

REVISTA ENSEÑANZA E
INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA

CNEIP

VOLUMEN 8, NÚMERO 1 - 2026

DOI: <https://doi.org/10.62364/txvnxe06>

Publicación anual electrónica

Reserva de Derechos de Autor
04-2026-062518530900-203

ISSN: EN TRAMITE



Enseñanza e Investigación en Psicología Nueva Época

Revista del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología

Comité editorial

Editora en jefe

Dra. Alicia Edith Hermosillo 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

Cintillo legal

Enseñanza e Investigación en Psicología es una publicación anual electrónica editada por el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, A.C., Av. Indiana # 260, Col. Ciudad de los Deportes, Delegación Benito Juárez, C.P. 03710, Tel. 5555639798, <http://www.cneip.org>. Editora responsable: Dra. Alicia Edith Hermosillo de la Torre. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo 04-2026-062518530900-203, ISSN EN TRÁMITE, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Responsable de la última actualización de este número: Mtro. Juan Grapain Contreras, Av. Indiana # 260, Col. Ciudad de los Deportes, Delegación Benito Juárez, C.P. 03710. Fecha de última actualización: 20 de junio de 2026.

El contenido de los artículos es responsabilidad directa de los autores y no refleja necesariamente el punto de vista de los editores. Queda prohibida la reproducción parcial o total por cualquier medio impreso o electrónico del contenido de esta revista electrónica sin el permiso por escrito del CNEIP.

La publicación en la Revista no tiene costo para los autores ni para los lectores y solo acepta artículos en español. Los artículos se publican y distribuyen bajo los términos de la licencia **CC BY-NC-ND 4.0** de Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>) y se encuentra registrada en Latindex.

Contenido

Enseñanza e Investigación en Psicología | Volumen 8, Número 1 | 2026

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Duración e intervalo entre estímulos en el aprendizaje de secuencias de posiciones

1-13

Jairo Ernesto Tamayo Tamayo, María Elena Rodríguez Pérez y Fabiola Mercado Rodríguez

Comparación del rendimiento de las funciones ejecutivas entre consumidores de tabaco, marihuana y no consumidores

1-13

Marina Lemus Pérez y Jennifer Lira Mandujano

La importancia de la Educación Continua en Evaluadores de Instituciones de Educación Superior

1-11

Martha Elena Aguirre-Serena, Carolina de la Torre Ibarra y Teresita Castillo León

Desarrollo y validación del Cuestionario sobre Violencia en el Noviazgo en Contextos Presenciales y Digitales

1-18

Maricela Osorio Guzmán y Carlos Prado Romero

Violencia escolar autoinfligida en universitarios en el contexto postpandemia

1-12

Alba Luz Robles Mendoza y Adelaida Bautista Hernández

REFLEXIÓN DE ACTUALIDAD

Género, discapacidad y discriminación interseccional: barreras en la salud, trabajo y educación superior

1-6

Mariana Llamosas-Sentíes



Artículo de investigación

Duración e intervalo entre estímulos en el aprendizaje de secuencias de posiciones

Duration and interval between stimuli on learning sequences of position

<https://doi.org/10.62364/a1dkme70>

Jairo Ernesto Tamayo Tamayo*, María Elena Rodríguez Pérez** y Fabiola Mercado Rodríguez**

Universidad Veracruzana*

Universidad de Guadalajara **

Citación | Tamayo-Tamayo, J. E., Rodríguez-Pérez, M. E. & Mercado-Rodríguez, F. (2026). Duración e intervalo entre estímulos en el aprendizaje de secuencias de posiciones. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 8(1), 1-13. <https://doi.org/10.62364/a1dkme70>

Artículo enviado: 28-06-2025, aceptado: 13-02-2026, publicado: 11-03-2026.

Resumen

Se evaluó el efecto que tiene la duración y el intervalo entre estímulos sobre el aprendizaje de secuencias de posiciones en una tarea de recuerdo serial inmediato con dos grupos. El primero se expuso a una condición en la que se incrementó la duración de cada uno de los eventos mientras se mantuvo constante el intervalo entre ocurrencias; el segundo se expuso a la condición inversa incrementando el intervalo entre ocurrencias y manteniendo la duración constante. En los resultados no se identificaron diferencias sustanciales entre grupos. Sin embargo, en ambas condiciones los participantes requirieron de un menor número de ensayos para aprender la secuencia en comparación con un estudio previo lo que sugiere un efecto facilitador del incremento en los valores de las variables manipuladas. Los resultados se discuten en función de investigaciones antecedentes sobre el efecto de aislamiento temporal y las estrategias de agrupamiento para la codificación de secuencias.

Palabras clave | aprendizaje de secuencias, intervalo entre estímulos, recuerdo serial inmediato, orden serial, memoria espacial, agrupamiento.

Abstract

The effect of duration and interval between stimuli on learning position sequences in an immediate serial recall task was evaluated with two groups. The first group was exposed to a condition in which the duration of each event was increased while the interval between occurrences remained constant; the second group was exposed to the opposite condition, increasing the interval between occurrences and keeping the duration constant. The results did not identify substantial differences between groups. However, in both conditions, participants required fewer trials to learn the sequence compared to a previous study, suggesting a facilitating effect of the increase in the values of the manipulated variables. The results are discussed in light of previous research on the effect of temporal isolation and grouping strategies for sequence encoding.

Keywords | sequence learning, interval between stimuli, immediate serial recall, serial order, spatial memory, clustering.

Correspondencia:

Jairo Ernesto Tamayo Tamayo. Correo electrónico: jatamayo@uv.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7738-1786>.

* Instituto de Psicología y Educación, Agustín Melgar esquina Juan Escutia S/N, Xalapa, Veracruz, México. C.P. 91100.

En el aprendizaje de secuencias o series de eventos, un participante es expuesto a una secuencia de ocurrencias de eventos de estímulo los cuales pueden variar en su modalidad o dimensión yendo desde letras, palabras, sílabas, colores, números o asteriscos. Luego de que el último evento de la secuencia es presentado, el participante debe reproducirla ya sea de manera libre o siguiendo el mismo orden de ocurrencia de los eventos (Grenfell-Essam et al., 2019; Kausler, 1966).

Las tareas que implican reproducir la secuencia en el mismo orden que se presentó se reconocen en la literatura como pruebas de recuerdo serial inmediato (ISR por sus siglas en inglés). En este tipo de tareas, por lo regular, se han evaluado secuencias cortas, de entre cinco y ocho eventos (Grenfell-Essam et al., 2019) con algunas excepciones de nueve elementos (De Lillo et al., 2016; Tamayo Tamayo, 2019) o de 16 y 25 eventos (Tamayo et al., 2023).

El aprendizaje de secuencias también se ha evaluado en estudios comparativos principalmente empleando humanos (adultos y niños) y monos (chimpancés y macacos) (Beran et al., 2004; Botvinick et al., 2009; Inoue & Matzusawa, 2009; Scarf et al., 2011; Völter et al., 2019; Zhang et al., 2022). Los hallazgos principales en este campo es que el desempeño de los monos se ve afectado progresivamente a partir del segundo evento a ser recordado (Beran et al., 2004; Botvinick et al., 2009; Inoue & Matzusawa, 2009; Scarf et al., 2011). Así mismo, se han identificado efectos de recencia en humanos, pero no en monos (Zhang et al., 2022). Las diferencias se han explicado por la posibilidad que existe en el caso humano de establecer relaciones lingüísticas entre eventos (Zhang et al., 2022).

En humanos, empleando tareas de recuerdo serial inmediato, se han encontrado principalmente efectos de primacía, de modo que los primeros eventos de las secuencias son los más fácilmente recordados, incrementándose los errores hacia la parte media y final de la lista. Debido a que, principalmente, se han evaluado listas compuestas por palabras, algunos de los efectos que se han analizado tienen que ver con la longitud de las palabras y la semejanza fonética entre ellas (Baddeley et al., 1975). Es decir que, las palabras de mayor extensión, así como aquellas con similitud fonética pueden afectar la precisión del recuerdo de la secuencia.

Uno de los efectos analizados corresponde al aislamiento temporal (TIE, por sus siglas en inglés). Este se refiere a que los eventos que son presentados con un mayor aislamiento temporal (con mayores intervalos entre ocurrencias) son más fácilmente recordados. El supuesto que subyace a la explicación de este efecto es que el distanciamiento temporal favorece una mayor discriminación entre eventos, lo que facilitaría el proceso de codificación y el posterior recuerdo de la secuencia (Farrell et al., 2011). Este supuesto y los hallazgos son importantes para las teorías de la memoria, debido a que asumen que los eventos en la memoria pueden organizarse a lo largo de la dimensión temporal; por ende, todo lo que favorezca los procesos de discriminación temporal constituye un factor facilitador del recuerdo (Grenfell-Essam et al., 2019).

Los principales hallazgos en relación con el TIE indican que, cuando el intervalo entre estímulos es variado en una manera predecible, se mejora la precisión del recuerdo de las listas (ver Lewandowsky et al., 2007, Experimento 1). Sin embargo, este efecto es de mayor magnitud cuando los participantes tienen que recordar las secuencias de manera libre (en cualquier orden) y no cuando deben hacerlo en un orden predefinido (Lewandowsky et al., 2008). El efecto ha sido analizado tanto en listas de palabras (Lewandowsky et al., 2007) como en dígitos (Farrell et al., 2011) empleando intervalos entre 100 y 1500 ms. El efecto se acentúa cuando se les sugiere a los participantes dividir los eventos de las secuencias en subgrupos (Farrell et al., 2011).

Una excepción a este efecto fue el reportado por Grenfell-Essam et al. (2019). En dos experimentos evaluaron el efecto de aislamiento temporal en listas cortas de siete dígitos (Experimento 1) y largas de 17 dígitos (Experimento 2). En ninguno de los dos casos se encontró mejora en la precisión en función al incremento del intervalo entre dígitos. Otros autores también han planteado que no hay evidencia sólida sobre el TIE o que en realidad dicho efecto sea menor (Morin et al., 2010). Lewandowsky y Brown (2005) afirman que la ausencia del TIE ha sido replicado en diferentes tareas de recuerdo serial cuando se emplean diferentes modalidades y se manipula la tasa de presentación de los eventos (Farrell et al., 2011). Una posibilidad planteada por Farrell et al. (2011) es que la manipulación del intervalo entre

estímulos, en lugar de favorecer procesos discriminativos, hace que los participantes dediquen el tiempo a elaborar agrupaciones entre eventos, estrategia que favorece el recuerdo de las secuencias.

Las estrategias de división, segmentación o fraccionamiento de las secuencias (*chunks* o *clusters* en inglés) se han identificado como relevantes en el aprendizaje de secuencias y podrían ser responsables del incremento de la precisión en el recuerdo ante la manipulación de parámetros temporales. Esta estrategia implica que los participantes dividen la secuencia en partes en función de diferentes propiedades que hacen posible relacionarlos (Cowan & Hardman, 2021; Lindsey & Logan, 2021). Luego de ello, el participante trata de aprender cada uno de los fragmentos por separado hasta lograr recordar la secuencia completa (Botvinick et al., 2009; Farrell, 2012; Miller, 1956; Manoochehri, 2021).

En la mayor parte de las tareas de recuerdo serial inmediato se emplean listas de palabras. En otros casos, se han empleado secuencias de posiciones en el espacio. En este último caso, una luz se enciende secuencialmente en un conjunto de posiciones (una posición a la vez) presentadas en una pantalla. Una vez que termina la secuencia, el participante debe reproducirla en la misma forma en la que se presentó. En este tipo de secuencias, los eventos son idénticos en forma y color, lo que hace necesario identificar la posición de los eventos para aprender la secuencia. Ejemplos de este tipo de procedimientos han sido reportados por Botvinick et al. (2009), De Lillo et al. (2016), Tamayo Tamayo (2019), Tamayo et al. (2023) y Zhang et al. (2022). No todos los factores que se han evaluado en las listas de palabras se han analizado en las secuencias de posiciones.

Un ejemplo es el estudio de De Lillo et al. (2016). En un primer experimento, evaluaron el efecto del agrupamiento al manipular la distancia espacial entre eventos al interior de la una secuencia de posiciones. En una pantalla de computadora, presentaron nueve eventos agrupados en grupos de tres. Un grupo se presentó en la parte superior de la pantalla y los otros dos, en la parte inferior. Las manipulaciones implicaron la comparación entre secuencias estructuradas y no estructuradas. En las estructuradas, la secuencia pasaba por todas las posiciones de cada grupo (una a la vez) antes de pasar al siguiente grupo de posiciones lo que implicaba que las distancias entre las posiciones de las secuencias fueran cortas (i.e. contiguas). En el caso de las no estructuradas, la secuencia alternaba posiciones entre los tres grupos lo que generaba una mayor distancia entre las posiciones de los eventos. Las secuencias estructuradas fueron más fácilmente recordadas que las no estructuradas.

En el Experimento 2 se introdujeron intervalos entre grupos de eventos o entre los eventos al interior de cada grupo. En el primer caso (entre grupos), se introdujo un intervalo una vez la secuencia pasaba por las tres posiciones de cada grupo; en el segundo caso, (intra-grupos) el intervalo se presentaba una vez dentro de la secuencia de tres posiciones (entre el primer y el segundo o entre el segundo y tercer ítems de cada grupo). En este caso, se encontró que la ocurrencia de intervalos entre grupos de eventos favoreció más el recuerdo que el intervalo entre eventos.

Resultados similares fueron reportados por Tamayo et al. (2023) quienes evaluaron secuencias de 16 y 25 posiciones presentadas en matrices de 4 x 4 y 5 x 5 respectivamente. Los autores manipularon la ubicación de un grupo de posiciones contiguas espacialmente al interior de una secuencia. Así, las posiciones contiguas se presentaron al inicio, en la parte media, o al final de las secuencias. En todos los casos, el intervalo entre estímulos se mantuvo constante. El hallazgo principal fue que los participantes mostraron un menor número de errores en las posiciones contiguas en espacio cuando éstas se presentaron al inicio de la secuencia ocasionando, según los autores, que se acentuara el efecto de primacía.

Si bien los dos estudios mencionados previamente (De Lillo et al., 2016; Tamayo et al., 2023) han evaluado el papel de factores espaciales en el aprendizaje de secuencias de posiciones, a excepción del Experimento 2 del estudio de De Lillo et al. (2016), poco se sabe del efecto de los factores temporales en este tipo de secuencias. En secuencias de listas de palabras se ha analizado el efecto de la duración de cada evento a partir de la extensión de cada palabra y el TIE, mostrando en este último caso, evidencia poco consistente (ver Farrell et al., 2011; Grenfell-Essam et al., 2019; Lewandowsky et al., 2008; Lewandowsky & Brown 2005; Morin et al., 2010). En este sentido, resulta relevante analizar el efecto que sobre el aprendizaje de secuencias de posiciones tiene la duración de los eventos y el intervalo entre su ocurrencia.

Se realizó un experimento en el que, empleando el procedimiento reportado en el estudio de Tamayo et al. (2023), se manipuló de manera independiente la duración de los eventos al interior de la secuencia de posiciones y el intervalo entre la ocurrencia entre eventos con el objetivo de analizar si estas variables tienen un efecto en el aprendizaje de secuencias de posiciones. Si los hallazgos en el aprendizaje de listas de palabras se replican en el aprendizaje de secuencias de posiciones, es esperable que la duración de los eventos muestre un efecto favorable más consistente en el aprendizaje de la secuencia en comparación con la manipulación de los intervalos entre ocurrencias.

Método

Participantes

Participaron 24 estudiantes que cursaban la licenciatura en ingeniería mecánica eléctrica de la Universidad de Guadalajara 23 hombres y 1 mujer con una edad promedio de 22 años. Los participantes fueron elegidos en función de su disponibilidad y anuencia de participar en el estudio. Por su participación recibieron puntos extra para la calificación final en la asignatura de electromagnetismo.

Los participantes fueron asignados a cada grupo en función de un cronograma que especificaba fecha y hora de aplicación, el cual se generó a partir de sus disponibilidades de horario. De este modo, el primero en la lista se asignó al Grupo 1 (G1), el segundo al Grupo 2 (G2), el tercero al G1 y así sucesivamente hasta completar 12 participantes por grupo.

Materiales

Se empleó una tarea diseñada en ambiente Java, la cual consistió en un aplicativo que permitía configurar la presentación escalonada en la pantalla de la computadora de dos matrices, una de cuatro filas por cuatro columnas (16 cuadrados) y otra de cinco filas por cinco columnas (25 cuadrados). Cada cuadrado correspondió a una posición. La medida de cada cuadrado fue de 1.5 x 1.5 cm. Los espacios entre los cuadrados fueron de 0.5 cm. Al interior de cada matriz se configuró una secuencia. Cada posición de la secuencia se identificó con la iluminación de un cuadrado en color rojo. Luego de que un cuadrado se apagaba, se iluminaba el siguiente en la secuencia y así sucesivamente hasta completar la secuencia de 16 (en la matriz de 4 x 4) o 25 (en la matriz de 5 x 5) posiciones. La secuencia de posiciones fue definida por el experimentador cuidando que ninguna ocurriera adyacente o contigua a otra. Dada la contingencia sanitaria derivada del virus SARS-COV 2, la aplicación se realizó por medio de TeamViewer de modo que cada participante se conectó de manera remota al computador del experimentador. Para controlar lo que el participante hacía durante la sesión, se pidió que se mantuviera la cámara encendida mientras se aplicaba el procedimiento.

El aplicativo arrojaba cuatro archivos de datos en formato txt y csv que incluían los datos del participante, las condiciones experimentales que le fueron aplicadas, las opciones elegidas en cada ensayo (cada vez que el participante tenía la oportunidad de reproducir las secuencias), la duración de cada ensayo, y la posición del cursor en la pantalla de la computadora durante la presentación de la secuencia. Para el análisis de datos se usó Excel.

Diseño

Los participantes se asignaron a uno de dos grupos experimentales, los cuales se distinguieron por el criterio temporal manipulado. Los valores temporales de duración y del intervalo entre estímulos se definieron tomando como base los empleados en los estudios antecedentes, referidos en la introducción. Las duraciones tradicionalmente empleadas van desde 400 ms hasta 1000 ms. En el caso del intervalo entre estímulos, se han empleado desde 100 ms hasta 1500 ms. En este estudio, para el G1 la duración empleada fue de 3 s mientras que el intervalo entre estímulos se mantuvo constante en 1 s; para el G2, el intervalo entre estímulos fue de 3 s mientras se mantuvo constante la duración en 1 s. En este sentido, el incremento fue de hasta tres veces sobre los valores de los estudios de referencia.

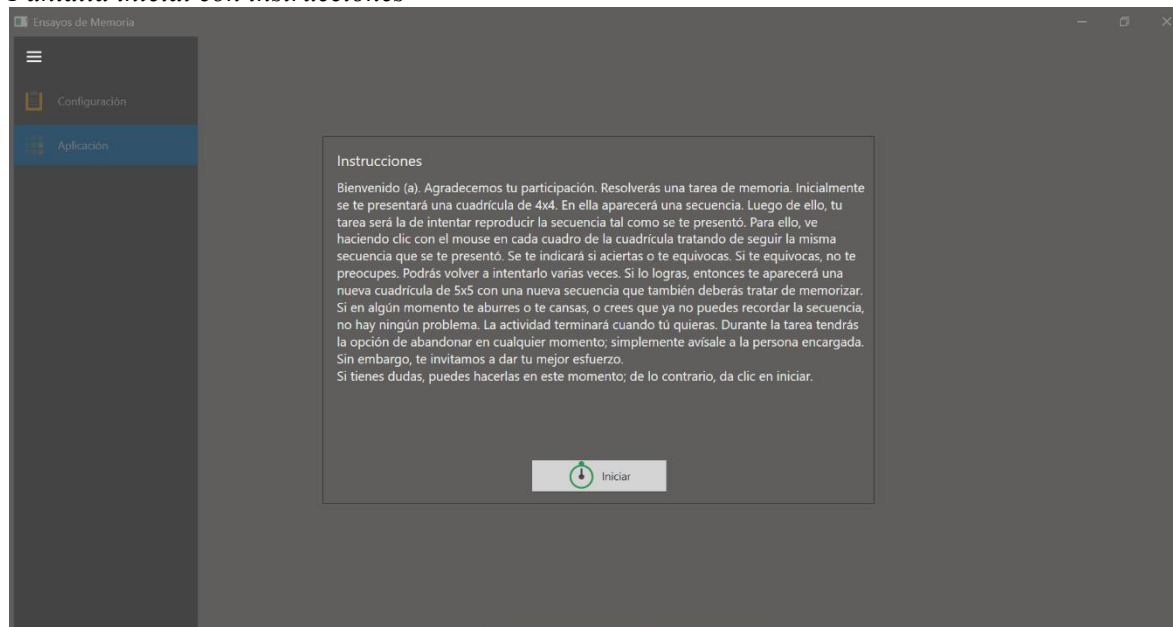
A cada participante se le presentaron dos secuencias, una en una matriz de 4 x 4 (16 posiciones) y otra en una matriz de 5 x 5 (25 posiciones). El participante sólo pasaba a la matriz de 5 x 5 cuando lograba reproducir correctamente la secuencia de posiciones de la matriz de 4 x 4 (ver Procedimiento).

Procedimiento

A todos los participantes se les hizo entrega de un formato de consentimiento informado que leyeron y firmaron previo al inicio de la sesión experimental. Para iniciar, se abrió una sesión de TeamViewer y se estableció la conexión remota desde el ordenador del participante con el del experimentador, de modo que el participante trabajó sobre la pantalla del ordenador del experimentador. Previamente, el experimentador había cargado la aplicación para el participante con sus datos según la condición de grupo que le correspondiera.

Figura 1

Pantalla inicial con instrucciones



Una vez establecida la conexión, el participante veía una pantalla en la que aparecía una instrucción en la que se le especificaba lo que debía hacer (ver Figura 1). Luego de leer la instrucción, el participante presionaba el botón “Iniciar”. En la pantalla aparecía una cuadrícula de 4 x 4. La secuencia iniciaba con la iluminación de un cuadrado con color rojo. Luego de cumplir el criterio temporal de duración (3 s para el G1; 1 s para el G2), el cuadrado dejaba de estar iluminado. Inmediatamente después iniciaba el intervalo entre estímulos (1 s para el G1; 3 s para el G2). Al término de éste, el siguiente cuadrado de la secuencia se iluminaba de rojo y así sucesivamente hasta completar todas las posiciones (sin repetición). Una vez esto había ocurrido, la pantalla con la cuadrícula de 4 x 4 se presentaba en blanco y el participante debía intentar reproducir la secuencia tal como se había presentado. Para hacerlo, debía presionar con el ratón el primer cuadrado que se había iluminado, luego el segundo y así sucesivamente. Una vez hacía clic en un cuadrado, este se iluminaba de color rojo y así permanecía hasta que el participante completaba toda la secuencia de posiciones. Luego de ello, debía presionar el botón “Enviar”. En ese momento la aplicación retroalimentaba el desempeño del participante, indicándole el número de errores que había cometido. Al mismo tiempo le preguntaba si quería volverlo a intentar o si deseaba abandonar la tarea. Si presionaba el botón “Volver a intentarlo”, se le volvía a presentar la misma secuencia de posiciones tal cual como se le había presentado en la primera ocasión. Todo esto se repetía hasta que el participante lograba reproducir la secuencia correctamente o hasta que presionaba el botón “Abandonar”, caso en el que el aplicativo le indicaba por medio de un mensaje que la sesión había terminado y que se le agradecía su participación.

Una vez el participante lograba reproducir la secuencia correctamente, se le presentaba una segunda instrucción en la que se le indicaba que ahora se le presentaría una nueva secuencia, esta vez en

una cuadrícula de 5 x 5. Cuando el participante presionaba el botón “Iniciar”, en la pantalla aparecía una cuadrícula de 5 x 5. La presentación de la secuencia y la forma de responder, así como la retroalimentación fueron idénticas a la de la matriz de 4 x 4. Una vez el participante lograba reproducir la secuencia correctamente, la aplicación se lo indicaba, le decía que la sesión había terminado y le agradecía por su participación. Es importante mencionar que el participante podía abandonar la sesión presionando el botón “Abandonar” luego de concluir cualquier intento de reproducción de la secuencia. Cada presentación de la secuencia junto con su correspondiente intento de reproducción por parte del participante se contó como un ensayo.

Aspectos éticos

El estudio se llevó a cabo bajo las pautas establecidas por los Principios Éticos y el Código de Conducta de la American Psychological Association (APA, 2017). El nivel de riesgo del estudio fue estimado como “leve” de acuerdo con los estándares para la investigación establecido por el Comité de Ética del Centro de Estudios e Investigaciones en Conocimiento y Aprendizaje Humano de la Universidad Veracruzana. El protocolo de investigación contó con la aprobación del mismo Comité.

Durante la comunicación inicial a través del correo electrónico y durante la primera parte de la videoconferencia con cada participante, se les informó los aspectos considerados en un consentimiento informado: condiciones de participación, posibles riesgos o incomodidades, derecho a retirarse sin consecuencias en cualquier momento, uso confidencial de sus datos, incentivo a través de puntos extras de calificación y tratamiento ético de los datos obtenidos. Antes de comenzar el aplicativo, a cada participante se les preguntó si estaban de acuerdo en participar y si permitían el registro de su desempeño. Las sesiones no fueron videograbadas y el único registro de su desempeño fue el que la tarea proveyó automáticamente.

Resultados

El número de errores por ensayo y en número de ensayos requeridos para reproducir correctamente la secuencia en el caso del G1 puede visualizarse en la Figura 2. Observe que los participantes de este grupo requirieron de cinco ensayos antes de reproducir correctamente la secuencia de la matriz de 4 x 4 ($\bar{X} = 5$) y seis ensayos para la matriz de 5 x 5 ($\bar{X} = 6$). Cinco participantes abandonaron la tarea, tres durante la secuencia de la matriz de 4 x 4 (P4, P7 y P9) y los dos restantes durante el desarrollo de la secuencia de la matriz de 5 x 5 (P3 y P5).

Por su parte, los participantes del G2 requirieron alrededor de cinco ensayos para resolver correctamente la secuencia de 16 posiciones ($\bar{X} = 4.7$) y cinco ensayos en la secuencia de 25 posiciones ($\bar{X} = 5$). Se presentaron tres abandonos durante el desarrollo de la matriz de 4 x 4 (P11, P21 y P22) y ningún abandono durante la matriz de 5 x 5 (ver Figura 3).

Figura 2

Número de ensayos (eje x) y número de errores por ensayo (eje y) para el Grupo I

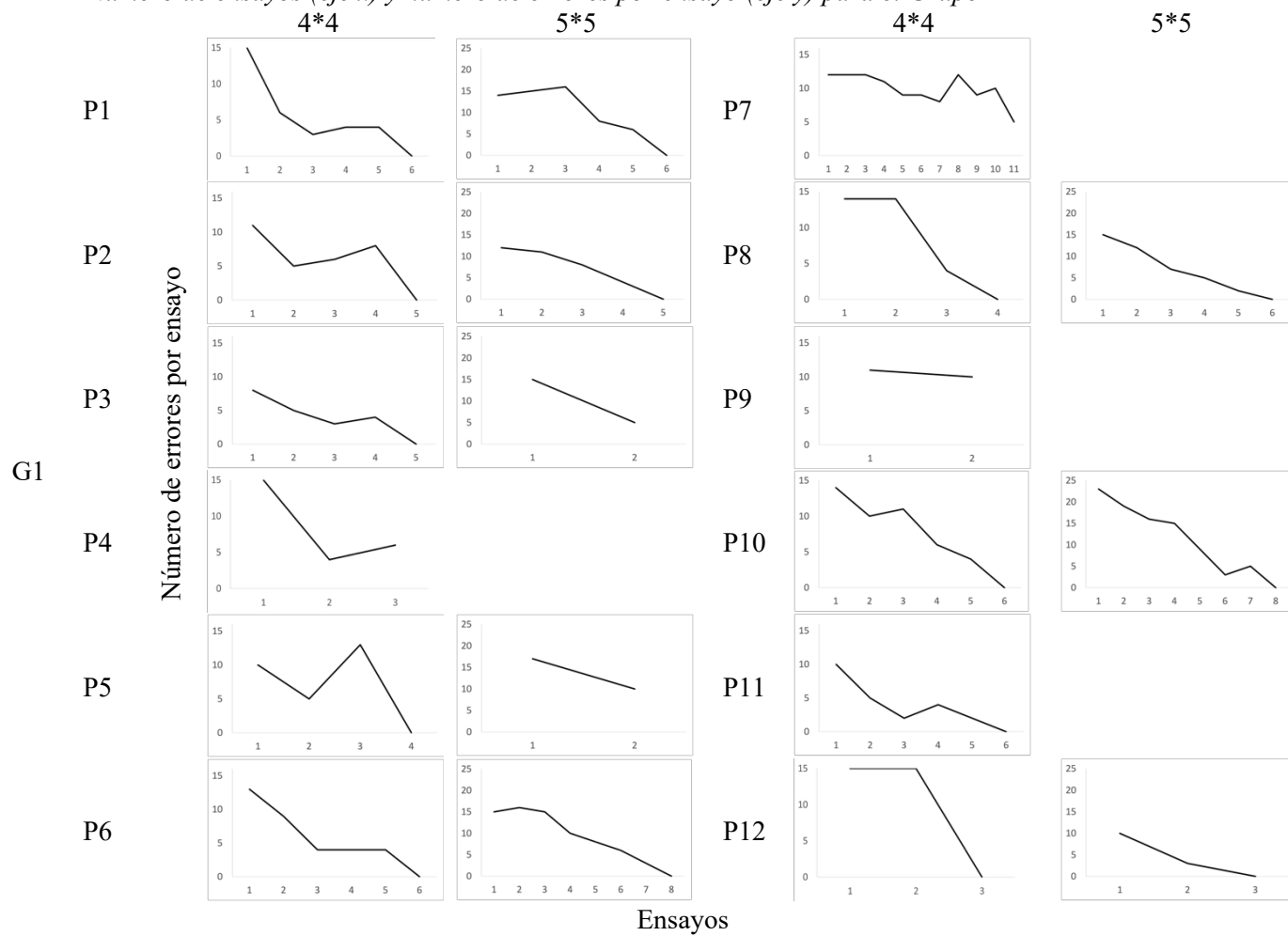
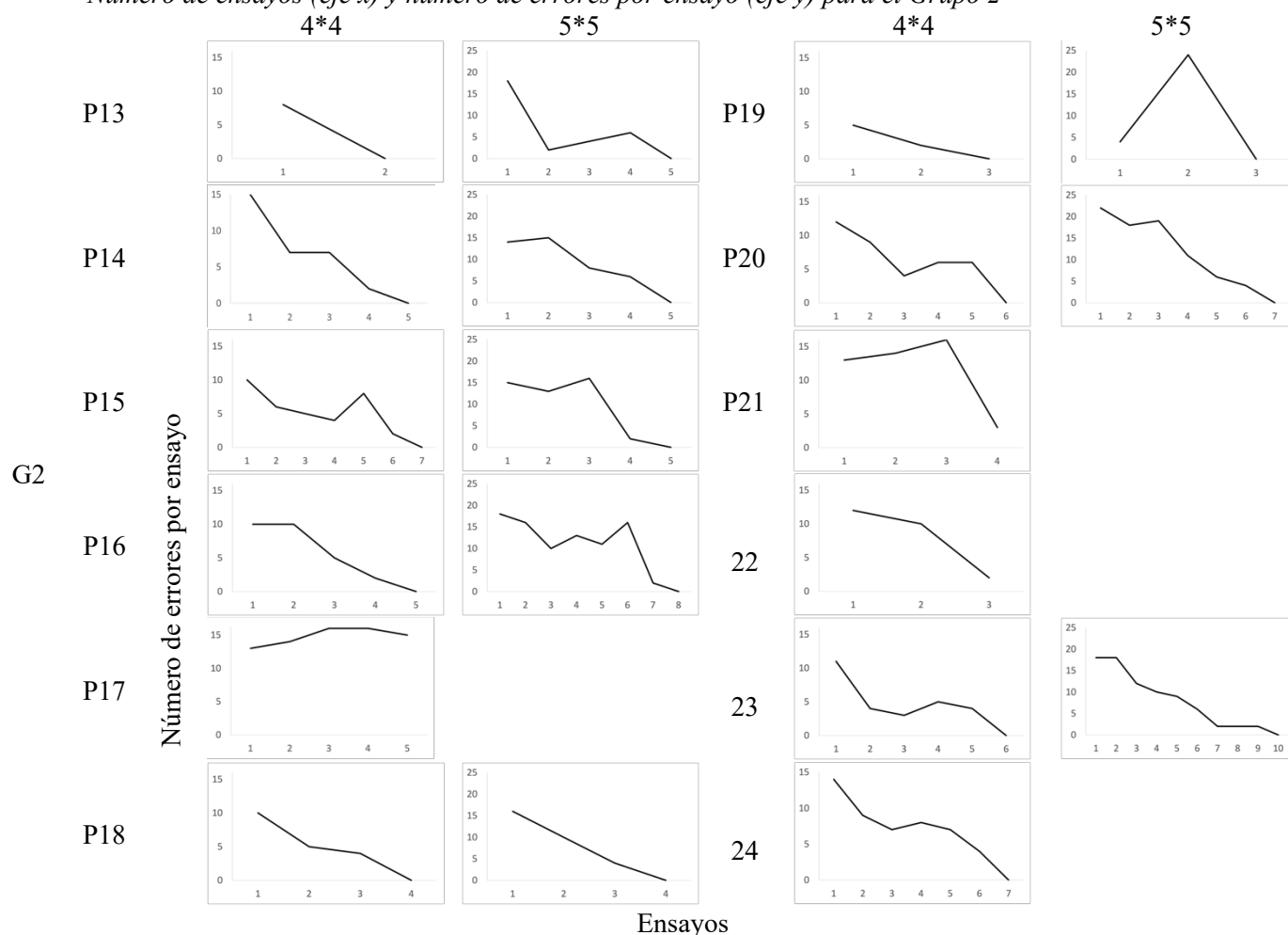


