

Revista

PSICOLOGÍA

ISSN 2602-8379 Electrónico

Volumen 10 - Número 19, Julio-Diciembre, 2026

UNEMI



Revista universitaria de la Facultad Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho
Carrera de Psicología
Universidad Estatal de Milagro
Milagro - Ecuador

<http://ojs.unemi.edu.ec/index.php/faso-unemi>

[f/CRAI.Unemi](#) [X@jv/CRAIUNEMIEC](#)

Revista Psicología UNEMI

Ciencias Sociales y del Comportamiento.

Vol. 10, Nº 19, julio - diciembre 2026

Revista semestral, editada por la Universidad Estatal de Milagro, Facultad Ciencias Sociales, Educación Comercial y Derecho, carrera de Psicología.

INDIZACIÓN:

2602-8379 en línea

REGISTRO:

Latindex 2.0, DOAJ Directory of Open Access Journals, ERIHPLUS, European Reference Index for the Humanities and Social sciences, MIAR Matriz de Información para el Análisis de Revistas. Actualidad iberoamericana, Bielefeld Academic Search Engine BASE, Red Iberoamericana de innovación y conocimiento científico REBID y Google Scholar

FINANCIAMIENTO:

- Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación, UNEMI

Portada:

Característica:

La propuesta de la revista al lado izquierdo contiene el nombre, el registro ISSN y al lado derecho la palabra psicología en una presentación vertical con fondo celeste azulado verdoso.



Revista Psicología UNEMI.

Es una revista científica de producción semestral dirigida a la población universitaria que difunde conocimiento científico, basados en proyectos de investigación, divulgación de proyectos de vinculación, trabajos originales y arbitrados en la línea de ciencias sociales y del comportamiento con secciones de ciencias relacionadas al bienestar psicológico y salud mental, enmarcados en cualquiera de las áreas de investigación, básica o aplicada, propias de la psicología, psicología social, comunitaria, clínica, educativa, jurídica, deportiva, entre otros y que contribuyan al avance, crecimiento inter-disciplinario de esta, así como a su impacto social.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos, siempre y cuando se cite su procedencia. Las opiniones de los autores son de su exclusiva responsabilidad y la revista no se solidariza con doctrinas, ideas o pensamientos expresados en ellos.

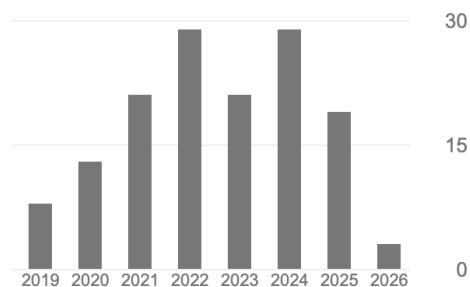
Solicitudes, comentarios y sugerencias favor dirigirse a: Universidad Estatal de Milagro, Carrera de Psicología, Revista PSICOLOGÍA UNEMI. km 1.5, vía Milagro a Parroquia Virgen de Fátima o comunicarse por +593-0984396325 - ext. 9169

Dirección electrónica: revistapsicologia@unemi.edu.ec

Envíos: <http://ojs.unemi.edu.ec/>

Citas Google Scholar

Cited by	VIEW ALL	
	All	Since 2021
Citations	151	122
h-index	6	5
i10-index	5	3



Administración de la revista:

Directora Revista Psicología UNEMI

Ps. Carmen Zambrano Villalba, Ph.D.

Editorial UNEMI

Ing. María Angela Bermeo Fuentes, MSc

Diseño Portada

Lcdo. Victor Zea Raffo, Mgtr

**COMITÉ
EDITORIAL**

EDITORA PRINCIPAL

Ph.D. Carmen Zambrano Villalba

Universidad Estatal de Milagro, Ecuador
czambranov@unemi.edu.ec

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

PhD. Alexis Lorenzo Ruiz

Universidad de la Habana, Cuba
Alexislorenzo64@gmail.com

PhD. María Richaud de Minzi

Pontificia Universidad Católica Argentina
richaudmc@gmail.com

MSc. Paola Ahumada Contreras

Universidad de Chile
paolaahumada83@gmail.com

PhD. Marmo Julieta

Pontificia Universidad Católica Argentina
julietamarmo@yahoo.com.ar

Dr. Alejandro Chávez Rodríguez

Universidad de Guadalajara, México
cualitativainvestigacionrev@hotmail.com

Dra. Analía Lozada

Universidad de Flores Argentina
analía_lozada@yahoo.com.ar

Dr. Bernardo Kerman

Universidad de Flores, Argentina
bskerman@gmail.com

Dr. Ricardo Sánchez

Universidad Nacional Autónoma de México
ricardo.sanchez@iztacala.unam.mx

Dra. Consuelo Rubi Rosales Piña

Universidad Nacional Autónoma de México
rubi.rosales@iztacala.unam.mx

Dr. David Javier Enríquez Negrete

Universidad Nacional Autónoma de México
david.enriquez@iztacala.unam.mx

Dra. Sandra Muñoz Maldonado

Universidad Nacional Autónoma de México
sandra.munoz@iztacala.unam.mx

Dra. Esperanza Guarneros Reyes

Universidad Autónoma de México
esperanzagr@iztacala.unam.mx

COMITÉ EDITORIAL

MSc. Shirley Arias Rivera

Universidad de Sevilla
shirleyariasrivera@gmail.com

PhD. Carlos Ramos Galarza

Universidad SEK
ps_carlosramos@hotmail.com

MSc. Yasel Santisteban Díaz

Universidad Estatal de Guayaquil
Yasel83@gmail.com

MSc. Johana Espinel

Universidad Estatal de Milagro
jespinelg@unemi.edu.ec

Dr. Holguer Romero Urréa

Universidad Estatal de Milagro
hrmerou@unemi.edu.ec

PhD. Manuel Cañas

Universidad de Riobamba/España
mcañas@unach.edu.ec

MSc. Víctor Aldás Rovayo

Universidad Técnica de Ambato
vd.aldasr@uta.edu.ec

MSc. Elka Almeida Monge

Universidad Estatal de Milagro
ealmeidam@unemi.edu.ec

MSc. Patricia Gavilanes

Universidad de Guayaquil
pat_gav@hotmail.com

Contenido

Editorial	08
Funciones ejecutivas asociadas a las conductas disruptivas en estudiantes de educación general básica Steven Mendieta-Salazar; Ayleen Intriago-Ponce; Inés Ronquillo-Zambrano	11
Implementación piloto del monitoreo rutinario de resultados (rom) en una clínica universitaria de salud mental: factibilidad, aceptabilidad y resultados clínicos preliminares Nicolás Campodónico; Esthela Gomez Guerra	21
Predicción del riesgo suicida desde la regulación emocional en estudiantes mujeres de psicología Pedro David Rosas Fuentes; Karla Patricia Valdés García; Felipe Sebastián Balderas-Pérez; Alondra Sofía Paredes-Valdés	32
Análisis de los niveles de ansiedad en familiares cuidadores de pacientes con trastorno por uso de sustancias Jaime Ivan Manzano Lozano	41
Autoestima y su relación con la conducta alimentaria en adolescentes Pablo Andrés Buitrón Jara; Marlon Mayorga Lascano	47
Propuesta de validación por jueces expertos de una intervención cognitivo conductual para estrés académico Daniel Fernando Cordova Guillermo; Alicia Hernández Montaña; José González Tovar	60
Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, rendimiento académico, terapia cognitivo-conductual y farmacológica, revisión sistemática Nancy Karina Granda Songor; María Fernanda Guerrero Vaca; María Daniela Castillo Gálvez	71
Relación entre la memoria de trabajo y el lenguaje lectoescritor en niños: una revisión sistemática Génesis Paredes Bayas; Viviana Jacome Ortega; Josselyn Sánchez Llerena	89
Intervención neuropsicológica para la fluidez lectora en niños con dificultades de aprendizaje, revisión sistemática Mayra Alexandra Pullupaxi Amán	114
Proceso atencional y la relación con el desempeño académico en estudiantes: revisión sistemática Mercedes Mariela Aragón Pozo; Paola Katherine Chimbo Guallpa; Liz Katherine Loor Gaibor	129
Normas de publicación	153

Contenido

Editorial	08
Executive functions associated with disruptive behaviors in basic general education students Steven Mendieta-Salazar; Ayleen Intriago-Ponce; Inés Ronquillo-Zambrano	11
Pilot implementation of routine outcome monitoring (rom) in a university mental health clinic: feasibility, acceptability, and preliminary clinical outcomes Nicolás Campodónico; Esthela Gomez Guerra	21
Predicting suicide risk based on emotional regulation in female psychology students Pedro David Rosas Fuentes; Karla Patricia Valdés García; Felipe Sebastián Balderas-Pérez; Alondra Sofía Paredes-Valdés	32
Analysis of anxiety levels in family caregivers of patients with substance use disorder Jaime Ivan Manzano Lozano	41
Self-esteem and its relationship with eating behavior in adolescents Pablo Andrés Buitrón Jara; Marlon Mayorga Lascano	47
Proposal for validation by expert judges of a cognitive behavioral intervention for academic stress Daniel Fernando Cordova Guillermo; Alicia Hernández Montañó; José González Tovar	60
Attention deficit hyperactivity disorder, academic performance, cognitive-behavioral and pharmacological therapy, systematic review Nancy Karina Granda Songor; María Fernanda Guerrero Vaca; María Daniela Castillo Gálvez	71
Relationship between working memory and literacy in children: a systematic review Génesis Paredes Bayas; Viviana Jacome Ortega; Josselyn Sánchez Llerena	89
Neuropsychological intervention for reading fluency in children with learning difficulties: a systematic review Mayra Alexandra Pullupaxi Amán	114
Attentional Processes and Their Relationship with Academic Performance in Students: A Systematic Review Mercedes Mariela Aragón Pozo; Paola Katherine Chimbo Guallpa; Liz Katherine Loor Gaibor	129
Publication Rules.....	153

Contente

Editorial	08
Funções executivas associadas a comportamentos disruptivos em alunos do ensino fundamental básico Steven Mendieta-Salazar; Ayleen Intriago-Ponce; Inés Ronquillo-Zambrano	11
Implementação piloto do monitoramento rotineiro de resultados (rom) em uma clínica universitária de saúde mental: factibilidade, aceitabilidade e resultados clínicos preliminares Nicolás Campodónico; Esthela Gomez Guerra	21
Previsão do risco de suicídio a partir da regulação emocional em estudantes de psicologia do sexo feminino Pedro David Rosas Fuentes; Karla Patricia Valdés García; Felipe Sebastián Balderas-Pérez; Alondra Sofia Paredes-Valdés	32
Análise dos níveis de ansiedade em familiares cuidadores de pacientes com transtorno por uso de substâncias Jaime Ivan Manzano Lozano	41
Autoestima e sua relação com o comportamento alimentar em adolescentes Pablo Andrés Buitrón Jara; Marlon Mayorga Lascano	47
Proposta para validação por juízes especialistas de uma intervenção cognitivo-comportamental para o estresse acadêmico Daniel Fernando Cordova Guillermo; Alicia Hernández Montaña; José González Tovar	60
Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade, desempenho acadêmico, terapia cognitivo-comportamental e farmacológica: revisão sistemática Nancy Karina Granda Songor; María Fernanda Guerrero Vaca; María Daniela Castillo Gálvez	71
Relação entre memória de trabalho e alfabetização em crianças: uma revisão sistemática Génesis Paredes Bayas; Viviana Jacome Ortega; Josselyn Sánchez Llerena	89
Intervenção neuropsicológica para a fluência leitora em crianças com dificuldades de aprendizagem: revisão sistemática Mayra Alexandra Pullupaxi Amán	114
Processo Atencional e Sua Relação com o Desempenho Acadêmico em Estudantes: Uma Revisão Sistemática Mercedes Mariela Aragón Pozo; Paola Katherine Chimbo Gualpa; Liz Katherine Loor Gaibor	129
Publication Rules.	153

LA CIENCIA DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN EL SIGLO XXI EL ARTE DE REGULAR LAS EMOCIONES

Ph.D. Carmen Zambrano Villalba, MSc
Universidad Estatal de Milagro, Ecuador

En una cultura hiperestimulada y dominada por la reactividad, la salud mental se debate en un terreno de juego complejo. El ritmo contemporáneo nos empuja constantemente a reaccionar en piloto automático: un correo electrónico pasivo-agresivo activa la alarma biológica y la incertidumbre laboral dispara el cortisol de manera crónica. Sin embargo, la psicología contemporánea es contundente: el bienestar psicológico no radica en la erradicación de los estados afectivos displacenteros, sino en la sofisticación de nuestros mecanismos de regulación emocional (Gross, 2024).

El principal obstáculo tanto en la práctica clínica como en la divulgación científica

es la confusión entre regulación y supresión. Mientras que la supresión afectiva —*el esfuerzo consciente por inhibir la expresión conductual de la emoción*— se asocia con un mayor gasto cardíaco, activación exacerbada del sistema simpático y un efecto de rebote psicológico, la regulación emocional constituye un “proceso neurocognitivo estrictamente adaptativo”. Como recordaba el neurólogo y psiquiatra Viktor Frankl, (1945) entre el estímulo y la respuesta existe un espacio, y en ese espacio radica nuestro poder para elegir. La regulación es, precisamente, la capacidad ejecutiva de ensanchar dicho espacio.

Tabla 1. Proceso emocional según Viktor Frankl

Proceso emocional		
Estímulo (Intrínseco/extrínseco)	Espacio de regulación (Pausa)	Respuesta (Consiente)

La neuropsicología clínica recurre al modelo procesual de James Gross ya que permite comprender cómo intervenir formalmente en nuestro mundo interno, (Gross, 2024). Este marco teórico divide las estrategias de regulación en dos grandes fases cronológicas: La primera está enfocada en el antecedente, las mismas que tienen lugar antes de que la respuesta emocional se consolide en el organismo. Aquí destaca la reevaluación cognitiva, la cual consiste en reinterpretar conscientemente el significado de un evento para modificar su impacto. Investigaciones de neuroimagen demuestran que transitar del pensamiento automático “esto va a arruinar mi carrera” hacia “esto es un desafío complejo de resolver” modula con éxito los patrones globales de afecto negativo en el cerebro en comparación con el procesamiento pasivo (Sorensen et al., 2026).

Las otras están enfocadas en la respuesta y se ejecutan cuando la emoción ya ha inundado la experiencia subjetiva y fisiológica del individuo. En este punto crítico, intervenciones basadas en la atención plena (mindfulness) y la modulación de la respiración diafragmática ayudan al sistema nervioso parasimpático a atenuar potenciales evocados tardíos relacionados con estímulos desagradables, restaurando la homeostasis somática (Wielgosz et al., 2021).

El poder neurocognitivo deregular las emociones se encuentra como lo afirma la neurocientífica Lisa Feldman Barrett quien introdujo un concepto revolucionario para la neurociencia afectiva: como es la granularidad emocional (Barrett, 2023). Explica que las personas que poseen una alta granularidad no se limitan a describir sus estados internos con etiquetas binarias o genéricas como “me

siento mal"; por el contrario, diferencian con precisión si lo que experimentan es frustración, desilusión, envidia, fatiga metabólica o desamparo (Barrett, 2023).

A nivel cerebral, este etiquetado afectivo específico actúa como un regulador biológico natural. Al categorizar conceptualmente el estado afectivo, la corteza prefrontal disminuye los niveles de incertidumbre en el procesamiento predictivo del cerebro y optimiza la alostasis (Barrett, 2023). Un imperativo de salud pública es la alfabetización emocional no puede continuar confinada en exclusividad al diván de la consulta psicoterapéutica privada. Mitigar el fenómeno del burnout corporativo, reducir los síntomas de ansiedad y depresión en poblaciones de alto estrés crónico y reconstruir tejidos sociales resilientes exige que la autorregulación sea tratada formalmente como una competencia cognitiva básica (Pruessner et al., 2023). Enseñar a la población a habitar la incomodidad emocional sin ser destruidos por ella es, en la actualidad, el mayor desafío preventivo y clínico de la psicología del siglo XXI.

Referencias

- Barrett, L. F. (2023). *Curriculum Vitae: Individual differences in emotional granularity and predictive processing*. Northeastern University. <https://cos.northeastern.edu/wp-content/uploads/2023/10/LFB-current-CV.pdf>
- Frankl, V. E. (2015). *El hombre en busca de sentido* (H. Ikeda, Trad.; 3.ª ed.). Herder Editorial. (Obra original publicada en 1946)
- Gross, J. J. (2024). James Gross y su modelo de regulación emocional. *Revista de Neuropsicología Neuro-Class*, 8(2), 45-52. <https://neuro-class.com/james-gross-y-su-modelo-de-regulacion-emocional/>
- Pruessner, L., Moore, A. A., & Boden, M. T. (2023). Cognitive reappraisal moderates the effect of combat or other traumatic exposure on post-traumatic stress, depression, and generalized anxiety disorder symptoms. *Journal of Behavioral Health Services & Research*, 50(4), 512-526. DOI: 10.1080/08995605.2023.2250709
- Sorensen, L., Pines, R., & Amygdala, M. (2026). A comparison of a multivariate neural pattern versus individual brain regions during cognitive reappraisal of negative emotions. *NeuroImage*, 284, Article 116787. DOI: 10.1093/scan/nsag007
- Wielgosz, J., Zhang, Q., & Brown, K. W. (2021). Mindfulness versus cognitive reappraisal: The impact of brief breath-focused meditation on late positive potentials and emotional stimuli processing. *Mindfulness*, 12(7), 1689-1702. https://www.researchgate.net/publication/353395085_Mindfulness_Versus_Cognitive_Reappraisal_the_Impact_of_Mindfulness-

**FUNCIONES EJECUTIVAS ASOCIADAS A LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS
EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA**

**IMPLEMENTACIÓN PILOTO DEL MONITOREO RUTINARIO
DE RESULTADOS (ROM) EN UNA CLÍNICA UNIVERSITARIA
DE SALUD MENTAL: FACTIBILIDAD, ACEPTABILIDAD
Y RESULTADOS CLÍNICOS PRELIMINARES**

**PREDICCIÓN DEL RIESGO SUICIDA DESDE LA REGULACIÓN
EMOCIONAL EN ESTUDIANTES MUJERES DE PSICOLOGÍA**

**ANÁLISIS DE LOS NIVELES DE ANSIEDAD EN FAMILIARES CUIDADORES
DE PACIENTES CON TRASTORNO POR USO DE SUSTANCIAS**

**AUTOESTIMA Y SU RELACIÓN CON LA CONDUCTA
ALIMENTARIA EN ADOLESCENTES**

**PROPUESTA DE VALIDACIÓN POR JUECES EXPERTOS DE UNA INTERVENCIÓN
COGNITIVO CONDUCTUAL PARA ESTRÉS ACADÉMICO**

**TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD,
RENDIMIENTO ACADÉMICO, TERAPIA COGNITIVO-CONDUCTUAL
Y FARMACOLÓGICA, REVISIÓN SISTEMÁTICA**

**RELACIÓN ENTRE LA MEMORIA DE TRABAJO Y EL LENGUAJE
LECTOESCRITOR EN NIÑOS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA**

**INTERVENCIÓN NEUROPSICOLÓGICA PARA LA FLUIDEZ LECTORA EN
NIÑOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE, REVISIÓN SISTEMÁTICA**

**PROCESO ATENCIONAL Y LA RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO
ACADÉMICO EN ESTUDIANTES: REVISIÓN SISTEMÁTICA**

FUNCIONES EJECUTIVAS ASOCIADAS A LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

Steven Mendieta-Salazar¹; Ayleen Intriago-Ponce²; Inés Ronquillo-Zambrano¹

(Recibido en diciembre 2025, aceptado en marzo 2026)

¹ Licenciado en Psicología, Maestrante en Psicología con mención en Neuropsicología del Aprendizaje en la Universidad Estatal de Milagro, <https://orcid.org/0009-0006-3913-2897>; ² Licenciada en Psicología, Maestrante en Psicología con mención en Neuropsicología del Aprendizaje en la Universidad Estatal de Milagro, <https://orcid.org/0009-0007-6988-5539>; ³ Licenciada en Psicología, Maestrante en Psicología con mención en Neuropsicología del Aprendizaje en la Universidad Estatal de Milagro, <https://orcid.org/0009-0006-3349-9196>

jmendietas@unemi.edu.ec; aintriagop4@unemi.edu.ec; oronquilloz@unemi.edu.ec

Resumen: Las funciones ejecutivas se han conceptualizado como un conjunto de procesos cognitivos superiores que permiten regular la conducta para favorecer una adaptación eficaz frente a nuevas situaciones. Ante esto, el objetivo fue analizar la relación entre los componentes de las funciones ejecutivas y las conductas disruptivas en estudiantes de Educación General Básica. Para ello, se utilizó el enfoque cuantitativo, descriptivo, transversal y correlacional, se emplearon instrumentos como el BRIEF-2, el CBCL y el Test de Stroop; la muestra se conformó por 210 participantes, 105 niños entre 10 y 15 años de edad que se encontraban cursando entre 6° de Educación General Básica y 10° de Básica Superior y 105 padres de familia. Los resultados evidenciaron dificultades principalmente en planificación y organización (13.32), así como la presencia de problemas sociales, conductas agresivas y conductas infractoras. Además, se encontró una relación entre flexibilidad cognitiva y planificación-organización con las conductas disruptivas ($p < .001$). Se concluyó que los estudiantes con mayores limitaciones en flexibilidad y planificación han presentado más conflictos sociales, impulsividad o actitudes desafiantes.

Palabras claves: Funciones ejecutivas, conducta disruptiva, flexibilidad, planificación, inhibición.

EXECUTIVE FUNCTIONS ASSOCIATED WITH DISRUPTIVE BEHAVIORS IN BASIC GENERAL EDUCATION STUDENTS

Abstract: Executive functions have been conceptualized as a set of higher cognitive processes that regulate behavior to facilitate effective adaptation to new situations. Therefore, the objective of this study was to analyze the relationship between the components of executive functions and disruptive behaviors in elementary school students. A quantitative, descriptive, cross-sectional, and correlational approach was used, employing instruments such as the BRIEF-2, the CBCL, and the Stroop Test. The sample consisted of 210 participants: 105 children between 10 and 15 years of age, enrolled in grades 6 through 10, and 105 parents. The results revealed difficulties primarily in planning and organization (13.32), as well as the presence of social problems, aggressive behaviors, and delinquent behaviors. Furthermore, a relationship was found between cognitive flexibility and planning-organization with disruptive behaviors ($p < .001$). It was concluded that students with greater limitations in flexibility and planning have presented more social conflicts, impulsivity or defiant attitudes.

Keywords: Executive functions, disruptive behavior, flexibility, planning, inhibition.

FUNÇÕES EXECUTIVAS ASSOCIADAS A COMPORTAMENTOS DISRUPTIVOS EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL BÁSICO

Resumo: As funções executivas têm sido conceituadas como um conjunto de processos cognitivos superiores que regulam o comportamento para facilitar a adaptação eficaz a novas situações. Portanto, o objetivo deste estudo foi analisar a relação entre os componentes das funções executivas e comportamentos disruptivos em alunos do ensino fundamental. Foi utilizada uma abordagem quantitativa, descritiva, transversal e correlacional, empregando instrumentos como o BRIEF-2, o CBCL e o Teste de Stroop. A amostra foi composta por 210 participantes: 105 crianças entre 10 e 15 anos de idade, matriculadas do 6° ao 10° ano do ensino fundamental, e 105 pais. Os resultados revelaram dificuldades principalmente no planejamento e organização (13,32), bem como a presença de problemas sociais, comportamentos agressivos e delinquentes. Além disso, foi encontrada uma relação entre flexibilidade cognitiva e planejamento-organização com comportamentos disruptivos ($p < 0,001$). Concluiu-se que os alunos com maiores limitações em flexibilidade e planejamento apresentaram mais conflitos sociais, impulsividade ou atitudes desafiadoras.

INTRODUCCIÓN

Durante el transcurso de la primera infancia ha sido de vital determinación el correcto desarrollo de ciertas habilidades cognitivas para que los niños y adolescentes puedan mantener una adecuada adaptación no solo a las demandas del entorno, sino también a las condiciones y normas sociales o académicas. Sobre esto, Yépez et al. (2020) han defendido que el desarrollo de estas habilidades en las primeras edades de vida ha resultado en una ayuda posterior cuando el infante ingresa al campo escolar, no solo por la organización en sus asignaciones, sino también la inversión de tiempo en su realización.

Por consiguiente, a lo largo del camino de la escolaridad se ha podido analizar la presencia de un conjunto de diferentes dinámicas y situaciones sociales o académicas que pueden demandar niveles importantes de autorregulación o adaptación al medio. Ante ello, diversos estudios han reportado un incremento significativo en conductas disruptivas dentro de las aulas de clases en diferentes contextos educativos, no solo creando condiciones hostiles para el desarrollo del proceso de aprendizaje (Figueroa et al., 2020), sino también de la participación de factores externos al contexto educativo (De los Santos et al., 2020) y aparición de factores emocionales negativos en población infantil (Martínez-Vicente y Valiente-Barroso, 2020).

Las condiciones antes mencionadas han levantado un creciente interés por la profundización del estudio de las conductas disruptivas y las funciones ejecutivas dentro del contexto educativo sobre todo en el contexto ecuatoriano. En este sentido, se ha podido analizar que el interés actual ha radicado en identificar los factores cognitivos y ejecutivos como predictores en el comportamiento infantil dentro de un determinado contexto, especialmente en el campo educativo, Moriguchi (2021).

En el contexto internacional, Tamm et al. (2020) investigaron sobre la asociación entre el funcionamiento ejecutivo y el desempeño conductual en niños escolarizados entre 5 y 12 años de edad. A nivel regional, Corahua y Zelada (2024) se interesaron por la relación entre las funciones ejecutivas y los

problemas conductuales en adolescentes. A nivel nacional, Chuquirima et al. (2025) profundizaron el análisis en la correlación entre las funciones ejecutivas y la conducta infractora en jóvenes ecuatorianos. Conceptualmente las funciones ejecutivas han sido comprendidas como procesos cognitivos superiores complejos relacionadas a las habilidades para regular, organizar y planificar el comportamiento, lo que ha podido permitir la adaptación a situaciones que pueden ser nuevas (Lepe-Grajeda et al., 2022). La literatura ha identificado tres componentes que, a pesar de su interrelación, pueden ser analizados de manera discontinua (Rodríguez, 2023), los cuales son: memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva.

Respecto a las conductas disruptivas, Haro-Lara et al. (2023) han comprendido que el comportamiento negativo en el aula, altera el desarrollo normal de la clase, por lo que afectan la dinámica y generan reacciones negativas en los participantes. En concordancia a esto, Aguilar et al. (2020) mencionaron que en los niños estas conductas se han manifestado como comportamientos inadecuados que alteran la convivencia familiar o escolar y surgen como respuestas impulsivas o desafiantes ante diversas situaciones, En adición, específicamente para el campo educativo, para Villavicencio et al. (2020) las conductas disruptivas con mayor aparición en el aula de clases han sido las motrices, verbales y agresivas.

Ante la evidencia presentada, el presente trabajo investigativo ha analizado la relación entre las funciones ejecutivas y las conductas disruptivas presentes en estudiantes de una institución educativa privada durante el periodo lectivo 2025-2026. Para dar cumplimiento a dicho objetivo, primero se determinó los subindicadores de las funciones ejecutivas (flexibilidad cognitiva, planificación y control inhibitorio), luego se estableció las puntuaciones totales de las conductas disruptivas (problemas sociales y conductas agresivas y conductas en contra de las normas) y, finalmente, se correlacionaron las variables de interés, dando respuesta a la pregunta, ¿Cuál es la relación entre las funciones ejecutivas y las conductas disruptivas en los estudiantes de Educación General Básica?.

MÉTODO

Diseño: La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, siguiendo los lineamientos metodológicos propuestos por Vizcaíno et al. (2023). Este enfoque permitió formular hipótesis y establecer relaciones entre las variables mediante el análisis numérico de los datos. El diseño de investigación fue no experimental, dado que no se manipularon las variables, sino que se observaron en su contexto natural; asimismo, se adoptó un diseño transversal, descriptivo y correlacional, ya que la recolección de datos se realizó en un solo momento temporal, con el propósito de analizar la relación existente entre las variables de estudio.

Muestra: La población estuvo conformada por estudiantes de una institución educativa privada y representantes legales. De acuerdo con lo mencionado por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), se aplicó un muestreo no probabilístico, el cual permitió escoger a los estudiantes de acuerdo con su accesibilidad y disposición para participar en el estudio. Para la selección de los participantes escolares, se establecieron los siguientes criterios de inclusión: tener entre 10 y 15 años de edad, cursar entre 6° de Educación General Básica y 10° de Básica Superior, y contar con el consentimiento informado de los padres o representantes legales. Se excluyeron a los estudiantes que eran de cursos inferiores y aquellos que no contaron con el consentimiento informado. Para la elección de los participantes adultos se consideraron los criterios de inclusión: ser representante legal de un estudiante que se encontraba cursando entre 6° de Educación General Básica y 10° de Básica Superior. La muestra se conformó por un total de 210 participantes, de los cuales 105 fueron niños entre 10 y 15 años de edad que se encontraba cursando entre 6° de Educación General Básica y 10° de Básica Superior y 105 padres de familia, seleccionados de una institución educativa privada ubicada en la región Costa. Esta muestra resultó representativa del grupo etario y educativo al que se dirigió la investigación, garantizando la validez de los resultados obtenidos.

Instrumentos

Evaluación Conductual de la Función Ejecutiva (BRIEF-2): El instrumento inicialmente fue creado por Goia et al. (2017) y adaptado en su versión española por Maldonado et al. (2017). A lo largo de sus 63 preguntas, se ha podido recolectar información sobre nueve escalas clínicas de las funciones ejecutivas: inhibición, supervisión de sí mismo, flexibilidad, control emocional, iniciativa, memoria de trabajo, planificación y organización, supervisión de la tarea y organización de materiales; además de cuatro índices: regulación conductual, regulación emocional, regulación cognitiva, función ejecutiva. Se utilizó el formato destinado a la familia, que fue completado por el representante legal de cada estudiante, donde seleccionaron los comportamientos que identificaron en un rango de seis meses acorde a las siguientes opciones de respuesta: N (nunca), AV (a veces), F (frecuentemente). En Latinoamérica ha demostrado tener índices psicométricos confiables superiores a .85 en sus escalas globales y subescalas (Pino-Muñoz y Arán, 2019), mientras que en la presente investigación el instrumento obtuvo una consistencia interna de .93, lo que indicó una excelente confiabilidad para su uso en población escolar ecuatoriana.

Child Behavior Checklist (CBCL/6-18) de 6-18 años: Desarrollado por Achenbach & Rescorla (2001) para evaluar problemas emocionales y conductuales en niños y adolescentes entre 6 y 18 años de edad. El formato estuvo organizado en 133 ítems organizados en 9 escalas clínicas: agresividad, depresión, obsesión-compulsión, delincuencia, ansiedad somática, problemas somáticos, delincuencia no socializada, hiperactividad, retraimiento social (Siong et al., 2021). El instrumento se presentó con opciones en una escala de Likert con las opciones 0 (nunca), 1 (algunas veces) y 2 (muchas veces). Se obtuvo un alfa de Cronbach 0.93, lo que indicó una excelente confiabilidad del instrumento para su uso en niños y adolescentes escolares ecuatorianos.

Test de Stroop: Este instrumento está conformado por tres formatos con 100 estímulos cada uno: en el primer formato el niño debió leer las palabras

siguiendo un orden específico, en el segundo formato se volvió a leer según los colores escritos con la letra X, y en el tercer formato se leyeron los colores de las palabras presentadas. Siguiendo a Jiménez-Martínez et al. (2023), este formato ha obtenido una validación para la población ecuatoriana con un alfa de Cronbach de 0.94, lo que ha indicado tener propiedades psicométricas válidas para el análisis del control inhibitorio en niños y adolescentes en el contexto cultural y social de la investigación.

Procedimiento: El proceso de recolección de datos se llevó a cabo en una institución educativa privada, previamente con la obtención de la autorización para la realización del estudio. La selección de estas instituciones se basó en criterios de accesibilidad y disposición a colaborar en el proceso investigativo. La aplicación del Test de Stroop se efectuó de manera presencial, organizando a los estudiantes en grupos reducidos de cinco participantes, con el fin de garantizar un ambiente controlado, minimizar las distracciones, mantener la atención individual durante la aplicación del instrumento y reducir la inversión de recursos temporales.

Antes de iniciar la evaluación, se brindaron instrucciones claras sobre la dinámica de la prueba, asegurando la comprensión de los estudiantes respecto a la tarea a realizar. Este procedimiento permitió obtener datos más precisos sobre la atención selectiva y la capacidad de control cognitivo de los participantes, evitando interferencias externas que pudieran sesgar los resultados.

Por otra parte, los instrumentos dirigidos a los padres de familia se aplicaron de manera virtual, utilizando formularios digitales previamente organizados en un solo enlace. Esta modalidad se eligió para facilitar su participación, considerando la disponibilidad de tiempo y los compromisos laborales de los representantes. Además, la recolección digital de datos permitió optimizar el manejo y resguardo de la información, reduciendo errores en la transcripción y mejorando la organización de la base de datos para el posterior análisis estadístico.

Toda la información recolectada, incluyendo respuestas, tiempos, errores del Test de Stroop

y cuestionarios de padres fue organizada en una hoja de trabajo en Excel y se añadieron campos para observaciones relevantes. Antes del análisis estadístico, se realizó un proceso de limpieza de datos que incluyó la verificación de duplicados, rangos válidos y valores faltantes, registrando todo en un diccionario de datos para asegurar la trazabilidad. Además, un segundo revisor comprobó una muestra aleatoria para validar la exactitud de la información y se conservaron versiones con sello de tiempo. Finalmente, los archivos fueron almacenados de manera segura en copias cifradas, una local y otra en servidor institucional, con respaldo periódico y políticas de retención conforme a las normas éticas y de confidencialidad.

Para el tratamiento estadístico de la información, se ingresaron los datos al programa estadístico Jasp, que previamente fueron ordenados y filtrados en una hoja de cálculo de Excel. Seguido de ello, se realizó un análisis descriptivo de para determinar las medidas de tendencia central de la muestra seleccionada, tales como media, mediana, moda y desviación estándar. La elección de dicho análisis fue de gran ayuda para determinar el estadístico correlacional de Cronbach de las puntuaciones totales de la variable conductas disruptivas con los subíndices de las funciones ejecutivas.

Principios éticos: La investigación se desarrolló bajo los principios éticos fundamentales establecidos en las normas internacionales de investigación con seres humanos (Declaración de Helsinki y Código de Núremberg), y en conformidad con las directrices del Ministerio de Educación. Se aplicó el consentimiento informado, el cual fue proporcionado a los padres o representantes legales antes de iniciar el proceso de evaluación; en dicho documento se detallaron los objetivos del estudio, los procedimientos a realizar, la voluntariedad de la participación y el derecho a retirarse en cualquier momento sin que esto implicara perjuicio alguno. Los autores declaran no presentar conflictos de interés y se comprometieron a utilizar la información exclusivamente con fines académicos, sin divulgar información que permitiera su identificación.

RESULTADOS

Tabla 1. Descriptivos de las funciones ejecutivas (BRIEF-2).

	Inhibición	Supervisión de sí mismo	Flexibilidad	Control emocional	Iniciativa	Memoria de trabajo	Planificación y organización	Supervisión de la tarea	Organización de materiales
Mediana	10	6	12	11	8	12	14	7	9
Media	11.77	6.24	12.07	12.16	8.10	11.24	13.32	7.88	9.18
Desv/st	3.67	1.93	3.20	3.55	2.33	3.26	3.70	2.41	2.66
Coef/var	0.31	0.31	0.26	0.29	0.29	0.29	0.28	0.31	0.29
Asimetría	1.14	0.49	0.43	0.37	0.43	0.29	0.19	0.99	0.76
Est/Error	0.24	0.24	0.24	0.24	0.24	0.24	0.24	0.24	0.24
Curtosis	0.81	-0.54	-0.94	-1.27	-0.59	-0.59	-0.66	0.67	-0.18

La tabla 1 sobre el descriptivo de las escalas de las funciones ejecutivas obtenidas a partir del instrumento BRIEF-2 mostraron que las medias oscilan entre 6.24 (supervisión de sí mismo) y 13.32 (planificación y organización); mientras que las desviaciones estándar se han ubicado con valores entre 1.93 y 3.70, indicando una variabilidad moderada en el desempeño ejecutivo en los estudiantes. Estos resultados han evidenciado que el funcionamiento ejecutivo de los estudiantes, desde la perspectiva de los padres, ha sido heterogéneo, presentando una dificultad en los procesos relacionados a planificación y organización.

En la tabla 2 se ha presentado los resultados descriptivos del control inhibitorio, mostrando un puntaje medio de 8.50 y una mediana de 5, lo que ha

indicado que el rendimiento general de los estudiantes se ha inclinado hacia valores moderadamente bajos. Dichos resultados han reflejado una dispersión considerable en las capacidades de control inhibitorio en los participantes, lo que evidencia que el rendimiento de la función ejecutiva evaluada no ha sido igual en los estudiantes de Educación General Básica.

Tabla 2. Descriptivos del control inhibitorio (Test de Stroop)

Control Inhibitorio	
Mediana	5.00
Media	8.50
Desviación st	14.97
Coefficiente de variación	1.76
Asimetría	0.87

Tabla 3. Descriptivos de las conductas disruptivas (CBCL).

	Ansiedad-depresión	Retraimiento	Quejas somáticas	Problemas sociales	Problemas del pensamiento	Problemas de atención	Conducta infractora	Conducta agresiva
Mediana	3.00	2.00	2.00	2.00	1.00	2.00	1.00	2.00
Media	3.97	2.34	2.28	2.79	1.72	3.14	1.63	3.11
Dev/est	4.34	2.41	2.49	3.08	2.08	3.41	2.12	3.68
Coef/v	1.09	1.03	1.09	1.10	1.21	1.08	1.30	1.18
Asimetría	2.32	1.60	1.65	1.69	1.84	1.27	2.17	1.38
Curtosis	7.90	4.48	2.88	3.03	4.12	1.18	7.24	1.44

A partir de los resultados mostrados en la tabla 3, se ha evidenciado que las escalas con mayor puntuación media fueron ansiedad/depresión (3.97), problemas de atención (3.14) y conducta agresiva (3.11). Estos resultados han puesto en evidencia que las conductas disruptivas y dificultades emocionales han estado

presente en la muestra de estudiantes, es decir, que, si los problemas emocionales o atencionales han estado presentes en los estudiantes, presentaban problemas en el control emocional que se exteriorizaban a través de conductas agresivas.

Tabla 4. Resultados correlacionales entre las funciones ejecutivas y conductas disruptivas

Variable		Flexibilidad	Planif7Orgnz	C/inhib	P/sociales	C/ infract	C/ agres
Flexibilidad	Pearson's r	—					
Planif/orgnz	Pearson's r	0.82	—				
	p-value	< .001***	—				
Cont/inb	Pearson's r	-0.04	-0.02	—			
	p-value	0.70	0.88	—			
Proble/social	Pearson's r	0.52	0.44	-0.07	—		
	p-value	< .001***	< .001***	0.46	—		
Cond/infrct	Pearson's r	0.62	0.56	0.02	0.59	—	
	p-value	< .001***	< .001***	0.86	< .001***	—	
C/agres	Pearson's r	0.67	0.63	-0.05	0.75	0.77	—
	p-value	< .001***	< .001***	0.61	< .001***	< .001***	—

En la tabla 4 se han organizado los resultados correlacionales de las variables relacionadas a funciones ejecutivas (flexibilidad, planificación-organización, control inhibitorio) y conductas disruptivas (problemas sociales, conducta infractora y conducta agresiva). Se observó una correlación positiva entre flexibilidad cognitiva y planificación-organización ($p < .001$), lo que ha manifestado que los estudiantes que presentan dificultades para adaptarse cognitivamente a la situación tienden a presentar problemas en la organización y planificación. Asimismo, la flexibilidad obtuvo una correlación positiva con la escala de problemas sociales ($p < .001$), conducta infractora ($p < .001$) y conducta agresiva ($p < .001$), lo que ha sugerido una significativa relación entre las dificultades en la capacidad de adaptación cognitiva y las conductas disruptivas. Este resultado ha mostrado que, cuando los estudiantes presentan dificultades para adaptarse a los cambios, han presentado inconvenientes para organizarse y planificar en sus actividades.

Además, la capacidad de planificación-organización consiguió una relación positiva con los problemas sociales ($p < .001$), conducta infractora ($p < .001$) y conducta agresiva ($p < .001$), lo que ha permitido analizar que dicha función ejecutiva se vincula con las manifestaciones negativa de la conducta en estudiantes. En contraparte, el control inhibitorio no mostró correlaciones significativas con las escalas de conductas disruptivas ($p > .05$). Estos resultados han reflejado que las dificultades presentadas en la

flexibilidad cognitiva no solo afectan el rendimiento de las funciones ejecutivas, sino que también se han vinculado a las distintas demostraciones de conductas disruptivas. En otras palabras, los estudiantes que mostraron mayor rigidez cognitiva siguieron una tendencia a presentar problemas en las relaciones sociales por las diferentes manifestaciones de comportamientos disruptivos o agresivos. En síntesis, los resultados obtenidos a partir del análisis estadístico descriptivo-correlacional de las subescala de funciones ejecutivas y la subescala de conductas disruptivas han dado evidencia que la flexibilidad cognitiva y planificación-organización, como indicadores de las funciones ejecutivas, se han relacionado significativamente con la presencia de conductas sociales disruptivas en los estudiantes de educación básica, según la perspectiva de los padres.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos han permitido analizar de manera integral la relación existente entre los componentes de las funciones ejecutivas, específicamente la flexibilidad cognitiva, planificación-organización y control inhibitorio con la manifestación de conductas disruptivas, que en el campo académico han sido consideradas como conductas externalizantes, dando respuesta a la pregunta inicial de investigación y a la hipótesis planteada.

Los resultados han mostrado dificultad en los procesos relacionados a planificación y organización en

estudiantes de educación básica, desde la perspectiva de los padres. Esto difiere con lo hallado por Riaño-Garzón et al. (2020), Vázquez-Miraz et al. (2021) y Rodríguez et al. (2021), donde encontraron que la muestra de niños mantenía desempeños normales en las funciones ejecutivas, especialmente en flexibilidad cognitiva, planificación y organización.

Además, Gutiérrez-Ruiz y Revollo-Carrillo (2025) publicaron que sus participantes infantiles presentaron un rendimiento promedio en la flexibilidad cognitiva. En contraparte, los resultados se relacionan con lo publicado con Porto et al. (2021) donde encontraron que los estudiantes de educación básica presentaron puntuaciones significativas en flexibilidad cognitiva, planificación e inhibición. Respecto a la relación entre las funciones ejecutivas con las conductas disruptivas, los resultados mostraron que la flexibilidad cognitiva y planificación-organización se han relacionado significativamente con la presencia de conductas sociales disruptivas en los estudiantes de educación básica. Ante ello, se ha encontrado un grupo importante de estudios que concuerdan con el presente trabajo, por lo que ha sido importante dar detalles de dicha discusión.

Por un lado, Gutiérrez-Ruiz y Revollo-Carrillo (2025) encontraron que el control emocional, a partir del análisis de las funciones ejecutivas relacionadas al control de los impulsos y la supervisión, fue una variable predictora en los problemas de conducta en niños (Gutiérrez-Ruiz y Revollo-Carrillo, 2025). Además, Núñez et al. (2025) publicaron que las conductas patológicas externalizantes, que en la presente investigación se entendió como conductas disruptivas, se ha asociado positivamente con la flexibilidad y la regulación cognitiva en estudiantes de primaria.

Asimismo, All et al. (2024) encontraron que las funciones ejecutivas relacionadas a la regulación del comportamiento (inhibición, control emocional y flexibilidad) se han correlacionado con las conductas externalizantes, siendo los predictores más significativos en niños preescolares neurodiversos. Además, Bruzón et al. (2022) concluyeron que los estudiantes, que presentaron manifestaciones

de conductas violentas, obtuvieron puntuaciones deficientes en pruebas destinadas a la evaluación de funciones ejecutivas como control atencional, flexibilidad cognitiva y control inhibitorio. En este mismo sentido, Jenabi et al. (2025) hallaron una correlación positiva entre inhibición, flexibilidad y el control inhibitorio y las habilidades sociales en niños con problemas de conducta. Junto con lo anterior, Coragua y Zelada, (2024) concluyeron la presencia de una correlación directa entre las funciones ejecutivas y los problemas de conducta en niños.

