas que impulsen transformaciones sostenidas.

Como puede observarse, la competencia contextual ha sido abordada desde distintos enfoques. Aunque todos coinciden en reconocer el papel activo del par evaluador frente a la diversidad de entornos educativos, existe todavía una dispersión conceptual y operativa sobre lo que implica realmente esta competencia en la práctica. Además, los contextos actuales de evaluación, marcados por transformaciones sociales, demandas de equidad, diversidad institucional y procesos de acreditación más exigentes, requieren repensar el rol del par evaluador desde una perspectiva más situada, flexible y crítica. Esto plantea la necesidad de reflexionar sobre el estado actual de esta competencia en los marcos de evaluación y formación de pares evaluadores, con el fin de fortalecer su pertinencia y efectividad.

Si bien, los enfoques adaptativo, práctico y sistémico ofrecen supuestos relevantes para comprender la relación entre evaluación y contexto, su aplicación efectiva depende de una práctica que no sólo considere el entorno como un factor externo, sino que lo integre como parte inherente al acto

evaluativo. En este sentido, la evaluación situada adquiere un papel central, ya que no se limita a que quien evalúa se adapte a las condiciones del entorno, sino que construya a partir de ellas, mediante interacciones reales que enriquezcan el proceso educativo (Darling-Hammond & Snyder, 2000; Lave & Wenger, 1991).

Desde esta perspectiva, la evaluación situada exige que el evaluador actúe con una conciencia evaluativa situada, la cual trasciende la sensibilidad, la reflexión y la adaptabilidad, al comprender que evaluar no es una práctica rígida, sino contextualizada (Darling-Hammond & Snyder, 2000; Lave & Wenger, 1991). El evaluador que desarrolla esta competencia será capaz de emitir juicios éticos, pertinentes y transformadores, anclados en la realidad concreta de las instituciones. De esta manera, se avanza hacia procesos de mejora educativa que responden auténticamente a las necesidades y complejidades del contexto.

En consecuencia, la conciencia evaluativa situada puede entenderse como un marco integrador que articula los principios de los enfoques adaptativo, práctico y sistémico, al reconocer que la evaluación es una práctica ubicada en la intersección entre contexto, acción y reflexión. Desde el enfoque adaptativo, retoma la capacidad del evaluador para ajustar sus procedimientos según las particularidades institucionales; del enfoque práctico, incorpora la acción reflexiva orientada a la mejora; y del enfoque sistémico, asume un elemento a evaluar como parte de una red institucional interrelacionada. Esta propuesta configura un modelo de práctica reflexiva situada, en el cual el par evaluador observa, interpreta y decide en función de la interacción real con el entorno, transformando los estándares en herramientas flexibles que orientan, pero no determinan, la evaluación.

Desafíos actuales

Llevar a la práctica una evaluación contextualizada y situada enfrenta diversos desafíos que emergen tanto de las condiciones institucionales como de las normativas que rigen el ejercicio evaluativo. En el contexto actual, la diversidad institucional es evidente: existe una marcada heterogeneidad en los sistemas de gestión (como el tamaño de la institución, su localización o los mecanismos de control), en la identidad institucional (valores, creencias y prácticas) y en la oferta programática (áreas del conocimiento, tipos de certificación, modelos educativos y programas) [Scharager & Díaz, 2007].

Esta diversidad no sólo implica que el evaluador debe reconocer la complejidad contextual e integrarla en su práctica, sino que también le exige un ejercicio constante de autoconciencia para superar posibles sesgos cognitivos (como prejuicios o preconcepciones) mediante una actitud abierta, crítica y flexible. Por ejemplo, si un par evaluador tiende a subestimar ciertas prácticas institucionales por no considerarlas suficientemente innovadoras, necesita reconocer que ese juicio puede estar condicionado por referentes externos que invisibilizan los logros del contexto evaluado. Cultivar una sensibilidad contextual permite comprender que cada institución responde a sus propias condiciones culturales y sociales, lo que posibilita formular valoraciones más equitativas, pertinentes y coherentes con su realidad.

Por tanto, la heterogeneidad institucional no debe entenderse sólo como un desafío para la evaluación, sino como una oportunidad para poner en práctica la adaptación a realidades diversas mediante el ajuste de estrategias, la toma de decisiones situadas y la comprensión profunda del entorno evaluado.

Ya se ha expuesto el gran reto que representa eliminar las prácticas de evaluación que establecen criterios universales en la acreditación de programas e instituciones (García, 2020; Scharager & Díaz, 2007). Si bien, existen criterios generales para guiar una evaluación, la naturaleza heterogénea de las instituciones exige un enfoque que reconozca y valore sus particularidades. El par evaluador se podría ver limitado a realizar una labor operativa en contextos evaluativos en los que existen criterios universales que cumplir y que restringen la toma de decisiones basada en condiciones específicas. Esta rigidez no sólo impide que el evaluador ejerza su competencia contextual operativa, sino también limita su posibilidad de ajustar juicios a la realidad institucional y obstaculiza la comprensión sistémica de la institución.

En este sentido, el evaluador requiere algo más que una actitud abierta y flexible. Se requiere procurar una formación integral del par evaluador, que se enfoque en brindar conocimientos, actitudes y

competencias intrapersonales, interpersonales, éticas, metodológicas, entre otras (Auris et al., 2022; Chunga et al., 2023; García, 2020). Estas acciones de capacitación ofrecerán una perspectiva integral de la evaluación, fomentando una práctica crítica, reflexiva y contextualizada. Este tipo de formación fortalecerá su capacidad para interpretar la complejidad de los entornos educativos, dialogar con los actores involucrados, emitir juicios pertinentes y proponer mejoras situadas que respondan auténticamente a las necesidades de cada institución.

Discusión

Para que los procesos de acreditación contribuyan verdaderamente a la mejora continua y a la excelencia académica, es fundamental que los pares evaluadores asuman una postura abierta y flexible, capaz de reconocer la diversidad como una fortaleza y no como un obstáculo. Sólo bajo esta perspectiva será posible fomentar la innovación y fortalecer la adaptabilidad institucional en un entorno dinámico y en constante transformación (García, 2020; Scharager & Díaz, 2007).

Lograr esta postura requiere que el evaluador desarrolle una conciencia crítica de sus propios juicios, prejuicios y creencias. La capacidad de reflexión sobre la práctica permite cuestionar las interpretaciones y tomar decisiones más sensibles y contextualizadas. Esta conciencia no surge espontáneamente, sino que debe ser promovida desde una formación integral que combine conocimientos técnicos con ética profesional, habilidades interpersonales y una competencia reflexiva sólida.

En concordancia con lineamientos nacionales (CONACES & SEAES, 2023), la propuesta es desarrollar sistemas de formación basados en experiencias reales, análisis de casos, y acompañamiento entre pares, que favorezcan el desarrollo de una práctica evaluativa más situada y comprometida con las particularidades de cada institución. Este tipo de formación no sólo favorece la adquisición de competencias técnicas, sino que permite resignificar la práctica a partir del diálogo y la reflexión colectiva.

Como señalan Auris et al. (2022), no es posible reducir el profesionalismo del evaluador únicamente a la experiencia; no obstante, ésta constituye un componente esencial de su aprendizaje. Toda práctica académica se sostiene en una base teórica, pero sólo cobra sentido cuando se pone en acción y se confronta con la realidad, generando así una comprensión más profunda y transformadora de la evaluación.

En este mismo sentido, resulta indispensable para los organismos acreditadores reconocer explícitamente la diversidad institucional como un aspecto valioso que merece ser reconocido y aprovechado. Contar con un marco de evaluación flexible e inclusivo, que permita adaptar criterios, enfoques y herramientas según las características del contexto, permitirá a los organismos formar pares evaluadores con una fuerte competencia contextual.

Conclusiones

La competencia contextual emerge como un elemento imprescindible para la legitimidad y pertinencia de los procesos de evaluación con fines de acreditación. La formación del evaluador debe trascender la transmisión de conocimientos para fomentar habilidades éticas, interpersonales y de adaptabilidad crítica que permitan enfrentar los desafíos emergentes. En este sentido, la evaluación situada desde un enfoque adaptativo, operativo y sistémico no sólo permitirá la mejora del proceso de evaluación, sino que también beneficia y prioriza a la figura del par evaluador como un agente clave en el proceso y comprometido con el sentido social que la evaluación implica.