Figura 3

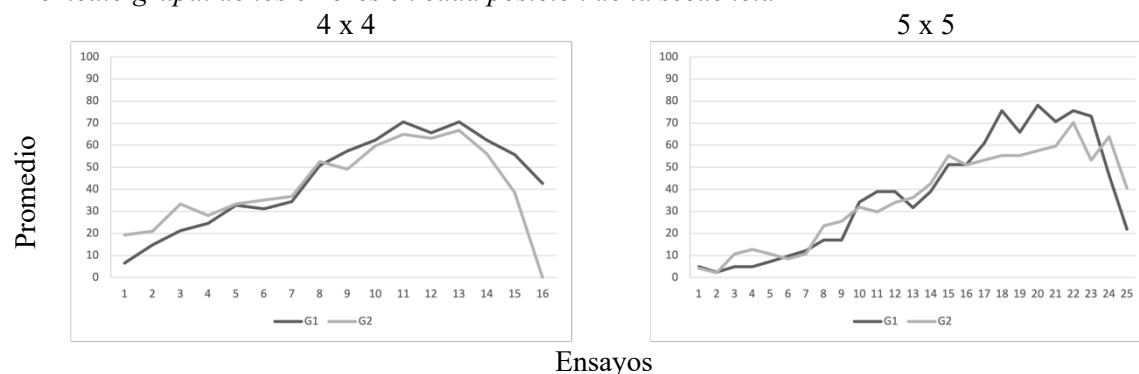
Número de ensayos (eje x) y número de errores por ensayo (eje y) para el Grupo 2



El promedio grupal de los errores que los participantes cometieron en cada una de las secuencias puede verse en la Figura 4. Se observó que la tendencia de errores, en ambos grupos, es semejante, pero, se identificó diferencia entre las matrices. En la matriz de 5 x 5 (25 posiciones), el menor número de errores (por debajo del 20%) se presentó en las primeras nueve posiciones, mientras que en la matriz de 4 x 4 este porcentaje de errores solamente se presentó en las primeras tres posiciones. Para estimar si dichas diferencias son estadísticamente significativas, se corrió una prueba estadística paramétrica (prueba t para muestras correlacionadas) comparando los promedios de errores en cada una de las posiciones de cada matriz. Para la matriz de 5x5, en las primeras 9 posiciones, el promedio de errores fue menor ($M=13.5$; $DE=24.1$) que para las primeras 9 posiciones de la matriz de 4x4 ($M=29.9$; $DE=21.6$) y la diferencia fue estadísticamente significativa ($t(39)=2.28$, $p=0.028$). El tamaño del efecto se estimó a partir del cálculo de la d de Cohen ($d=0.031$) el cual puede interpretarse como irrelevante. Es decir, aunque las diferencias en los errores cometidos no pueden atribuirse al azar, tienen poca relevancia práctica (Goss-Sampson, 2024). Así mismo, en ambas matrices se apreció un efecto de recencia para la última posición de la secuencia, el cual fue más marcado para el G2 en la matriz de 4 x 4.

Figura 4

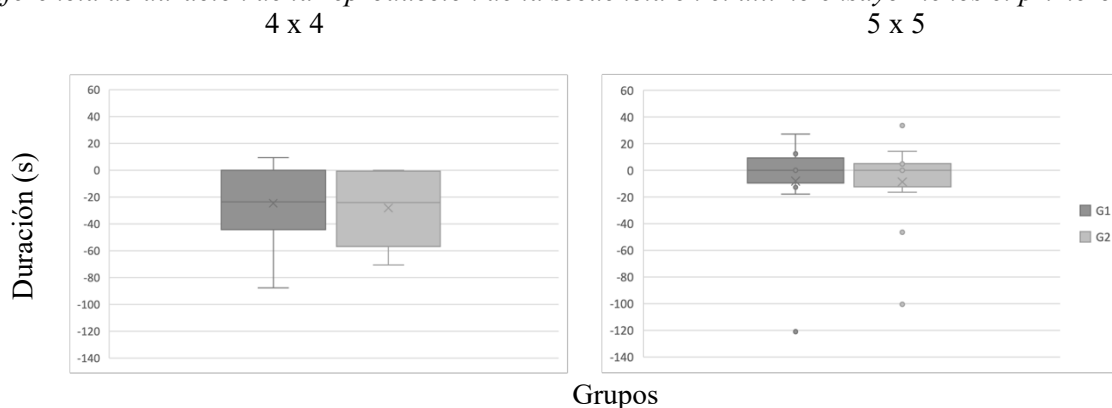
Promedio grupal de los errores en cada posición de la secuencia



La diferencia entre la duración (el tiempo que le tomó al participante reproducir la secuencia) del último ensayo de la secuencia (aquel en el que se reprodujo la secuencia correctamente) menos la duración del primer ensayo se muestra en la Figura 5. Una diferencia negativa indica que a los participantes les tomó menos tiempo reproducir la secuencia en el último ensayo, es decir, cuando reprodujeron la secuencia correctamente, en comparación al tiempo empleado en el primer ensayo; una diferencia positiva indica lo opuesto (les tomó más tiempo la reproducción en el último ensayo que en el primero.) En la matriz de 4 x 4 las diferencias tendieron a ser principalmente negativas, mientras que en la matriz de 5 x 5 se presentaron diferencias tanto positivas como negativas. Se observó una mayor dispersión en las diferencias en el caso de la matriz de 4 x 4.

Figura 5

Diferencia de duración de la reproducción de la secuencia en el último ensayo menos el primero



En general, se encontraron dos ligeras diferencias entre los grupos. Primero, en el G1 se presentaron más abandonos que en el G2 (cinco contra tres respectivamente). La segunda diferencia se relacionó con que, en el caso del G1, en la matriz de 5 x 5 se requirió un mayor número promedio de ensayos para reproducir correctamente la secuencia, en comparación con el G2 (seis ensayos frente a cinco, respectivamente). Finalmente, en ambos grupos, se presentó un número de errores menor en las primeras nueve posiciones en la matriz de 5 x 5, mientras que en la matriz de 4 x 4, el número de errores fue menor en apenas las primeras tres o cuatro posiciones. Sin embargo, no hay evidencia suficiente en los datos como para asumir que las diferencias entre grupos puedan ser explicadas por los valores temporales manipulados en cada caso o bien que las diferencias pudieran ser significativas.

Discusión

El propósito del estudio presentado fue el de evaluar el efecto de incrementar la duración o el intervalo entre estímulos sobre el aprendizaje de una secuencia de posiciones en un procedimiento de recuerdo serial inmediato. No se identificaron diferencias entre grupos, lo que indica que, una mayor duración o un mayor intervalo entre estímulos no afectó directamente el aprendizaje de las secuencias empleadas.

Sin embargo, al comparar los resultados de este estudio con los de Tamayo et al. (2023) en el que se usó la misma tarea, se observa que, en dicho estudio necesitaron dos ensayos o más de los requeridos que en este estudio para reproducir secuencias con el mismo número de posiciones. Asimismo, los valores de duración e intervalo entre estímulos se mantuvieron constantes en 1 s. A diferencia de la presente investigación, en la que los valores empleados fueron tres veces mayores (3 s). Así, la comparación entre estudios sugiere que el alargamiento de las duraciones y del intervalo entre estímulos pudo facilitar el aprendizaje de las secuencias. Según los antecedentes descritos, tanto la duración como el incremento (progresivo) del intervalo entre estímulos parecen facilitar el recuerdo de las secuencias en listas verbales y en secuencias de posiciones (Baddeley et al., 1975; Farrell et al., 2011; Lewandowsky et al., 2007, 2008) en tareas de recuerdo serial inmediato. Los resultados obtenidos en este estudio en comparación con los de Tamayo et al. (2023) serían consistentes con esta literatura. En todo caso el efecto facilitador sería mínimo lo que es correspondiente con lo planteado por Morin et al. (2010). Aun así, los resultados no permiten identificar cuál es el mecanismo o por qué la manipulación de las duraciones o de los intervalos podrían favorecer el aprendizaje.

Según el TIE, el incremento en la separación entre estímulos contribuye a una mayor discriminabilidad de los mismos, lo cual favorecería su codificación y recuerdo. Sin embargo, varias investigaciones parecen señalar que el efecto no es consistente o, que cuando ocurre, en realidad tiene una afectación menor sobre la precisión del recuerdo (Lewandowsky & Brown, 2005; Lewandowsky et al., 2008; Farrell et al., 2011; Grenfell-Essam et al., 2019; Morin et al., 2010). Es decir que, en cuanto al incremento en el intervalo entre estímulos se refiere, la afectación podría darse, más bien, sobre la posibilidad de que los individuos apliquen estrategias de división, segmentación o fragmentación de las secuencias (*chunks* o *clusters*) que les permitan dominar progresivamente las secuencias (Botvinick et al., 2009; Farrell, 2012; Manoochehri, 2021; Miller 1956; Tamayo Tamayo, 2019). En principio, los resultados obtenidos en este estudio ni confirman ni niegan esta posibilidad. Sin embargo, lo que sí se observó es que no se presentaron diferencias entre manipular la duración o el intervalo entre estímulos por lo que, si efectivamente ocurrió una estrategia de segmentación o agrupación de las posiciones de la secuencia, ésta se presentó tanto con el incremento de las duraciones como con el intervalo entre estímulos de manera indistinta.

Un dato que, en principio, abonaría a la posibilidad del establecimiento de agrupaciones en la secuencia podría ser el de la diferencia en la duración de los ensayos iniciales y finales. En la matriz de 4 x 4 (16 posiciones), las diferencias fueron negativas, lo que indica que los participantes tardaron menos tiempo en los últimos ensayos que en los primeros. Esto pudo darse por el establecimiento de una estrategia de agrupamiento o de división de la secuencia en partes, que fueron aprendiéndose progresivamente ensayo a ensayo. A medida que se iban aprendiendo, el tiempo dedicado a la reproducción de la secuencia fue disminuyendo. En este sentido, De Lillo et al. (2016), al emplear secuencias agrupadas, encontraron efectos al manipular el intervalo entre grupos de posiciones. Parte de los efectos hallados por los autores implicaron una disminución progresiva de los tiempos de respuesta asociados con las posiciones agrupadas, lo cual es comparable con la disminución de la duración de los ensayos finales respecto a los iniciales.

Sin embargo, este efecto parece depender del tamaño de la secuencia. La disminución de las duraciones no fue tan clara en la matriz de 5 x 5. Es decir, la disminución de la duración fue más clara en la secuencia de 16 posiciones que en la de 25. Lo anterior es contrario a los resultados reportados por De Lillo et al. (2016), quienes encontraron que el efecto de la agrupación de las secuencias se presentó independientemente del tamaño de las secuencias. Las diferencias en los dos estudios seguramente podrían explicarse por el procedimiento empleado. En el estudio de De Lillo et al. (2016), las

agrupaciones fueron claramente definidas (había una distancia determinada entre los grupos de posiciones). En el caso del estudio que aquí se reporta, la presentación en matrices no permitió el establecimiento de agrupaciones a partir de su contigüidad espacial (no se presentaron posiciones contiguas). De este modo, de haber ocurrido algún tipo de segmentación y agrupamiento, pudo haberse dado en función de la cercanía temporal entre posiciones, es decir, en función de la secuencia ordinal (e.g. el primero, el segundo, el tercero, el cuarto como un grupo; el quinto, el sexto, como otro grupo, etc.); o bien, en función de claves del contexto como pudieron ser las esquinas o las posiciones que ocurrieron en los costados de la matriz.

Una condición adicional que puede ser necesaria para el aprendizaje y recuerdo de este tipo de secuencias implica potencialmente la participación de factores o procesos atencionales. “Poner atención” en el sentido coloquial de la expresión, puede ser requerido como condición inicial para identificar y recordar las posiciones y las secuencias. Si no se observa con atención, no se identifica la posición ni se recuerda. Podría suponerse como hipótesis adicional que los factores vinculados con la atención se ven favorecidos cuando el participante tiene más tiempo (cuando la duración del estímulo o el intervalo entre ocurrencias es mayor) lo cual le permitiría el establecimiento de relaciones verbales simples entre los eventos con los que interactúa, en este caso, con la secuencia de posiciones. La posibilidad de que el lenguaje participe en el establecimiento de relaciones entre eventos en una secuencia de posiciones ya ha sido planteada por Zhang et al. (2022). Sin embargo, para sostener esta hipótesis se necesitarían estudios adicionales en los que: se tengan condiciones iniciales que evalúen procesos atencionales (podría incluir el registro del seguimiento ocular o la correspondencia ojo-mano); se manipulen de manera más sistemática las duraciones e intervalos entre eventos; se pida explícitamente a los participantes que, durante el desarrollo de la tarea digan, de manera constante, lo que están pensando; que se establezca alguna correlación entre los factores atencionales evaluados, las verbalizaciones elaboradas por los participantes y los resultados en cualesquiera que sean las tareas a las que se exponga.

Cabe decir que, se considera que la relación entre los procesos atencionales, los factores temporales y la verbalización de las relaciones entre eventos pueden jugar un papel relevante en el aprendizaje de secuencias de posiciones, supuesto que puede potencialmente abrir nuevos caminos de exploración en esta área de investigación.

Conclusiones

El principal hallazgo de este estudio es que incrementar la duración de los eventos y el intervalo entre la ocurrencia de estos disminuyó el número de ensayos requeridos para aprender correctamente una secuencia de posiciones en comparación con los resultados obtenidos en estudios previos. Adicionalmente, los resultados parecen sugerir que el tamaño de la secuencia parece ser un aspecto relevante y modulador del efecto de las variables manipuladas.

Dos elementos podrían ser necesarios para tener en cuenta en futuros estudios. En primer lugar, es recomendable aislar el efecto de las dos variables evaluadas (duración de los eventos vs. intervalo entre eventos). En segundo lugar, puede ser plausible suponer que aprender este tipo de secuencias que varíen en posición requiera el establecimiento de relaciones verbales. Dichas relaciones podrían ser relevantes a la hora de agrupar los eventos de una secuencia ya sea en términos espaciales (por contigüidad o por alguna clave de su ubicación [e.g. la esquina, el borde derecho o izquierdo, etc.]) o bien temporales (el primero, el segundo, el tercero, etc.). Cualquiera de estas posibilidades, requiere corroboración empírica.

Referencias

- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologist and code of conduct* [Archivo PDF]. <https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>
- Baddeley, A. D., Thomson, N., & Buchanan, M. (1975). Word length and the structure of short-term memory. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 14(6), 575–589. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(75\)80045-4](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(75)80045-4)
- Beran, M. J., Pate, J. L., Washburn, D. A., & Rumbaugh, D. M. (2004). Sequential responding and planning in chimpanzees (*Pan troglodytes*) and rhesus macaques (*Macaca mulatta*). *Journal of experimental psychology. Animal Behavior Processes*, 30(3), 203–212. <https://doi.org/10.1037/0097-7403.30.3.203>

- Botvinick, M. M., Wang, J., Cowan, E., Roy, S., Bastianen, C., Patrick Mayo, J., & Houk, J. C. (2009). An analysis of immediate serial recall performance in a macaque. *Animal Cognition*, 12(5), 671–678. <https://doi.org/10.1007/s10071-009-0226-z>
- Cowan, N., & Hardman, K. O. (2021). Immediate recall of serial numbers with or without multiple item repetitions. *Memory*, 29(6), 744–761. <https://doi.org/10.1080/09658211.2021.1942920>
- De Lillo, C., Kirby, M., & Poole, D. (2016). Spatio-Temporal Structure, Path Characteristics, and Perceptual Grouping in Immediate Serial Spatial Recall. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01686>
- Farrell S. (2012). Temporal clustering and sequencing in short-term memory and episodic memory. *Psychological Review*, 119(2), 223–271. <https://doi.org/10.1037/a0027371>
- Farrell, S., Wise, V., & Lelièvre, A. (2011). Relations between timing, position, and grouping in short-term memory. *Memory and Cognition* 39, 573–587. <https://doi.org/10.3758/s13421-010-0053-0>
- Goss-Sampson, M. A. (2024). Statistical Analysis in JASP. A Guide for Students. [Documento en línea] <https://jasp-stats.org/wp-content/uploads/2024/03/Statistical-Analysis-in-JASP-2024.pdf>
- Grenfell-Essam, R., Ward, G., & Cortis Mack, C. (2019). Temporal isolation effects in immediate recall. *Journal of Memory and Language*. 109, 1-25. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2019.104049>
- Inoue, S., & Matsuzawa, T. (2009). Acquisition and memory of sequence order in young and adult chimpanzees (Pan troglodytes). *Animal Cognition*, 12(Suppl 1), S59–S69. <https://doi.org/10.1007/s10071-009-0274-4>
- Kausler, D. (1966). *Readings in verbal learning contemporary theory and research*. John Wiley & Sons, Inc.
- Lewandowsky, S., & Brown, G. D. A. (2005). Serial recall and presentation schedule: A micro-analysis of local distinctiveness. *Memory*, 13(3-4), 283–292. <https://doi.org/10.1080/09658210344000251>
- Lewandowsky, S., Wright, T., & Brown, G. D. A. (2007). The interpretation of temporal isolation effects. In N. Osaka, R. H. Logie, & M. D'Esposito (Eds.). *The cognitive neuroscience of working memory: Behavioural and neural correlates* (pp. 137–152). Oxford University Press.
- Lewandowsky, S., Nimmo, L. M., & Brown, G. D. A. (2008). When temporal isolation benefits memory for serial order. *Journal of Memory and Language*, 58(2), 415–428. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2006.11.003>
- Lindsey, D. R. B., & Logan, G. D. (2021). Previously retrieved items contribute to memory for serial order. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 47(9), 1403–1438. <https://doi.org/10.1037/xlm0001052>
- Manoochchri, M. (2021). Up to the magical number seven: An evolutionary perspective on the capacity of short term memory. *Heliyon*, 7(5), e06955. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06955>
- Morin, C., Brown, G. D., & Lewandowsky, S. (2010). Temporal isolation effects in recognition and serial recall. *Memory & Cognition*, 38(7), 849–859. <https://doi.org/10.3758/MC.38.7.849>
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81–97. <https://doi.org/10.1037/h0043158>
- Scarf, D., Danly, E., Morgan, G., Colombo, M., & Terrace, H. S. (2011). Sequential planning in rhesus monkeys (Macaca mulatta). *Animal Cognition*, 14(3), 317–324. <https://doi.org/10.1007/s10071-010-0365-2>
- Tamayo Tamayo, J. E. (2019). Aprendizaje serial de secuencias basadas en la posición y dimensión de sus componentes. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 12(3), 9-20. <https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/1683>
- Tamayo, J., Rodríguez-Pérez, M. E. & Mercado Rodríguez, F. (2023). Effect of spatial contiguity on learning sequences of positions. *Acta Colombiana de Psicología*, 26(1), 113–126. <https://doi.org/10.14718/ACP.2023.26.1.8>

- Völter, C. J., Mundry, R., Call, J., & Seed, A. M. (2019). Chimpanzees flexibly update working memory contents and show susceptibility to distraction in the self-ordered search task. *Proceedings. Biological Sciences*, 286(1907), 20190715. <https://doi.org/10.1098/rspb.2019.0715>
- Zhang, H., Zhen, Y., Yu, S., Long, T., Zhang, B., Jiang, X., Li, J., Fang, W., Sigman, M., Dehaene, S., & Wang, L. (2022). Working Memory for Spatial Sequences: Developmental and Evolutionary Factors in Encoding Ordinal and Relational Structures. *The Journal of Neuroscience: the official journal of the Society for Neuroscience*, 42(5), 850–864. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0603-21>.



Artículo de investigación

Comparación del rendimiento de las funciones ejecutivas entre consumidores de tabaco, marihuana y no consumidores

Comparing the performance of the executive functions between tobacco users, weed users and no drug users

<https://doi.org/10.62364/tf7caq08>

Marina Lemus Pérez*, Jennifer Lira Mandujano*
Universidad Nacional Autónoma de México*

Citación

Lemus-Pérez, M. & Lira-Mandujano, J. (2026). Comparación del rendimiento de las funciones ejecutivas entre consumidores de tabaco, marihuana y no consumidores. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 8(1), 1-13. <https://doi.org/10.62364/tf7caq08>

Artículo enviado: 23-11-2024, aceptado: 27-11-2024, publicado: 20-04-2026.

Resumen

El consumo de drogas altera las funciones ejecutivas y afecta la salud de las personas. El propósito del presente estudio fue evaluar si existen diferencias significativas en las funciones ejecutivas entre un grupo de personas usuarias de tabaco, uno de personas usuarias de marihuana y otro de personas sin consumo de sustancias. Para ello, se aplicó a 30 personas (10 participantes control, 10 consumidores de tabaco y 10 consumidores de marihuana) la BANFE-3, una entrevista sobre datos sociodemográficos y el estado de salud.; para determinar el consumo de sustancias se aplicó el ASSIST, la escala CAST, y el cuestionario de Fagerström. Los resultados mostraron un menor rendimiento del control inhibitorio y en la toma de decisiones en el grupo de marihuana. En cuanto a los consumidores de tabaco se relacionó que, a mayor tiempo de consumo, se presenta un menor rendimiento en la fluidez verbal y la memoria visoespacial.

Palabras clave | funciones ejecutivas, marihuana, tabaco, drogas.

Abstract

Drug use alters executive functions and affects people's health. The purpose of this study was to evaluate whether there are significant differences in executive functions between a group of tobacco users, a group of marijuana users, and a group with no substance use. To this end, 30 participants were assessed (10 control participants, 10 tobacco users, and 10 marijuana users) using the BANFE-3 and an interview on sociodemographic data and health status. To determine substance use, the ASSIST, the CAST scale, and the Fagerström questionnaire were administered. The results showed lower performance in inhibitory control and decision-making in the marijuana group. In tobacco users, a longer duration of use was associated with lower performance in verbal fluency and visuospatial memory.

Keywords | executive functions, marijuana, tobacco, drugs.

Correspondencia:

Marina Lemus Pérez. Correo electrónico: marinalemusp@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8254-7602>.

*Escuela Nacional de Estudios Superiores, ENES Blvd. Juriquilla 3001, 76230 Juriquilla, Qro, México.

En los últimos años, el aumento del consumo de drogas a nivel internacional ha creado la necesidad de describir a fondo el panorama actual para, posteriormente, posibilitar la implementación de modelos de rehabilitación, políticas públicas y programas de prevención que tengan como base la información científica.

Tan sólo en México, en el 2025, según la Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco 2025 señaló que en México hay 13,942,277 de personas quienes habían fumado tabaco en el último mes, lo que corresponde al 15.1% de la población a nivel nacional. Respecto al consumo de marihuana, se reporta que a nivel nacional en el 2025 el 2.5% de la población habría consumido marihuana en el último año lo cual equivale a 2,273,840 de la población a nivel nacional (Comisión Nacional de Salud Mental y Adicciones et al., 2025).

El consumo de marihuana y cigarrillos de tabaco activa el sistema de recompensa, el cual es responsable de regular las sensaciones placenteras y reforzar la repetición de las conductas que favorezcan la supervivencia. En el caso de las drogas, estas se consideran reforzadores artificiales que promueven conductas repetitivas, no adaptativas. Estas conductas se caracterizan por generar tolerancia, un intenso anhelo por el consumo y el uso continuo, a pesar de los problemas relacionados a su uso (American Psychiatric Association 2013; Razón et al., 2017; Organización Mundial de la Salud, 2018).

Sobre sus efectos, cada sustancia tiene un mecanismo de acción específico. En el caso de los cigarrillos de tabaco, su ingrediente activo es la nicotina, una sustancia que se considera un estimulante debido a los efectos que produce al actuar sobre los receptores nicotínicos y aumentar la liberación de acetilcolina (Zaveri et al., 2015). Entre sus efectos agudos se incluye la disminución del apetito; la vasoconstricción periférica; el aumento de la presión arterial; así como mejoras en la atención; memoria de trabajo y episódica; y en la actividad motora fina (Valentine & Sofuoglu, 2018).

Respecto a las afectaciones crónicas a la salud, la principal es su asociación con distintos tipos de cánceres debido a los radicales libres y gases irritantes que se forman luego de la combustión, así como por el alto nivel de metales pesados que la planta de tabaco absorbe durante su cultivo, entre los que se incluyen arsénico, níquel, plomo, cromo, aluminio y mercurio (Bolaños & Chacón, 2017; Kozak & Antosiewicz, 2023).

En tanto la marihuana, por sus diferentes efectos se puede considerar como una sustancia depresora con propiedades alucinógenas (Gonzales, 2020), debido a que contiene alrededor de 500 compuestos, entre los que se encuentran los cannabinoides, que son aquellos que causan los efectos psicoactivos y terapéuticos. Su mecanismo de acción se basa en que los cannabinoides exógenos se unen a receptores endocannabinoides, lo cual tiene efectos en la función motora, memoria, percepción y circulación sanguínea (Morales et al., 2017; Kratz & Garcia, 2018).

Por otro lado, las repercusiones por el consumo de marihuana incluyen la presencia de problemas circulatorios, síntomas de bronquitis crónica, alteraciones en las funciones motoras del sistema digestivo y el estado de ánimo (Cohen & Neuman, 2020; Feingold & Weinstein, 2021; Yayan & Rasche, 2016; Thomas et al., 2014).

Otras consecuencias que se presentan debido al consumo de tabaco y marihuana están relacionadas con la salud cognitiva de las personas. Para poder determinar las afectaciones a la cognición, debido al consumo de sustancias, se ha evaluado el rendimiento de las funciones ejecutivas (FE), las cuales son definidas por Ardila et al. (2018) como el conjunto de procesos cognitivos que permiten resolver problemas, lograr una meta y que se relacionan anatómicamente con la corteza prefrontal (CPF).

La CPF se ubica en el lóbulo frontal y se asocia con las FE, para su estudio se organiza en regiones, las cuales se asocian a diversos procesos cognitivos. En esta investigación se usó la clasificación propuesta por Flores et al. (2021), donde se divide a la CPF en tres segmentos. El primero de estos es el dorsolateral, el cual se relaciona con los procesos de planeación; memoria de trabajo y fluidez; la resolución de problemas; flexibilidad mental; además de la seriación y secuenciación. El siguiente es el área orbitofrontal, que tiene como función principal el

procesamiento y regulación de emociones; la toma de decisiones; la regulación y el control de la conducta. Y por último la corteza prefrontal anterior, la cual participa en los procesos de inhibición; detección y solución de problemas; y en la regulación de la atención.

Durante el consumo de drogas se han reportado afectaciones en las FE, sin embargo, los resultados no son consistentes ni homogéneos entre las poblaciones evaluadas. En el caso del consumo de marihuana se reportan afectaciones en la memoria de trabajo; memoria visual y episódica; inhibición; planeación y velocidad de procesamiento fluidez verbal; toma de decisiones; tiempos de reacción y coordinación motora. Encontrándose resultados variados conforme el tiempo de consumo, frecuencia, cantidad y edad de inicio (Frolli et al., 2020; Selamoglu et al., 2021; Venero et al., 2022).

Por su parte, el consumo de cigarrillos de tabaco se ha relacionado con una disminución en la atención selectiva, atención alternante, velocidad de procesamiento, memoria visoespacial y el control inhibitorio (Nadar et al., 2021; Riaz et al., 2021; Rosales et al., 2018). Debido a lo anterior, se planteó como pregunta de investigación si existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control, consumidores de marihuana y consumidores de tabaco en los puntajes totales de las FE, obtenidos mediante la BANFE-3.

Por lo tanto, el objetivo fue evaluar si existen diferencias significativas en las FE entre un grupo de personas consumidoras de tabaco (CT), uno de personas consumidoras de marihuana (CM) y otro de personas sin consumo de sustancias (SC). En cuanto a los objetivos específicos, se plantearon los siguientes:

- 1) Evaluar si existen diferencias significativas entre los puntajes obtenidos por área neuroanatómica en la BANFE-3 entre los grupos de CT, CM y SC.
- 2) Evaluar si existen diferencias significativas entre un grupo de CT, CM y SC con respecto a las funciones de fluidez verbal, toma de decisiones, control inhibitorio y memoria de trabajo visoespacial.
- 3) Identificar la asociación entre el nivel de dependencia y tiempo de consumo con el rendimiento de las funciones de fluidez verbal; toma de decisiones; control inhibitorio y memoria de trabajo visoespacial; y el consumo de tabaco o marihuana.
- 4) Identificar si existe relación entre el nivel de dependencia y tiempo de consumo del tabaco o marihuana con los puntajes de las áreas neuroanatómicas evaluadas en la BANFE-3.

Método

Participantes

La población total estudiada fue de 30 personas divididas en tres grupos, 10 personas con consumo de tabaco, 10 personas con consumo de marihuana y 10 no consumidores; de los cuales 12 fueron mujeres y 18 hombres, con una edad media total de 21.4 años ($DE= 1.64$). Todos los grupos fueron constituidos por estudiantes, de los cuales el 90% fueron estudiantes pertenecientes a la ENES Juriquilla, campus UNAM Querétaro.