En contraparte de lo anteriormente mencionado. Frazier et al. (2022) han publicado que el funcionamiento ejecutivo relacionado con la inhibición y regulación emocional se asoció con los niveles bajos del comportamiento problemático en niños y adolescentes, por lo que para los autores las conductas disruptivas no se relacionan con los componentes de las funciones ejecutivas. Además, Ocampo et al. (2020) encontraron puntuaciones significativamente más altas en problemas de Atención en su muestra de estudiantes que no residían en un entorno socialmente adverso (Ocampo et al., 2020).

En definitiva, los resultados mostrados han facilitado un interesante contraste sobre la relación existente entre los componentes de las funciones ejecutivas y las conductas disruptivas. Por un lado, un conjunto de autores concuerda con la correlación entre flexibilidad cognitiva, planificación-organización y control inhibitorio con las conductas externalizantes, que en la presente investigación se consideraron como conductas disruptivas; mientras que un grupo reducido de artículos mostraron una relación inexistente entre dichas variables.

CONCLUSIÓN

Con los resultados obtenidos se logró identificar que los estudiantes presentaron mayores dificultades en los procesos de planificación y organización, junto con niveles moderados de flexibilidad cognitiva y un control inhibitorio heterogéneo. El análisis evidenció la dificultad de los participantes para regular o estructurar sus acciones de manera adecuada, lo que ha influido en su respuesta externa a las actividades escolares y demandas del entorno.

En cuanto a las conductas, descriptivos mostraron la presencia de manifestaciones conductuales relevantes, en especial en las dimensiones de problemas sociales, conducta agresiva y conductas que desafían las normas. Estas puntuaciones revelaron que la muestra presentó dificultades para manejar sus emociones que han afectado la convivencia y el ajuste escolar. Al relacionar ambos grupos de variables, se encontró una asociación significativa entre las dificultades en flexibilidad cognitiva y en planificación-organización con el aumento de conductas problemáticas. Los estudiantes con mayores limitaciones en estos procesos ejecutivos han presentado más conflictos sociales, impulsividad o actitudes desafiantes. En cambio, el control inhibitorio no mostró una relación significativa, lo que ha sugerido que no todos los componentes ejecutivos influyen de la misma forma en el comportamiento.

Específicamente cuando un niño tiene dificultades para adaptarse cognitivamente, organizar sus ideas o planificar sus acciones, es más probable que presente comportamientos que alteren la dinámica del aula, como agresividad, desafíos a la autoridad o problemas para relacionarse con sus pares. Aunque el control inhibitorio no mostró un papel determinante en el caso, los resultados en su conjunto evidencian que los componentes ejecutivos evaluados cumplen un rol clave en la regulación conductual infantil. Estos hallazgos invitan a considerar intervenciones preventivas y programas educativos que favorezcan la autorregulación y el pensamiento flexible desde edades tempranas.

Por último, los resultados alcanzados han permitido confirmar la hipótesis planteada, destacando que ha existido una relación significativa entre las funciones ejecutivas y las conductas disruptivas en los estudiantes de Educación General Básica. Este trabajo ha resultado de gran interés teórico y metodológico en consecuencia por la elección de una población infantil que se encuentra inscrita en el periodo lectivo comprendido entre 2025 y 2026, en la exploración específica de componentes de las funciones ejecutivas y su relación con diferentes manifestaciones de conductas disruptivas, lo que ha podido permitir un análisis de gran significancia en el campo de las neurociencias y en la educación

REFERENCIAS

- Aguilar, C. E. V., Piedra, T. R. A., & Ponce, M. C. C. (2020). Conductas disruptivas infantiles y estilos de crianza. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(1), 138-150. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.13113>
- All, K., Chawarska, K., & L Macari, S. (2024). Early executive functioning predicts externalizing problems in neurodiverse preschoolers. *Autism Research*, 17(5), 1053-1065. <https://doi.org/10.1002/aur.3109>
- Chuiririma, T., González, B., & Salazar, J. (2025). Funciones ejecutivas y su relación con la conducta antisocial en jóvenes. *Psicología Forense II*, 244. Obtenido de <https://repositorio.uisek.edu.ec/handle/123456789/5114>
- Corahua Arroyo, D. A., & Zelada Travezaño, F. V. (2024). Funciones ejecutivas y problemas de conducta en estudiantes de secundaria de una institución educativa nacional de Lima, 2023. Obtenido de <https://repositorio.upn.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/7cbfa3f9-edfd-45e5-9195-8a00f261a60e/content>
- De Los Santos, P. J., Carrasco, Á. L., & Domínguez, M. D. J. (2020). Conductas disruptivas en educación secundaria obligatoria: Análisis de factores intervinientes. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (25), 219-236. <http://doi.org/10.18172/con.3827>
- Ferrás, Y., Matos, A., & Rodríguez, G. (2022). Control inhibitorio, flexibilidad cognitiva y control atencional en educandos con y sin manifestaciones de conductas violentas del municipio Camagüey. *Opuntia Brava*, 14(4), 317-332. ISSN: 2222-081X
- Figueroa, K., Macas, M., & Espinoza, E. (2020). Conducta disruptiva en aulas regulares de Machala: estudio de caso. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(2), 226-232. <https://doi.org/10.62452/z970m423>
- Frazier, T. W., Crowley, E., Shih, A., Vasudevan, V., Karpur, A., Uljarevic, M., & Cai, R. Y. (2022). Associations between executive functioning, challenging behavior, and quality of life in children and adolescents with and without neurodevelopmental conditions. *Frontiers In Psychology*, 13, 1022700. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1022700>
- Gutiérrez-Ruiz, K., & Revollo-Carrillo, N. (2025). Funciones ejecutivas como predictores de los síntomas de TDAH y problemas conductuales

- en escolares colombianos. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 12(2). <https://doi.org/10.17979/reipe.2025.12.2.11888>
- Haro-Lara, A. P., Bonifaz-Díaz, E. F., & Tite-Naranjo, N. I. (2023). Conductas disruptivas y rendimiento académico. *Revista Científica y Arbitrada de Ciencias Sociales y Trabajo Social Tejedora*, 6(12), 31-41. <https://doi.org/10.56124/tj.v6i12.0092>
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education, Año de edición: 2018, ISBN: 978-1-4562-6096-5, 714 p.
- Jenabi, P., Arjmandnia, A., & Ghasemzade, S. (2019). Investigating the Relationship Between Executive Functions and Social Skills in Children with Externalizing Behavior Problems. *Journal Of Cognitive Science Research*, 1(3), 47-54. <https://doi.org/10.22059/jcsr.2025.394867.1013>
- Jiménez-Martínez, M., González, S., & Orozco, A. (2023). Propiedades psicométricas de una tarea computarizada Stroop emocional caras y palabras. *Psicogente*, 26(49), 47-71. <https://doi.org/10.17081/psico.26.49.5471>
- Lepe-Grajeda, J. D. R., Franco Garzo, E. R., & De la Cruz Sierra, V. E. (2022). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Revista Académica Cunzac*, 5(2), 99-106. <https://doi.org/10.46780/cunzac.v5i2.76>
- Martínez-Vicente, M., & Valiente-Barroso, C. (2020). Ajuste personal y conductas disruptivas en alumnado de primaria. *Actualidades en Psicología*, 34(129), 71-89. <https://doi.org/10.15517/ap.v34i129.37013>
- Moriguchi, Y. (2022). Relationship between cool and hot executive function in young children: A near-infrared spectroscopy study. *Developmental Science*, 25(2), e13165. <https://doi.org/10.1111/desc.13165>
- Nuñez, J., Soto-Rubio, A., & Pérez-Marín, M. (2025). Executive Functions and Child Psychopathology: Contextual Differences and Predictors for Detection and Psychoeducational Intervention. *Children*, 12(9). <https://doi.org/10.3390/children12091217>
- Ocampo, E., Saravia, S., & Rey, C. (2020). Funciones Ejecutivas, Conductas Externalizantes e Internalizantes en Niñas y Adolescentes Expuestas y no Expuestas a un Entorno de Alta Adversidad Social. *Informes Psicológicos*, 20(1), 147-166. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v20n1a010>
- Pino-Muñoz, M., & Arán, V. (2019). Confirmatory Factor Analysis of the BRIEF-2 Parent and Teacher Form: Relationship to Performance-Based Measures of Executive Functions and Academic Achievement. *Applied Neuropsychology: Child*, 10(3), 219-233. <https://doi.org/10.1080/21622965.2019.1660984>
- Porto, M., Puerta-Morales, L., Gelves-ospina, A., & Urrego-Betancourt, Y. (2021). Vista de Funciones Ejecutivas y Rendimiento Académico en Educación Primaria de la Costa Colombiana. *Editorial Universidad de Almería*, 19(54). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i54.3433>
- Rodríguez, D. (2023). Evaluación de la función ejecutiva en la niñez y adolescencia. *Revista del Hospital Psiquiátrico de la Habana.*, 20(3). ISSN: 0138-7103 | RNPS: 2030
- Rodríguez, M. V., Mavrou, I., Laprida, M. I. M., & Camuñas, N. (2021). Problemas conductuales y disfunción ejecutiva: Factores de vulnerabilidad y protección de niñas y adolescentes en acogimiento residencial. *Multidisciplinary Journal Of Gender Studies*, 10(2), 147. <https://doi.org/10.17583/generos.2021.6975>
- Riaño-Garzón, M., Díaz-Camargo, E., Alvarado, J. I. U., Rodríguez, K. M. P., Cárdenas, M. X., Jiménez-Jiménez, S., & Aguilar-Mejía, O. (2020). Atención y funciones ejecutivas en niños habitantes de la frontera colombo-venezolana: diferencias entre educación urbana y rural. *Ciencia E Innovación En Salud*. <https://doi.org/10.17081/innosa.101>
- Siong, W., Suzuki, T., & Kelleher, B. (2021). Structural validity of the Child Behavior Checklist (CBCL) for. *Research in Developmental Disabilities*, 109. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103834>
- Tamm, L., Loren, R. E., Peugh, J., & Ciesielski, H. A. (2021). The association of executive functioning with academic, behavior, and social performance ratings in children with ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, 54(2), 124-138. <https://doi.org/10.1177/0022219420961338>
- Vázquez-Miraz, P., Gutiérrez, K., Fernández, J., Ramírez, P., Espinosa, P., & Domínguez, E. (2021).

- Análisis de la relación entre la conducta de bullying y las funciones ejecutivas en niños y adolescentes escolarizados. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 477-486. <https://doi.org/10.5209/rced.70652>
- Vizcaíno, P., Cedeño, R., & Maldonado, I. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9723-9762. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658
- Yépez, E., Álvarez, G. C. P., & Alencastro, A. G. (2020). Desarrollo de las funciones ejecutivas en la infancia. *Revista Cognosis*, 5(1), 103-114. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v5i1.1656>

IMPLEMENTACIÓN PILOTO DEL MONITOREO RUTINARIO DE RESULTADOS (ROM) EN UNA CLÍNICA UNIVERSITARIA DE SALUD MENTAL: FACTIBILIDAD, ACEPTABILIDAD Y RESULTADOS CLÍNICOS PRELIMINARES

Nicolás Campodónico¹; Esthela Gomez Guerra²

(Recibido en diciembre 2025, aceptado en marzo 2026)

¹Director de Programas de Posgrado de la Universidad de Monterrey, Doctor en Psicología, Posdoctor en psicología con Orientación en Metodología de la Revisión, Especialidad en Clínica Psicoanalítica con adultos, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7182-6983>. ²Ibeth Estefanía Encarnación Aucapiña, Psicóloga Clínica, Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato, estefy.encarnacion@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0440-3026>

nicolas.campodonico@udem.edu; estefy.encarnacion@hotmail.com

Resumen: El Monitoreo Rutinario de Resultados (Routine Outcome Monitoring, ROM) constituye una herramienta central para evaluar el progreso terapéutico en la práctica clínica contemporánea. El presente estudio describe la implementación piloto de un sistema digital de ROM en el Centro de Tratamiento e Investigación de la Ansiedad de la Universidad de Monterrey, evaluando su factibilidad, aceptabilidad y resultados clínicos preliminares. Se analizaron 431 cuestionarios completados por 399 pacientes en un periodo de pilotaje. La factibilidad se evaluó mediante tasas de completitud, tiempos de respuesta y número de evaluaciones por paciente. La aceptabilidad se estimó a partir de expectativas de mejoría y adherencia al sistema. Los resultados clínicos preliminares se analizaron en una submuestra longitudinal ($n = 14$) con al menos dos evaluaciones. El sistema mostró alta factibilidad, con más del 94 % de formularios completos y una mediana de 9.3 minutos de respuesta. La aceptabilidad fue elevada: los pacientes reportaron una expectativa media de mejoría de 8.43/10. Los resultados clínicos mostraron reducciones pequeñas y no significativas en síntomas de depresión (PHQ-9), ansiedad (GAD-7) y severidad total (SC0), consistentes con cambios tempranos esperados durante las primeras sesiones. Los hallazgos apoyan la implementación de ROM en contextos universitarios latinoamericanos y sientan bases para estudios futuros de eficacia clínica con muestras mayores y diseños longitudinales más profundos.

Palabras clave: Monitoreo Rutinario de Resultados, psicoterapia, PHQ-9, GAD-7, clínica universitaria, salud mental.

PILOT IMPLEMENTATION OF ROUTINE OUTCOME MONITORING (ROM) IN A UNIVERSITY MENTAL HEALTH CLINIC: FEASIBILITY, ACCEPTABILITY, AND PRELIMINARY CLINICAL OUTCOMES

Abstract: Routine Outcome Monitoring (ROM) constitutes a central tool for evaluating therapeutic progress in contemporary clinical practice. The present study describes the pilot implementation of a digital ROM system at the Center for the Treatment and Research of Anxiety Center of the Universidad de Monterrey, assessing its feasibility, acceptability, and preliminary clinical outcomes. We analyzed 431 questionnaires completed by 399 patients during a pilot period. Feasibility was evaluated through completion rates, response times, and the number of evaluations per patient. Acceptability was estimated based on improvement expectations and adherence to the system. Preliminary clinical outcomes were analyzed in a longitudinal subsample ($n = 14$) with at least two evaluations. The system showed high feasibility, with over 94 % of forms completed and a median response time of 9.3 minutes. Acceptability was high: patients reported a mean expectation of improvement of 8.43/10. Clinical outcomes showed small and non-significant reductions in symptoms of depression (PHQ-9), anxiety (GAD-7), and overall severity (SC0), which is consistent with early changes expected during the first sessions. These findings support the implementation of ROM in Latin American university contexts and lay the groundwork for future studies on clinical efficacy with larger samples and deeper longitudinal designs.

Keywords: Routine Outcome Monitoring, psychotherapy, PHQ-9, GAD-7, university clinic, mental health.

IMPLEMENTAÇÃO PILOTO DO MONITORAMENTO ROTINEIRO DE RESULTADOS (ROM) EM UMA CLÍNICA UNIVERSITÁRIA DE SAÚDE MENTAL: FACTIBILIDADE, ACEITABILIDADE E RESULTADOS CLÍNICOS PRELIMINARES

Resumo: O Monitoramento Rotineiro de Resultados (Routine Outcome Monitoring, ROM) constitui uma ferramenta central para avaliar o progresso terapêutico na prática clínica contemporânea. O presente estudo descreve a implementação piloto de um sistema digital de ROM no Centro de Tratamento e Pesquisa da Ansiedade da Universidade de Monterrey, avaliando sua factibilidade, aceitabilidade e resultados clínicos preliminares. Foram analisados 431 questionários preenchidos por 399 pacientes em um período de pilotagem. A factibilidade foi avaliada por meio das taxas de completude, dos tempos de resposta e do número de avaliações por paciente. A aceitabilidade foi estimada a partir das expectativas de melhora e da adesão ao sistema. Os resultados clínicos preliminares foram analisados em uma subamostra longitudinal ($n = 14$) com pelo menos duas avaliações. O sistema apresentou alta factibilidade, com mais de 94 % dos formulários completos e uma mediana de 9,3 minutos de resposta. A aceitabilidade foi elevada: os pacientes relataram uma expectativa média de melhora de 8,43/10. Os resultados clínicos mostraram reduções pequenas e não significativas nos sintomas de depressão (PHQ-9), ansiedade (GAD-7) e severidade total (SC0), consistentes com mudanças iniciais esperadas durante as primeiras sessões. Os achados apoiam a implementação do ROM em contextos universitários latino-americanos e estabelecem bases para estudos futuros de eficácia clínica com amostras maiores e desenhos longitudinais mais aprofundados.

Palavras-chave: Monitoramento Rotineiro de Resultados, psicoterapia, PHQ-9, GAD-7, clínica universitária, saúde mental.

INTRODUCCIÓN

El Monitoreo Rutinario de Resultados (ROM por sus siglas en inglés, Routine Outcome Monitoring) es una estrategia ampliamente recomendada para evaluar el progreso del paciente a lo largo del tratamiento psicológico, mejorar la toma de decisiones clínicas y reducir el deterioro sintomático (Lambert, 2010; Boswell et al., 2015). Numerosos estudios han documentado que el ROM se asocia con mayor efectividad terapéutica, especialmente cuando las retroalimentaciones son utilizadas activamente por los terapeutas (Shimokawa et al., 2010; De Jong et al., 2021). Entonces, cabe señalar que la monitorización rutinaria de resultados clínicos (MRR) en psicoterapia ha emergido como una práctica fundamental para mejorar la calidad y eficacia de los tratamientos psicológicos (Evans et al., 2002).

En un contexto donde la salud mental es reconocida como un componente crucial del bienestar general, la capacidad de evaluar objetivamente los resultados de las intervenciones terapéuticas se ha vuelto imprescindible para garantizar que los tratamientos sean efectivos y ajustados a las necesidades individuales de cada paciente (Campodonico, 2025). El presente trabajo aborda la continuidad de investigaciones previas de Campodónico (2025), Wampold (2015), Ortíz et al. (2021) y Zúniga-Salazar et al. (2021), quienes señalaron el desarrollo de herramientas de monitoreo adaptadas culturalmente como un aspecto crucial para la investigación futura. Dichas herramientas deben considerar las diferencias en la percepción de los trastornos mentales, estilos de afrontamiento y las expectativas terapéuticas en diversas culturas.

Los estudios de Shalaby et al. (2022) y Morina et al. (2023) destacaron la relevancia de profundizar en investigaciones que evalúen el impacto y la implementación del ROM. Sin embargo, a pesar de su importancia, la adopción sistemática del ROM continúa siendo limitada en instituciones latinoamericanas, donde aún existe escasa literatura empírica en español que examine su factibilidad real en contextos clínicos universitarios. La mayor parte de la evidencia disponible proviene de Europa, Norteamérica y Australia (Areas et al., 2025; Arrigoni et al., 2021; Zeldovich y Alexandrowicz, 2019; Barkham et al., 2001; Bickman et al., 2011), son regiones donde el uso de sistemas

de monitoreo de resultados es más consolidado y ha demostrado beneficios clínicos y organizacionales.

El presente estudio constituye el primer pilotaje de ROM en el Centro de Tratamiento e Investigación para la Ansiedad (CETIA) de la Universidad de Monterrey, integrando escalas breves y validadas PHQ-9 para depresión (Kroenke et al., 2001) y GAD-7 para ansiedad (Spitzer et al., 2006) administradas al inicio de cada sesión durante la duración del tratamiento en cuestión. El estudio tuvo como objetivos evaluar la factibilidad del sistema de Routine Outcome Monitoring (ROM) a través de indicadores operativos que permitieron valorar su implementación en la práctica clínica y estimar su aceptabilidad, considerando tanto la expectativa de mejoría de los pacientes como los niveles de adherencia al sistema; y describir resultados clínicos preliminares en aquellos pacientes que contaron con mediciones repetidas a lo largo del proceso terapéutico.

Este estudio se adhiere a una tendencia global que promueve la atención basada en evidencia y el uso de métricas estandarizadas en los entornos clínicos universitarios. En este marco, la principal utilidad del Monitoreo de Resultados en Rutina (MRR) radica en la capacidad para permitir al terapeuta realizar un seguimiento continuo de los cambios ocurridos durante la terapia. A partir de esta información, es posible identificar dificultades emergentes, prevenir el abandono o el deterioro clínico, ajustar el tratamiento a las necesidades y características de cada consultante, y reforzar aquellos aspectos que están resultando especialmente beneficiosos, contribuyendo potencialmente al fortalecimiento de la alianza terapéutica (Lutz et al., 2022; Lloyd et al., 2019).

Asimismo, el MRR facilita la evaluación de la eficacia de las intervenciones psicológicas en la práctica clínica habitual, al tiempo que constituye un recurso valioso para el desarrollo profesional y la supervisión clínica de los terapeutas. Su implementación en psicoterapia también abre la posibilidad de retroalimentar o no los resultados obtenidos, lo que implica decidir si se compartirán de manera explícita los datos de progreso con terapeutas y/o consultantes e incorporarlos activamente en el trabajo clínico.

MÉTODO

Participantes

Se analizaron 431 cuestionarios completados por 399 pacientes atendidos en el CETIA. La edad osciló

entre 14 y 78 años ($M = 31.64$, $DE = 10.18$). Para el análisis longitudinal se seleccionó la submuestra con ≥ 2 mediciones ($n = 20$), de la cual 14 pacientes tenían datos completos en PHQ-9, GAD-7 y SC0. (Ver Tabla 1)

Tabla 1.

Características basales de la muestra (primer formulario por paciente)					
Variable	n	Media	DE	Mediana	Rango
Edad (años)	393	31.64	10.18	29	14-78
PHQ-9 total	385	10.71	6.23	10	0-27
GAD-7 total	381	9.04	5.43	8	0-21
SC0 (PHQ+GAD)	385	19.29	11.03	17	0-48
Expectativa de mejoría (Q22)	420	8.43	1.70	9	0-10

Instrumentos

PHQ-9 (Patient Health Questionnaire-9):

El PHQ-9 es una escala autoadministrada de 9 ítems que evalúa la severidad de los síntomas depresivos experimentados durante las últimas dos semanas (Kroenke et al., 2001). Presenta una estructura unidimensional robusta y ha mostrado excelente validez convergente con entrevistas diagnósticas estructuradas. Es una de las herramientas más utilizadas en ROM debido a su sensibilidad para detectar cambios clínicamente significativos a lo largo del tratamiento y su facilidad de administración digital o presencial. Los rangos de severidad establecidos son: mínimo (0-4), leve (5-9), moderado (10-14), moderadamente grave (15-19) y grave (20-27). En la presente muestra, el PHQ-9 evidenció una fiabilidad interna adecuada ($\alpha = 0.88$), consistente con reportes previos en diversas poblaciones clínicas.

GAD-7 (Generalized Anxiety Disorder-7):

El GAD-7 es una escala de 7 ítems diseñada para evaluar la severidad de los síntomas de ansiedad generalizada (Spitzer et al., 2006). Sus propiedades psicométricas han sido replicadas en múltiples contextos clínicos y comunitarios, mostrando alta validez y sensibilidad para monitorear la evolución sintomática. Es un instrumento central en sistemas MRR por su capacidad para captar variaciones subclínicas y clínicas en ansiedad a lo largo del proceso terapéutico. Sus rangos de severidad son: mínimo (0-4), leve (5-9), moderado (10-14) y grave

(≥ 15). En esta muestra, presentó una fiabilidad interna elevada ($\alpha = 0.89$).

SC0 (Symptom Composite 0):

El índice SC0 corresponde a la puntuación compuesta resultante de la suma del PHQ-9 y el GAD-7, con un rango de 0 a 48. Este tipo de índices integrados es habitual en investigaciones ROM, dado que proporcionan una estimación global de la severidad psicopatológica inicial que facilita la clasificación del riesgo y la comparación entre perfiles sintomáticos. Su uso permite observar trayectorias de cambio más estables y comparables entre pacientes con combinaciones diversas de síntomas ansiosos y depresivos.

Expectativa de mejoría (Q22):

Ítem único con un rango de 0 a 10 que evalúa la expectativa inicial de mejoría percibida por el paciente. Las expectativas terapéuticas son un predictor consistente de la alianza terapéutica, la adherencia y los resultados clínicos. Su incorporación en sistemas MRR permite contextualizar el curso del tratamiento y evaluar cómo las expectativas influyen en la evolución sintomática.

Procedimiento:

El cuestionario de Monitoreo de Resultados en Rutina (ROM) se administró de manera digital a través de la plataforma Qualtrics antes de cada sesión de psicoterapia. Todas las mediciones se registraron automáticamente en el sistema, lo que permitió estimar el tiempo de respuesta, verificar los

niveles de completitud por ítem y por escala, y analizar la distribución total de mediciones por paciente a lo largo del tratamiento.

Para el análisis longitudinal, se establecieron dos puntos temporales principales: T0 (línea de base): primera medición disponible para cada paciente; T1 (última medición): última puntuación registrada en el sistema para ese mismo paciente. Las mediciones se realizaron de manera continua y sistemática desde el momento en que el paciente fue asignado a su terapeuta hasta la finalización del tratamiento, independientemente de la forma en que este concluyera. Esto incluye: alta clínica otorgada por el profesional; abandono o interrupción unilateral del tratamiento por parte del paciente y cualquier otro motivo administrativo o clínico que determinara el cierre del proceso terapéutico. Este diseño permitió capturar la trayectoria sintomática completa de cada consultante, incluyendo evoluciones positivas, estancamientos y posibles deterioros, elementos centrales para la evaluación del impacto clínico del MRR.

Consideraciones éticas: La investigación se desarrolló de acuerdo con los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y las normativas vigentes para la investigación en salud mental. Todos los pacientes fueron informados sobre el uso clínico y de investigación de los datos recabados a través del sistema de Monitoreo de Resultados en Rutina (ROM), garantizando que la participación no implicaba riesgos adicionales ni interfería con el curso habitual del tratamiento psicoterapéutico. Los datos fueron recolectados con fines clínicos asistenciales y posteriormente analizados de manera secundaria para esta investigación, asegurando en todo momento la confidencialidad, anonimato y la protección de la información personal mediante procedimientos de codificación y resguardo seguro de la base de datos.

La participación fue voluntaria y los pacientes conservaron el derecho a retirar su información del sistema sin que ello afectara la calidad de la atención recibida. Asimismo, el estudio fue evaluado y aprobado por el comité ético correspondiente del CETIA, considerando especialmente la naturaleza observacional del diseño, el uso de instrumentos validados y la ausencia de intervenciones experimentales adicionales.

RESULTADOS

El análisis de factibilidad se basó en 431 formularios completados por 399 pacientes durante la fase piloto. En términos operativos, el sistema mostró niveles muy altos de adherencia en la primera aplicación, ya que todos los pacientes completaron al menos un formulario, lo que confirma la integración efectiva del ROM en el flujo clínico inicial del CETIA. En cuanto a la completitud de datos, el PHQ-9 presentó únicamente un 4.2 % de celdas faltantes, mientras que el GAD-7 mostró un 5.1 %, proporciones muy inferiores a las reportadas en estudios clínicos naturalistas donde la ausencia de datos puede fluctuar entre 10 % y 25 % (Boswell et al., 2015; Barkham et al., 2001). Además, el 95.8 % de los formularios tuvo el PHQ-9 completamente respondido, y el 94.9 % el GAD-7. Esta consistencia confirma que los usuarios fueron capaces de completar los instrumentos sin dificultad ni fatiga significativa.

El tiempo de respuesta del cuestionario es otro indicador relevante de factibilidad. La mediana fue de 9.3 minutos, con un rango intercuartílico de 6.3 a 16.3 minutos. Estos valores se ubican dentro del estándar internacional para ROM digitales breves, típicamente entre 7 y 12 minutos (De Jong et al., 2021). Si bien la media (50.3 minutos) estuvo sesgada al alza por formularios dejados abiertos accidentalmente, la mediana y el percentil 75 reflejan mejor la realidad operativa. Este hallazgo sugiere que el cuestionario es compatible con el tiempo de espera y el inicio de sesión, sin afectar la logística clínica.

Respecto al número de mediciones, el pilotaje mostró un patrón esperado en fases tempranas: la mayoría de los pacientes (95 %) completaron una sola medición, mientras que solo un 5% tuvo mediciones repetidas. Este patrón fue consistente con la transición inicial hacia sistemas ROM, donde el primer objetivo es probar su integración al ingreso clínico antes de escalar hacia un seguimiento continuo de todas las sesiones. Finalmente, la fiabilidad interna de los instrumentos fue excelente, con un alfa de Cronbach de 0.88 para el PHQ-9 y 0.89 para el GAD-7. Estos valores son comparables con sus validaciones originales (Kroenke et al., 2001; Spitzer et al., 2006) y superiores a los obtenidos en muestras clínicas comunitarias latinoamericanas, lo cual evidencia su robustez en este contexto cultural y clínico.

Severidad sintomática inicial de la población

Al analizar el primer formulario por paciente para

estimar el perfil clínico inicial, se observó que la muestra presenta niveles sustanciales de sintomatología. (Ver tabla 2).

Tabla 2.

Distribución de la severidad sintomática inicial			
PHQ-9 (síntomas depresivos)			
Severidad	Rango	n	%
Mínimo	0-4	63	16.4%
Leve	5-9	121	31.4%
Moderado	10-14	89	23.1%
Moderadamente grave	15-19	73	19.0%
Grave	20-27	39	10.1%
GAD-7 (síntomas de ansiedad)			
Severidad	Rango	n	%
Mínimo	0-4	89	23.4%
Leve	5-9	135	35.4%
Moderado	10-14	92	24.1%
Grave	≥15	65	17.1%

En el PHQ-9, el 42 % de los pacientes se ubicó en rango moderado, moderadamente grave o grave. Asimismo, en el GAD-7, un 41 % se ubicó en los rangos moderado o grave. Estos porcentajes confirmaron que el CETIA atiende una población con sintomatología clínica significativa y no meramente subclínica. Los niveles promedio también fueron clínicos: PHQ-9: M = 10.71

(DE = 6.23), es decir, depresión leve/moderada; GAD-7: M = 9.04 (DE = 5.43), correspondiente a ansiedad leve/moderada; SC0 total: M = 19.29 (DE = 11.03). Además, la correlación entre PHQ-9 y GAD-7 fue elevada ($r = .77$), en línea con la literatura que señala la comorbilidad estructural entre depresión y ansiedad con tendencia a coevolucionar en psicoterapia (Boswell et al., 2015).

Tabla 3.

Indicadores de factibilidad del sistema ROM	
Indicador	Valor
Formularios completados	431
Pacientes únicos	399
Formularios por paciente (media, DE)	1.06 (0.27)
Rango de formularios por paciente	1-4
Pacientes con ≥ 2 formularios	20 (5.0%)
Formularios con PHQ-9 completo	95.8%
Formularios con GAD-7 completo	94.9%
Porcentaje de datos faltantes (PHQ-9)	4.2%
Porcentaje de datos faltantes (GAD-7)	5.1%
Tiempo de respuesta (mediana)	9.3 minutos
Tiempo de respuesta (media)*	50.3 minutos

Nota. La media está influida por formularios dejados abiertos accidentalmente.

Aceptabilidad del sistema

La aceptabilidad se evaluó mediante adherencia al sistema y expectativas de mejoría. Los resultados mostraron que los pacientes manifestaron un alto nivel de esperanza o confianza en la eficacia del tratamiento (Q22: $M = 8.43$). La distribución estuvo sesgada hacia valores altos, con un 50 % alcanzando un puntaje de 9 o más. La correlación entre sintomatología global (SC0) y expectativa (Q22) fue prácticamente nula ($r = -.04$), lo cual indica que, independientemente del nivel de

malestar, los pacientes conservan una actitud positiva hacia el proceso terapéutico, un indicador indirecto importante de aceptabilidad del ROM.

La evidencia acumulada sugiere que altas expectativas facilitan la adherencia y participación en procesos de retroalimentación continua (Shimokawa et al., 2010); por lo tanto, estos resultados ofrecen un buen pronóstico para sostener el ROM a largo plazo en el CETIA. (Ver Tabla 4).

Tabla 4.

Indicadores de aceptabilidad	
Indicador	Valor
Expectativa de mejoría (Q22), media (DE)	8.43 (1.70)
Correlación entre severidad total (SC0) y Q22	$r = -.04$
Pacientes con al menos un ROM	100%
Pacientes con ≥ 2 ROMs	5%

Resultados clínicos preliminares

La submuestra longitudinal estuvo compuesta por 14 pacientes con datos completos pre-post en PHQ-

9, GAD-7 y SC0. El número promedio de sesiones evaluadas fue de 2.15 (DE = 0.49), lo que limita la magnitud del cambio posible.

Tabla 5.

Características de la submuestra longitudinal (n = 14)

Variable	Media	DE	Rango
Número de sesiones monitorizadas	2.15	0.49	2-4
PHQ-9 T0	8.50	5.67	1-21
PHQ-9 T1	7.57	5.60	0-20
GAD-7 T0	6.64	5.44	0-18
GAD-7 T1	6.07	5.86	0-21
SC0 T0	15.14	10.19	1-39
SC0 T1	13.64	11.12	0-41

A pesar de ello, se observaron tendencias a la reducción sintomática temprana: PHQ-9: $\Delta = -0.93$, tamaño del efecto pequeño ($dz = -0.28$); GAD-7: $\Delta = -0.57$, tamaño del efecto muy pequeño ($dz = -0.16$); SC0: $\Delta = -1.50$, tamaño del efecto pequeño ($dz = -0.30$). Ninguno de estos cambios alcanzó significación estadística, lo cual era esperable dada la baja potencia estadística y el escaso número de mediciones. Aun así, las trayectorias promedio de SC0 mostraron una pendiente descendente a lo largo de las sesiones, consistente con investigaciones que documentan que parte de la mejoría terapéutica ocurre en las primeras 2-3 sesiones gracias a factores comunes como la alianza, el alivio inicial y la estructuración del problema (Lambert, 2010; Barkham et al., 2001).

La clasificación cualitativa del cambio entre T0 y T1 mostró que la mayoría de los pacientes mantuvo su nivel de severidad tanto en síntomas depresivos como ansiosos (57.1 %). En el PHQ-9, el 35.7 % presentó una mejoría en la categoría sintomática y solo un 7.1 % mostró un empeoramiento. En el GAD-7, el 28.6 % mejoró, mientras que el 14.3 % empeoró. Estos resultados son consistentes con la etapa temprana del tratamiento ($M = 2.15$ sesiones), donde las fluctuaciones sintomáticas tienden a ser moderadas y los cambios clínicos suelen consolidarse tras un mayor número de sesiones.

Tabla 6. Cambios cualitativos en PHQ-9 y en el GAD-7

Cambios cualitativos en PHQ-9		
Cambio	n	%
Sin cambio	8	57.1
Mejora	5	35.7
Empeoramiento	1	7.1
Cambios cualitativos en GAD-7		
Cambio	n	%
Sin cambio	8	57.1
Mejora	4	28.6
Empeoramiento	2	14.3

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue evaluar la factibilidad, aceptabilidad y resultados clínicos preliminares del

Monitoreo Rutinario de Resultados (ROM) en una clínica universitaria de salud mental en México. En conjunto, los hallazgos aportan evidencia sólida que respalda

la integración del ROM en entornos universitarios latinoamericanos, un ámbito donde su implementación ha sido históricamente limitada. Esta práctica suele enmarcarse dentro del paradigma de evidencia basada en la práctica, que integra los resultados de la investigación, características y preferencias de los clientes y la experiencia del terapeuta para ofrecer atención personalizada (Barkham y Mellor-Clark, 2000). Los resultados mostraron una factibilidad sobresaliente: altas tasas de completitud, excelente fiabilidad interna y tiempos de respuesta compatibles con la práctica clínica cotidiana. El porcentaje mínimo de datos faltantes demostró que el diseño del cuestionario fue adecuado para la población atendida y que los pacientes pudieron completarlo sin dificultades técnicas ni cognitivas.

En estudios previos, una de las principales barreras para implementar ROM fue la percepción de que interrumpe la dinámica clínica o consume demasiado tiempo (Boswell et al., 2015). En contraste, el presente estudio evidenció que, cuando se utiliza una plataforma eficiente y un instrumento breve, el ROM es perfectamente integrable al flujo terapéutico de un servicio universitario.

La alta expectativa de mejoría, junto con la elevada completitud del cuestionario, indicaron que los pacientes no perciben el ROM como una carga sino como un componente natural del proceso terapéutico. Esto es coherente con hallazgos previos que manifestaron que los pacientes suelen valorar positivamente la oportunidad de reflexionar sistemáticamente sobre sus síntomas y progreso (De Jong et al., 2021).

Un aspecto particularmente relevante es que la aceptabilidad fue homogénea independientemente del nivel de sintomatología. Esto es crucial para garantizar que el ROM pueda aplicarse de manera universal sin discriminar por severidad o nivel funcional. Aunque el tamaño de la muestra longitudinal fue pequeño, los datos sugieren que los pacientes experimentaron pequeñas mejorías tempranas en depresión y ansiedad. Este patrón coincidió con evidencia internacional que mostró que las primeras sesiones suelen generar cambios modestos, pero clínicamente relevantes, particularmente cuando los pacientes se sienten comprendidos y se reduce la incertidumbre respecto al proceso terapéutico (Lambert, 2010).

Sin embargo, la ausencia de cambios estadísticamente significativos también es informativa: pone de manifiesto la necesidad de obtener más mediciones por paciente y extender el seguimiento para capturar curvas de cambio clínicas más robustas, típicamente observadas a partir de la sexta sesión. Por lo tanto, este estudio aporta evidencia inédita en el contexto mexicano y latinoamericano, donde la literatura sobre ROM es casi inexistente.

La implementación exitosa del sistema en CETIA constituye un precedente clave para: la investigación de efectividad real ("practice-based evidence"), la evaluación continua de calidad, la prevención del deterioro clínico, y el diseño de intervenciones personalizadas basadas en datos. Esto contribuye también a cerrar una brecha histórica entre la investigación psicoterapéutica y la práctica clínica en la región. A su vez, las principales limitaciones incluyen: Muestra longitudinal pequeña, que restringe conclusiones sobre cambio clínico, pocas mediciones por paciente, dada la fase temprana del pilotaje y la ausencia de retroalimentación en tiempo real, una función habitual del ROM que será integrada en fases posteriores.

Para futuras fases del proyecto, se recomienda incorporar de manera sistemática el uso de Routine Outcome Monitoring (ROM) en todas las sesiones, de modo que sea posible consolidar trayectorias de cambio individuales y grupales con mayor precisión. Asimismo, resulta pertinente aplicar modelos multinivel que permitan estimar patrones de evolución sintomática tanto intra sujeto como entre sujetos, optimizando la sensibilidad del análisis longitudinal. Se sugiere también integrar algoritmos de alerta temprana de deterioro clínico, semejantes a los implementados por el sistema OQ-Analyst, a fin de identificar desviaciones significativas en el progreso terapéutico y activar intervenciones oportunas. Finalmente, se propone articular estos resultados con los procesos de supervisión clínica y toma de decisiones terapéuticas, favoreciendo un modelo de trabajo basado en evidencia, adaptable y centrado en el paciente.

CONCLUSIONES

El presente estudio demostró que el Monitoreo Rutinario de Resultados es altamente factible y aceptado en una

clínica universitaria mexicana, incluso en una fase piloto. Los pacientes completaron los instrumentos con alta consistencia, y mostraron buena disposición hacia el proceso, experimentando mejorías preliminares en sus síntomas. Los instrumentos seleccionados (PHQ-9 y GAD-7) mostraron excelente rendimiento psicométrico y ofrecieron información útil para caracterizar a la población atendida, que presenta niveles clínicos significativos de depresión y ansiedad.

Aunque los resultados clínicos preliminares son modestos, establecieron una base sólida para futuros estudios longitudinales y para la integración del ROM como componente estable de la atención clínica. Con una implementación más prolongada y repetida, el CETIA podrá generar evidencia local de efectividad terapéutica, detectar riesgos tempranos y desarrollar procesos de mejora continua basados en datos.

Así como la revisión previamente realizada (Campodónico, 2025), esta investigación permitió concluir como el estudio de Farley et al. (2024) que proporcionó evidencia sobre cómo la retroalimentación continua mejora la práctica clínica, pero se necesitan más estudios longitudinales que evalúen el impacto a largo plazo de este enfoque en la mejora de los resultados terapéuticos y en la adherencia al tratamiento. Otro aspecto crucial para la investigación futura es el desarrollo de herramientas de monitoreo adaptadas culturalmente, que tomen en cuenta las diferencias en la percepción de los trastornos mentales, los estilos de afrontamiento y las expectativas terapéuticas en diversas culturas (Ortiz et al., 2021; Zúñiga-Salazar et al., 2021). De igual manera, es fundamental profundizar en los efectos de los enfoques transdiagnósticos, los cuales podrían ofrecer intervenciones más integradas y menos fragmentadas para tratar trastornos comórbidos.

En conjunto se pudo concluir que este pilotaje constituyó un paso estratégico hacia la consolidación de una práctica clínica universitaria basada en evidencia, alineada con estándares internacionales, y abre camino para que instituciones latinoamericanas avancen hacia sistemas de monitoreo continuo que mejoren la calidad y seguridad de la atención en salud mental.

REFERENCIAS

- Areas, M., Varela, C., Roussos, A. J., Paz, C., Evans, C., & Gómez Penedo, J. M. (2025). Propiedades psicométricas del Clinical Outcomes in Routine Evaluation (CORE-10) en Argentina. *Revista Argentina De Ciencias Del Comportamiento*, 17(1), 61-71. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v17.n1.37272>
- Arrigoni, F., Marchena-Consejero, E., & Navarro-Guzmán, J. (2021). Aplicación y evaluación de la eficacia del protocolo unificado transdiagnóstico con estudiantes universitarios españoles. *Revista Costarricense de Psicología*, 40(2), 149-169. <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v40i02.05>
- Barkham, M., Margison, F., Leach, C., Lucock, M., Mellor-Clark, J., Evans, C., ... & McGrath, G. (2001). Service profiling and outcomes benchmarking using the CORE-OM: Toward practice-based evidence in the psychological therapies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79(3), 343-355. DOI: 10.1037//0022-006x.69.2.184
- Barkham, M. & Mellor-Clark, J. (2000). Rigour and relevance: Practice based evidence in the psychological therapies. In N. Rowland & S. Goss (eds.), *Evidence-based counselling and psychological therapies: Research and applications* (pp 127-144). Routledge.
- Bickman, L., Kelley, S. D., Breda, C., de Andrade, A. R. V., & Riemer, M. (2011). Effects of routine feedback to clinicians on mental health outcomes of youths: Results of a randomized trial. *Psychiatric Services*, 62(12), 1423-1429. DOI: 10.1176/appi.ps.002052011
- Boswell, J. F., Kraus, D. R., Miller, S. D., & Lambert, M. J. (2015). Implementing routine outcome monitoring in clinical practice: Benefits, challenges, and solutions. *Psychotherapy Research*, 25(1), 6-19. DOI: 10.1080/10503307.2013.817696
- Campodónico, N. (2025). Revisión sistemática sobre monitorización rutinaria de resultados clínicos en psicoterapia. *Revista De Psicología*, 43(2), 853-882. <https://doi.org/10.18800/psico.202502.008>
- De Jong, K., Conijn, J. M., Gallagher, R., Reshetnikova, A. S., Heij, M., & Lutz, W. (2021). Using progress feedback to improve outcomes and reduce drop-out, treatment duration, and deterioration: A multilevel meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 85

- (1), 1-19. 101976. DOI: 10.1016/j.cpr.2021.102002
- Evans, C., Connell, J., Barkham, M., Marshall, C., Mulligan, J., Taylor, S., ... & Jenkins, E. (2002). Towards a measure of psychological well-being for all: The Clinical Outcomes in Routine Evaluation—Outcome Measure (CORE-OM). *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 9(5), 336-348. <https://doi.org/10.1192/bjp.180.1.51>
- Farley, K., Copsey, B., Wright-Hughes, A., Farrin, A., Bojke, C., McMillan, D., Graham, C. D., Mattock, R., Brennan, C. A., Gates, C., Martin, A., Dowse, A., Horrocks, J., House, A. O., & Guthrie, E. A. (2024). Randomised controlled trial of a psychotherapeutic intervention to improve quality of life and other outcomes in people who repeatedly self-harm: FReSH START study protocol. *Trials*, 25(1), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s13063-024-08369-2>
- Feixas, G., Evans, C., Trujillo, A., Saúl Gutiérrez, L. A., Botella, L., Corbella, S., González, E., Bados López, A., Garcia Grau, E., & López-González, M. A. (2012). La versión española del CORE-OM: Clinical Outcomes in Routine Evaluation -Outcome Measure. *Revista de Psicoterapia*, 23(89), 109-135. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/32884>
- Jacobson, N. S., & Truax, P. (1991). Clinical significance: A statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(1), 12–19. DOI: 10.1037//0022-006x.59.1.12
- Kroenke, K., Spitzer, R. L., & Williams, J. B. W. (2001). The PHQ-9: Validity of a brief depression severity measure. *Journal of General Internal Medicine*, 16(9), 606–613. DOI: 10.1046/j.1525-1497.2001.016009606.x
- Lambert, M. J. (2010). *Prevention of treatment failure: The use of measuring, monitoring, and feedback in clinical practice*. American Psychological Association. Prevention-Treatment-Failure-Measuring-Monitoring/dp/1433807823
- Lloyd, J., Jowett, S., & Barker, G. (2019). Clinical outcome monitoring in psychotherapy: A systematic review and meta-analysis. *Psychotherapy Research*, 29(4), 551-566. <https://doi.org/10.1080/10503307.2017.1405168>
- Lutz, W., Schwartz, B., & Delgado, J. (2022). Measurement-Based and Data-Informed Psychological Therapy. *Annual Review Clinical Psychology*, 18 (1), 71-98. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-071720-014821>
- Morina, N., Seidemann, J., Andor, T., Sondern, L., Bürkner, P. C., Drenckhan, I., & Buhlmann, U. (2023). The effectiveness of cognitive behavioural therapy for social anxiety disorder in routine clinical practice. *Clinical psychology & psychotherapy*, 30(2), 335-343. <https://doi.org/10.1002/cpp.2799>
- Ortiz, E., Meneses Baez, A. L., Trujillo, A., Núñez, C., Acevedo Rodriguez, M. Y., Albarracin Rodriguez, A. P., & Dominguez-Lara, S. (2021). Psychometric properties of Clinical Outcomes in Routine Evaluation-Outcome Measure (CORE-OM) in Colombia and Peru. *Mediterranean journal of clinical psychology*, 9(3), 1-22. <https://doi.org/10.13129/2282-1619/mjcp-3056>
- Shalaby, R., Survey, P., Knox, M., Rathwell, R., Vuong, W., Surood, S., Urichuk, L., Snaterse, M., Greenshaw, A. J., Li, X. M., & Agyapong, V. I. O. (2022). Clinical Outcomes in Routine Evaluation Measures for Patients Discharged from Acute Psychiatric Care: Four-Arm Peer and Text Messaging Support Controlled Observational Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(7), 1-16. <https://doi.org/10.3390/ijerph19073798>
20. Shimokawa, K., Lambert, M. J., & Smart, D. W. (2010). Enhancing treatment outcome of patients at risk of treatment failure: Meta-analytic and mega-analytic review of a psychotherapy feedback system. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(3), 298–311. DOI: 10.1037/a0019247
- Spitzer, R. L., Kroenke, K., Williams, J. B. W., & Löwe, B. (2006). A brief measure for assessing generalized anxiety disorder: The GAD-7. *Archives of Internal Medicine*, 166(10), 1092–1097. DOI: 10.1001/archinte.166.10.1092
- Wampold, B. E. (2015). *The great psychotherapy debate: The evidence for what makes psychotherapy work*. Routledge.
- World Health Organization [WHO]. (1998). *Wellbeing measure in primary health care/The Depcare Project: report on a WHO meeting: Stockholm, Sweden, 12–13 February 1998*. WHO Regional Office for Europe. <https://iris.who.int/handle/10665/349766>
- Zeldovich, M., & Alexandrowicz, R. W. (2019).