Por último, es tarea de los organismos acreditadores abandonar posturas homogéneas y promover marcos flexibles que valoren la diversidad institucional. Sólo así podrá avanzarse hacia evaluaciones integrales que contribuyan genuinamente a la transformación y mejora sustantiva de las instituciones educativas, por ende, a su comunidad universitaria. Esta mirada no es únicamente una tarea formativa, sino también cultural y política: supone transformar la forma en que entendemos la calidad y su propósito dentro de la educación superior, además de repensar la evaluación como una herramienta al servicio del bienestar colectivo, capaz de impulsar instituciones más justas, inclusivas y coherentes con las necesidades de sus comunidades.

Referencias

- American Evaluation Association. (2018). *AEA Evaluator Competencies* [Infographic]. American Evaluation Association.
<https://www.eval.org/Portals/0/Docs/AEA%20Evaluator%20Competencies.pdf>
- Auris, D., Carhuachín, B., Esteban, N., Saavedra, P., & Reátegui, A. (2022). Perfil del evaluador de la educación universitaria. *Revista Innova Educación*, 4(4), 156-166.
<https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/685/682>
- Buchanan, H. & Kuji-Shikatani, K. (2014). Evaluator competencies: The Canadian Experience. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 28(3), 29-47,
<https://www.utpjournals.press/doi/pdf/10.3138/cjpe.0028.006>
- Chunga, G. E., Mendoza, J. N., Nina, D. S., Bobadilla, J., & Saravia, H. (2023). La Evaluación en la Universidad: Un Estudio sobre las Competencias del Evaluador. En Instituto de Investigación y Capacitación, *Docencia e Investigación en Educación Superior*, 37-53. Editorial IDICAP Pacífico. <https://doi.org/10.53595/eip.010.2023.ch.3>
- Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior [CONACES] & Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior [SEAES]. (2023). *Marco general del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior* (SEAES). Secretaría de Educación Pública. https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/marco_gral_SEAES.pdf
- Darling-Hammond, L. & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16, 523-545.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X00000159>
- García, G. L. (2020). Situational Awareness and Interpersonal Competence as Evaluator Competencies. *American Journal of Evaluation*, 41(1), 107-124. <https://doi.org/10.1177/1098214018814941>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17387/cb419d882cd5bb5286069675b449da38.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moreno, T. (2015). Las competencias del evaluador educativo. *Revista de Educación Superior*, 44(2), 101-126, https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000200006
- Scharager, J. & Díaz, R. (2007). Aceptación de la diversidad institucional en los procesos de acreditación: la posición del evaluador. *Revista Calidad en la Educación*, 26, 105-114.
<https://doi.org/10.31619/caledu.n26.235>



Reflexión de actualidad

Autoevaluación institucional, responsabilidad y justicia social. Pilares de la calidad para los programas de posgrado

Institutional self-evaluation, responsibility and social justice. Pillars of quality for postgraduate programs

<https://doi.org/10.62364/tbjyq750>

Graciela González Juárez*, Mariana Sánchez Saldaña** e Hilda Paredes Dávila***
Universidad Nacional Autónoma de México*
Universidad Iberoamericana**
Universidad Nacional Autónoma de México***

Citación | González-Juárez, G., Sánchez-Saldaña, M., & Paredes-Dávila, H. (2025). Autoevaluación institucional, responsabilidad y justicia social. Pilares de la calidad para los programas de posgrado. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 7(1), 1-7. DOI

Artículo enviado: 04-08-2025, aceptado: 05-11-2025, publicado: 27-11-2025.

Resumen

Históricamente, la acreditación se ha limitado a evaluar la infraestructura y la planta académica, ignorando el impacto social de los programas y convirtiendo la autoevaluación sólo un trámite. Las instituciones deben evaluar su capacidad para formar profesionales competentes y comprometidos con la solución de problemas sociales. Para ello, es crucial un modelo de autoevaluación institucional centrado en la justicia y la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Este enfoque es fundamental para fortalecer la calidad de los programas de posgrado en México. Es esencial revalorizar la autoevaluación y verla como una práctica ética para guiar a los programas educativos hacia la excelencia y asegurar que cumplan su verdadera misión social.

Palabras clave | autoevaluación institucional, Responsabilidad Social Universitaria, educación de posgrado, acreditación, formación profesional.

Abstract

Historically, accreditation has been limited to evaluating the infrastructure and the academic staff, ignoring the social impact of the programs and turning self-evaluation into a mere formality. Institutions must evaluate their capacity to train competent professionals committed to solving social problems. To this end, an Institutional Self-Assessment model focused on University Justice and Social Responsibility is crucial. This approach is essential to strengthen the quality of graduate programs in Mexico. It is essential to revalue self-evaluation and see it as an ethical practice to guide educational programs towards excellence and ensure that they fulfill their true social mission.

Keywords | institutional self-evaluation, University Social Responsibility, graduate education, accreditation, professional training.

Correspondencia:

Graciela González Juárez: Correo electrónico: gracegj102@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4998-3653>

* Facultad de Enfermería y Obstetricia. Camino Viejo a Xochimilco y Viaducto Tlalpan s/n. San Lorenzo Huipulco, Tlalpan. Ciudad de México. C.P. 14370.

** Prolongación Paseo de la Reforma 880, Lomas de Santa Fe, Álvaro Obregón, C.P. 01219, Ciudad de México.

***Facultad de Psicología, Av. Universidad 3004, Edificio "C", planta baja. Col. Copilco-Universidad. Ciudad Universitaria, Coyoacán, C.P. 04510. Ciudad de México.

En el contexto contemporáneo de la educación superior, los programas de posgrado se enfrentan a crecientes exigencias en términos de calidad, pertinencia académica y compromiso social. La acreditación se ha consolidado como un proceso esencial para garantizar que los programas, instituciones y servicios educativos cumplan con estándares de calidad rigurosos. Este proceso no sólo representa un compromiso con la mejora continua y la excelencia, sino que también inspira confianza en la comunidad y en la sociedad en general (Foro Consultivo Científico y Tecnológico, 2012).

La acreditación de posgrados en México busca elevar la calidad y pertinencia de los programas, pero a menudo, ha privilegiado una perspectiva eficientista y homogeneizadora que simplifica la complejidad del contexto educativo. Este enfoque, centrado en el control y en técnicas métricas, ha sido reduccionista, ignorando la diversidad de las realidades formativas de estudiantes y egresados(as). El sistema de acreditación de posgrados en México ha evolucionado en varias etapas para asegurar la calidad de los programas, como se describe a continuación.

- Etapa 1. 1991-2001 Padrón de Posgrado de Excelencia: se enfocó en criterios cuantitativos, como el número de investigadores y la productividad científica.
- Etapa 2. 2001-2006 Programa de Fortalecimiento al Posgrado Nacional: se ampliaron los criterios para incluir aspectos cualitativos y programas de orientación profesional.
- Etapa 3. 2007-2019 Programa Nacional de Posgrados de Calidad: se logró estandarizar los criterios de los posgrados en México para promover su internacionalización. Además, buscaba asegurar que estos programas fueran pertinentes y estuvieran vinculados con las necesidades de la sociedad.
- Etapa 4. Sistema Nacional de Posgrados: se alinearon los criterios de evaluación con los objetivos nacionales y se da un mayor énfasis a la pertinencia social y la interculturalidad (González Juárez & Valencia Cruz, 2025).

En este marco, el número de programas de posgrado en México ha experimentado un crecimiento notable desde 1970, un proceso impulsado por la creación de programas de reconocimiento de calidad del entonces Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Por su parte, el Consejo Mexicano de Posgrado (COMEPO) reportó en 2015 la existencia de más de 8,500 programas de posgrado en el país (Bonilla Marín, 2015), y en un informe reciente de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECITHI, 2025), indicó que 2,435 posgrados cumplen con los lineamientos del Sistema Nacional de Posgrado (SNP). De estos programas acreditados, 46 corresponden a programas de posgrado en Psicología, con una concentración significativa en la Ciudad de México, especialmente en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

Este panorama demuestra la complejidad del sistema de acreditación en el país, ya que además del CONACYT en su momento, y ahora la SECITHI, diversos organismos como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y los acreditadores reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) también desempeñan un papel importante y reconocen a la autoevaluación institucional como la base para toda acreditación.