Los criterios de inclusión y exclusión fueron los siguientes:

- Criterios de inclusión
 - Tener entre 18 a 28 años.
 - Ser hablante nativo de español.
 - Ser estudiante o egresado(a) de estudios de nivel superior.
 - Tener al menos 6 meses de consumo de tabaco o marihuana para grupos de consumo de sustancias. Este criterio se basó en lo establecido en la guía del ICH S6 de la Agencia de Europea Medicina (European Medicines Agency, 2011).
- Criterios de exclusión
 - Tener consumo de riesgo moderado o alto, de acuerdo con el ASSIST para sustancias diferentes a marihuana o tabaco, según el grupo correspondiente.

- Poseer un diagnóstico de enfermedad neuropsiquiatría o crónico degenerativa que pueda afectar las funciones ejecutivas.
 - Estar en un tratamiento farmacológico que pueda afectar el funcionamiento normal del sistema nervioso.
- Criterios de eliminación
 - Dejar inconcluso el proceso de investigación, al no agendar la cita para la evaluación neuropsicológica.
 - Pertenecer al grupo control y presentar alguna alteración en el funcionamiento general de las FE según los resultados generales de la BANFE-3.

Instrumentos

Entrevista inicial

Se realizó de forma digital, se incluyeron preguntas referentes a la situación socioeconómica y el estado general de salud. Con objetivo de buscar una población lo más homogénea posible respecto a las variables socioeconómicas e identificar condiciones de salud que pudieran afectar el rendimiento de las FE.

Prueba de detección de consumo de alcohol, tabaco y sustancias (ASSIST, por sus siglas en inglés, The Alcohol, Smoking and Substance Involvement Screening Test)

Consta de ocho preguntas diseñadas para identificar el nivel de riesgo en el consumo de drogas y el tipo de intervención que se sugiere de acuerdo con dicho nivel. Evalúa el uso de tabaco, alcohol, marihuana, cocaína, estimulantes, sedantes, alucinógenos y opiáceos durante los últimos tres meses. Los resultados proporcionan un puntaje numérico que permite clasificar el consumo como no problemático, consumo con riesgo bajo o riesgo alto (Organización Panamericana de la Salud, 2011).

Prueba de detección de abuso del cannabis (Cannabis Abuse Screening Test)

Permite autoevaluar el consumo de marihuana. Se conforma por seis preguntas, cuyos resultados permiten conocer un puntaje numérico que permite clasificar la dependencia en severa, moderada o sin dependencia (Legleye et al., 2009).

Cuestionario de Fagerström de dependencia a la nicotina

Tiene como propósito conocer el grado de dependencia al consumo de tabaco, da como resultado un puntaje numérico que permite clasificar la dependencia en severa, moderada o sin dependencia (Heatherton et al., 1991).

Batería neuropsicológica de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales 3 (BANFE-3)

Está compuesta por un conjunto de subpruebas neuropsicológicas que evalúan las funciones ejecutivas, su objetivo es identificar posibles alteraciones neuroanatómicas en el lóbulo frontal, específicamente en la corteza orbitofrontal (COF), corteza prefrontal anterior (CPA) y el área dorsolateral (CPDL), al evaluar las funciones ejecutivas que se asocian con estas estructuras anatómicas. Los resultados cuantitativos de cada subprueba permiten clasificar el rendimiento ejecutivo general y por área anatómica en: normal, con alteraciones leves-moderadas o alteraciones severas. La batería fue normalizada en la población mexicana (Flores et al., 2021). Para cumplir con los propósitos en las objetivos general y específico se analizaron de acuerdo con la bibliografía las siguientes subpruebas cognitivas (Tabla 1):

Tabla 1.
Subpruebas e indicadores aplicados

	Subprueba	Función cognitiva	Indicadores
COF	Juego de cartas	Toma de decisiones (procesamiento de riesgo-beneficio)	Puntuación total, porcentaje de cartas de riesgo
	Stroop	Control Inhibitorio	Tiempo de resolución, aciertos, errores tipo stroop
CPFDL	Señalamiento autodirigido	Memoria de trabajo visoespacial	Aciertos, tiempo de resolución, perseveraciones y omisiones
	Fluidez verbal	Fluidez verbal	Aciertos, intrusiones y perseveraciones en 1 minuto

Nota: adaptada de Flores et al., (2021).

Procedimiento

El reclutamiento de participantes se realizó mediante carteles impresos colocados en espacios universitarios y la difusión del proyecto por medios digitales. A las personas interesadas en participar se les solicitó leer y aceptar el consentimiento informado para poder continuar con el resto de la evaluación. El protocolo de investigación fue aprobado por el Comité de Ética de la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala con el número de oficio CE/FESI/102022/1562.

Posteriormente se aplicó la entrevista inicial, una vez revisado que la persona participante cumplía con los criterios de inclusión, se le aplicó la prueba ASSIST, de acuerdo con los resultados proporcionados se clasificó a las personas participantes dentro de grupos como CT (consumo de tabaco), CM (consumo de marihuana), SC (sin consumo), o bien se les eliminó de la investigación. Adicionalmente, a los grupos de CM y CT se les aplicó la prueba CAST para medir el consumo de marihuana, y el cuestionario de Fagerström en el caso de los cigarrillos de tabaco.

Las personas seleccionadas fueron citadas para la aplicación de la prueba BANFE-3, en el caso de consumidores de marihuana o cigarrillos se les solicitó llegar con mínimo dos horas sin consumo, con el fin de evitar que los efectos inmediatos de la sustancia afectaran los resultados de la prueba, ya que la vida media de eliminación de ambas sustancias es de alrededor de dos horas (Zaveri et al., 2015; National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2017). También se pidió que asistieran con suficiente descanso y alimentos previos a la evaluación, con el fin de prevenir un bajo rendimiento durante la prueba. El cumplimiento de esta solicitud fue autorreportado por las personas participantes.

Resultados

De las 36 personas encuestadas 30 cumplieron con los criterios de inclusión y seis fueron eliminadas del grupo control por encontrarse alteraciones cognitivas reportadas en su puntaje total de la prueba BANFE- 3. A continuación se presentan los principales datos descriptivos de la población:

Tabla 1.
Datos descriptivos por grupo

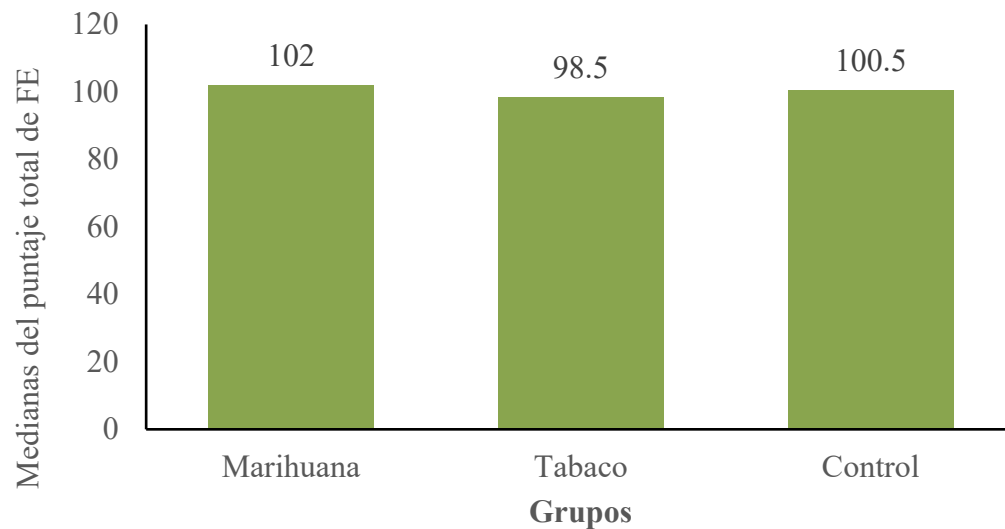
Sexo % (n)	
Control	Mujeres 50% (5) Hombres 50% (5)
Marihuana	Mujeres 30% (3) Hombres 70% (7)
Tabaco	Mujeres 40% (4) Hombres 60% (6)
Frecuencia de uso % (n)	
Marihuana	Una o dos veces 20% (2)
	Mensual 30% (3)
	Semanal 40% (4)
	Diario o casi diario 10% (1)
Tabaco	Una o dos veces 10% (1)
	Mensualmente 20% (2)
	Diario o casi diario 70%

En la población total los datos sociodemográficos reportan que el 63.3% de los participantes rentan una vivienda lejos de su núcleo familiar, el 86.7% tiene como principal sustento económico a su familia y el 36.6% de los estudiantes indicaron trabajar mientras estudian, con un promedio de 8.1 horas semanales. La edad media del GC es de 22.80 años ($DE= 1.93$), la edad media del grupo con CM es de 21.40 años ($DE= 1.57$) y para el grupo con CT es de 21.40 años ($DE= 1.77$). En cuanto a la edad media de inicio de consumo de cigarrillos de tabaco es de 17.83 años ($DE= 2.53$) y para el inicio de consumo de marihuana es de 18.25 años ($DE= 1.96$). Al describir el tiempo de consumo en meses el grupo con CM presenta una media de 30 meses ($DE= 16.99$) y el grupo con CT una media de 30 meses ($DE=27.67$).

A continuación, se presenta el análisis de datos correspondiente a los objetivos de la investigación. Para cumplir el objetivo general de la investigación se evaluó si existen diferencias significativas en el puntaje total de las FE entre los grupos de CT, CM y SC; se realizó un análisis no paramétrico de los puntajes, pues no se cumplió el supuesto de normalidad con el estadístico Shapiro-Wilk ($p= 0.008$). Al comparar en los tres grupos con la prueba Kruskal-Wallis no se encontraron diferencias estadísticamente significativas (ver figura 1) entre los puntajes totales de la BANFE-3 ($X^2= 0.862, p >0.05$).

Figura 1.

Medianas del puntaje total de la BANFE-3 entre los tres grupos



De acuerdo con el primer objetivo específico se compararon los subpuntajes obtenidos por área neuroanatómica: dorsolateral, orbitofrontal y prefrontal anterior de la BANFE-3 entre los tres grupos. Para cada subpuntaje se evaluó la normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk para definir la normalidad y la aplicación de pruebas paramétricas o no paramétricas. En el área orbitofrontal al cumplirse los supuestos de normalidad de Shapiro-Wilk ($p > 0.05$) se aplicó un ANOVA, el cual señaló que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($F(2,27) = 2.155, p = 0.135$). Para el área prefrontal anterior se utilizó la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis, donde no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($X^2 = 2.219, p = 0.330$). Finalmente, para el área dorsolateral, se aplicó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis donde no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($X^2 = 0.280, p = 0.869$).

Posteriormente, para cumplir con el segundo objetivo específico se evaluó si existían diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos respecto a las funciones de fluidez verbal, toma de decisiones, control inhibitorio y memoria de trabajo visoespacial.

Se comenzó por evaluar la subprueba de fluidez verbal utilizando los indicadores de total de palabras y perseveraciones, para ambos indicadores se utilizó la prueba paramétrica de ANOVA, sin que se encontraran diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos en el total de palabras ($p = 0.527$), ni para el puntaje de perseveraciones ($p = 0.171$).

Respecto a la toma de decisiones, la subprueba de juego de cartas contiene los reactivos correspondientes al porcentaje de cartas de riesgo y los puntos totales. Se aplicó la prueba ANOVA para evaluar ambos reactivos, sin que se obtuvieran diferencias significativas para ninguno de los puntajes ($p > 0.05$).

Al evaluar la memoria visoespacial mediante la subprueba de señalamiento autodirigido se utilizaron los indicadores de tiempo de resolución, perseveraciones y aciertos; al analizar esta prueba se utilizó tanto estadística paramétrica como no paramétrica, según correspondiera. Los puntajes de perseveraciones y aciertos se compararon con un ANOVA, pues se cumplió con el supuesto de homogeneidad de Levene ($p > 0.05$), como resultado no hubo diferencias significativas entre grupos. Para el puntaje correspondiente al tiempo de resolución, se aplicó la prueba estadística de Kruskal-Wallis y no se encontró alguna diferencia significativa entre los grupos ($p > 0.05$).

En cuanto al control inhibitorio, evaluado con la prueba de Stroop A, contiene los indicadores de tiempo de resolución, aciertos y errores tipo Stroop. Sólo el puntaje referente al

tiempo de resolución cumplió con el supuesto de homogeneidad de Levene ($p > 0.05$), por lo que se compararon los puntajes mediante un ANOVA, sin reportar diferencias estadísticamente significativas entre grupos. En los reactivos de errores y aciertos se aplicaron pruebas no paramétricas; en el puntaje de errores de Stroop A se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos mediante la prueba de Kruskal Wallis ($\chi^2 = 6.21$, $p = 0.044$), de forma que el grupo con CM presentó un rendimiento menor; para el puntaje de aciertos no se encontró alguna diferencia estadísticamente significativa.

Con respecto al objetivo específico tres, que consiste en identificar la asociación entre el nivel de dependencia y el tiempo de consumo con los puntajes de las subpruebas fluidez verbal, toma de decisiones, control inhibitorio y memoria visoespacial entre consumidores de tabaco, y posteriormente entre consumidores de marihuana, se realizaron análisis de correlación utilizando el coeficiente de Pearson, debido a que los resultados mostraron cumplir con los supuestos de normalidad según la prueba de Levene ($p > 0.05$).

En caso del grupo de CT se reportó una correlación negativa entre la puntuación del cuestionario de Fagerström y el total de palabras en la subprueba de fluidez verbal ($r = -0.67$, $p = 0.03$), así como una correlación positiva entre la puntuación del cuestionario de Fagerström y los errores de perseveración en la subprueba de fluidez verbal ($r = 0.90$, $p < 0.001$). Para el resto de las variables de puntuación del cuestionario de Fagerström con los reactivos de aciertos, errores y tiempo de aplicación de la prueba de control inhibitorio, el porcentaje de cartas de riesgo y el total de puntos de la toma de decisiones y los aciertos de perseveraciones en la memoria visoespacial no reportaron resultados significativos ($p < 0.005$).

En cuanto al tiempo de consumo y los puntajes de cada subprueba, en el grupo con CT se identificó una correlación entre el tiempo de uso y los errores de perseveración al evaluar la memoria visoespacial ($r = 0.92$, $p < 0.001$). Además de una correlación negativa entre el tiempo de consumo de tabaco y los aciertos en la misma ($r = -0.69$, $p = 0.02$).

En cuanto al grupo de CM se buscó correlacionar los puntajes dados por el instrumento CAST y el tiempo de consumo con los puntajes de las subpruebas fluidez verbal, toma de decisiones, control inhibitorio y memoria visoespacial. Al realizar estas asociaciones se reportó una correlación positiva entre la puntuación total del instrumento CAST y el porcentaje de cartas de riesgo ($r = 0.66$, $p = 0.03$), y una correlación negativa entre la puntuación total del instrumento CAST y el tiempo de realización de la prueba Stroop A ($r = -0.64$, $p = 0.045$).

Por último, para cumplir con el cuarto objetivo se buscó identificar la asociación entre las puntuaciones totales y las de las áreas neuroanatómicas (orbitofrontal, prefrontal anterior y dorsolateral) con el tiempo de consumo en CT y el tiempo de consumo en personas CM.

Para el grupo de CT se reportó una correlación negativa entre el tiempo de consumo de tabaco y la puntuación del área dorsolateral ($r = -0.71$, $p = 0.02$). También se correlacionó la variable asociada al tiempo de consumo de tabaco con la puntuación total obtenida en la prueba BANFE-3 ($r = -0.73$, $p = 0.016$). Respecto al grupo con consumo de marihuana no se encontró alguna correlación significativa entre el tiempo de consumo y los puntajes de las áreas orbitofrontal, prefrontal anterior y dorsolateral ($p < 0.05$).

Discusión

El presente estudio permitió identificar las asociaciones entre el consumo de marihuana o cigarrillos de tabaco con alteraciones en las FE en una muestra de estudiantes universitarios en México. Actualmente en la literatura existen pocos estudios con diseños similares, los cuales reportaron hallazgos similares al no obtener diferencias significativas en los puntajes totales de funcionamiento ejecutivo en consumidores de sustancias. Por ejemplo, Selamoglu et al. (2021) reportaron que el consumo de marihuana se relaciona con un menor rendimiento en la memoria visoespacial, pero no reportaron diferencias significativas en el desempeño general de las FE entre consumidores y no consumidores. Asimismo, Nadar et al. (2021) observaron que los fumadores de

tabaco presentaban un menor rendimiento en tareas de atención y velocidad de procesamiento, pero sin diferencias en el puntaje total de pruebas neuropsicológicas.

La población universitaria evaluada en esta investigación se considera particularmente vulnerable al consumo de drogas, pues se encuentra alejada de su núcleo familiar, redes de apoyo y en un momento de transición entre el final de la adolescencia y el inicio de la adultez temprana, estas características en conjunto, según el National Institute on Drug Abuse (2004), se consideran factores de riesgo asociados al abuso de drogas. El alto riesgo de consumo en la población es consistente con los datos sociodemográficos, pues respecto al grupo con CT el promedio de edad de inicio para consumo de cigarrillos de tabaco es de 17.83 años y para el grupo de consumo de marihuana es de 18.25 años. El último dato disponible en México respecto a la edad promedio de inicio de consumo de tabaco señala que es de 21 años en mujeres y de 18.8 años en hombres (Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz et al., 2017; Instituto Nacional de Salud Pública et al., 2017) por lo que el promedio del inicio de consumo de la población actual se encuentra por debajo de la media nacional.

Sin embargo, una posible explicación para la ausencia de diferencias significativas en los puntajes totales de la BANFE-3 en la población evaluada en esta investigación es el papel de la estimulación cognitiva. La estimulación cognitiva ha sido identificada como un factor protector de la función cerebral, ya que se asocia con una reducción del daño vascular, disminución del estrés y la inflamación, lo cual se considera un factor protector para las alteraciones provocadas por el uso de drogas (Kivimaki & Singh-Manoux, 2024). Además, la estimulación cognitiva se considera como una variable importante en modelos de rehabilitación neuropsicológica realizada durante el tratamiento de trastornos por consumo de sustancias, pues se relaciona con la disminución del deseo de consumo (Kaag et al., 2017; Wanmaker et al., 2017).

La escasez de estudios que emplee la BANFE-3 para evaluar FE en consumidores de sustancias en México representa un reto para la comparación de estos hallazgos con otras investigaciones. Sin embargo, en el presente estudio la corteza prefrontal dorsolateral se asoció en CT con un menor rendimiento ejecutivo y fluidez verbal, esta misma área anatómica se asocia con la planeación, la memoria de trabajo, fluidez verbal y la flexibilidad cognitiva (Flores et al., 2021), por lo que el bajo rendimiento en la prueba de fluidez verbal y de la CPDL reportado en esta investigación se consideran congruente con lo descrito en la literatura.

Para los CM, Frolli et al. (2020), se reportó un menor rendimiento en la memoria visoespacial, lo cual difiere al estudio actual, también se presentó un menor rendimiento en la toma de decisiones, lo cual es consistente con el estudio actual. Sin embargo, dentro del estudio actual los CM presentaban un menor rendimiento en pruebas de toma de decisiones frente a un grupo con CT, al igual que lo descrito por Helena et al., (2016), quien realizó una investigación similar a la actual con la batería BANFE-2.

Respecto al control inhibitorio se hallaron diferencias significativas en los errores cometidos, con un menor rendimiento por parte de los consumidores de marihuana. Estos hallazgos coinciden con estudios previos que han reportado afectaciones en el control inhibitorio en CM (Rosales et al., 2018), los resultados presentan sugerencias que la población actual de CM universitarios presenta un bajo rendimiento en control inhibitorio y toma de decisiones, lo que lleva a la población a una mayor propensión a cometer errores impulsivos, siendo este un rasgo predictor de dependencia a las drogas, como mencionan Flaudias et al., (2016).

Finalmente, una de las principales limitaciones de este estudio fue el tamaño de la muestra, lo que pudo haber reducido la potencia estadística para detectar diferencias significativas. Para futuras investigaciones, se recomienda:

- Incluir un análisis de la representación social que tienen las drogas entre la comunidad universitaria y evaluar a fondo el proceso de toma de decisiones para examinar cómo el contexto sociocultural influye en el consumo de sustancias.
- Utilizar herramientas de neuroimagen para analizar la asociación entre las alteraciones neuroanatómicas y los resultados neuropsicológicos.

- Aplicar escalas para evaluar el estado anímico de la población y su posible impacto en el rendimiento cognitivo. Lovell et al. (2018) y McHale y Hunt (2008), donde tampoco se encontraron diferencias significativas en los puntajes totales de las pruebas cognitivas aplicadas (Kaag et al., 2017; Coullaut-Valera et al., 2011).

Conclusiones

De acuerdo con los resultados del presente estudio, el consumo de marihuana está asociado a un menor rendimiento en el control inhibitorio y la toma de decisiones. Asimismo, se identificó positiva entre la puntuación en la escala CAST y el porcentaje de cartas de riesgo, lo que sugiere que un mayor consumo de marihuana se relaciona con una mayor propensión a la toma de decisiones impulsivas.

En cuanto al consumo de tabaco, se encontró que un mayor tiempo de consumo se asocia con un menor desempeño en la memoria visoespacial, al presentarse en una menor cantidad de aciertos en la prueba de señalamiento autodirigido. Además, se observó una correlación negativa entre el puntaje del cuestionario de Fagerström y el desempeño en la prueba de fluidez verbal, lo que indica que un mayor consumo de tabaco se relaciona con una disminución en la producción verbal.

También, se reportó que el tiempo de consumo de tabaco se asocia negativamente con el puntaje total en la evaluación de funciones ejecutivas, sugiriendo que la duración del consumo es un factor relevante al considerar las posibles afectaciones cognitivas en este grupo. En particular, se encontró una fuerte correlación negativa entre el tiempo de consumo y el desempeño en el área dorsolateral, lo que se traduce en dificultades en tareas que requieren memoria de trabajo y fluidez verbal.

Estos hallazgos refuerzan la importancia de considerar las diferencias en los patrones de consumo y sus efectos específicos sobre las funciones ejecutivas, así como la necesidad de integrar estrategias de evaluación y rehabilitación neuropsicológica en el abordaje clínico de los trastornos por consumo de sustancias.

Agradecimientos

La investigación fue realizada gracias al apoyo recibido por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) en el programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación tecnológica (PAPIIT) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) al proyecto IN306223.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. (5ta ed.). American Psychiatric Association
- Ardila, A., Bernal, B., & Rosselli, M. (2018). Executive functions brain system: An activation likelihood estimation meta-analytic study. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 33(4), 379–405.
- Bolaños, P., & Chacón, C. (2017). Intoxicación por monóxido de carbono. *Medicina Legal de Costa Rica*, 34(1), 137-146. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-00152017000100137
- Cohen, L. B., & Neuman, M. G. (2020). Cannabis and the Gastrointestinal Tract. *Journal of Pharmacy and Pharmaceutical Sciences*, 23, 304-313. <https://doi.org/10.18433/jpps31242>
- Comisión Nacional de Salud Mental y Adicciones, Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, & Instituto Nacional de Salud Pública. (2025). *Encuesta nacional de consumo de drogas, alcohol y tabaco (ENCODAT) 2025*. Secretaría de Salud / Instituto Nacional de Salud Pública.

- European Medicines Agency. (2011). *ICH guideline S6 (R1) - preclinical safety evaluation of biotechnology-derived pharmaceuticals* [Archivo PDF].
https://www.ema.europa.eu/en/documents/scientific-guideline/ich-s6r1-preclinical-safety-evaluation-biotechnology-derived-pharmaceuticals-step-5_en.pdf
- Feingold, D., & Weinstein, A. (2021). Cannabis and Depression. *Advances in experimental medicine and biology*, 1264, 67–80. https://doi.org/10.1007/978-3-030-57369-0_5
- Flaudias, V., Picot, M. C., López-Castromán, J., Llorca, P., Schmitt, A., Perriot, J., Georgescu, V., Courtet, P., Quantin, X., & Guillaume, S. (2016). Executive functions in tobacco dependence: Importance of inhibitory capacities. *PLOS ONE*, 11(3), e0150940.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0150940>
- Flores, J., Ostrosky, F., & Lozano, A. (2021). *BANFE-3: Bateria Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales*. Editorial Manual Moderno.
- Frolli, A., Ricci, M. C., Cavallaro, A., Lombardi, A., Pastorino, G. M. G., & Operto, F. F. (2020). *Executive Functions and Cannabis Use in Adolescents. Preprints*, 1(499).
<https://doi.org/10.20944/preprints202007.0499.v1>
- Gonzales, M. (2020, 27 de febrero). *What kind of Drug Is Marijuana?*. Drug Rehab.
<https://www.drugrehab.com/addiction/drugs/marijuana/what-kind-of-drug-is-marijuana/>
- Heatherton, T., Kozlowski, L., Frecker, R., & Fagerström, K. (1991). The Fagerström test for nicotine dependence: a revision of the Fagerström tolerance questionnaire. *British Journal of Addiction*, 86, 1119-1127.
- Helena, M. D. C., Ivone, C., Peña, K., Sandoval, M., Zamudio, J., & Prieto, A. (2016). *Efectos fisiológicos de Cannabis sativa en universitarios consumidores*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, Instituto Nacional de Salud Pública, Comisión Nacional Contra las Adicciones, & Secretaría de Salud. (2017). *Encuesta nacional de consumo de drogas, alcohol y tabaco 2016–2017: Reporte de tabaco*. Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz. Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, Instituto Nacional de Salud Pública, Comisión Nacional Contra las Adicciones, & Secretaría de Salud. (2017). *Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco 2016-2017: Reporte de Drogas* (Villatoro-Velázquez, J. A., Resendiz, E., Mujica, A., Bretón-Cirret, Cañas-Martínez, V., Soto-Hernández, I., Fregoso-Ito, Fleiz-Bautista, C., Medina-Mora, M. E., Gutiérrez-Reyes, J., Franco-Núñez, J., Romero-Martínez, M., & MendozaAlvarado, L.)
https://encuestas.insp.mx/repositorio/encuestas/ENCODAT2016/doctos/informes/reporte_encodat_drogas_2016_2017.pdf
- Instituto Nacional de Salud Pública. (2023). *Encuesta Global de Tabaquismo en Adultos*. México 2023.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/895921/REPORTE_COMPLETO_GATS_2023.pdf
- Instituto Nacional de Salud Pública, Comisión Nacional Contra las Adicciones, & Secretaría de Salud. (2017). *Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco 2016-2017: Reporte de Tabaco* (Reynales-Shigematsu, L. M., Zavala-Arciniega, L., Paz-Ballesteros, W., Gutiérrez-Torres, D. S., García-Buendía, J. C., Rodríguez-Andrade, M. A., Gutiérrez-Reyes, J., Franco-Núñez, A., Romero-Martínez, M., & Mendoza-Alvarado, L.)
https://encuestas.insp.mx/repositorio/encuestas/ENCODAT2016/doctos/informes/reporte_encodat_tabaco_2016_2017.pdf
- Kaag, A. M., Goudriaan, A. E., De Vries, T. J., Pattij, T., & Wiers, R. W. (2017). A high working memory load prior to memory retrieval reduces craving in non-treatment seeking problem drinkers. *Psychopharmacology*, 235(3), 695-708. <https://doi.org/10.1007/s00213-017-4785-4>

- Kratz, J. W., & Garcia, M. (2018). *Manual sobre cannabis medicinal. Formación en el uso profesional y responsable de cannabinoides y terpenos*. (1ª ed.). Kalapa Clinic. <https://medicinainterna.net.pe/sites/default/files/Manual%20sobre%20Cannabis%20Medicinal.pdf>
- Kivimaki, M., & Singh-Manoux, A. (2024). Cognitive Stimulation for Long-Term *Cognitive Health*. *Neurology*, 102(9). <https://doi.org/10.1212/wnl.00000000000209484>
- Kozak, K., & Antosiewicz, D. M. (2023). Tobacco as an efficient metal accumulator. *Biometals*, 36(2), 351–370. <https://doi.org/10.1007/s10534-022-00431-3>
- Kratz, J. W., & Garcia, M. (2018). *Manual sobre cannabis medicinal. Formación en el uso profesional y responsable de cannabinoides y terpenos*. (1.a ed.). Kalapa Clinic. <https://medicinainterna.net.pe/sites/default/files/Manual%20sobre%20Cannabis%20Medicinal.pdf>
- Legleye, S., Karila, L., Beck, F., & Reynaud, M. (2009). Validation of the CAST, a general population Cannabis Abuse Screening Test. *Journal of Substance Use*, 12, 233–242.
- Lovell, M. E., Bruno, R., Johnston, J., Matthews, A., McGregor, I. S., Allsop, D., & Lintzeris, N. (2018). Cognitive, physical, and mental health outcomes between long-term cannabis and tobacco users. *Addictive Behaviors*, 79, 178–188. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2017.12.009>
- Lyvers, M., Carlopio, C., Bothma, V., & Edwards, M. S. (2014). Mood, mood regulation, and frontal systems functioning in current smokers, Long-Term abstinent Ex-Smokers, and Never-Smokers. *Journal of Psychoactive Drugs*, 46(2), 133–139. <https://doi.org/10.1080/02791072.2013.876522>
- Morales, P., Hurst, D.P. & Reggio, P.H. (2017). Molecular Targets of the Phytocannabinoids: A Complex Picture. En: Kinghorn, A., Falk, H., Gibbons, S. & Kobayashi, J. (Eds) *Phytocannabinoids. Progress in the Chemistry of Organic Natural Products*. (1a ed., Vol 103, pp. 103-131). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45541-9_4
- Nadar, M. S., Hasan, A. M., & Alsaleh, M. (2021). The negative impact of chronic tobacco smoking on adult neuropsychological function: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 21(1), 1278. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11287-6>
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2017). *The Health Effects of Cannabis and Cannabinoids: The Current State of Evidence and Recommendations for Research*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/24625>.
- National Institute on Drug Abuse. (2004). *Cómo Prevenir el Uso de Drogas en los Niños y los Adolescentes: Una guía con base científica para padres, educadores y líderes de la comunidad* (2ª ed.). Departamento de salud y servicios humanos de los estados unidos <https://nida.nih.gov/sites/default/files/como-prevenir-el-uso-drogas-final.pdf>
- Organización Panamericana de la Salud. (2011). *La prueba de detección de consumo de alcohol, tabaco y sustancias (ASSIST): Manual para uso en la atención primaria*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.paho.org/es/documentos/prueba-deteccion-consumo-alcohol-tabaco-sustancias-assist-manual-para-uso-atencion>
- Organización Mundial de la Salud. (2018). Global status report on alcohol and health 2018 (V. Poznyak & D. Rekve, Eds.). Ginebra: Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241565639>
- Razón, K. C., Rodríguez, L. M., & Jacinto, U. L. (2017). Neurobiología del sistema de recompensa en las conductas adictivas: consumo de alcohol. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(4), 1344-1361. <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2017/epi174f.pdf>
- Riaz, T., Murtaza, G., Arif, A., Mahmood, S., Sultana, R., Al-Hussain, F., & Bashir, S. (2021). Nicotine smoking is associated with impaired cognitive performance in Pakistani young people. *PeerJ*, 9, e11470. <https://doi.org/10.7717/peerj.11470>

- Rosales, M., Cruz-Morales, S. E. C., & Lira-Mandujano, J. (2018). Funciones ejecutivas como predictores del consumo y la dependencia al tabaco. *Panamerican Journal of Neuropsychology*, 12(3), 18-37. <https://doi.org/10.7714/cnps/12.3.202>
- Selamoglu, A., Langley, C., Crean, R. D., Savulich, G., Cormack, F., Sahakian, B. J., & Mason, B. J. (2021). Neuropsychological performance in young adults with cannabis use disorder. *Journal of Psychopharmacology*, 35(11), 1349–1355. <https://doi.org/10.1177/02698811211050548>
- Thomas, G., Klöner, R. A., & Rezkalla, S. H. (2014). Adverse Cardiovascular, Cerebrovascular, and Peripheral Vascular Effects of Marijuana Inhalation: What Cardiologists Need to Know. *American Journal of Cardiology*, 113(1), 187-190. <https://doi.org/10.1016/j.amjcard.2013.09.042>
- Valentine, G., & Sofuoglu, M. (2018). Cognitive Effects of Nicotine: Recent Progress. *Current neuropharmacology*, 16(4), 403–414. <https://doi.org/10.2174/1570159X15666171103152136>
- Venero, L., Vázquez-Martínez, A., Aliño, M., Cano-López, I., & Villanueva-Blasco, V., J. (2022). Efectos del consumo de cannabis en la atención y la memoria en población adolescente: una revisión sistemática. *Revista Española de Salud Pública*, 96, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ersp.2022.10082>
- Wanmaker, S., Leijdesdorff, S., Geraerts, E., Van De Wetering, B., Renkema, P. J., & Franken, I. H. (2017). The efficacy of a working memory training in substance use patients: a randomized double-blind placebo-controlled clinical trial. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 40(5), 473-486. <https://doi.org/10.1080/13803395.2017.1372367>
- Yayan, J., & Rasche, K. (2016). Damaging Effects of Cannabis Use on the Lungs. *Advances in experimental medicine and biology*, 952, 31–34. https://doi.org/10.1007/5584_2016_71
- Zaveri, N. T., Rollema, H., & Swan, G. E. (2015). Nicotine dependence. *Progress in respiration research*, 42, 47–57. <https://doi.org/10.1159/000369324>



Artículo de investigación

La importancia de la Educación Continua en Evaluadores de Instituciones de Educación Superior

The importance of Continuing Education for Evaluators of Higher Education Institutions

<https://doi.org/10.62364/m5q2np31>

Martha Elena Aguirre-Serena*, Carolina de la Torre Ibarra** y Teresita Castillo León***

Universidad Veracruzana*

Universidad de Guadalajara**

Universidad Autónoma de Yucatán***

Citación

Aguirre-Serena, M. E., de-la-Torre-Ibarra, C., & Castillo-León, T. (2026). La importancia de la educación continua en evaluadores de instituciones de educación superior. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 8(1), 1–11. <https://doi.org/10.62364/m5q2np31>

Artículo enviado: 03-07-2025, aceptado: 09-12-2025, publicado: 20-04-2026.