Comparing outcomes: The Clinical Outcome in Routine Evaluation from an international point of view. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 28(3), 1-10. <https://doi.org/10.1002/mpr.1774>

Zúñiga-Salazar, E., Valdiviezo-Oña, J., Ruiz-Cordoba,

O., Baldus-Andrade, D., & Paz, C. (2021). Servicios psicológicos afirmativos para personas LGTBQA+ en Ecuador: Cambios en el males-tar psicológico. *Terapia Psicológica*, 39(3), 353-374. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082021000300353>

PREDICCIÓN DEL RIESGO SUICIDA DESDE LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES MUJERES DE PSICOLOGÍA

Pedro David Rosas Fuentes¹; Karla Patricia Valdés García²; Felipe Sebastián Balderas-Pérez³; Alondra Sofía Paredes-Valdés⁴

(Recibido en enero 2026, aceptado en abril 2026)

¹Maestría en Psicología Clínica y Doctorado en Psicología de la Salud, Universidad Autónoma de Coahuila, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7912-4190>.

²Maestría en Psicología Clínica y Doctorado en Psicología, Universidad Autónoma de Coahuila, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1681-1954>. ³Maestría en Psicología Clínica, Universidad Autónoma de Coahuila, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2741-297X>. ⁴Maestría en Psicología Clínica, Universidad Autónoma de Coahuila, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2843-8541>

pedro_rosas@uadec.edu.mx; karlavaldes@uadec.edu.mx; felipeperez@uadec.edu.mx; alondraparedesvalde@uadec.edu.mx

Resumen: El suicidio es un problema a nivel mundial, siendo los jóvenes de 15 a 29 años el grupo de edad que más suicidios comete alrededor del mundo. En México sucede algo similar, más del 65 % de las muertes por suicidio son en menores de 40 años, uno de los factores de riesgo es la desregulación emocional. Al mismo tiempo, se han observado que los universitarios suelen tener riesgo de suicidio de moderado a alto y presentan deficiencias para la regulación emocional. El objetivo fue generar un modelo explicativo del riesgo suicida partiendo de los componentes de la regulación emocional en estudiantes universitarias de psicología. Se utilizó un estudio cuantitativo no experimental, de corte transversal con alcance predictivo, teniendo como muestra a 222 estudiantes mujeres de la carrera de psicología. Se observó que más de la mitad de las estudiantes de psicología presentaron niveles moderados y altos de riesgo suicida. Además, se encontró que la regulación emocional correlaciona de manera negativa y significativa con el riesgo suicida. Asimismo, se obtuvo un modelo predictivo del riesgo suicida, el cual se predice al 33 % ante la ausencia de conocimiento emocional, tolerancia emocional, modificación emocional y la presencia de sensación emocional. En conclusión, se cumplió el objetivo del presente estudio, generando un modelo predictivo del riesgo suicida partiendo de la regulación emocional, además se observa la importancia de enseñar estrategias que ayuden a mejorar las habilidades de regulación emocional para disminuir el riesgo suicida.

Palabras clave: riesgo suicida; regulación emocional; predicción; suicidio

PREDICTING SUICIDE RISK BASED ON EMOTIONAL REGULATION IN FEMALE PSYCHOLOGY STUDENTS

Abstract: Suicide is a global problem, with young people aged 15 to 29 being the age group with the highest suicide rate worldwide. A similar situation exists in Mexico, where over 65% of suicide deaths occur in individuals under 40 years of age. One of the risk factors is emotional dysregulation. At the same time, it has been observed that university students tend to have a moderate to high risk of suicide and exhibit deficiencies in emotional regulation. The objective of this study was to generate an explanatory model of suicide risk based on the components of emotional regulation in female university psychology students. A quantitative, non-experimental, cross-sectional study with predictive scope was used, with a sample of 222 female psychology students. It was observed that more than half of the psychology students presented moderate to high levels of suicide risk. Furthermore, it was found that emotional regulation correlates negatively and significantly with suicide risk. Furthermore, a predictive model of suicide risk was obtained, which predicts a 33% increase in suicide risk in the absence of emotional knowledge, emotional tolerance, emotional modification, and the presence of emotional sensation. In conclusion, the objective of this study was met, generating a predictive model of suicide risk based on emotional regulation. The study also highlights the importance of teaching strategies that help improve emotional regulation skills to reduce suicide risk.

Keywords: Suicide risk; emotional regulation; prediction; suicide.

PREVISÃO DO RISCO DE SUICÍDIO A PARTIR DA REGULAÇÃO EMOCIONAL EM ESTUDANTES DE PSICOLOGIA DO SEXO FEMININO

Resumo: O suicídio é um problema global, sendo a faixa etária de 15 a 29 anos a que apresenta a maior taxa de suicídio em todo o mundo. Uma situação semelhante ocorre no México, onde mais de 65% das mortes por suicídio acontecem em indivíduos com menos de 40 anos. Um dos fatores de risco é a desregulação emocional. Ao mesmo tempo, observa-se que estudantes universitários tendem a apresentar risco moderado a alto de suicídio e demonstram deficiências na regulação emocional. O objetivo deste estudo foi gerar um modelo explicativo do risco de suicídio baseado nos componentes da regulação emocional em estudantes universitárias de psicología. Foi utilizado um estudo transversal quantitativo, não experimental, com caráter preditivo, com uma amostra de 222 estudantes de psicología. Observou-se que mais da metade das estudantes de psicología apresentaram níveis de risco de suicídio moderado a alto. Além disso, constatou-se que a regulação emocional correlaciona-se negativa e significativamente com o risco de suicídio. Ademais, obteve-se um modelo preditivo de risco de suicídio, que prevê um aumento de 33% no risco de suicídio na ausência de conhecimento emocional, tolerância emocional, modificação emocional e na presença de sensação emocional. Em conclusão, o objetivo deste estudo foi alcançado, gerando um modelo preditivo de risco de suicídio baseado na regulação emocional. O estudo também destaca a importância do ensino de estratégias que auxiliem no aprimoramento das habilidades de regulação emocional para reduzir o risco de suicídio.

Palavras-chave: Risco de suicídio; regulação emocional; previsão; suicídio.

INTRODUCCIÓN

El suicidio es un problema que está presente a nivel global, cada año se registran un aproximado de 720 mil muertes por suicidio (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2025). Si bien es cierto, este problema es un fenómeno que afecta a todas las edades, el grupo de 15 a 29 años son quienes mayor riesgo presentan, ya que es la tercera causa de muerte en este grupo de edades (OMS, 2025). Por otra parte, en México, el número de suicidios por año ha ido en aumento, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el 2013 hubo un total de 5,909 muertes por suicidio en el país, número que aumentó para el 2023 con un total de 9,072 (INEGI, 2025). Además, la mayoría de los suicidios en 2023 fueron cometidos por personas menores de 40 años, y en el caso de las mujeres, de todos los suicidios registrados para este sexo, más del 75 % fueron cometidos por menores de 40 años (INEGI, 2024).

Como se puede observar, tanto a nivel mundial como nacional, ser joven puede fungir como un factor de riesgo para los comportamientos suicidas, esto se puede afirmar debido a los datos estadísticos de muertes por suicidio por la OMS e INEGI, además, diversos estudios han encontrado que las y los universitarios también presentan niveles riesgo suicida (Gómez y Montalvo, 2021; INEGI, 2025; Martínez et al., 2024; OMS, 2025; Rosero et al., 2023). En ese sentido, Martínez et al. (2024) encontraron que más del 32 % de los universitarios de una escuela pública de Costa Rica habían presentado riesgo de suicidio alto. Aunado a lo anterior, Rosero et al. (2023) realizaron un estudio en estudiantes de medicina de Ecuador, encontrando un 33 % de riesgo suicida; más del 14 % eran de riesgo moderado y más del 18 % se encontraban en riesgo alto.

Otro estudio que confirman lo anterior es el de Castaño et al. (2022), en el que en una muestra de universitarios colombianos encontró que cerca del 45 % de ellos tenían riesgo suicida; 25 % riesgo moderado y 19 % riesgo alto. A su vez, los autores Gómez y Montalvo (2021) realizaron otra investigación aplicando pruebas a 422 estudiantes de psicología en Colombia, en el que encontraron que más de 25 % presentaban riesgo suicida, y más de 5 % era riesgo alto, asimismo, un

9 % había referido haberlo intentado. Por su parte, en México se realizó un estudio, en donde la muestra eran estudiantes universitarios, en su mayoría de psicología, trabajo social y enfermería, encontrando diferencias significativas por sexo, siendo las mujeres quienes presentaban mayor riesgo y la dimensión que mayor tuvo diferencia por sexos por la incapacidad para afrontar emociones (Hernández y Santana, 2024). De la misma manera, otro estudio demuestra que, en estudiantes de bachillerato en Aguascalientes, México, el riesgo de suicidio es del 19 % (Paramo y Herrera, 2022).

Las investigaciones anteriores, confirman que ser estudiante universitario y tener entre 18 a 29 años podría ser un factor de riesgo, sin embargo, existen muchos otros factores que también aumentan la probabilidad de incrementar el riesgo al suicidio. Por ejemplo, se ha encontrado que experimentar síntomas depresivos, ansiosos, de desesperanza, estrés y el consumo de sustancias suelen ser factores de riesgo (Santana et al., 2024; Soriano y Jiménez, 2022), asimismo, realizar actos temerarios y la falta de autocuidado (Carmona et al., 2022). Además, dentro de los factores de riesgo, suele aparecer de manera constante la desregulación emocional (Bolaños y Hurtado, 2024; Santana et al., 2024).

La regulación emocional es una habilidad psicológica que por lo regular puede trabajarse dentro de las intervenciones clínicas, la cual se refiere a los esfuerzos que se realizan para influir en la intensidad, duración y expresión de las emociones, suele ir acompañada de estrategias que ayuden a gestionar la emoción para alcanzar metas y adaptarse a las demandas del medio (Gross y Thompson, 2022). Esta habilidad de regular las emociones se ha visto que influye en el bienestar psicológico, intelectual e interpersonal (De los Santos, 2022) y en los universitarios, se ha encontrado que suelen tener dificultades para regular y eso provoca insatisfacción con la vida (Castro et al., 2021), por ejemplo, Coronado et al. (2023) encontraron en muestra con universitarios de Sonora, que más de la mitad de los estudiantes tenía deficiencia y necesitaban mejorar en relación a la atención emocional, siendo el sexo femenino quién más tenía dificultades.

De la misma manera, Caguana y Ponce (2023)

buscaban conocer la asociación entre la regulación emocional y el bienestar psicológico de 210 estudiantes universitarios en Ecuador y encontraron que más del 60 % de los estudiantes solían utilizar la estrategia de supresión emocional y esta estrategia no saludable de regulación emocional, correlacionó de manera negativa con el bienestar psicológico. Debido a esto, se puede inferir que la regulación emocional, además de ser importante para el bienestar psicológico, también lo es para la prevención del suicidio, sin embargo, esto no queda en inferencias, también existen estudios que comprueban esta asociación. Uno de estos es el realizado por Velásquez et al. (2020) en el que encontraron que en una muestra de 1330 estudiantes universitarios de Perú la desregulación emocional correlacionaba de manera positiva y significativa con la ideación suicida.

Otro estudio que comprueba la asociación entre la regulación emocional y el riesgo suicida es el publicado por Ardiles et al. (2022), ya que encontraron que en 201 estudiantes de enfermería en Chile existió correlación negativa entre la inteligencia emocional y el riesgo suicida. Aunado a esto, Sánchez et al. (2022) lograron predecir la ideación suicida en un 22 % con la presencia de desregulación emocional en 109 jóvenes de educación media superior en Sinaloa, México. Por otra parte, también se encontró un modelo explicativo sobre la ideación suicida y se encontró que un elemento importante dentro de los factores próximos de las ideas de muerte es la desregulación emocional, esto se encontró gracias al estudio realizado por Liévanos et al. (2024) en el que buscaban identificar factores proximales y contextuales de la ideación suicida en 165 estudiantes universitarios en Guadalajara.

Con lo anterior descrito, se puede observar la importancia de estudiar el riesgo suicida y la regulación emocional en estudiantes universitarios, por lo que el objetivo del presente artículo es generar un modelo predictivo del riesgo suicida partiendo de los distintos factores de la regulación emocional en estudiantes universitarias de psicología. Ante esto, la pregunta de investigación fue: ¿se puede predecir el riesgo suicida en estudiantes universitarias de psicología partiendo de los factores de la regulación emocional? Teniendo como hipótesis que se podrá generar un modelo que logre

predecir el riesgo suicida partiendo de los factores de la regulación emocional en estudiantes universitarias de psicología.

MÉTODO

Diseño

El presente trabajo es un estudio cuantitativo no experimental, de corte transversal con alcance predictivo (Creswell, 2014).

Muestra

Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, en el que participaron un total de 222 estudiantes mujeres de la facultad de psicología de una universidad del norte de México. Las edades variaban desde los 18 a los 28 años, teniendo una media de 20 años. Los criterios de inclusión fueron: 1) ser estudiante activa (estar inscrita) de la carrera de psicología, 2) ser mujer, 3) ser mayor de edad. Por su parte, los criterios de exclusión fueron: 1) no firmar el consentimiento informado, 2) no responder de manera completa el instrumento, 3) tener alguna discapacidad cognitiva. La muestra fue recolectada en la facultad de psicología de la Universidad Autónoma de Coahuila. Unidad Sureste, Campus Saltillo.

Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos para medir las variables del estudio, una para medir el riesgo suicida y el otro para regulación emocional.

Escala de Riesgo Suicida de Plutchik

(Plutchik et al., 1989; validado en Latinoamérica por Suárez et al., 2019). Cuenta con 15 ítems, las cuáles miden solamente un factor (riesgo suicida). Se contesta de manera dicotómica, teniendo como opciones de respuesta: no y sí. La primera opción es igual a una puntuación de 0 y la segunda opción es igual a una puntuación de 1. Si la suma de los 15 ítems da 6 o más se dice que hay presencia de riesgo suicida. A mayor puntuación, mayor presencia de riesgo suicida. En población mexicana ha mostrado un Alpha de Cronbach de .749 (Santana y Santoyo, 2018).

Cuestionario de Habilidades de Regulación Emocional ERSQ

(Berking y Znoj, 2008; validado en México por Orozco et al., 2021). Cuenta con 27 ítems.

Posee 9 categorías, cada una de ellas mide un elemento de la regulación emocional: conciencia emocional, el cual se refiere a la habilidad de identificar las emociones, las cuales se encuentran en las preguntas 1, 12 y 19. Sensación, la cual se refiere a identificar las experiencias fisiológicas que se asocian con la emoción, las cuales se encuentran en las preguntas 7, 14 y 24. Claridad, la cual se refiere a la capacidad de ponerle nombre a la emoción, esto se mide en las preguntas 6, 13 y 25. Conocimiento, la cual se refiere a identificar el motivo de su emoción, esta categoría se mide en las preguntas 3, 11 y 20. Aceptación, la cual se refiere a no luchar contra la emoción, esto se mide en las preguntas 5, 17 y 23. Tolerancia, la cual se refiere a la capacidad aguantar la experiencia emocional, misma que se mide en las preguntas 4, 18 y 26. Disposición a confrontar, misma que hace referencia a actuar de acuerdo a sus metas y no dejarse llevar por la emoción, esto se mide en las preguntas 8, 16 y 22. Autoayuda, lo cual se refiere a animarse a sí mismo, categoría que se mide con las preguntas 9, 15 y 27. Y Modificación, lo cual se refiere a la habilidad de influenciar sobre sus emociones, esto se mide en las preguntas 2, 10 y 21. Esta prueba se responden mediante una escala Likert, que va desde no del todo = 0 hasta casi siempre = 4. A mayor puntuación, mayor habilidad para regular sus emociones. En población mexicana ha mostrado un Alpha de Cronbach de .96 (Orozco et al., 2021).

Procedimiento

Para la aplicación de las pruebas, se solicitó el permiso a diversos docentes de la Facultad de Psicología para poder compartir con los estudiantes la batería de pruebas, misma que estaba en línea mediante los formularios de Google. Se aseguró que un docente por semestre compartiera el formulario, de esa manera se buscó que en todos los grupos se compartiera la batería de pruebas. Se aplicó la batería en el mes de septiembre del 2024, después, se observaron datos demográficos y se encontró que en su mayoría habían respondido mujeres (n=222), por ello se decidió tomar la muestra solo con ese sexo. Una vez que se observaron en las respuestas que estudiantes de todos los semestres habían contestado la batería, se cerró el formulario y no se permitieron más entradas.

Análisis estadístico

Para el análisis estadístico se hizo uso del paquete estadístico SPSS en su versión 24. Se optó por el análisis de estadística paramétrica debido a que los datos presentaban una distribución normal, esto se determinó con las pruebas de Kolmogorov-Smirnov, el análisis de simetría y curtosis (Field, 2013). Se realizaron análisis descriptivos para determinar los porcentajes de riesgo suicida, así como los niveles de regulación emocional. Posteriormente se realizaron correlaciones de Pearson entre el riesgo suicida con el puntaje total de regulación emocional, así como de cada categoría de la regulación emocional (Field, 2013). Por último, se realizó una regresión lineal múltiple con el método por pasos sucesivos para lograr predecir el riesgo suicida desde las categorías de regulación emocional que había correlacionado de forma significativa con el riesgo suicida (Cohen et al., 2013).

Consideraciones éticas

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética del Programa de Doctorado en Psicología de la Salud, programa que se ofrece en la misma Universidad en la que fue realizado el estudio. Además, se aseguró el cumplimiento de los principios éticos para la investigación con seres humanos establecidos en la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2024). Se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes, así como se informó del derecho a retirarse en cualquier momento sin represalia alguna.

RESULTADOS

Para obtener la distribución de los datos se realizó la prueba Kolmogorov-Smirnov, en el que se encontró que la escala de riesgo suicida no contaba con una distribución normal, sin embargo, la magnitud del efecto era menor a .20 lo que indica que las diferencias no son significativas y por lo tanto se puede utilizar análisis paramétrico. Por su parte, el cuestionario de habilidades de regulación emocional sí contaba con una distribución normal (Field, 2013).

Aunado a lo anterior, las puntuaciones de asimetría y curtosis de ambas pruebas fueron de .021 y -.719 para la escala de riesgo suicida y de .040 y .463 para el cuestionario de habilidades de regulación emocional. Esto indica que existe una distribución mesocúrtica, los datos tienen una distribución normal (George y Mallery,

2010). Asimismo, se realizó una prueba de fiabilidad, en el que la escala de riesgo suicida obtuvo un Alpha de Cronbach de .769 y el cuestionario de habilidades de regulación emocional un .928, ambas puntuaciones se consideran como aceptables (Tavakol, 2011).

Una vez obtenidos esos puntajes, se pasó a revisar las frecuencias de las puntuaciones en preguntas sociodemográficas y en las pruebas. Dentro de los datos sociodemográficos se preguntó si habían pensado seriamente quitarse la vida en el último año, a

lo cual el 34 % respondió que sí. Además, se preguntó si el último año habían intentado quitarse la vida y el 4 % (9 personas) respondieron de manera afirmativa. Con relación a las pruebas aplicadas, se encontró que en la *Escala de Riesgo Suicida de Plutchik* más de la mitad de las estudiantes encuestadas presentaban riesgo suicida, ya que la sumatoria del riesgo moderado y el riesgo alto es de casi el 56 %, siendo el 16 % quienes presentaron un riesgo suicida alto. Por su parte, únicamente el 44 % refiere tener riesgo suicida bajo (tabla 1).

Tabla 1. Frecuencia y porcentaje de riesgo suicida

	Frecuencia	Porcentaje
Riesgo bajo	98	44.1
Riesgo moderado	88	39.6
Riesgo alto	36	16.2
Total	222	100.0

Asimismo, en el *Cuestionario de Habilidades de Regulación Emocional* se encontró que casi la mitad de las estudiantes encuestadas reportan niveles medio de regulación emocional, y tanto el nivel bajo como en nivel alto de regulación emocional poseen

un porcentaje similar, por lo que se puede decir que un cuarto de las estudiantes tiene una puntuación baja de regulación emocional y el otro cuarto posee una puntuación alta (tabla 2).

Tabla 2. Frecuencia y porcentaje de regulación emocional

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	57	25.7
Medio	109	49.1
Alto	56	25.2
Total	222	100.0

Por otra parte, se realizó un análisis de correlación de Pearson (tabla 3), debido a que existía una distribución normal de los datos. En dicho análisis se encontró que la única categoría de la regulación emocional que no tuvo correlación significativa con el riesgo suicida fue la de sensación emocional. Asimismo, se puede afirmar que la regulación emocional tiene correlación significativa y negativa con el riesgo suicida, lo que significa que, a mayor regulación emocional, menor riesgo suicida o a menor regulación emocional, mayor

riesgo suicida. Además, la categoría de la regulación emocional que tuvo mayor correlación con el riesgo suicida fue la tolerancia emocional, la cual fue negativa y significativa, esto indica que, a mayor tolerancia emocional, menor riesgo suicida, o en su defecto, a menor tolerancia emocional, mayor riesgo suicida. Seguido por la modificación emocional y el conocimiento emocional, presentando ambas correlaciones negativas y significativas.

Tabla 3. Correlaciones entre riesgo suicida y regulación emocional

	Riesgo suicida
Conciencia emocional	-.353**
Sensación emocional	-.095
Claridad emocional	-.327**
Conocimiento emocional	-.440**
Aceptación emocional	-.329**
Tolerancia emocional	-.470**
Disposición a confrontar	-.286**
Autoayuda emocional	-.302**
Modificación emocional	-.441**
Regulación emocional total	-.454**

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Al realizar las medidas de correlación se observó que se cumplía con el supuesto de asociación lineal entre el riesgo suicida y la regulación emocional, por ello, se continuó con la realización de una regresión lineal para obtener un modelo predictivo del riesgo suicida (tabla 4), partiendo de las categorías de la regulación emocional, esto trajo como resultado un modelo predictivo del riesgo suicida.

El modelo constó de cuatro predictores: conocimiento emocional ($\beta = -3.23$), sensación emocional ($\beta = .270$), tolerancia emocional ($\beta = -2.58$) y modificación emocional ($\beta = -2.12$). Este modelo obtuvo una R2 de .331, lo que quiere decir que el riesgo suicida se logra predecir en un 33 % debido a la ausencia de conocimiento emocional, tolerancia emocional y modificación emocional, así como de la presencia de sensación emocional.

Tabla 4. Modelo predictivo del riesgo suicida partiendo de las categorías de regulación emocional

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	T	Sig.	Intervalo de confianza de 95.0% para B		Estadísticos de colinealidad	
	B	Error típ.	Beta			Límite inferior	Límite superior	Tolerancia	FIV
Tolerancia emocional	-.321	.094	-.258	-3.425	.001	-.505	-.136	.543	1.841
Conocimiento emocional	-.417	.097	-.323	-4.319	.000	-.607	-.227	.551	1.816
Sensación emocional	.370	.093	.270	3.965	.000	.186	.553	.666	1.501
Modificación emocional	-.302	.120	-.212	-2.523	.012	-.537	-.066	.436	2.294

a. Variable dependiente: Riesgo suicida total. Nota: R = .575 [R2 = .331]

DISCUSIÓN

Los resultados mencionados anteriormente confirmaron una alta prevalencia del riesgo suicida en mujeres universitarias estudiantes de psicología, así como una fuerte correlación entre la regulación

emocional y el riesgo suicida; lo cual concuerda con investigaciones previas que han reportado porcentajes alarmantes en esta población (Gómez y Montalvo, 2021; Martínez et al., 2024; Rosero et al., 2023). En esta muestra, se encontró que más del 50 % de las

participantes presentaron algún nivel de riesgo suicida, y un 16 % presentó un riesgo alto, datos que resultan preocupantes considerando el impacto en la salud mental general. Uno de los resultados significativos del estudio fue la existencia de una correlación negativa entre la regulación emocional y el riesgo suicida. Tal como lo habían señalado investigaciones anteriores (Velásquez et al., 2020; Ardiles et al., 2022; Sánchez et al., 2022), una menor capacidad para regular las emociones se asocia con una mayor probabilidad de presentar riesgo suicida.

En específico, se destaca que categorías como *tolerancia emocional*, *modificación emocional* y *conocimiento emocional* son las que predicen de una manera más efectiva la presencia de riesgo suicida, esto sugiere que mientras las estudiantes presenten mayores dificultades para comprender, manejar o aceptar sus emociones, su vulnerabilidad hacia los pensamientos suicidas se incrementa. Es importante destacar que la categoría de sensación emocional, aunque no correlacionó de manera significativa de forma independiente, fue incluida en el modelo como predictor positivo, lo cual podría indicar que una alta focalización en las sensaciones fisiológicas sin el acompañamiento de estrategias de afrontamiento efectivas podría incluso contribuir a una mayor vulnerabilidad.

Este resultado se suma a lo encontrado por Caguana y Ponce (2023), quienes reportaron que estudiantes que recurren con mayor frecuencia a estrategias desadaptativas como la supresión emocional, presentan menor bienestar psicológico. Así, se refuerza la necesidad de programas institucionales que fortalezcan el manejo emocional adaptativo, especialmente entre las mujeres universitarias, quienes, según este y otros estudios (Hernández y Santana, 2024), tienden a presentar mayores dificultades en este ámbito. Asimismo, el hallazgo de que el 34 % de las participantes haya pensado en suicidarse en el último año, y un 4 % haya intentado hacerlo, subraya la urgencia de implementar protocolos de detección temprana y atención integral dentro de las universidades, que vayan más allá de lo académico y aborden directamente la salud emocional del estudiantado, de esa manera se podrá garantizar un mejor trabajo en mejoría de la salud mental.

CONCLUSIONES

Los hallazgos del presente artículo permiten concluir que la regulación emocional es un factor clave en la predicción del riesgo suicida en mujeres universitarias estudiantes de psicología. Particularmente, se encontró que las variables de tolerancia emocional, modificación emocional y conocimiento emocional presentan correlaciones negativas y significativas con el riesgo suicida, lo que sugiere que, a mayor capacidad de regulación emocional, menor es el riesgo suicida. Estos resultados dan cumplimiento al objetivo del estudio, que consistió en generar un modelo predictivo del riesgo suicida en estudiantes universitarias de psicología. Dicho modelo logra predecir en un 33 % el riesgo suicida a partir de las variables de regulación emocional, lo que representa una aportación relevante al campo de salud mental en contextos educativos con estudiantes universitarias (mujeres) de psicología.

Por lo tanto, se resalta la necesidad de que las instituciones de educación superior implementen programas de desarrollo emocional que no solo favorezcan el bienestar psicológico de las estudiantes, sino que también funcionen como estrategias preventivas frente al riesgo suicida, especialmente en poblaciones vulnerables, ya que la necesidad que existe en abordar estas problemáticas es de naturaleza prioritaria. Es importante señalar que la muestra de este estudio se conformó únicamente por mujeres, lo que limita la posibilidad de generalizar los resultados a estudiantes hombres o personas de género diverso; en este sentido, futuras investigaciones podrían ampliar el modelo incorporando dichas poblaciones o variables relevantes que permitan aumentar y mejorar la prevención del riesgo suicida en el ámbito universitario.

REFERENCIAS

- Ardiles, R., Galaz, L. M., Olivares, F. M., Pavez, T., Sanderson, A. F., & Venegas, C. B. (2022). Necesidad de potenciar la Inteligencia emocional ante el riesgo de suicidio en estudiantes de enfermería. *Salud Cienc. Tecnol.*, 2(136).1-9 <https://doi.org/10.56294/saludcyt2022136>
- Berking, M., & Znoj, H. (2008). Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur standardisierten Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen (SEK-27). *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 52(2), 142-

153. <https://doi.org/10.1024/1661-4747.56.2.141>
Bolaños, M., & Hurtado, L. (2024). Autolesiones en jóvenes universitarios sobrevivientes al suicidio. *Rev. Estud. Psicol.*, 4(3), 28-45. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2024.03.002>
- Caguana, L. M., & Ponce, R. (2023). Regulación emocional y bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Revista latinoamericana de ciencias sociales y humanidades*, 4(1), 587-597. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.275>
- Carmona, J. A., Cañón, S. C., & Pineda, J. (2022). Intento de suicidio, comportamientos temerarios y negligencias en el autocuidado en estudiantes universitarios. *Archivos de medicina*, 22(1), 73-83. <https://doi.org/10.30554/archmed.22.1.4141.2022>
- Castaño, J. J., Cañón, S. C., & López, J. J. (2022). Riesgo suicida en estudiantes universitarios de Manizales (Caldas, Colombia). *Informes Psicológicos*, 22(1), 77-95. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v22n1a05>
- Castro, N., Suárez, X., & Barra, E. (2021). Relaciones de las dificultades de regulación emocional y los factores de personalidad con la satisfacción vital de estudiantes universitarios. *Liberabit*, 27(1), e433. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n1.02>
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2013). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203774441/applied-multiple-regression-correlation-analysis-behavioral-sciences-jacob-cohen-patricia-cohen-stephen-west-leona-aiken>
- Coronado, A., Bojórquez, C. I., & Quintana, V. A. (2023). La inteligencia emocional en estudiantes universitarios. *Know and share psychology*, 4(3), 1-16 <https://doi.org/10.25115/kasp.v4i3.9604>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf
- De los Santos, D. A. (2022). Regulación emocional y terapias psicológicas empíricamente apoyadas: Confluencias, complementariedades y divergencias. *Análisis y modificación de conducta*, 48(177), 35-72. <http://dx.doi.org/10.33776/amc.v48i177.5467>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. SAGE Publications. <https://sadbhavnpublications.org/research-enrichment-material/2-Statistical-Books/Discovering-Statistics-Using-IBM-SPSS-Statistics-4th-c2013-Andy-Field.pdf>
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Pearson. https://books.google.com.ec/books/about/SPSS_for_Windows_Step_by_Step.html?id=KS1DPgAACAAJ&redir_esc=y
- Gómez, A. S., & Montalvo, Y. B. (2021). Orientación suicida y su relación con factores psicológicos y sociodemográficos en estudiantes universitarios. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(2), 469-493. <https://doi.org/10.21501/22161201.3236>
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2022). *Emotion regulation: Conceptual foundations*. The Guilford Press. https://www.researchgate.net/publication/303248970_Emotion_Regulation_Conceptual_Foundations
- Hernández, I. R., & Santana, M. A. (2024). Habilidades para la vida, variables sociodemográficas y riesgo de suicidio en estudiantes universitarios. *Journal of Basic and Applied Psychology Research*. 6(11). 32-40. <https://doi.org/10.29057/jbapr.v6i11.13172>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2024). Estadísticas a propósito del día mundial para la prevención del suicidio. 10 de septiembre. *INEGI*. Comunicado de prensa núm. 547/24. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2024/EAP_Suicidio24.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2025). Defunciones registradas por suicidio por entidad federativa y causa según sexo, serie anual de 2010 a 2023. *INEGI*. https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?px=Mental_07&bd=Salud
- Liévanos, F. J., González, F., Hermsillo, A. E., & Sánchez, L. M. (2024). Modelo de factores proximales para la ideación suicida de estudiantes universitarios mexicanos. *Psicumex*, 14(1), 1-23. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v14i1.662>
- Martínez, D., Quesada, P., Quesada, Y., Solano, A. L., & Muñoz, D. (2024). Condiciones de salud mental

- y riesgo de suicidio en estudiantes universitarios costarricenses. *Revista Cuidarte*, 15(1): e3427. <http://dx.doi.org/10.15649/cuidarte.3427>
- Organización Mundial de la Salud. (2025). Suicidio. Datos y cifras. *Organización Mundial de la Salud*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/suicide>
- Orozco-Vargas, A. E., García-López, G. I., Aguilera-Reyes, U. y Venebra-Muñoz, A. (2021). Versión en español del emotion regulation skills questionnaire: análisis de su fiabilidad y validez. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 4(61), 189-203. <https://doi.org/10.21865/RIDEP61.4.13>
- Paramo, D., & Herrera, A. (2022). Barreras que perciben estudiantes con y sin riesgo suicida para solicitar ayuda profesional. *Revista Estudios Psicológicos*, 2(1). 24-42 <https://doi.org/10.35622/j.rep.2022.01.006>
- Plutchik, R., & Van Praag, H. (1989). The measurement of suicidality, aggressivity and impulsivity. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 13, 23-34. [https://doi.org/10.1016/0278-5846\(89\)90107-3](https://doi.org/10.1016/0278-5846(89)90107-3)
- Rosero, S. F., Reinoso, D. R., & Flores, P. R. (2023). Evaluación de riesgo suicidas en estudiantes universitarios. *Salud y vida*, 7(13), 15-27. <https://doi.org/10.35381/s.v.v7i13.2297>
- Sánchez, M. E., Elizalde, M., & Salcido, L. J. (2022). Regulación emocional como factor protector de conductas suicidas. *Psicología y Salud*, 32(1), 49-56. <https://doi.org/10.25009/pys.v32i1.2710>
- Santana, M. A., & Santoyo, F. (2018). Propiedades psicométricas de la escala riesgo suicida de Plutchik en una muestra de jóvenes mexicanos privados de la libertad. *Avances en Psicología*, 26(1), 57-64. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2018.v26n2.1127>
- Santana, M. A., Valdés, K. P., Sánchez, M. L., de Luna, L. E., & Reynoso, O. U. (2024). Protection and Risk Factors for Attempted Suicide in Mexican Students Majoring in Psychology. *Salud Mental*, 47(2), 73-80. <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2024.010>
- Soriano, J. G. & Jiménez, D. (2022). Factores asociados a la ideación suicida en estudiantes. *Revista Revoluciones*, 4(10), 48-63. <https://doi.org/10.35622/j.r.2022.010.005>
- Suárez-Colorado, Y., Palacio-Sañudo, J., Caballero-Domínguez, C. C. y Pineda-Roa, C. A. (2019). Adaptación, validez de constructo y confiabilidad de la escala de riesgo suicida Plutchik en adolescentes colombianos. *Revista latinoamericana de psicología*, 51(3), 145-152. <http://dx.doi.org/10.14349/rp.2019.v51.n3.1>
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Velásquez, C., Grajeda, A., Montero, V., & Montgomery, W. (2020). Desregulación emocional, rumiación e ideación suicida en estudiantes que cursan estudios generales en una universidad pública de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 23(1), 5-22. <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v23i1.18090>
- World Medical Association. (2024). Declaración de Helsinki de la AMM – Principios éticos para las investigaciones médicas con participantes humanos. *WMA*. <https://www.wma.net/es/polices-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>

ANÁLISIS DE LOS NIVELES DE ANSIEDAD EN FAMILIARES CUIDADORES DE PACIENTES CON TRASTORNO POR USO DE SUSTANCIAS

Jaime Ivan Manzano Lozano¹

(Recibido en abril 2026, aceptado en junio 2026)

¹Psicólogo clínico Universidad Central del Ecuador, Magister en Psicología clínica mención en Atención en emergencias y desastres.

<https://orcid.org/0009-0008-1022-458>

jaimeivan.manzano@gmail.com

Resumen: En la presente investigación se ha hecho un análisis de los niveles de ansiedad de los familiares cuidadores de pacientes con trastornos por uso de sustancias (TUS), quienes están ingresados en un tratamiento residencial bajo el modelo de comunidad terapéutica en una institución de la ciudad de Quito. Mediante un diseño descriptivo correlacional y transversal, se evaluó a una muestra de 23 familiares, con predominancia de mujeres según el sexo (82,6 %), y se utilizó la Escala de Ansiedad de Zung. No se encontró estadísticamente, asociación significativa entre los niveles de ansiedad y el sexo del familiar, o con el tiempo de residencia en el tratamiento del paciente. Se concluye que, bajo el contexto específico de tratamiento residencial, el apoyo de una institución, podría funcionar como un factor que atenúa de forma significativa la ansiedad de los familiares, lo que resalta la importancia de integrar formalmente el apoyo psicológico para los familiares de pacientes en tratamiento, siendo un elemento de gran valor para la recuperación del paciente y el equilibrio familiar.

Palabras clave: Ansiedad, adicciones, familiar, cuidador.

ANALYSIS OF ANXIETY LEVELS IN FAMILY CAREGIVERS OF PATIENTS WITH SUBSTANCE USE DISORDER

Abstract: In the present research, an analysis was conducted on the anxiety levels of family caregivers of patients with substance use disorder (SUD) who are admitted to residential treatment under the therapeutic community model at an institution in the city of Quito. Using a descriptive, correlational, and cross-sectional design, a sample of 23 family members was evaluated, with a predominance of women by sex (82.6 %), and the Zung Self-Rating Anxiety Scale was utilized. No statistically significant association was found between anxiety levels and the family member's sex, or with the patient's length of stay in residential treatment. It is concluded that, within the specific context of residential treatment, the support of an institution could function as a factor that significantly attenuates family members' anxiety. This highlights the importance of formally integrating psychological support for the family members of patients in treatment, which is an element of great value for the patient's recovery and family equilibrium.

Keywords: Anxiety, addictions, family member, caregiver.

ANÁLISE DOS NÍVEIS DE ANSIEDADE EM FAMILIARES CUIDADORES DE PACIENTES COM TRASTORNO POR USO DE SUBSTÂNCIAS

Resumo: Na presente investigação, foi realizada uma análise dos níveis de ansiedade dos familiares cuidadores de pacientes com transtorno por uso de substâncias (TUS), que estão internados em tratamento residencial sob o modelo de comunidade terapêutica em uma instituição da cidade de Quito. Por meio de um desenho descritivo, correlacional e transversal, avaliou-se uma amostra de 23 familiares, com predominância de mulheres segundo o sexo (82,6 %), e utilizou-se a Escala de Ansiedade de Zung. Não foi encontrada associação estatisticamente significativa entre os níveis de ansiedade e o sexo do familiar, ou com o tempo de residência do paciente no tratamento. Conclui-se que, sob o contexto específico do tratamento residencial, o apoio de uma instituição poderia funcionar como um fator que atenua de forma significativa a ansiedade dos familiares, o que ressalta a importância de integrar formalmente o apoio psicológico para os familiares de pacientes em tratamento, sendo um elemento de grande valor para a recuperação do paciente e o equilíbrio familiar.

Palavras-chave: Ansiedade, vícios, membro da família, cuidador.

INTRODUCCIÓN

El problema de salud conocido científicamente como TUS (Trastornos por Uso de Sustancias) a nivel mundial representa un gran desafío para la sociedad, y para los sistemas de salud, y más aún para los familiares, que tienen un ser querido que sufre de este trastorno, constituye un trauma crónico donde se afecta a todo el entorno familiar, transformando e impactando a los padres, parejas hermanos e incluso hijos que asumen el rol de cuidadores informales y obligados, lo que los somete a una constante incertidumbre y estrés. El estar expuestos a situaciones de incertidumbre, decepción e incluso abusos de confianza y agresiones, genera un impacto indescriptible desde quienes observan, afectando áreas físicas, emocionales económicas, sociales entre otros y que se manifiestan clínicamente en niveles de ansiedad elevados en estos familiares. Lejos de ser un cuadro simple de crisis nerviosa, se trata de un constante estado de hipervigilancia y preocupación patológica que frecuentemente se ha denominado como Síndrome de Cuidador Quemado, para los académicos en general y como Síndrome de Codependencia para la comunidad científica más enfocada a los TUS o comúnmente denominadas "adicciones". Pese a la evidencia del severo desgaste psicológico que pueden llegar a padecer los familiares de una persona con TUS, el sistema de atención suele relegarlos a un plano secundario, llegando de alguna manera a normalizar el sacrificio de estos familiares y agudizar el deterioro tanto físico como emocional.

Esta investigación, desde una perspectiva clínica, buscó analizar cuantitativamente los niveles de ansiedad presentes en los familiares de pacientes con TUS, ingresados para recibir tratamiento residencial bajo el modelo de Comunidad Terapéutica. El estudio se justifica bajo la relevante necesidad de visibilizar el sufrimiento de esta población, a menudo no tomada en cuenta, para promover el desarrollo de intervenciones psicoeducativas y de apoyo psicosocial específicas. El objetivo fue no solo cuantificar los niveles de ansiedad mediante instrumentos estandarizados, sino también evaluar si los niveles de ansiedad son normales o leves, teniendo en cuenta que sus familiares ya no son una carga directa para ello, sino que han ingresado a un contexto de tratamiento residencial. De esta manera se evidenció sólidamente la importancia de un tratamiento

de TUS, el integrar a los familiares de los pacientes en tratamiento, tal como lo hacen los grupos de AA (Alcohólicos Anónimos) y NA (Narcóticos Anónimos), los cuales tienen grupos específicos para familiares como AL-ANON y NAR-ANON (apoyo para familiares de personas consumidoras de alcohol y de narcóticos, respectivamente).

Método

La presente investigación fue cuantitativa, de diseño descriptivo-correlacional, no experimental y transversal, con el fin de evaluar, en un único momento, la relación de los niveles de ansiedad de familiares de pacientes con TUS, con el hecho de que los familiares hayan ingresado a un tratamiento residencial. El modelo hipotético deductivo guio el proceso, partiendo de la premisa de que las ansiedades de familiares son de niveles bajos, asociados al hecho de que los pacientes se encuentran en un tratamiento residencial. Los participantes fueron seleccionados bajo muestreo no probabilístico, conformada por 23 familiares cercanos a los pacientes de una Comunidad Terapéutica.