Históricamente, los programas de fortalecimiento del posgrado impulsados por el CONACYT asumieron una homogeneidad en las condiciones de operación de los posgrados, esto generó asimetrías y desigualdades, ya que el modelo priorizaba características específicas de programas sin considerar el contexto institucional, regional o la naturaleza de las disciplinas. El modelo, si bien buscaba garantizar la calidad, privilegiaba los insumos para la operación de los programas, como las características de la planta académica (núcleo académico básico), la estructura del plan de estudios y la infraestructura institucional (laboratorios, bibliotecas, tecnologías). También se ponía un fuerte énfasis en el rigor de la selección de estudiantes y la eficiencia terminal. Una limitación significativa, señalada por Sánchez Saldaña (2010), es que este modelo minimizaba la evaluación del impacto del programa en el desarrollo social, científico y

tecnológico de su entorno, así como las contribuciones a la solución de problemas reales, más allá de la mera productividad académica.

La autoevaluación como proceso central en la acreditación

En el centro de estos procesos se encuentra la autoevaluación institucional, una práctica colectiva diseñada para fomentar una cultura de mejora continua. Cuando se realiza con profundidad y un enfoque crítico, esta autoevaluación se transforma en una herramienta poderosa que impulsa la reflexión, la transformación y la autorregulación de la comunidad educativa (González & Cocolotl, 2020).

Resulta indispensable revalorizar la autoevaluación como práctica ética, fundada en la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y orientada a la generación de conocimiento útil para la toma de decisiones transformadoras. Es por ello, que un modelo de autoevaluación robusto, anclado en la justicia y la RSU, es la herramienta más efectiva para garantizar que la acreditación no se limite a la revisión de indicadores superficiales, sino que también promueva una mejora profunda y un compromiso con las necesidades de la sociedad.

Es crucial cambiar el paradigma en la evaluación de la calidad académica, adoptando una perspectiva que considere el impacto social y ético. En este sentido, la autoevaluación institucional actúa como un catalizador de la RSU. Permite a las instituciones identificar cómo sus prácticas impactan en la sociedad y, así, integrar esta visión en sus decisiones (Peña Chamorro et al., 2018).

El modelo que se propone se fundamenta en dos pilares teóricos principales: el modelo de autoevaluación institucional de San Fabián y Granda (2013) y los principios de justicia social definidos por Murillo y Hernández Castilla (2011); y Murillo (2024), los cuales se desprenden de los aportes de Honneth (1997), Sen (1999), Fraser (2008) y Nussbaum (2011), al considerar los aspectos de distribución de capacidades reales, la libertad efectiva, los estándares mínimos de vida para todos, la dignidad y la participación.

Esta propuesta conceptualiza la autoevaluación como un ejercicio participativo y reflexivo cuyo objetivo es ayudar a las instituciones educativas a identificar fortalezas y debilidades, establecer metas de mejora concretas en el contexto educativo y movilizar a la comunidad educativa para alcanzar dichos objetivos. Este enfoque no sólo fomenta una cultura de mejora continua basada en la ética, la transparencia y la responsabilidad social (Murillo, 2024; Torres, 2011), sino que también impulsa cambios estructurales y de comportamiento. Así, la autoevaluación se convierte en una herramienta clave para la innovación educativa y para la formación de ciudadanos y sociedades más democráticas e inclusivas, respondiendo a las exigencias del siglo XXI.

El objetivo de este documento es presentar el esbozo de un modelo conceptual de autoevaluación institucional con justicia y RSU en los posgrados de psicología.

Reconceptualización de la calidad en la formación psicológica de posgrado: el papel de la autoevaluación institucional

Los expertos coinciden en afirmar que para desarrollar una cultura de autoevaluación se requiere: un fuerte apoyo institucional, formación en el concepto y métodos de evaluación, dotar a los centros de recursos y materiales que faciliten su trabajo y contar con colaboradores o agentes externos para brindar asesoramiento (San Fabián & Granda, 2013). A partir de este marco, se establecen las siguientes categorías con indicadores y preguntas guía respectivas para dirigir la autoevaluación con base en la perspectiva social propuesta.

Calidad y distribución justa

Este principio fundamental establece que la excelencia educativa (alta calidad) es inseparable de la equidad social. El objetivo es asegurar que el programa no sólo forme profesionales de excelencia, sino que también reduzca activamente las desigualdades sociales de origen. Es decir, se trata de un

compromiso institucional para: a) garantizar la calidad de la formación del estudiantado, asegurando la pertinencia, rigor y actualización del conocimiento; y b) activar la justicia distributiva, dedicando intencionalmente más recursos, apoyos y atención especializada (financieros, académicos y humanos) a aquellos individuos y grupos que enfrentan mayores barreras socioeconómicas, históricas o estructurales para acceder, permanecer y egresar del programa.

Indicador: Inclusión de competencias profesionales y transversales de intervención social y enfoque en equidad (ej. trabajo con poblaciones vulnerables o en contextos de alta necesidad) en el perfil de egreso de estudiantes de posgrado de psicología.

Preguntas guía:

- ¿Cómo se garantiza la integración profunda y práctica del enfoque en equidad y el trabajo con poblaciones vulnerables o de alta necesidad en las actividades académicas (cursos, seminarios y prácticas) del plan de estudios de posgrado?
- ¿Qué procesos y herramientas se utilizan para diagnosticar y anticipar las necesidades sociales emergentes y las brechas de equidad en la región, asegurando que la actualización de las competencias de intervención se base en evidencia y pertinencia social?
- ¿De qué manera el plan de estudios dedica recursos (tiempo, asignaturas obligatorias, experiencias de campo) específicos a desarrollar la capacidad de los egresados para actuar como agentes de justicia social y reducir las desigualdades a través de la intervención psicológica?

Indicador: Proyectos de investigación realizados por estudiantes de posgrado que aborden problemáticas sociales.

Preguntas guía:

- ¿Qué mecanismos institucionales formales (convenios, modelos de extensión/vinculación) existen para asegurar la traducción o transferencia de los resultados de la investigación estudiantil en acciones, políticas o programas concretos que beneficien a las comunidades o poblaciones estudiadas?
- ¿Cómo se mide o evalúa la sostenibilidad y el impacto a largo plazo de los proyectos de investigación en las comunidades intervenidas, más allá de la finalización del trabajo académico (tesis/proyecto), asegurando que respondan a las necesidades reales identificadas por la propia población?
- ¿Qué incentivos, apoyos o reconocimiento se ofrecen específicamente a los estudiantes y docentes para que dediquen tiempo y recursos a la implementación o difusión activa de sus hallazgos fuera del ámbito académico (ej. financiamiento para proyectos piloto, publicación de materiales de divulgación, apoyo para la gestión de políticas)?

Reconocimiento e identidad

Este principio fundamental promueve la valoración activa y el respeto incondicional de la diversidad humana en todas sus dimensiones (culturales, étnicas, de género, orientación sexual, capacidades, socioeconómicas y cosmovisiones). Se centra en garantizar la plena visibilidad y pertenencia de las identidades individuales y colectivas, creando un entorno donde se promueve el reconocimiento, es decir, se validan las historias, los conocimientos y las experiencias particulares de cada persona o grupo; así como la identidad, entendida como, acciones que fomentan la expresión auténtica y proporcionan la seguridad necesaria para que los individuos desarrollen un sentido de sí mismos positivo y valorado dentro de la comunidad o institución.

Indicador: Intervenciones culturalmente sensibles. Evalúa la calidad y el respeto con que se llevan a cabo las intervenciones, asegurando que no sean impuestas, sino diseñadas en colaboración con las comunidades.

Preguntas guía:

- ¿Cómo se integra la voz y el conocimiento de la comunidad (ej. a través de evaluadores comunitarios o validación cultural) en los criterios e instrumentos de evaluación de las intervenciones?
- ¿Qué estrategias curriculares y extracurriculares permanentes (ej. formación obligatoria en interculturalidad, mediación de conflictos) se implementan para transformar la cultura institucional de estudiantes y docentes y promover el respeto activo a la diversidad?

Indicador: Percepción estudiantil sobre el ambiente de respeto.