Resumen

El presente trabajo se contextualiza dentro del marco de la acreditación de planes de estudio de Psicología a nivel licenciatura en México, destacando la importancia de tener evaluadores calificados, lo cual implica contar con procesos de formación continua. Por ello, se realiza esta investigación cualitativa para conocer en qué debe consistir la educación continua y las necesidades reales de capacitación de evaluadores en este campo. Se realizó la revisión de documentos oficiales sobre educación superior y de diversas agencias acreditadoras nacionales e internacionales, así como la consulta de evaluadores del CA-CNEIP en México. Los resultados destacan cuatro áreas de formación: legislación, aspectos académicos de planes de estudio, indicadores de evaluación y la formación para el ejercicio profesional en contextos actuales. Se concluye que los acreditadores requieren estar al tanto de las últimas tendencias, metodologías y estándares en el campo educativo y de la disciplina para realizar evaluaciones más precisas y eficaces.

Palabras clave | acreditación, educación superior, psicología, evaluadores, educación continua.

Abstract

This paper is contextualized within the framework of the accreditation of undergraduate psychology curricula in Mexico, highlighting the importance of having qualified evaluators, which implies continuing education processes. Therefore, this qualitative research was conducted to understand what continuing education should consist of and the actual training needs of evaluators in this field. Official documents on higher education and various national and international accrediting agencies were reviewed, as well as a consultation with evaluators from the CA-CNEIP in Mexico. The results highlight four areas of training: legislation, academic aspects of curricula, evaluation criteria, and training for professional practice in current contexts. It is concluded that accreditors need to be aware of the latest trends, methodologies, and standards in the field of education and the discipline in order to conduct more accurate and effective evaluations.

Keywords | accreditation, higher education, psychology, evaluators, continuing education

Correspondencia:

Carolina de la Torre Ibarra. carolina.delatorre@academicos.udg.mx ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8282-7801>.

*Centro Universitario de los Altos de la U. de G. Avenida Rafael Casillas Aceves 1200, Tepatitlán de Morelos, Jalisco, 47620, México.

La tendencia en la búsqueda de la calidad de los programas educativos de las Instituciones de Educación Superior (IES) se encuentra presente en México desde los años ochenta (Buendía, 2014). En este marco, la evaluación y la acreditación constituyen procesos orientados a asegurar y mejorar la calidad de los programas educativos mediante la revisión sistemática de criterios e indicadores, así como la validación de evidencias institucionales (Farfán García et al., 2021). En México, estos procesos han sido impulsados principalmente por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). A su vez, estos comités y consejos se encuentran conformados por asociaciones de académicos, investigadores o profesionales altamente experimentados en sus áreas de conocimiento, que son seleccionados y designados como pares evaluadores, con la finalidad de validar, de manera objetiva, las auto evaluaciones de las IES.

En esta labor, resalta la importancia de considerar el rol del par evaluador en los procesos de acreditación de planes de estudio de educación superior. Al respecto, O’Ryan Albornoz (2024) señala que la literatura existente se centra en diversos aspectos: la importancia del rol del evaluador, la calidad del trabajo realizado y las motivaciones para ser par evaluador. Este mismo autor señala la dificultad de encontrar criterios para establecer parámetros homogéneos para evaluar la labor del par evaluador, indicando que pueden considerarse aspectos como las cualidades personales, las competencias comunicativas, el uso de la metodología, la formación y capacitación, así como la experiencia práctica que tenga.

Por ello, el par evaluador requiere pasar por procesos de educación permanentes que le permitan estar actualizado para realizar su tarea de la mejor manera, además de que deberá ser capaz de ejecutar las acciones correspondientes a la función que desempeña dentro del proceso de acreditación. Sin embargo, esto no siempre se da en la medida que se necesita, como lo demuestran diversos estudios, como el de Villegas (2018, citado en O’Ryan Albornoz, 2024).

Para atender esta necesidad, particularmente en el área de Psicología, se cuenta con el Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CA-CNEIP) que es el organismo responsable de evaluar y emitir el dictamen de acreditación de los programas educativos de psicología (Odriozola Urbina, 2015; CA-CNEIP, 2018), por lo que cuenta con una cartera de evaluadores para realizar las acreditaciones.

Para la conformación de su cartera de evaluadores, el CA-CNEIP realiza una convocatoria en la que se mencionan características y cualidades del perfil que deberá cumplir el aspirante para ser considerado como candidato, para realizar el curso-taller y ser capacitado como evaluador, entre otros, están los siguientes requisitos académicos:

- Contar con un diploma de grado de Licenciatura en Psicología.
- Contar con un diploma de posgrado en psicología o alguna de sus disciplinas.
- Contar con 10 años continuos de experiencia docente en educación superior en alguna de las áreas o disciplinas de la psicología.
- Contar con experiencia de mínimo 5 años en la gestión o desarrollo de programas académicos de educación superior en alguna de las áreas o disciplinas de la Psicología.

Una vez cumplidos los requisitos antes mencionados, y habiendo realizado el curso-taller de nuevos evaluadores, se considera que el postulante ya cuenta con la capacidad para desempeñar tal función, la cual será fortalecida con la experiencia dada por las visitas In Situ que efectúe. Adicionalmente, resulta fundamental que las y los pares evaluadores cuenten con una capacitación especializada y continua, relacionada con los procesos de evaluación, así como los criterios o indicadores de calidad que van a valorar durante las etapas de evaluación y acreditación.

Por ello, como parte de los procesos de actualización continua, el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología realiza anualmente su Congreso Nacional de Evaluadores del CA-CNEIP (CNEIP, 2024), dentro del cual se llevan a cabo capacitaciones en modalidad de conferencias y mesas de trabajo relacionadas con el proceso de evaluación para la acreditación de planes de estudio de

licenciatura (instrumentos, formatos, mejores prácticas, etc.). Sin embargo, esta estrategia, si bien es útil, resulta insuficiente para garantizar una actualización completa, por lo que es necesario contar con diversas estrategias de educación continua que fortalezcan la formación como evaluadores.

Es dentro de este contexto que el propósito de este trabajo consistió en visibilizar la importancia de la capacitación continua del par evaluador, mediante la identificación de elementos clave para la integración de un plan de educación continua, dirigida a pares evaluadores del CA-CNEIP, que les permita mantenerse actualizados y fortalecer la calidad de los procesos evaluativos. No obstante, a pesar de la relevancia que se reconoce al rol del par evaluador, existe escasa sistematización empírica sobre sus necesidades reales de capacitación continua desde su propia perspectiva. A partir de ello, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los principales requerimientos de capacitación desde la perspectiva de las y los pares evaluadores del CA-CNEIP?

Método

Para elaborar la propuesta de educación continua del par evaluador, se consideró importante retomar principalmente las experiencias y escuchar las voces de pares evaluadores con experiencia en procesos de acreditación. Por lo que se realizó un procedimiento de investigación cualitativa de tipo exploratorio. El estudio se dividió en tres fases, las dos primeras con el propósito de contextualizar los procesos de formación de evaluadores para la acreditación de planes de estudio en México y otros países. Particularmente, la primera fase consistió en una revisión documental para conocer la propuesta oficial en términos de los aspectos de calidad y las características que debe tener la evaluación con fines de acreditación de planes de estudio a nivel superior, enunciada por el gobierno federal de México. Esto con el fin de conocer los aspectos que deben considerar al evaluar un plan de estudios, e ir identificando, a partir de estos elementos, algunas características que debe tener un par evaluador. Una segunda fase se enfocó en conocer lo que diversos organismos y personas vinculadas al proceso de evaluación para la acreditación hacen respecto a la formación de sus evaluadores en diversas disciplinas en México, Costa Rica y Chile. Por último, en la tercera fase se consultó a 20 pares evaluadores del CA-CNEIP, organismo acreditador de planes de estudio de psicología a nivel licenciatura en México.

1a fase

Técnica de acopio de la información

Análisis documental. Revisión de documentos respecto a la política nacional de educación a nivel superior (p.ej. Ley General de Educación Superior, Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior; Acuerdo Nacional para Impulsar la Mejora Continua de la Educación Superior). Así también, documentos relacionados con el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES), (p.ej. Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior; REPEV Anexo Técnico Único). Esto se realizó con el fin de conocer cuáles son los principales ejes y criterios que considerar en la evaluación de planes de estudios a nivel licenciatura.

2a fase

Técnicas de acopio de la información

Análisis documental. Revisión de las páginas web del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior (CIEES, 2024b) y del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES, 2024).

Análisis de contenido digital. Revisión del contenido sobre capacitación ofertada a los pares evaluadores, en las páginas web y Facebook de todo un año de los 31 organismos acreditadores con reconocimiento de COPAES (2024), así como las del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES, 2024) de Costa Rica y de la Comisión Nacional de Acreditación de Chile (CNAC, 2024).

Lo anterior permitió conocer las principales temáticas y los formatos de los procesos de educación continua que diversos organismos acreditadores utilizan en los procesos formativos para sus evaluadores.

3a fase

Participantes

La muestra estuvo representada por 20 pares evaluadores, miembros del CA-CNEIP, de una población constituida por 61 integrantes registrados en el padrón institucional del CA-CNEIP, durante el periodo de levantamiento (febrero de 2024). Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia.

Los criterios de inclusión para formar parte de la investigación fueron:

- Ser par evaluador activo del CA-CNEIP.
- Autorizar su colaboración de manera voluntaria.
- Responder la entrevista semiestructurada.

Los criterios de exclusión fueron:

- Ser par evaluador inactivo del CA-CNEIP.
- No responder la entrevista semiestructurada.

Para lograr la participación, cada una de las coautoras de este trabajo se contactó personalmente (de forma presencial y virtual) con pares evaluadores de su red profesional, a quienes se les explicó el objetivo de la investigación.

Respecto a las consideraciones éticas, se señaló el uso exclusivo de la información con fines de investigación, a partir de lo cual se solicitó su colaboración voluntaria, garantizándoles el anonimato, el manejo confidencial de la información proporcionada, así como su derecho a desistir de su colaboración en cualquier momento de considerarlo necesario.

Técnica de acopio de la información

Entrevista semiestructurada. Se realizó a partir de una pregunta generadora: ¿Qué temas consideras necesarios y pertinentes de solicitar para una capacitación de evaluadores del CA-CNEIP? Esto permitió conocer las opiniones, percepciones y sugerencias de las y los pares evaluadores encargados de acreditar planes de estudio de Psicología en México, facilitando la identificación de las áreas en las que consideran más necesaria una formación continua.

Resultados

Los resultados se presentan conforme a las tres fases del estudio, diferenciando los hallazgos derivados del análisis documental y aquellos provenientes de las entrevistas realizadas a pares evaluadores. En primer lugar, durante la revisión de documentos se identificó, como un elemento importante a conocer, lo referente a legislación, normatividad y políticas nacionales en materia de educación superior y sus propuestas respecto a los procesos evaluativos y la formación de evaluadores. Al respecto, destacan la importancia del cumplimiento de la Ley General de Educación Superior (LGES, 2021) y el Marco General del SEAES (2024). Este último enfatiza siete criterios a considerar durante la acreditación:

- Compromiso con la responsabilidad social,
- Equidad social y de género,
- Inclusión,
- Excelencia,
- Vanguardia,
- Innovación social,
- Interculturalidad.

Estos criterios se deben analizar en cinco ámbitos (Institucional; Formación profesional; Profesionalización de la docencia; Programas educativos de licenciatura y de TSU; Programas educativos de investigación y posgrado y Sistemas estatales; subsistemas y sistema nacional), analizando el grado de Sistemática, Participación, Integralidad, y Énfasis formativo y diagnóstico. Para ello se propone la capacitación de los evaluadores pares mediante talleres virtuales, con el fin de conocer el Sistema, su operación y logística, pero, sobre todo, para lograr una resignificación de la evaluación desde un paradigma alternativo de corte más cualitativo, orientado a una mayor y mejor comprensión de la operación de los planes y programas de estudios de la educación superior, con el fin de hacer propuestas de planes de mejora y fortalecer buenas prácticas.

Respecto a la segunda fase de la investigación, los principales resultados se refieren a lo que los diversos organismos realizan en materia de capacitación de evaluadores. Al respecto, el CIEES (2024a) cuenta con una oferta educativa cuyo objetivo es la mejora continua, dirigida a rectores/directores generales, responsables de programas educativos y áreas de la planeación y gestión educativa de las instituciones de educación superior, así como integrantes de los equipos de autoevaluación y pares evaluadores. De igual manera, proporciona capacitación, evaluación y certificación con base en los estándares de competencias: Evaluación de los programas educativos de Nivel Superior (EC1320) y Evaluación de las Instituciones de Educación Superior (EC1314) reconocidos por el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER). También cuenta con un documento en el cual se describe el proceso para la selección, formación y evaluación de pares académicos evaluadores (CIEES, 2024b).

Por otro lado, el COPAES (2024) (en su carácter histórico de organismo responsable de reconocer y regular los comités acreditadores de programas académicos) destacaba la importancia de la formación y capacitación que requieren las y los pares evaluadores adscritos al mismo consejo. Al respecto, proporcionó una serie de lineamientos y procesos a considerar para su revisión. Entre ellos se encuentran: el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES); la Acreditación de la Gestión Institucional; Orientaciones de Buenas Prácticas; el Proceso de Acreditación de la Gestión Institucional que implementa el COPAES; la Dictaminación de programas académicos para el procedimiento de obtención del RVOE. 2023; la Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior; Directrices para elaborar e implementar mecanismos para la prevención, atención y sanción del hostigamiento sexual y del acoso sexual en las instituciones de educación superior; Estatutos Sociales de COPAES; el Convenio SEP - COPAES 2000; Marco General de Referencia para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo Superior; entre otros. Estos documentos se encuentran disponibles para su consulta en la Normateca de su página web.

No obstante, en dichos lineamientos no se sugieren capacitaciones de educación continua específicas para los pares evaluadores. Cabe señalar que, en el marco de la reconfiguración del sistema nacional de aseguramiento de la calidad, el COPAES dejó de operar como organismo rector, siendo el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES) y su Marco General el principal referente vigente para los procesos de evaluación y acreditación de instituciones y programas de educación superior en México.

De los 31 organismos acreditadores con reconocimiento de COPAES, al momento de la revisión sólo siete de ellos ofrecían cursos de capacitación básica obligatoria para los evaluadores en sus sitios web. Al respecto, se describen a manera de ejemplo las acciones de algunos organismos en relación a la formación de sus integrantes: el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI, 2024), oferta el Curso Taller Marco de Referencia 2025 como una guía para su implementación, mediante dos sesiones presenciales de 8 horas y 4 horas previas para la realización de lecturas; por su parte, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes (CAESA, 2024) oferta cursos de Formación para Evaluadores Disciplinarios y para Evaluadores Analistas; el Consejo Nacional de Acreditación de la Ciencia Económica, A.C. (CONACE, 2024) y el Consejo Mexicano para la Acreditación de Enfermería A.C. (COMACE, 2024) sugieren que las y los pares evaluadores tengan conocimientos actualizados sobre la calidad de la educación en sus áreas disciplinares. Este último realiza dos reuniones de capacitación y actualización al año, a fin de atender las sugerencias y modificaciones

proporcionadas por COPAES y lo relacionado con la disciplina.

Por su parte, el Consejo de Acreditación de la Comunicación y las Ciencias Sociales (CONAC, 2024) imparte el Taller de formación y actualización de Evaluadores Internacionales, dirigido a personal académico o administrativo relacionados con las Ciencias Sociales o Humanidades que deseen especializarse como pares evaluadores y participar en procesos de evaluación presencial nacional e internacional en Latinoamérica. El Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación A.C. (CONAIC, 2022) oferta el Taller de autoevaluación y formación de evaluadores con énfasis internacional y resultados.

Como puede observarse, los cursos mencionados se orientan a una formación básica que considera temáticas como la importancia de la acreditación, funciones y formación teórica del evaluador (relacionada con el marco de referencia de cada consejo o comité, el instrumento de evaluación y el Código de ética del evaluador), así como la formación práctica del evaluador (integración de grupos de evaluadores, el proceso de acreditación, visita de evaluación e informe final de evaluación).

Por otro lado, en cuanto a cursos de educación continua, se encuentra el Consejo de Acreditación de Programas Educativos en Matemáticas (CAPEM, 2022a; 2022b; s.f.) el cual, además de ofrecer cursos de formación, proporciona cursos de actualización para los pares evaluadores y realiza coloquios periódicos; el Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística (CONAET, 2024), que imparte el Taller de pares evaluadores, el Taller de revisión del autoestudio, el Taller de elementos de la acreditación y el Taller de elementos de la acreditación; y el CACEI (s.f.), que menciona los cursos de Modalidad mixta de la acreditación de programas en línea (una sesión virtual de tres horas), Gestión Académica y liderazgo en programas de Ingeniería (actividad previa, cinco sesiones virtuales de dos horas y seis horas de actividad integradora), así como los talleres de Evaluación de Atributos de egreso y los cursos integradores CAPSTONE (cada uno con cinco sesiones virtuales de dos horas y cinco horas de trabajo independiente), además, en su página web cuentan con recursos como videos de conferencias y documentos para consulta.

Por otro lado, CACECA (s.f.) es un organismo que destaca la educación continua de profesionales de su área, pues en su página de Facebook reportan cursos relacionados con ODS y Sostenibilidad, Inteligencia artificial, Perfil de egreso, Tendencias Docentes, Cultura de Paz, Innovación y Transformación, que se imparten dentro de los congresos que realizan o mediante *webinars* a lo largo del año.

Por su parte, el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica (SINAES, 2024), centro acreditador líder en Centroamérica, cuenta con frecuente participación en encuentros y congresos, además, tiene diversas modalidades de actualización de las y los pares evaluadores. Una de ellas es una serie de encuentros virtuales de un día sobre temas diversos; por ejemplo, para 2024 proponen 11 cursos que giran alrededor de temas como: modelos teórico-conceptuales para la regionalización de autoevaluaciones; educación digital y tecnologías emergentes para el cambio social; desafíos y oportunidades en el diseño curricular con foco en competencias profesionales; internacionalización; aportes y valor de la acreditación, por mencionar algunos de ellos. Además, de manera regular envían correos a los evaluadores externos registrados para matricularse en cursos gratuitos.

A su vez, la página web de la Comisión Nacional de Acreditación de Chile (2024) sólo incluyó dos seminarios internacionales realizados en 2017 y 2018 respectivamente; Aseguramiento de la calidad de programas de doctorado: convergencias y desafíos para Iberoamérica; y, Formación Inicial Docente y aseguramiento de la calidad.

Finalmente, los resultados de la tercera fase del estudio, derivados de una primera aproximación con pares evaluadores del CA-CNEIP, sugieren, inicialmente, una actualización sobre temas relacionados con los siguientes aspectos: aplicación de indicadores; investigación en universidades privadas; tendencias de evaluación de calidad a nivel nacional e internacional; leyes y normativas de educación superior vigentes y nuevas; un modelo de evaluación y acreditación de programas frente a las políticas públicas y la bioética; el desarrollo de habilidades básicas para evaluadores; modelos de evaluaciones de programas de psicología (mecanismos y formatos de evaluación); criterios de homologación en la

evaluación de programas públicos y privados; estándares de competencias con metodología CONOCER. Al respecto, algunos evaluadores expusieron lo siguiente:

Entrevistado 1. Si somos pares evaluadores, debemos saber de evaluación. Quizá una formación básica pero sólida, sobre todo en el manejo de indicadores tanto cualitativos como cuantitativos, considerando además que no es lo mismo su aplicación en planes de estudio de universidades públicas que privadas. Tenemos que conocer más sobre ambos contextos para poder hacer evaluaciones que sean justas y equitativas.

Entrevistado 2. Debemos formarnos en modelos de evaluaciones de programas de psicología; en los programas de educación superior están los cambios curriculares cada cinco años, ello implica la adaptación de los mecanismos y formatos de evaluación (para ver los avances en los planes de estudio). También en cuanto a los criterios de homologación en la evaluación de programas públicos y privados. Y debemos prepararnos en el manejo de herramientas de evaluación. Se trata de delimitar algunos procedimientos de revisión y medición de indicadores. Algunos indicadores requieren hacer ponderaciones y otros requieren cálculos numéricos.

También enfatizan la necesidad de una capacitación más formal y periódica de nuevos evaluadores; roles y responsabilidades de los mismos; obstáculos e imprevistos de la evaluación in situ; reglamento de conducta del evaluador; protocolos de visita de evaluación y seguimiento; aspectos de redacción en la evaluación; definiciones y manejo del instrumento, como delimitar procedimientos de revisión y medición de indicadores (ponderaciones o cálculo numérico); así como el uso de la nueva plataforma Qualis+plus. Tal como se expresa en comentarios como los siguientes:

Entrevistado 3. Yo soy de nuevo ingreso en el Comité de Acreditación. Para mí en especial es importante revisar de nuevo el proceso de visita de acreditación. Ya nos lo dieron, pero me siento desconectada. Por ejemplo, conocer mejor las funciones de los coordinadores y de los demás evaluadores. En conjunto con la revisión del instrumento de evaluación en el nuevo sistema. No sé si exista un manual, algo así como el paso a paso.

Entrevistado 4. Sé que me tengo que meter al nuevo sistema, pero creo que necesitaría una capacitación paso a paso para principiantes en evaluación sobre lo que debo hacer en el nuevo sistema. No recuerdo si hay algún manual o documento guía, solo recuerdo que en el congreso del año pasado estuvieron explicando lo del instrumento.

Otro rubro importante que abordaron corresponde a las competencias relacionadas con la organización y gestión directiva para los procesos de acreditación, intervención comunitaria y liderazgo académico. En ese marco, también señalaron la necesidad de fortalecer la formación en áreas emergentes de la psicología, ya que cada vez se incorporan con mayor frecuencia a los planes de estudio; por ello, resulta indispensable contar con referentes actualizados que permitan analizar si las incorporaciones realizadas son adecuadas y suficientes.

Entrevistado 5. Ya hay que salirnos e ir más allá de las áreas clásicas de la psicología... es decir de la clínica, social, educativa y organizacional. Ya existen muchas otras áreas sobre las que tenemos que conocer y ver si se están considerando en los planes de estudio, y si se hace correctamente. Por ejemplo, está todo lo relativo a las neurociencias y la psicología. Es algo que ya no se puede eludir dada su gran importancia... pero no todos sabemos sobre lo mínimo que tendría que considerarse al respecto en un plan de estudios de licenciatura. Y si lo incluye ¿Considera el uso de pruebas?, ¿Con cuáles cuenta el plan de estudios?, ¿Son las adecuadas? En fin, tener una formación básica en estas nuevas áreas sería de gran ayuda para cuando revisemos planes de estudio que las incluyan.

Finalmente, algunas de las personas que participaron hablaron de la importancia de contar con procesos formativos más generales, es decir, no necesariamente ligados a la tarea de evaluación, pero que contribuyan a su formación como psicólogos, lo cual de alguna manera también impactaría en ser mejores evaluadores. Por ejemplo, comentan lo siguiente:

Entrevistado 6. Pensando en una actualización, no sé si entre en el tema, pero me encanta cuando en el grupo comparten alguna información o materiales sobre tanatología, psicología forense o de muchas cosas, por ejemplo.

Entrevistado 7. Y, pensando en nosotros como profesionales de la salud mental, como psicólogos, ¿Cómo manejar nuestras propias emociones?, ¿Cómo manejar el cúmulo de actividades con las que tenemos que lidiar a diario?, algunas herramientas para el desarrollo personal o desarrollo de habilidades blandas, que impacten también en nuestro rol como psicólogos.

Entrevistado 8. Y, también en cuanto a otras áreas de capacitación, por ejemplo, en investigación: elaboración de artículos científicos para publicación en revistas indexadas, técnicas de investigación cualitativas, cuantitativas o mixtas; y hacer a lo mejor, un directorio de revistas propias de la psicología o del área de salud mental.

A partir de la integración de todos los resultados obtenidos en las tres fases del estudio, compartimos algunos elementos que pudieran contribuir a la construcción de una propuesta de educación continua, dentro del marco de la política nacional en materia de educación superior actualmente vigente.

Ejes temáticos

Considerando lo expuesto por las y los pares evaluadores participantes, estructuramos cuatro ejes temáticos sobre los cuáles puede desarrollarse un plan de educación continua como evaluadores. Se describen a continuación con cada uno de los contenidos sugeridos:

Legislación

Sobre acreditación, evaluación, aspectos legales del ejercicio profesional y práctica protegida.

Académicos

Tendencias recientes en los atributos de los perfiles de egreso; retos en la formación de profesionales en un mundo global; herramientas y estrategias para docentes; transversalización, acreditación internacional; criterios vigentes en la normatividad (p.ej. Interculturalidad, RSU, innovación y transformación, excelencia, etc.); habilidades blandas; paradigmas alternativos de evaluación y programas educativos en línea.

Formación profesional

Vinculación academia-empresa, mejores prácticas, sostenibilidad, modelos de mejora, emprendimiento, cultura de paz, migración educativa, revolución digital e inteligencia artificial.

Formación como evaluadores

Roles, funciones y responsabilidades de cada rol dentro de la evaluación; manejo de la plataforma de evaluación; modelos de evaluación de programas de psicología (mecanismos y formatos de evaluación y su alineación a la política pública); semejanzas y diferencias de los protocolos de evaluación y seguimiento; definiciones y manejo del instrumento (delimitar procedimientos de revisión y medición de indicadores-ponderaciones o cálculo numérico); logística de visitas conforme al rol, problemas, obstáculos e imprevistos comunes y cómo solucionarlos; informe final; reglamento de conducta del evaluador y aspectos éticos; equivalencias entre universidades públicas y privadas (p.ej. en investigación); y estándares de competencia conforme a metodología de CONOCER.

El programa de educación continua podría tener como evento central el congreso anual, que incluya talleres, conferencias y mesas de trabajo. En complemento, a lo largo del año realizar cursos breves en diversas modalidades (presencial, híbrida, o virtual), de una a cinco sesiones, que duren entre dos y tres horas cada una, así como *webinars*. También podría ofrecerse la modalidad de diplomados cuyo certificado se obtuviese a partir de acumular cierto número de cursos relacionados entre sí. Podría pensarse, además, en procesos de certificación e incluso en una especialidad.

Discusión

El presente estudio permite dar respuesta a la pregunta de investigación planteada, al identificar, desde la perspectiva de las y los evaluadores del CA-CNEIP, los principales requerimientos de capacitación continua necesarios para fortalecer su desempeño en los procesos de evaluación y acreditación de programas educativos de Psicología. Los hallazgos muestran que dichas necesidades se concentran en ámbitos normativos, académicos, profesionales y específicos del ejercicio evaluativo, lo que coincide con la complejidad actual de los procesos de aseguramiento de la calidad en la educación superior y con las exigencias derivadas de las políticas públicas vigentes en nuestro país.

También se muestra cómo diversos organismos acreditadores de diferentes disciplinas cuentan con estrategias de capacitación en distintos formatos para sus pares evaluadores. Sin embargo, llama la atención que estas acciones no son evidenciadas por todos los organismos existentes, persistiendo la incertidumbre sobre las acciones efectivamente realizadas en la formación de los pares evaluadores.

Por otro lado, los resultados encontrados coinciden con estudios previos como el de Helesh et al., (2021, citado en O’Ryan Albornoz, 2024), en cuanto a que las y los pares evaluadores deben contar con diversas competencias a nivel personal, profesional y como evaluadores. En este sentido, se confirma la necesidad de una formación básica en evaluación, completada por una actualización profesional continua que permita comprender y ejecutar la disciplina en contextos actuales, dinámicos y con necesidades diversas.

En cuanto a las principales fortalezas del presente estudio, su procedimiento en tres fases permitió conocer el estado actual de los diferentes ámbitos, dentro de los cuales se insertan los procesos de acreditación de planes de estudio de psicología en nuestro país. Es decir, conocer lo que las políticas públicas actuales demandan, qué es lo que otras instancias acreditadoras hacen al respecto y, muy particularmente, cuáles son las necesidades de capacitación de los pares evaluadores del CA-CNEIP. También permite conocer un poco de lo que son los procesos de acreditación de otros países. Entre las limitaciones se encuentran no haber identificado un mayor número de organismos acreditadores específicos en psicología en Latinoamérica, lo que habría permitido una mejor comparación de los alcances y necesidades con respecto a nuestro propio organismo; así como el no haber logrado consultar a todos los pares evaluadores vigentes, aunque el número alcanzado resulta suficientemente representativo.

Sin duda alguna, entre los principales desafíos éticos dentro de la formación de los pares evaluadores se encuentra la capacitación en el uso adecuado de los indicadores, considerando las características propias de los planes de estudio y el tipo de institución al que pertenecen. De otro modo, no será posible lograr evaluaciones realmente justas, que no castiguen a los planes de estudio únicamente porque su organización es diferente a la de una universidad pública o porque trabajan bajo un esquema de campus. El dilema radica en cómo evidenciar lo que se hace bien y lo que no, teniendo como meta la formación pertinente del estudiantado mediante procesos justos e inclusivos, aun cuando los mecanismos puedan ser diferentes.