Como instrumento de medición se empleó la Escala de Ansiedad de Zung, la cual presenta una confiabilidad Alfa de 0,77, permitiendo la autoevaluación de síntomas de ansiedad a través de 20 ítems. El procesamiento de la información, obtenida mediante la aplicación personalizada y grupal, se realizó con el software estadístico SPSS, utilizando análisis descriptivos, tablas porcentuales, chi-cuadrado para la interpretación de los datos. Cumpliendo estándares éticos, se obtuvo la autorización institucional correspondiente y, previa socialización de la investigación, el consentimiento de cada paciente, garantizando la confidencialidad y el carácter de voluntariedad para la participación.

RESULTADOS

Se determinó que el 82,6 % de los participantes fueron mujeres y el 17,4 % hombres, la relación de parentesco fue de 34,8 % padre o madre, siendo el parentesco más frecuente. Por otro lado, en el test de ansiedad de Zung se observó una marcada concentración en los niveles inferiores de intensidad de la ansiedad tal como se representa en el a Tabla 1. La categoría normal representa más de la mitad de la muestra (52,2 %, n=12), indicando que en la mayoría de los casos el fenómeno estudiado se presenta dentro de los

parámetros esperados. La categoría leve agrupa a 8 casos (34,8 %), lo que significa que, combinada con la categoría normal, el 87,0 % de la muestra presenta una condición de baja o nula afectación. Esto sugiere una distribución fuertemente sesgada hacia los extremos inferiores de la escala. Los niveles superiores de

intensidad son mucho menos frecuentes. La categoría moderada comprende 2 casos (8,7 %), mientras que la intensa representa solo 1 caso (4,3 %). En conjunto, ambas suman 13,0 % de la muestra, lo que indica que la manifestación en grados moderados o altos es relativamente infrecuente en esta población.

Tabla 1. Test de Ansiedad de Zung

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Normal	12	52.2	52.2	52.2
Leve	8	34.8	34.8	87.0
Moderada	2	8.7	8.7	95.7
Intensa	1	4.3	4.3	100.0
Total	23	100.0	100.0	

En esta tabla cruzada se observa que la muestra está compuesta predominantemente por mujeres (82,6 %; $n = 19$), mientras que los hombres representan el 17,4 % ($n = 4$). Esta distribución refleja la realidad demográfica frecuentemente observada en estudios sobre cuidados informales, donde las mujeres suelen asumir este rol con mayor frecuencia. De este grupo, la mayoría de los cuidadores (87,0 %; $n = 20$) presenta niveles de ansiedad clasificados como normal (52,2 %; $n = 12$) o leve (34,8 %; $n = 8$). Solo el 13,0 % ($n = 3$) muestra niveles clínicamente relevantes de ansiedad, distribuidos en las categorías moderada (8,7 %; $n = 2$) e intensa (4,3 %; $n = 1$). Además, se observa un

patrón diferenciado en la distribución de los niveles de ansiedad entre cuidadores y cuidadoras: Cuidadores masculinos ($n = 4$): Presentan exclusivamente niveles bajos de ansiedad. El 75,0 % ($n = 3$) se clasifica como normal y el 25,0 % restante ($n = 1$) como leve. No se registran casos en las categorías moderada o intensa. Y las cuidadoras femeninas ($n = 19$): Exhiben una mayor variabilidad en los niveles de ansiedad. Aunque la mayoría presenta niveles bajos (normal: 47,4 %, $n = 9$; leve: 36,8 %, $n = 7$; total 84,2 %), se registra la totalidad de los casos con ansiedad moderada a intensa. Específicamente, el 10,5 % ($n = 2$) presenta ansiedad moderada y el 5,3 % ($n = 1$) intensa.

Tabla 2. Niveles de Ansiedad / Sexo de los cuidadores

	Frecuencia	Porcentaje	Sexo de los cuidadores		
			Mujer	Hombre	Total
Resultado de Test de Ansiedad de Zung	Normal	Recuento	9	3	12
		% del total	39.1%	13.0%	52.2%
	Leve	Recuento	7	1	8
		% del total	30.4%	4.3%	34.8%
	Moderada	Recuento	2	0	2
		% del total	8.7%	0.0%	8.7%
	Moderada	Recuento	1	0	1
		% del total	4.3%	0.0%	4.3%
Total		Recuento	19	4	23
		% del total	82.6%	17.4%	100.0%

En la presente tabla inferencial se observan valores de * p * (significación asintótica bilateral) muy superiores al umbral convencional de $\alpha = .05$. En consecuencia, no se puede afirmar que exista una asociación

estadísticamente significativa entre el sexo del cuidador y la distribución de los niveles de ansiedad en esta muestra.

Tabla 3. Chi cuadrado Ansiedad / Sexo de los cuidadores

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.248 ^a	3	.741
Razón de verosimilitud	1.729	3	.630
Asociación lineal por lineal	1.132	1	.287
N de casos válidos	23		

La prueba de Chi-cuadrado de Pearson (*p* = .298) presenta valores de probabilidad muy superiores al nivel de significación convencional ($\alpha = .05$). Por lo

tanto, no existe evidencia estadística suficiente para rechazar la hipótesis nula de independencia entre las variables analizadas.

Tabla 4. Chi cuadrado Ansiedad / Tiempo de tratamiento del paciente

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20.644 ^a	18	.298
Razón de verosimilitud	20.146	18	.325
Asociación lineal por lineal	.030	1	.862
N de casos válidos	23		

DISCUSIÓN

Los datos de la investigación evidencian que la mayoría de los cuidadores (87 %) presentaba niveles normales (52.2 %) o Leves (34.8 %) de ansiedad. Solo un 13 % reportó niveles moderados o intensos. Estos resultados muestran disparidad con el caso clínico descrito por Pizarro (2019), donde se evalúa con la escala de sobrecarga del cuidador en un caso clínico analizado. La diferencia en los instrumentos y el constructo medido (ansiedad específica vs. sobrecarga global) puede ser la explicación a la disparidad en los resultados.

En base a estos mismos resultados en relación a los niveles de ansiedad que se agrupan en un 87 % en niveles normales, se evidencia una relación positiva con el estudio realizado por Martín-Martín, Lunberri-Arazola, y Olano-Lizarraga, (2025), donde usan la escala de Zarit con resultados de no sobrecarga correspondientes al 78 %. Dicha relación positiva puede deberse a que tanto el grupo evaluado de cuidadores de adultos mayores y los familiares de pacientes con TUS, corresponden a pacientes que cuentan con un apoyo institucional para el cuidado de los pacientes.

La investigación realizada por Trujillo et al. (2021) refleja datos que representan el 90,47 % de los participantes con resultados medios en la escala de estrés percibido, correspondientes estrés medio y moderado, siendo familiares de personas con problemas de consumo

problemático de alcohol, estos datos no son semejantes a los obtenidos en la presente investigación ya que el 87 % de participantes en la investigación se encuentran dentro del límite inferior de la calificación de la escala de ansiedad de Zung, en los criterios de normal y leve. En la comparación entre el estudio realizado por Parra (2024) donde describe los niveles de ansiedad en familiares de pacientes con TUS que asisten al Hospital de Maracaibo, los datos reflejan ausencia de casos con niveles de ansiedad normal o leve, resultados que distan totalmente de la investigación realizada la que más del 50 % de caso tiene niveles de ansiedad normal y leve. Una vez más, los datos de 87 % de cuidadores con niveles de ansiedad entre normal y leve de acuerdo a la escala de Zung, distan de forma significativa de los datos presentados por Jordán-Bolaños et al. (2021), donde de acuerdo a la escala de Zarit se concentran en los niveles presencia de sobrecarga y sobrecarga intensa.

CONCLUSIONES

Se midieron los niveles de ansiedad de los familiares de pacientes que están en tratamiento residencial en una Comunidad Terapéutica de la ciudad de Quito, donde se identificaron que estos niveles de ansiedad se concentran predominantemente en niveles normales y leves, situación que sugiere que el contexto de apoyo de la Comunidad Terapéutica puede actuar como un factor que favorece la reducción de los síntomas de

ansiedad y estrés crónico relacionados al cuidado informal. Esto valida parcialmente la hipótesis inicial de que el tratamiento del paciente podría modular la ansiedad familiar, aunque no la elimina, ya que un 13 % aún presenta niveles clínicamente relevantes.

No se encontró una relación que, desde la estadística, sea significativa entre el sexo del cuidador y el nivel de ansiedad presente en los cuidadores. Esto se puede concluir ya que a pesar de que la muestra estuvo compuesta mayoritariamente por mujeres y de que en ellas se registraron todos los casos de ansiedad moderada e intensa, lo que refleja la presencia de síntomas de ansiedad es un fenómeno donde variables como la codependencia, el tiempo de cuidado o el apoyo social percibido podrían tener un peso mayor que el género por sí solo.

Los hallazgos de esta investigación y los reportados en estudios similares que evalúan sobrecarga o estrés en cuidadores de personas con TUS sin tratamiento institucional, muestran una disparidad bastante evidente, lo que refuerza la idea de que la inclusión, o al menos la percepción de que el ser querido está en un entorno protegido, puede ayudar a que los niveles de ansiedad reduzcan de forma importante.

REFERENCIAS

- Orford, J., Copello, A., Velleman, R., & Templeton, L. (2010). Family members affected by a close relative's addiction: The stress-strain-coping-support model. *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 17(1), 36–43. <https://doi.org/10.3109/09687637.2010.514801>
- Martínez Pizarro, S. (2020). Síndrome del cuidador quemado. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 13(1), 97–100. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1699-695X2020000100013&lng=es&tlng=es
- Zuleta Motta, J. L., Santos Yate, J. D., & Gil Mina, Ó. J. (2024). Calidad de vida en pacientes con trastornos por abuso de sustancias psicoactivas en la Subred Sur E.S.E. Bogotá D.C, Colombia – Análisis preliminar [Tesis de maestría, Universidad del Rosario y Universidad CES]. https://doi.org/10.48713/10336_43218
- Douglas, E., & Parra, L. (2024). Factores que determinan la presencia de depresión, ansiedad y estrés en familiares de pacientes con consumo de sustancias adictivas que asisten a la emergencia del hospital psiquiátrico de Maracaibo. Estado Zulia. *Revista REDIELUZ: Sembrando La Investigación Estudiantil*, 14(2), 48–53. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14558409>
- Vintimilla Molina, D., Campoverde Pesantez, X., Vintimilla Molina, J., Campoverde Barros, J., Tenemaza Ruilova, M., & Bustamante Solórzano, C. (2020). Niveles de ansiedad durante el tratamiento en consumidores de sustancias psicotrópicas. *Zenodo*. 39(6) 1-7, <https://doi.org/10.5281/zenodo.4404816>
- Valderrama Cárdenas, J. C., Machado Alviz, L. D., & González Pinzón, L. L. (2020). Las narrativas del cuidador: temas, tramas y concurrencias del relato asociados a la sobrecarga. *Psicología desde el Caribe*, 37(2), 16–30. <https://doi.org/10.14482/psdc.37.2.150>
- Chicaiza, C. E., & Barreno-Sánchez, S. T. (2021). Salud familiar y psicológica del cuidador primario de adultos mayores dependientes. *Revista Información Científica*, 100(5).1-7, <https://doi.org/10.5281/zenodo.6549389>
- Guerrón Enríquez, S. X., Martínez Cuasapud, Y. Y., Morillo Cano, J. R., & Narváez Jaramillo, M. E. (2023). Estrategias de intervención para la prevención de síndrome del cuidador en familiares de personas con discapacidad. 41(12), 1-3. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7657852>
- Villanueva-Lumbreras, A., Martín-Martín, J., & Olano-Lizarraga, M. (2025). El cuidado familiar de personas mayores dependientes en España. Un estudio etnográfico. *Salud, Arte y Cuidados: Revista Venezolana de Enfermería y Ciencias de la Salud*, 18(2), 77–84. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17387429>
- Tarazona Meza, A. K., Loo Salmon, L. del R., Pedrosa Roller, T., & Palomeque Zambrano, J. Y. (2023). Resiliencia con enfoque humanista en pacientes con consumo problemático de sustancias. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 29(Especial 8), 119–135. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i.40942>
- Trujillo, M. A., Prieto, É. J. M., & Díaz, Y. Á. (2021). Codependencia y adicción en la familia: Addiction and codependence in the family. *Perspectivas*, 6(21), 89-95. <https://doi.org/10.26620/uniminuto>

- perspectivas.6.21.2021.89-95
- Panadero-Herrero, S., & Muñoz-López, M. (2014). Salud, calidad de vida y consumo de sustancias en función del tiempo en situación sin hogar. *Anales de psicología*, 30(1), 70-77. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.1.137911>
- Rodríguez San Julián, E., Ballesteros Guerra, J. C., & Megías Valenzuela, E. (2023). Representación social del cannabis 2022. Evolución desde la mirada diferencial de la población joven. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7737800>
- Ponce-Pincay, R. A., Fuentes-Parrales, J. E., & Pilay-León, R. J. (2023). Consumo de drogas por problemas familiares en adolescentes. *MQRInvestigar*, 7(4), 350-366. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.4.2023.350-366>
- Callejas-Callejas, A., & Sánchez-Jiménez, M. H. (2020). Conflictos y cambios familiares: significados asociados al consumo de sustancias psicoactivas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(2), 1-22. <https://doi.org/10.11600/1692715x.18212>
- Ávila-Navarrete, V. C., León Catachunga, Y., & Gutiérrez-Tamayo, C. A. (2019). Relación entre el consumo de sustancias psicoactivas y la violencia filiofamiliar en adolescentes. *Drugs and Addictive Behavior*, 4(2), 290-303. <https://doi.org/10.21501/24631779.3370>
- Ávila Navarrete, V. C., González Rus, V., Calderón Gutiérrez, J. J., Correa López, R. A., Cardona Isaza, A. de J., Velásquez Vargas, M. A., & Velasco López, A. P. (2021). Violencia filiofamiliar: aportes y reflexiones. Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/657_Violencia_filiofamiliar_aportes_y_reflexiones.pdf
- Cueto Prieto, M. I., & Corzo Pérez, P. A. (2021). Codependencia: una adicción o un patrón de relación inadecuado. *Poiésis*, (41), 93-104. <https://doi.org/10.21501/16920945.4177>
- Hernández-Pozo, M. R., Macías Martínez, D., Calleja, N., Cerezo Reséndiz, S., & del Valle Chauvet, C. F. (2008). Propiedades psicométricas del inventario Zung del estado de ansiedad con mexicanos. *Psicología: Avances de la Disciplina*, 2(2), 19-46. <https://www.redalyc.org/pdf/2972/297225162009.pdf>
- Grupo de Trabajo de la Guía de Práctica Clínica para el Manejo de Pacientes con Trastornos de Ansiedad en Atención Primaria. (2008). Guía de práctica clínica para el manejo de pacientes con trastornos de ansiedad en atención primaria (Guías de Práctica Clínica en el SNS: UETS N° 2006/10). Ministerio de Sanidad y Consumo; Agencia Lain Entralgo. https://portal.guiasalud.es/wp-content/uploads/2018/12/GPC_430_Ansiedad_Lain_Entr_compl.pdf
- Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic* (2.^a ed.). The Guilford Press.
- Canales Cerón, M. (Ed.). (2006). *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*. LOM Ediciones.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Interamericana.

AUTOESTIMA Y SU RELACIÓN CON LA CONDUCTA ALIMENTARIA EN ADOLESCENTES

Pablo Andrés Buitrón Jara¹; Marlon Mayorga Lascano²

(Recibido en marzo 2026, aceptado en junio 2026)

¹Lcdo. en Psicología Clínica, Master en Terapias Psicológicas de Tercera Generación Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato, Dirección Distrital 05D01 Latacunga- Educación, ORCID <https://orcid.org/0009-0006-5687-5895>, ²Doctor en Psicología, Magister en Ciencias de la Educación y Máster Universitario en Neuropsicología y Educación, Pontificia Universidad Católica del Ecuador- Ambato ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2515-4159>

pablo.a.buitron.j@gmail.com; pmayorga@pucesa.edu.ec

Resumen: El objetivo de la investigación fue establecer la relación existente entre la autoestima y las conductas alimentarias en adolescentes de 13 a 16 años de una unidad educativa en Latacunga, Ecuador. Se realizó una investigación de diseño no experimental, con un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo y correlacional, y corte transversal. Se evaluó a una muestra de 240 estudiantes, las herramientas aplicadas fueron la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) y el *Eating Attitudes Test* (EAT-12). Entre los principales resultados, se evidencia que los adolescentes presentan una autoestima media de 27.67, con una desviación de 5.481 y puntajes globales del EAT-12 de 25.65 (M), y 12.187 (D.T.), cercanos a preocupaciones alimentarias moderadas. También se evidencia que existe una correlación negativa estadísticamente significativa entre la autoestima y las conductas alimentarias de riesgo en la muestra evaluada ($r = -.411, p < .01$). Finalmente, el análisis de covarianza revela que la autoestima predice hasta en un 20,6 % la presencia de conductas alimentarias de riesgo en la población examinada.

Palabras clave: autoestima, conducta alimentaria, adolescencia.

SELF-ESTEEM AND ITS RELATIONSHIP WITH EATING BEHAVIOR IN ADOLESCENTS

Abstract: The objective of this research was to establish the relationship between self-esteem and eating behaviors in adolescents aged 13 to 16 years from a school in Latacunga, Ecuador. A non-experimental, quantitative, descriptive, correlational, and cross-sectional study was conducted. A sample of 240 students was evaluated using the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) and the Eating Attitudes Test (EAT-12). The main results showed that the adolescents had a mean self-esteem of 27.67, with a standard deviation of 5.481, and overall EAT-12 scores of 25.65 (M) and 12.187 (SD), indicating moderate food concerns. A statistically significant negative correlation was also found between self-esteem and risky eating behaviors in the evaluated sample ($r = -0.411, p < 0.01$). Finally, the covariance analysis reveals that self-esteem predicts up to 20.6 % of the presence of risky eating behaviors in the examined population.

Keywords: self-esteem, eating behavior, adolescence.

AUTOESTIMA E SUA RELAÇÃO COM O COMPORTAMENTO ALIMENTAR EM ADOLESCENTES

Resumo: O objetivo desta pesquisa foi estabelecer a relação entre autoestima e comportamentos alimentares em adolescentes de 13 a 16 anos de uma escola em Latacunga, Equador. Foi realizado um estudo não experimental, quantitativo, descritivo, correlacional e transversal. Uma amostra de 240 estudantes foi avaliada utilizando a Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES) e o Teste de Atitudes Alimentares (EAT-12). Os principais resultados mostraram que os adolescentes apresentaram uma autoestima média de 27,67, com desvio padrão de 5,481, e escores totais no EAT-12 de 25,65 (M) e 12,187 (DP), indicando preocupações alimentares moderadas. Uma correlação negativa estatisticamente significativa também foi encontrada entre autoestima e comportamentos alimentares de risco na amostra avaliada ($r = -0,411, p < 0,01$). Finalmente, a análise de covariância revelou que a autoestima prediz até 20,6 % da presença de comportamentos alimentares de risco na população examinada.

Palavras-chave: autoestima, comportamento alimentar, adolescência.

INTRODUCCIÓN

La adolescencia constituye una fase fundamental en el desarrollo humano, caracterizada por profundas transformaciones a nivel físico, emocional y social, las cuales pueden influir significativamente en la vida de los individuos (Papalia et al., 2012). Durante este período, los jóvenes atraviesan modificaciones en su identidad, autonomía y vínculos interpersonales, enfrentando simultáneamente diversas presiones y expectativas de origen interno y externo (Steinberg, 2014). En este sentido, Moreta-Herrera y Zumba (2022) señalan que la adolescencia es una etapa en la que los individuos pueden presentar mayor vulnerabilidad en los procesos de autorregulación emocional debido a su proceso de evolución y maduración psicológica. Dentro de este marco, la autoestima y las conductas alimentarias desempeñan un papel determinante en la salud psicológica y el bienestar emocional de los adolescentes (Harter, 2012).

La relación entre la autoestima y los hábitos alimentarios ha sido ampliamente abordada en estudios psicológicos previos (Stice y Shaw, 2002). La evidencia empírica sugiere que una autoestima disminuida incrementa la probabilidad de desarrollar trastornos de la conducta alimentaria (Garner et al., 1982). Asimismo, la insatisfacción con la imagen corporal puede contribuir al deterioro de la autoestima, generando un sistema de retroalimentación circular en el que las dos variables se potencian mutuamente (Cash y Pruzinsky, 2002; Higgins, 1987). Por ello, resulta esencial comprender esta correlación para diseñar estrategias de intervención eficaces que aborden de manera integral tanto la percepción de la autoimagen como los patrones alimentarios disfuncionales (Fairburn et al., 2003).

La autoestima es un constructo psicológico entendido como una autoevaluación subjetiva del valor y la competencia del sujeto (Reitz, 2022). Los principales teóricos de esta variable también la definen como la aprobación o desaprobación de uno mismo (Rosenberg, 1965). Autores como Orth y Robins (2012) afirman que la autoevaluación del sujeto puede influir en varios aspectos de la vida, como las relaciones sociales, el bienestar emocional,

la conducta alimentaria y el rendimiento académico. La autoestima está caracterizada por conductas que pueden fluctuar desde el egocentrismo hasta la estabilidad o decaer en un miedo excesivo (Campos y Muñoz, 1992). Los componentes de la autoestima incluyen aspectos cognitivos, emocionales y sociales; debido a eso, Shavelson et al. (1976) consideran que la autoestima afecta la percepción de sí mismo, la imagen corporal, la autoaceptación, la competencia social, la autoeficacia y la aprobación social percibida.

La autoestima se estratifica en niveles: bajo, medio y elevado (Rosenberg, 1965). Según Estrada y otros (2025), los determinantes de estos niveles se encuentran en el estilo de crianza, el apoyo emocional de los cuidadores y los logros o fracasos durante la infancia. Desde esta premisa, los sujetos que reciben refuerzos positivos familiares y académicos en la infancia (Coopersmith, 1967), y son aceptados por sus pares en la adolescencia, tienden a desarrollar una autoestima alta en el futuro (Twenge y Campbell, 2001). No obstante, si estos factores familiares, escolares y sociales son negativos, se observará un efecto adverso en la autoestima del sujeto, caracterizado por inseguridad, dificultad en la regulación emocional y una tendencia a la autocrítica severa, afectando el desarrollo de habilidades interpersonales e intrapersonales (incluida la conducta alimentaria); así como la formación de relaciones saludables (Baumeister et al., 2003; Orth et al., 2008).

La relación entre la autoestima y las conductas alimentarias en la adolescencia ha sido objeto de interés en la investigación psicológica, se ha observado que existe una conexión significativa entre estas dos variables (Bearman et al., 2006). Los primeros estudios sobre los trastornos de la conducta alimentaria estaban centrados en la obesidad y la regulación de la ingesta calórica (Stunkard, 1959), y en el análisis de los trastornos de la alimentación, como la anorexia nerviosa y la bulimia nerviosa (Bruch, 1973). Posteriormente, la integración de perspectivas psicológicas y socioculturales ha enriquecido la comprensión de los factores causales de estas conductas, permitiendo

un abordaje más holístico que considera no solo los aspectos biológicos, sino también las influencias cognitivas, emocionales y contextuales. La conducta alimentaria abarca el conjunto de hábitos, actitudes y emociones que el individuo asocia con la ingesta de alimentos, influido tanto por factores internos como por el contexto social y cultural (Bruch, 1973). Las conductas alimentarias incluyen hábitos relacionados con la alimentación y la imagen corporal, pudiendo ser saludables o perjudiciales para la salud física y emocional del sujeto (Fairburn y Harrison, 2003).

A la conducta alimentaria se la puede categorizar como normativa y de riesgo, siendo la normativa aquella que está asociada a hábitos alimenticios saludables; en contraste, las conductas alimentarias de riesgo son lo contrario y se asocian con el desencadenamiento de trastornos de conducta alimentaria (Fairburn & Harrison, 2003). Entre las principales conductas alimentarias de riesgo se encuentran el hacer dieta, control oral, culpabilidad al comer y ayuno intermitente (Polivy y Herman, 2002; Varady, 2011). Entre los determinantes de esta variable se encuentran la familia y la relación con la madre, la percepción de la autoimagen y la aceptación social, que, en la adolescencia, está mediada por los estándares de belleza que rigen la época cultural e incluso por el nivel socioeconómico (Polivy y Herman, 2002). Cada uno de estos factores puede causar tanto una conducta alimentaria sana como una desadaptativa (Fairburn y Harrison, 2003). Las conductas alimentarias de riesgo pueden causar desnutrición, enfermedades cardiovasculares, depresión, ansiedad, bulimia y anorexia nerviosa o trastorno por atracones; estos últimos forman parte del DSM-5 como variables clínicas (Mitchell y Crow, 2006). Como factores protectores se ha identificado la actividad física y la alimentación saludable (Radilla et al., 2021).

Existen factores de riesgo genéticos, biológicos, psicológicos y socioculturales asociados al desarrollo de los trastornos de conducta alimentaria (Frieiro et al., 2022; Mills et al., 2018; Murray et al., 2022; Rojo et al., 2017). Desde una perspectiva biológica y genética, se ha señalado la influencia de la herencia y del índice de masa corporal (IMC) como variables que pueden incrementar la vulnerabilidad

individual a estas alteraciones. Diversos estudios sugieren que los factores genéticos participan en la regulación del apetito, el metabolismo energético y determinados rasgos temperamentales relacionados con la conducta alimentaria, por lo que interactúan con variables ambientales en la aparición y mantenimiento del trastorno (Frieiro et al., 2022; Murray et al., 2022).

En el ámbito psicológico, destacan la insatisfacción corporal, los síntomas asociados a la depresión y la ansiedad, así como los rasgos de perfeccionismo y la necesidad de control sobre el peso y la alimentación (Carratalá y Julián, 2023). Estos factores favorecen una valoración negativa de la propia imagen corporal y una preocupación persistente por la apariencia física, lo que puede conducir a conductas restrictivas, compensatorias o de vigilancia excesiva del peso. Asimismo, la baja autoestima y las dificultades en la regulación emocional han sido identificadas como elementos que aumentan la susceptibilidad a desarrollar patrones alimentarios desadaptativos.

Por otra parte, los factores familiares y socioculturales desempeñan un papel relevante en la configuración de la imagen corporal y de las conductas alimentarias. Entre los factores familiares se encuentran la disfunción familiar, la sobreexigencia materna, la calidad del vínculo de apego entre el adolescente y su cuidadora principal, así como las burlas o críticas relacionadas con el peso y la figura corporal, experiencias que pueden deteriorar la autoestima y promover una percepción negativa de sí mismo (Mayorga, 2023). A nivel sociocultural, las dificultades en las relaciones con los pares y la falta de aceptación dentro del grupo incrementan la presión por ajustarse a determinados ideales de apariencia física (Carratalá y Julián, 2023). A ello se suma la influencia de los medios de comunicación y las redes sociales, que difunden estándares de delgadez y atractivo físico frecuentemente inalcanzables, favoreciendo la comparación social, la insatisfacción corporal y la adopción de conductas alimentarias de riesgo (Levine y Piran, 2001).

Para la evaluación de la conducta alimentaria y los trastornos asociados a esta variable, es común el uso de la entrevista psicológica semiestructurada,

además de la psicometría basada en cuestionarios autoaplicables como el EAT-40 o su versión reducida, que se emplea en esta investigación: EAT-12 (Garner et al., 1982). No obstante, se sugiere que se realice una evaluación de aspectos relacionados con la variable, como la imagen corporal y la ingesta dietética, sin dejar de lado los aspectos comórbidos como la ansiedad y la depresión (Ministerio de Sanidad y Consumo, 2009). La valoración de TCA no debe realizarse solo con la aplicación de escalas, pues el diagnóstico es resultado de una integración de entrevistas semiestructuradas guiadas por un profesional capacitado en entrevista clínica, la exploración física, psicopatológica, conductual y demás exámenes complementarios que evidencien las alteraciones somáticas, cognitivas-comportamentales y emocionales propias del TCA, las cuales generalmente se exploran con la participación de un equipo multidisciplinario compuesto por médico, psicólogo y nutriólogo (Monterrosa et al., 2012).

Los objetivos de la presente investigación fueron: 1) Evaluar la autoestima y las conductas alimentarias en adolescentes de 13 a 16 años de una unidad educativa; y 2) Elaborar un análisis correlacional entre la autoestima y las conductas alimentarias en adolescentes de 13 a 16 años de una unidad educativa. La hipótesis formulada en este estudio postula que existe una relación negativa entre la autoestima y las conductas alimentarias en adolescentes. Esto significa que, a medida que la autoestima de un adolescente disminuye, es más probable que exhiba conductas alimentarias problemáticas o desordenadas. Por el contrario, una mayor autoestima se asociaría con conductas alimentarias más saludables. Los resultados de este estudio pueden proporcionar información valiosa para generar programas de intervención y prevención dirigidos a promover la salud mental y el bienestar de los adolescentes durante esta etapa crucial del desarrollo.

MÉTODOS

El diseño de la investigación es no experimental, debido a que no interfiere en el desarrollo de las variables investigadas; es de tipo cuantitativo, con

el objetivo de establecer los niveles que presentan las variables de interés; de alcance descriptivo y correlacional, para conocer sus características; y de corte transversal, debido a que se desarrolla en un único momento en el tiempo (Hernández et al., 2014).

Participantes

Partiendo de una población de 635 estudiantes, se trabajó con una muestra de 240 participantes (nivel de confianza del 95 %) de una unidad educativa de Latacunga, Cotopaxi, Ecuador. Los participantes fueron seleccionados mediante muestreo probabilístico estratificado, que permite dividir a la población en subgrupos o estratos homogéneos (como los niveles educativos noveno, décimo y primer año de Bachillerato). De esta forma, se seleccionó aleatoriamente una muestra de cada estrato para asegurar su representación en la muestra final, lo cual permite generalizar los resultados a la población total (Babbie, 2013, p. 213).

Los datos sociodemográficos de los participantes fueron recogidos mediante la Ficha Sociodemográfica Ad Hoc. La edad de los adolescentes oscila entre 13 y 16 años, con una media de 15.1 años (D.T. = 1.06), lo que los ubica en una adolescencia media. En cuanto al género, el 56.3 % son mujeres y el 43.8 % hombres, lo que garantiza una distribución equilibrada. Respecto al estado civil, el 88.3 % de los adolescentes son solteros, el 10.4 % están en una relación y el 0.8 % en unión libre. En términos de identificación étnica, el 95 % se identifica como mestizo y el 5 % como indígena. Sobre la procedencia, el 52.1 % vive en zonas rurales y el 47.9 % en áreas urbanas.

En cuanto a la estructura familiar, el 65.4 % pertenece a familias nucleares, el 19.2 % a familias monoparentales, el 12.5 % a familias extendidas y el 2.9 % a familias reconstituidas. El 63.3 % de los participantes están a cargo de sus padres, mientras que el 36.7 % viven bajo el cuidado de otras personas. Además, el 57.9 % residen con sus padres, el 15 % con otros familiares, el 13.6 % con su pareja y el 0.8 % con hijos.

La percepción de la situación económica indica que el 50.4 % considera su economía familiar como “buena”, el 46.3 % “regular” y el 3.3 % “muy buena”. En cuanto a las actividades extracurriculares, el 50.4 % practica deporte, el 23.3 % prioriza el descanso, el 13.3 % el tiempo en familia, mientras que leer (5.4 %) y salir con amigos (4.6 %) son menos frecuentes. En relación con la salud, el 56.7 % la percibe como “buena”, el 23.3 % como “regular” y el 19.6 % como “muy buena”, sin reportes de salud “mala”. Solo el 2.9 % de los adolescentes recibe tratamiento psicológico y el 6.3 % reporta antecedentes psicológicos personales, aunque ninguno ha sido diagnosticado formalmente.

Instrumentos

La Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) fue creada por Rosenberg (1965). Mide la variable de autoestima dividida en tres niveles: alta (30-40 puntos), media (26-29 puntos) y baja (<25 puntos). Por otro lado, fue traducida y validada al español por Atienza et al. (2000). Según Jurado et al. (2015), posee una consistencia interna entre 0.76 y 0.87 y un alfa de Cronbach de 0.80. Dentro de la presente investigación se encontró un alfa de Cronbach de 0.82, que, según George y Mallery (2003), es adecuado para las investigaciones pues se encuentra en un nivel superior.

El *Eating Attitudes Test* (EAT) fue creado por Garner y Garfinkel (1982); sin embargo, su versión reducida a 12 ítems en español fue realizada por Veloso et al. (2010). Permite realizar una medida de screening en grupos no clínicos para la variable de conducta alimentaria (Veloso, 2010). Por otro lado, Huertas y Masías (2023) mencionan que un puntaje superior a 21 indicará un alto riesgo de presentar una conducta alimentaria de riesgo. El test ha sido validado por Veloso et al. (2010). Cuenta con una fiabilidad general de 0.79; sin embargo, al contar con tres dimensiones, la fiabilidad de la primera, Hacer Dieta, es 0.87, seguida de Bulimia y Preocupación por la Alimentación con 0.60, y finalmente Control Oral con 0.52, medidas que se han obtenido mediante el Alfa de Cronbach (Huertas y Masías, 2023). En el presente estudio, el coeficiente de Alfa de Cronbach es 0.89.

Procedimiento

La recolección de datos se llevó a cabo a través de un Google Forms que contenía la Ficha Sociodemográfica Ad Hoc, el EAT-12 y la Escala de Autoestima de Rosenberg. Los participantes fueron informados sobre los objetivos y alcances de la investigación, así como sobre el carácter voluntario de su participación. Con el fin de proteger su privacidad, la información obtenida fue tratada de forma confidencial mediante la asignación de códigos a cada participante, eliminando cualquier dato identificatorio durante la fase de análisis y presentación de resultados. Asimismo, los datos fueron almacenados de manera segura y utilizados exclusivamente con fines académicos y científicos, con acceso restringido al equipo investigador. Posteriormente, los datos fueron analizados mediante el software SPSS, versión 27, aplicando técnicas estadísticas para responder a las hipótesis del estudio.

Consideraciones éticas

Para llevar a cabo la presente investigación, se realizó un acercamiento a la institución educativa y se socializaron los objetivos de la investigación con los participantes y sus tutores, quienes accedieron a participar en la misma. Con el propósito de respetar las consideraciones éticas, la investigación contó con la aprobación de la Coordinación de Investigación de la PUCE-Ambato. Se proporcionó una descripción detallada del estudio, incluyendo objetivos, duración, procedimientos, riesgos y beneficios. Se utilizó un lenguaje accesible para facilitar la comprensión y se garantizó la confidencialidad de los datos. La participación fue voluntaria y los participantes podían retirarse en cualquier momento sin consecuencias. Previa a la aplicación de las herramientas psicométricas, los participantes firmaron una carta de asentimiento y sus tutores una carta de consentimiento informado.

RESULTADOS

A continuación, se expone el análisis descriptivo del nivel de autoestima y conducta alimentaria, tomando en cuenta la distribución de frecuencias y los porcentajes correspondientes (ver Tabla 1. y Tabla 2.).

Tabla 1. Análisis del nivel de autoestima

	Frecuencia	Porcentaje
Nivel de Autoestima		
Baja	99	41,3%
Media	56	23,3%
Elevada	85	35,4%

Nota. 240 participantes

El análisis descriptivo del nivel de autoestima revela que el 41,3 % de los participantes presentan una autoestima baja, mientras que el 35,4 % presentan una autoestima elevada; por otro lado, el 23,3 % se encuentra en un nivel de autoestima media. Estos

resultados reflejan una tendencia en la muestra hacia niveles de autoestima bajos y elevados, con una menor proporción de participantes en un rango intermedio.

Tabla 2. Análisis del nivel de conducta alimentaria

	Frecuencia	Porcentaje
Riesgo Conducta Alimentaria		
Bajo	156	65,0%
Medio	84	35,0%
Elevada	85	35,4%

Nota. 240 participantes

Con relación a la Tabla 2., el análisis descriptivo del nivel de conducta alimentaria indica que la mayoría de los participantes (65 %) presentan un nivel bajo, mientras que el 35 % se encuentra en un nivel medio. Estos resultados sugieren que una proporción considerable de la muestra no manifiesta patrones de riesgo en su conducta alimentaria,

aunque un porcentaje relevante se sitúa en un nivel medio, lo que podría implicar ciertas tendencias o preocupaciones relacionadas con la alimentación. Posteriormente, se presenta un análisis descriptivo de las medidas de tendencia central y de distribución de las variables de estudio (ver Tabla 3.).

Tabla 3. Análisis descriptivo de las evaluaciones de autoestima y conducta alimentaria

Análisis	Mín.	Máx.	\bar{X}	D.T.
Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR)				
Total EAR	13	40	27.67	5.48
Eating Attitudes Test (EAT-12)				
Total Factor I Hacer Dieta	4	24	10	5.42
Total Factor II Bulimia y Preocupación Oral	4	24	7.41	4.35
Total Factor III Control Oral	4	24	8.25	4.79
Total EAT	12	65	25.65	12.19

Nota. 240 participantes

En la Tabla 3., se observa que, en la variable autoestima, los resultados indican un puntaje mínimo de 13 y un máximo de 40, con una media de 27.67 y una desviación estándar de 5.48. En base a los puntajes de este cuestionario, la media se encuentra en el rango de autoestima media, que va de 26 a 29 puntos (Rosenberg, 1965). En cuanto

a los resultados del *Eating Attitudes Test* (EAT-12), el Factor I: Hacer Dieta presentó una media de 10 (D.T. = 5.42); el Factor II: Bulimia y Preocupación por la Alimentación obtuvo una media de 7.41 (D.T. = 4.35); y el Factor III: Control Oral tuvo una media de 8.25 (D.T. = 4.79), con valores que oscilan entre 4 y 24. Finalmente, el puntaje total del EAT-

12 fluctuó entre 12 y 65, con una media de 25.65 y una desviación típica de 12.19. Dado este resultado, la media se sitúa cerca del límite inferior que se considera indicativo de preocupación alimentaria moderada (Eche et al., 2023).

En este apartado, se mide la relación que tienen las variables (EAR y EAT-12) mediante el coeficiente de correlación Rho de Spearman, el cual se utiliza en variables de tipo ordinal (ver Tabla 4.).

Tabla 4. Correlación entre depresión y riesgo suicida

Análisis	Factor I	Factor II	Factor III	Total EAT	Total EAR
Total Factor I	1	.573**	.365**	.812**	-.371**
Total Factor II		1	.548**	.830**	-.307**
Total Factor III			1	.738**	-.279**
Total EAT				1	-.411**
Total EAR					1

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota: 240 participantes

La Tabla 4 presenta las correlaciones entre los factores del Eating Attitudes Test-12 (EAT-12) y la Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR). Se encontró que todas las correlaciones entre las actitudes alimentarias de riesgo y la autoestima eran bajas, negativas y estadísticamente significativas ($p < 0.01$): Factor Hacer Dieta ($r = -0.371$), sugiriendo que una mayor preocupación por la dieta se asocia con menor autoestima. Factor Bulimia y Preocupación por la Alimentación ($r = -0.307$), indicando que la preocupación excesiva por la comida se vincula con una menor percepción de valía personal. Y el Factor Control Oral ($r = -0.279$), que mide la presión externa para comer; el resultado indica que, aunque la influencia externa sobre la alimentación afecta los hábitos alimenticios del sujeto, su relación con

la autoestima es menos pronunciada que en los otros factores, ya que se encuentra en un rango de correlación negativa baja (por ejemplo, según Rowntree, 1984, el rango bajo va de >-0.4 a <-0.2).

El puntaje total del EAT-12 mostró una correlación negativa moderada con la autoestima ($r = -0.411$), lo que refuerza la relación entre actitudes alimentarias disfuncionales y baja autoestima, en línea con estudios previos sobre conductas alimentarias de riesgo y autoestima. Finalmente, se llevó a cabo un análisis de varianza a fin de establecer el potencial predictor entre la variable independiente (autoestima) y la variable dependiente (conductas alimentarias de riesgo) (ver Figura 1.).

Figura 1. Covarianza entre autoestima y conducta alimentaria



La Figura 1. revela a través del coeficiente de determinación R^2 , que la Autoestima explica en un 20,6 % (R^2) los cambios en la varianza de las Conductas alimentarias de riesgo. Este coeficiente, constituye un indicador de la calidad del ajuste del modelo predictivo.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de la presente investigación

evidencian que una proporción considerable de los adolescentes evaluados presenta niveles bajos de autoestima (41,3 %), mientras que un porcentaje ligeramente inferior reporta niveles elevados (35,4 %), con una menor representación en el nivel medio (23,3 %). Estos resultados reflejan una distribución polarizada en la percepción de la autoestima dentro de la muestra analizada. Investigaciones previas han identificado patrones similares en poblaciones

adolescentes, donde la autoestima tiende a manifestarse de manera dicotómica, especialmente en contextos de alta exigencia social y académica (Rosenberg, 1965; Blascovich & Tomaka, 1991), tendiendo a los extremos y alejándose del punto medio.

En cuanto a la conducta alimentaria, los resultados revelan que el 65 % de los participantes presentan niveles bajos de riesgo en este ámbito, mientras que un 35 % se encuentra en un nivel medio, lo que indica valores considerados saludables en la muestra evaluada. Sin embargo, estudios previos han documentado una preocupación creciente por la imagen corporal y la alimentación en adolescentes, especialmente en aquellos con una autoestima más vulnerable (Stice et al., 2002; Thompson & Smolak, 2009). Dichos estudios han resaltado que la adolescencia representa un periodo crítico en la consolidación de la identidad y la autoimagen, lo que podría explicar la aparición de patrones alimentarios de riesgo en este grupo etario.

Los análisis de correlación revelaron una relación baja, negativa y estadísticamente significativa entre la autoestima y las actitudes alimentarias de riesgo. Esto sugiere que los adolescentes con menor autoestima tienden a adoptar comportamientos restrictivos en su alimentación. Este hallazgo es consistente con estudios previos que han señalado que una baja autoestima es un factor de riesgo para el desarrollo de trastornos alimentarios (Vohs et al., 2001; Wilksch & Wade, 2009). Paralelamente, una mayor preocupación por la comida y la necesidad de controlar lo que se ingiere pueden estar relacionados con niveles más bajos de autoestima. Estos resultados se alinean con investigaciones que han documentado la asociación entre baja autoestima y trastornos de conducta alimentaria en adolescentes (Fairburn et al., 1999; Striegel-Moore & Bulik, 2007). Asimismo, se aprecia que la autoestima predice hasta en un 20,6 % la varianza de las conductas alimentarias de riesgo, lo que significa que niveles elevados de autoestima se asocian con una menor adopción de comportamientos de riesgo relacionados con la alimentación. La literatura psicológica sugiere que los adolescentes con una autoestima más baja

pueden desarrollar una preocupación excesiva por su imagen corporal, lo que los lleva a implementar estrategias alimentarias poco saludables con el objetivo de ajustarse a los estándares estéticos impuestos por la sociedad (Grogan, 2008).

CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación reflejan que un porcentaje significativo de adolescentes presenta niveles bajos de autoestima, lo que podría impactar en su bienestar psicológico y en la forma en que perciben su autovaloración. Paralelamente, se identificó que la mayoría de los participantes no presenta una conducta alimentaria de riesgo, aunque una proporción relevante se ubica en un nivel medio, lo que podría sugerir la existencia de ciertas preocupaciones o tendencias hacia hábitos alimentarios poco saludables en el futuro.

En cuanto a la relación entre las variables estudiadas, se encontró una correlación negativa de baja a moderada y estadísticamente significativa entre la autoestima y la conducta alimentaria de riesgo. Este hallazgo indica que los adolescentes con menor autoestima tienden a presentar una mayor presencia de actitudes alimentarias disfuncionales, lo que concuerda con estudios previos que destacan la influencia del autoconcepto en la manera en que los individuos regulan su alimentación y su imagen corporal.

La covarianza obtenida en la investigación sugiere que la autoestima explica el 20,6% de la variabilidad en la conducta alimentaria. De tal manera que, aunque la autoestima no es el único factor etiológico de la conducta alimentaria de riesgo, los resultados subrayan su importancia como un fenómeno psicológico relevante en la adopción de hábitos alimentarios saludables o disfuncionales.

Una de las limitaciones del presente estudio radica en su enfoque descriptivo y correlacional, el cual impide establecer relaciones causales entre las variables. Por ello, se recomienda que futuras investigaciones profundicen en el análisis explicativo de los fenómenos encontrados en este trabajo. Asimismo, sería conveniente ampliar la muestra y

considerar otros factores psicosociales que puedan incidir en estas dinámicas, con el fin de proporcionar una visión más integral del fenómeno.