Preguntas guía:

- ¿Con qué frecuencia y metodología (ej. encuestas anónimas con enfoque interseccional, grupos focales representativos) se monitorea y evalúa la percepción de estudiantes y docentes sobre el clima de respeto, equidad e inclusión?
- ¿Qué ruta de acción o política institucional (protocolo) se activa inmediatamente después de la evaluación para traducir los hallazgos en cambios curriculares, normativos o de infraestructura que atiendan las áreas débiles identificadas?

Participación integral

Este principio se enfoca en fomentar la Agencia de Cambio y la corresponsabilidad social. Busca capacitar a los estudiantes y docentes para que ejerzan un liderazgo efectivo y ético en la transformación social, a través de su participación activa y formal en la definición de los procesos de aprendizaje, la generación de conocimiento y la toma de decisiones institucionales y comunitarias relevantes.

Indicador: Formación en habilidades colaborativas e interprofesionales.

Preguntas guía:

- ¿Qué porcentaje del tiempo curricular obligatorio está dedicado a proyectos de intervención social que involucren colaboración sistemática y formal con profesionales de otras disciplinas y actores comunitarios?
- ¿Qué estrategias institucionales de formación y actualización docente se ponen en marcha para que la planta académica desarrolle competencias de inclusión, atención a la diversidad, responsabilidad e incidencia social y las incorpore en su práctica docente?
- ¿Qué instrumentos o metodologías de evaluación específicos (ej. evaluaciones 360°, rúbricas interprofesionales) se utilizan para medir el desarrollo y la demostración de las habilidades de incidencia y negociación en contextos colaborativos reales?
- ¿Existe un mecanismo documentado y periódico que garantice que la retroalimentación de egresados y empleadores sobre el liderazgo social se utilice para generar cambios obligatorios en el plan de estudios?

Como se observa, se han señalado diversas categorías con indicadores y preguntas guía respectivas para dirigir la autoevaluación con base en la perspectiva social propuesta, los cuales también coinciden con los siete criterios propuestos en la Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (PNEAES) establecidos en el Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, a saber: compromiso con responsabilidad social; equidad social y de género; inclusión; excelencia; vanguardia; innovación social e interculturalidad (SEP, 2023).

Al adoptar estos principios, los programas de posgrado en Psicología pueden formar profesionales no sólo competentes, sino también comprometidos con la mejora de su entorno social.

Conclusiones

Al integrar la autoevaluación institucional de programas de posgrado en Psicología, se pueden incorporar de manera efectiva elementos de pertinencia social, justicia, responsabilidad y orientación comunitaria. Este enfoque asegura que los futuros psicólogos no sólo adquieran competencias técnicas, sino que también desarrollen un profundo sentido de ética y respeto por las comunidades. La autoevaluación les permite ver a estas comunidades no como objetos de estudio, sino como verdaderos protagonistas de su propio desarrollo. En este sentido, la formación debe ir más allá de una relación de *beneficiario-experto*. Debe centrarse en las características y necesidades de las comunidades para empoderarlas, transformándolas en ciudadanos autónomos capaces de impulsar su crecimiento. De esta forma, los posgrados en psicología fortalecen la autogestión y el liderazgo local, impulsando un desarrollo sostenible que parte del potencial inherente de cada grupo social.

Referencias

- Bonilla Marín, M. (2015). *Diagnóstico del Posgrado en México: NACIONAL*. COMEPO.
<https://comepo.org.mx/wp-content/uploads/2023/06/Diagnostico-Posgrado-Me%CC%81xico-COMEPO-Nacional.pdf>
- Foro Consultivo Científico y Tecnológico. (2012). *Criterios de evaluación diferenciados por área de conocimiento para los programas del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC): Propuesta* [Archivo PDF].
http://www.foroconsultivo.org.mx/asuntos/academicos/posgrado_criterios.pdf
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- González Juárez, G., & Valencia Cruz, A. (2025). Acreditación de programas educativos y evaluación curricular en México 2011-2021. En G. De la Cruz Flores, E. Luna Serrano, & M. Landín Miranda (Coords.), *Estados de conocimiento 2012-2021. Área Temática 12 Evaluación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- González, J. G., & Cocolotl G. D. (2020). Reflexiones de la autoevaluación de una maestría de la Universidad Pedagógica Nacional de México: indicadores para la acreditación. *Revista Posgrado y Sociedad*, 18(2), 26-36. <https://doi.org/10.22458/rpys.v18i2.3351>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- Murillo, F. J. (2024). Prólogo del libro. En M. Sánchez-Saldaña, & M. de las M. Iglesias-Sobero (Coords.), *La evaluación docente: desafíos actuales, aproximaciones y experiencias*. Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED)/Universidad Iberoamericana.
https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/publicaciones/La_evaluacion_docente.pdf
- Murillo, F. J., & Hernández Castilla, R. H. (2011). Trabajar por la justicia social desde la educación. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 3-6. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55122156001.pdf>
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Peña Chamorro, L. R., Almuñás Rivero, J. L., & Galarza López, J. (2018). La autoevaluación institucional con fines de mejora continua en las instituciones de Educación Superior. *Universidad y Sociedad*, 10(4), 18-24.

- http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000400018#:~:text=La%20autoevaluaci%C3%B3n%20institucional%20con%20fines%20de%20mejora%20continua%20es%20un,el%20cumplimiento%20de%20normas%20comunes
- San Fabián, M. J. L., & Granda, C. A. (2013). *Autoevaluación de centros educativos*. Síntesis.
- Sánchez Saldaña, M. (2010). *El posgrado en México: efectos de las políticas de fortalecimiento* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio de la Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/el-posgrado-en-mexico-efectos-de-las-politicas-de-fortalecimiento-284898>
- Secretaría de Educación, Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación [SECITHI]. (2025). *Programas de posgrado de Instituciones de Educación Superior que cumplen con los Lineamientos del Sistema Nacional de Posgrados y con el Acuerdo de la Junta de Gobierno del Conahcyt y que podrán participar en la Convocatoria de BECAS NACIONALES PARA ESTUDIOS DE POSGRADO 2025* [Archivo PDF]. <https://secihti.mx/wp-content/uploads/SNP/Descargas/Nacional.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2023). *Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior*. En: https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/marco_gral_SEAES.pdf
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Alfred A. Knopf.
- Torres, S. J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.



Artículo de investigación

El CA-CNEIP como órgano evaluador formativo en programas académicos de Psicología

The CA-CNEIP as a training evaluation body in academic Psychology programs

<https://doi.org/10.62364/3wahgn67>

Irene Margarita Espinosa Parra*, Diana Patricia Aguirre Ojeda*
Universidad Autónoma de Nayarit*

Citación | Espinosa-Parra, I. M. & Aguirre-Ojeda, D. P. (2025). El CA-CNEIP como
órgano evaluador formativo en programas académicos de Psicología. *Enseñanza
e Investigación en Psicología*, 7(1), 1-6. DOI

Artículo enviado: 21-08-2025, aceptado: 04-12-2025, publicado: 15-12-2025.

Resumen

Esta reflexión analiza el papel del Comité de Acreditación del CNEIP (CA-CNEIP) como órgano técnico especializado en la evaluación y acreditación de programas de Psicología. Se reflexiona sobre su función más allá de la verificación de estándares, proponiendo su comprensión como agente formativo en el desarrollo académico de las universidades. Desde un enfoque crítico y contextual, se abordan aspectos entre control de calidad y mejora continua, resaltando la necesidad de procesos evaluativos dialógicos que permitan la retroalimentación. Se concluye que el CA-CNEIP puede fortalecer una cultura de evaluación orientada al aprendizaje institucional, al acompañamiento pedagógico y a la calidad con sentido ético y humanista.

Palabras clave | CA-CNEIP, evaluación educativa, acreditación.

Abstract

This theoretical article analyzes the role of the Accreditation Committee of the CNEIP (CA-CNEIP) as a specialized technical body in the evaluation and accreditation of Psychology programs. It reflects on its function beyond standard verification, proposing its understanding as a formative agent in the academic development of universities. From a critical and contextual approach, tensions between quality control and continuous improvement are addressed, highlighting the need for dialogical evaluation processes. The article concludes that the CA-CNEIP can foster a culture of evaluation oriented toward institutional learning, pedagogical accompaniment, and quality with ethical and humanistic meaning.

Keywords | CA-CNEIP, educational evaluation, accreditation.