En futuras investigaciones, se considera pertinente conocer experiencias específicas de la formación de los evaluadores. Esto implica conocer cuál ha sido la experiencia de las y los pares evaluadores en sus procesos de educación continua, orientados a la acreditación de planes de estudio, lo que supone indagar el porcentaje que participa, las razones por las que lo hace o no, y su valoración de la capacitación recibida, tanto en formato como en contenido, así como si la consideran suficiente, entre otros aspectos. Asimismo, resultaría relevante incorporar la perspectiva de otros actores dentro del proceso acreditación (p.ej. los coordinadores y los estudiantes de los planes de estudios evaluados), respecto a la labor desempeñada por los pares evaluadores.

Conclusiones

La mejora continua en la educación superior es fundamental para garantizar que los estudiantes tengan acceso a procesos educativos de alta calidad y estén preparados para enfrentar los desafíos del mundo moderno. En ello contribuyen, sin duda, las evaluaciones con fines de acreditación. Por lo cual, las y los pares evaluadores requieren estar al tanto de las últimas tendencias, metodologías y estándares en el campo de la educación y de la disciplina, con el fin de poder realizar evaluaciones más precisas y eficaces. Adicionalmente, la integración de nuevas tecnologías y la mejora en competencias específicas de evaluación es fundamental en dichos procesos.

La actualización siempre será un área de oportunidad y una necesidad, dado que la propia profesión psicológica está en continua evolución. Además, es común que existan también actualizaciones en las políticas públicas en materia de evaluación de planes de estudios dentro de la educación superior. Formar parte de una educación continua que considere la evolución y cambios que se generan a lo largo del tiempo permite que las personas involucradas en los procesos de acreditación cuenten con un panorama amplio que contribuya tanto a su crecimiento profesional como a realizar procesos de acreditación más claros, pertinentes y justos en beneficio de los futuros profesionales de la psicología. Todo ello implica un compromiso profesional de alto nivel en el que las y los pares evaluadores estén dispuestos a asumir y supone un trabajo colaborativo entre diferentes instancias, el cual es preciso afinar para lograr más y mejores resultados.

Referencias

- Buendía, A. (2014). *Evaluación y acreditación de los programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos*. ANUIES.
- Comisión Nacional de Acreditación de Chile [CNAC]. (2024). *Seminarios y congresos*. https://www.cnachile.cl/Paginas/seminarios_y_congresos.aspx
- Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología [CA-CNEIP]. (2018). *Marco de referencia: CA-CNEIP* [Archivo PDF].
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior [CIEES]. (2024a). *Certificación de competencias*. <https://www.ciees.edu.mx/?seccion=capacitacion&area=certificacion>
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior [CIEES]. (2024b). *Selección, formación y evaluación de pares académicos evaluadores* [Archivo PDF]. <https://www.ciees.edu.mx/documentos/MGE2024/doctec/Selecc%20par%20evaluador.pdf>
- Consejo de Acreditación de Ciencias Administrativas, Contables y Afines [CACECA]. (s.f.). *Eventos* [Página de Facebook]. Facebook. Recuperado el 14 de diciembre de 2025. https://www.facebook.com/CACECA.Oficial/?locale=es_LA
- Consejo de Acreditación de la Comunicación y las Ciencias Sociales [CONAC]. (2024). *Otros servicios*. <https://www.conac-ac.org/v2/otros-servicios/>
- Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería [CACEI]. (2024). *Talleres*. <http://www.cacei.org.mx/nv/nv05/nv0501.html>
- Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería [CACEI]. (s.f.). *Inicio*. [Página de Facebook]. Facebook. Recuperado el 14 de diciembre de 2025, de https://www.facebook.com/cacei.org.mx/?locale=es_LA
- Consejo de Acreditación de Programas Educativos en Matemáticas [CAPEM]. (2022a). *¿Qué es un par evaluador?* <https://www.capem.org.mx/QueEvaluador.php>
- Consejo de Acreditación de Programas Educativos en Matemáticas [CAPEM]. (2022b). *Actividades*. <https://www.capem.org.mx/CursoEvaluadores.php#>
- Consejo de Acreditación de Programas Educativos en Matemáticas [CAPEM]. (s.f.). *Inicio* [Página de Facebook]. Facebook. Recuperado el 14 de diciembre de 2025, de <https://www.facebook.com/OficialCAPEM/>
- Consejo Mexicano para la Acreditación de Enfermería [COMACE]. (2018). *Nomenclatura*. <https://www.comace.mx/Nomenclatura.aspx>

- Consejo Nacional de Acreditación de la Ciencia Económica [CONACE]. (2024). *Evaluadores*.
<https://www.conace-sae.info/evaluadores.html>
- Consejo Nacional de Acreditación en Informática y Computación [CONAIC]. (2022). *Eventos*. En:
<https://www.conaic.net/eventos.html>
- Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística [CONAET]. (2024). *Congresos y foros: talleres*. <https://www.conaet.net/congresos-y-foros/talleres>
- Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología [CNEIP]. (2024). *Programa de actividades del VI Congreso Nacional de Evaluadores del CA-CNEIP 2024*.
<https://www.cneip.org/congresocacneip2024/>
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes [CAESA]. (2024). *Cursos*.
<https://caesa-artes.com/>
- Consejo para la Acreditación de la Educación Superior [COPAES]. (2024). *Normateca*.
<https://www.copaes.org/normateca.html>
- Ley General de Educación Superior [LGES]. *Diario oficial de la federación*, 20 de abril de 2021, (México). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Farfán García, M. del C., Navarrete Sánchez, E., & Dávalos Romo, M. 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>
- Odriozola Urbina, A. (2015). La acreditación en el CNEIP: Una importante aportación a la psicología mexicana. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(1), 9-12.
- O’Ryan Albornoz, E. A. (2024). *Rol y funciones de pares evaluadores externos en procesos de acreditación de carreras de pedagogía en Chile, frente a los nuevos criterios y estándares de acreditación*. [Tesis de Magister, Universidad del Desarrollo, Chile].
- Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior [SEAES]. (2024). *Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior* [Archivo PDF].
https://educacionsuperior.sep.gob.mx/conaces/pdf/marco_gral_SEAES.pdf
- Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior [SINAES]. (2024). *Programa de encuentros académicos virtuales 2024*.
https://www.facebook.com/photo?fbid=801852028635839&set=pcb.801852165302492&locale=es_LA



Artículo de investigación

Desarrollo y validación del Cuestionario sobre Violencia en el Noviazgo en Contextos Presenciales y Digitales

Development and Validation of The Questionnaire on Dating Violence in Face-to-Face and Digital Contexts

<https://doi.org/10.62364/qxmywh82>

Maricela Osorio Guzmán* y Carlos Prado Romero*

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala*

Citación

Osorio-Guzmán, M. & Prado-Romero, C. (2026). Desarrollo y validación del cuestionario sobre violencia en el noviazgo en contextos presenciales y digitales. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 8(1), 1-18. <https://doi.org/10.62364/qxmywh82>

Artículo enviado: 22-09-2025, aceptado: 15-05-2026, publicado: 29-05-2026

Resumen

La violencia en el noviazgo constituye un problema de salud pública con implicaciones relevantes en la salud biopsicosocial de los jóvenes, intensificado por nuevas formas de maltrato digital. El presente estudio tuvo como objetivo diseñar y validar un cuestionario para evaluar la violencia en el noviazgo en contextos presenciales y digitales. Mediante un diseño mixto secuencial exploratorio, se realizó: (a) un grupo focal con 12 estudiantes para generar y depurar reactivos, y (b) la aplicación del instrumento a 2,153 jóvenes de bachillerato y universidad. El cuestionario quedó conformado por 24 ítems distribuidos en cinco dimensiones: violencia psicológica, sexual, física, ciber vigilancia y violencia digital sexual. Presentó validez de contenido (V de Aiken=.95) y alta consistencia interna (α =.89-.90; ω =.89-.90). Los análisis factoriales (AFE/AFC) confirmaron una estructura robusta y un ajuste adecuado. El instrumento es una herramienta confiable y culturalmente pertinente para detectar violencia bidireccional, presencial y digital en población juvenil.

Palabras clave | violencia en el noviazgo, psicometría, cuestionarios, relaciones interpersonales, estudiantes.

Abstract

Dating violence is a public health problem with significant biopsychosocial implications for young people, further intensified by the emergence of new forms of digital abuse. This study aimed to design and validate a questionnaire to assess dating violence in both face-to-face and digital contexts Using a sequential exploratory mixed-methods design, the study involved: (a) a focus group with 12 students to generate and refine items, and (b) the administration of the final instrument to 2,153 high school and university students. The questionnaire comprised 24 items distributed across five dimensions: psychological violence, sexual violence, physical violence, cyber monitoring, and digital sexual violence. The instrument demonstrated content validity (Aiken's V = .95) and high internal consistency (α = .89-.90; ω = .89-.90). Factor analyses (EFA/CFA) confirmed a robust factor structure and adequate model fit. The instrument represents a reliable and culturally relevant tool for detecting bidirectional dating violence in both offline and digital contexts among youth.

Keywords | dating violence, psychometrics, questionnaires, interpersonal relations, students.

Correspondencia:

Maricela Osorio-Guzmán. Correo electrónico: maricela.osorio@iztacala.unam.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7798-5301>. Tel. 5623 1333 ext. 39806

* Avenida de los Barrios Número 1, Colonia Los Reyes Ixtacala Tlalnepantla, Estado de México, México. C.P. 54090

La violencia en el noviazgo se ha consolidado como un problema de salud pública de creciente preocupación, debido a sus implicaciones sociales y a las consecuencias negativas que genera en la salud biopsicosocial de las personas jóvenes (Organización Panamericana de la Salud [OPS] & Organización Mundial de la Salud [OMS], 2002). Este fenómeno es entendido como cualquier acto que causa daño físico, emocional, sexual, o simbólico dentro de una relación, ha sido definido como una forma de violencia interpersonal que puede incluir comportamientos de control, agresión física y/o sexual, manipulación emocional y coerción psicológica (Pazos et al., 2014).

En México, las cifras relacionadas con la violencia, particularmente hacia las mujeres, han aumentado de forma alarmante. Según datos de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH), elaborada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2021) el 70.1 % de las mujeres de 15 años y más, reportaron haber experimentado, al menos una situación de violencia a lo largo de la vida. La violencia psicológica fue la más frecuente (51.6 %), seguida de la violencia sexual (49.7 %), la violencia física (34.7 %) y la violencia económica, patrimonial y/o por discriminación (27.4 %).

En este sentido, la investigación científica ha respondido a esta necesidad mediante estudios que dan cuenta de su alta prevalencia y las profundas repercusiones en la salud física, psicológica y emocional, especialmente en adolescentes y jóvenes (Gallegos et al., 2019; Osorio-Guzmán & Ruíz, 2011). La violencia, además, no distingue clase social, religión, sexo, edad, nivel educativo (Ramírez & Núñez, 2010), u orientación sexual (López de Loera, 2019; Osorio-Guzmán, 2015); lo cual refuerza su carácter estructural y transversal (Osorio-Guzmán & Ruíz, 2011; Osorio-Guzmán, Prado, Morales, et al., 2021).

Respecto a la violencia en el noviazgo, puede entenderse como cualquier acto, omisión, actitud o expresión que genere, o tenga el potencial de generar daño emocional, físico o sexual dentro de una relación afectiva en la que se comparte una relación íntima sin convivencia, ni vínculo marital (Castro & Casique, 2010; Osorio-Guzmán, 2019; Osorio-Guzmán et al., 2012; Osorio-Guzmán et al., 2016).

Aunado a lo anterior, diversos estudios han señalado que la violencia en el noviazgo puede ser de carácter bidireccional, es decir, puede ser ejercida y experimentada por ambos miembros de la pareja (Alcalá et al., 2021; Dixon & Graham-Kevan, 2011; González Ortega et al., 2020; Osorio-Guzmán, Padro, et al., 2021; Pérez-Ruíz et al., 2018). Esta bidireccionalidad ha sido reportada principalmente en el caso de violencia psicológica, la cual incluye conductas destinadas a humillar, restringir o controlar a la pareja, tales como insultar, amenazar o limitar el contacto con amistades. Asimismo, se ha identificado que existen formas físicas de agresión (empujones, golpes, jalones, entre otros) y sexuales (como presionar o forzar al otro a participar en actos sexuales) que también pueden ser ejercidas por ambos miembros de la pareja (Archer, 2000; Ontiveros et al., 2020).

Si bien existe cierta paridad en la experiencia de victimización entre hombres y mujeres (Archer, 2000; Ontiveros et al., 2020); las diferencias en términos de frecuencia, severidad y consecuencias siguen siendo notables. En general, las mujeres tienden a sufrir formas de violencia más graves y con consecuencias más duraderas en su salud física y emocional (Gallegos et al., 2019; Martínez et al., 2016; Ontiveros et al., 2020; Sanhueza, 2016); aunque Rodríguez-Castro et al. (2021) encontraron que, las mujeres podrían perpetrar más cibercontrol que los hombres. Lo anterior subraya la importancia de considerar no sólo la presencia de violencias, sino también su intensidad, frecuencia, duración, el contexto relacional en que ocurre y a las personas implicadas (Ontiveros et al., 2020).

Así mismo, el auge de las tecnologías digitales ha introducido nuevas manifestaciones de violencia que transgreden los espacios tradicionales. Conductas como el monitoreo de redes sociales, el acceso no autorizado a dispositivos móviles, el envío de mensajes intimidatorios o el uso de contenido íntimo para ejercer control emocional; son expresiones contemporáneas de violencia digital en el noviazgo (Biolcati et al., 2021; Borrajo et al., 2015; Navarro et al., 2020).

Específicamente, el cibercontrol y la cibervigilancia constituyen las formas más comunes de abuso en línea, mediante las cuales las personas agresoras monitorean o intentan dominar la vida de sus parejas o exparejas, a través de prácticas como el uso excesivo de llamadas y mensajes, la revisión de redes sociales sin permiso o incluso el uso de contraseñas compartidas (Rodríguez-Castro et al., 2021; Rodríguez-Kuri

et al., 2025; Villora et al., 2019). Aunado a esto, se ha encontrado una asociación positiva entre la violencia cara a cara y la violencia en línea, lo que indica que las conductas agresivas presenciales pueden trasladarse al entorno digital (González Ortega et al., 2020; Rodríguez-Kuri et al., 2025).

Estas formas de violencia han cobrado especial relevancia entre adolescentes y adultos jóvenes, al tratarse de grupos altamente conectados e inmersos en la interacción digital donde los límites entre lo privado y lo público se diluyen con facilidad (Pérez-Vázquez & Rubio-Guzmán, 2025; Ruiz-Palomino et al., 2021).

Frente a este panorama, se destaca la necesidad de contar con instrumentos psicométricos actualizados, culturalmente pertinentes, válidos y confiables, que permitan evaluar con precisión el fenómeno y, a partir de ello, diseñar estrategias de prevención e intervención más eficaces (González-Gijón & Soriano-Díaz, 2021; Navarro et al., 2020; Osorio-Guzmán, 2014; Persram et al., 2021; Ricks et al., 2023). A su vez, la justificación para el diseño de nuevos instrumentos de medición de la violencia digital radica en la naturaleza cambiante y emergente del fenómeno, así como la urgencia de abordar este problema de salud pública desde una perspectiva integral (Dodaj et al., 2020; Navarro et al., 2020; Rodríguez-Domínguez et al., 2020; Ruel et al., 2020; Taquette et al., 2020; Vicario et al., 2019).

Con base en lo anterior, en Iberoamérica se han desarrollado y validado instrumentos que dentro de sus dimensiones de evaluación abordan la violencia digital. Entre las herramientas generales más recientes destacan: el Cuestionario de Violencia entre Novios [CUVINO] (Rodríguez-Franco et al., 2010; $\alpha=.93$) y la versión CUVINO-R (Rodríguez-Díaz et al., 2017; de 42 reactivos, con $\alpha=.82$; y la de 20 ítems, con $\alpha=.85$), escalas que incluyen ítems de invasión de la privacidad. Otro instrumento es la Escala Multidimensional de Violencia en el Noviazgo [EMVN] (García-Carpintero et al., 2018; $\alpha=.91-.93$; 32 ítems) y la versión corta EMVN 2.0 (García-Carpintero et al., 2022) (18 ítems; $\alpha=.80-.88$), las cuales incluyen subescalas de ciberacoso y vigilancia electrónica; al igual que el Cuestionario Violencia en las relaciones de pareja jóvenes (VIREPA) (González-Gijón & Soriano-Díaz, 2021; $\alpha=.93$, $\omega=.90$) y la Escala de Violencia Psicológica en el Noviazgo (EVPN) (Jiménez et al., 2019; $\alpha=.95$); aunque, la estructura de estos instrumentos no es exclusiva para el entorno digital ni profundizan en la totalidad de sus manifestaciones.

Si bien existen herramientas específicas éstas tienen algunas limitaciones. Un instrumento que permite evaluar la violencia digital es la Escala de Ciberviolencia en Parejas Adolescentes (Cib-VPA) (Cava & Buelga, 2018) la cual reporta niveles de consistencia interna que oscilan entre moderados y bajos $\alpha=.66-.77$. Otro instrumento es el *Cyber Dating Abuse Questionnaire* (CDAQ) de Borrajo et al. (2015) que cuenta con una confiabilidad de $\alpha=.85$, validada para población mexicana, pero conformada por subescalas que pueden presentar baja consistencia interna (González Ortega et al., 2020; Hidalgo-Rasmussen et al., 2022). Es decir, que los instrumentos existentes hasta ahora tienen limitaciones culturales y de consistencia interna en sus diferentes dimensiones, lo que conlleva a la necesidad de desarrollar herramientas de evaluación culturalmente válidas.

Aunado a lo anterior, la limitada investigación sobre la frecuencia y cronicidad del abuso en línea junto con los resultados inconsistentes respecto a los roles de género en la perpetración y victimización, resaltan la necesidad de instrumentos de medición más precisos y sensibles (Villora et al., 2019). De manera complementaria, la normalización de las conductas de ciberacoso por parte de los jóvenes, quienes las perciben como aceptables o incluso como una señal de afecto, representa un desafío metodológico para su adecuada identificación mediante estrategias de evaluación a través de los instrumentos actuales. En este sentido, se requiere el diseño de instrumentos que capturen la detección de percepciones sutiles asociadas a estas conductas (Rodríguez-Castro et al., 2021; Rojas-Alonso & Fuentes-Flores, 2025). Por ello, es fundamental contar con herramientas que permitan diferenciar las diversas modalidades de violencia digital, como la cibervigilancia y la agresión directa, a fin de favorecer una comprensión más profunda del problema (Rodríguez-Kuri et al., 2025; Rodríguez-Castro et al., 2021).

Además, la construcción de un instrumento para evaluar la violencia en el noviazgo no sólo requiere un sustento teórico y empírico sólido, sino también la integración de las percepciones de los propios jóvenes que viven estas dinámicas. Por ende, es necesario considerar sus opiniones, para así comprender cómo definen, experimentan, identifican y clasifican la violencia en sus relaciones, así como

la manera en que la perciben en entornos presenciales y digitales. La relevancia de esta aproximación radica en que los y las jóvenes son quienes enfrentan directamente la emergencia de nuevas formas de maltrato, especialmente mediadas por la tecnología, por lo que su voz resulta fundamental en la identificación de categorías y significados vigentes para ellos(as). En este sentido, la aportación de los jóvenes, a través de estrategias como los grupos focales, conformados por hombres, mujeres y personas de la diversidad sexual de diferentes niveles académicos (desde bachillerato hasta posgrado), ofrecen un espacio plural y representativo para captar la complejidad del fenómeno y garantizar que el instrumento refleje las realidades contemporáneas de manera culturalmente pertinente y sensible a la diversidad (Baldry, 2013; Krueger & Casey, 2015; Rodas-Pacheco & Pacheco-Salazar, 2020).

Por todo lo anterior, el objetivo de este estudio fue diseñar y validar un cuestionario para evaluar la violencia en el noviazgo ejercida y recibida por jóvenes, en entornos presenciales y digitales.

Método

Diseño

Se empleó un diseño mixto secuencial exploratorio orientado al desarrollo y validación psicométrica de un instrumento. En este tipo de diseño, una fase cualitativa inicial permite explorar y generar indicadores empíricos que posteriormente fueron evaluados mediante procedimientos cuantitativos de validación (Creswell & Plano Clark, 2018).

En la fase cualitativa se empleó un grupo focal con estudiantes para identificar manifestaciones y significados asociados a la violencia en el noviazgo en contextos presenciales y digitales. La información obtenida se utilizó como base para la generación inicial de reactivos del instrumento (Etapa I). Posteriormente, en la fase cuantitativa instrumental (Etapa II), se evaluaron las propiedades psicométricas del cuestionario mediante análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC), así como indicadores de fiabilidad. Este tipo de estudios se clasifica dentro de los estudios instrumentales, cuyo objetivo principal es desarrollar y analizar las propiedades psicométricas de instrumentos de medición psicológica (Ato et al., 2013).

Participantes

Etapa 1. Fase cualitativa

Participaron 12 estudiantes reclutados mediante una convocatoria difundida en las redes sociales institucionales de bachillerato y universidad.

La muestra se conformó por estudiantes de bachillerato (42%), licenciatura (42%), maestría (8%) y doctorado (8%), con edades entre los 15 y 30 años ($\bar{x}=19.25$; $DE=3.96$). En cuanto al género, el 66.6% fueron mujeres y el 33.3% hombres; además, tres participantes se identificaron como personas de la diversidad sexual. Los criterios de inclusión fueron: ser estudiante de bachillerato o nivel superior, tener o haber tenido una relación de noviazgo y manifestar el deseo voluntario de participar.

Etapa 2. Fase cuantitativa

En la segunda etapa del estudio, participaron 2153 estudiantes de bachillerato (22.2%) y nivel universitario (77.8%), hombres (54.7%) y mujeres (45.3%), con edades comprendidas entre 15 y 36 años ($\bar{x}=19.84$; $DE=2.64$). En cuanto a la formación académica, los participantes universitarios pertenecían a diversas carreras, entre ellas Psicología (12.8%), Medicina (11.5%), Biología (4.8%), Cirujano Dentista (6.6%), Enfermería (0.8%), Optometría (3.3%), Ecología (0.1%) e Ingeniería (13.0%); un 25.0% refirió cursar otras licenciaturas.

Instrumentos

En la etapa 2 se aplicaron cuatro instrumentos que se describen a continuación:

La cédula de datos sociodemográficos en la que se cubren especificaciones como la edad, el tiempo de noviazgo con la pareja, nivel socioeconómico, consumo de drogas, alcohol y tabaco, inicio de

vida sexual, ocupación, nivel de escolarización, y finalmente se indaga con el participante si ha escuchado por parte de amigos o presenciado con sus padres, algún tipo de violencia.

El Cuestionario Violencia en el Noviazgo en Contextos Presenciales y Digitales, que es un instrumento diseñado para evaluar la prevalencia, frecuencia y bidireccionalidad (ejercida=E; recibida=R) de conductas de violencia en relaciones de noviazgo entre jóvenes en contextos presenciales y digitales.

El instrumento está conformado por 24 reactivos que se agrupan en cinco dimensiones de maltrato, cada una evaluada con puntuaciones separadas para maltrato ejercido y recibido. Las dimensiones son las siguientes: Violencia Psicológica (seis ítems); Violencia Sexual (seis ítems); Violencia Física (cuatro ítems); Cibervigilancia (cuatro ítems); Violencia Digital Sexual (cuatro ítems). Cada ítem se responde mediante una escala tipo Likert de 5 puntos de frecuencia: 0 = Nunca, 1 = Alguna vez (1 o 2 veces) (1 punto), 2 = Ocasionalmente (3–6 veces) (2 puntos), 3 = Repetidamente (7–9 veces) (3 puntos), 4 = Frecuentemente (más de 10 veces) (4 puntos). Para facilitar la interpretación de los resultados, se establecieron niveles de severidad para cada dimensión de violencia. Como se observa en la Tabla 1, los puntajes se categorizaron en cuatro niveles: Sin maltrato, Bajo, Medio y Alto en función de los rangos de puntuación obtenidos en cada escala.

Tabla 1

Niveles de severidad y rangos de puntuación por dimensión de violencia (ejercida y recibida)

Dimensión	Rangos de maltrato				
	Sin maltrato	Bajo	Medio	Alto	P. Mín-Máx
Violencia Psicológica	0	1 – 8	9 – 16	17 – 24	0 – 24
Violencia Sexual	0	1 – 8	9 – 16	17 – 24	0 – 24
Violencia Física	0	1 – 5	6 – 11	12 – 16	0 – 16
Cibervigilancia	0	1 – 5	6 – 11	12 – 16	0 – 16
Violencia Digital Sexual	0	1 – 5	6 – 11	12 – 16	0 – 16
Violencia Total	0	1 – 32	33 – 64	65 – 96	0 – 96

Nota: P. Mín-Máx = Puntaje Mínimo y Máximo

La Escala de Preocupación por el Futuro (*Dark Future Scale* [DFS]; Torrado et al., 2024) para evaluar el nivel de preocupación anticipatoria respecto al futuro. Esta escala consta de siete ítems con respuestas tipo Likert de siete puntos (0 = Totalmente falso a 6 = Totalmente verdadero), donde valores más altos indican una mayor preocupación por el futuro. Las puntuaciones se interpretan en tres niveles: 0 a 10, preocupación baja, 11 a 20, preocupación moderada y 21 a 30, preocupación alta. El coeficiente Omega de McDonald arrojó un valor igual a .92.

La Escala de Satisfacción con la vida (*Satisfaction With Life Scale* [SWLS]; López-Ortiz et al., 2023) la cual se compone de cinco ítems con una puntuación tipo Likert de siete puntos (1 a 7), que miden el grado de satisfacción global con la vida del participante. La interpretación de las puntuaciones totales es la siguiente: 31 a 35 muy satisfecho, 26 a 30 satisfecho, 21 a 25 un poco satisfecho, 20 neutral, 15 a 19 un poco insatisfecho, 10 a 14 insatisfecho, 5 a 9 muy insatisfecho. El α de Cronbach fue de 0.83.

Procedimiento

Etapas 1. Generación de reactivos.

Se realizó un grupo focal con estudiantes con una duración de 90 minutos. Durante la sesión, se discutieron conceptos, tipos, causas y consecuencias de la violencia en el noviazgo, incluyendo el maltrato digital, la cibervigilancia, entre otras. La sesión fue grabada y transcrita para su análisis cualitativo.

A partir de esta sesión y de las aportaciones de los participantes se redactaron 80 reactivos, que fueron revisados por tres expertos quienes seleccionaron y revisaron la claridad, relevancia y coherencia de los ítems, siguiendo las pautas de Aiken (1980).

Etapas 2. Aplicación del instrumento

La versión final del cuestionario se aplicó de manera colectiva en diferentes aulas y horarios de clase.

Específicamente en bachillerato, los profesores responsables de los diferentes grupos recogieron el consentimiento y aplicaron la batería a los alumnos que cumplieran con los requisitos.

Análisis de datos

En la primera etapa del estudio se realizó un análisis cualitativo de las transcripciones del grupo focal para identificar categorías emergentes y significados atribuidos a la violencia, siguiendo la propuesta metodológica de Rodas-Pacheco y Pacheco-Salazar (2020). Posteriormente, para calcular la validez de contenido, tres expertos evaluaron la claridad, la relevancia y la coherencia de los reactivos mediante el coeficiente V de Aiken (1980). Este índice oscila entre 0 y 1 y permite obtener el grado de acuerdo entre jueces, donde un valor cercano a la unidad indica un consenso elevado y proporciona un criterio estadístico objetivo para la selección o exclusión de los ítems; es decir que, un índice igual o superior a 0.75 es considerado como aceptable para la retención del reactivo en el instrumento final.

En la segunda etapa, se calcularon los estadísticos de pertinencia para la realización de los análisis factoriales exploratorio y confirmatorio. Para ello, la base de datos se dividió aleatoriamente en dos mitades equivalentes; una de ellas se utilizó para efectuar el análisis factorial exploratorio (AFE; $n=1078$) y la otra para el análisis factorial confirmatorio (AFC; $n=1075$). El AFE se llevó a cabo mediante el método de extracción de ejes principales y rotación Varimax, así mismo se empleó el indicador Kaiser-Meyer-Olkin para señalar la pertinencia del análisis. Posteriormente, se utilizó el método de máxima verosimilitud robusto (MLR). Este método proporciona errores estándar robustos tipo Huber-White y un estadístico χ^2 escalado robusto, lo que reduce el sesgo derivado del incumplimiento del supuesto de normalidad multivariada. Su uso se consideró pertinente dado que los ítems presentaron formato de respuesta ordinal y podían mostrar asimetría o curtosis en sus distribuciones (Li, 2016).

Se calcularon los índices Chi cuadrado (X^2), grados de libertad (gl), tasa de ajuste (X^2/gl), índice de ajuste comparativo (CFI), índice Tucker-Lewis (TLI), raíz de la media cuadrática residual estandarizada (SRMR), error de aproximación residual de la raíz de la media cuadrática (RMSEA) con intervalo de confianza (IC) del 95%. Como norma general, se establece un buen ajuste del modelo cuando: $\text{tasa } X^2/\text{gl} \leq 3$; $\text{TLI} > .90$; $\text{CFI} > .95$; $\text{SRMR} \leq .06$; $\text{RMSEA} \leq .06$ (Hu & Bentler, 1999). Aunque, más recientemente hay autores como Arbuckle y Wothke (2006) y Hooper et al. (2008), quienes plantean índices más laxos ($\text{tasa } X^2/\text{gl} \leq 5$; $\text{TLI} > .90$; $\text{CFI} > .90$; $\text{SRMR} \leq .08$; $\text{RMSEA} \leq .08$ (Hooper et al., 2008; Hu & Bentler, 1999).

Como parte del análisis de validez de criterio, se utilizaron como medidas externas la Escala de Preocupación por el Futuro (DFS) y la Escala de Satisfacción con la vida (SWLS). A partir de ello, se estimaron coeficientes de correlación de Pearson entre las puntuaciones de la escala y las puntuaciones de ambos instrumentos, a fin de evaluar la relación del instrumento con variables teóricamente relevantes, a este respecto, se anticiparon correlaciones positivas con la DFS y negativas con la SWLS.

Para examinar la validez discriminante del modelo, se calculó la razón *Heterotrait-monotrait* de las correlaciones (HTMT) entre los factores latentes. Este procedimiento permite determinar si las dimensiones evaluadas representan constructos empíricamente distinguibles. Se consideró como criterio de validez discriminante adecuada que los valores de HTMT fueran inferiores a .85 (Henseler et al., 2015; Voorhees et al., 2016).

Finalmente se calculó la fiabilidad del instrumento a partir de alfa de Cronbach y omega de McDonald. De acuerdo con lo reportado por Viladrich et al., (2017), los valores se consideran aceptables si son superiores a .7; cuando se está desarrollando una nueva medida y valores superiores a .8 cuando se trata de alguna investigación. Todos los análisis se llevaron a cabo en los softwares SPSS (v. 26) y JAMOV (v. 2.7.23).

Aspectos éticos

Todos firmaron el consentimiento informado, y se garantizó la confidencialidad y anonimato de la información. En el caso de los participantes menores de edad, se solicitó además el consentimiento informado de los padres o tutores.

Sobre la exclusión e inclusión en el estudio se consideraron los mismos que en la primera fase y se excluyeron los cuestionarios incompletos en más del 10% de los reactivos y respuestas inconsistentes o patrones de respuesta aleatorios.

El proyecto fue revisado y aprobado por la Comisión de ética de la UNAM Facultad de Estudios Superiores Iztacala (Of. No. 1727) y se siguieron los principios éticos para investigación con seres humanos establecidos por la Declaración de Helsinki.