REFERENCIAS

- Acosta García, M. V., Llopis Marín, J. M., Gómez Peresmitré, G., & Pineda García, G. (2005). Evaluación de la conducta alimentaria de riesgo: Estudio transcultural entre adolescentes de España y México. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(3), 223-232. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56050302>
- American Psychiatric Association - APA. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5 (5a. ed. --)*. Madrid: Editorial Médica Panamericana. https://www.medicapanamericana.com/es-MX/libros/dsm-5-manual-diagnostico-y-estadistico-de-los-trastornos-mentales?utm_source=chatgpt.com
- Aravena Bravo, C. (2016, septiembre 13-17). *Trastornos de conducta alimentaria desde la perspectiva psicoanalítica contextual*. Congreso organizado por la Federación Psicoanalítica de América Latina, Cartagena, Colombia. <http://www.fepal.org/wp-content/uploads/363-esp.pdf>
- Amal, J., Del Rincón, D., y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/InvestigacionEducativa.pdf>
- Babbie, E. (2013). *The practice of social research (13th ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning. <https://www.cengage.com/c/the-practice-of-social-research-13e-babbie>
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1–44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431h>
- Bearman, S. K., Presnell, K., Martinez, E., & Stice, E. (2006). The skinny on body dissatisfaction: A longitudinal study of adolescent girls and boys. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(2), 217–229. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-9008-7>
- Blascovich, J., y Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. En J. P. Robinson, P. R. Shaver y L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 115–160). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-590241-0.50008-3>
- Boikina, E. E., Chirkina, R. V., Chumachenko, D. V., Romanova, N. M., & Kiselev, K. A. (2024). Escala de necesidades no satisfechas y ostracismo en adolescentes y jóvenes (ШНПО-ПМ). *Psicología y Derecho*, 14(1), 53–71. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2024140104>
- Bruch, H. (1973). *Eating disorders: Obesity, anorexia nervosa, and the person within*. New York, NY: Basic Books. <https://search.worldcat.org/title/730873>
- Campos, J., y Muñoz, M. (1992). *Características de las personas con baja autoestima*. <http://gitec3000.com/periodiquito/iute/UPTM/Autoestima.pdf>
- Canals, Josefa, & Arija-Val, Victoria. (2022). Factores de riesgo y estrategias de prevención en los trastornos de la conducta alimentaria. *Nutrición Hospitalaria*, 39(spe2), 16-26. Epub 31 de octubre de 2022. <https://dx.doi.org/10.20960/nh.04174>
- Carratalá-Ricart, L., & Julián, M. (2023). Factores de riesgo relacionados con los trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes españoles: Una revisión sistemática. *Papeles del Psicólogo/ Psychologist Papers*, 44(3), 164-171. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol.3024>
- Cash, T. F., y Pruzinsky, T. (Eds.). (2002). *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice*. Guilford Press. <https://www.guilford.com/books/Body-Image/Cash-Pruzinsky/9781572307773>
- Collado-Díaz, A., Chamizo-Sánchez, I., Ávila-Herrero, I., Martín-Asencio, S., Revert-Cabanes, À., y Sánchez-Fernández, A. (2021/2022). *Protocolo de evaluación e intervención en autoestima*. Centro de Psicología Aplicada, Universidad Autónoma de Madrid. <https://www.uam.es/uam/media/doc/1606899112545/protocolo-de-evaluacion-e-intervencion-en-autoestima-cpa-uam.pdf>
- Coopersmith, S. (1967). The antecedents of self-esteem. W. H. Freeman. <https://search.worldcat.org/title/185783>
- Duro Martín, A. (2021). Revisión de terapias para la baja autoestima: Perfil clínico y mecanismos de acción.

- Revista de Psicoterapia, 32(119), 143-164. <https://doi.org/10.33898/rdp.v32i119.476>
- Estrada-Araoz, E. G., Cruz-Laricano, E. O., Larico-Uchamaco, G. R., Cornejo-Valdivia, G., Arias-Huaco, Y. M., Ramírez-Pulcha, F. R., Ferreyros-Yucra, J. E., Ruiz-Tejada, J. O., & Roque-Guizada, C. E. (2025). Investigando la relación entre la autoestima, insatisfacción corporal y alimentación emocional en una muestra de estudiantes universitarios: Un estudio correlacional. *Retos*, 62, 420-430. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>
- Fairburn, C. G., & Harrison, P. J. (2003). Eating disorders. *The Lancet*, 361(9355), 407-416. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(03\)12378-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(03)12378-1)
- Fairburn, C. G., Shafran, R., & Cooper, Z. (1999). A cognitive behavioural theory of anorexia nervosa. *Behaviour research and therapy*, 37(1), 1-13. [https://doi.org/10.1016/s0005-7967\(98\)00102-8](https://doi.org/10.1016/s0005-7967(98)00102-8)
- Friero, P., González-Rodríguez, R., y Domínguez-Alonso, J. (2022). Self-esteem and socialisation in social networks as determinants in adolescents' eating disorders. *Health & Social Care in the Community*, 30(6), e4416-e4424. <https://doi.org/10.1111/hsc.13843>
- Garner, D. M., Olmsted, M. P., Bohr, Y., & Garfinkel, P. E. (1982). The Eating Attitudes Test: Psychometric features and clinical correlates. *Psychological Medicine*, 12(4), 871-878. <https://doi.org/10.1017/S0033291700049163>
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference (4th ed.)*. Allyn & Bacon. <https://search.worldcat.org/title/50604810>
- Grogan, S. (2008). *Body image: Understanding body dissatisfaction in men, women and children (2nd ed.)*. Routledge. <https://www.routledge.com/Body-Image-Understanding-Body-Dissatisfaction-in-Men-Women-and-Children/Grogan/p/book/9780415414623>
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations (2nd ed.)*. Guilford Press. <https://www.guilford.com/books/The-Construction-of-the-Self/Susan-Harter/9781609182274>
- Hayes, S. C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy*, 35(4), 639-665. doi:10.1016/S0005-7894(04)80013-3
- Hernández-Lemes, F. (2023). *Eficacia de las terapias de tercera generación basadas en el mindfulness en los trastornos de conducta alimentaria* [Propuesta de investigación]. Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33136.84486>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación (6.ª ed.)*. McGraw-Hill Education. <https://biblio.umad.edu.mx/bib/1728>
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319>
- Huertas, J., & Masías, Y. (2023). *Evidencias psicométricas del test de actitudes alimentarias (EAT-12) en adolescentes de Lima Metropolitana* [tesis de licenciatura]. Universidad Cesar Vallejo, Lima, Perú. Recuperado de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/117247/Huertas_AJE-Masías_GYN-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Jurado, D., Jurado, S., López, K., & Querevalú, B. (2015). Validity of Rosenberg's Self-Esteem Scale on college students from Mexico City. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2830/283046027004.pdf>
- Levine, M. P., & Piran, N. (2001). Body image development in adolescent girls. En R. H. Striegel-Moore & L. Smolak (Eds.), *Eating disorders: Innovative directions in research and practice* (pp. 86-111). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10404-004>
- McKnight Investigators (2003). Risk factors for the onset of eating disorders in adolescent girls: results of the McKnight longitudinal risk factor study. *The American journal of psychiatry*, 160(2), 248-254. <https://doi.org/10.1176/ajp.160.2.248>
- Mills, J. S., Musto, S., Williams, L., y Tiggemann, M. (2018). "Selfie" harm: Effects on mood and body image in young women. *Body Image*, 27, 86-92. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2018.08.007>
- Ministerio de Sanidad y Consumo. (2009). *Guía de práctica clínica sobre trastornos de la*

- conducta alimentaria*. Agència d'Avaluació de Tecnologia i Recerca Mèdiques de Catalunya. <https://hdl.handle.net/11351/1798>Mitchell, J. E., & Crow, S. (2006). Medical complications of anorexia nervosa and bulimia nervosa. *Current Opinion in Psychiatry*, 19(4), 438–443. <https://doi.org/10.1097/01.yco.0000228768.79097.3e>
- Monterrosa-Castro, Á., Boneu-Yépez, D. J., Muñoz-Méndez, J. T., & Almanza-Obredor, P. E. (2012). Trastornos del comportamiento alimentario: Escalas para valorar síntomas y conductas de riesgo. *Revista Ciencias Biomédicas*, 3(1), 45-56. Universidad de Cartagena. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7707032>
- Moreta-Herrera, C. R. & Zumba, D. (2022). Afectividad, Regulación Emocional, Estrés y Salud Mental en adolescentes del Ecuador en tiempos de pandemia. *Revista De Psicología de la Salud*, 10(1). <https://doi.org/10.21134/pssa.v10i1.801>
- Murray, S. B., Alba, C., Duval, C. J., Nagata, J. M., Cabeen, R. P., Lee, D. J., Toga, A. W., Siegel, S. J., y Jann, K. (2022). Aberrant functional connectivity between reward and inhibitory control networks in preadolescent binge eating disorder. *Psychological Medicine*, 1-10. <https://doi.org/10.1017/S0033291722000514>
- Noroña-Salcedo, D. R., Balseca-Guamán, N. H., Vega-Falcón, V., & Latorre-Barragán, M. F. (2022). Factores de riesgo psicosociales y autoestima en trabajadores de una unidad educativa ecuatoriana. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud. Salud y Vida*, 6(2), 149-160. <https://doi.org/10.35381/s.v.v6i2.2080>
- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory (3rd ed.)*. McGraw-Hill. <https://search.worldcat.org/title/28221417>
- Orth, U., Robins, R. W., & Roberts, B. W. (2008). Low self-esteem prospectively predicts depression in adolescence and young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(3), 695–708. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.95.3.695>
- Orth, U., Robins, R. W., & Widaman, K. F. (2012). Life-span development of self-esteem and its effects on important life outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1271-1288. <https://doi.org/10.1037/a0025558>
- Osorio E., Jessica, Weisstaub N., Gerardo, & Castillo D., Carlos. (2002). Desarrollo de la conducta alimentaria en la infancia y sus alteraciones. *Revista chilena de nutrición*, 29(3), 280-285. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182002000300002>
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., y Duskin Feldman, R. (2012). *Desarrollo humano (12.ª ed.)*. McGraw-Hill Education. <https://search.worldcat.org/title/793224854>
- Peinado Cánovas, S. (2016). *Aplicación de un programa de estimulación cognitiva en adolescentes con un trastorno de la conducta alimentaria: Estudio piloto* [Trabajo de fin de máster, Universidad Miguel Hernández de Elche]. Repositorio Institucional RediUMH. <https://hdl.handle.net/11000/5982>.
- Pérez Rodríguez, A. (2018). *Trastornos de la conducta alimentaria: Estudio de variables clínicas y propuesta de una tipología* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional de la Universidad Complutense de Madrid. <https://docta.ucm.es/entities/publication/1dd7630c-a5fb-4ec7-a30b-4428ec8ec395>
- Pikó, B., Nagy, B. G., & Obál, A. (2024). *Orvostanhallgatók stresszterheltsége és mentális jólléte a testtömegindex és az étkezési magatartás tükrében* [Medical students' perceived stress and mental well-being in light of body mass index and eating behavior]. *Orv Hetil*, 165(42):1659-1668. Hungarian. doi: 10.1556/650.2024.33155. PMID: 39427291
- Pino, C., Roco, A. G., Obregón Rivas, A. M., Valladares, M., & otros. (2021). Comparación del estado nutricional, cronotipo y conducta alimentaria en estudiantes universitarios chilenos que presentan el polimorfismo rs3749474T/C o rs4864548A/G del gen CLOCK. *Revista Española de Nutrición Comunitaria*, 26(1). <https://doi.org/10.14642/RENC.2020.26.1.5308>
- Polivy, J., & Herman, C. P. (2002). Causes of eating disorders. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 187–213. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135103>
- Radilla Vázquez, C. C., Gutiérrez Tolentino, R., Barriguet Meléndez, A., Vega y León, S., Leija Alva, G., Schettino Bermudez, B., del Muro Delgado,

- R., Pérez González, J. J., & Radilla Vázquez, M. (2022). Identificación de factores protectores y de riesgo para trastornos de conductas alimentarias en una intervención educativa con adolescentes de la Ciudad de México. *Revista Española de Nutrición Comunitaria*, 28(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8517208>
- Reitz, A. K. (2022). Self-esteem development and life events: A review and integrative process framework. *Social and Personality Psychology Compass*, 16(11), e12709. <https://doi.org/10.1111/spc3.12709>
- Rivas, T., Bersabé, R., & Castro, S. (2001). Prevalencia de los trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes de Málaga (España). *Salud Mental*, 24(2), 25-31. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58222405>
- Riveros-Arenas, G., Garrido-Pinedo, M., & Reyes-Bossio, M. (2025). Factores de riesgo asociados a trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes de Lima Metropolitana. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 15(1). <https://doi.org/10.22201/fesi.20071523e.2025.1.781>
- Rojo, L., Iranzo-Tatay, C., Gimeno-Clemente, N., Barberá-Fons, M. A., Rojo-Bofill, L. M., y Livianos-Aldana, L. (2017). Influencias genéticas y ambientales en rasgos psicológicos y actitudes alimentarias en una población escolar española. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 10(3), 134-142. <https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2015.05.003>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press. <https://search.worldcat.org/title/256588>
- Rowntree, D. (1984). *Introducción a la estadística: Un enfoque no matemático*. Norma. <https://search.worldcat.org/title/12287258>.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Smolak, L., & Thompson, J. K. (Eds.). (2009). *Body image, eating disorders, and obesity in youth: Assessment, prevention, and treatment (2nd ed.)*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11860-000>
- Steinberg, L. (2014). *Adolescence (10th ed.)*. McGraw-Hill Education. <https://www.mheducation.com/highered/product/adolescence-steinberg/M9780078115462.html>
- Stice, E. (2002). Risk and maintenance factors for eating pathology: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 128(5), 825-848. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.5.825>
- Stice, E., & Shaw, H. E. (2002). Role of body dissatisfaction in the onset and maintenance of eating pathology: A synthesis of research findings. *Journal of Psychosomatic Research*, 53(5), 985-993. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(02\)00488-9](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(02)00488-9)
- Stice, E., Marti, C. N., & Rohde, P. (2013). Prevalence, incidence, impairment, and course of the proposed DSM-5 eating disorder diagnoses in an 8-year prospective community study of young women. *Journal of Abnormal Psychology*, 122(2), 445-457. <https://doi.org/10.1037/a0030679>
- Stice, E., Shaw, H., & Marti, C. N. (2007). A meta-analytic review of eating disorder prevention programs: Encouraging findings. *Annual Review of Clinical Psychology*, 3(1), 207-231. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091447>
- Striegel-Moore, R. H., & Bulik, C. M. (2007). Risk factors for eating disorders. *The American psychologist*, 62(3), 181-198. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.3.181>
- Stunkard, A. J. (1959). Eating patterns and obesity. *Psychiatric Quarterly*, 33(2), 284-295. <https://doi.org/10.1007/BF01575455>
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2001). Age and birth cohort differences in self-esteem: A cross-temporal meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 5(4), 321-344. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0504_3
- Valero Solis, S., Granero Perez, R., & Sanchez-Carracedo, D. (2019). Frequency of family meals and risk of eating disorders in adolescents in Spain and Peru. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(1), 48-57. <https://doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n1.6>
- Varady, K. A. (2011). Intermittent versus daily calorie restriction: Which diet regimen is more effective for weight loss? *Obesity Reviews*, 12(7), e593-e601. <https://doi.org/10.1111/j.1467-789X.2011.00873.x>
- Vohs, K. D., Voelz, Z. R., Pettit, J. W., Bardone, A. M.,

Katz, J., Abramson, L. Y., Heatherton, T. F., & Joiner, T. E., Jr. (2001). Perfectionism, body dissatisfaction, and self-esteem: An interactive model of bulimic symptom development. *Journal of Social and Clinical Psychology, 20*(4), 476–497. <https://doi.org/10.1521/jscp.20.4.476.22397>

Wilksch, S. M., y Wade, T. D. (2009). School-based eating disorder prevention. En S. Paxton y S. Hart (Eds.), *Interventions for body image and eating disorders: Evidence and practice* (7–22). IP Communications. <https://www.cebc4cw.org/files/InterventionsforBodyImageandEatingDisorders.pdf>

PROPUESTA DE VALIDACIÓN POR JUECES EXPERTOS DE UNA INTERVENCIÓN COGNITIVO CONDUCTUAL PARA ESTRÉS ACADÉMICO

Daniel Fernando Cordova Guillermo¹; Alicia Hernández Montaña²; José González Tovar³

(Recibido en abril 2026, aceptado en junio 2026)

¹Licenciatura en Psicología, Maestría en Psicología Clínica y Doctorante en Psicología de la Salud, Universidad Autónoma de Coahuila, Mexico ORCID <https://orcid.org/0009-0001-4032-809X>. ²Licenciada en Psicología, Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades para el Desarrollo Interdisciplinario, Profesora Investigador de tiempo completo de la Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Coahuila, Mexico Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONAHCyT. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8778-5805>.

³Doctorado en Ciencias de la Educación, Profesor Investigador, Doctorado en Psicología de la Salud. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONAHCyT. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2507-5506>

Resumen: El estrés surge por la relación que existe entre la evaluación cognitiva y las estrategias de afrontamiento del individuo. El objetivo fue diseñar y validar una intervención grupal cognitivo conductual para la disminución de sintomatología ansiosa, depresiva y el estrés académico. El tipo de estudio es descriptivo con un diseño instrumental, a través de una muestra no probabilística por conveniencia conformada por 5 jueces expertos, se utilizó un instrumento de evaluación y calificación de la intervención; orientado a la evaluación de cada uno de los módulos en función del cumplimiento de los objetivos, claridad, presentación, aplicabilidad e instrucciones. Entre los resultados se registró que esta propuesta se ajusta a nivel teórico a las necesidades de estudiantes universitarios que experimentan estrés académico, mostrando una alta consistencia en la efectividad y relevancia de los diferentes componentes del programa diseñado. Se concluye que para futuros estudios se sugiere realizar la fase práctica orientada a obtener la evidencia empírica de la efectividad de la intervención.

Palabras clave: Estrés académico; Estudiantes universitarios; Intervención cognitivo-conductual; Estrategias de afrontamiento; Validación.

PROPOSAL FOR VALIDATION BY EXPERT JUDGES OF A COGNITIVE BEHAVIORAL INTERVENTION FOR ACADEMIC STRESS

Abstract: Stress arises from the relationship between cognitive appraisal and an individual's coping strategies. The objective was to design and validate a group cognitive-behavioral intervention to reduce symptoms of anxiety, depression, and academic stress. The study was descriptive with an instrumental design, using a non-probabilistic convenience sample of five expert judges. An evaluation and rating instrument was used to assess each module based on its achievement of objectives, clarity, presentation, applicability, and instructions. The results showed that this proposal theoretically aligns with the needs of university students experiencing academic stress, demonstrating high consistency in the effectiveness and relevance of the program's various components. It is concluded that future studies should include a practical phase to obtain empirical evidence of the intervention's effectiveness.

Keywords: Academic stress; University students; Cognitive-behavioral intervention; Coping strategies; Validation

PROPOSTA PARA VALIDAÇÃO POR JUÍZES ESPECIALISTAS DE UMA INTERVENÇÃO COGNITIVO-COMPORTAMENTAL PARA O ESTRESSE ACADÊMICO

Resumo: O estresse surge da relação entre a avaliação cognitiva e as estratégias de enfrentamento do indivíduo. O objetivo deste estudo foi desenvolver e validar uma intervenção cognitivo-comportamental em grupo para reduzir os sintomas de ansiedade, depressão e estresse acadêmico. O estudo foi descritivo, com delineamento instrumental, utilizando uma amostra de conveniência não probabilística composta por cinco especialistas. Um instrumento de avaliação e classificação foi utilizado para avaliar cada módulo com base no alcance dos objetivos, clareza, apresentação, aplicabilidade e instruções. Os resultados mostraram que esta proposta está teoricamente alinhada às necessidades de estudantes universitários que vivenciam estresse acadêmico, demonstrando alta consistência na eficácia e relevância dos diversos componentes do programa. Conclui-se que estudos futuros devem incluir uma fase prática para obter evidências empíricas da eficácia da intervenção.

Palavras-chave: Estresse acadêmico; Estudantes universitários; Intervenção cognitivo-comportamental; Estratégias de enfrentamento; Validação.

INTRODUCCIÓN

Algunos autores se han concentrado en definir el concepto de estrés considerando los diversos elementos que interactúan entre sí para que suceda este fenómeno. Neidhardt et al. (1989) lo define como estado crónico e intenso de agitación mental y tensión física, superior a lo que una persona normalmente puede tolerar produciendo angustia. Lazarus y Folkman (1986) determinaron que el estrés no se da de manera aislada en el ambiente o en el individuo, sino en la relación que existe entre la evaluación cognitiva y las estrategias de afrontamiento del individuo para la presencia del estrés. La naturaleza subjetiva del estrés implica que su impacto puede variar significativamente entre individuos, dependiendo de su evaluación personal de las situaciones estresantes en relación con sus recursos y bienestar (Amaya Gallegos et al., 2021).

Respecto a las estrategias de afrontamiento son definidas como todos los esfuerzos que una persona realiza a nivel cognitivo y conductual para hacerle frente a una situación que percibe como estresante o amenazadora, la valoración de este estímulo juega un papel importante en la elección de la estrategia (Lazarus y Folkman, 1986), y se divide en dos grandes categorías, aquellas orientadas al problema y estrategias orientadas a la emoción, de las cuales se desprende la regulación emocional, por tanto, el afrontamiento efectivo dependerá de la flexibilidad que tenga la persona para elegir la estrategia que cumpla con sus objetivos individuales (Brisette et al., 2002; Contreras y Esguerra, 2006).

En este sentido, el escenario escolar se caracteriza por altas demandas que pueden resultar estresantes, de ahí que, Barraza (2011) lo define como estrés académico, siendo un proceso de adaptación y de esencia psicológica, que aparece cuando el alumno se percibe sometido a las exigencias del contexto escolar, surgiendo un desequilibrio que deriva en diversos síntomas que dan aviso de esta desestabilidad llevando al alumno a tomar acción para afrontar esta situación y obtener de nueva cuenta el equilibrio inicial. Esta forma de estrés puede manifestarse en una variedad de síntomas físicos y emocionales, incluyendo ansiedad, trastornos

del sueño, dificultades de concentración, entre otros (Macbani et al., 2018; Sánchez et al., 2021). Además, se ha observado una correlación entre el estrés académico, las estrategias de afrontamiento limitadas y el desarrollo de trastornos del estado de ánimo, como la ansiedad y la depresión (Polo et al., 2022; Velastegui-Hernández y Mayorga-Lascano, 2021).

Factores como la sobrecarga de trabajo, las limitaciones de tiempo, y la presión por obtener buenas calificaciones pueden contribuir a la presencia de estrés académico (Barraza et al., 2019). Además, factores socioeconómicos como el pago de la matrícula, los horarios de servicio no remunerado y la ausencia familiar también pueden contribuir a este fenómeno (Iglesias et al., 2021; Ochoa, et al., 2020).

Conchado et al. (2018) mencionan que los efectos del estrés académico pueden extenderse más allá de lo emocional y afectar la salud física y cognitiva de los estudiantes, demostrando que altos niveles de cortisol, una hormona asociada al estrés, están presentes en situaciones de estrés académico, especialmente relacionadas con los resultados de exámenes y los estilos de aprendizaje. Diversas investigaciones también han encontrado que el estrés crónico está asociado con una variedad de problemas de salud, incluyendo pérdida de cabello, trastornos gastrointestinales, dificultades cognitivas como la atención durante el estudio, problemas de pensamiento y memoria, y deterioro del rendimiento académico (Borges et al., 2021; Calatayud et al., 2022; Muñoz et al., 2019; Zazueta et al., 2020).

Es importante subrayar que la ansiedad y la depresión son dos de las afectaciones asociadas al estrés académico (Monterrosa-Castro et al., 2020; Trunce et al., 2020; Vinaccia y Ortega, 2020), además de ser de los padecimientos más importantes que aquejan a la población mundial (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2022). Para abordar los desafíos del estrés, instituciones educativas han implementado talleres y cursos diseñados para enseñar a los estudiantes estrategias efectivas de afrontamiento ante el estrés crónico, evidenciando que las de tipo

positivo se relacionan con una mejor actitud hacia el aprendizaje y el autoconcepto, lo que mejora la motivación y el rendimiento académico (Morales et al., 2021; Valiente-Barroso et al., 2020).

Dentro de los diseños de intervención que se han probado para reducir las consecuencias del estrés académico están las de corte cognitivo-conductual. Este enfoque es el encargado del estudio de la relación que existe entre el ambiente y el comportamiento de un individuo. La terapia cognitiva conductual (TCC) se caracteriza por ser un proceso activo, directivo, bien estructurado y de tiempo limitado que trata con diversas alteraciones psiquiátricas como la ansiedad, la depresión, el estrés, fobias, etc. (Beck, 1976). Su supuesto teórico está basado en que la conducta de la persona está modulada en gran porcentaje por su capacidad de concebir al mundo, es decir, las creencias irracionales como factor para la presencia de malestar emocional y conductas desadaptativas (Fernández, 1997). Diversos estudios han demostrado que la TCC, tanto en su formato individual como grupal, ofrecen estrategias para abordar una variedad de sintomatologías clínicas como la ansiedad, la depresión y el estrés crónico, ofreciendo ventajas en términos de eficacia y eficiencia (Antón-Menárguez et al., 2019; Garay et al., 2008; Ortiz et al., 2019).

Villarroel y González (2015) evaluaron la eficacia de las técnicas cognitivo-conductuales, como: la administración del tiempo, la psicoeducación, la reestructuración cognitiva, el entrenamiento en solución de problemas, entre otras, para la reducción del estrés académico en estudiantes universitarios, encontrando una disminución significativa en el estrés y los pensamientos negativos después de participar en un programa de intervención grupal. Estudios similares centraron su intervención en la reducción del estrés y la ansiedad en estudiantes universitarios mediante técnicas de relajación en grupo y estrategias de reestructuración cognitiva, obteniendo resultados positivos en la reducción de los niveles de estrés y pensamientos negativos (Burgos et al., 2006; Iglesias et al., 2014; Iglesias et al., 2018). Existe evidencia de que los tratamientos basados en la activación conductual también son

efectivos para la reducción de dichos malestares en población universitaria (Vázquez-Aguilar et al., 2024).

La pandemia de COVID-19 representó un desafío para los diferentes niveles educativos al trasladar a los alumnos a una modalidad virtual (Islam et al., 2020), las primeras investigaciones evidenciaron la relación entre el confinamiento y el deterioro en la salud mental de los universitarios, el cambio en la dinámica de las conexiones sociales se asoció con síntomas de depresión, ansiedad y estrés (Leonangeli et al., 2022). Linares et al. (2024) también han encontrado indicadores de depresión relacionados con la conexión académica, es decir, en la medida que los estudiantes cuentan con habilidades para establecer y fortalecer sus vínculos predice un mayor ajuste psicológico.

Bajo este orden de ideas surge la necesidad de diseñar intervenciones psicológicas específicas en el campo de la salud mental, que sean validadas por jueces expertos para determinar si son adecuadas para la población y los objetivos que se persiguen. De esta manera, el objetivo de la presente investigación es diseñar y validar una intervención grupal cognitivo conductual para la disminución de sintomatología ansiosa, depresiva y el estrés académico mediante la reestructuración cognitiva de pensamientos disfuncionales y el aprendizaje de estrategias de afrontamiento favorables en estudiantes universitarios.

MÉTODO

Diseño

Es un estudio cuantitativo de tipo descriptivo que reconoce como único conocimiento válido aquel que es observable, medible y predecible verificable (Hernández Sampieri et al., 2010). Según su finalidad es de tipo instrumental puesto que se orienta al diseño o adaptación de instrumentos y aparatos, así como el estudio de sus propiedades psicométricas (Montero y León, 2007); en este caso en particular corresponde al diseño de una guía clínica de intervención y la obtención de la validez de contenido mediante el juicio de expertos.

Participantes

Los participantes se seleccionaron mediante un muestreo no probabilístico intencional (Hernández Sampieri et al., 2010). Para efectos de validación de contenido por juicio de expertos se conformo un banco de cinco jueces número aceptable de acuerdo con Escurra, 1988. Los sujetos eran expertos en el área de la terapia cognitiva conductual y la salud mental.

Dentro de los criterios de inclusión se tomó en cuenta que tuvieran el grado académico de licenciatura, maestría o doctorado en el área de psicología, mostrar evidencia de su formación y experiencia en el área de intervención cognitivo-conductual. Y que aceptaran participar como jurado.

Instrumento

Se adaptó un instrumento de evaluación y calificación de la intervención; orientado a la evaluación de cada uno de los módulos en función del cumplimiento de los objetivos, claridad, presentación, aplicabilidad e instrucciones, (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008) utilizando una escala de evaluación del 1 al 4, donde 1 representa el nivel mínimo y 4 la calificación más alta, además se incluyó una casilla para las observaciones de los jueces expertos.

Procedimiento

Como primer paso se desarrolló un revisión teórica y de instrumentos que aportaran elementos para la elaboración de la intervención; así como la identificación de las variables de estudio. Después, a partir de la revisión de la literatura se diseñó la intervención basada en la terapia cognitivo-conductual y el instrumento con el que se evaluó el contenido desde la perspectiva de los jueces expertos psicólogos. Enseguida se seleccionaron los participantes mediante un muestreo intencional y que cubrieran los criterios de inclusión.

Finalmente, se llevó a cabo la evaluación de la intervención mediante el instrumento diseñado que fue diligenciado por los jueces que accedieron a participar en el estudio y que cumplieron con los requisitos antes mencionados, recolectando la información y haciendo los ajustes necesarios de acuerdo a los criterios de los jueces expertos.

Plan de análisis

Análisis estadístico descriptivo utilizando el Paquete de Datos Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) versión 21. La validez de la intervención fue evaluada utilizando el Coeficiente de Validez V de Aiken (Escurra, 1988). Este coeficiente se calcula como la relación entre un dato específico y la máxima diferencia posible entre valores, y se aplica a las evaluaciones realizadas por un grupo de jueces respecto a los diferentes aspectos de la intervención. El coeficiente puede variar en un rango de 0 a 1.3, donde valores más altos indican una mayor validez de contenido del ítem evaluado.

Consideraciones éticas

El estudio se realizó bajo principios éticos que son considerados dentro de las investigaciones en psicología en población mexicana (Sociedad Mexicana de Psicología [SMP], 2009), por lo que se informó de manera verbal el objetivo del estudio solicitando por escrito el consentimiento informado para garantizar el carácter confidencial respetando la integridad, justicia, equidad, respeto y defensa de los derechos humanos.

RESULTADOS

A continuación, se presenta el diseño preliminar de la propuesta de intervención, el cual consta de 10 sesiones de 120 minutos cada una, dividida en tres fases: pretratamiento, tratamiento y cierre. La fase de pretratamiento incluye la introducción y la psicoeducación, la etapa de tratamiento aborda el estrés académico, la depresión y la ansiedad, y la fase de cierre se centra en la prevención de recaídas.

Además se exponen los resultados cuantitativos relacionados con el Coeficiente de Validez V de Aiken (Escurra, 1988), que demuestra un acuerdo consistente de los cinco jueces expertos consultados con respecto a la validez de contenido de la propuesta de intervención. Los valores de V de Aiken fueron consistentemente altos, aproximándose a 1.3 en general. Esto sugiere una alta consistencia en las respuestas de los jueces en relación con todas las dimensiones, técnicas y estrategias evaluadas en la propuesta. Estos hallazgos indican un alto grado de acuerdo entre los jueces en cuanto a la efectividad

y relevancia de los diferentes componentes de la intervención propuesta.

El módulo de *introducción* esta conformado por las dimensiones de presentación y encuadre. Tiene

como objetivo conocer a los integrantes del grupo, establecer las reglas y expectativas, y compartir las metas de la intervención. Para esto se incluyen técnicas de integración y expositivas (véase Tabla 1).

Tabla 1. Evidencia de validez del contenido del módulo de introducción de la propuesta de intervención cognitivo conductual por medio del coeficiente de V de Aiken

Módulo	V de Aiken por Módulo	Dimensión	V de Aiken por dimensión	Técnica o estrategia	V de Aiken por técnica
Introducción	1.3	Presentación e integración	1.3	1. Dinámica de integración	1.3
				2. Presentación de reglas del taller	1.3
		Encuadre	1.3	3. Presentar los objetivos de la intervención	1.3
				4. Compartir expectativas de la intervención	1.3

El módulo de *psicoeducación* integra la dimensión de *abordaje teórico y abordaje cognitivo*. Tiene como objetivo la comprensión del modelo teórico del estrés, el modelo cognitivo conductual, particularmente la Terapia Racional Emotiva Conductual (Ellis y Grieger,1990), y el desarrollo

de habilidades para la identificación y modificación de creencias irracionales asociadas al estrés. Las técnicas utilizadas incluyen la psicoeducación, la reestructuración cognitiva y pensamientos alternos (véase Tabla 2).

Tabla 2. Evidencia de validez del contenido del módulo de psicoeducación de la propuesta de intervención cognitivo conductual por medio del coeficiente de V de Aiken

Módulo	V de Aiken por Módulo	Dimensión	V de Aiken por dimensión	Técnica o estrategia	V de Aiken por técnica
Psicoeducación	1.29	Abordaje teórico TCC	1.3	1. Exposición para abordaje teórico de la TREC, Modelo teórico del estrés y las creencias irracionales	1.3
				2. Ejercicio sobre identificación del A-B-C	1.3
				3. Psicoeducación sobre emociones	1.3
				4. Registros de pensamientos ejercicio en clase y tarea	1.3
		Abordaje cognitivo TCC	1.3	1. Entrenamiento en identificación de los creencias irracionales	1.3
				2. Identificación y reencuadre de etiquetas negativas	1.3
				3. Reestructuración cognitiva en grupo	1.2
				4. Creación de pensamiento funcional alternativo	1.3

En la Tabla 3 se muestra el módulo de estrés académico que incluye las dimensiones de *abordaje teórico del estrés*, abordaje cognitivo del estrés y estrategias de afrontamiento para el estrés. El objetivo es reevaluar cognitivamente los estresores asociados al ambiente académico y desarrollar su

afrontamiento funcional. Se contemplaron técnicas como la psicoeducación, la reestructuración cognitiva, la planificación y organización del tiempo, y el uso de técnicas de afrontamiento como el mindfulness y la relajación muscular progresiva.

Tabla 3. Evidencia de validez del contenido del módulo de estrés de la propuesta de intervención cognitivo conductual por medio del coeficiente de V de Aiken

Módulo	V de Aiken por Módulo	Dimensión	V de Aiken por dimensión	Técnica o estrategia	V de Aiken por técnica
Estrés académico	1.3	Abordaje teórico TCC	1.3	1. Exposición para abordaje teórico del estrés	1.3
				2. Registro de metas y logros anteriores	1.3
		Abordaje cognitivo estrés	1.3	3. Establecimiento de metas	1.3
				4. Planificación y organización (gestión de actividades académicas y tiempo)	1.3
		Estrategias de afrontamiento para estrés	1.3	1. Ejercicio Mindfulness (al iniciar)	1.3
				2. Estrategias de autocuidado (higiene del sueño, alimentación y ejercicio, actividades recreativas)	1.3
				3. Técnicas de relajación Jacobson	1.2
				4. Técnica Pomodoro/ Refuerzo positivo (Tarea)	1.3

El módulo de *depresión* esta conformado por las dimensiones de *abordaje teórico de la depresión*, *abordaje cognitivo de la depresión* y *estrategias de afrontamiento*. Su objetivo es comprender la depresión desde la TREC y desarrollar estrategias cognitivo-conductuales para la disminución de la sintomatología depresiva. Las técnicas incluidas son la psicoeducación, la reestructuración cognitiva, actividades de agrado y dominio, la autoaceptación y ejercicios de mindfulness. En la estrategia de *cosas positivas*

y *negativas de cada día* un juez recomendo trabajar con atención plena observando las cosas con las que se sienten satisfechos con su desempeño como estudiantes para fortalecer las estrategias que si funcionan y en la técnica de *ejercicios de escritura terapéutica* anotó que la rumiación es una conducta presente en el estrés, lo que pudiera reforzar dicha conducta, por lo que sugirió que se escribieran pensamientos de manera cronometrada y no de manera libre (ver Tabla 4).

Tabla 4. Evidencia de validez del contenido del módulo de depresión de la propuesta de intervención cognitivo conductual por medio del coeficiente de V de Aiken

Módulo	V de Aiken por Módulo	Dimensión	V de Aiken por dimensión	Técnica o estrategia	V de Aiken por técnica
Depresión	1.28	Abordaje teórico depresión	1.3	1. Abordaje teórico de la depresión	1.3
		Abordaje cognitivo síntomas depresivos	1.3	2. Identificación de creencias irracionales asociadas a la depresión	1.3
				3. Circulo de la autoaceptación	1.3
				4. Cosas positivas y negativas de cada día	1.2
				5. Actividades de agrado y dominio (tarea)	1.3
				1. Ejercicio Mindfulness (al iniciar)	1.3
		Estrategias de afrontamiento para síntomas depresivos	1.3	2. Lista de actividades placenteras	1.3
				3. Ejercicios de Escritura terapéutica	1.2
				4. Crear una playlist de alta energía	1.3
				5. Plan de seguridad	1.3

Para el módulo de *ansiedad* también se integraron las dimensiones de *abordaje teórico de la depresión*, *abordaje cognitivo de la depresión* y *estrategias de afrontamiento*. Se integraron técnicas de psicoeducación,

reestructuración cognitiva, regulación emocional, resolución de conflictos, termómetro de catástrofes, tolerancia a la frustración y ejercicios de mindfulness (ver Tabla 5).

Tabla 5. Evidencia de validez del contenido del módulo de ansiedad de la propuesta de intervención cognitivo conductual por medio del coeficiente de V de Aiken

Módulo	V de Aiken por Módulo	Dimensión	V de Aiken por dimensión	Técnica o estrategia	V de Aiken por técnica		
Ansiedad	1.3	Abordaje teórico ansiedad	1.3	1. Abordaje teórico de la Ansiedad	1.3		
				Abordaje cognitivo ansiedad	1.3	2. Identificación de creencias irracionales asociadas a la ansiedad	1.3
						3. Aprender a cuestionar mis pensamientos de ansiedad	1.3
						4. Entrenamiento en habilidades sociales (límites y resolución de conflictos)	1.3
						5. Automonitoreo de los temores y resultado posterior (tarea)	1.3
		Estrategias de afrontamiento para síntomas de ansiedad	1.3	1.3	1. Ejercicio Mindfulness (al iniciar)	1.3	
					2. Termómetro de catástrofes	1.3	
					3. Evaluación de situaciones vinculadas a mi ansiedad	1.3	
					4. Técnica generación de alternativas	1.3	
					5. Técnica de toma de decisiones (Ponderar ventajas y desventajas)	1.3	

El módulo de *cierre* incluye la dimensión de *prevención de recaídas*, cuyo objetivo es ayudar a reconocer y actuar en las etapas iniciales de la recaída. Las estrategias utilizadas son la

identificación de factores de riesgo, la creación de listas de estrategias específicas y el desarrollo de planes de acción personalizados (véase Tabla 6).

Tabla 6. Evidencia de validez del contenido del módulo de cierre de la propuesta de intervención cognitivo conductual por medio del coeficiente de V de Aiken

Módulo	V de Aiken por Módulo	Dimensión	V de Aiken por dimensión	Técnica o estrategia	V de Aiken por técnica
Cierre	1.3	Prevención de recaídas	1.3	1. Identificación de factores de riesgo	1.3
				2. Recuperación de estrategias de afrontamiento y creación de plan	1.3
				3. Aplicar plan de acción	1.3

DISCUSIÓN

Esta investigación tuvo como objetivo diseñar y validar el contenido por jueces expertos de una

intervención cognitivo-conductual como tratamiento de los síntomas depresivos, ansiosos y estrés académico en estudiantes universitarios. De

acuerdo con los resultados obtenidos, las técnicas presentadas en cada módulo de la intervención lograron un acuerdo favorable. Además, en cuanto al cumplimiento de los criterios, se evidenció acuerdo entre los jueces en la revisión y ajuste de elementos como la duración de las sesiones para adaptarse mejor a las actividades.

En cuanto a la evaluación, los jueces mostraron concordancia a favor de una evaluación posterior a cada sesión para identificar la fluctuación del malestar emocional, los pensamientos alternos, así como, la utilidad de las técnicas, ajuste que se integró a la intervención. De la misma manera, se hizo el ajuste de las técnicas observadas del módulo de depresión.

Respecto a la integración de los módulos de ansiedad y depresión la literatura evidencia la relación entre el estrés académico y la presencia de sintomatología ansiosa y depresiva (Polo et al., 2022 Velastegui-Hernández y Mayorga-Lascano, 2021), lo que nos sugiere que son adecuados para el cumplimiento de los objetivos de la intervención.

Los enfoques cognitivo conductual, modelo en el que se basó la presente intervención, son de los que presentan evidencia para el manejo de síntomas de estrés, depresión y ansiedad (Antón-Menárguez et al., 2019; Garay et al., 2008; Ortiz et al., 2019). Particularmente, sus técnicas de psicoeducación (Vera-Villaruel et al., 2005), la reestructuración cognitiva (Burgos et al., 2006; Iglesias et al., 2018), la resolución de problemas (Villaruel y González, 2015), técnicas de relajación en grupo (Burgos et al., 2006), mismas que están contempladas en el presente diseño.

A manera de conclusión se puede establecer que el diseño de la intervención responde efectivamente a nivel teórico y metodológico orientados al manejo del estrés académico, la depresión y ansiedad. Para futuros estudios se sugiere realizar la fase práctica orientada a obtener la evidencia empírica de la efectividad de la intervención. Para la cual se recomienda una capacitación adecuada para los facilitadores que liderarán las sesiones del programa, asegurando así la calidad y coherencia

implementación de las técnicas y estrategias propuestas.