Correspondencia:

Irene Margarita Espinosa Parra. Correo electrónico: irene.parra@uan.edu.mx ORCID: 0009-0008-9653-4280

* Ciudad de la Cultura Amado Nervo S/N, C.P. 63000, Tepic, Nayarit, México

En el contexto de la educación superior en psicología en México, asegurar la calidad educativa ha cobrado una relevancia importante. El Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) ha desarrollado mecanismos especializados para evaluar y acreditar programas de licenciatura, entre los cuales destaca el Comité de Acreditación (CA-CNEIP). Este órgano técnico conformado por psicólogos de diferentes universidades públicas y privadas se encarga de analizar, valorar y emitir juicios sobre el cumplimiento de criterios e indicadores que aseguren la formación profesional pertinente, ética y de calidad (CNEIP, 2019).

Es así que el CA-CNEIP se enmarca en los principios del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) consolidando instrumentos clave para fortalecer la calidad de las instituciones de educación superior (IES). La estandarización impulsada por COPAES ha promovido que tanto universidades públicas como privadas diseñen e implementen modelos de gestión orientados no sólo al logro de sus propios objetivos, sino también al cumplimiento de criterios e indicadores de calidad establecidos. Estos procesos permiten evaluar, de manera cuantitativa y cualitativa el desempeño e impacto de los programas académicos en distintos sectores sociales, públicos y privados (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior [COPAES], 2015).

Respecto al CA-CNEIP, más allá de su función normativa, resulta necesario considerar su potencial como un agente formativo que contribuya al desarrollo institucional y a la mejora continua de los programas que evalúa. Si bien Osorio (2019) advierte que los procesos de evaluación suelen concebirse únicamente como mecanismos de rendición de cuentas subordinados al cumplimiento de políticas públicas, la literatura reciente muestra una perspectiva más amplia. Farfán et al. (2021) señalan que la acreditación debe trascender la simple certificación para convertirse en un proceso de aseguramiento continuo que impulse la reflexión institucional y la mejora sistemática. De manera complementaria, De la Torre et al. (2025) destacan la importancia de formar pares evaluadore(a)s con competencias éticas, digitales y de gestión, de modo que su labor no se reduzca a la verificación técnica, sino que se convierta en un acompañamiento que promueva el desarrollo académico. En conjunto, estas aportaciones permiten sostener que el CA-CNEIP puede consolidarse como un actor formativo capaz de fomentar prácticas de autoevaluación, diálogo académico y mejora continua en las instituciones.

Sin embargo, esta visión invita a cuestionar si, en la práctica, la evaluación se limita a funcionar como un requisito formal cuyo incumplimiento podría excluir a las instituciones del reconocimiento social y del acceso a recursos, especialmente en el caso de las universidades públicas, sin aprovechar plenamente su capacidad para impulsar mejoras internas significativas.

Este artículo ofrece una reflexión teórica sobre el papel del CA-CNEIP en la educación superior, enfatizando su función formativa dentro de los procesos de evaluación y acreditación. Se revisan sus fundamentos, su metodología de trabajo y algunos de los retos actuales que enfrentan las instituciones de educación superior.

Marco contextual y normativo del CA-CNEIP

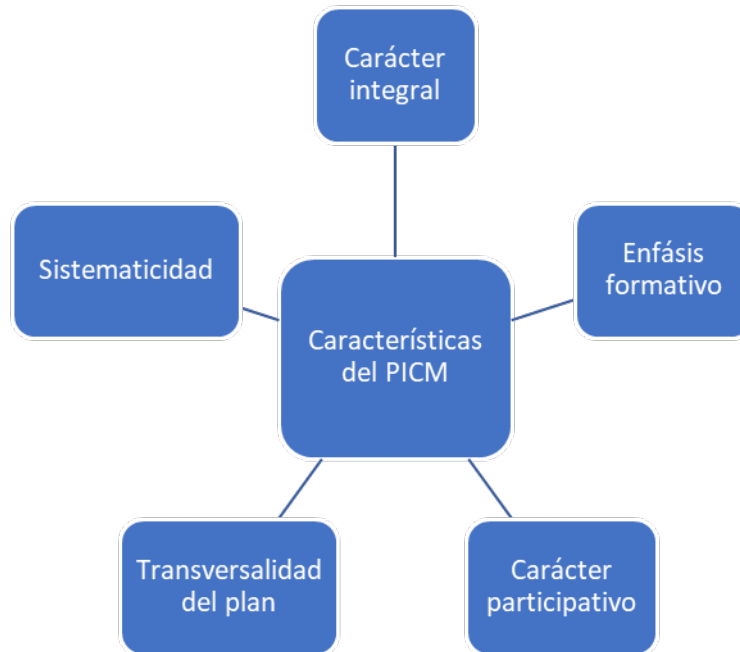
Desde su conformación, el CA-CNEIP ha operado bajo el mandato de garantizar la calidad de la formación en Psicología. El CNEIP posee un carácter disciplinar y académico, lo cual otorga al CA-CNEIP una legitimidad particular en el campo. El modelo de evaluación del CA-CNEIP considera aspectos curriculares, académicos, administrativos y de infraestructura.

Este modelo se basa en resultados que las instituciones identifican como fortalezas y áreas de oportunidad que les permitan generar estrategias de acción encaminadas a la mejora continua en pro de las funciones sustantivas para la acreditación, las cuales atienden a los requerimientos de diez categorías: estudiantes, personal académico, plan de estudios, evaluación de los aprendizajes, formación integral, servicios de apoyo para el aprendizaje, vinculación-extensión, investigación, infraestructura y equipamiento, gestión administrativa y financiamiento (Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación Comité de Acreditación [CA-CNEIP], 2018). En conjunto, estas categorías permiten una visión integral del programa académico, sobre la cual se articulan los procesos de evaluación y mejora continua.

La necesidad de que las IES cumplan con los indicadores del modelo de evaluación del CA-CNEIP ha impulsado la incorporación de unidades de aprendizaje relacionadas con derechos humanos, perspectiva de género, salud mental comunitaria e inclusión educativa (CA-CNEIP, 2018). Estas acciones responden a criterios de ética profesional y compromiso social, y se articulan a través del Plan Integral de Mejora Continua (CNEIP, 2024), El cual establece procesos de seguimiento y evaluación formativa posteriores a la acreditación. Para llevarlo a cabo, los programas académicos deben asumir una postura reflexiva y corresponsable frente a los hallazgos y recomendaciones.

En este sentido, el CA-CACNEIP propone una serie de principios orientadores que operacionalizan el enfoque formativo del PIMC y permiten seguimiento sistemático a los procesos de mejora continua después de la acreditación. Estos principios sintetizan la lógica formativa del modelo y muestran cómo la evaluación trasciende la verificación de estándares para convertirse en un proceso de acompañamiento institucional. La Figura 1 presenta dichos principios, organizados de manera que facilitan visualizar su articulación y su aporte al fortalecimiento de la calidad educativa.

Figura 1
Principios del Plan Integral de Mejora Continua (PIMC)



Nota. Elaboración propia a partir del manual para la elaboración del plan integral de mejora continua (CNEIP, 2024).

Los principios representados en la Figura 1 permiten comprender cómo el PIMC integra la corresponsabilidad, la participación activa y la reflexión institucional como ejes para consolidar un enfoque formativo en la evaluación. Esta perspectiva refuerza el papel del CA-CNEIP como un agente que no sólo verifica el cumplimiento de estándares, sino que acompaña a las instituciones en la construcción de procesos de mejora continua ajustados a su contexto.

Aun cuando los equipos responsables de la autoevaluación reconocen de manera clara el valor formativo del proceso, pues participan en la revisión de evidencias, la construcción de diagnósticos y la reflexión sobre los alcances del programa, no todos los actores institucionales comparten esta percepción. Para buena parte de la comunidad académica, la acreditación puede experimentarse como un trámite externo, demandante o estrictamente administrativo, lo cual limita la apropiación colectiva de su sentido pedagógico. Esta diversidad de percepciones revela la necesidad de fortalecer la comunicación interna y

la socialización de los propósitos del modelo, de modo que el carácter formativo del CA-CNEIP adquiera un significado institucional compartido.