Resultados

La aplicación del grupo focal permitió identificar categorías emergentes relacionadas con las formas en que los y las jóvenes conceptualizan la violencia en el noviazgo, tanto en contextos presenciales como digitales. Este procedimiento cualitativo aportó información clave para la redacción inicial de los reactivos, al recoger las experiencias, percepciones y significados atribuidos a conductas de control, cibercontrol, agresión psicológica, física, sexual y digital. Respecto al grado de acuerdo entre los jueces, se obtuvo un valor de V de Aiken para el total de la escala de .95, lo que indica validez de contenido del instrumento desarrollado.

Una vez delimitado el contenido (dimensiones y reactivos) del instrumento, se procedió a analizar su estructura interna, con una muestra aleatoria de 1078 casos; se llevaron a cabo los análisis factoriales exploratorios (AFE) para cada versión del instrumento, en la Tabla 2 se pueden observar los valores del indicador Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO > 0.900$) que describe la pertinencia de los análisis, el porcentaje de varianza explicada (superior a 50%) y los pesos factoriales de cada reactivo hacia su factor ($\lambda > .300$).

Tabla 2

Cargas factoriales, índices de adecuación muestral (KMO) y varianza explicada del análisis factorial exploratorio del Cuestionario Violencia en el Noviazgo en Contextos Presenciales y Digitales

Reactivo	Violencia recibida					Violencia ejercida				
	F1	F2	F3	F4	F5	F1	F2	F3	F4	F5
Reactivo 1	.646					.606				
Reactivo 2	.572					.556				
Reactivo 3	.524					.481				
Reactivo 4	.477					.459				
Reactivo 5	.517					.454				
Reactivo 6	.410					.428				
Reactivo 7		.687					.370			
Reactivo 8		.622					.554			
Reactivo 9		.612					.550			
Reactivo 10		.504					.541			
Reactivo 11		.431					.484			
Reactivo 12		.372					.470			
Reactivo 13			.722					.700		
Reactivo 14			.583					.632		
Reactivo 15			.511					.300		
Reactivo 16			.304					.470		
Reactivo 17				.694					.591	
Reactivo 18				.620					.543	
Reactivo 19				.585					.496	
Reactivo 20				.551					.434	
Reactivo 21					.706					.797
Reactivo 22					.640					.749
Reactivo 23					.584					.705
Reactivo 24					.582					.575
KMO	.928					.919				
Varianza explicada	53.987%					57.024%				

Nota: F1= Violencia Psicológica; F2= Violencia Sexual; F3= Violencia Física; F4= Cibervigilancia; F5= Violencia Digital Sexual; KMO= Kaiser-Meyer-Olkin.

Los resultados de la tabla anterior evidencian una adecuada estructura interna de instrumento, tanto para la forma de quien recibe violencia como para quien la ejerce. En primer lugar, el índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) mostró un valor satisfactorio, evidenciando que la matriz de correlaciones es apropiada para la aplicación del análisis factorial. En la misma línea, los pesos factoriales de los ítems resultaron adecuados ($\lambda > .300$), lo que indica una relación consistente entre los reactivos y los factores extraídos. Por otra parte, la varianza total explicada refleja que los factores identificados logran dar cuenta de una proporción significativa de la varianza del constructo evaluado.

Con base en la estructura identificada previamente, se procedió a calcular el análisis factorial confirmatorio con 1075 casos seleccionados aleatoriamente (AFC; Tabla 3), los resultados sugieren que, tanto para la escala de recibir como la de ejercer violencia, existe un ajuste razonable del modelo.

Tabla 3

Indicadores de ajuste del análisis factorial confirmatorio para las dimensiones ejercer violencia y recibir violencia.

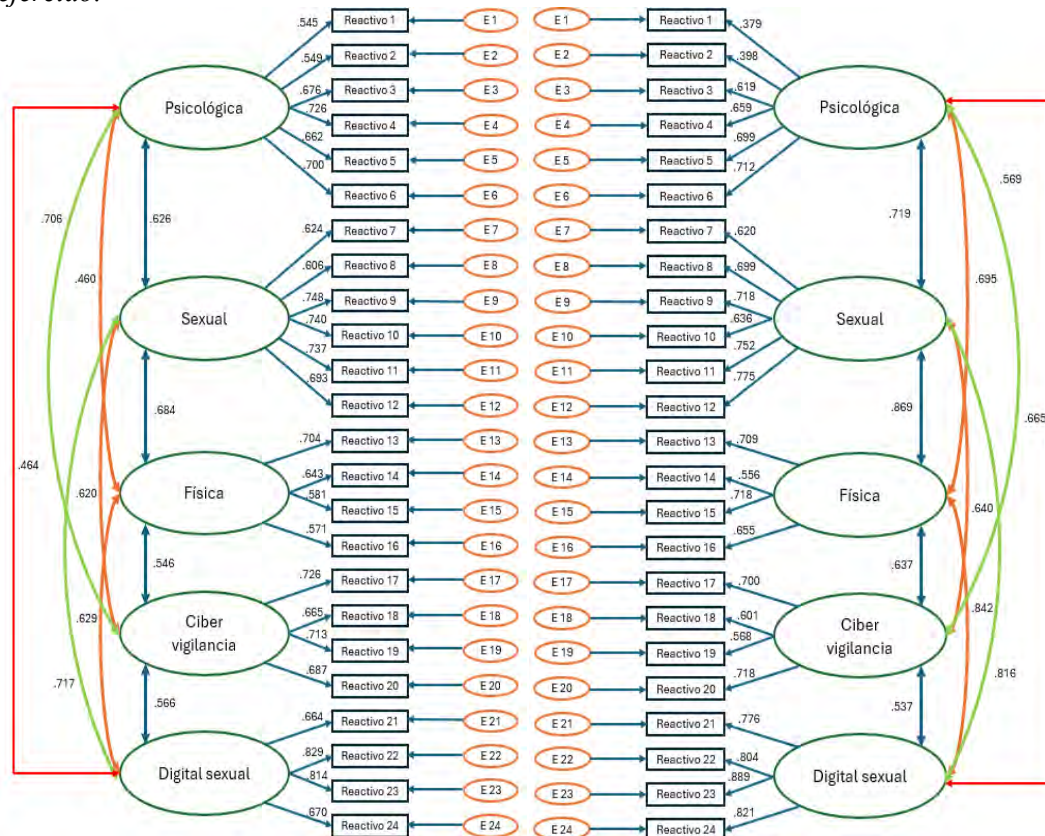
	X ²	gl	X ² /gl	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	IC5%
Recibida	1424	242	5.884	.912	.900	.051	.058	.052-.063
Ejercida	1384	242	5.061	.945	.905	.044	.048	.041-.056

Nota: Chi cuadrado= (X²); grados de libertad= (gl); tasa de ajuste= (X²/gl); índice de ajuste comparativo= (CFI); índice Tucker-Lewis= (TLI); raíz de la media cuadrática residual estandarizada= (SRMR); error de aproximación residual de la raíz de la media cuadrática= (RMSEA).

En Figura 1 se presenta la estructura factorial, pesos factoriales y asociación entre los factores de ambas versiones del instrumento; del lado izquierdo se observa la estructura de la forma de la violencia recibida y del derecho de la violencia ejercida (Figura 1).

Figura 1

Representación de la estructura factorial del modelo de medición para la escala de maltrato recibido y ejercido.



Respecto a la relación del instrumento con otras variables, se observaron asociaciones positivas y estadísticamente significativas entre las puntuaciones y la escala de preocupación por el futuro, así como asociaciones negativas y significativas con la escala de satisfacción con la vida. Aunque las magnitudes de correlación fueron bajas, la dirección de los coeficientes fue consistente con lo esperado teóricamente, lo que aporta evidencia de validez de criterio (Tabla 4).

Tabla 4

Correlaciones entre las puntuaciones del instrumento y las escalas de Preocupación por el Futuro y Satisfacción con la Vida.

Dirección de la violencia	Escala del instrumento	DFS	SWLS
Ejercida	Psicológica	.107**	-.108**
	Sexual	.109**	-.086**
	Física	.083**	-.089**
	Ciber Vigilancia	.132**	-.077**
	Digital sexual	.056*	-.068**
	Total	.128**	-.110**
Recibida	Psicológica	.176**	-.160**
	Sexual	.176**	-.157**
	Física	.135**	-.118**
	Ciber Vigilancia	.115**	-.116**
	Digital sexual	.085**	-.091**
	Total	.185**	-.172**

Nota: DFS= Preocupación por el Futuro; SWLS= Satisfacción con la Vida; *= nivel de significancia de 0.05; **= nivel de significancia de 0.01.

La validez discriminante se analizó mediante el índice HTMT (*Heterotrait-Monotrait Ratio of Correlations*). Los coeficientes entre los factores variaron de .397 a .748, todos por debajo del umbral de .85 sugerido en la literatura especializada, lo que respalda la adecuada diferenciación entre los constructos evaluados. Estos hallazgos indican que las dimensiones Psicológica, Sexual, Físico, Cibervigilancia y Digital Sexual, aunque relacionadas, representan dominios conceptualmente distinguibles dentro del modelo propuesto (Tabla 5).

Tabla 5

Índices HTMT de validez discriminante entre las dimensiones del instrumento

	Psicológico	Sexual	Físico	Ciber vigilancia	Digital sexual
Psicológico	1.000	0.616	0.397	0.703	0.454
Sexual	0.616	1.000	0.689	0.615	0.748
Físico	0.397	0.689	1.000	0.518	0.681
Ciber vigilancia	0.703	0.615	0.518	1.000	0.577
Digital sexual	0.454	0.748	0.681	0.577	1.000

Finalmente, se evaluó la fiabilidad de ambas formas del instrumento, dónde se presentaron índices satisfactorios (Tabla 6).

Tabla 6

Fiabilidad del Cuestionario Violencia en el Noviazgo en Contextos Presenciales y Digitales, por escala y en la versión recibida y ejercida.

Escala	Reactivo	Alfa		Omega	
		Recibida	Ejercida	Recibida	Ejercida
Psicológico	1. Invalidar sentimientos	.71	.78	.78	.70
	2. Presionar con silencios/indiferencia para forzar a hacer algo				
	3. Insultar/humillar frente a otras personas				
	4. Hacer sentir en peligro cuando hay peleas.				
	5. Amenazar con suicidio				
	6. Decir que se maltrata porque se lo merecen				
Sexual	7. Tocar partes del cuerpo sin consentimiento	.83	.83	.83	.83
	8. Comparar el rendimiento sexual con el de otras personas				
	9. Obligar a tener relaciones sexuales				
	10. Realizar actos sexuales que desagradan				
	11. Ignorar la solicitud de detenerse en el acto sexual				
	12. Mentir sobre el uso de protección				
Físico	13. Lanzar objetos para lastimar	.73	.74	.75	.75
	14. Golpear dejando moretones o cicatrices				
	15. Amenazar con armas (de fuego o punzocortante)				
	16. Mandar a terceros a agredir				
Cibervigilancia	17. Presionar para obtener todas las contraseñas de redes sociales	.71	.79	.80	.71
	18. Exigir en todo momento la ubicación real				
	19. Revisar redes sociales/celular sin consentimiento/ a escondidas				

	20. Controlar las publicaciones en redes sociales				
Digital sexual	21. Compartir a otros, contenido sexual personal sin consentimiento	.87	.82	.82	.87
	22. Grabar/tomar fotos de contenido sexual personal sin consentimiento				
	23. Amenazar con divulgar fotos con contenido sexual personal en redes sociales				
	24. Exigir enviar material con contenido sexual personal				
Total		.899	.907	.905	.896

En la Tabla 6 se puede observar que los valores de alfa de Cronbach son satisfactorios en todas las dimensiones ($\alpha > .70$). Asimismo, el total del instrumento alcanzó índices sobresalientes (.899 para la forma recibida y .907 para la forma ejercida), lo que confirma la consistencia interna de la escala.

Discusión

Los resultados de este estudio permiten afirmar que el objetivo planteado de diseñar y validar un cuestionario para evaluar la violencia en el noviazgo ejercida y recibida por jóvenes en entornos presenciales y digitales, se alcanzó. Además, al recoger las experiencias, percepciones y significados emitidos por los(as) jóvenes participantes en la primera etapa del estudio, evidenció la validez de contenido del cuestionario, asegurando que las dimensiones contempladas responden a la realidad vivida por la población objetivo.

Así mismo, la evidencia cualitativa del grupo focal refuerza lo observado en los análisis cuantitativos, al mostrar que los y las jóvenes conceptualizan el maltrato no sólo en términos físicos o sexuales, sino también a partir de prácticas de control emocional y tecnológico; dato que converge con lo planteado por Ruiz-Palomino et al. (2021), como por Pérez-Vázquez y Rubio-Guzmán (2025), quienes destacan la normalización de ciertas conductas abusivas bajo la justificación del afecto.

En este sentido, el consenso alcanzado por los expertos, reflejado en el índice V de Aiken (.95) en la escala total, ratifica la validez de contenido. A este respecto, el resultado no sólo cumple con los criterios de rigor psicométrico, sino que garantiza que el lenguaje y las situaciones descritas en los reactivos poseen una alta pertinencia cultural para la población estudiantil mexicana; lo que permite superar en cierto modo, las limitaciones de herramientas adaptadas de otros contextos que podrían no capturar las sutilezas de las relaciones juveniles locales (González-Gijón & Soriano-Díaz, 2021; Navarro et al., 2020; Ricks et al., 2023).

Al contrastar los resultados con las herramientas existentes en la región, (García-Carpintero et al., 2018; Rodríguez-Franco et al., 2010), se observa que el presente cuestionario logra trascender la evaluación general de la violencia al profundizar en dimensiones digitales específicas, cibervigilancia y violencia digital sexual, con índices superiores a los reportados en adaptaciones previas en población mexicana (González Ortega et al., 2020; Hidalgo-Rasmussen et al., 2022).

De este modo, se atiende la urgencia de contar con herramientas culturalmente válidas (López-Cepero et al., 2014, 2015) que no sólo incluyan la tecnología como una subescala secundaria, sino que

exploren la totalidad y sutileza de estas manifestaciones de maltrato identificadas directamente por los jóvenes en la fase cualitativa (Rodas-Pacheco & Pacheco-Salazar, 2020).

Adicionalmente, el AFE y AFC mostraron índices de ajuste satisfactorios, lo que respalda la pertinencia de la estructura de cinco dimensiones identificada: violencia psicológica, violencia sexual, violencia física, cibervigilancia y violencia digital sexual, y el valor de los índices obtenidos garantiza la solidez estadística del modelo (Hooper et al., 2008; Hu & Bentler, 1999).

En cuanto a la consistencia interna obtenida tanto en la escala de violencia recibida como en la de violencia ejercida, se puede considerar aceptable. Estos valores se sitúan por encima de los puntos de referencia propuestos por Viladrich et al. (2017), confirmando que las escalas diseñadas son robustas y estables. Así, el cuestionario constituye una herramienta confiable para la evaluación de la violencia presencial y digital, ejercida y recibida en el noviazgo en población joven.

De la misma forma y en línea con algunos autores (Castro & Casique, 2010; Osorio-Guzmán, 2019; Osorio-Guzmán et al., 2016), el instrumento refleja la multiplicidad de expresiones de violencia presentes en las relaciones afectivas juveniles. Particularmente, la inclusión de dimensiones de violencia digital responde a la emergencia de nuevas formas de control y coerción discutidas por los jóvenes y reportadas por Biolcati et al. (2021), Borrajo et al. (2015), Rodríguez-Castro et al. (2021) y Rojas-Alonso y Fuentes-Flores (2025), lo que indica que hay pertinencia cultural y actualización de situaciones en el cuestionario propuesto.

A su vez, la bidireccionalidad del constructo ha sido corroborada (Alcalá et al., 2021; Archer, 2000; Dixon & Graham-Kevan, 2011); por ende, se consideró necesario proponer una escala que permitiera evaluarla, ya que contar con un instrumento que mida simultáneamente las conductas ejercidas y recibidas posibilita obtener una visión más completa del fenómeno en una sola evaluación. No obstante, es importante no perder de vista que las mujeres suelen experimentar consecuencias más severas (Martínez et al., 2016; Sanhueza, 2016).

Otro aspecto por resaltar, es que es importante analizar las conductas violentas presenciales y en línea ya que la violencia digital constituye una extensión de las dinámicas tradicionales de control y abuso (González Ortega et al., 2020; Rodríguez-Kuri et al. 2025) y con esta escala se puede corroborar. Además, el instrumento da cuenta de la intensidad y la frecuencia de las conductas evaluadas lo que puede permitir obtener distintos niveles de gravedad. La robustez psicométrica encontrada para estas escalas representa un aporte significativo al campo, en tanto responde a la necesidad planteada por López-Cepero et al. (2014, 2015) de contar con instrumentos culturalmente adaptados.

Por otro lado, la evidencia de validez basada en la relación con otras variables aporta una dimensión relevante sobre el impacto de la violencia en el desarrollo juvenil. La observación de asociaciones positivas con la preocupación por el futuro (DFS) y negativas con la satisfacción con la vida (SWLS) es consistente con la literatura que vincula el maltrato en el noviazgo con el deterioro de la salud psicológica (Gallegos et al., 2019; Osorio-Guzmán, 2019; Torrado et al., 2024) y el bienestar biopsicosocial (Rodríguez-Kuri et al., 2025; Ruel et al., 2020). Aunque el tamaño de las correlaciones fue leve, su significancia estadística confirma que la violencia, tanto en su forma presencial como digital, actúa como un factor que influye en la satisfacción por la vida y aumenta la preocupación por el futuro, lo que justifica la necesidad de intervenciones preventivas integrales.

Finalmente, a pesar de los resultados obtenidos, se identifican algunas limitaciones. El estudio se centró exclusivamente en población estudiantil lo que puede restringir la generalización de los resultados a jóvenes que no se encuentren en espacios académicos. En este sentido, se recomienda que futuras investigaciones evalúen la invarianza del instrumento utilizando muestras diversas.

Conclusiones

El instrumento construido presenta propiedades psicométricas sólidas, con una estructura factorial clara y una alta consistencia interna, lo que lo convierte en una herramienta confiable para la evaluación del constructo en jóvenes.

Aunado a lo anterior, el reconocimiento de la violencia digital como una dimensión diferenciada puede considerarse una de las principales aportaciones de este instrumento, ya que su inclusión refuerza la

importancia de que las herramientas de evaluación se adapten a los cambios tecnológicos que inciden en la dinámica de las relaciones de noviazgo.

Asimismo, la evidencia de la bidireccionalidad de la violencia subraya la necesidad de diseñar mediciones que consideren tanto a las víctimas como a los perpetradores.

De la misma manera, la integración de una fase cualitativa en el diseño del instrumento permitió que las dimensiones finales reflejaran con alta precisión los significados y experiencias de la población objetivo, lo cual se vio ratificado por un índice V de Aiken alto que demuestra validez de contenido y pertinencia cultural. Por otra parte, la capacidad del cuestionario para asociarse con indicadores de satisfacción con la vida y preocupación por el futuro lo posiciona no sólo como una herramienta diagnóstica de la violencia, sino como un indicador del deterioro en la salud psicológica y el bienestar biopsicosocial de los jóvenes. De este modo, el instrumento puede convertirse en un insumo para la detección temprana de riesgos en contextos académicos.

Finalmente, se espera que los resultados que se obtengan a partir de la aplicación de este instrumento puedan servir para diseñar programas de prevención e intervención que aborden tanto la violencia tradicional como la digital, y que, cuestionen las creencias normalizadoras que la sostienen. Además, la aplicación del cuestionario a poblaciones diversas (fuera del ámbito educativo y en diferentes contextos socioculturales) puede ser útil para describir este fenómeno en diferentes muestras.

Referencias

- Aiken, L. R. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 40, 955-959
- Alcalá, S. X., Cortés-Ayala, L., & Vega-Cauich, J. (2021). Dependencia emocional y violencia en el noviazgo en estudiantes preuniversitarios. *Revista de Psicología Clínica y del Comportamiento* 12(1), 29-45. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20210615-129>
- Arbuckle, J. L., & Wothke, W. (2006). *AMOS (Version 7.0) [Software]*. IBM Corp
- Archer, J. (2000). Sex differences in aggression between heterosexual partners: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 126, 651-680. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.5.651>
- Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). A classification system for research designs in psychology. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Baldry, A. (2013). *Focus group in azione. L'utilizzo in campo educativo e psicosociale* (7.^a ed.). Carocci editore.
- Biolcati, R., Pupi, V., & Mancini, G. (2021). Cyber dating abuse and ghosting behaviours: personality and gender roles in romantic relationships. *Current issues in personality psychology*, 10(3), 240-251. <https://doi.org/10.5114/cipp.2021.108289>
- Borrajó, E., Gámez-Guadix, M., & Calvete, E. (2015). 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>
- Castro, R., & Casique, I. (2010). Noviazgo y violencia en el noviazgo: definiciones, datos y controversias. En R. Castro, & I. Casique (Ed). *Violencia en el noviazgo entre los jóvenes mexicanos* (pp.17-28): UNAM, CRIM <https://www.uv.mx/cendhiu/files/2016/01/4-lectura-violencia-en-el-noviazgo.pdf>
- Cava, M. J., & Buelga, S. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de ciber-violencia en parejas adolescentes (Cib-VPA). *Suma Psicológica*, 25(1), 51-61. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n1.6>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). *SAGE*. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/designing-and-conducting-mixed-methods-research/book241842>
- Dixon, L. & Graham-Kevan, N. (2011). Understanding the nature and etiology of intimate partner violence and implications for practice and policy. *Clinical Psychology Review*, 31(7), 1145-1155. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.07.001>

- Dodaj, A., Sesar, K., & Šimić, N. (2020). Impulsivity and Empathy in Dating Violence among a Sample of College Females. *Behavioral Sciences*, 10(7), 117. <https://doi.org/10.3390/bs10070117>
- Gallegos, V. A., Sandoval, C. A. B., Espín, M. M. F., & García, M. D. A. (2019). Autoestima y violencia psicológica contra mujeres universitarias en sus relaciones de pareja. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(3), 139-148. <https://doi.org/10.62364/sspdpe24>
- García-Carpintero, M. Á., Rodríguez-Santero, J., & Porcel-Gálvez, A. M. (2018). Diseño y validación de la Escala para la Detección de la Violencia en el Noviazgo en jóvenes de la Universidad de Sevilla (España). *Gaceta Sanitaria*, 32(2), 121-128. <https://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2017.09.006>
- García-Carpintero, M. Á., Tarrío-Concejero, L., Gil-García, E., Porcel-Gálvez, A. M., & Barrientos-Trigo, S. (2022). Short version of the Multidimensional Scale of Dating Violence (MSDV 2.0) in Spanish-language: Instrument development and psychometric evaluation. *Journal of Advanced Nursing*, 78(11), 3840-3852. <https://doi.org/10.1111/jan.15300>
- González Ortega, J. L., Romero-Méndez, C. A., Rojas-Solís, J. L., & López Cortés, V. A. (2020). Violencia cara a cara (offline) y en línea (online) en el noviazgo de adolescentes mexicanos. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 20(38), 65-80. <https://doi.org/10.22518/jour.cesh/2020.1a09>
- González-Gijón, G., & Soriano-Díaz, A. (2021). Análisis psicométrico de una escala para la detección de la violencia en las relaciones de pareja en jóvenes. *RELIEVE*, 27(1), <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21060>
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115-135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- 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>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60. <https://doi.org/10.21427/D7CF7R>
- Hu, L. T., & 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>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2021*. <https://www.inegi.org.mx/programas/endireh/2021/#documentacion>
- Jiménez, J. S. F. G., Vázquez-Briones, M. P., & Rodríguez-Briones, J. N. (2019). Propiedades psicométricas de la Escala de Violencia Psicológica en la Pareja. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 12(1), 89-100. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.12108>
- Krueger, R. A & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied reserchers* (5ªed.). Sage.
- Li, C. H. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods*, 48(3), 936-949. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7>
- López de Loera, B. B. (2019). Violencia en las Parejas de la Comunidad LGBT (Lésbico, Gay, Bisexual, Transgénero, Transexual). *Revista Electrónica De Psicología Iztacala*, 22(1). <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/68980>
- López-Cepero, J., Rodríguez-Franco, L., Luis, P. S., & Rodríguez-Díaz, F. (2015). Percepción y etiquetado de la experiencia violenta en las relaciones de noviazgo juvenil. *Gaceta Sanitaria*, 29(1), 21-26. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2014.07.006>

- López-Cepero, J., Rodríguez-Franco, L., Rodríguez-Díaz, F. J., & Bringas, C. (2014). Violencia en el noviazgo y violencia del compañero íntimo. Una revisión bibliográfica y bibliométrica. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(1), 1-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=229030926001>
- López-Ortiz, A., Monjarás-Mauricio, A., & Reyes-López, M. (2023). Propiedades psicométricas y validación de la Escala de Satisfacción con la Vida en una muestra clínica mexicana. *Psicología y Salud*, 33(2), 283-289. <https://doi.org/10.25009/pys.v33i2.2810>
- Martínez, J., Vargas, R., & Novoa, M. (2016). Relación entre la violencia en el noviazgo y observación de modelos parentales de maltrato. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 10(1), 101-112. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1900-23862016000100010&script=sci_abstract&tlng=es
- Navarro, J., Oliver, A., Carbonell, A., & Schneider, B. (2020). Effectiveness of a mobile App intervention to prevent dating violence in residential childcare. *Psychosocial Intervention*, 29(2), 59-66. <https://doi.org/10.5093/pi2020a3>
- Ontiveros, G., Cantos, A., Chen, P. Y., Charak, R., & O'Leary, K. D. (2020). Is All Dating Violence Equal? Gender and Severity Differences in Predictors of perpetration. *Behavioral Sciences (Basel, Switzerland)*, 10(7), 118. <https://doi.org/10.3390/bs10070118>
- Organización Panamericana de la Salud, & Organización Mundial de la Salud. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud: Resumen. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43431/9275324220_spa.pdf
- Osorio-Guzmán, G. M. (2015). Violencia en el noviazgo de parejas del mismo género: Un problema no explorado. En M. E. Murueta Reyes y M. Orozco Guzmán (Eds.). *Psicología de la violencia: causas, prevención y afrontamiento*. (2.^a ed., tomo II, pp. 49-61). Manual Moderno.
- Osorio-Guzmán, M., Prado, R. C., Morales, N. M., Maldonado, H., Peralta, P. J., Carozzo, C. J. C., & Benites, M. L. (2021). Investigación intercultural latinoamericana sobre maltrato en las relaciones de pareja de jóvenes universitarios. *Interamerican Journal of Psychology*, 55(3), e1441. <https://doi.org/10.30849/ripij.v55i3.1441>
- Osorio-Guzmán, M. (2014). Propiedades Psicométricas del Cuestionario Maltrato en el Noviazgo en una muestra de mujeres estudiantes mexicanas de nivel medio superior y superior. *Salud Pública de México*, 56(1), 40-47. <https://doi.org/10.21149/spm.v56i1.7321>
- Osorio-Guzmán, M. (2019). Maltrato en el noviazgo universitario, análisis de las diferencias de género. En J. C. Carozzo y J. Chahuara. *Bullying, Convivencia y Algo Más* (Eds.). Universidad Santo Domingo de Guzmán SAC. pp. 15-36. <https://www.alfepsi.org/wp-content/uploads/2019/10/Libro-Carozzo-Chahuara.pdf>
- Osorio-Guzmán, M., & Ruiz, O. N. (2011). Nivel de maltrato en el noviazgo y su relación con la autoestima. Estudio con mujeres universitarias. *Uaricha Revista de Psicología (nueva época)*, 8(17), 34-48. <https://www.revistauaricha.umich.mx/index.php/urp/article/view/452>
- Osorio-Guzmán, M., Prado, R. C., & Rodríguez, C. O. R. (2021). El Maltrato En El Noviazgo En Una Muestra De Estudiantes De Bachillerato. *Revista de Educación y Psicología SIMBIOSIS*. 1(1): 13-21. <https://doi.org/10.59993/simbiosis.v1i1.1>
- Osorio-Guzmán, M., Tani, F., Bazán, G., Bonechi, A., & Menna, P. (2012). Cuestionario Maltrato en el Noviazgo (CMN): Instrumento Binacional (Italia-México). *Revista de Psicología. Universidad César Vallejo*, 14(1), 47-60. https://www.academia.edu/17075967/Revista_de_Psicolog%C3%ADa_2012_1_
- Osorio-Guzmán, M., Villegas, A. A., & Rodríguez, V. H. (2016). Presencia, tipo y niveles de maltrato en el noviazgo en mujeres estudiantes de bachillerato y universidad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 19(2), 569-584. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/56350>
- Pazos, M., Oliva, A., & Hernando, A. (2014). Violencia en relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 148-159. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70018-4](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70018-4)

- Pérez-Vázquez, C., & Rubio-Guzmán, E. M. (2025). Violencia en el noviazgo adolescente. Una revisión sistemática [Violence in teenage dating. A systematic review]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-23. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1259>
- Persram, R. J., Wong, T. K. Y., Vargas-Madriz, L. F., Konishi, C., Dryburgh, N. S. J., Dirks, M. A., Martin-Storey, A., & Craig, W. (2021). Development and Validation of the Teen Dating Aggression Measure Among Canadian Youth. *Frontiers in psychology*, 12, 763210. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.763210>
- Ramírez, C. A., & Núñez, D. A. (2010). Violencia en la Relación de Noviazgo en Jóvenes Universitarios: Un Estudio Exploratorio. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15(2), 273-283. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29215980003>
- Ricks, J. M., Montgomery, C. M., & Nash, J. A. (2023). Measurement of Adolescent Dating Violence in Sexual Minority Youth: A Scoping Review. *Aggression and violent behavior*, 73, 101870. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2023.101870>
- Rodas-Pacheco, F. D., & Pacheco-Salazar, V. G. (2020). Grupos Focales: Marco de Referencia para su Implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182–195. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401>
- Rodríguez-Castro, Y., Martínez-Román, R., Alonso-Ruido, P., Adá-Lameiras, A., & Carrera-Fernández, M. (2021). Intimate partner cyberstalking, sexism, pornography, and sexting in adolescents: New challenges for sex education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 2181. <https://doi.org/10.3390/ijerph18042181>
- Rodríguez-Díaz, F. J., Herrero, J., Rodríguez-Franco, L., Bringas-Molleda, C., Paíno-Quesada, S. G., & Pérez, B. (2017). Validation of Dating Violence Questionnaire-R (DVQ-R). *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17(1), 77-84. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2016.09.001>
- Rodríguez-Domínguez, C., Pérez-Moreno, P. J., & Durán, M. (2020). Ciberviolencia en las relaciones de pareja: una revisión sobre su metodología de investigación. *Anales de Psicología*, 36(2), 200–209. <https://doi.org/10.6018/analesps.370451>
- Rodríguez-Franco, L., López-Cepero, J., Rodríguez, F. J., Bringas, C., Antuña, M. A., & Estrada, C. (2010). Validación del cuestionario de violencia entre novios (CUVINO) en jóvenes hispanohablantes: Análisis de resultados en España, México y Argentina. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 6, 45-52. <https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/03d75046-a25d-4b14-9629-3fc2e68fe047/content>
- Rodríguez-Kuri, S. E., Muñoz-Ruiz, C., Fernández-Cáceres, C., López-Perea, I., Orta Maldonado, M., Monroy González, P., Bosch Baigts, A., & Santos Frago, J. (2025). Cyber Dating Abuse and Substance Use as Predictors of In-Person Dating Violence in Mexican Adolescents. *Psychological Reports*, 0(0), 1–26. <https://doi.org/10.1177/00332941251316443>
- 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>
- Ruel, C., Lavoie, F., Hébert, M., & Blais, M. (2020). Gender's Role in Exposure to Interparental Violence, Acceptance of Violence, Self-Efficacy, and Physical Teen Dating Violence Among Quebec Adolescents. *Journal of interpersonal violence*, 35(15-16), 3079-3101. <https://doi.org/10.1177/0886260517707311>
- Ruiz-Palomino, E., Ballester-Arnal, R., Giménez-García, C., & Gil-Llario, M. D. (2021). Influence of beliefs about romantic love on the justification of abusive behaviors among early adolescents. *Journal of Adolescence*, 92, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.09.001>
- Sanhueza, M. T. (2016). Violencia en las relaciones amorosas y violencia conyugal: Convergencias y divergencias. Reflexiones para un debate. *Última década*, 24(44), 133-167. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000100006>
- Taquette, S. R., Moraes, C. L., Borges, L., & Furtado, S. (2020). Teen-dating violence: conception of adolescents in a Brazilian metropolis. *Journal of Injury and Violence Research*, 12(2), 153–160. <https://doi.org/10.5249/jivr.vol12i2.1528>

- Torrado, M., García-Castro, J., & Blanca, M. J. (2024). Future anxiety in young Spanish adults: Psychometric properties of the Dark Future Scale. *Anales de Psicología*, 40(1), 31-37. <https://doi.org/10.6018/analesps.549681>
- Vicario, I., Molina, A., & Fernández Fuertes, A. (2019). Comportamiento agresivo en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, 123, 93-107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7272489>
- Viladrich, C., Angulo-Brunet, A., & Doval, E. (2017). A journey around alpha and omega to estimate internal consistency reliability. *Anales de Psicología*, 33(3), 755-782. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.268401>
- Villegas, M., & Martínez de Biava, Y. D. C. (2018). Una mirada integrativa de intervención de la violencia en el noviazgo. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37(5). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55963207008>
- Víllora, B., Navarro, R., & Yubero, S. (2019). 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. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2019.v26.n1.6>
- Voorhees, C. M., Brady, M. K., Calantone, R., & Ramirez, E. (2016). Discriminant validity testing in marketing: An analysis, causes for concern, and proposed remedies. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 44(1), 119-134. <https://doi.org/10.1007/s11747-015-0455-4>



Artículo de investigación

Violencia escolar autoinfligida en universitarios en el contexto postpandemia

Self-inflicted school-related violence among college students in the post-pandemic era

<https://doi.org/10.62364/zvw0hf21>

Alba Luz Robles Mendoza*, Adelaida Bautista Hernández*
Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM*

Citación | Robles-Mendoza, A. L. & Bautista-Hernández, A. (2026). Violencia escolar autoinfligida en universitarios en el contexto postpandemia. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 8(1), 1-12. <https://doi.org/10.62364/zvw0hf21>

Artículo enviado: 24-11-2025, aceptado: 08-06-2026, publicado: 12-06-2026

Resumen

El confinamiento por COVID-19 generó repercusiones psicológicas en la población universitaria, alterando el rendimiento académico e incrementando las conductas autoinfligidas cotidianas. El objetivo del estudio fue identificar los factores de riesgo que intervienen en la violencia escolar autoinfligida en universitarios en el contexto de la postpandemia. Se realizó un estudio cuantitativo con diseño exploratorio-descriptivo. Se aplicó un instrumento tipo Likert de cinco niveles que van de “totalmente de acuerdo” a “totalmente en desacuerdo”. La muestra fue de 1,527 estudiantes del pregrado en Psicología de segundo, cuarto, sexto y octavo semestre. Los resultados reportaron factores asociados a trastornos alimenticios, higiene del sueño, consumo de sustancias nocivas, exceso del uso de videojuegos y redes sociales e ideación suicida. Es necesario desarrollar habilidades socioemocionales y comportamientos de autocuidado en el alumnado para la prevención de la violencia autoinfligida derivada de los entornos académicos virtuales postpandemia.