Conclusiones

El presente estudio permitió diseñar y validar el contenido de una intervención grupal cognitivo-conductual dirigida a la reducción del estrés académico y de la sintomatología ansiosa y depresiva en estudiantes universitarios. Los resultados del juicio de expertos mostraron altos niveles de acuerdo respecto a la pertinencia, claridad y aplicabilidad de los módulos y técnicas propuestas, lo que respalda su validez teórica y metodológica. No obstante, se recomienda que futuras investigaciones implementen la intervención en población universitaria para evaluar empíricamente su efectividad y su impacto en la salud mental de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Amaya Gallegos, S., Páez Bonilla, C. S., y Vargas Rodríguez, D.M. (2021). Estrés en los estudiantes de psicología a causa del aislamiento preventivo obligatorio. *Sol de Aquino*, (19), 90-95. Doi: 10.15332/27448487.6706
- Antón-Menárguez, V., Jareño, B., Lara-Espejo, I., Redondo-Jiménez, M., y García-Marín, *emergen*, 45(2), 86-92. Doi: 10.1016/j.semerng.2018.05.005
- Barraza, A. (2011). La gestión del estrés académico por parte del orientador educativo: el papel de las estrategias de afrontamiento. *Visión Educativa IUANES*, 5(1), 36-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4034497>
- Barraza, A., González, L., Garza, A., y Cázares, F. (2019). El estrés académico en alumnos de odontología. *Revista Mexicana de Estomatología*, 6(1). <https://www.remexesto.com/index.php/remexesto/article/view/236>
- Beck, A. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders* (1st ed.). New York: International Universities Press.
- Borges, L., Cairo, J., Pedrosa, M., y Velastegui, L. (2021). Afrontamiento al estrés académico en estudiantes de Ciencias Médicas. *Anatomía Digital*, 4(2). Doi:10.33262/anatomiadigital.v4i2.1718
- Brissette, I., Scheier, M. F., y Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping and psychological adjustment during a life

- transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 102-111. Doi: 10.1037/0022-3514.82.1.102
- Burgos, M., Ortiz, M., Muñoz, F., Vega, P., y Bordallo, R. (2006). Intervención grupal en los trastornos de ansiedad en Atención Primaria: Técnicas de relajación y cognitivo-conductuales. *Semergen*, 32(5), 205–210. Doi: 10.1016/S1138-3593(06)73258-0
- Calatayud, A., Apaza, E., Huaquisto, E., Belizario, G., y Inquilla, J. (2022). Estrés como factor de riesgo en el rendimiento académico en el estudiantado universitario (Puno, Perú). *Revista Educación*. Doi: 10.15517/revedu.v46i2.47551
- Conchado, J., Alvarez, R., Cordero, G., Gutiérrez, F., y Terán, F. (2018). Estrés académico y valores de cortisol en estudiantes de medicina. *Revista Científica y Tecnológica UPSE*, 5(1). Doi: 10.26423/rctu.v5i1.322
- Contreras, F., y Esguerra, G. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. *Revista Diversitas*, 2(2), 311-319. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/679/67920210.pdf
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36. <https://bit.ly/111533x>
- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1–2). Doi: 10.18800/psico.198801-02.008
- Ellis, A. y Grieger, R. M. (1990). *Manual de terapia racional-emotiva*. Volumen 2. Desclée de Brouwer.
- Fernández, A. (1997). *Fundamentos de un modelo integrativo en psicoterapia* (1st ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Garay, C., Korman, G., y Keegan, E. (2008). Terapia Cognitivo Conductual en formato grupal para trastornos de ansiedad y trastornos del estado de ánimo. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 12, 61–72. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/3396/339630251004.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5° Ed.). México.
- Iglesias, S., Azzara, S., Gonzalez, D., Ibar, C., Jamardo, J., Berg, G., Bargiela, M., y Fabre, B. (2018). Stress management program for students, teachers and non-teachers of the Faculty of Pharmacy and Biochemistry of the University of Buenos Aires. *Ansiedad y Estrés*, 24(2–3), 105–111. Doi: 10.1016/j.anyes.2018.07.003
- Iglesias, S. L., Granchetti, H., Azzara, S., Carpineta, M., Pappalardo, M., Argibay, J. C., y Lagomarsino, E. (2014). Evaluación de un programa piloto de promoción de salud y prevención del estrés dirigido a estudiantes y profesionales de las carreras de Farmacia y Bioquímica. *Revista de Calidad Asistencial*, 29(3), 165–171. Doi:10.1016/j.cali.2014.01.005
- Islam, M., Barna, S., Raihan, H., Khan, M. y Hossain, M. (2020). Depression and anxiety among university students during the COVID-19 pandemic in Bangladesh: A web-based cross-sectional survey. *PLoS ONE*, 15(8), 1-12. Doi: 10.1371/journal.pone.0238162
- Lazarus, R., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos* (3rd ed.). Ediciones Martínez Roca.
- Leonangeli S, et al. (2022). Depresión, Ansiedad y Estrés en estudiantes Universitarios antes y durante los primeros tres meses de cuarentena por COVID-19. *Rev Colomb Psiquiat*. Doi: 10.1016/j.rcp.2022.04.008
- Linares, S., Vázquez, A., Morales, M., y González-Aguilar, D. (2024). Indicadores de depresión y conexión académica en estudiantes de la universidad pública de Guatemala. *Psicología y Salud*, 34(2), 317-325. Doi: 10.25009/pys.v34i2.2912
- Macbani, P., Ruvalcaba, J., Vásquez, P., Ramírez, A., González, K., Arredondo, K., Monroy, K., Tandehuitl, N., García, M., y Trejo, A. (2018). Estrés académico, estresores y afrontamiento en estudiantes de Odontología en el Centro de Estudios Universitarios Metropolitano Hidalgo (CEUMH). *Journal of Negative & No Positive Results*, 3(7), 522–530. Doi: 10.19230/jonnpr.2512
- Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. https://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf
- Monterrosa-Castro, Á. de J., Ordosgoitia-Parra, E., y Beltrán-Barrios, T. (2020). Ansiedad y depresión identificadas con la Escala de Golberg en estudiantes

- universitarios del área de la salud. *MedUNAB*, 23(3). Doi:10.29375/01237047.3881
- Morales, G., Lacho, P., Pujay Oscar, León César, Sanchez, J., Paucar, Y., y Gamarra, S. (2021). Satisfacción con la Vida y la Autoeficacia Especifica para el Afrontamiento del Estrés, en los Estudiantes Universitarios de la Escuela de Psicología de la Universidad Privada César Vallejo de Lima Sur, 2017. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(3).Doi: 10.37811/cl_rcm.v5i3.462
- Muñoz, L., Castaño, J., Bedoya, M., Burbano, F., González, S., y Pinilla, D. (2019). Estudio sobre la pérdida de cabello y las prácticas de cuidado entre los estudiantes de la Universidad de Manizales, Manizales (Colombia), 2016. *Archivos de Medicina (Manizales)*, 19(2). Doi: 10.30554/archmed.19.2.3322.2019
- Neidhardt, E., Weinstein, M., y Conry, R. (1989). *Seis programas para prevenir y controlar el estrés* (1st ed.). España: Ediciones Deusto.
- Ochoa, J., Zúñiga, L., Figueroa, D., y Rojas, J. (2020). Estrés psicosocial como causa de gastritis. *RECIAMUC*, 4(4), 198–206. Doi: 10.26820/reciamuc/4.(4).noviembre.2020.198-206
- Organización Mundial de la Salud. (2022, Junio). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>.
- Ortiz, S., Sandoval, E., Adame, S., Ramírez, C., Jaimes, A., y Ruiz, A. (2019). Manejo del estrés; resultado de dos intervenciones: cognitivo conductual y yoga, en estudiantes irregulares de medicina. *Investigación En Educación Médica*, 30(2), 9–17. Doi: 10.22201/facmed.20075057e.2019.30.1764
- Polo, S., Castaño, A., Julio, L., Barros, A., Montañez, M., y Orozco, M. (2022). Relación entre la ansiedad y estilos de afrontamientos ante los exámenes en estudiantes de psicología. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 484–504. Doi:10.37811/cl_rcm.v6i2.1903
- Sánchez, D., Gachuzo, M., y Gallegos, R. (2021). Consumo De Drogas Y Estrés En Estudiantes De Medicina De La Ciudad De Querétaro, México. *European Scientific Journal, ESJ*, 17(21). Doi: 10.19044/esj.2021.v17n21p366
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2009). Código Ético del Psicólogo (E. Trillas Ed. Cuarta edición). México. https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/comite_etica/CODIGO_ETICO_SMP.pdf
- Trunce, S., Villarroel, G., Arntz, J., y Werner, K. (2020). Niveles de depresión, ansiedad, estrés y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Investigación En Educación Médica*, 9(36), 8–16. Doi:10.22201/fm.20075057e.2020.36.20229
- Valiente-Barroso, C., Suárez-Riveiro, J. M., y Martínez-Vicente, M. (2020). Autorregulación del aprendizaje, estrés escolar y rendimiento académico. *European Journal of Education and Psychology*, 13(2), 161–176. Doi:10.30552/ejep.v13i2.358
- Vazquez-Aguilar, E.A., Barrera-Gutierrez, J.L., y Moreno-Coutiño, A.B. (2024). Efecto de un tratamiento basado en la activación conductual. Sintomatología depresiva y ansiosa y sueño en universitarios: un estudio piloto. *Psicología y Salud*, 34(1), 113-121. Doi: 10.25009/pys.v34i1.2849
- Velastegui-Hernández, D., y Mayorga-Lascano, M. (2021). Estados de ánimo, ansiedad y depresión en estudiantes de medicina durante la crisis sanitaria covid-19. *PSICOLOGÍA UNEMI*, 5(9), 10–20. Doi: 10.29076/issn.2602-8379vol5iss9.2021pp10-20p
- Vera-Villarroel, P., Valenzuela, P., Abarca, O., y Ramos, N. (2005). Evaluación de una intervención conductual intensa y breve para el manejo de estados emocionales: un estudio piloto. *Acta Colombiana de Psicología*, 8(1), 121–131. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/798/79880107.pdf>
- Villarroel, A., y González, M. (2015). Intervención cognitivo-conductual y centrada en soluciones para disminuir el estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 18(4), 1364–1387. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=70107>
- Vinaccia, S., y Ortega, A. (2020). Variables asociadas a la ansiedad-depresión en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 19, 1–13. Doi:10.11144/javeriana.upsy19.vaad
- Zazueta, L., Campas, C., De León, A., y Verdin, A. (2020). Influencia del estrés en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Espacios*, 41(48), 402–415. Doi:10.48082/espacios-a20v41n48p30

TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD, RENDIMIENTO ACADÉMICO, TERAPIA COGNITIVO-CONDUCTUAL Y FARMACOLÓGICA, REVISIÓN SISTEMÁTICA

Nancy Karina Granda Songor¹; María Fernanda Guerrero Vaca²; María Daniela Castillo Gálvez³

(Recibido en diciembre 2025, aceptado en abril 2026)

¹Magister en Psicología con Mención en Neuropsicología del Aprendizaje, Universidad Estatal De Milagro UNEMI, ORCID <https://orcid.org/0009-0007-3488-398X>. ²Magister en Psicología con Mención en Neuropsicología del Aprendizaje, Universidad Estatal De Milagro UNEMI ORCID <https://orcid.org/0009-0007-5460-7704>. ³Magister en Psicología con Mención en Neuropsicología del Aprendizaje, Universidad Estatal De Milagro UNEMI ORCID <https://orcid.org/0009-0001-6790-6507>

ngrandas2@unemi.edu.ec; mguerrero8@unemi.edu.ec; mcastillog12@unemi.edu.ec

Resumen: El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) constituye uno de los trastornos del neurodesarrollo con mayor impacto en la atención, autorregulación y el rendimiento académico infantil. El objetivo fue analizar la evidencia científica reciente sobre la eficacia comparativa de la terapia cognitivo-conductual y la farmacológica en niños con TDAH, considerando específicamente la atención y el rendimiento académico desde el 2008-2025. Se desarrolló una revisión sistemática siguiendo la guía PRISMA 2020, utilizando bases de datos como PubMed, PMC, Google Académico, Redalyc, Scielo y Frontiers, se analizaron 25 estudios que cumplieran con los criterios de elegibilidad. Los resultados muestran que las intervenciones cognitivo-conductuales presentan mejoras significativas en funciones ejecutivas, memoria de trabajo, autorregulación y, en varios casos, en el rendimiento escolar. Los tratamientos farmacológicos reducen de manera inmediata los síntomas centrales del TDAH; sin embargo, su efecto directo sobre el aprendizaje académico suele ser limitado o moderado. Se concluye que la terapia cognitivo-conductual ofrece beneficios más sostenidos y generalizables al ámbito escolar, mientras que la farmacoterapia resulta útil para el control sintomático.

Palabras clave: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad; técnicas cognitivo-conductuales; tratamiento farmacológico; atención; rendimiento académico.

ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER, ACADEMIC PERFORMANCE, COGNITIVE-BEHAVORIAL AND PHARMACOLOGICAL THERAPY, SYSTEMATIC REVIEW

Abstract: Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is one of the neurodevelopmental disorders with the greatest impact on attention, self-regulation, and children's academic performance. The aim of this study was to analyze recent scientific evidence on the comparative effectiveness of cognitive-behavioral therapy and pharmacological treatment in children with ADHD, specifically considering attention and academic performance from 2008 to 2025. A systematic review was conducted following the PRISMA 2020 guidelines, using databases such as PubMed, PMC, Google Scholar, Redalyc, Scielo, and Frontiers. A total of 25 studies that met the eligibility criteria were analyzed. The results show that cognitive-behavioral interventions lead to significant improvements in executive functions, working memory, self-regulation, and, in several cases, academic performance. Pharmacological treatments produce an immediate reduction of the core ADHD symptoms; however, their direct effect on academic learning tends to be limited or moderate. It is concluded that cognitive-behavioral therapy offers more sustained and generalizable benefits in the school context, whereas pharmacotherapy is useful for symptomatic control.

Keywords: Attention Deficit Hyperactivity Disorder; cognitive-behavioral techniques; pharmacological treatment; attention; academic performance.

TRASTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE, DESEMPENHO ACADÊMICO, TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL E FARMACOLÓGICA: REVISÃO SISTEMÁTICA

Resumo: O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um dos transtornos do neurodesenvolvimento com maior impacto na atenção, na autorregulação e no desempenho acadêmico infantil. O objetivo deste estudo foi analisar as evidências científicas recentes sobre a eficácia comparativa da terapia cognitivo-comportamental e do tratamento farmacológico em crianças com TDAH, considerando especificamente a atenção e o desempenho acadêmico entre 2008 e 2025. Realizou-se uma revisão sistemática seguindo as diretrizes PRISMA 2020, utilizando bases de dados como PubMed, PMC, Google Académico, Redalyc, Scielo e Frontiers. Foram analisados 25 estudos que atenderam aos critérios de elegibilidade. Os resultados mostram que as intervenções cognitivo-comportamentais apresentam melhorias significativas nas funções executivas, na memória de trabalho, na autorregulação e, em vários casos, no desempenho escolar. Os tratamentos farmacológicos reduzem de forma imediata os sintomas centrais do TDAH; no entanto, seu efeito direto sobre a aprendizagem acadêmica tende a ser limitado ou moderado. Conclui-se que a terapia cognitivo-comportamental oferece benefícios mais duradouros e generalizáveis ao contexto escolar, enquanto a farmacoterapia é útil para o controle sintomático.

Palavras-chave: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; técnicas cognitivo-comportamentais; tratamento farmacológico; atenção; desempenho acadêmico.

INTRODUCCIÓN

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) ha dejado de ser un diagnóstico limitado al aula para convertirse en un problema de salud mental global que afecta de manera directa el bienestar emocional y el rendimiento escolar de la niñez. Niños que enfrentan dificultades para concentrarse, seguir instrucciones o controlar sus impulsos suelen experimentar frustración, etiquetamiento social y bajo desempeño académico, afectando su desarrollo integral, sus relaciones familiares y escolares (American Psychiatric Association, 2022; Barkley, 2020).

A nivel mundial, las estimaciones más recientes indican una prevalencia del TDAH en la infancia entre 5 % y 8 %, según revisiones sistemáticas y metaanálisis internacionales (Polanczyk et al., 2007; Thomas et al., 2015; Ayano et al., 2023; Salari et al., 2023). Estas cifras reflejan la magnitud del trastorno y su impacto en la vida académica y social. Además, se ha identificado una prevalencia mayor en varones y una tendencia al sub-diagnóstico en niñas (Danielson et al., 2024). Estos hallazgos subrayan la necesidad de implementar estrategias diagnósticas y terapéuticas integrales, que no se limiten a la reducción de síntomas, sino que fortalezcan las habilidades de autorregulación y aprendizaje.

En Latinoamérica, la investigación sobre TDAH muestra variabilidad según país, contexto escolar y métodos diagnósticos. En México, por ejemplo, un estudio realizado con población escolar identificó una prevalencia del 7,8 %, destacando dificultades en el comportamiento, la atención y el rendimiento académico (Romo-Torres et al., 2019). En Perú, investigaciones recientes reportan que los síntomas de TDAH afectan significativamente el aprendizaje y la adaptación escolar, especialmente en contextos de vulnerabilidad social (Chávez y Barrenechea, 2021). De igual forma, en Argentina se ha encontrado que el TDAH es uno de los motivos más frecuentes de consulta en psicopedagogía, con implicaciones en lectura, memoria de trabajo y regulación conductual (Ardila y Ostrosky-Solís, 2020). En Colombia, un estudio con niños entre 6 y 11 años halló una prevalencia del 10,4 %, resaltando la necesidad de intervenciones psicoeducativas

integrales (Pineda et al., 2020). En conjunto, estos hallazgos muestran que el TDAH en la región posee un impacto significativo en el desempeño escolar y la conducta, y subrayan la necesidad de estrategias contextualizadas y accesibles.

En Ecuador, las evidencias recientes muestran cifras elevadas respecto al promedio internacional. Un estudio realizado en Cuenca con escolares de 6 a 11 años encontró una prevalencia del 20,3 % de sintomatología asociada al TDAH, destacando un mayor riesgo en instituciones educativas públicas (Vélez-Calvo et al., 2024). Asimismo, investigaciones nacionales señalan que los estudiantes con TDAH presentan dificultades significativas en lectura, escritura, organización académica y convivencia escolar (Guamán & López, 2024). Otros estudios ecuatorianos subrayan la necesidad de fortalecer la capacitación docente y la detección temprana en el sistema educativo (Córdova y Rojas, 2023). Estos resultados evidencian la urgencia de implementar intervenciones psicoeducativas y terapéuticas alineadas con las necesidades del contexto local.

Tradicionalmente, el tratamiento del TDAH ha estado dominado por la farmacoterapia, especialmente el uso de metilfenidato y anfetaminas, los cuales han mostrado eficacia en la reducción de los síntomas de hiperactividad e impulsividad (Barkley, 2020). No obstante, los efectos secundarios y la duración limitada de los resultados han impulsado la búsqueda de enfoques complementarios. En este sentido, las intervenciones cognitivo-conductuales (TCC) se presentan como una alternativa eficaz y sostenible, centrada en la autorregulación emocional, la planificación de tareas y el manejo del comportamiento (Pelham et al., 2008; Evans et al., 2014). Estas estrategias, especialmente cuando incluyen la colaboración de padres y docentes, favorecen la mejora de la atención y el rendimiento académico (Chronis et al., 2006; DuPaul & Power, 2008).

A pesar de la abundancia de estudios, los resultados sobre la eficacia comparativa entre tratamientos farmacológicos y cognitivo-conductuales continúan siendo heterogéneos. Mientras algunos trabajos

destacan la efectividad inmediata de la medicación, otros resaltan los beneficios duraderos de las intervenciones psicológicas. Esta diversidad de hallazgos justifica la necesidad de realizar una revisión sistemática que sintetice la evidencia científica reciente, con especial atención al contexto latinoamericano y ecuatoriano.

En este sentido, el presente estudio empleó el modelo PICO (Población, Intervención, Comparador y Resultados) como marco metodológico para formular preguntas de investigación claras y orientar de manera sistemática la búsqueda, selección y análisis de la evidencia científica. La población corresponde a niños y adolescentes diagnosticados con TDAH; la intervención, a las técnicas cognitivo-conductuales; el comparador, a los tratamientos farmacológicos; y los resultados, a los cambios observados en la atención y el rendimiento académico.

A partir de este enfoque, se formularon las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué evidencia existe sobre la eficacia de la terapia cognitivo-conductual y el tratamiento farmacológico en niños y adolescentes con TDAH?; ¿Cómo impactan ambas intervenciones en la atención y el rendimiento académico?; ¿Qué tendencias, vacíos de investigación y recomendaciones se identifican en la literatura reciente? El objetivo general de esta revisión sistemática fue analizar la evidencia científica publicada entre 2008 y 2025 sobre la eficacia comparativa de la terapia cognitivo-conductual y la farmacológica en niños con TDAH, valorando su impacto en la atención y el rendimiento académico.

MÉTODO

El presente estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo de tipo descriptivo y documental, basado en una revisión sistemática de la literatura científica, desarrollada conforme a las directrices del Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA 2020). En este estudio, la población (P) que se identificó dentro de las unidades de análisis fueron estudios que consideraron a niños, niñas y adolescentes en edad escolar diagnosticados con TDAH. La intervención (I) correspondió a las investigaciones empíricas que aplicaron programas

y técnicas cognitivo-conductuales enfocadas en la autorregulación, la atención y las habilidades académicas.

El comparador (C) fueron las técnicas de intervención identificadas en las unidades de análisis relacionadas con el tratamiento farmacológico, principalmente basado en el uso de psicoestimulantes como el metilfenidato o las anfetaminas. Finalmente, los resultados (O) que se analizaron fueron los encontrados en las unidades de análisis y las mejoras planteadas en relación a la atención y el rendimiento académico, medidos a través de instrumentos psicométricos, observaciones escolares o reportes docentes.

La búsqueda de información se realizó en las bases de datos PubMed, PMC, Google Académico, Redalyc, Scielo y Frontiers, por su relevancia en el ámbito de la psicología, la educación y las neurociencias. Se incluyeron artículos publicados entre enero de 2008 y marzo de 2025, en inglés y español, que abordaron comparativamente la eficacia de las intervenciones cognitivo-conductuales y farmacológicas en población infantil con TDAH.

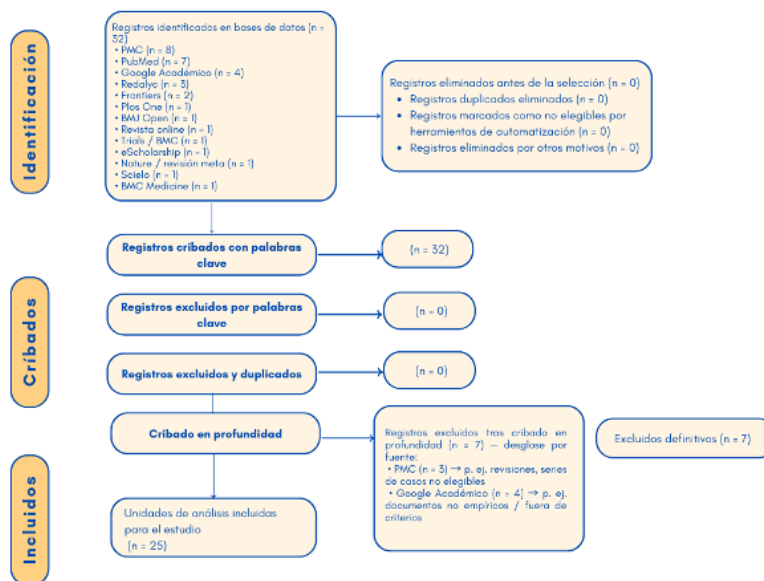
Los criterios de inclusión consideraron estudios publicados entre 2008 y 2025, realizados en población infantil y adolescente con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), que compararan intervenciones de terapia cognitivo-conductual y tratamientos farmacológicos, y cuyos resultados se centraran en la atención y el rendimiento académico. Se excluyeron investigaciones en población adulta, artículos sin acceso a texto completo, estudios sin comparación entre ambas intervenciones y aquellos que incluyeran comorbilidades neurológicas o del neurodesarrollo severas, como trastorno del espectro autista o epilepsia.

El proceso de selección se desarrolló en tres fases: identificación, cribado y elegibilidad, siguiendo el esquema PRISMA. En la primera etapa se identificaron los registros mediante los descriptores seleccionados. En la segunda, se eliminaron duplicados y se revisaron los títulos y

resúmenes. En la tercera, se evaluaron los textos completos aplicando los criterios de inclusión y exclusión. Finalmente, los estudios seleccionados se organizaron en una matriz comparativa que permitió analizar los resultados en función del tipo de

intervención, las variables evaluadas y el contexto de aplicación. El proceso completo se resume en el diagrama PRISMA, que muestra las etapas de identificación, selección y análisis de los artículos incluidos en la revisión.

Figura 1. Diagrama de flujo de la búsqueda de la información



La figura muestra de manera sistemática el proceso de identificación, cribado y selección de estudios incluidos en esta revisión. En la etapa de identificación se recopiló 32 artículos provenientes de bases como PubMed, PMC, Google Académico, Redalyc, Scielo y Frontiers, garantizando una búsqueda amplia y sin duplicados. Durante el cribado inicial, todos los estudios fueron retenidos al cumplir criterios básicos relacionados con TDAH, rendimiento académico e intervenciones psicológicas y farmacológicas en población infantil y adolescente.

En el cribado profundo se evaluaron los textos completos aplicando criterios metodológicos

estrictos, lo que llevó a excluir 7 artículos por falta de rigurosidad, ausencia de metodología empírica, muestras no representativas o porque no abordaban intervenciones ni rendimiento académico. Finalmente, se incluyeron 25 estudios que aportan evidencia sólida sobre el impacto del TDAH en el rendimiento escolar, la eficacia de las intervenciones cognitivo-conductuales, el efecto de los tratamientos farmacológicos y los beneficios de los abordajes multimodales. Estos trabajos permitieron una comprensión más precisa del estado actual del conocimiento y de cómo distintas intervenciones pueden mejorar el desempeño académico en niños con TDAH.

Tabla 1. Revisión exhaustiva de las Unidades de Análisis

UA	Año / Fuente	Título	Herramienta	Autor	Muestra	Resultados Relevantes	País
1	2015/ Frontiers	Cognitive training for children with ADHD: a randomized controlled trial of cogmed working memory training and 'paying attention in class'). Improving Executive Functioning in Children with ADHD: Training Multiple Executive Functions within the Context of a Computer Game. A Randomized Double-Blind Placebo Controlled Trial.	Ensayo controlado aleatorizado (RCT)	Van der Donk M. et al.	Ciento dos niños con TDAH.	Los resultados mostraron un único efecto replicado del tratamiento en la memoria de trabajo visoespacial a favor de CWMT.	Países Bajos
2	2015/ Plos One	Academic Skills Groups for Middle School Children With ADHD in the Outpatient Mental Health Setting: An Open Trial.	ECA (Ensayo Clínico Aleatorio)	Dovis et al.	89 niños con diagnóstico clínico de TDAH.	Tras el entrenamiento, los niños mostraron mejoría en las medidas de memoria a corto plazo (MCP) y memoria de trabajo (MT) visoespaciales.	Países Bajos
3	2015/ PMC	Academic Skills Groups for Middle School Children With ADHD in the Outpatient Mental Health Setting: An Open Trial.	Intervención grupal	Ciesielski, H, et al.	La muestra estuvo compuesta por 35 niños con ADHD de educación secundaria, acompañados de sus padres.	Tras la intervención, se observaron mejoras significativas en la realización y gestión de las tareas escolares, así como una reducción del deterioro académico y una mejora en la confianza de los padres y las relaciones familiares	Estados Unidos

4	2016/ PMC	A randomized controlled trial of cognitive behavioral therapy for ADHD in medication-treated adolescents.	Intervención escolar conductual	Sprich, E., et al.	46 adolescentes (de 14 a 18 años) con síntomas de TDAH	La TCC mostró efectos significativamente superiores a la lista de espera, con reducciones importantes en la gravedad de los síntomas según padres 50 %, adolescentes 58 % y grupo de control 18 % cuya impresión clínica global fue ($p < 0,0001$). Estos resultados fueron consistentes en todos los análisis.	Estados Unidos
5	2017/ Frontiers	Further Insight into the Effectiveness of a Behavioral Teacher Program Targeting ADHD Symptoms Using Actigraphy, Classroom Observations and Peer Ratings.	Estudio controlado con asignación por escuela (cluster RCT) o estudio experimental en contexto escolar	Veenman, B. et al.	Participaron 114 niños con síntomas de TDAH	Los efectos beneficiosos iniciales del programa sobre los síntomas del TDAH y el funcionamiento social, podrían explicarse por un cambio en la percepción de estos, más que por cambios en el comportamiento del niño. Al finalizar la intervención, el grupo BrainFit mostró una mejoría significativa en los síntomas totales de TDAH (SNAP-IV) frente al grupo control, así como en las subescalas de inatención, hiperactividad/impulsividad y negativismo desafiante.	Países Bajos
6	2024/ J Med Internet Res	A Digital Cognitive-Physical Intervention for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Randomized Controlled Trial.	Ensayo controlado aleatorizado (RCT) sobre intervención digital/mixta (cognitiva + actividad física).	Zhao et al.,	Incluyó a 145 niños (de 6 a 12 años)		China y Estados Unidos

7	2016/ PLOS ONE	A Randomised Controlled Trial of a Play-Based Intervention to Improve the Social Play Skills of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD).	Ensayo controlado aleatorizado (RCT) con evaluación pre/post y evaluadores ciegos.	Wilkes et al.,	31 niños con TDAH	La intervención basada en el juego mejoró de forma significativa las habilidades de juego social de niños con Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Tras la intervención, la puntuación media en el test de juego (ToP) aumentó de 46.65 a 67.79, con un efecto grande ($d = 1.5$, $p < 0.001$), y esos logros se mantuvieron una vez al mes.	Australia
8	2020/ BMJ Open	Cognitive behavioural group therapy as addition to psychoeducation and pharmacological treatment for adolescents with ADHD symptoms and related impairments: a randomised controlled trial	ECA / Protocolo	Nøvik, T. S. et al.	99 adolescentes	El resultado principal fue el cambio en las puntuaciones de los síntomas en la Escala de Calificación del TDAH-IV.	Noruega
9	2025/ Springer Nature Link	Randomized, double-blind, placebo-controlled trial on the efficacy, safety and tolerability of modified-release methylphenidate (MPH-MR) in Chinese children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD).	Ensayo clínico aleatorizado, doble ciego, control con placebo (farmacológico).	Zheng et al.,	El estudio incluyó a niños y adolescentes de 6 a <18 años con un diagnóstico principal de TDAH. Los pacientes fueron aleatorizados 1:1 a MPH-MR (10-60 mg)	Se notificaron eventos adversos relacionados con el tratamiento en 74 (67,3 %) pacientes del grupo MPH-MR y en 55 (49,1 %) pacientes del grupo placebo. La mayoría de los eventos adversos relacionados con el tratamiento fueron de intensidad leve a moderada.	China

10	2020/ Revista online	Terapia cognitivo conductual (TCC) en el trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes.	Terapia cognitivo-conductual	Samaniego, Muñoz y Samaniego	La muestra de 14 pacientes con diagnóstico de TDAH que recibieron tratamiento con Terapia Cognitivo Conductual (TCC) para el 2019.	Específicamente, se observó una evolución favorable en la mayor parte de los pacientes, con porcentajes significativos de mejora en estos aspectos, como un 57.1 % que mostró evolución favorable a la ansiedad y un 78.6 % en pensamiento autocrítico	Ecuador
11	2022/ Trials / BMC	Third-generation cognitive behavioral therapy versus treatment-as-usual for attention deficit and hyperactivity disorder: a multicenter randomized controlled trial.	Ensayo multicéntrico controlado aleatorizado (RCT).	Crouzet, L. et al.	248 niños diagnosticados con TDAH	Aproximadamente un tercio de los niños con TDAH no finalizan la educación secundaria, y muchos de ellos presentan consecuencias negativas en su vida adulta, desde desempleo o abuso de sustancias hasta trastornos de la personalidad, marginación y delincuencia	Francia
12	2022/ PMC	Cognitive behavioural group therapy as addition to psychoeducation and pharmacological treatment for adolescents with ADHD symptoms and related impairments: a randomised controlled trial.	Ensayo multicéntrico controlado aleatorizado (RCT).	Haugan, A. L. J. et al.	100 con diagnóstico de TDAH	Los análisis que utilizaron modelos de efectos mixtos no mostraron diferencias entre los grupos de tratamiento desde el inicio hasta después del tratamiento en los resultados primarios y secundarios.	Noruega

13	2022/ eScholarship	The effect of stimulant medication on the learning of academic curricula in children with ADHD: A randomized crossover study.	Observacional / experimental	Pelham, W. E. III et al.	La muestra de la investigación estuvo compuesta por 173 niños con diagnóstico de TDAH	Aunque el medicamento estimulante (OROS-MPH) tuvo un efecto positivo en puntajes en las pruebas de vocabulario y conocimiento del contenido de las materias, estos efectos fueron pequeños y no sugieren que el medicamento mejore el aprendizaje de material académico en niños con ADHD durante el período estudiado. Con PCT en comparación con CAU, un número significativamente mayor de niños interrumpió MPH (T1: 24,5 frente a 5,9 %, p = 0,009; T2: 41,7 frente a 10,4%, p < 0,001) y se abstuvieron de utilizar otro tratamiento farmacológico (T1: 20,4 frente a 3,9 %, p = 0,013; T2: 20,83 frente a 6,25%, p = 0,002).	Estados Unidos
14	2024/ PubMed	Improving Methylphenidate Titration in Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): A Randomized Controlled Trial Using Placebo-Controlled Titration Implemented in Clinical Practice.	Ensayo controlado aleatorizado (placebo-controlado), diseño pragmático en práctica clínica	Vertessen et al.,	Se reclutaron niños (de 5 a 13 años) con diagnóstico de TDAH e indicación para iniciar tratamiento con metilfenidato (MPH).	ambos grupos mejoran en el índice de sensibilidad del CSAT-R (p<0,001), en atención selectiva evaluada mediante el test de CARAS-R (p<0,001), y en la impulsividad e ineficiencia evaluada mediante el MFFT-20 (ambas p<0,001).	Países bajos
15	2023/ Scielo	Serious Games como entrenamiento de la atención en niños con TDAH.	Intervención con videojuegos	Gallardo y Gallardo	30 niños entre 8 y 10 años con TDAH		Chile

16	2018/ PMC	A randomized clinical trial of Cogmed Working Memory Training in school-age children with ADHD: a replication in a diverse sample using a control condition.	Ensayo clínico controlado aleatorizado (RCT) con condición de placebo/control.	Chacko, A. et al.	85 niños en edad escolar de 7 a 11 años con TDAH	Los participantes del grupo CWMT Activo mostraron mejoras significativamente mayores en el almacenamiento de la memoria de trabajo verbal y no verbal, pero no mostraron mejoras apreciables en el almacenamiento de la memoria de trabajo ni en el procesamiento/manipulación.	Estados Unidos
17	2013/ Acta Pediatr Esp	Metilfenidato en niños y adolescentes con déficit de atención e hiperactividad: estudio DIHANA	Estudio retrospectivo multicéntrico análisis de un grupo grande de pacientes	Valdizán y Grupo DIHANA	561 pacientes de 4-16 años de edad diagnosticados de TDAH	Los síntomas de inatención fueron los más frecuentes en los jóvenes de 6-16 años (95,45 %), y los de hiperactividad en el grupo de niños	
18	2025/ BMC Medicine	The promoting effects of digital targeted cognitive training in medication treatment for children with ADHD: a randomized controlled trial.	Ensayo controlado aleatorizado (diseño factorial o paralelo: medicación + entrenamiento vs medicación sola)	Dang, C., et al.	124 niños con TDAH	En los pacientes que recibieron tratamiento con ATX, el tratamiento TCT + ATX produjo una mayor mejoría en la puntuación total de la escala ADHD-RS, así como en los síntomas de inatención e hiperactividad/impulsividad	China
19	2014/ Acta Pediatr Esp	Working memory training in young children with ADHD: a randomized placebo-controlled trial.	Ensayo aleatorizado, placebo-controlado, triple-ciego.	Van Dongen-Boomsma, M et al.	51 niños (5-7 años) con un diagnóstico DSM-IV-TR de TDAH	Se observó una mejora significativa a favor de la condición activa en una tarea de memoria de trabajo verbal ($p = 0,041$; prueba de repetición de dígitos WISC-III adaptada, condición inversa). Sin embargo, no sobrevivió a la corrección por múltiples pruebas.	Estados Unidos

20	2019/ PubMed	Attention-deficit/ hyperactivity disorder, school performance, and effect of medication.	Estudio observacional longitudinal / cohorte (analizando rendimiento escolar en relación con medicación)	Jangmo et al.	Abarcaba a 657.720 estudiantes graduados de 9.º de educación obligatoria	El tratamiento con medicación para el TDAH durante 3 meses se asoció positivamente con todos los resultados primarios, incluyendo una disminución del riesgo de no ser elegible para la educación secundaria superior (odds ratio = 0,80; intervalo de confianza (IC) del 95 % = 0,76- 0,84) y una mayor puntuación total (rango: 0,0-320,0) de 9,35 puntos (IC del 95 % = 7,88- 10,82; coeficiente estandarizado = 0,20).	Estados Unidos
	2013/ PubMed	Randomized controlled double- blind trial of optimal dose methylphenidate in children and adolescents with severe attention deficit hyperactivity disorder and intellectual disability.	Ensayo aleatorizado, doble-ciego, controlado con placebo; titulación de dosis (low, medium, high) para determinar la dosis óptima individual.	Simonoff et al	122 niños libres de fármacos de 7 a 15 años de edad	Demostraron que el metilfenidato, administrado en dosis óptimas, fue claramente más eficaz que el placebo en niños y adolescentes con TDAH severo y discapacidad intelectual. Se observaron mejoras significativas tanto en los síntomas reportados por padres como por docentes, con tamaños del efecto moderados. Al finalizar las 16 semanas de seguimiento, aproximadamente el 40 % de los niños tratados con metilfenidato fueron calificados como "mejorados" o "mucho mejorados", frente a solo un 7 % en el grupo placebo. La respuesta al tratamiento no dependió del nivel de CI ni de la presencia de rasgos autistas, lo que sugiere una eficacia consistente en esta población.	Reino Unido

22	2008/ PubMed	Stimulant treatment in children with attention-deficit/hyperactivity disorder moderates adolescent academic outcome.	Estudio longitudinal o cohortal	Powers et al.	169 niños	obtuvieron mejores resultados académicos, medidos mediante las subpruebas WIAT-II y el promedio de calificaciones (GPA) de la escuela secundaria, que aquellos no tratados con psicoestimulantes ($p < 0,05$). Los análisis intragrupo pre-posttratamiento revelaron mejoras significativas en la condición de post-tratamiento sólo en algunas tareas del acceso al léxico, concretamente en el tiempo de lectura de palabras y pseudohomófonos.	Estados Unidos
23	2009/ Redalyc	Efectos del metilfenidato en el rendimiento lector de niños con TDAH.	Ensayo cruzado o pre/post experimental con medicación (posible RCT cruzado).	García et al.	13 niños con edades entre 7 y 12 años	El abordaje neuropsicológico del TDAH se demuestra como una herramienta capaz de identificar alteraciones en los procesos cognitivo-ejecutivos y de proporcionar a los sujetos estrategias metacognitivas de orden superior, que podrían mejorar su capacidad de aprendizaje y de autorregulación de la conducta.	España
24	2019/ Redalyc	Rendimiento neuropsicológico de niños y niñas con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).	Estudio transversal comparativo	Piñón et al.	La muestra total estaba compuesta por 47 sujetos, 24 en el grupo clínico y 23 en el grupo control	El tratamiento con MPH demostró una mejora en las conductas en el aula y el hogar, así como en el rendimiento académico, pero mostró un cambio mínimo en el funcionamiento neuropsicológico de los niños taiwaneses con TDAH.	España
25	2019/ PubMed	Rapid improvement in academic grades following methylphenidate treatment in attention-deficit hyperactivity disorder.	Estudio observacional pre/post o cohorte con análisis de cambios en calificaciones tras iniciar tratamiento.	Yang et al.	Los sujetos incluyen 14 niños y cinco niñas con TDAH. Recibieron MPH dos veces al día de forma continua durante 16 semanas.		Taiwán

La Tabla 1 presenta las 25 unidades de análisis incluidas en la revisión sistemática, abarcando estudios publicados entre 2008 y 2025 en diversas bases de datos internacionales. Los artículos seleccionados corresponden principalmente a ensayos clínicos aleatorizados, estudios empíricos y estudios de casos que evalúan intervenciones cognitivo-conductuales, farmacológicas y entrenamientos cognitivos aplicados a población infantil con TDAH. La tabla sintetiza información clave de cada estudio, incluyendo año de publicación, autores, tamaño de la muestra, tipo de intervención, resultados relevantes y país de procedencia, lo que permite identificar tendencias metodológicas y geográficas.

En términos generales, la mayoría de estudios se centran en intervenciones cognitivo-conductuales (TCC), programas de entrenamiento en funciones ejecutivas, memoria de trabajo y habilidades académicas, complementados con investigaciones sobre efectos farmacológicos del metilfenidato y la atomoxetina. Los tamaños muestrales varían ampliamente, mostrando diversidad en el alcance y rigor metodológico. Los resultados reportados evidencian mejoras significativas en atención, funciones ejecutivas, rendimiento académico y conducta escolar, aunque con variabilidad en la magnitud del efecto y la sostenibilidad de los cambios. Esta tabla constituye, por tanto, una base comparativa sólida que integra intervenciones psicológicas, entrenamientos cognitivos y abordajes farmacológicos, permitiendo visualizar el panorama actual de la evidencia científica sobre TDAH y rendimiento académico, así como identificar patrones de eficacia y áreas de vacancia.

DISCUSIÓN

La evidencia analizada en esta revisión sistemática muestra que las intervenciones dirigidas al TDAH producen efectos diferenciados según el tipo de tratamiento y las variables evaluadas. Al examinar tres estudios representativos de la Tabla 1 Van der Donk et al. (2015), Sprich et al. (2016) y Pelham et al. (2022), se observó un patrón consistente que coincidió con la literatura externa: los enfoques basados en TCC y entrenamiento cognitivo generaron

mejoras significativas en funciones ejecutivas y autorregulación, mientras que los tratamientos farmacológicos mostraron efectos más inmediatos, pero menos estables en el rendimiento académico.

El estudio de Van der Donk et al. (2015) identificó mejoras claras en la memoria de trabajo visoespacial tras el entrenamiento cognitivo, un hallazgo que concuerda con el metaanálisis de Westwood et al. (2023), el cual señalaba que los programas de entrenamiento cognitivo computarizado tienen efectos positivos modestos sobre funciones ejecutivas, aunque con limitada transferencia al desempeño académico. Esta convergencia evidencia que, si bien los entrenamientos cognitivos fortalecen procesos fundamentales para el aprendizaje, su impacto directo sobre las calificaciones escolares requiere intervenciones más integrales.

Por su parte, Sprich et al. (2016) demostraron que la TCC, incluso en adolescentes medicados, reduce significativamente la gravedad de los síntomas del TDAH según evaluaciones parentales y autoinformes. Este resultado es consistente con lo reportado por Evans et al. (2014) y DuPaul & Power (2008), quienes sostienen que las intervenciones cognitivo-conductuales, especialmente cuando involucran a padres y docentes, producen beneficios sostenidos en atención, autorregulación y desempeño escolar. La coincidencia entre estudios sugiere que la TCC no solo actúa sobre síntomas conductuales, sino que potencia habilidades que favorecen el rendimiento académico a largo plazo.

En contraste, los hallazgos de Pelham et al. (2022) sobre los efectos del estimulante OROS-MPH indicaron mejoras pequeñas en pruebas de vocabulario y aprendizaje de contenidos, lo cual coincidió con estudios externos como Jangmo et al. (2019) y Currie et al. (2016), quienes reportan que la medicación mejora rápidamente la conducta y la disposición a la tarea, pero no garantiza mejoras sustanciales y sostenidas en el rendimiento académico. Este patrón se ha observado reiteradamente: los fármacos reducen hiperactividad e impulsividad, facilitando la participación en el aula, pero no necesariamente modifican los procesos cognitivos subyacentes al aprendizaje.

En conjunto, la evidencia integrada indicó que las intervenciones cognitivo-conductuales tienden a producir mejoras más amplias y duraderas en procesos vinculados con el rendimiento académico tales como la planificación, la memoria de trabajo y la autorregulación mientras que los tratamientos farmacológicos mostraron efectos más inmediatos en la reducción de síntomas, pero con impacto limitado en variables académicas específicas. Esto coincide con planteamientos recientes que sugieren que la combinación de tratamientos psicológicos y farmacológicos podría ofrecer resultados más robustos, especialmente en niños con sintomatología severa.

CONCLUSIÓN

Los hallazgos de esta revisión sistemática permitieron concluir que la intervención sobre el TDAH en población infantil presenta resultados diferenciados según el tipo de tratamiento aplicado, evidenciándose patrones consistentes entre la terapia cognitivo-conductual (TCC), los abordajes cognitivos y el tratamiento farmacológico. En primer lugar, las intervenciones basadas en terapia cognitivo-conductual y entrenamientos cognitivos mostraron efectos positivos significativos sobre la atención, las funciones ejecutivas y las habilidades implicadas en el rendimiento académico.

Los estudios incluidos en esta revisión y la literatura externa coincidieron en que la TCC fortalece procesos como la memoria de trabajo, la organización, la planificación y la autorregulación, los cuales son fundamentales para el aprendizaje escolar. Estos cambios tienden a ser más sostenidos en el tiempo, especialmente cuando la intervención incluye el trabajo conjunto entre escuela, familia y profesionales de salud mental.

En segundo lugar, el tratamiento farmacológico, especialmente mediante psicoestimulantes como el metilfenidato y la atomoxetina, presentaron una eficacia clara y consistente en la reducción inmediata de los síntomas centrales del TDAH, tales como la hiperactividad, la impulsividad y la inatención. Sin embargo, su impacto directo sobre el rendimiento académico resulta más limitado. Los

estudios muestran que, aunque la medicación facilita el control conductual y la participación en clase, no siempre produce mejoras robustas ni sostenidas en parámetros como calificaciones, desempeño en tareas escolares o pruebas de contenido académico. En tercer lugar, la evidencia sugiere que los efectos académicos más fuertes se observan cuando se combinan intervenciones, especialmente el uso de medicación acompañado de programas cognitivo-conductuales o entrenamientos en habilidades académicas. Este enfoque multimodal potencia tanto el control de síntomas como el desarrollo de habilidades cognitivas y comportamentales necesarias para el aprendizaje.

Asimismo, se identificaron brechas importantes en la literatura, tales como la escasez de estudios que comparen directamente ambos enfoques en población infantil, la diversidad metodológica entre investigaciones, tamaños muestrales reducidos y la falta de estudios longitudinales que evalúen la sostenibilidad de las intervenciones. También se evidenció una limitada producción científica en América Latina y particularmente en Ecuador, lo que subraya la necesidad de fortalecer la investigación regional contextualizada a los entornos educativos locales.