En coherencia con este enfoque formativo, la labor de los pares evaluadore(a)s implica visitas *in situ*, revisión documental y entrevistas, combinando criterios estandarizados con análisis cualitativo, lo que permite llevar una evaluación integral que reconoce aspectos técnicos como pedagógicos de los programas académicos. No obstante, también plantea desafíos importantes como la conciliación entre la estandarización y la flexibilidad contextual; el uso de criterios homogéneos y la necesidad de considerar las particularidades regionales, institucionales y pedagógicas propias de cada programa.

El modelo de acreditación del CA-CNEIP favorece prácticas formativas mediante diversos mecanismos concretos. La autoevaluación estructurada impulsa la revisión crítica del proyecto académico y la actualización de procesos internos; la evaluación externa aporta una mirada experta que permite contrastar el desempeño institucional; la retroalimentación de los pares orienta decisiones estratégicas sobre planeación, gestión y docencia; y el Plan Integral de Mejora Continua (PIMC) genera un ciclo sistemático de seguimiento que convierte la evaluación en un proceso de aprendizaje institucional continuo. En conjunto, estos elementos promueven una cultura de análisis, corresponsabilidad y mejora permanente en los programas de formación en Psicología.

En este sentido, la Ley General de Educación Superior establece que los programas estatales deben diseñarse considerando los contextos regionales y locales en los cuales se ofrece el servicio educativo para impactar en las comunidades (LGES, 2021, Artículo 57). Por ello, los organismos acreditadores deberán asumir una perspectiva amplia, con una visión adaptada al entorno que permita flexibilizar los criterios las necesidades de cada región y tipo de institución. En el caso del CA-CNEIP, esta perspectiva resulta fundamental para asegurar que los procesos de evaluación y acreditación respondan tanto a los estándares de calidad como a la diversidad institucional del país, lo que abre paso a la importancia de comprender la evaluación desde un enfoque formativo.

Asimismo, en el marco normativo vigente, la Ley General de Educación Superior establece la creación del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES) como un mecanismo nacional orientado a articular los procesos de evaluación, promover criterios transversales y fortalecer la mejora continua en las instituciones. Aunque el SEAES aún se encuentra en desarrollo, representa una tendencia relevante para los organismos acreditadores, incluyendo al CA-CNEIP, ya que impulsa una evaluación más participativa, contextualizada y formativa. Integrar estas directrices permite comprender cómo el trabajo del CA-CNEIP puede alinearse con las políticas nacionales emergentes y fortalecer su papel como agente formativo en las instituciones de educación superior (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023).

Evaluación formativa

La evaluación educativa no debe limitarse a la certificación de estándares, sino que puede constituirse en una herramienta para la mejora continua, el aprendizaje institucional y el fortalecimiento académico. Desde una perspectiva de evaluación formativa, el evaluador(a) no sólo deberá medir, sino que también dialogar, orientar y retroalimentar, promoviendo procesos de aprendizaje institucional que trasciendan la lógica de cumplimiento y favorezcan la reflexión colectiva sobre fortalezas y áreas de oportunidad.

En este marco, el rol del par evaluador(a) requiere una definición más precisa que permita consolidar su función formativa. Entre las directrices que podrían orientar este tránsito se encuentran: a) adoptar una postura de acompañamiento que favorezca el diálogo y la reflexión conjunta; b) contextualizar la evaluación reconociendo la trayectoria, los recursos y las condiciones regionales de cada institución; c) ofrecer retroalimentación cualitativa que identifique fortalezas y áreas de oportunidad con claridad y sentido pedagógico; y d) participar como observador crítico que comprende la idiosincrasia del programa y no únicamente como verificador del cumplimiento de indicadores. Estas acciones permitirían fortalecer la pertinencia del proceso evaluativo y potenciar su impacto formativo.

Este enfoque de evaluación formativa requiere una redefinición del rol del evaluador(a) del CA-CNEIP: más que un inspector, debe asumirse como un par académico que acompaña procesos, reconoce

fortalezas, identifica áreas de mejora y promueve la reflexión colectiva. Además, exige marcos flexibles que reconozcan la diversidad institucional, las trayectorias académicas y las condiciones regionales.

Desafíos actuales del CA-CNEIP

El CA-CNEIP enfrenta desafíos que se vuelven cada vez más complejos en el contexto actual de la educación superior. La creciente heterogeneidad de los programas de Psicología en el país exige modelos de evaluación sensibles a diferencias regionales, institucionales y pedagógicas. A ello se suman las limitaciones presupuestales que afectan especialmente a instituciones ubicadas en regiones periféricas, lo que dificulta la implementación de recomendaciones y la consolidación de procesos de mejora continua. Asimismo, surge la necesidad de actualizar los indicadores para incorporar enfoques inter y transdisciplinarios que reflejen las transformaciones contemporáneas de la disciplina. Finalmente, el fortalecimiento de la evaluación formativa requiere contar con evaluadore(a)s que posean no sólo experiencia técnica, sino también sensibilidad pedagógica, ética y contextual. En conjunto, estos retos demandan una revisión crítica de los procedimientos actuales del CA-CNEIP y una capacidad de adaptación que permita mantener su legitimidad y relevancia en escenarios educativos cambiantes.

Conclusiones

El CA-CNEIP representa una figura clave en el aseguramiento de la calidad de los programas de Psicología en México. La evaluación realizada por el CA-CNEIP ha tenido impactos significativos, tanto en aspectos de mejora académica, como en la consolidación institucional, contribuyendo al desarrollo curricular, organizacional y pedagógico de las IES que participan en estos procesos de acreditación.

Aunque el modelo del CA-CNEIP ha buscado fortalecer un enfoque formativo, su implementación puede generar ciertos desafíos prácticos. En algunos procesos de acreditación se han identificado dificultades relacionadas con la aplicación uniforme de criterios en contextos institucionales diversos, así como con la capacidad de algunas universidades para incorporar recomendaciones cuando existen limitaciones estructurales o presupuestales. Estas situaciones pueden producir tensiones entre la lógica de mejora continua y las dinámicas institucionales reales, lo que subraya la importancia de avanzar hacia procesos más flexibles, dialogados y contextualizados (Farfán et al., 2021).

El CA-CNEIP tiene el potencial de consolidarse no sólo como un garante de calidad, sino como un agente de transformación educativa. Para ello, debe reforzar su enfoque formativo, su apertura al diálogo y su compromiso con el desarrollo institucional. La evaluación, entendida como proceso de acompañamiento y aprendizaje mutuo, puede convertirse en una herramienta poderosa para construir una educación en Psicología más pertinente, inclusiva y humanista.

Para avanzar en este propósito, el CA-CNEIP podría fortalecer la formación pedagógica y contextual de los pares evaluadore(a)s, ampliar los espacios de diálogo antes y después de la visita, promover mayor flexibilidad interpretativa de los estándares cuando existan particularidades institucionales justificadas y consolidar mecanismos de acompañamiento derivados del PIMC. Estas acciones permitirían ampliar el alcance formativo de la acreditación y profundizar su contribución al desarrollo institucional y académico de los programas de Psicología.

Al adoptar un enfoque de evaluación formativa, dialógica y contextualizada, el CA-CNEIP puede fomentar prácticas reflexivas dentro de las instituciones, contribuir a la mejora continua con significados compartidos sobre la calidad educativa y favorecer un aprendizaje organizacional profundo.