Palabras clave | violencia escolar, violencia autoinfligida, entornos virtuales, universitarios, postpandemia.

Abstract

COVID-19 lockdown led to psychological repercussions among the university population, altering academic performance and increasing daily self-inflicted behaviors. This study aimed to identify the risk factors involved in self-inflicted school violence among college students in the post-pandemic context. A quantitative study with an exploratory-descriptive design was carried out. A five-point Likert scale ranging from “strongly agree” to “strongly disagree” was administered. The sample comprised 1,527 undergraduate Psychology students in their second, fourth, sixth, and eighth semesters. The findings revealed factors associated with eating disorders, sleep hygiene, substance abuse, excessive use of video games and social media, and suicidal ideation. Developing socio-emotional skills and self-care behaviors among students is essential to prevent self-inflicted violence stemming from post-pandemic virtual academic environments.

Keywords | school violence, self-inflicted violence, virtual environments, university students, post-pandemic.

Correspondencia:

Alba Luz Robles Mendoza. Correo electrónico: albaluz.robles@iztacala.unam.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3778-4083>

* Avenida de los barrios No. 1 Colonia: Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla Estado de México. C.P. 54090. México.

Las instituciones educativas son lugares primordiales para la formación y desarrollo de habilidades y aprendizajes, así como reguladoras de socialización al compartir espacio con otras personas que simpatizan en valores y creencias. Pertenecer a una institución permite convivir con un grupo diverso de participantes entre estudiantes, docentes, familias y entidades académicas, dadas las afinidades y normas que se cumplen dentro de dicho sitio. Asimismo, son espacios donde se fortalece la identidad y pertenencia con los grupos que se conviven generando espacios multidiversos.

El distanciamiento por COVID-19 interrumpió el proceso formativo, limitando las expresiones de aprendizaje y las diversas convivencias. Este escenario favoreció el surgimiento de complicaciones críticas: dificultades de aprendizaje, ausentismo, rezago y violencia escolar (de Hoyos, 2020).

La violencia escolar ha tenido relevancia en los últimos años considerando las implicaciones que representa para las instituciones educativas. Se entiende a esta violencia como un conjunto de comportamientos repetitivos basados en el ejercicio desigual de poder entre víctima y victimario que afectan la convivencia de la comunidad dentro de los centros educativos (Argüelles, 2021). De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022), la violencia escolar deteriora los procesos de aprendizaje y enseñanza, ya que se manifiesta en las escuelas, pero también fuera de la institución, y las conductas violentas son experimentadas entre el estudiantado y perpetradas por estudiantes, docentes y personal escolar, lo que rompe las dinámicas establecidas dañando las relaciones que se crean dentro de la comunidad escolar.

La violencia escolar puede manifestarse de manera directa a través de agresiones verbales, físicas o sexuales en las áreas comunes del plantel (Frias & Gaxiola, 2008), o de forma indirecta mediante violencia psicológica o social dentro y fuera de este (Flores et al., 2025). Al desbordar los espacios físicos institucionales, esta problemática suele limitar la capacidad de prevención y atención de las autoridades.

Este panorama se complejizó drásticamente con la llegada de la pandemia por COVID-19. Las instituciones educativas se enfrentaron a un desafío sin precedentes ni protocolos previos, lo que las obligó a reconfigurarse de manera abrupta. Así, se requirió diseñar medidas emergentes para responder a las nuevas demandas de la comunidad, mientras se intentaba contener las crisis sociales y sanitarias globales que impactaban directamente en la convivencia escolar.

Este reto comenzó en marzo del 2020, cuando se decretó la emergencia sanitaria por el COVID-19 tras detectar los primeros casos del virus SARS-CoV-2 en México, lo cual representó un desafío para las autoridades del país, ya que se tuvieron que hacer ajustes a la situación que se estaba viviendo en los sectores de salud y educación. En el caso educativo, las escuelas se vieron obligadas a dar continuidad a las planeaciones académicas mediante entornos digitales o virtuales. Estos escenarios online favorecieron los procesos de enseñanza-a comunicación en espacios virtuales como *Classroom*, *Meet* o *Zoom* y redes sociales como *WhatsApp* o *Facebook* (Pibaque & Larreal, 2023). Como consecuencia del uso de estos espacios virtuales, la comunidad escolar adoptó, así, una nueva normalidad de educación.

El uso de los medios virtuales se volvió parte de la vida cotidiana y en consecuencia fue difícil separar la actividad académica de lo personal, debido a que eran los mismos canales de comunicación, lo que suscitó conductas violentas para el estudiantado. Una de las problemáticas principales fue la violencia virtual, la cual hace referencia al abuso constante entre iguales que tiene como punto de partida el escenario tecnológico por medio de las redes sociales, presentándose de manera verbal, física, emocional o sexual (Prieto et al., 2015).

La gravedad del problema no es menor. Según cifras de *Bullying Sin Fronteras* citadas por Cedeño (2024), el acoso escolar causa 200 mil muertes anuales, ya sea en entornos presenciales o digitales, abarcando desde homicidios hasta la incitación al suicidio.

Otros cambios que se produjeron en la pandemia vinculados a la violencia escolar fueron el incremento de las dificultades de socialización, la carencia de habilidades para resolver conflictos, el déficit en el manejo de las emociones y la disminución de la tolerancia a la frustración (Robles & López, 2022).

Además de ser víctima de comportamientos violentos de manera directa o indirecta dentro del entorno escolar, el alumnado ha descuidado su propio bienestar incurriendo en conductas autoinfligidas (Cedeño, 2024). Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2023), la conducta

autoinfligida se define como cualquier conducta que busque el daño propio como mecanismo para mitigar o canalizar estados emocionales complejos. Estas manifestaciones abarcan desde cortes y heridas hasta lesiones no suicidas, las cuales funcionan como recursos disfuncionales ante el estrés o autocastigo.

No obstante, éstas no son las únicas formas de daño; existen prácticas más sutiles que, al repetirse constantemente, perjudican la salud, tales como la mala higiene del sueño, la falta de ejercicio, la ingesta desmesurada de alimentos chatarra o azúcares, el consumo excesivo de alcohol y el uso abusivo de dispositivos electrónicos o redes sociales (Silva et al., 2024).

Si bien las conductas autoinfligidas ya tenían presencia en los entornos universitarios presenciales, la transición a la modalidad virtual durante la pandemia intensificó el desgaste emocional del alumnado debido a las cargas académicas excesivas y al agotamiento escolar. A este panorama se sumaron la restricción de la interacción social y la suspensión de actividades recreativas; factores que detonaron problemas de salud mental como estrés, ansiedad, depresión, tristeza y culpa. Estos estados se manifestaron mediante malestares físicos a través de fatiga crónica, insomnio, cefaleas y taquicardias (Robles & López, 2022).

Esta sintomatología emocional y psicósomática no se disipó con el regreso a las aulas; por el contrario, se entrelazó con las dinámicas de la violencia escolar postpandemia. Muestra de ello es un estudio realizado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) el cual reportó que el estudiantado de fisioterapia presentó una alta prevalencia de ansiedad (62.7%), depresión (61.8%), estrés académico (51.0%) y una percepción de carga de trabajo elevada (42.2%) (Guevara et al., 2023).

Los datos mencionados permiten observar el panorama de la violencia escolar, con especial énfasis en la violencia autoinfligida. Por tanto, resulta pertinente analizar los componentes en los que incide este fenómeno para generar propuestas que favorezcan su prevención y disminución. En este sentido, el presente estudio busca responder ¿Cuáles son los factores de riesgo que intervienen en la violencia escolar autoinfligida en estudiantes universitarios dentro del contexto de la postpandemia?

Método

Diseño

Se realizó un estudio cuantitativo con diseño no experimental de tipo exploratorio-descriptivo.

Participantes

Se trabajó con estudiantes universitarios de la Licenciatura de Psicología de una universidad pública del Estado de México.

Los criterios de inclusión fueron ser estudiante universitario inscrito en segundo, cuarto, sexto u octavo semestre; firmar el consentimiento informado y participar de forma voluntaria y gratuita.

El tipo de muestreo utilizado fue selección por conveniencia, debido a la factibilidad de tener población cautiva para aplicar en condiciones temporales específicas.

Instrumentos

Se diseñó un cuestionario *ad hoc*, el cual fue aplicado en modalidad virtual a través de la plataforma *Google Forms*. El instrumento inicialmente tenía 36 ítems con escala tipo Likert de cinco niveles, que iban de totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo. Posterior al jueceo de expertos, concluyó en 35 reactivos. El alfa de Cronbach fue de .936 determinando la significancia de su validez en su contenido. El cuestionario se integró por seis categorías de relaciones violentas basadas en la percepción del estudiantado: 1) alumnado-alumnado (seis ítems), 2) alumnado-profesorado (seis ítems), 3) alumnado-violencia autoinfligida (seis ítems), 4) alumnado-autoridad o personal administrativo (seis ítems), 5) alumnado-familia (cinco ítems) y 6) alumnado-medios digitales (seis ítems). El instrumento comenzaba con la frase: “Durante los entornos virtuales académicos posteriores al período pandémico por COVID-19...” seguida de los reactivos correspondientes a las categorías mencionadas.

Para este artículo, se seleccionaron seis de los 35 ítems del instrumento (reactivos 24 al 29) los cuales exploraban la percepción del estudiante sobre la violencia autoinfligida. Los reactivos analizados

fueron: 24) Tenía pensamientos, fantasías o impulsos suicidas de manera recurrente; 25) Consumía tres o más veces a la semana tabaco, alcohol o alguna otra sustancia que afectaba mi estado de ánimo; 26) Me sentía decepcionada(o) de mí misma(o) ante la exigencia del trabajo escolar; 27) Perdí el control de la cantidad de tiempo diario que invertía en video juegos y en redes sociales; 28) Descuidé mi alimentación y empecé a aumentar o disminuir drásticamente mi peso corporal; y 29) No respeté mis horarios de sueño afectando mis actividades escolares.

Procedimiento

Para el desarrollo del estudio, se realizó inicialmente una prueba piloto con una submuestra equivalente al 10 % del alumnado de la Licenciatura en Psicología, con el propósito de evaluar la claridad y comprensión del instrumento. Posteriormente, para la aplicación definitiva, se coordinó con la jefatura de la carrera el envío del formulario mediante un enlace electrónico; durante este proceso se solicitó el número de cuenta estudiantil como identificador único de registro. La muestra final incluyó estudiantes inscritos en la totalidad de los semestres vigentes. El estudio se llevó a cabo durante el 2025 en semestres pares (febrero-mayo).

Análisis de datos

Para el procesamiento de la información, se generó una base de datos a partir de la hoja de cálculo exportada por el formulario. Después, se realizaron los análisis estadísticos descriptivos y de correlación mediante el Programa Estadístico para las Ciencias Sociales SPSS (versión 23), empleando específicamente las pruebas de Rho de Spearman y Chi-cuadrado para las variables de violencia autoinfligida, mediante los indicadores de sexo, carrera y semestre. Finalmente, se llevó a cabo el análisis de resultados y la discusión desde una perspectiva de género, concluyendo con propuestas institucionales de intervención escolar.

Aspectos éticos

La investigación tuvo un dictamen de aprobación favorable del consentimiento informado y el instrumento por el Comité de Ética de la facultad (CE/FESI/072024/1772), cuidándose los datos confidenciales de cada participante.

Resultados

La muestra de participantes fue de 1,527 estudiantes de pregrado, conformada por 1,067 mujeres (69.9 %), 448 hombres (29.3 %) y 12 estudiantes que respondieron “otros” (0.8 %); con una edad promedio de 21 años. La mayoría se encontraba en el cuarto semestre de la carrera (33.4 %), 24.4 % en octavo, 23.9 % en segundo y 18.3 % en sexto semestre. A continuación, se muestran los resultados del instrumento de la categoría “alumnado-violencia autoinfligida” para destacar los datos más significativos.

En la Tabla 1 se reportan los porcentajes totales por ítem, para un mejor análisis, se sumarán los porcentajes de las respuestas de *Totalmente de acuerdo* y *De acuerdo* que visibilizan la existencia de las conductas de violencia autoinfligidas en contexto pospandémico.

Tabla 1

Resultados del instrumento aplicado de la categoría violencia autoinfligida

Ítem	TA	DA	NAND	ED	TD
24. tenía pensamientos, fantasías o impulsos suicidas de manera recurrente.	7.0%	16.4%	12.6%	16.8%	47.2%
25. Consumía tres o más veces a la semana tabaco, alcohol o alguna otra sustancia que afectaba mi estado de ánimo.	5.3%	8.7%	7.9%	16.8%	61.3%
26. Me sentía decepcionada(o) de mí misma(o) ante la exigencia del trabajo escolar.	22.9%	38.8%	10.2%	10%	18.1%
27. Descuidé mi alimentación y empecé a aumentar o disminuir drásticamente mi peso corporal.	23.1%	34.6%	12.2%	11.7%	18.5%
28. Perdí el control de la cantidad de tiempo diario que invertía en video juegos y en redes sociales.	24.2%	35.3%	10.8%	11.3%	18.4%
29. No respeté mis horarios de sueño afectando mis actividades escolares.	33.7%	36.7%	8.6%	9.6%	11.3%

Nota. TA= Totalmente de acuerdo, DA= De acuerdo, NAND= Ni de acuerdo ni en desacuerdo, ED= En desacuerdo, TD=Totalmente en desacuerdo.

El ítem que registró el mayor porcentaje de respuestas indicativas de riesgo de violencia autoinfligida (De acuerdo y Totalmente de acuerdo) fue el relacionado con la alteración de los horarios de sueño y su repercusión en las actividades escolares, con un 70.4 %. En orden descendente, le siguieron el ítem 26, relativo a la decepción personal derivada de las exigencias escolares (61.7 %); el ítem 28, referente a la pérdida de control del tiempo destinado a videojuegos y redes sociales (59.5 %); y el ítem 27, asociado al descuido de la alimentación y a las variaciones de peso (57.7 %).

En contraste, el ítem 24, relacionado con pensamientos o impulsos suicidas recurrentes, presentó el porcentaje más bajo (23.4 %). No obstante, este resultado corresponde a 216 estudiantes de la muestra total, de los cuales 107 (49.5 %) pertenecían a la Licenciatura en Psicología.

Para identificar la mayor probabilidad de violencia escolar en la muestra se realizó la prueba de correlación de Spearman con los ítems que tuvieron mayor porcentaje de respuestas de *Totalmente de acuerdo* y *De acuerdo*. En la Tabla 2 se muestra una correlación débil entre la violencia autoinfligida y los cuatro ítems elegidos.

Tabla 2

Resultados de Correlación de rangos de Spearman en la categoría violencia autoinfligida

Ítem	ρ	Sig. (bilateral)
25. Consumía tres o más veces a la semana tabaco, alcohol o alguna otra sustancia que afectaba mi estado de ánimo.	-.079	0.01
26. Me sentía decepcionada(o) de mí misma(o) ante la exigencia del trabajo escolar.	.122	0.01
27. Descuidé mi alimentación y empecé a aumentar o disminuir drásticamente mi peso corporal.	.147	0.01
29. No respeté mis horarios de sueño afectando mis actividades escolares.	.063	0.05

Nota. ρ = Coeficiente de correlación de rangos de Spearman. Sig.= Grado de correlación.

En la Tabla 3 se presentan los porcentajes por grupo y los resultados de la prueba de Chi-cuadrada, mediante la cual se contrastaron los niveles de violencia autoinfligida en función del sexo. Esta prueba se aplicó con el propósito de determinar si existía una relación estadísticamente significativa entre los ítems evaluados y el sexo del estudiantado.

Los resultados indicaron una asociación significativa, aunque débil ($p < .001$), en el ítem 25 –referente al consumo recurrente semanal de sustancias (tabaco, alcohol u otras) que afectan el estado de ánimo– en relación con el sexo.

Tabla 3*Comparativa entre sexo e ítems de categoría violencia autoinfligida*

Ítem	Sexo	TA	DA	Total	χ^2	Gl	Sig. (bilateral)
24. Tenía pensamientos, fantasías o impulsos suicidas de manera recurrente.	MUJER	5.1%	11.8%	16.9%	28.635	8	.000
	HOMBRE	1.6%	4.3%	5.9%			
	OTRO	0.3%	0.3%	0.6%			
25. Consumía tres o más veces a la semana tabaco, alcohol o alguna otra sustancia que afectaba mi estado de ánimo.	MUJER	3.0%	5.3%	8.3%	26.201	8	<.001
	HOMBRE	2.2%	3.3%	5.5%			
	OTRO	0.1%	0.1%	0.2%			
26. Me sentía decepcionada(o) de mí misma(o) ante la exigencia del trabajo escolar.	MUJER	17.8%	27.8%	45.6%	33.564	8	.000
	HOMBRE	4.7%	11.0%	15.7%			
	OTRO	0.3%	0.1%	0.4%			
27. Descuidé mi alimentación y empecé a aumentar o disminuir drásticamente mi peso corporal.	MUJER	18.5%	25.3%	43.8%	57.217	8	.000
	HOMBRE	4.3%	8.8%	13.1%			
	OTRO	0.3%	0.4%	0.7%			
28. perdí el control de la cantidad de tiempo diario que invertía en video juegos y en redes sociales.	MUJER	17.1%	25.0%	42.1%	12.506	8	.130
	HOMBRE	6.7%	10.0%	16.7%			
	OTRO	0.4%	0.3%	0.7%			
29. No respeté mis horarios de sueño afectando mis actividades escolares.	MUJER	25.2%	24.9%	50.1%	13.511	8	.095
	HOMBRE	8.1%	11.5%	19.6%			
	OTRO	0.4%	0.3%	0.7%			

Nota. TA= Totalmente de acuerdo. DA= De acuerdo. X^2 = Chi-cuadrado, gl= Grados de libertad. Sig.= Grado de correlación.

En la Tabla 4 se reportan los porcentajes por semestre y los resultados de la prueba Chi-cuadrado, los cuales indican que no existen una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables.

Tabla 4*Comparativa entre semestre e ítems de categoría violencia autoinfligida*

Ítem	Semestre	TA	DA	Total	χ^2	gl	Sig. (bilateral)
24. Tenía pensamientos, fantasías o impulsos suicidas de manera recurrente.	SEGUNDO	1.7%	4.3%	6%	19.481	12	.078
	CUARTO	2.8%	6.2%	9%			
	SEXTO	1.0%	3.1%	4.1%			
	OCTAVO	1.5%	2.8%	4.3%			
25. Consumía tres o más veces a la semana tabaco, alcohol o alguna otra	SEGUNDO	0.7%	1.9%	1.97%	15.260	12	.228
	CUARTO	2.2%	3.2%	5.4%			
	SEXTO	0.8%	1.4%	2.2%			

sustancia que afectaba mi estado de ánimo.	OCTAVO	1.6%	2.2%	3.8%			
26. Me sentía decepcionada(o) de mí misma(o) ante la exigencia del trabajo escolar.	SEGUNDO	5.2%	9.5%	14.7%	18.750	12	.095
	CUARTO	8.4%	14.0%	22.4%			
	SEXTO	4.6%	6.2%	10.8%			
	OCTAVO	4.6%	9.1%	13.7%			
27.Descuidé mi alimentación y empecé a aumentar o disminuir drásticamente mi peso corporal.	SEGUNDO	5.0%	8.2%	13.2%	9.369	12	.671
	CUARTO	8.2%	11.8%	20%			
	SEXTO	4.6%	5.4%	10%			
	OCTAVO	5.3%	9.2%	14.5%			
28. perdí el control de la cantidad de tiempo diario que invertía en video juegos y en redes sociales.	SEGUNDO	6.3%	8.9%	15.2%	23.006	12	.028
	CUARTO	8.7%	11.9%	20.6%			
	SEXTO	4.8%	6.5%	11.3%			
	OCTAVO	4.4%	7.9%	12.3%			
29. no respeté mis horarios de sueño afectando mis actividades escolares.	SEGUNDO	7.7%	8.9%	16.6%	24.950	12	.015
	CUARTO	12.3%	12.6%	24.9%			
	SEXTO	6.7%	6.2%	12.9%			
	OCTAVO	7.0%	9.0%	16%			

Nota. TA= Totalmente de acuerdo, DA= De acuerdo. χ^2 = Chi-cuadrado, gl= Grados de libertad. Sig.= Grado de correlación.

En resumen, respecto a la variable sexo, se observó la presencia de violencia en ambos grupos; sin embargo, la prevalencia fue mayor en las mujeres. En cuanto al semestre, los porcentajes más altos de violencia autoinfligida se concentraron en cuarto y octavo semestre, aunque no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre estas variables.

Discusión

Los resultados de este estudio permiten identificar los factores de riesgo asociados con la violencia escolar autoinfligida en universitarios en el contexto de la postpandemia, así como su relación con las variables sexo y semestre.

En el caso de los hábitos de sueño, se observa que la transición a clases en línea durante y después del confinamiento alteró los horarios para dormir. Esto se pudo deber a factores como el tiempo prolongado frente a pantallas, la saturación de tareas y la excesiva flexibilidad de las rutinas de sueño, lo que derivó en cansancio extremo, dificultad de concentración y sensación de somnolencia. Estos hallazgos coinciden con lo reportado por Flores et al. (2021) y de Araújo et al. (2024), quienes señalaron que la alta exigencia académica y la carga horaria afectaron la calidad del sueño, impactando negativamente en el rendimiento escolar y en la salud física y emocional del estudiantado.

Del mismo modo, los datos con respecto a los hábitos de sueño identificaron un mayor desajuste de horarios en la población femenina. Este resultado coincide con lo reportado por Bustamante et al. (2022), quienes establecieron que, aunque las mujeres presentaron un mayor deterioro en la calidad del sueño, mantuvieron un mejor rendimiento académico. Lo anterior puede comprenderse bajo el marco conceptual de la doble jornada femenina (López, 2023), el cual describe la sobrecarga que experimentan las mujeres al responder simultáneamente a las demandas de las exigencias académicas y las labores del hogar o cuidado. En las estudiantes universitarias, esta doble jornada interfiere con sus periodos de descanso, forzándolas a sacrificar la higiene del sueño para cumplir con las altas expectativas sociales asociadas a su desempeño escolar.

Por otro lado, los hallazgos relacionados con los sentimientos de decepción personal ante las demandas escolares se reafirman con el estudio de Rodríguez et al. (2025), quienes señalan que el principal desafío universitario fue la adaptación a las nuevas modalidades de aprendizaje, bajo sentimientos de insuficiencia, agotamiento y miedo al contagio. Asimismo, Fernández (2021) indica que

el estudiantado enfrentó emociones de miedo, estrés y tristeza derivadas de la pandemia y postpandemia. Estas situaciones personales, escolares y laborales provocaron un desequilibrio psicoemocional difícil de gestionar en dicho periodo. Lo anterior implica que la percepción del estudiantado está influenciada por los contextos sociales; es decir, sus sentimientos emergen y se consolidan a partir de sus vivencias. Por tanto, la acumulación de eventos estresantes –como la carga de trabajo académico, la falta de organización, el desequilibrio en las rutinas y las actividades extracadémicas (laborales o domésticas)– puede derivar en cuadros de estrés, ansiedad o depresión si se prolongan por un largo tiempo (Leal-Soto et al., 2023).

Con respecto a la pérdida de control del tiempo en videojuegos y redes sociales, este fenómeno puede atribuirse al uso del mismo dispositivo electrónico (principalmente el teléfono móvil), tanto para hacer actividades académicas como de entretenimiento. En este contexto, los medios electrónicos fueron el principal recurso de distracción y socialización. Algunos estudios como el de Carpio et al. (2021), confirman un aumento significativo en las horas dedicadas al uso de internet y dispositivos electrónicos vinculadas principalmente a necesidades académicas y socio comunicativas. Para el estudiantado, las redes sociales y las actividades de ocio digital (ver series o videos, escuchar música o comunicarse mediante videollamadas) se convirtió en un mecanismo de escape y distracción ante la situación pandémica; una dinámica que, en la actualidad, continúa (DonNoticias, 2025).

Asimismo, en cuanto al uso excesivo de videojuegos y redes sociales, se encontró una mayor prevalencia en mujeres que en hombres. Esto coincide con lo planteado por Gómez y Martínez (2022), quienes sostienen que el uso del internet está influenciado por el género; mientras las mujeres utilizan el internet para comunicarse y las redes sociales como medio de interacción, los hombres optan por videojuegos con fines de entretenimiento que suelen reforzar los roles de género tradicionales. Además, cabe precisar que, las mujeres reportan menor uso del tiempo en internet debido a la doble jornada que incluye labores domésticas y de cuidado.

Respecto al descuido en la alimentación y los cambios drásticos en el peso corporal, se observa una clara desatención de los hábitos saludables. Si bien estos descuidos ya existían antes de la pandemia, se acentuaron durante el confinamiento y posterior a este, debido al fácil acceso a la comida en casa y al sedentarismo. Lo anterior coincide con lo expuesto por Reyes et al. (2023) quienes señalan que el 57 % del alumnado reportó un aumento de peso vinculado a la alteración en la actividad física y dieta alimenticia. La juventud se vio obligada a adoptar un estilo de vida sedentario, agravado por las desigualdades socioeconómicas familiares (Muñoz et al., 2022).

De igual manera, respecto al cambio drástico de peso, se encontró que las mujeres presentan un mayor porcentaje de hábitos poco saludables en comparación con los hombres, destacando la falta de ejercicio y el consumo de alimentos procesados. Estos resultados son similares a los encontrados por Ramón et al. (2019) quienes afirman que las mujeres muestran una dieta menos saludable, con una mayor ingesta de azúcares. Sin embargo, Feraco et al. (2024), aseguran que las mujeres suelen ser más cuidadosas con su alimentación debido a las dinámicas de género que influyen en sus preferencias nutricionales. Esta contradicción sugiere que, si bien el estudiantado femenino puede presentar malos hábitos, sus decisiones alimentarias suelen estar fuertemente ligadas a la presión social y a los mandatos de género sobre el aspecto físico y el peso ideal.

Por otra parte, respecto al ítem sobre la presencia de pensamientos, fantasías o impulsos suicidas recurrentes, se encontraron variaciones significativas. Si bien no fue el ítem con mayor predominio de respuesta, el 23.4 % indica que aproximadamente una cuarta parte del estudiantado se encontró en riesgo de atentar contra su vida. Este resultado podría derivar de sentimientos de incertidumbre, hábitos poco saludables, ausencia de redes de apoyo, estrés o ansiedad. En este sentido, Sanabria et al. (2021) mencionan que el riesgo suicida se eleva ante la desesperanza, la ansiedad y la falta de vínculos familiares o sociales sólidos. Asimismo, Robles et al. (2024) plantean que los problemas económicos, los conflictos familiares, el abuso físico y el duelo por fallecimientos familiares derivados del COVID-19 incrementaron la ideación suicida. Lo anterior sugiere que el riesgo no sólo depende del estado emocional

individual, sino también de la falta de redes de apoyo, la historia de violencia y la poca capacidad para solucionar problemas ante situaciones estresantes.

En cuanto al consumo excesivo de tabaco, alcohol u otras sustancias que afectan el estado de ánimo, los resultados mostraron porcentajes bajos de respuesta. Esta disminución podría ser consecuencia del confinamiento, el cual redujo las oportunidades de consumo al permanecer en casa, sumado a los problemas económicos y las preocupaciones de salud del momento. De acuerdo con Álvarez et al. (2025), la población universitaria mantuvo un consumo de bajo riesgo y abstinencia debido a la suspensión de actividades presenciales. No obstante, es importante considerar que el consumo está vinculado a factores multicausales, tales como el sexo, la condición laboral, los ingresos económicos y el rendimiento académico del estudiante.