Finalmente, se recomienda que futuras investigaciones desarrollen estudios comparativos directos entre intervenciones cognitivo-conductuales y farmacológicas, incorporen medidas académicas objetivas y amplíen las muestras infantiles, con el fin de avanzar hacia intervenciones basadas en evidencia que respondan a las necesidades reales del contexto escolar. Persisten vacíos importantes en la literatura: son escasos los estudios que comparan directamente ambos enfoques, la mayoría trabaja con muestras pequeñas y existe una limitada producción latinoamericana centrada específicamente en rendimiento académico, lo que restringe la generalización de los hallazgos. Además, se resalta la necesidad de estudios longitudinales que permitan evaluar la sostenibilidad de los efectos e integren medidas académicas con evaluaciones neuropsicológicas más robustas.

Entre las limitaciones identificadas, se observa heterogeneidad metodológica entre los estudios incluidos, así como variaciones en los instrumentos empleados para medir atención y rendimiento académico. Sin embargo, en términos de transparencia científica, ninguno de los artículos revisados reportó conflictos de interés. De igual forma, las dificultades surgidas durante el proceso de revisión por parte del equipo investigador fueron oportunamente superadas, garantizando la validez del proceso y la calidad del análisis final.

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association. (2022). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.ª ed., texto revisado DSM-5-TR). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing. <https://www.appi.org/>
- Ardila, A., y Ostrosky-Solís, F. (2020). Trastornos del neurodesarrollo y su impacto en el aprendizaje infantil en Argentina. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 12(2), 75-88. <https://doi.org/10.17843/mpsl.2020.12.2.1503>
- Ayano, G., Demelash, S., Gizachew, Y., Tsegay, L. y Alati, R. (2023). The global prevalence of ADHD in children and adolescents: An umbrella review. *Journal of Affective Disorders*, 339 (1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.07.071>
- Barkley, R. A. (2020). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment* (4th ed.). New York: Guilford Press. <https://www.guilford.com/>
- Chacko A, Bedard AC, Marks DJ, Feirsen N, Uderman JZ, Chimiklis A, Rajwan E, Cornwell M, Anderson L, Zwilling A, y Ramon M. (2015). A randomized clinical trial of Cogmed Working Memory Training in school-age children with ADHD: a replication in a diverse sample using a control condition. *J Child Psychol Psiquiatría.*, 55(3), 247-255. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12146>
- Chávez, L., y Barrenechea, C. (2021). Sintomatología del TDAH y su impacto en el aprendizaje de estudiantes de primaria en Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 24(1), 45-58. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v24i1.20455>
- Chronis, A. M., Jones, H. A., & Raggi, V. L. (2006). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with ADHD. *Clinical Psychology Review*, 26(4), 486-502. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.01.002>
- Ciesielski, H., Tamm, L., Epstein, J., & JEM, C. (2015). Academic Skills Groups for Middle School Children With ADHD in the Outpatient Mental Health Setting: An Open Trial. *Journal of Attention Disorders*, 23(4), 409-417. <https://doi.org/10.1177/1087054715584055>
- Córdova, P., y Rojas, F. (2023). Dificultades de aprendizaje y síntomas del TDAH en estudiantes ecuatorianos: Retos para la intervención educativa. *Revista Conrado*, 19(91), 112-120. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2731>
- Crouzet, L., Gramond, A., Suehs, C., Fabbro-Peray, P., Abba, M., & Lopez-Castroman, J. (2022). Third-generation cognitive behavioral therapy versus treatment-as-usual for attention deficit and hyperactivity disorder: a multicenter randomized controlled trial. *Trials / BMC*, 23(83), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s13063-021-05983-2>
- Currie, J., Stabile, M., & Jones, L. (2016). Do stimulant medications improve educational and behavioral outcomes for ADHD children?. *Journal of Health Economics*, 50 (1), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2016.09.009>
- Dang, Ch., Zhu, Y., Luo, X., Liu, L., Feng, Y., Wu, G., Zhong, S., Wang, X., Zhang, J., Zhu, Y., Liu, S., Liu, Z., Qin, L., Ma, X., Wang, Y., Wang, Y., Yang, L., Wang, Ch., & Sun, L. (2025). The promoting effects of digital targeted cognitive training in medication treatment for children with ADHD: a randomized controlled trial. *BMC Med*, 23 (1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s12916-025-04192-x>
- Danielson, M. L., Bitsko, R. H., Ghandour, R. M., & Blumberg, S. J. (2024). ADHD prevalence among U.S. children and adolescents: 2016-2022. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 53 (3), 343-360. <https://doi.org/10.1080/15374416.2024.2335625>
- Delgado, R., y Salas, P. (2020). Dificultades de aprendizaje asociadas al TDAH en estudiantes chilenos: Un estudio escolar. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 58(4), 289-298. <https://doi.org/10.4067/S0717-92272020000400289>
- Dovis, S., Van der Oord, S., Wiers, R., & JM Prins,

- M. (2015). Improving Executive Functioning in Children with ADHD: Training Multiple Executive Functions within the Context of a Computer Game. A Randomized Double-Blind Placebo Controlled Trial. *PLOS ONE*, 10(4), 1-30. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0121651>
- DuPaul, G., & Power, T. J. (2008). Improving school outcomes for students with ADHD: Using the right strategies in the context of the right relationships. *Journal of Attention Disorders*, 11(5), 519-521. <https://doi.org/10.1177/1087054708314241>
- Evans, S. W., Owens, J. S., & Bunford, N. (2014). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 43(4), 527-551. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.850700>
- Gallardo, M., y Gallardo Vergara, R. (2023). Serious Games como entrenamiento de la atención en niños con TDAH. *CES Psicología*. 16 (2), 86-102. <https://doi.org/10.21615/cesp.6418>
- García, R., Miranda, A., Soriano, M., y Fernández, M. I. (2009). Efectos del metilfenidato en el rendimiento lector de niños con TDAH. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 549-557. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832320059.pdf>
- Guamán, M., & López, J. (2024). Impact of ADHD on the learning of school-aged students. 360: *Revista de Ciencias de la Educación*, 9(1), 199-216. https://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2528-79072024000100199
- Haugan, A.-L., Sund, A. M., Young, S., Thomsen, P. H., Lydersen, S., & Nøvik, T. S. (2022). Cognitive behavioural group therapy as addition to psychoeducation and pharmacological treatment for adolescents with ADHD symptoms and related impairments: a randomised controlled trial. *Psiquiatría BMC*. 22 (375), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-04019-6>
- Jangmo, A., Stålhandske, A., Chang, Zh., Chen, Q., Almqvist, C., Feldman, I., Bulik, C., Lichtenstein, P., D'Onofrio, B., Kujala, R., & Larsson, H. (2019). Attention-deficit/hyperactivity disorder, school performance, and effect of medication. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 58(4), 423-432. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.11.014>
- Nøvik, T. S., Haugan, A. L. J., Lydersen, S., Thomsen, P. H., Young, S., & Sund, A. M. (2020). Cognitive-behavioural group therapy for adolescents with ADHD: study protocol for a randomised controlled trial. *BMJ open*, 10(3), 1-10. <https://bmjopen.bmj.com/content/bmjopen/10/3/e032839.full.pdf>
- Pelham III, W. E., Altszuler, A. R., Merrill, B. M., Raiker, J. S., Macphee, F. L., Ramos, M., Gnagy, E., Greiner, A., Coles, E., Connor, C., Lonigan, C., Burger, L., Morrow, A., Zhao, X., Swanson, J., Waxmonsky, J., Pelham Jr, W. (2022). The effect of stimulant medication on the learning of academic curricula in children with ADHD: A randomized crossover study. *Journal of consulting and clinical psychology*, 90(5), 367. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/ccp0000725>
- Pelham, W. E., Wheeler, T., & Chronis, A. (2008). Empirically supported psychosocial treatments for ADHD in children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(1), 184-214. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3701_16
- Pineda, D. A., et al. (2020). Prevalencia del TDAH en población escolar colombiana: Implicaciones clínicas y educativas. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 49(3), 130-140. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2018.09.003>
- Piñón, A., Carballido, E., Vázquez, E., Fernande, S., Gutiérrez, O., y Spuch, C. (2019). Rendimiento neuropsicológico de niños y niñas con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 13(1), 116-131. <https://www.redalyc.org/journal/4396/439667308011/movil/>
- Polanczyk, G. V., de Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and meta-regression analysis. *The American Journal of Psychiatry*, 164(6), 942-948. <https://doi.org/10.1176/ajp.2007.164.6.942>
- Powers, R. L., Marks, D. J., Miller, C. J., Newcorn, J. H., & Halperin, J. M. (2008). Stimulant treatment in children with attention-deficit/hyperactivity disorder moderates adolescent academic outcome. *Journal of child and adolescent psychopharmacology*, 18(5), 449-459. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.11.014>

- pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18928410/
- Romo-Torres, A., López-Martínez, A., y Flores-Ramos, M. (2019). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad y su relación con el rendimiento académico en escolares mexicanos. *Revista Mexicana de Pediatría*, *86*(3), 123-130. <https://doi.org/10.35366/91572>
- Salari, N., Fayyazi, A., Abdoli, N., & Shohaimi, S. (2023). The global prevalence of ADHD in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Italian Journal of Pediatrics*, *49*(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s13052-023-01456-1>
- Samaniego, N., Muñoz, Z., y Samaniego, E. (2020). Terapia cognitivo conductual (TCC) en el trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. *Recimundo*, *4*(4), 173-187. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(4\).noviembre.2020.173-187](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(4).noviembre.2020.173-187)
- Simonoff, E., Taylor, E., Baird, G., Bernard, S., Chadwick, O., Liang, H., Whitwell, S., Riemer, K., Sharma, K., Pandey Sharma, S., Wood, N., Kelly, J., Golaszewski, A., Kennedy, L., Rodney, L., West, N., Walwyn, R., & Jichi, F. (2013). Randomized controlled double-blind trial of optimal dose methylphenidate in children and adolescents with severe attention deficit hyperactivity disorder and intellectual disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *54*(5), 527-535. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02569.x>
- Sprich, E., Safren, S. A., Finkelstein, D., Rimmert, J. E., & Hammerness, P. (2016). A randomized controlled trial of cognitive behavioral therapy for ADHD in medication-treated adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *57*(11), 1218-1226. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12549>
- Thomas, R., Sanders, S., Doust, J., Beller, E., & Glasziou, P. (2015). Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder: A systematic review and meta-analysis. *Pediatrics*, *135*(4), 994-1001. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-3482>
- Valdizán, J., y Grupo DIHANA. (2013). Metilfenidato en niños y adolescentes con déficit de atención e hiperactividad: Estudio DIHANA. *Acta Pediátrica Española*, *71*(3), 67-76. <https://www.actapediatrica.com/index.php/secciones/originales/831-metilfenidato-en-ni%C3%B1os-y-adolescentes-con-d%C3%A9ficit-de-atenci%C3%B3n-e-hiperactividad-estudio-dihana>
- Van der Donk, M., Hiemstra-Beernink, A.-C., Tjeenk-Kalff, A., Van der Leij, A., & Lindauer, R. (2015). Cognitive training for children with ADHD: a randomized controlled trial of cogmed working memory training and 'paying attention in class'. *Front. Psychol*, *6* (1), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01081>
- Van Dongen-Boomsma, M., Vollebregt, M., Buitelaar, J., & Slaats-Willemse, D. (2014). Working memory training in young children with ADHD: a randomized placebo-controlled trial. *J Child Psychol Psiquiatría*, *55*(8), 886-896. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12218>
- Veenman, B., Luman, M., & Oosterlaan, J. (2017). Further Insight into the Effectiveness of a Behavioral Teacher Program Targeting ADHD Symptoms Using Actigraphy, Classroom Observations and Peer Ratings. *Front. Psychol*, *8* (1), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01157>
- Vélez-Calvo, X., Ramírez, J., & Paladines, C. (2024). Prevalence of ADHD symptomatology in Ecuadorian schoolchildren (aged 6-11). *Support for Learning*, *39*(1), 165-176. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12642>
- Vertessen, K., Luman, M., Bet, P., Bergwerff, C., Bottelier, M., Stoffelsen, R., Swanson, J., Wisse, A., Twisk, J., Oosterlaan, J. (2024). Improving Methylphenidate Titration in Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): A Randomized Controlled Trial Using Placebo-Controlled Titration Implemented in Clinical Practice. *Pediatric Drugs*, *26*(3), 319-330. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38280943/>
- Westwood, S., Stahl, D., & Mandy, W. (2023). The effectiveness of computerized cognitive training for ADHD: A meta-analysis. *Journal of Attention Disorders*, *27*(5), 405-420. <https://doi.org/10.1177/10870547221149848>
- Wilkes-Gillan, S., Bund, A., Cordier, R., Lincoln, M., & Chen, Y.-W. (2016). A Randomised Controlled Trial of a Play-Based Intervention to Improve the Social Play Skills of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *PLOS ONE*, *11* (8), 1-22. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0160558>
- Yang, P., Chung, L., Chen-Sheng, C., & Chen-Chung, C. (2003). Rapid improvement in academic grades following methylphenidate treatment in attention-

- deficit hyperactivity disorder. *Psiquiatría y Neurociencias Clínica*, 58(1), 37-41. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1819.2004.01190.x>
- Zhao, L., Agazzi, B., Yasong, D., Hongdao, M., Maku, R., Li, K., Aspinall, P., Wilson, C., & Fang, S. (2024). A Digital Cognitive-Physical Intervention for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Randomized Controlled Trial. *J Med Internet Res*, 26 (1), 1-14. <https://doi.org/10.2196/55569>
- Zheng, Y., Liu, H., Wang, X., Li, H., Ruhmann, M., Mayer, A., & Ammer, R. (2025). Randomized, double-blind, placebo-controlled trial on the efficacy, safety and tolerability of modified-release methylphenidate (MPH-MR) in Chinese children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *CNS drugs*, 39(3), 289-304. <https://doi.org/10.1007/s40263-024-01136-6>

RELACION ENTRE LA MEMORIA DE TRABAJO Y EL LENGUAJE LECTOESCRITOR EN NIÑOS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Génesis Paredes Bayas¹; Viviana Jacome Ortega²; Josselyn Sánchez Llerena³

(Recibido en diciembre 2025, aceptado en mayo 2026)

¹Licenciada en Psicología, Magister en Neuropsicología del Aprendizaje, Centro Médico Tu Salud, Ecuador, Universidad Estatal de Milagro, Guayas Ecuador, <https://orcid.org/0009-0007-2503-1064>. ²Licenciada en Psicopedagogía, Magister en Neuropsicología del Aprendizaje, Centro Psicopedagógico Gira aprende, Ecuador, <https://orcid.org/0009-0000-0773-9770?lang=es>. ³Josselyn Sánchez Llerena, Licenciada en Psicopedagogía, Magister en Neuropsicología del Aprendizaje, Centro Psicopedagógico Peque Brain, <https://orcid.org/0009-0006-6746-2658>

gparedesb3@unemi.edu.ec; vjacomeo2@unemi.edu.ec; jsanchezl21@unemi.edu.ec

Resumen: La memoria de trabajo constituye un predictor sólido del desarrollo lectoroescritor infantil y, por ello, demanda intervenciones neuropsicológicas orientadas a optimizar los subcomponentes fonológico, verbal y visoespacial. El objetivo del estudio fue analizar, desde una perspectiva neuropsicológica, la evidencia científica publicada entre los años 2020 al 2025, a través de la elaboración de la pregunta de investigación con el método (PICO), lo que permitió comparar la eficacia del entrenamiento de la memoria verbal y visoespacial en la reducción de dificultades lectoroescritoras en niños en edad escolar, frente a las intervenciones fonológicas tradicionales. El método empleado fue una revisión sistemática (PRISMA) asegurando transparencia, rigor metodológico y la capacidad de replicación (Zamora, 2024), mediante una búsqueda exhaustiva en bases de datos científicas como Scopus, PubMed, Web of Science, SciELO y Google Scholar, de donde se extrajo 28 unidades de análisis. Los hallazgos de tipo cualitativo indicaron que fortalecer la memoria de trabajo mejora la fluidez, comprensión y precisión ortográfica, por lo tanto, mostró ventajas significativas sobre las intervenciones fonológicas tradicionales. Así mismo, se evidencia la eficacia del entrenamiento neuropsicológico con el uso de programas tecnológicos mediados por TIC y actividades lúdicas, especialmente los que combinan memoria de trabajo verbal, visoespacial y tareas de lecto escritura. Se concluye que las intervenciones neuropsicológicas basadas en evidencia son necesarias para potenciar el proceso lectoroescritor en niños en etapa escolar.

Palabras clave: Memoria de trabajo verbal, memoria de trabajo visoespacial, niños, lectoescritura, intervención neuropsicológica, neuroeducación, conciencia fonológica.

RELATIONSHIP BETWEEN WORKING MEMORY AND LITERACY IN CHILDREN: A SYSTEMATIC REVIEW

Abstract: Working memory is a strong predictor of children's literacy development and, therefore, requires neuropsychological interventions aimed at optimizing its phonological, verbal, and visuospatial subcomponents. The objective of this study was to analyze, from a neuropsychological perspective, the scientific evidence published between 2020 and 2025. This was achieved by formulating the research question using the PICO method, which allowed for a comparison of the effectiveness of verbal and visuospatial memory training in reducing literacy difficulties in school-aged children, versus traditional phonological interventions. The method employed was a systematic review (PRISMA), ensuring transparency, methodological rigor, and replicability (Zamora, 2024), through an exhaustive search of scientific databases such as Scopus, PubMed, Web of Science, SciELO, and Google Scholar, from which 28 units of analysis were extracted. Qualitative findings indicated that strengthening working memory improves fluency, comprehension, and spelling accuracy, thus showing significant advantages over traditional phonological interventions. Likewise, the effectiveness of neuropsychological training using ICT-mediated programs and play-based activities was evident, especially those combining verbal and visuospatial working memory with reading and writing tasks. It is concluded that evidence-based neuropsychological interventions are necessary to enhance the reading and writing process in school-aged children.

Keywords: Verbal working memory, visuospatial working memory, children, literacy, neuropsychological intervention, neuroeducation, phonological awareness.

RELAÇÃO ENTRE MEMÓRIA DE TRABALHO E ALFABETIZAÇÃO EM CRIANÇAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Resumo: A memória de trabalho é um forte preditor do desenvolvimento da literacia infantil e, por isso, requer intervenções neuropsicológicas que visem a otimização dos seus subcomponentes fonológico, verbal e visoespacial. O objetivo deste estudo foi analisar, numa perspetiva neuropsicológica, a evidência científica publicada entre 2020 e 2025. Tal foi conseguido através da formulação da questão de investigação utilizando o método PICO, que permitiu comparar a eficácia do treino da memória verbal e visoespacial na redução das dificuldades de literacia em crianças em idade escolar, em relação às intervenções fonológicas tradicionais. O método empregue foi uma revisão sistemática (PRISMA), garantindo transparência, rigor metodológico e replicabilidade (Zamora, 2024), através de uma pesquisa exhaustiva em bases de dados científicas como a Scopus, PubMed, Web of Science, SciELO e Google Scholar, das quais foram extraídas 28 unidades de análise. Os resultados qualitativos indicaram que o fortalecimento da memória de trabalho melhora a fluência, a compreensão e a precisão ortográfica, demonstrando, assim, vantagens significativas em relação às intervenções fonológicas tradicionais. Da mesma forma, foi evidente a eficácia do treino neuropsicológico utilizando programas mediados pelas TIC e atividades lúdicas, especialmente aquelas que combinam a memória de trabalho verbal e visoespacial com tarefas de leitura e escrita. Conclui-se que as intervenções neuropsicológicas baseadas na evidência são necessárias para melhorar o processo de leitura e escrita em crianças em idade escolar.

Palavras-chave: Memória de trabalho verbal, memória de trabalho visoespacial, crianças, letramento, intervenção neuropsicológica, neuroeducação, consciência fonológica.

INTRODUCCIÓN:

La capacidad de mantener y manipular información en el corto plazo, conocida como memoria de trabajo, ha emergido como un predictor clave del éxito en la lectura y la escritura durante la infancia. Según, Koškulu Sancar (2023) encontraron que las habilidades de memoria de trabajo estaban fuertemente asociadas con el rendimiento lector en niños, incluso tras ajustar por factores como la relación estudiante-maestro. Asimismo, Eriksen et al. (2022), evidenciaron relaciones de intensidad moderada entre memoria de trabajo visoespacial, conocimiento fonema-grafema y primeras habilidades lectoras en niños de 6 a 7 años, lo que indica que los recursos visoespaciales también apoyan la adquisición de la lectoescritura. Esta convergencia de hallazgos pone de relieve que abordar únicamente los aspectos fonológicos sin considerar los procesos ejecutivos de memoria puede limitar la eficacia de las intervenciones dirigidas a dificultades lectoescritoras.

A nivel mundial, se han reflejado investigaciones donde puntúan la importancia de la memoria de trabajo en el aprendizaje lectoescritor de los niños. En el contexto educativo la UNESCO, (2023) menciona “La educación se ha visto afectada en el avance de habilidades esenciales de lecto escritura, señalando que mejorar los elementos cognitivos básicos, como la memoria de trabajo, es una meta clave para los programas de recuperación a nivel global”, donde es necesaria la participación de los docentes innovadores en mejora de la calidad educativa. Estudios realizados en Latinoamérica han demostrado que “las condiciones ambientales de pobreza y la baja estimulación cognitiva se asocia con un menor desarrollo de las funciones ejecutivas” (Arán Filippetti & Richaud, 2017, p. 45). Y con ello un bajo desenvolvimiento en habilidades lectoescritoras como fluidez, análisis y reflexión de textos (Guevara, 2025).

Según los resultados de una investigación realizada a docentes ecuatorianos en el 2023 por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) menciona que “más del 60 % de los maestros de educación básica observa en sus estudiantes

dificultades para mantener el hilo argumental en textos escritos, una función directamente vinculada a la memoria de trabajo”(Ineval,2023). La memoria de trabajo toma gran relevancia en la adquisición del proceso lectoescritor desde edades tempranas, por lo que es primordial estimular esta función cognitiva y otorgarle la debida importancia. Por lo tanto, el sistema educativo ecuatoriano, ha presentado desafíos en la actualización de herramientas innovadoras para el aprendizaje lecto-escritor, además de las condiciones socioeconómicas que limitan y conlleva el desconocimiento de una adecuada estimulación cognitiva a tempranas edades, viéndose afectada la memoria de trabajo. A pesar de los esfuerzos institucionales por modernizar la educación, las metodologías pedagógicas tradicionales persisten en muchas instituciones educativas en Ecuador, especialmente en aquellas ubicadas en zonas rurales o con recursos limitados (Tamayo Verdezoto, 2025).

La presente investigación es de gran relevancia, debido a que, desde una realidad en la educación ecuatoriana, permitió ver oportunidades de crecimiento y estrategias metodológicas hacia el mejor desarrollo de funciones ejecutivas que permite a los niños mejorar su rendimiento lectoescritor. Por tanto, “El procesamiento fonológico, la memoria de trabajo verbal y las funciones ejecutivas surgen como componentes críticos cuyo fortalecimiento resulta determinante para optimizar las habilidades de lectoescritura”. (Tamboer et al., 2021). Visto esto, es importante comprender la relación entre la memoria de trabajo y el proceso lectoescritor en los niños, pues ello permitirá diseñar estrategias pedagógicas adecuadas y programas de intervención con base científica, con la finalidad de contribuir a mejorar las habilidades de memoria de trabajo en los niños y brindar apoyo a los docentes en su práctica educativa.

La investigación se presentó mediante el análisis e interpretación de estudios que utilizó el método PRISMA 2021 y bajo la estructura de la pregunta de investigación con el método PICO, en conjunto fueron aplicados en el contexto educativo para comprender la importancia de la memoria de trabajo y el proceso

lectoescritor. El propósito del estudio fue sintetizar la evidencia científica más reciente (2020-2025) para analizar ¿cómo el entrenamiento neuropsicológico de la memoria de trabajo verbal y visoespacial influyó en la reducción de las dificultades lectoescritoras en niños de etapa escolar, en comparación con los efectos de los programas de intervención fonológicos tradicionales?

Para cumplir con este objetivo, fue necesario analizar la evidencia empírica sobre la eficacia de los programas actuales de entrenamiento de la memoria de trabajo en relación con los tradicionales como el caso de la conciencia fonológica, considerando los resultados en fluidez, comprensión lectora y precisión ortográfica. Además, fue necesario identificar las estrategias neuropsicológicas de entrenamiento de la memoria de trabajo verbal y visoespacial que habían sido aplicadas en estudios con población infantil que presentaba dificultades en el aprendizaje lectoescritor. Por último, se buscó sintetizar las posibles implicaciones neuropsicológicas en la relación entre la memoria de trabajo y las habilidades lectoescritoras, identificando futuras intervenciones neuro educativas basadas en evidencia.

MÉTODO

El método se enfocó en examinar la relación que existe entre la memoria de trabajo en los componentes verbales, visoespaciales y las habilidades lectoescritoras en niños, mediante la revisión y comparación de estudios publicados durante el periodo 2020 a 2025 (Formoso, 2022). El estudio se desarrolló bajo los lineamientos establecidos en la declaración PRISMA 2021 (Elementos Preferidos para la Elaboración de Revisiones Sistemáticas y Metaanálisis) para revisiones sistemáticas, con la finalidad de garantizar la objetividad, exhaustividad y validez científica del proceso de la investigación y análisis de la información (Hernández-González, 2023).

Se establecieron los lineamientos para la creación y presentación de revisiones sistemáticas, asegurando transparencia, rigor metodológico y la capacidad de replicación (Zamora, 2024). Esta guía incluyó 27 ítems distribuidos en diversas secciones que

responden a la estructura del proceso investigativo mediante el método PICO . En este caso, se utilizaron 14 ítems que se detallan a continuación. En la fase inicial, correspondiente al título y al resumen, se identificó el estudio como una revisión sistemática y se incluyó un resumen estructurado. En la introducción, se expusieron la justificación y los objetivos del estudio.

En el método se especificaron los criterios de inclusión, las fuentes de información, la estrategia de búsqueda, el proceso de selección y extracción de datos, la evaluación del riesgo de sesgo y la síntesis de los resultados. En los resultados, se presentaron los estudios incluidos, sus características, los principales hallazgos y la evaluación de la calidad de la evidencia. Finalmente, en la discusión, se interpretaron los resultados, se abordaron las limitaciones encontradas y se presentaron las conclusiones (Valencia, 2022).

Se realizó una búsqueda sistemática en bases de datos científicas como Scopus, PubMed, Web of Science, SciELO y Google Scholar, utilizando las siguientes palabras claves y sus combinaciones con operadores booleanos: “memoria de trabajo verbal y visoespacial”, “estrategias neuropsicológicas para memoria de trabajo”, “dificultades lectoescritoras en niños”, “intervención fonológica tradicional”, “neuroeducación” y “proceso lecto-escritor” (Chávez Delgado, 2022).

La investigación se basó en publicaciones realizadas entre 2020 y 2025, escritas en español e inglés, y que ofrecieron acceso total al documento. Se tomaron en cuenta criterios de inclusión y exclusión, descartando artículos de revisiones bibliográficas, investigaciones enfocadas en población adulta o en personas con trastornos neuropsicológicos graves, así como estudios que no abordaron de manera directa la relación entre la memoria de trabajo y la lectoescritura, para seleccionar 28 estudios empíricos, que analizaron la relación entre la memoria de trabajo, tanto verbal como visoespacial, y las habilidades de lectura y escritura.

Asimismo, se consideraron evaluaciones de

programas de entrenamiento neuropsicológico centrados en la memoria de trabajo o de intervenciones fonológicas tradicionales aplicadas en niños en edad escolar (Rodríguez, 2025). Se incluyeron datos cualitativos relacionados con la fluidez lectora, la comprensión y los avances en el aprendizaje. Además, la presente revisión sistemática que se desarrolló conforme a las directrices metodológicas establecidas por la declaración PRISMA no implicó interacción directa con participantes ni manejo de datos personales, por lo que no representó riesgos éticos (Ferrero, 2022).

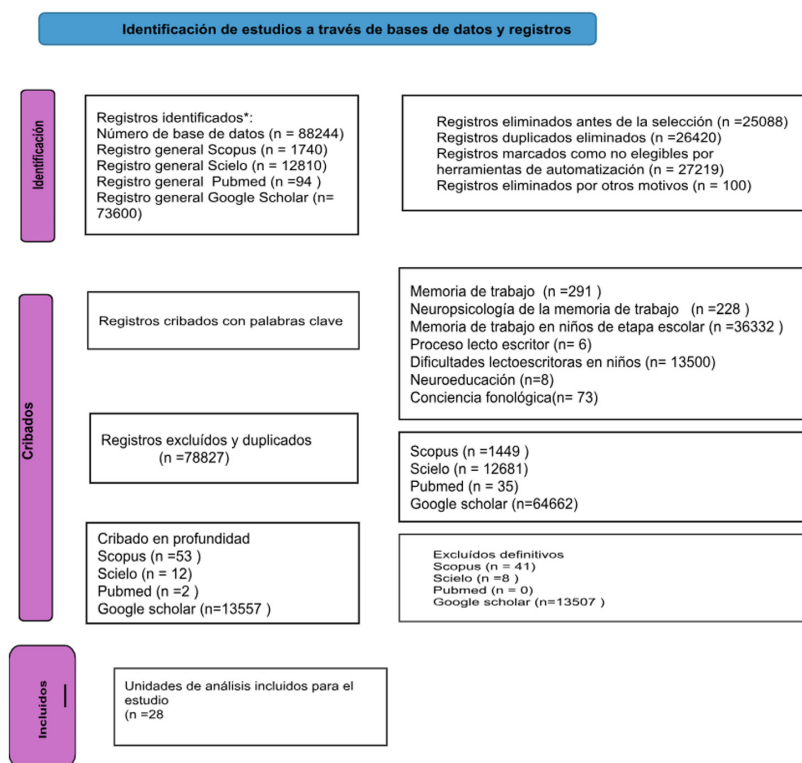
Sin embargo, como criterio de elegibilidad, se priorizaron investigaciones que reportaron explícitamente la aprobación por un comité de ética y la obtención del consentimiento informado de padres o tutores, así como el asentimiento de los niños cuando correspondía. Del mismo modo, se efectuó una evaluación crítica de la calidad metodológica

de los estudios incluidos, considerando el diseño, la muestra, los instrumentos y la consistencia de los procedimientos, con el fin de asegurar la rigurosidad y validez de la evidencia sintetizada.

RESULTADOS

En este apartado se presentan los registros identificados en el proceso de selección de las unidades de análisis, los cuales fueron organizados en un diagrama de flujo y en tablas descriptivas. Estos resultados permitieron ilustrar el proceso de búsqueda, depuración y clasificación de los estudios incluidos, así como las principales características metodológicas y los hallazgos de cada uno. La información organizada permitió responder a los objetivos planteados, mostrando la relación entre la memoria de trabajo y las habilidades lectoescritoras, así como la efectividad comparativa de los programas de intervención analizados.

Figura 1. Diagrama de flujo de la búsqueda de información de la memoria de trabajo y del lenguaje lecto escritor.



El proceso de selección de la literatura científica con el método PRISMA, mediante el diagrama de flujo aplicado mostró el procedimiento completo de identificación, cribado y selección de artículos para una revisión sistemática. En la primera fase de identificación, se registraron 88.244 artículos provenientes de bases de datos como Scopus, Scielo, PubMed y Google Scholar. Antes de la depuración final, se eliminaron 25.088 registros por duplicación o triplicados, por automatización, por falta de respaldo empírico, por centrarse en población adulta o en personas con trastornos neuropsicológicos graves, así como por no abordar de manera directa la relación de memoria de trabajo y la lectoescritura.

Posteriormente, estos documentos fueron filtrados según años de publicación, tipo de artículo y variables de estudio. Tras este primer filtro, se conservan los registros correspondientes a cada base de datos. Luego, se descartaron 78,827 estudios que no cumplían con los criterios de inclusión. En la siguiente fase de cribado exhaustivo, se revisaron minuciosamente 53 artículos de Scopus, 12 de Scielo, 2 de PubMed y 13,557 de Google Scholar. Después de este análisis detallado, se eliminaron los estudios que no cumplían con los requisitos metodológicos. Finalmente, solo 28 unidades de análisis fueron seleccionadas para el estudio.

Tabla 1. Descripción de las unidades de análisis y las contribuciones del estudio

UA	Año	Título	Autor	Tipo de investigación	Muestra	Resultados relevantes	País de la muestra
1	2020	Memoria de trabajo verbal y visoespacial en niños con trastornos específicos del aprendizaje de la lectura	Alcívar RB, et al.(2020)	Estudio cuantitativo	58 niños en edad escolar de 4to. a 7 mo. grado de EGB	Los niños con dificultades del aprendizaje de la lectura muestran una capacidad de almacenamiento y retención de información en los componentes verbal y visoespacial de la memoria de trabajo, menor que los niños hábiles lectores. En estos niños la capacidad de procesamiento del componente verbal, es superior a la capacidad del componente visoespacial. Se determinó la relación existente entre IP y MT en estudiantes de 4º y 6º año de escuela primaria. Se encontró que la IP y la MT verbal continuaron mejorando durante la adolescencia, poseen mecanismos de control específicos, y que la modalidad compleja de la tarea verbal insume mayor control inhibitorio que la simple.	Ecuador-Manabí
2	2021	Estudio de la memoria de trabajo y la inhibición perceptiva en niños y adolescentes	García Coni A.,et al. (2021)	Estudio Cuantitativo, comparativo, correlacional y transversal con muestreo	84 sujetos de edades entre 8-9 años alumnos de 3er año de ESB		Argentina, Mar del Plata

3	2025	Memoria de trabajo y comprensión lectora en la etapa escolar: Un acercamiento exploratorio	Brianda C. Sarmiento Garzón, et al. (2025)	El diseño implementado fue cuantitativo descriptivo	57 niños escolarizados de tercero de primaria	Los resultados del estudio apuntaron a una relación significativa entre las capacidades de la MT y el logro de la CL en niños de tercer grado. El estudio describe el desempeño en tareas de memoria de trabajo y tareas de comprensión lectora para explorar la fuerza de la relación entre estas capacidades.	Colombia -Bogotá
4	2024	La relación de la memoria de trabajo, la función ejecutiva y el estilo cognitivo con el rendimiento académico.	Carlos Ceballos, et al. (2024)	Estudio descriptivo correlacional de tipo cuantitativo	96 niños y adolescentes entre los 9 y 14 años	Los resultados de este estudio, indicaron que hay una relación baja y casi moderada entre el RA (rendimiento académico) y la flexibilidad cognitiva, así como evidencia de que este componente predice el RA en las tres áreas estudiadas.	Colombia-Medellín
5	2022	Contribución de la tolerancia al estrés y la memoria de trabajo al desempeño en la comprensión lectora en niños de segundo ciclo de primaria	Andrés María Laura, et al.(2022)	Diseño no experimental, transversal, correlacional de tipo cuantitativo.	191 participantes (106 niñas, 85 niños) de cuarto, quinto y sexto año de dos escuelas primarias en edades entre 9 a 12 años.	Los resultados manifestaron que la TD es un predictor significativo del desempeño en CL, incluso cuando se controla la MT verbal (y la edad). Estos resultados muestran que aquellos niños con mayor capacidad de tolerar el malestar en una tarea en los de un objetivo obtuvieron mejor rendimiento en una tarea de CL, lo que podría indicar que son capaces de permanecer en actividades escolares que suponen un desafío durante más tiempo.	Argentina-Mar del Plata

6	2020	El rol de la memoria de trabajo sobre la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria	Quemaduras Gallego, (2020)	Investigación de tipo cuantitativa.	6 estudiantes, edades comprendidas entre 9-10 años	<p>Los resultados del presente estudio se centraron en analizar el tipo de relación que ejerce la memoria de trabajo en la comprensión lectora en un alumnado con diferentes características. Por ello, se ha podido presentar una tendencia hacia correlaciones significativas entre la memoria de trabajo y la comprensión lectora en los sujetos analizados.</p> <p>Se encontró una correlación significativa en la mayoría de los niveles de MT y CL, en el nivel criterial hay una correlación débil, esto puede deberse a las distintas edades y sexos de los participantes de la muestra (de 9 a 13 años), esto explica que la MT no influye necesariamente para responder el nivel criterial de la lectura, ya que en este proceso ponen en juego sus conocimientos previos y almacenados en la memoria de largo plazo.</p>	España-Alicante
7	2024	Memoria de trabajo y comprensión lectora en estudiantes de 4to. a 6to. de primaria en un colegio público de Lima, 2024	Huaman Portal, et al.(2024)	enfoque cuantitativo con tipo y diseño Descriptivo–Correlacional	120 estudiantes seleccionados de manera directa de 4 a 6 to. grado de primaria		Perú-Lima-Trujillo

8	2025	Programa de entrenamiento tecnológico de memoria de trabajo y atención sobre la capacidad intelectual baja.	Miranda-Contreras, et al.(2025)	Enfoque empírico analítico, diseño cuasiexperimental	60 niños, con edades entre los 8 y 12 años, nivel socioeconómico bajo	Los estudios revelaron que el entrenamiento en la memoria de trabajo mejora tanto la atención como la memoria de trabajo en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad y problemas de memoria. Sin embargo, para los niños con discapacidad intelectual (DI), los resultados han sido menos alentadores, lo que conlleva a la implementación de estrategias de intervención prolongadas y repetitivas.	Colombia
9	2024	Velocidad de procesamiento, memoria de trabajo, morfología y sintaxis del lenguaje oral en estudiantes de cinco y seis años de educación inicial de Lima	Dioses Chocano, Alejandro Segundo, et al.(2024)	Diseño correlacional simple y diseño selectivo no probabilístico transversal	49 sujetos (28 niños y 21 niñas) con desarrollo neurotípico	Aportó nuevos elementos con respecto al vínculo existente entre las habilidades cognitivas básicas para el análisis y gestión eficaz de la información y los componentes lingüísticos, lo que es fundamental para el logro de futuros aprendizajes. Se encontró correlaciones estadísticamente significativas entre variables.	Perú-Lima

10	2024	Impacto de la memoria de trabajo en la comprensión auditiva de oraciones activas y pasivas	María Victoria Sánchez, et al.(2024)	Estudio de tipo cuantitativo	14 controles hablantes de español en una tarea de comprensión auditiva de oraciones VA y VP.	<p>El resultado del estudio se basó en el procesamiento de oraciones que supone integrar adecuadamente la información sintáctica y semántica. En las oraciones en voz activa (VA), la estructura argumental y la sintáctica están alineadas; en cambio, en las pasivas (VP) el orden de los argumentos no es canónico. Asimismo, una mayor cantidad de palabras requiere mayor sostenimiento de la información verbal en la memoria de trabajo (MT).</p> <p>Los resultados indicaron una estrecha relación entre los constructos observados, respaldando la idea presentada sobre la dificultad de separar los componentes de las FE. La implementación de tareas que realicen un monitoreo en ambientes ecológicos favorece el seguimiento y la evaluación de los procesos cognitivos, proporcionando información más confiable para la toma de decisiones a partir de los datos obtenidos.</p>	Argentina-Buenos Aires
11	2024	Observación de flexibilidad cognitiva, habilidades visoespaciales y resolución de problemas en niños de cuarto año de dos escuelas de Montevideo	Mena, Marcela, et al.(2024)	Se realizaron análisis descriptivos, mediante un estudio cuantitativo.	75 estudiantes de 9 y 10 años, que completaron la aplicación de WCST y RCPM	<p>Los resultados indicaron una estrecha relación entre los constructos observados, respaldando la idea presentada sobre la dificultad de separar los componentes de las FE. La implementación de tareas que realicen un monitoreo en ambientes ecológicos favorece el seguimiento y la evaluación de los procesos cognitivos, proporcionando información más confiable para la toma de decisiones a partir de los datos obtenidos.</p>	Uruguay-Montevideo

12	2025	Impacto de un programa neuropsicológico multicomponente en el desarrollo de las competencias matemáticas en niños ecuatorianos de 6 a 12 años	José Guartatanga, Evelyn Chuchuca, Juan Valencia, (2025)	Enfoque cuantitativo con diseño cuasi experimental de tipo explicativo - predictivo,	180 escolares ecuatorianos con edades comprendidas entre los 6 y 12 años	Los resultados de los análisis revelaron efectos significativos del programa Neurostudem en los cuatro componentes específicos de la cognición matemática evaluadas. Los resultados muestran patrones diferenciales de respuesta según variables sociodemográficas y perfiles neuropsicológicos, particularmente resulta la correlación entre las mejoras en funciones ejecutivas (memoria de trabajo) y el rendimiento matemático, confirmando la interconexión entre los circuitos neurales frontales y parietales en el procesamiento numérico. El resultado de la investigación señaló que el objetivo principal no es enseñar a programar desde la niñez, sino, fortalecer la capacidad de razonamiento, resolución de problemas y el desarrollo de los procesos cognitivos. Esta prueba piloto evaluó el efecto de un programa de entrenamiento en pensamiento computacional sobre las funciones ejecutivas de niños en edad escolar. La intervención en pensamiento computacional condujo a mejoras en algunas tareas asociadas a las funciones ejecutivas de inhibición, memoria de trabajo visoespacial y planificación.	Ecuador-Cuenca
13	2024	La enseñanza del pensamiento computacional y sus efectos sobre las funciones ejecutivas de los niños	Robledo Castro, et al.(2024)	Estudio de diseño experimental con asignación aleatoria, grupo control y medidas pre y post intervención.	30 niños con una edad media de 10.93 años, de quinto grado de una unidad educativa pública.	Esta prueba piloto evaluó el efecto de un programa de entrenamiento en pensamiento computacional sobre las funciones ejecutivas de niños en edad escolar. La intervención en pensamiento computacional condujo a mejoras en algunas tareas asociadas a las funciones ejecutivas de inhibición, memoria de trabajo visoespacial y planificación.	Colombia

14	2025	Desarrollo de la memoria de trabajo para la mejora de la habilidad lectora en estudiantes del subnivel elemental	Freile Benavides, et al.(2025)	Enfoque cualitativo con apoyo de técnicas de recolección de información	25 estudiantes del subnivel elemental	Los resultados de la investigación desarrollada constituyeron un esfuerzo integral y fundamentado para fortalecer habilidades neuropsicológicas clave en estudiantes del subnivel elemental. Su implementación en el aula evidenció que un enfoque centrado en la atención, memoria de trabajo, funciones ejecutivas, lenguaje, procesos lecto-escritores y creatividad incide positivamente en la construcción de aprendizajes significativos y sostenidos	Ecuador-Orellana
15	2024	Funciones cognitivas: inteligencia y memoria a través de hábitos de estudio	Silva Segura, et al.(2024)	Metodología mixta, con un enfoque cuantitativo, mediante un diseño descriptivo de corte correlacional.	103 estudiantes de octavo, noveno y décimo año de educación general básica superior.	Los resultados identificaron la presencia de una correlación positiva entre las dimensiones de la variable, los resultados demostraron una correlación positiva significativa entre las funciones cognitivas y los hábitos de estudio, lo que indica que la memoria y la inteligencia influyen en la adquisición y uso de hábitos para su optimización, en conclusión destaca la importancia de incorporar estos hallazgos en las estrategias educativas que fomenten que los estudiantes adopten técnicas y hábitos de estudio efectivos.	Ecuador-Tungurahua-Ambato

16	2020	Las tecnologías de la información y comunicación y su influencia en la lectoescritura	Ligia Elizabeth Ulco Simbaña, et al.(2020)	Estudio cualitativa	40 estudiantes, en una escuela de escasos recursos económicos	Los resultados refirieron que estudiantes, padres y docentes consideran esencial el uso de las TIC para el desarrollo de la lectoescritura, mostrando una alta aceptación global de su aplicación en el aprendizaje. Los resultados mostraron que ciertos estudiantes presentan dificultades, como la disgrafía, identificada mediante dictados. Para favorecer el desarrollo de las habilidades lectoras y escritoras, es necesario emplear recursos visuales y audiovisuales que contribuyan al fortalecimiento del lenguaje oral y escrito, especialmente mediante el uso de fichas de escritura interactivas.	Colombia-Bogotá
17	2022	Los recursos didácticos para el aprendizaje de la lectoescritura en niños con dificultades de aprendizaje	Cerna, C. E. C., et al.(2022)	Tipo de investigación descriptiva	32 estudiantes de educación general básica, de los cuales 21 son niñas y 11 son niños	Los resultados del diagnóstico integral de A.D.P.S. evidenciaron diversas dificultades lectoescrituras, entre ellas limitaciones en la decodificación, el reconocimiento de grafías, la escritura convencional y la organización secuencial de la lectura y la producción textual. Las entrevistas a los padres mostraron baja motivación hacia las actividades académicas, dificultades en la organización de tareas y poca continuidad en los hábitos de estudio en el hogar.	Ecuador
18	2023	Plan de acción tutorial para el proceso enseñanza aprendizaje de un adolescente de 12 años con dificultades en el desarrollo lectoescritor	Galdea, J. et al.(2023)	Enfoque cualitativo descriptivo y diagnostico.	1 estudiante, análisis descriptivo y diagnóstico.	Los resultados del diagnóstico integral de A.D.P.S. evidenciaron diversas dificultades lectoescrituras, entre ellas limitaciones en la decodificación, el reconocimiento de grafías, la escritura convencional y la organización secuencial de la lectura y la producción textual. Las entrevistas a los padres mostraron baja motivación hacia las actividades académicas, dificultades en la organización de tareas y poca continuidad en los hábitos de estudio en el hogar.	Ecuador