Referencias

- Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología [CA-CNEIP]. (2018). *Marco de referencia para la evaluación y acreditación de programas educativos de licenciatura en Psicología* [Archivo PDF].
https://www.cneip.org/new/documentos/marco_rf2018.pdf
- Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología [CNEIP]. (2019). *Acreditación de programas de Psicología: Experiencias del CNEIP* [Archivo PDF]. CNEIP.
https://www.cneip.org/new/imgs/publi/pdf_1971_297.pdf

- Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología [CNEIP]. (2024). *Manual para la elaboración del Plan Integral de Mejora Continua (PIMC)* [Archivo PDF]. <https://www.cneip.org/new/webcacneip/docs/manualplandemejora.pdf?1267863023=>
- Consejo Para la Acreditación de la Educación Superior COPAES. (2015). *Marco General de Referencia para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo Superior v. 3*. https://www.concapren.org.mx/recursos/Marco_de_Referencia_Copaes_v3.pdf
- De la Torre, C., Aguirre, M., Téllez, V., & Castro, R. (2025). *Propuesta para la formación de pares evaluadores y su desarrollo integral en el CA-CNEIP: "reflexión de actualidad"*. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 7(1). <https://doi.org/10.62364/za4arj28>
- Farfán, C., Navarrete, E. & Dávalos, T. (2021). Evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad: camino de la mejora continua en programas educativos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3(1), 37-45. <https://doi.org/10.62364/3wzzpz73>
- Ley General de Educación Superior [LGES], Diario Oficial de la Federación [DOF], 20 de abril de 2021, (México). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lges/LGES_orig_20abr21.pdf
- Osorio, M. (2019). El impacto de la evaluación de la calidad en la gestión educativa. En C. C. Castillo & Canto (Eds.), *Acreditación de programas de Psicología: Experiencias del CNEIP* (pp. 39-55). CNEIP. https://www.cneip.org/new/imgs/publi/pdf_1971_297.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023). *Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES): Marco general*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación Superior (CONACES). https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/marco_gral_SEAES.pdf



Reflexión de Actualidad

Retos de los organismos evaluadores ante la Nueva Ley de Educación Superior y el SEAES

Challenges for Evaluation Bodies under the New Higher Education Law and the SEAES

<https://doi.org/10.62364/exswk567>

Osorio Guzmán María Iliana*, Tuz Sierra Miguel Ángel** y Rincón Aguirre María Elena***
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*
Universidad Autónoma de Campeche **
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco ***

Citación | Osorio-Guzmán, M. I., Tuz-Sierra, M. Á. & Rincón-Aguirre M. E. (2025). Retos de los organismos evaluadores ante la Nueva Ley de Educación Superior y el SEAES. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 7(1), 1-5. <https://doi.org/10.62364/exswk567>

Artículo enviado: 05-08-2025, aceptado: 15-12-2025, publicado: 29-12-2025

Resumen

La evaluación de la Educación Superior en México está cambiando con la nueva Ley de Educación Superior y el SEAES. La evaluación educativa enfrenta retos importantes. Este ensayo reflexiona sobre tres desafíos clave: la preevaluación institucional, la evaluación in situ y los resultados de evaluación. Actualmente, el SEAES busca que la evaluación sea un proceso orientado a la mejora continua, más allá de un mero trámite administrativo. Por ello, los organismos evaluadores desempeñan un papel fundamental al dirigir y supervisar estrategias evaluativas que integren criterios esenciales como la inclusión, la calidad y la equidad en todo el proceso educativo.

Palabras clave | evaluación, Educación Superior, IEVAS.

Abstract

The evaluation of Higher Education in Mexico is undergoing changes with the new Higher Education Law and the SEAES. Educational evaluation faces significant challenges. This essay reflects on three key challenges: institutional pre-evaluation, on-site evaluation, and evaluation results. Currently, the SEAES seeks to make evaluation a process aimed at continuous improvement, beyond a mere administrative procedure. Therefore, evaluation bodies play a fundamental role in guiding and supervising evaluation strategies that incorporate essential criteria such as inclusion, quality, and equity throughout the entire educational process.

Keywords | evaluation, Higher Education, IEVAS.

Correspondencia:

María Iliana Osorio Guzmán. Correo electrónico: iliana.osorio@correo.buap.mx ORCID: 0000-0001-5775-1807

*Calle 4 Sur #104, Colonia Centro, C.P. 72000. Puebla, Puebla.

** Av. Agustín Melgar s/n, Buenavista, C.P. 24039. Campeche, Campeche.

*** Av. Universidad s/n, Magisterial, C.P. 86025. Villahermosa, Tabasco.

En el presente texto se reflexiona sobre los desafíos que enfrentan las Instancias de Evaluación Externa y Acreditación (IEVAS), en el marco de la Nueva Ley General de Educación Superior y el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES). Se aborda el papel de estas instancias en los procesos de autoevaluación institucional, sus responsabilidades en la capacitación de pares evaluadores, así como su alineación con los criterios y ámbitos que establece el SEAES. También se analiza la importancia de la evaluación *in situ* y de la implementación de una cultura de mejora continua en las Instituciones de Educación Superior (IES).

Objetivo

Examinar los retos de las IEVAS y las IES en los procesos de evaluación y acreditación bajo el SEAES y la Ley General de Educación Superior, resaltando la necesidad de una cultura de mejora continua y colaboración institucional.

Desarrollo

Iniciemos por la preevaluación institucional, la cual es un proceso de responsabilidad de las IEVAS en donde se debe asegurar que, toda IES que decide acreditarse, se le proporcionen las orientaciones necesarias para llevar a cabo su proceso de autoevaluación. Esto significa que se les debe capacitar en el conocimiento de los procesos y las herramientas necesarias para llegar a la meta. Las IEVAS son las instancias morales, legalmente establecidas y con marcos de referencias apegados a lo que la evaluación y mejora continua se refiere, en los términos que el SEAES plantea. Uno de los elementos que las identifican es el respeto a los principios de transparencia y costos no onerosos, que hoy, el SEAES promueve. Dichos organismos deben, además, contar con sistemas internos y externos de evaluación y mejora continua de la propia organización (Secretaría de Educación Pública et al., 2023).

Por su parte, la Ley General de Educación Superior (2021), en su Artículo 60 menciona que las instituciones de educación superior deben implementar procesos sistemáticos e integrales de planeación y evaluación, interna y externa para mejorar continuamente sus funciones sustantivas, de gestión y las condiciones de operación de sus programas académicos. En este sentido, los resultados de estas evaluaciones deben estar disponibles al público, con fines diagnósticos y de mejora, sin implicaciones punitivas.

De esta manera, actualmente, por ley, toda IES debe llevar a cabo procesos de evaluación, tanto internos como externos, de las funciones sustantivas y gestión que se realizan. Dichos procesos deben ser coordinados por un equipo que, preferentemente, conozca los lineamientos actuales que en materia de evaluación de la Educación Superior se requieren.

Además, es importante la conformación de equipos de trabajo colaborativo, cuyos integrantes representen a las áreas de las que se tiene que dar cuenta en las evaluaciones. En este sentido, las IEVAS únicamente deberían fortalecer, con guías claras, las estrategias empleadas por dichos equipos para el logro de los informes de las autoevaluaciones que muestren las políticas, las estrategias y los mecanismos que conducen a la toma de decisiones en las IES, así como, del tipo de análisis cualitativos de las prácticas y dinámicas de trabajo, que cada área lleva a cabo. En esta fase del proceso, las IEVAS tienen como retos: la selección, capacitación y evaluación de sus propios equipos de evaluadores; los cuales deben contar con un dominio de las herramientas previamente mencionadas, y conocimiento de la legislación vigente que rige los procesos tanto de evaluación como de acreditación.

Las IEVAS han generado instrumentos, en su mayoría virtuales, como los son: plataformas, manuales de procedimiento y capacitaciones necesarios para contar con guías que permitan la autoevaluación de las IES. Una vez trabajados dichos instrumentos, se está en condiciones de que un equipo de evaluadores externos valore el trabajo de sistematización de información que se presenta.

En este sentido, es necesario subrayar el rol que juega el equipo de trabajo que la institución decide que debe coordinar la autoevaluación. Resulta pertinente analizar quiénes integran estos equipos de trabajo, si diseñan o no metodologías a seguir para el logro de objetivos y no sólo se centren en la recopilación de evidencias para rendir cuentas. Aunado a ello, cabe cuestionarse si esta labor interna

permite realizar una verdadera tarea reflexiva, de análisis profundo y autocrítica ante las condiciones y procesos que se gestionan en la escuela.

Cabe señalar que el Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior CONACES (2023) y el SEAES, en su Marco General, distinguen entre Evaluación Externa y Acreditación, la evaluación externa es realizada por pares evaluadores con base en criterios e indicadores específicos, mientras que la acreditación es un reconocimiento temporal otorgado tras dicha evaluación, apoyada en un proceso previo de autoevaluación institucional. Esta autoevaluación es clave tanto para el SEAES como para las IEVAS, por lo que no debe considerarse un esfuerzo duplicado. Es importante reflexionar sobre cómo los criterios de las IEVAS se complementan con los lineamientos del SEAES en el camino hacia la mejora continua.