Al analizar los resultados, se identificó una asociación significativa entre el consumo de sustancias nocivas y el sexo del estudiantado. Aunque los porcentajes generales son bajos, la relación es estadísticamente relevante. Según Méndez et al. (2023), las mujeres presentan una mayor frecuencia en el consumo de alcohol, mientras que los hombres ingieren un mayor volumen, lo que incrementa el riesgo de desarrollar dependencia. En el caso de los varones, el consumo suele utilizarse como un mecanismo de afrontamiento y escape de situaciones estresantes debido a dificultades para expresar emociones de tristeza o miedo al mostrarse débiles, factores limitados por los estereotipos de género tradicionales.

Para el indicador de semestre, se observó una mayor ocurrencia de violencia percibida entre estudiantes de cuarto y octavo semestre, aunque no hubo una relación estadísticamente significativa entre ambas variables. En el cuarto semestre, este resultado podría asociarse a una convivencia más estrecha entre pares, lo que puede derivar en conflictos o dinámicas violentas. Para el octavo semestre, la vulnerabilidad podría explicarse por la carga académica y el estrés derivado de las prácticas o servicio social.

Finalmente, entre las limitaciones de este estudio destaca el tamaño de la muestra, el cual debería ampliarse en futuros estudios para garantizar una mayor representatividad y estandarización que minimice los sesgos. Además, el haberse limitado a una sola universidad, sugiere en próximas investigaciones incluir instituciones educativas privadas y diversificar el análisis hacia otros tipos de violencias (física, patrimonial, económica, sexual o emocional), profundizando en la relación con la salud mental.

Conclusiones

Este estudio exploratorio permitió identificar los factores de riesgo que intervienen en la violencia escolar autoinfligida en universitarios en el contexto de la postpandemia. Se concluye que estas conductas se manifestaron de diversas formas en la vida cotidiana, destacando factores como los trastornos alimenticios, la higiene del sueño deficiente, el consumo de sustancias nocivas y el uso excesivo de videojuegos o redes sociales. Si bien estas conductas pueden parecer inofensivas de manera aislada, en conjunto constituyen comportamientos de riesgos con implicaciones significativas tanto en el rendimiento académico como en la salud.

Asimismo, se comprobó que un alto porcentaje del alumnado enfrentó dificultades para conciliar el ritmo de actividades académicas virtuales con su vida privada, lo que generó sentimientos de decepción e incertidumbre ante la exigencia escolar. Por otro lado, se detectó que casi el 25 % de la población estudiantil experimentó pensamientos, fantasías o impulsos suicidas recurrentes, lo cual representa una situación preocupante para la salud mental institucional. Estos hábitos y estados perjudiciales se presentan con mayor frecuencia en las mujeres, debido a la excesiva carga de actividades académicas, personales y domésticas que se acrecentaron a raíz del confinamiento social.

De este modo, la presente investigación evidencia una clara necesidad de atención por parte de profesionales de la salud psicológica para intervenir en el diseño de talleres o programas orientados a enseñar, promover y reforzar habilidades socioemocionales de protección de la salud mental. Estas acciones deben fomentar el autocuidado mediante la mejora de los hábitos de salud del alumnado. Asimismo, se espera que estos resultados incentiven futuras propuestas de intervención, tanto preventivas como de atención, que prioricen el bienestar emocional y fortalezcan los proyectos de detección temprana

de la ideación suicida. Para ello, es fundamental promover las interacciones sociales sanas, habilidades de afrontamiento y estrategias de resiliencia.

Por último, resulta necesario implementar estrategias de atención a la salud psicológica en entornos virtuales como un medio efectivo de acercamiento a la población universitaria. Estos espacios digitales facilitan la promoción y difusión de herramientas para la detección e intervención oportuna. Por ello, es vital fomentar estilos de vida saludables y monitorear las señales de advertencia, abordando la estigmatización de las conductas autoinfligidas desde una perspectiva de género. En definitiva, se requiere seguir investigando sobre este tipo de violencia en escenarios digitales, con el fin de intervenir tempranamente, incentivar la búsqueda de ayuda profesional y comprender las repercusiones integrales en el estudiantado.

Agradecimientos

Por el financiamiento de la DGAPA UNAM en el proyecto PAPIIT IG300125. Estudio sobre la percepción de la violencia escolar universitaria en entornos virtuales académicos.

Referencias

- Álvarez, A. C., Del Valle, P. C., Vacío, M. A., & Salazar, M. L. (2025). Dos generaciones universitarias: Consumo riesgoso de alcohol durante la pandemia. *Revista Digital Universitaria*, 26(3), 3-13. <https://doi.org/10.22201/ceide.16076079e.2025.26.3.15>.
- Araújo, K. F., Borges, I. S., Mesquita, J. V., Paz, L. P. S., Silva, L. F. G., Cunha, K. C., & Silva, M. L. (2024). Impacto de la pandemia COVID-19 en la calidad del sueño de los estudiantes: revisión integrativa de la literatura. *Cuadernos De Educación Y Desarrollo- QUALIS A4*, 16(10), 1-26. <https://doi.org/10.55905/cuadv16n10-043>.
- Argüelles, C. E. (2021). Conceptualización de la violencia y el acoso escolar. *Revista electrónica de divulgación jurídica y criminológica EXLEGE*, 4(8), 21-36. https://www.lasallebajio.edu.mx/revistas/exlege/pdf_8/revista_exlege-08.pdf
- Bustamante, N., Russell, J., Godoy, A., Merellano, E., & Uribe, N. (2022). Rendimiento académico, actividad física, sueño y género en universitarios durante la pandemia-2020. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 17(53), 109-131. <https://doi.org/10.12800/ccd.v17i53.1897>.
- Carpio, M. V., García, M. C., Cerezo, M. T., & Casanova, P. F. (2021). COVID-19: Uso y abuso de internet y teléfono móvil en estudiantes universitarios. *Revista INFAD De Psicología*, 2(1), 107-116. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v2.2123>.
- Cedeño, I. (31 de enero de 2024). Se disparan casos de 'ciberbullying' en México; piden estrategia conjunta. *Excélsior*. <https://www.excelsior.com.mx/comunidad/se-disparan-casos-de-ciberbullying-en-mexico-piden-estrategia-conjunta/1633118>.
- de Hoyos, R. (2020). Mitigando el impacto del COVID-19 sobre los aprendizajes. *Revista Xaber* (1) 1-12. [https://www.rafadehoyos.com/recursos/ensayos/Xaber_NP1_COVID_FINAL%20\(1\).pdf](https://www.rafadehoyos.com/recursos/ensayos/Xaber_NP1_COVID_FINAL%20(1).pdf)
- DonNoticias. (2025, 16 de junio). *El ocio nocturno digital crece postpandemia pero aumenta la soledad en jóvenes y mayores*. NotaTrasNota. <https://notatrasnota.com.mx/2025/06/16/el-ocio-nocturno-digital-crece-postpandemia-pero-aumenta-la-soledad-en-jovenes-y-mayores/>
- Feraco, A., Armani, A., Amoah, I., Guseva, E., Camajani, E., Gorini, S., Strollo, R., Padua, E., Caprio, M., & Lombardo, M. (2024). Assessing gender differences in food preferences and physical activity: a population-based survey. *Frontiers in Nutrition*, 11(1), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fnut.2024.1348456>.
- Fernández, A. M. (2021). 2020: Estudiantes, emociones, salud mental y pandemia. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 23-29. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.3>.
- Flores, D., Boettcher, B., Quijada, J., Ojeda, R., Matamala, I., & González, A. (2021). Calidad del sueño en estudiantes de medicina de la Universidad Andrés Bello, 2019, Chile. *Médicas UIS*, 34(3), 29-38. <https://doi.org/10.18273/revmed.v34n3-2021003>.

- Flores, J. M., Villarroel, A., Flores, J. A., Zea, C. C., Pacovilca, O. V., & Oyola, A. E. (2025). Acoso escolar tradicional y cibernético durante la pandemia por COVID-19 en Hispanoamérica. *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana*, 22(1), 1-19. <https://revhph.sld.cu/index.php/hph/article/view/745>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2023, 9 de octubre). *Autolesiones*. <https://www.unicef.org/elsalvador/historias/autolesiones>.
- Frías, M., & Gaxiola, J. C. (2008). Consecuencias de la violencia familiar experimentada directa e indirectamente en niños: depresión, ansiedad, conducta antisocial y ejecución académica. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 237-248. <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243016308004.pdf>.
- Gómez, D. A., & Martínez, M. (2022). Usos del internet por jóvenes estudiantes durante la pandemia de la covid-19 en México. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 12(22), 2-24. <http://dx.doi.org/10.32870/Pk.a12n22.724>.
- Guevara, J., Hernández, A., & Alaniz, J. L. (2023). Salud mental asociada a la pandemia de COVID-19 en estudiantes de fisioterapia de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Fisioterapia*, 46(1), 83-89. <https://doi.org/10.1016/j.ft.2023.11.002>.
- Leal-Soto, F., Morales-Gómez, M. C., Sepúlveda-Páez, G., & Karmelic-Pavlov, V. (2023). Mental health and psychological well-being: changes during the COVID 19 pandemic in students at a Chilean college faculty. *Terapia psicológica*, 41(3), 275-299. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-48082023000300275>.
- López, V. G. (2023). Aproximaciones teórico – conceptuales a la doble jornada laboral femenina. *IXAYA. Revista universitaria de desarrollo social*, 13(25) 97-123. <https://revistaixaya.cucsh.udg.mx/index.php/ixa/article/view/7767>.
- Méndez, A., Salazar, J., Castellanos, E., González, P., Vargas, I., Onofre, M. A., & Conzatti, M. E. (2023). Consumo de alcohol en estudiantes universitarios de enfermería durante la pandemia por COVID-19. *Health and Addictions*, 23(2), 153-164. <http://dx.doi.org/10.21134/haaj.v23i2.755>.
- Muñoz, J., Bautista, E., & Sánchez, O. (2022). Cambios en los estilos de vida de los jóvenes universitarios durante la pandemia de COVID-19. *TOPOFILIA*, 15(24), 312–329. <https://topofilia.buap.mx/index.php/topofilia/article/view/264>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2022, 27 de octubre). *El rol de las y los docentes para prevenir y abordar la violencia escolar*. <https://www.unesco.org/es/articles/el-rol-de-las-y-los-docentes-para-prevenir-y-abordar-la-violencia-escolar>.
- Pibaque, D. D., & Larreal, A. J. (2023). Entornos virtuales de aprendizaje: una mirada teórica hacia el aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9262-9278. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5048.
- Prieto, M. T., Carrillo, J. C., & Lucio, L. A. (2015). Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: el lado oscuro de las redes sociales. *Innovación Educativa*, 15(68), 33-47. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v15n68/v15n68a4.pdf>.
- Ramón, E., Martínez, B., Granada, J. M., Echániz, E., Pellicer, B., Juárez, R., Guerrero, S., & Sáez, M. (2019). Conducta alimentaria y su relación con el estrés, la ansiedad, la depresión y el insomnio en estudiantes universitarios. *Nutrición Hospitalaria*, 36(6), 339-1345. <http://dx.doi.org/10.20960/nh.02641>.
- Reyes, R. A., Yépez, K. R., Cruz, N. M., Del Roció, R., Morales, N., & Fonseca, E. (2023). Covid-19 y su impacto en hábitos de consumo alimentario en estudiantes universitarios del estado de Veracruz. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 5509-5521. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4843.
- Robles, A. L., & López, O. (2022). Estrés y ansiedad en estudiantes de educación superior en condiciones pandémicas. Una intervención psicológica. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4(1), 472-486. <https://doi.org/10.62364/6pdp490>.

- Robles, M., Viter, A. M., Calle, M. A., Betancourt, M., & Hinojosa, J. P. (2024). Abordando la salud mental: riesgo de suicidio en universitarios durante la pandemia por COVID-19. *ENCUENTROS; Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento*, 22(1), 231-239. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13684156>.
- Rodríguez, C., Terrazas, M. A., & Fernández, A. (2025). Variables de salud percibida asociada al agotamiento académico en estudiantes universitarios en postpandemia Covid-19. *RIDEC*, 18(1), 8-16. <https://doi.org/10.63178/ajhr7447ridec>.
- Sanabria-Landeros, I. B., Luna, D., Sánchez-Sánchez, C., Meneses-González, F., Lezana-Fernández, M. Á., De la Peña-León, B., González-Velázquez, M. S., & Méndez-García, S. (2021). Riesgo suicida en estudiantes del área de la salud en periodo de pandemia por la COVID-19. Estudio transversal. *Revista Conamed*, 26(4), 182-191. <http://dx.doi.org/10.35366/102506>.
- Silva, D. I., Rodríguez, R., & Álvarez, J. (2024). Hábitos de salud y su relación con los síntomas emocionales en jóvenes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 6(1), 1-15. <https://doi.org/10.62364/cneip.6.1.2024.239>.



Reflexión de actualidad

Género, discapacidad y discriminación interseccional: barreras en la salud, trabajo y educación superior

Gender, Disability and Intersectional Discrimination: Barriers in Health, Work and Higher Education

<https://doi.org/10.62364/2j1smx88>

Mariana Llamosas-Sentíes*
Arkansas State University Campus Querétaro*

Citación | Llamosas-Sentíes, M. (2026). Género, discapacidad y discriminación interseccional: barreras en la salud, trabajo y educación superior. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 8(1), 1-6. <https://doi.org/10.62364/2j1smx88>

Artículo enviado: 17-03-2026, aceptado: 09-06-2026, publicado: 22-06-2026

Resumen

En el contexto de la conmemoración del Día Internacional de la Mujer, este artículo analiza la discriminación interseccional. Este concepto fue acuñado por Kimberlé Crenshaw para explorar cómo distintos ejes de inequidad interactúan para producir formas complejas de marginalización. Tal es el caso de las mujeres con discapacidad, quienes experimentan la superposición de diversas formas de discriminación que intensifican las barreras existentes en el acceso a la salud, los entornos laborales y la educación superior. Este artículo destaca la importancia de incorporar la interseccionalidad como un marco de referencia para comprender y transformar las barreras sistémicas y la discriminación.

Palabras clave | interseccionalidad, género, discapacidad.

Abstract

In the context of the commemoration of International Women's Day, this article reflects on intersectional discrimination. This concept was introduced by Kimberlé Crenshaw to explore how different axes of inequality interact to produce complex forms of marginalization. Such is the case of women with disabilities, who experience overlapping forms of discrimination that intensify barriers found in healthcare services, the workplace, and higher education. This article highlights the importance of including intersectionality to understand and modify systemic barriers and discrimination.

Keywords | intersectionality, gender, disability.

Correspondencia:

Mariana Llamosas-Sentíes. Correo electrónico: mllamosas@astate.edu ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4415-2727>

* Carretera Estatal 100 Km 17.5, Colón. Querétaro 76270, México

En el marco de la conmemoración del Día Internacional de la Mujer, resulta relevante la reflexión sobre las realidades que viven las mujeres en diferentes entornos. Pese a que en diferentes espacios se han hecho grandes esfuerzos por cambiar las condiciones de inequidad que persisten, se suelen ignorar las interacciones que existen entre los distintos ejes de marginalización (Gomiz, 2016). Desde el advenimiento de los estudios sociales, la defensa de los derechos humanos y civiles y los estudios de género se ha descrito a la discriminación como una manifestación social de las desigualdades que enfrentan los seres humanos que resultan en la limitación de oportunidades para el ejercicio de los Derechos Humanos (López-Sánchez et al., 2022).

Si bien en las últimas décadas se han impulsado distintos esfuerzos orientados a promover la inclusión y el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, las mujeres con discapacidad continúan enfrentando múltiples barreras que limitan su participación plena en ámbitos como la salud, la educación y el trabajo. En este contexto, la interseccionalidad constituye una herramienta teórica relevante para reconocer cómo las condiciones en las cuales operan las acciones discriminativas son complejas y no pueden analizarse de manera aislada. La interseccionalidad describe la magnificación de las condiciones de marginación y vulnerabilidad a partir de las interacciones entre dimensiones como el género, la raza, la etnia, la orientación sexual y la discriminación. Este término fue acuñado por Kimberlé Crenshaw (1989) a partir del análisis de la interacción entre género y raza. En algunas ocasiones la interseccionalidad es entendida como “discriminación múltiple”, sin embargo, cabe recalcar que los ejes bajo los cuales una persona es discriminada no se suman algebraicamente, sino que generan condiciones en las que las oportunidades de participación se reducen y limitan el ejercicio de los derechos.

En la literatura se ha adoptado el concepto de interseccionalidad para el análisis de los ejes de marginalización en dimensiones como etnia, raza, género, orientación sexual y el capacitismo. Gesser et al. (2022) han incorporado el anticapacitismo dentro de los estudios interseccionales para visibilizar la discriminación de las personas por motivo de discapacidad. Lo anterior permite comprender al capacitismo como un eje adicional de desigualdad que interactúa con el racismo y el sexismo amplificando los procesos de exclusión social. Las autoras han destacado la importancia de incluir la discapacidad como una categoría analítica en los estudios interseccionales para ampliar la comprensión de fenómenos como la exclusión social.

En el marco de la interseccionalidad, la dimensión de género constituye otro eje fundamental de análisis, que permite evidenciar cómo el género se encuentra presente en las interacciones humanas; debido a que la cultura configura programas de masculinización y feminización desde los cuales se aprende a sentir, pensar y relacionarse con el entorno (Walters et al., 1991). En este sentido, las premisas de género estarán constantemente presentes en la interacción con otros ejes de discriminación tales como el origen étnico y/o racial, la condición socioeconómica, la migración y la pobreza entre otros.

En este sentido, la intersección entre género y discapacidad ofrece una vía para comprender la complejidad de la interacción entre las distintas barreras que limitan la participación de las mujeres con discapacidad en escenarios diversos. Empleando este marco de referencia, el propósito de esta reflexión es analizar las formas en las que la discriminación interseccional moldea la experiencia de las mujeres en espacios de participación clave como el acceso a la salud, el entorno laboral y la educación superior con el propósito de reflexionar sobre los límites de los enfoques de inclusión centrados únicamente en el acceso institucional y destacar la necesidad de considerar las dinámicas estructurales que condicionan el ejercicio pleno de sus derechos.

En este sentido, trabajos de investigación han descrito evidencias de discriminación estructural asociada a la intersección entre género y discapacidad en el acceso a los servicios de salud para las mujeres con discapacidad. Tinner et al. (2026) documentaron la falta de equipo médico adaptado para la atención y examinación de mujeres con discapacidad, así como la presencia de prejuicios relacionados con el peso. Estas condiciones se acompañan de la experiencia recurrente de “no sentirse escuchadas” lo que obliga a las pacientes a buscar diferentes estrategias para comunicar sus preocupaciones durante la atención médica. Estas prácticas restringen el estado de bienestar y tienen efectos negativos tanto en su salud física como mental.

En relación con lo anterior, un metaanálisis elaborado por Wisdom et al. (2010) encontró un patrón general en las diferencias en la atención a la salud entre mujeres con y sin discapacidad. Las autoras describen que las mujeres con discapacidad tienen una mayor probabilidad de padecer enfermedades crónicas y de morir a causa de éstas. Asimismo, se observó una mayor probabilidad de presentar cáncer y de recibir diagnósticos tardíos, lo que puede asociarse con una menor tendencia a realizarse exámenes preventivos como mastografías y pruebas de Papanicolaou. Además, se identificó una mayor tendencia a presentar problemas de salud mental y abuso de sustancias. Estos hallazgos se relacionan con la concepción de que la discapacidad es, per se, una condición opuesta a la salud, lo que reduce el acceso de las mujeres con discapacidad a servicios de prevención y tratamiento.

Lo anteriormente descrito es ilustrativo de la dificultad que enfrentan las mujeres con discapacidad al momento de solicitar la atención en los servicios de salud. La presencia de prejuicios, como la idea de que la discapacidad es una condición intrínsecamente ligada a la enfermedad contribuye a la vulneración del derecho al acceso universal a la salud. A su vez, esto último genera una segregación de las mujeres con discapacidad al solicitar atención en los servicios de salud. Los estereotipos y prejuicios que existen en torno a la discapacidad tales como la infantilización, la comprensión de la discapacidad como un estado equivalente a la enfermedad, la percepción de dependencia y la vulnerabilidad, contribuyen a perpetuar la exclusión, ya que limitan el acceso a servicios médicos. Lo anterior además se ve atravesado por los estereotipos que históricamente han vulnerado la salud de la mujer, entre ellos se encuentran la limitación de los derechos sexuales, la sexualización del cuerpo femenino y la imposición social de la función reproductiva. Dichas barreras no deben comprenderse únicamente como experiencias individuales, sino como expresiones de dinámicas estructurales capacitistas y patriarcales que continúan condicionando la autonomía corporal y el acceso pleno a la salud de las mujeres con discapacidad.

Aunada a la discriminación observada en el acceso a la salud, también se han documentado las condiciones de marginalización que viven las mujeres con discapacidad en los entornos laborales. Cabello-Roldán (2024) describe la discriminación laboral hacia las mujeres con discapacidad como un fenómeno multifacético que amplifica y refleja las desigualdades persistentes en el mercado de trabajo. Históricamente, las premisas de género asociadas a la masculinidad y la feminidad han impedido la participación plena de la mujer en entornos laborales formales y bien remunerados, sin embargo, cuando estas desigualdades se combinan con otras circunstancias como la discapacidad, la marginalización se magnifica.

Esta dinámica ha sido confirmada por Brown y Moloney (2018) quienes describen la interacción entre el género y la discapacidad como ejes de discriminación interseccional. La literatura muestra que las trayectorias laborales de las mujeres se encuentran asociadas a desventajas estructurales. Factores como la inserción en trabajos mal remunerados, la brecha salarial, la falta de autonomía laboral y la exposición a ambientes laborales estresantes evidencian las desventajas asociadas a partir de esta doble marginalización. Desde una perspectiva interseccional, estas desigualdades no deben analizarse de manera aislada, ya que la interacción entre género y discapacidad produce experiencias específicas de discriminación y vulnerabilidad en las cuales las mujeres con discapacidad son infantilizadas, percibidas como dependientes y ajenas a la participación social.

No se ha alcanzado la participación plena de la mujer en los entornos laborales. La persistencia de la brecha salarial y la falta de espacios equitativos en el mercado de trabajo evidencian los desafíos que todavía deben atenderse para garantizar condiciones laborales más justas. Estas condiciones muestran la necesidad de estrategias institucionales y políticas públicas que reconozcan las formas específicas de exclusión que enfrentan las mujeres con discapacidad en el ámbito laboral. La exclusión laboral no sólo limita las oportunidades económicas, sino también las posibilidades de autonomía, reconocimiento social y participación plena en la vida pública. En este sentido, deben desarrollarse políticas públicas específicas que favorezcan la reducción de barreras estructurales y administrativas que limitan la participación plena de las mujeres con discapacidad en el mercado laboral formal. Asimismo, esta discusión debe ser sensible a las múltiples realidades que viven las mujeres ya que es claro que algunos grupos experimentan la interacción con otros ejes de discriminación tales como la migración, la pobreza, las enfermedades crónicas o la pertenencia a grupos étnicos vulnerables.

En este sentido, la presencia marginalizada de la mujer con discapacidad en el entorno laboral también se encuentra relacionada con la limitada incorporación de las prácticas inclusivas en la educación superior. La educación superior es relevante ya que es el eje central en el progreso de las comunidades, favorece la igualdad de oportunidades, la cohesión social, la construcción de grupos sociales, sentido de comunidad e incremento en la calidad de vida. Dado lo anterior, la inclusión de las mujeres con discapacidad en instituciones de formación profesional y académica no es sólo un derecho sino una vía para desarrollar habilidades de autogestión y aumentar la participación y visibilidad.

En relación con la educación superior de las mujeres con discapacidad, la literatura reporta que los espacios universitarios aún presentan dificultades para incluir plenamente a este grupo. Meadows-Haworth (2023) describe la experiencia de las mujeres con discapacidad en instituciones de educación superior, donde las estudiantes reportaron experiencias marcadas por prejuicios y estigma. Muchas de ellas señalaron sentirse fuera de lugar o percibirse como “una carga” para sus pares y la institución.

Asimismo, las universidades presentan barreras arquitectónicas relacionadas con edificios, salones de clase y mobiliario que no se encuentran adaptados para personas con discapacidad física. A esto se suman otras dificultades como la necesidad de dedicar tiempo y recursos a la atención de complicaciones de salud. Sin embargo, las mujeres con discapacidad enfrentan desafíos que no se presentan en mujeres sin discapacidad ni en hombres con discapacidad. Ante esta situación, se manifiesta la necesidad de implementar ajustes razonables y adecuaciones curriculares para generar condiciones más equitativas.

La marginalización de las mujeres con discapacidad en la educación superior limita sus oportunidades laborales y de participación social en el futuro, ya que este nivel educativo constituye un componente esencial para su desarrollo (Sarkar, 2023). La educación superior ofrece a las mujeres con discapacidad acceso a conocimientos, desarrollo de habilidades y certificaciones que pueden favorecer su independencia y autosuficiencia. Asimismo, la formación universitaria proporciona herramientas para que las estudiantes persigan sus metas personales y profesionales, tomen decisiones informadas y participen activamente en la sociedad.

Además, la educación superior incrementa las oportunidades de empleabilidad y de acceso a trabajos mejor remunerados, lo que contribuye al desarrollo de habilidades y conocimientos necesarios para integrarse a la fuerza laboral y, eventualmente, alcanzar la independencia financiera. Aunado a lo anterior, la experiencia universitaria también favorece el crecimiento y desarrollo personal, permitiendo el fortalecimiento de habilidades socioemocionales como la autoconfianza, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y la exploración de intereses profesionales.

En este sentido, garantizar únicamente el acceso de las mujeres con discapacidad a las instituciones de educación superior resulta insuficiente si éstas continúan reproduciendo condiciones que limitan la participación plena del alumnado con discapacidad. Dada la necesidad de incrementar no sólo la matrícula de mujeres que estudian, sino también la participación efectiva, es pertinente que las instituciones implementen adecuaciones curriculares que permitan desarrollar competencias profesionales en condiciones equitativas. Además, las universidades pueden representar espacios de visibilización y representación si brindan las oportunidades adecuadas para asegurar la participación plena de las estudiantes con discapacidad.

Consideraciones finales

Como ocurre con cualquier grupo vulnerable, la discriminación sufrida por las mujeres con discapacidad ha sido históricamente olvidada e invisibilizada, lo que ha dado lugar a omisiones en la garantía de sus derechos humanos. Cavalcante (2018) señala que la discriminación interseccional hacia las mujeres con discapacidad se expresa en estereotipos negativos como la infantilización, el trato como carga y la exclusión de espacios educativos y laborales.

Así pues, las necesidades de las mujeres con discapacidad no pueden entenderse sin comprender la forma en la que la opresión patriarcal sobre los derechos de la mujer se ejerce sin ser cuestionada y

visibilizada. En este sentido, resulta fundamental visibilizar la situación de las mujeres con discapacidad para abordar con mayor sensibilidad las desigualdades que enfrentan. Ante lo anterior, resulta necesario que las políticas públicas y estrategias institucionales incorporen enfoques interseccionales que permitan identificar y reducir las limitaciones que enfrentan las mujeres con discapacidad en ámbitos como la salud, el trabajo y la educación superior para impulsar acciones afirmativas orientadas a la eliminación de barreras para la participación.

Si bien se han generado avances en materia de inclusión, las experiencias de las mujeres con discapacidad evidencian que el acceso institucional resulta insuficiente cuando persisten dinámicas estructurales que continúan limitando su participación plena y el ejercicio de sus derechos. En este sentido, comprender las experiencias de las mujeres con discapacidad desde una perspectiva interseccional resulta fundamental, ya que permite reconocer la manera en que distintas barreras sociales, educativas, laborales y de salud interactúan entre sí, produciendo formas específicas de exclusión y desigualdad. De esta manera, la interseccionalidad no sólo contribuye a visibilizar las múltiples formas de discriminación que enfrentan las mujeres con discapacidad, sino también a problematizar los límites de políticas públicas y estrategias institucionales que suelen centrarse únicamente en el acceso formal, sin atender las condiciones que restringen la participación plena, la autonomía y el desarrollo de este grupo social.

Finalmente, resulta relevante adoptar una concepción sistémica que permita analizar, desde una perspectiva de complejidad, cómo las construcciones de género atraviesan las realidades de las personas. Por ello es pertinente promover investigaciones cualitativas que, a través de entrevistas a profundidad, exploren las experiencias de las mujeres con discapacidad desde una perspectiva interseccional. Ello permitiría comprender con mayor detalle la manera en que las barreras de género, discapacidad, condición socioeconómica, origen étnico u otras categorías sociales interactúan en contextos específicos, generando evidencia útil para el diseño de políticas públicas y estrategias institucionales más sensibles a la diversidad de experiencias.

Referencias

- Brown, R. L., & Moloney, M. E. (2018). Intersectionality, Work, and Well-Being: The Effects of Gender and Disability. *Gender & Society*, 33(1), 94-122. <https://doi.org/10.1177/0891243218800636>
- Cabello-Roldan, A. (2024). La doble brecha en el mercado de trabajo: la discriminación laboral de la mujer con discapacidad. *Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, 12(3), 494-525. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9717097>
- Cavalcante, A. M. (2018). Discriminación interseccional: Concepto y consecuencias en la incidencia de violencia sexual contra mujeres con discapacidad. *Journal of Feminist, Gender and Women Studies*, (7), 15-25. <https://doi.org/10.15366/jfgws2018.7.002>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. En K. T. Bartlett & R. Kennedy (Eds.), *Feminist legal theory: Readings in law and gender* (pp. 57-80). Routledge.
- Gomiz, M. P. (2016). La sexualidad y la maternidad como factores adicionales de discriminación (y violencia) en las mujeres con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 123-142. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.07>
- Gesser, M., Block, P., & Guedes de Mello, A. G. D. (2022). Estudios sobre discapacidad: interseccionalidad, anticapacitismo y emancipación social. *Andamios*, 19(49), 217-254. <https://doi.org/10.29092/uacm.v19i49.924>
- López-Sánchez, C. L., Vilaseca-García, C. V., & Serrano-Japa, J. M. S. (2022). Interseccionalidad: la discriminación múltiple desde una perspectiva de género. *Revista Crítica de la Historia de las Relaciones Laborales y de la Política Social*, (14), 71-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8928082>

- Meadows-Haworth, C. (2023). The intersectional disadvantages for disabled women in UK higher education. *International Journal of Disability and Social Justice*, 3(2), 49–70. <https://doi.org/10.13169/intljofdissojus.3.2.0049>
- Sarkar, R. (2023). Exploring challenges of women with disabilities in accessing higher education. *Journal of Disability Studies*, 9(1), 1-7. https://www.researchgate.net/profile/Ratan-Sarkar/publication/375187409_Exploring_Challenges_of_Women_with_Disabilities_in_Accessing_Higher_Education/links/654373d23cc79d48c5c721fb/Exploring-Challenges-of-Women-with-Disabilities-in-Accessing-Higher-Education.pdf
- Tinner, L., Alonso Curbelo, A., & Gillespie, K. (2026). Fighting the “Bog Standard”: Intersectional experiences of gender and disability discrimination within healthcare among women in Scotland. *SSM – Qualitative Research in Health*, 9. <https://doi.org/10.1016/j.ssmqr.2026.100709>
- Walters, M., Carter, B., & Papp, P. (1991). *La red invisible: Pautas vinculadas al género en las relaciones familiares*. Paidós.
- Wisdom, J. P., McGee, M. G., Horner-Johnson, W., Michael, Y. L., Adams, E., & Berlin, M. (2010). Health Disparities Between Women With and Without Disabilities: A Review of the Research. *Social Work in Public Health*, 25(3-4), 368-386. <https://doi.org/10.1080/19371910903240969>