Por tanto, se puede afirmar que, entre los retos que las IEVAS tienen en cuanto a las tareas previas del proceso de evaluación institucional están: lograr armonizar sus procesos de evaluación a lo planteado por la LGES y el SEAES, instrumentar herramientas amigables, es decir, que el manejo no resulte prioritario por encima del contenido que se debe alojar en ella, tanto por parte del equipo que realiza la autoevaluación de la IES, como por parte de los evaluadores que complementan la información con los hallazgos hechos en la visita *in situ*.

La implementación de un proceso de autoevaluación efectiva en las IES no es sólo un requisito normativo, sino también ofrece una valiosa oportunidad para que las IES reflexionen sobre su práctica educativa y administrativa. En este sentido, es fundamental que las IEVAS proporcionen herramientas y metodologías que faciliten esta reflexión crítica en un proceso dinámico y participativo, donde todos los actores involucrados, incluidos docentes, estudiantes y personal administrativo, tengan voz y voto en la identificación de las áreas de mejora.

Además, la formación continua y actualización de los evaluadores externos es clave ya que permite ofrecer retroalimentación pertinente y contextualizada con el fin de que se perciba como una oportunidad de mejora y no como una carga administrativa, fomentando así una cultura de calidad en beneficio de instituciones, estudiantes y la sociedad.

La evaluación *in situ* es el momento que coincide con lo que la Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (PNEAES) define como coevaluación. Llamado así al momento en el que se integran a otros pares académicos de distintas IES “en un proceso en donde la equidad entre los actores, el diálogo y el acompañamiento a lo largo del proceso, juegan un papel central en la construcción de acuerdos alrededor de las fortalezas y áreas de mejora” (SEP & CONACES, 2022, p.35). En otras palabras, aquí es donde se logra una sinergia institucional donde la reflexión colectiva y participativa dan lugar a la mejora continua, construida con diferentes miradas y opiniones que enriquecen el quehacer educativo.

La preparación de la visita *in situ* es un componente crucial para el proceso de evaluación institucional, ya que establece las bases para una evaluación efectiva y significativa. En este sentido, es fundamental que los evaluadores reciban una capacitación adecuada que les permita comprender, no sólo los criterios de evaluación establecidos, sino también el contexto particular de la institución que están evaluando, el cual incluye el análisis de los indicadores que se utilizarán, así como una revisión exhaustiva de documentación previa que las IES han proporcionado. La capacitación de los pares evaluadores es fundamental, así como su capacidad para identificar tanto logros como limitaciones durante la visita. La evaluación debe ir más allá de lo cuantitativo, buscando una comprensión profunda y coherente entre los indicadores y la realidad institucional en la que también es crucial contar con un plan de trabajo claro para la visita *in situ*, incluyendo reuniones organizadas con directivos, docentes, personal administrativo y estudiantes.

La interacción con estos grupos proporciona una visión integral del funcionamiento de las IES, abre un ambiente de confianza y permite a los evaluadores identificar las realidades que pueden no estar reflejadas en los datos cuantitativos que se proporcionan. Es importante destacar que la evaluación in situ debe adoptar una mirada analítica y reflexiva más allá de la evidencia cuantitativa, lo cual permita identificar las congruencias o discrepancias entre los indicadores establecidos y la realidad percibida en el contexto.

Por último, es recomendable que los pares evaluadores reflexionen sobre sus expectativas y posibles sesgos antes de una visita, para abordar el proceso con mente abierta y disposición a comprender las particularidades de cada institución. Esta actitud promueve una evaluación integral que valore tanto aspectos cualitativos como cuantitativos, enriqueciendo el proceso.

En cuanto a los resultados de la evaluación, es importante señalar que la evaluación que promueve el SEAES se plantea como: sistemática, participativa e integral. Uno de los retos que esto plantea es que las IES no sólo consideren como meta la obtención del reconocimiento que las IEVAS proporcionan, sino, además, identifiquen las áreas oportunidad que permitan el diseño de estrategias de mejora continua. En este punto es necesario recordar que “la evaluación consiste fundamentalmente en los procesos que nos permiten comparar las expectativas construidas colectivamente con las realizaciones que se tienen en la práctica” (SEP et al., 2023, p. 5). Ahora bien, para alcanzar las metas de excelencia educativas que las IES se proponen, hoy el SEAES plantea para la evaluación el análisis de siete criterios y cinco ámbitos que orientan la integralidad de la labor educativa, lo que permitirá identificar el pulso de los alcances y resultados educativos que se tienen por institución.

En el Marco General del SEAES “establece siete criterios que se consideran orientadores y transversales, debido a que se proponen ofrecer una visión de la transformación del Sistema Nacional de Educación Superior (SNES) y abarcan todos los ámbitos de evaluación y mejora continua” (SEP et al., 2023, p. 29) y que a continuación se expresan: compromiso con la responsabilidad social, equidad social y de género, inclusión, excelencia, innovación social, vanguardia e interculturalidad.

Ahora bien, respecto a los ámbitos que el SEAES considera: la formación profesional de los estudiantes, la profesionalización de los docentes, los programas educativos de Técnico Superior Universitario (TSU), Profesional Asociado (PA) y Licenciatura, y los programas de investigación y de posgrado. El SEAES se propone “garantizar que los ámbitos y tipos de evaluación (diagnóstica, formativa, sumativa, autoevaluación, coevaluación, acreditación, certificación), se comuniquen entre sí en forma flexible, para lo cual se requiere clarificar los objetos y referentes de la evaluación y la mejora continua” (SEP & CONACES, 2023, p. 2).

No se debe olvidar que, a diferencias de las acreditaciones y certificaciones, el SEAES busca sólo que las IES lleven a cabo una autoevaluación institucional con fines de diagnóstico que oriente la mejora continua de las mismas y nunca con fines punitivos. Además, la participación en las convocatorias del SEAES no implica que las IES lleven a cabo nuevas formas de evaluación, sino, por el contrario, reflexionar sobre las que ya se vienen haciendo y plantearse los retos o áreas de oportunidad que, de acuerdo con los ámbitos y criterios propuestos para el análisis y construcción el reporte de autoevaluación, se pueden reorientar para alcanzar la excelencia educativa. En este sentido, el resultado de las evaluaciones debe reflejar claramente un enfoque colaborativo, lo que debió facilitar la recolección y análisis de evidencias, además de promover un sentido de pertenencia y responsabilidad compartida entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Esto implica no sólo identificar debilidades, sino, reconocer fortalezas y oportunidades dentro del contexto institucional actual con el fin que sean comunicados efectivamente a toda la comunidad educativa generando un clima de confianza y colaboración bidireccional la cual facilite la evaluación, promoviendo el compromiso colectivo hacia la mejora continua. Así mismo, es crucial que se establezcan mecanismos de seguimiento que permitan evaluar el impacto de las estrategias implementadas a partir de los resultados obtenidos. Esto representa un reto más de la IEVAS quienes deben contribuir a este fin con el proceso mismo de evaluación externa.

En este sentido, algunas posibilidades de colaboración entre las IES y las IEVAS serían: el asesoramiento técnico y capacitación, el diseño conjunto de planes de mejora, la flexibilización de

criterios de acreditación, el ajuste de estándares para considerar la diversidad institucional, las redes de intercambio de buenas prácticas, impulso de programas piloto. Lo que llevaría al incremento de tareas y un reto más a enfrentar por parte de las IEVAS, pero también a trabajar en congruencia con la resignificación de la propia evaluación y los objetivos que SEAES propone.

Finalmente, es importante recordar que el proceso evaluativo no termina con la presentación de resultados, la verdadera esencia de la evaluación radica en la capacidad de generar cambios significativos en la práctica educativa y administrativa mediante un ciclo continuo de reflexión, ajuste y mejora.

Referencias

- Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior. (2023). *Lineamientos que establecen el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior y regulan su integración, operación y articulación*. https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/lineamientos_SEAES.pdf
- Ley General de Educación Superior [LGES]. Por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior. Diario Oficial [DOF]. Martes 20 de abril del 2021. (México) <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lges.htm>
- Secretaría de Educación Pública & Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior. (2022). *Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior*. <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-02/PNEAES.pdf>
- Secretaría de Educación Pública & Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior. (2023). *Bases para la articulación de las Instancias de Evaluación Externa y Acreditación al SEAES*. https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/Bases_IEVA_SEAES.pdf
- Secretaría de Educación Pública, Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior & Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. (2023). *Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior*. https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-01/marco_gral_SEAES.pdf