19	2024	Plan de trabajo individualizado para el fortalecimiento de Habilidades lecto-escritoras de un estudiante de 9 años con Dislexia	Castillo, D. F. P., & García, V. T. G.,(2024)	Se empleó un enfoque mixto que combinó la evaluación cuantitativa, con observaciones cualitativo	Un estudiante de 9 años con dislexia	El resultado del análisis psicopedagógico mostró que el estudiante tiene un nivel cognitivo general adecuado (103) y una clara fortaleza en comprensión verbal (113), reflejada en su buen manejo del lenguaje y del razonamiento verbal. No obstante, se observaron debilidades en razonamiento abstracto (97), velocidad lectora (78), funciones ejecutivas (80) y memoria tanto verbal (78) como visual (70). Estas dificultades afectan su planificación, atención, discriminación viso-auditiva y capacidad para retener y procesar información de manera estable.	Ecuador
20	2025	La Neuroeducación como estrategia innovadora aplicada al aprendizaje de la escritura en los estudiantes de tercer año de básica elemental	Marlon Paul Salazar Trellles y Virginia Jacqueline Sánchez Andrade,(2025)	Enfoque de investigación de tipo mixto	22 estudiantes que cursan el tercer año de básica elemental.	Se mostró una discrepancia entre el conocimiento de metodologías nuevas para la implementación en el aula y la práctica de estas, los estudiantes reflejan una actitud positiva y colaboradora ante el desarrollo de habilidades de escritura, sin embargo, la falta de inconsistencias en la aplicación de estrategias neuro educativas por parte de los docentes no permite una modificación en el currículo escolar	Ecuador

21	2022	Aprendizaje inicial de la lectura mediante las aportaciones de la neurociencia al ámbito educativo	Raúl Gutiérrez y Fresneda Teresa Pozo-Rico,(2022)	Tipo de Investigación Cuantitativa	428 alumnos con edades comprendidas entre los 5 y los 6 años.	Se demostró que los programas de intervención basados en aportes de la neurociencia mejoran significativamente los procesos de aprendizaje lector en los primeros niveles de escolaridad. Las metodologías aplicadas fueron lúdicas, interactivas y colaborativas. Los resultados afirman que integrar estas metodológicas ayuda a tener mejores habilidades lectoras comprendiendo cómo aprende el cerebro. Los resultados del estudio demostraron que el programa de estimulación musical, centrado en el ritmo, mejora de forma notoria la conciencia fonológica en niños preescolares uruguayos. Los resultados confirman que la aplicación de entrenamientos con música son una herramienta clave y efectiva para desarrollar habilidades necesarias para el proceso lector en los niños desde tempranas edades.	Alicante (España)
22	2020	La Música como promotora de habilidades fonológicas: un estudio exploratorio con niños preescolares uruguayos	Johanna Rivera Ibaceta y Karen Moreira Tricot, (2020)	Tipo de investigación con un enfoque cualitativo,	26 niños Los datos de 5 niños fueron excluidos de los análisis estadísticos.	Los resultados de la investigación afirmaron que las habilidades en la adquisición de la conciencia fonológica se encuentran influenciada por varios factores como la genética, vocabulario y una estimulación adecuada, por lo que, al incluir herramientas digitales en la educación, favoreció de forma significativa la interacción de todos los miembros de la escuela,	Uruguay
23	2022	Herramientas digitales para el desarrollo de la conciencia fonológica	Ciro Saúl Rodríguez Pinto,et al.(2022)	Investigación de tipo descriptivo y co relación.	42 estudiantes de educación inicial	Los resultados de la investigación afirmaron que las habilidades en la adquisición de la conciencia fonológica se encuentran influenciada por varios factores como la genética, vocabulario y una estimulación adecuada, por lo que, al incluir herramientas digitales en la educación, favoreció de forma significativa la interacción de todos los miembros de la escuela,	Pedro Moncayo; Ecuador

24	2022	TIC y neuroeducación como recurso de innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje	Luis Raúl Meza Mendoza', et al.(2022)	Método analítico-sintético	50 maestros de la Unidad Educativa Rodolfo Chávez Rendón	<p>Gran porcentaje los docentes de la institución conocen de recursos innovadores y el uso de Tics en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, aún existe entre un 18 % a 40 % que desconoce o que no lo han aplicado en el aula de clase, hay que considerar que en un 90 % los docentes están de acuerdo en considerar la neuroeducación como estrategia para la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>La implementación de estrategias didácticas enfocadas en el desarrollo de habilidades fonológicas, han tenido un impacto positivo en los estudiantes de segundo grado, enfocando las actividades en la discriminación auditiva, segmentación y uso de materiales multisensoriales combinando técnicas fonológicas con lecturas significativas, apoyando de metodologías innovadoras que ayuden a mejorar la autonomía, motivación y participación del estudiante.</p>	Portoviejo-Ecuador
25	2025	La lectoescritura y su incidencia en el desarrollo de la conciencia fonológica en estudiantes de Loja.	Milton Alfonso Criollo Turushina, et al.(2025)	La investigación empleó una metodología cuantitativa de tipo descriptiva y correlacional	4 estudiantes	<p>La implementación de estrategias didácticas enfocadas en el desarrollo de habilidades fonológicas, han tenido un impacto positivo en los estudiantes de segundo grado, enfocando las actividades en la discriminación auditiva, segmentación y uso de materiales multisensoriales combinando técnicas fonológicas con lecturas significativas, apoyando de metodologías innovadoras que ayuden a mejorar la autonomía, motivación y participación del estudiante.</p>	Loja, Ecuador

26	2022	Fortalecimiento de la Conciencia Fonológica para Mejorar los Procesos de Lectura y Escritura en Estudiantes de Grado Primero a Través del Diseño y Aplicación de un Libro Digital en la Institución Educativa Instituto Técnico María Inmaculada	Carmen Deined Vargas Zambrano, et al.(2022)	Tipo de investigación acción pedagógica basada en el paradigma cualitativo	10 estudiantes del grado primero (6 a 9 años), los cuales 6 son de género masculino y 4 de género femenino.	El estudio realizado demostró que el uso de recursos digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mejora y fortalece el desarrollo de habilidades cognitivas en estudiantes de forma significativa, por lo que es fundamental aplicar e innovar la educación con estas herramientas que permiten crear metodologías de enseñanza personalizadas y actualizadas a las exigencias educativas.	
27	2023	Desarrollo neurobiológico de la conciencia fonológica y su relación con la lectoescritura	Jorge Vladimir Andrade-Santamaría, et al.(2023)	Investigación de tipo mixto	24 estudiantes de 4to año EGB y entrevista profundidad a 6 padres de familia	La investigación reflejó que los docentes tienen un conocimiento básico con respecto a las bases neurológicas implicadas en el lenguaje, la falta de conocimiento en la formación teórica y práctica de la neurociencia dentro del aula destaca el desinterés por integrar nueva metodología innovadora; por otro lado, la investigación permitió determinar que la educación virtual afectó a los estudiantes debido a la falta de supervisión de los padres.	Guaranda, Ecuador

28	2025	Efectividad de un programa de intervención Neuropsicológica para el fortalecimiento de procesos cognitivos subyacentes a las dificultades específicas de lectoescritura en niños de 6 a 10 años.	Jose Gerardo Guartatanga Rodriguez y Evelyn Estefania Chuchuca Zhuzhingo,(2025)	Investigación con un enfoque predominantemente cuantitativo	70 niños con edades comprendidas entre 6 y 10 años	Los resultados de la investigación demostraron que el método PINDEL, es altamente efectivo para fortalecer los procesos cognitivos en niños de 6 a 10 años con dificultades lecto-escritoras, particularmente en discriminación fonémica, segmentación silábica, el método pindel se presenta como una intervención neuropsicológica respaldada por una base científica que mejora habilidades fonológicas básicas.	Cuenca, Ecuador
----	------	--	---	---	--	---	-----------------

Se aplicaron los siguientes criterios de inclusión para la selección de estudios: estudios empíricos, revisiones sistemáticas y metaanálisis; publicaciones entre 2020 y 2025; investigaciones que analizaran la relación entre memoria de trabajo (verbal y/o visoespacial) y habilidades de lectura y escritura; población infantil en edad escolar (aproximadamente 6 a 12 años); artículos en español o inglés; y trabajos con acceso al texto completo. Como criterios de exclusión se consideraron: documentos duplicados; estudios sin respaldo empírico (ensayos, opiniones, editoriales); investigaciones centradas en población adulta o en personas con trastornos neuropsicológicos graves no relacionados con dificultades de aprendizaje; y estudios que no abordaran directamente la relación entre memoria de trabajo y lectoescritura.

En los posteriores 13 estudios analizados, se estableció una relación entre la conciencia fonológica, lectoescritura y la intervención psicopedagógica mediante planes personalizados. Se demostró que el uso de programas tecnológicos podía

fortalecer estos procesos, especialmente cuando se articulaban con estrategias educativas. Los estudios coincidieron en que el conocimiento docente sobre neurociencia es limitado y que el aprendizaje estaba influido por factores externos. También se indicó que la fonología se maneja de forma superficial, pese a que la conciencia fonológica es importante para la lectoescritura, lo cual exigía la aplicación de estrategias específicas.

Del mismo modo, los estudios revisados coincidieron en destacar que la memoria de trabajo implica un componente clave en el procesamiento lector, al facilitar la retención y manipulación de información durante la decodificación y comprensión. En resultado, las intervenciones focalizadas en su entrenamiento se relacionaron con mejoras importantes en el rendimiento académico vinculado a la lectoescritura. Tal como se sintetiza en la Tabla 2, las intervenciones neuropsicológicas, basadas en habilidades lingüísticas y cognitivas fundamentales, resultaron científicas y funcionales para fortalecer la lectura y la escritura.

Tabla 2. Síntesis de implicaciones neuropsicológicas e intervenciones neuro educativas en la memoria de trabajo y el lenguaje lectoescritor (Cuadro et al., 2022; Freire, 2025; Miranda,2025; Pinargote, 2024; Ruiz, 2022; Sánchez,2024; Vernucci, 2024).

Aspecto clave	Implicaciones neuropsicológicas	Intervenciones neuro educativas basadas en evidencia
Memoria de trabajo verbal	Influyó directamente en la retención fonológica, la decodificación y la fluidez lectora. Déficits en este componente se asociaron a dificultades persistentes de lectura (Freire, 2025). (autores).	Programas que integren ejercicios de actualización verbal, repetición activa, manipulación fonológica y lectura guiada (Freire, 2025).
Memoria de trabajo visoespacial	Relacionada con la organización gráfica, la secuenciación escrita y la integración visual del texto. Los niños con bajo rendimiento lector suelen mostrar limitaciones en este sistema (Ruiz, 2022).	Actividades visoespaciales vinculadas a la escritura: ordenamiento de palabras, secuencias de grafemas, patrones visuales asociados a la lectura (Ruiz, 2022).
Interacción entre funciones ejecutivas y lectura	La lectura no depende solo de habilidades fonológicas; requiere control inhibitorio, actualización y atención sostenida (Cuadro et al., 2022).	Intervenciones que combinen lectura con tareas ejecutivas adaptadas: juegos cognitivos vinculados a palabras mediados por TIC, control atencional durante la decodificación (Cuadro et al., 2022).
Transferencia del entrenamiento cognitivo	El entrenamiento aislado de memoria de trabajo no garantiza mejoras lectoras. La transferencia surgió cuando la tarea cognitiva se integra a la actividad académica (Vernucci, 2024).	Diseñar programas integrados donde cada ejercicio cognitivo esté directamente vinculado a una actividad de lectura o escritura (Vernucci, 2024).
Modelos tradicionales vs. Neuropsicológicos	Los enfoques fonológicos puros presentaron mejoras limitadas. Los modelos neuropsicológicos muestran mayor generalización (Sánchez,2024)	Priorizar enfoques híbridos: conciencia fonológica + memoria de trabajo + tareas lectoras reales (Sánchez, 2024)
Personalización y carga cognitiva	Los estudios coincidieron en que la sobrecarga cognitiva afectó negativamente la adquisición lectora (Pinargote, 2024).	Ajustar la complejidad de las tareas para mantener una carga cognitiva óptima, aumentando progresivamente el nivel de dificultad (Pinargote, 2024).
Plasticidad funcional y aprendizaje	Las habilidades lectoras mejoraron cuando el entrenamiento coincide con los circuitos neurocognitivos reales implicados en la lectura y escritura (Miranda,2025).	Elaborar programas tecnológicos que trabajen los mismos circuitos: manipulación verbal, procesamiento visoespacial y secuenciación motora en la escritura (Miranda, 2025).

Con la finalidad de sintetizar la información, la tabla 2 representa una integración clara de las principales implicaciones neuropsicológicas identificadas en la revisión sistemática de los 28 artículos, junto con las futuras intervenciones neuro educativas derivadas de esta evidencia. Cada fila organiza un aspecto clave de la relación entre memoria de trabajo y lectoescritura, permitiendo visualizar cómo los estudios científicos convergen en la necesidad de intervenciones más amplias y profundamente fundamentadas.

Como, por ejemplo: en la primera columna se detallaron los componentes esenciales implicados en el rendimiento lector (memoria de trabajo verbal, la memoria visoespacial y las funciones ejecutivas); en la segunda se sintetizaron las conclusiones neuropsicológicas observadas en los estudios revisados, resaltando los déficits y mecanismos que influyen en las dificultades lectoras; y en la tercera se propusieron líneas de acción concretas para el diseño de intervenciones neuro educativas efectivas. Esta estructura facilitó comprender de manera inmediata la relación entre la evidencia científica y su aplicación práctica, mostrando no sólo qué factores cognitivos son determinantes, sino también cómo deben integrarse en programas de intervención para generar mejoras sostenidas y funcionales en las habilidades lectoescritoras.

DISCUSIÓN

Los hallazgos obtenidos en esta revisión sistemática evidencian que las intervenciones neuropsicológicas orientadas al fortalecimiento de la memoria de trabajo verbal y visoespacial ofrecen una eficacia superior frente a los programas tradicionales centrados exclusivamente en la conciencia fonológica. Esta tendencia se observa de manera consistente en las investigaciones revisadas desde el 2020 al 2025, las cuales reportan que el entrenamiento de la memoria de trabajo no solo optimiza la capacidad de almacenamiento y manipulación de la información, sino que además tiene un impacto directo sobre los procesos de lectoescritura debido a su papel mediador en la decodificación, la retención de unidades fonológicas y la integración secuencial de la información escrita.

Sin embargo, estos resultados contrastan con lo señalado por Walda et al. (2024) en estudiantes con dislexia, donde el entrenamiento de memoria de trabajo mediante herramientas estandarizadas (como Cogmed) no produjo beneficios adicionales significativos en lectura y ortografía más allá de los alcanzados con programas de remediación fonológica convencionales. La diferencia clave parece radicar en que los programas exitosos revisados en el presente estudio integran el entrenamiento cognitivo con tareas académicas contextualizadas, mientras que los enfoques aislados, centrados únicamente en la retención y manipulación de información sin vincularla al objetivo lectoescritor, muestran una transferencia limitada.

En cambio, la literatura analizada en esta revisión destacó que los programas integrados especialmente los que combinan memoria de trabajo verbal, visoespacial y tareas de lecto escritura generan una mayor plasticidad funcional, ya que trabajan sobre los mismos circuitos neuro cognitivos que intervienen en el procesamiento lector. De este modo, se evidencia que la eficacia del entrenamiento neuropsicológico no dependió únicamente de la estimulación de la memoria de trabajo, sino de su capacidad para intervenir sobre los mismos sistemas neurocognitivos implicados en la decodificación, la comprensión y la producción escrita. Por lo tanto, estos hallazgos respaldaron la implementación de programas integrativos que superen las limitaciones de los enfoques tradicionales y los entrenamientos memorísticos aislados, posicionando a la intervención neuropsicológica como una alternativa más robusta, coherente y clínicamente pertinente para abordar dificultades de lectoescritura en niños.

Por otra parte, cabe destacar que los resultados de esta revisión sistemática se alinearon con el estudio de Capellini et.al (2025), quienes demostraron que un programa de rehabilitación neuropsicológica que combina tareas de memoria de trabajo fonológica y viso espacial junto con actividades de lectura es funcional, aplicable y clínicamente pertinente en niños con dificultades de aprendizaje. Por lo tanto, el análisis de los artículos científicos revisados permitió concluir que las intervenciones neuropsicológicas

son más eficaces que las tradicionales sólo cuando operan bajo un modelo integrativo, donde se entrenan simultáneamente componentes cognitivos (memoria de trabajo verbal y visoespacial) y habilidades académicas (lectura y escritura). De este modo, la evidencia sugirió que la clave no es entrenar memoria de trabajo por sí misma, sino integrarla en un modelo pedagógico que involucre prácticas lectoras reales, secuencias didácticas ajustadas a la carga cognitiva y actividades que activen simultáneamente los circuitos fonológicos, ejecutivos y visoespaciales.

Finalmente, el análisis cualitativo de los 28 artículos seleccionados permitió identificar que las implicaciones neuropsicológicas entre la memoria de trabajo y las habilidades lectoescritoras resultan determinantes en el proceso de aprendizaje. Se observó que las intervenciones centradas exclusivamente en el entrenamiento de habilidades fonológicas tienden a ser insuficientes para generar mejoras sostenidas en el rendimiento lectoescritor. En contraste, aquellos programas que integran el entrenamiento de la memoria de trabajo (tanto verbal como visoespacial), con tareas de lectoescritura contextualizadas evidenciaron una mayor eficacia y una transferencia funcional más significativa hacia las competencias académicas evaluadas. Por ello, la revisión sistemática respaldó la necesidad de diseñar programas de intervención que integren memoria de trabajo, habilidades fonológicas, prácticas lectoras y estrategias ejecutivas.

Este enfoque integral permitió iniciar la lectoescritura desde una perspectiva neuropsicológica más coherente y articulada con los procesos cognitivos implícitos. La presente revisión sistemática no solo corroboró la relación teórica entre memoria de trabajo y lectoescritura ampliamente documentada en la introducción, sino que aportó un avance significativo al evidenciar que la eficacia de las intervenciones no implica el entrenamiento aislado de la memoria de trabajo, sino en su integración con la conciencia fonológica y lectoescritoras contextualizadas.

Este hallazgo replanteó los modelos tradicionales de apoyo pedagógico y abre nuevas líneas

de investigación orientadas a determinar con qué frecuencia, secuencia y combinación de componentes cognitivos (verbales, visoespaciales y ejecutivos) producen los mejores resultados de transferencia a largo plazo. Asimismo, surgió la necesidad de investigar cómo adaptar estos programas integrados a diferentes realidades socioculturales y educativas, especialmente en contextos de vulnerabilidad como el ecuatoriano, donde las brechas en formación docente y acceso a recursos tecnológicos podrían perder efectividad al no ser ejecutadas adecuadamente.

CONCLUSIÓN

A partir de la revisión sistemática realizada, fue posible sintetizar la evidencia científica disponible entre 2020 y 2025 respecto a la relación entre memoria de trabajo y lectoescritura en niños. Los hallazgos obtenidos respondieron a las preguntas PICO planteadas inicialmente: En cuanto a la población (P) infantil en edad escolar con dificultades lectoescritoras, los estudios revisados confirmaron que la memoria de trabajo (tanto verbal como visoespacial), constituye un proceso cognitivo fundamental para el rendimiento en lectura y escritura. Respecto a la intervención (I), se identificaron diversos programas de entrenamiento neuropsicológico centrados en la memoria de trabajo, los cuales demostraron ser efectivos para mejorar habilidades como la decodificación, la fluidez lectora y la comprensión, especialmente cuando se integran con tareas académicas contextualizadas.

En relación con la comparación (C) entre enfoques, la evidencia indica que los programas que combinan el entrenamiento de la memoria de trabajo con actividades fonológicas y lectoescritoras presentan ventajas significativas frente a las intervenciones tradicionales centradas exclusivamente en la conciencia fonológica. Finalmente, en cuanto a los resultados (O), el análisis permitió concluir que el fortalecimiento de la memoria de trabajo verbal y visoespacial contribuye positivamente al desarrollo lectoescritor infantil, aunque su eficacia depende del grado de integración con tareas académicas y de la contextualización de las intervenciones.

En base a la evidencia científica donde la memoria de trabajo es una habilidad cognitiva importante para el rendimiento académico, un déficit en el mismo influyó directamente en la comprensión lectora y auditiva de los niños que se encuentran en aprendizaje. El estudio permitió identificar estrategias de entrenamiento fonológico científicas y prácticamente efectivas, como el uso de programas tecnológicos con tareas personalizadas e integrales donde se reflejan actividades lúdicas y recreativas en referencia al proceso lecto-escritor y funciones ejecutivas, las cuales fueron aplicadas en poblaciones infantiles.

En conclusión cabe mencionar que la relación neuropsicológica entre la memoria de trabajo y la lectoescritura es fundamental, ya que implicó la generación de futuras intervenciones neuro educativas basadas en evidencia científica, con la finalidad de fortalecer estas habilidades cognitivas superiores como la memoria de trabajo para mejorar las estrategias metodológicas actuales, y así reducir el desconocimiento docente de la neuroeducación y su implicación en el proceso enseñanza-aprendizaje, logrando una innovación educativa significativa.

Es recomendable diseñar e implementar programas de intervención neuro educativa basados en evidencia, donde se integre el entrenamiento neuropsicológico de la memoria de trabajo verbal y visoespacial, con el uso de estrategias lúdicas y tecnológicas personalizadas, con el fin de potenciar integralmente el proceso lecto-escritor y superar limitaciones de métodos tradicionales, con el objetivo de desarrollar capacitaciones continuas a docentes, comprendiendo la relación de las funciones ejecutivas y el aprendizaje, lo cual permitirá aplicar intervenciones pedagógicas con un enfoque científico, innovador, que potencien de forma efectiva el aprendizaje lectoescritor en los niños.

Entre las limitaciones del estudio, se reconoce que el número de investigaciones que abordaban de manera directa y exclusiva la comparación entre el entrenamiento neuropsicológico de la memoria

de trabajo y los enfoques fonológicos tradicionales fue reducido, debido al estricto cumplimiento de los criterios de inclusión (población infantil, rango de edad específico, tipo de intervención y ventana temporal 2020-2025). Para compensar esta situación y enriquecer el análisis, se amplió la búsqueda hacia estudios relacionados que, aunque no se centraban en la comparación directa, aportaban evidencia significativa sobre la relación de la memoria de trabajo verbal y visoespacial con procesos específicos de la lectoescritura. La efectividad de los programas de entrenamiento neuropsicológico en habilidades de las funciones ejecutivas, pueden no funcionar en todos los contextos educativos o poblaciones infantiles, por lo que los estudios revisados, han sido aplicados en entornos con participantes específicos. Otra de las limitaciones que se ha generado es el acceso y lectura de artículos escritos en otro idioma, pues al traducir esta información pierde originalidad y comprensión de este.

En el desarrollo de la presente revisión sistemática, se declaró que no existió conflicto de intereses de ningún tipo. La búsqueda y selección de la literatura se realizó en bases de datos académicas registradas, aplicando criterios de inclusión y exclusión previamente establecidos. Los estudios fueron evaluados de acuerdo con su eficacia, calidad metodológica y relación con el objetivo de investigación. Asimismo, se manifiesta la ausencia de conflictos de interés y de financiamiento externos que pudiera influir en los resultados o en la interpretación de los hallazgos. No existió ningún beneficio financiero, garantizando la integridad y objetividad del proceso investigativo y de las conclusiones presentadas.

Todo el proceso investigativo, incluyó búsqueda de información científica, análisis de datos e interpretación de estos, fue realizado de forma independiente y con recursos propios de las investigadoras, se llevó a cabo sin la recepción de financiamiento económico alguno, donde se refleja la neutralidad e imparcialidad del estudio, asegurando que los resultados y las conclusiones no se vieron influenciados por intereses externos.

REFERENCIAS

- Alcívar, R. B., Solórzano, M. Y. D., Muñoz, A. E., et al. (2020). Memoria de trabajo verbal y visoespacial en niños con trastornos específicos del aprendizaje de la lectura. *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana*, 17(2), 1-15. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revhospsihab/hph-2020/hph202b.pdf>
- Andrade-Santamaría, J. V., Andrade-Solís, P. E., & Zumba-Faicán, D. P. (2023). Desarrollo neurobiológico de la conciencia fonológica y su relación con la lectoescritura. *Revista Científica y Arbitrada de Ciencias Sociales y Trabajo Social: Tejedora*. ISSN: 2697-3626, 6(12), 87-98. <https://doi.org/10.56124/tj.v6i12.0096>
- Arán-Filippetti, V., & Richaud, M. C. (2017). Neuropsicología del desarrollo: Infancia y adolescencia. Editorial Paidós. <https://bibliosjd.org/wp-content/uploads/2017/03/Neuropsicologia-del-desarrollo-infantil.pdf>
- Castillo, D. F. P., & García, V. T. G. (2024). Plan de trabajo individualizado para el fortalecimiento de habilidades lecto-escritoras de un estudiante de 9 años con dislexia: individualized work plan for strengthening the reading-writing skills of a 9-year-old student with dyslexia. *Suplemento CICA Multidisciplinario*, 8(017), 37-67. <https://doi.org/10.56124/scicam.v8i017.103>
- Ceballos Cifuentes, C. D., Montoya Zuluaga, P. A., & Cárdenas Niño, L. (2024). La relación de la memoria de trabajo, la función ejecutiva y el estilo cognitivo con el rendimiento académico. *Voces Y Silencios. Revista Latinoamericana De Educación*, 15(3), 51-70. <https://doi.org/10.18175/VyS16.3.2024.3>
- Cerna, C. E. C., Ayala, B. E. P., Palacios, F. N. C., & Macías, O. D. L. (2022). Los recursos didácticos para el aprendizaje de la lecto-escritura en niños con dificultades de aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 7(9), 2549-2562. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=940159>
- Chávez Delgado, M. E., González Vergara, S., & Sepúlveda López, F. (2022). Revisión sistemática de literatura sobre programas de intervención en habilidades de lectura inicial. *Páginas de educación*, 15(2), 98-127. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i2.2775>
- Cuadro, A., Barg, G., & Puricelli, K. H. (2022). Del modelo simple de lectura a las funciones ejecutivas: ¿Qué dice la evidencia? *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 22(1), 37-63.
- Dioses Chocano, A. S., Chávez Zamora, J. M., Velásquez Centeno, C. M., Aliaga Guanilo, C. D., Brito Torres, C. J., Vasquez Florentino, B. S., Arana Espinoza, L., Morales Caceda, J., Torres Chamorro, A. S., & Millones Choquicondo, C. G. (2024). Velocidad de procesamiento, memoria de trabajo, morfología y sintaxis del lenguaje oral en estudiantes de cinco y seis años de educación inicial de Lima. *Revista de Investigación en Psicología*, 27(1), 40-66. Epub 30 de junio de 2024. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v27i1.26043>
- Eriksen, E., Olsen, A., & Sigmundsson, H. (2022). Relationships between working memory, phoneme-grapheme knowledge, and early reading skills in children aged 6–7 years. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.981915>
- Ferrero, A., De Andrea, N. G., & Lucero, F. (2022). Una revisión de la contribución de la ética en la investigación con seres humanos. Algunos aportes al ámbito de la psicología. *Revista Liminales. Escritos Sobre Psicología y Sociedad*, 11(21), 53-83. <https://doi.org/10.54255/lim.vol11.num21.654>
- Formoso, J., Calero, A., Ricle, I. I., Barreyro, J. P., & Burin, D. I. (2022). Interferencia de la memoria de trabajo visoespacial sobre la identificación de cantidades. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 14(1), 148-149.
- Freile Benavides, K. A., Quevedo Chamba, J. X., Montenegro Mejía, A. G., Guano Pulgar, R. E., & Miño Moreno, J. G. (2025). Desarrollo de la Memoria de Trabajo para la Mejora de la Habilidad Lectora en Estudiantes del Subnivel Elemental. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 7134-7161. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18349
- Freire, A. K. A., Chamba, J. X. Q., Mejía, A. G. M., Pulgar, R. E. G., & Moreno, J. G. M. (2025). Desarrollo de la Memoria de Trabajo para la Mejora de la Habilidad Lectora en Estudiantes del Subnivel Elemental. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 9(3), 7134-7161.
- Galdea, J. I. P., Carvallo, D. E. E., Santos, M. C. S., & Echeverría, V. J. A. (2023). Plan de acción tutorial para el proceso enseñanza aprendizaje de un adolescente de 12 años con dificultades en

- el desarrollo lectoescriptor. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 11042-11059. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6185
- García Coni A., Mikucki J., Herrero M. G., Passantino Y.T., & Canet Juric, L. (2021). Estudio de la memoria de trabajo y la inhibición perceptiva en niños y adolescentes. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 25(1), 149-170.
- Guartatanga Rodríguez, J. G., Valencia Cuenca, J. P., & Chuchuca Zhuzhingo, E. E. (2025). Impacto de un programa neuropsicológico multicomponente en el desarrollo de competencias matemáticas en niños ecuatorianos de 6 a 12 años. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 2295-2334. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.17858
- Guevara, Y. (2025). Estrategias didácticas innovadoras para el fortalecimiento de la enseñanza de la lectura, escritura y oralidad. *Revista Biodanza & Humanismo*, 3(1), 31-45. <https://revistabiohum.com/index.php/home/article/view/27/version/27>
- Gutiérrez-Fresneda, R., & Pozo-Rico, T. (2022). Aprendizaje inicial de la lectura mediante las aportaciones de la neurociencia al ámbito educativo. *Literatura y lingüística*, (45), 281-298. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-58112022000100281&script=sci_arttext&tlng=pt
- Hernández-González, O., Mejías, B. I. R., & González-Fernández, D. F. (2023). Revisión de revisiones: Un nuevo método para abordar la literatura empírica. *Bibliotecas. Anales de investigación*, 19(1), 195-205. <file:///C:/Documents/Downloads/Dialnet-RevisionDeRevisiones-8879557.pdf>
- <https://dspace.uce.edu.ar/jspui/handle/123456789/5806>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2023). Encuesta Nacional de Educación a Docentes (ENED) 2022. <https://www.evaluacion.gob.ec/encuesta-nacional-de-educacion-a-docentes-ened/>
- Koşkulu-Sancar, A., Altun, H., & Kara, Y. (2023). Working memory and reading achievement: The mediating role of teacher–student relationships. *Frontiers in Psychology*, 14 (1), 1-17. 1240741. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1240741>
- Mena, M., González Perilli, F., & Amaya, A. (2024). Observación de la flexibilidad cognitiva, las habilidades visoespaciales y la resolución de problemas en niños de cuarto grado de dos escuelas de Montevideo. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 14 (2), 1-28. Publicado en línea el 1 de diciembre de 2024. <https://doi.org/10.26864/PCS.v14.n2.6>
- Mendoza, L. R. M., & Martínez, M. E. M. (2020). TIC y neuroeducación como recurso de innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuso)*, 5(2), 85-96. <https://www.redalyc.org/pdf/6731/673171025008.pdf>
- Miranda-Contreras, B. E., Arango-Tobón, O. E. y Gómez-Tabares, A. S. (2025). Programa de entrenamiento tecnológico de memoria de trabajo y atención sobre la capacidad intelectual baja. *Informes Psicológicos*, 25(1), 126-142. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v25n1a08>
- Miranda-Contreras, B. E., Arango-Tobón, O. E., & Gómez-Tabares, A. S. (2025). Programa de entrenamiento tecnológico de memoria de trabajo y atención sobre la capacidad intelectual baja. *Informes Psicológicos*, 25(1), 126–142. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v25n1a08>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372 (1), 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pinargote, I. M. A., Sempértegui, M. L. C., Iturralde, D. D. O., Cepeda, H. C. B., & Cabrera, S. E. L. (2024). La arquitectura cognitiva en la educación superior: Más que una teoría, una necesidad. *Arandu UTIC*, 11(1), 564-581. <https://doi.org/10.69639/arandu.v11i1.236>
- Pinto, C. S. R., Herrera, E. R. Y., Egüez, D. E. A., & Tipan, T. Y. N. (2022). Herramientas digitales para el desarrollo de la conciencia fonológica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 2922-2936. <https://publicacionescd.uleam.edu.ec/index.php/tejedora/article/view/525/811>
- Rivera Ibaceta, J., & Moreira Tricot, K. (2020). La Música como promotora de habilidades fonológicas: un estudio exploratorio con niños preescolares uruguayos. *Ciencias Psicológicas*, 14(2), 1-16. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i2.2270>
- Robledo Castro, C., Rodríguez Rodríguez, L. H., Castillo Ossa, L. F. (2024). La enseñanza del pensamiento computacional y sus efectos sobre las funciones ejecutivas de los niños *Revista EIA*, 21(42),

- Reia4215. pp. 1-21. <https://doi.org/10.24050/reia.v21i42.1740>
- Rodríguez, J. G. G., & Zhuzhingo, E. E. C. (2025). Efectividad de un Programa de Intervención Neuropsicológica para el Fortalecimiento de Procesos Cognitivos Subyacentes a las Dificultades Específicas de Lectoescritura en Niños de 6 a 10 Años. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 2608-2639. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17079
- Rodríguez, J. G. G., & Zhuzhingo, E. E. C. (2025). Efectividad de un Programa de Intervención Neuropsicológica para el Fortalecimiento de Procesos Cognitivos Subyacentes a las Dificultades Específicas de Lectoescritura en Niños de 6 a 10 Años. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 2608-2639. <https://doi.org/10.37811/clrcm.v9i2>
- Ruiz, B. A., Mendoza, Y. D. S., Aveiga, E. M., Alarcón, P. M. I., Solorzano, L. V. F., & Guerra, Y. I. S. (2022). Memoria de trabajo verbal y visoespacial en niños con trastornos específicos del aprendizaje de la lectura. *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana*, 17(2). 1-15.
- Salazar, M., & Andrade, V. S. (2025). La Neuroeducación como estrategia innovadora aplicada al aprendizaje de la escritura en los estudiantes de tercer año de básica elemental. *ARANDU UTIC*, 12(1), 2647-2664. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i1.763>
- Sánchez, M. V., Zamora, D. J., & Martínez Cuitiño, M. (2024). Actas de resúmenes de la XIX Reunión Nacional y VIII Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 16(Extra 3), 159-160. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9868585>
- Sarmiento Garzón, B. C., Lemus, F. L. & Nañez, A. L. (2025). Memoria de trabajo y comprensión lectora en la etapa escolar: Un acercamiento exploratorio. *Anuario de Psicología Educativa Aplicada*, 2 (1), 1-12. <https://doi.org/10.5093/apea2025a4>
- Silva Segura, D. M., Torres Minango, P. A., Criollo Barrera, L. I., & Sánchez Londoño, K. A. (2024). Funciones cognitivas: Inteligencia y memoria a través de hábitos de estudio. *Revista Inclusiones*, 11(4), 111-129. <https://doi.org/10.58210/fprc3580>
- Tamayo Verdezoto, J. (2025). Los rezagos de la educación tradicional en los momentos actuales en el Ecuador: Una educación carcelaria dentro de las instituciones educativas. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(1), 131-145. <https://orcid.org/0009-0006-9914-4996>
- Tamboer, P., Vorst, H. C., & Oort, F. J. (2021). Neuropsychological assessment of dyslexia: Changing paradigms, evolving evidence. *Journal of Neural Transmission*, 128(8), 1229-1243. <https://doi.org/10.1007/s00702-021-02312-4>
- Turusina, M. A. C., Macas, E. E. P., Chamba, S. M. S., & Macas, M. M. P. (2025). La lectoescritura y su incidencia en el desarrollo de la conciencia fonológica en estudiantes de Loja. *Ciencia y Educación*, 6(6.1), 465-484. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17060153>
- Ulco Simbaña, L. E., & Baldeón Egas, P. F. (2020). Las tecnologías de la información y comunicación y su influencia en la lectoescritura. *Conrado*, 16(73), 426-433. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000200426&lng=es&lng=pt
- UNESCO. (2023). Global education monitoring report: SDG 4 mid-term review. <https://www.unesco.org/gem-report/es/technology>
- Valencia, N. M. D. P. C. (2022). Experiencias en la construcción de revisiones sistemáticas. Fondo Editorial Biogénesis. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/biogenesis/article/view/352220>
- Vernucci, S., Aydmune, Y., Pereyra, M. F., & Juric, L. C. (2022). Efectos a corto y largo plazo del entrenamiento de la memoria de trabajo sobre el funcionamiento cognitivo en niños de edad escolar. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 14(1), 60-61. https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=eP_QQcgAAAAJ&citation_for_view=eP_QQcgAAAAJ:d1gkVwhDpl0C
- Vernucci, S., Trudo, R. G., Bruna, O., Burin, D. I., & Juric, L. C. (2024). Diferencias individuales en los efectos de transferencia lejana del entrenamiento de la memoria de trabajo en niños: ¿quiénes obtienen mayores beneficios?. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 16(3), 84-85.
- Walda, S.A.E., van Weerdenburg, M., & Bosman, A. M. T. (2024). Working memory training in students with dyslexia: Reading and spelling remediation

is unlikely to yield additional effects. *Research in Developmental Disabilities*, 155 (1), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104865>

Xavier, I. N., & Capellini, S. A. (2025). Programa de Remediación con Memoria de Trabajo y Lectura para Estudiantes con Dificultades de Aprendizaje: Elaboración y Estudio Piloto. *Children* (Basel, Switzerland), 12(4), 426. <https://doi.org/10.3390/children12040426>

Zamora, E. G. M., Cueva, K. A. S., Cadena, O. G. M., & Cadena, S. B. M. (2024). Evaluación de la validez y fiabilidad en estudios científicos: Revisión sistemática de métodos y buenas prácticas. *Ciencia y Educación*, 1 (1), 365-387. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14207509>

INTERVENCIÓN NEUROPSICOLÓGICA PARA LA FLUIDEZ LECTORA EN NIÑOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE, REVISIÓN SISTEMÁTICA

Mayra Alexandra Pullupaxi Amán¹

(Recibido en diciembre 2025, aceptado en mayo 2026)

¹Psicóloga Clínica. Maestrante en Psicología Mención Neuropsicología del Aprendizaje. Universidad Estatal de Milagro,

Órcid: <https://orcid.org/0009-0005-7197-7913>

mpullupaxia@unemi.edu.ec

Resumen: La fluidez lectora constituye una habilidad compleja que depende de la integración de los sistemas visual, lingüístico, atencional y ejecutivo, implica la activación de una amplia red neuronal y el desarrollo de habilidades. El objetivo de este estudio fue analizar desde una perspectiva neuropsicológica, la evidencia científica disponible desde el año 2010 sobre la eficacia de las intervenciones neuropsicológicas para mejorar la fluidez lectora en niños con dificultades de aprendizaje. El método empleado fue una revisión sistemática (PRISMA), con enfoque cualitativo de tipo descriptivo, narrativo, relacional, comparativo, analítico, descriptivo y sintético, se realizó una búsqueda exhaustiva en base de datos de donde se extrajo 25 unidades de análisis. Como resultados, se pudo evidenciar que para lograr la eficacia de una intervención neuropsicológica para el desarrollo eficiente de la fluidez lectora se requiere un abordaje temprano, oportuno e integral; que permita aplicar modelos para potenciar las habilidades fonológicas, intervenciones metalingüísticas, individualizadas y orientadas a funciones ejecutivas con las principales estrategias encontradas: estimulación de la conciencia fonológica, actividades de planificación, flexibilidad cognitiva y monitoreo con planes personalizados según perfil neuropsicológico. Se concluye que la intervención neuropsicológica para la fluidez lectora requiere un enfoque y abordaje multidimensional.

Palabras clave: fluidez lectora, dificultades de aprendizaje, intervención neuropsicológica, niños.

NEUROPSYCHOLOGICAL INTERVENTION FOR READING FLUENCY IN CHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES: A SYSTEMATIC REVIEW

Abstract: Reading fluency is a complex skill that depends on the integration of visual, linguistic, attentional, and executive systems, involving the activation of a broad neural network and the development of multiple abilities. The aim of this study was to analyze, from a neuropsychological perspective, the scientific evidence available since 2010 on the effectiveness of neuropsychological interventions to improve reading fluency in children with learning difficulties. The method employed was a systematic review (PRISMA) with a qualitative approach of a descriptive, narrative, relational, comparative, analytical, and synthetic nature. An exhaustive database search was conducted, from which 25 units of analysis were extracted. The results indicate that achieving effective neuropsychological intervention for the efficient development of reading fluency requires an early, timely, and comprehensive approach that enables the application of models to enhance phonological skills, metalinguistic interventions, individualized strategies, and executive function-oriented training. The main strategies identified include phonological awareness stimulation, planning activities, cognitive flexibility exercises, and monitoring through personalized plans based on the neuropsychological profile. It is concluded that neuropsychological intervention for reading fluency requires a multidimensional approach.

Keywords: reading fluency, learning difficulties, neuropsychological intervention, children.

INTERVENÇÃO NEUROPSICOLÓGICA PARA A FLUÊNCIA LEITORA EM CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: REVISÃO SISTEMÁTICA

Resumo: A fluência leitora constitui uma habilidade complexa que depende da integração dos sistemas visual, lingüístico, atencional e executivo, implicando a ativação de uma ampla rede neural e o desenvolvimento de diversas habilidades. O objetivo do estudo foi analisar, a partir de uma perspectiva neuropsicológica, as evidências científicas disponíveis desde 2010 sobre a eficácia das intervenções neuropsicológicas para melhorar a fluência leitora em crianças com dificuldades de aprendizagem. O método utilizado foi uma revisão sistemática (PRISMA), com abordagem qualitativa de natureza descritiva, narrativa, relacional, comparativa, analítica e sintética. Foi realizada uma busca exhaustiva em bases de dados, da qual foram extraídas 25 unidades de análise. Como resultados, evidenciou-se que, para alcançar a eficácia de uma intervenção neuropsicológica no desenvolvimento eficiente da fluência leitora, é necessário um enfoque precoce, oportuno e integral, que permita aplicar modelos destinados a potencializar as habilidades fonológicas, intervenções metalingüísticas, estratégias individualizadas e ações orientadas às funções executivas. As principais estratégias encontradas incluem estimulação da consciência fonológica, atividades de planejamento, flexibilidade cognitiva e monitoramento por meio de planos personalizados conforme o perfil neuropsicológico. Conclui-se que a intervenção neuropsicológica para a fluência leitora requer uma abordagem multidimensional.

Palavras-chave: fluência leitora, dificuldades de aprendizagem, intervenção neuropsicológica, crianças.

INTRODUCCIÓN

La adquisición lectora es un hito fundamental en el desarrollo infantil y un predictor crítico del éxito académico (Contreras-Morales, 2021). Desde una perspectiva neuropsicológica, la lectura constituye una función cognitiva compleja que depende de la integración eficiente de múltiples dominios cerebrales, como los sistemas visual, lingüístico, atencional y ejecutivo (Calzadilla et al., 2024). La aplicación de la neurociencia al ámbito educativo se ha convertido en una herramienta fundamental para comprender la relación entre los procesos cerebrales, aprendizaje y conducta, permitiendo avances en estrategias educativas dirigidas a la detección, intervención y consolidación de aprendizajes más duraderos basados en el funcionamiento cerebral (Bullón Gallego, 2017). De acuerdo con Fernández Domínguez (2021) la fluidez lectora es el resultado de un proceso que requiere dedicación y esfuerzo, ya que implica no solo la activación de una amplia red neuronal, sino también el desarrollo de habilidades como la constancia y la persistencia en la práctica.

A nivel mundial, estudios realizados principalmente en poblaciones anglosajonas y europeas indican que las dificultades de lectoescritura representan uno de los retos más prevalentes en el ámbito educativo. Rodríguez-García et al. (2022), señalan que entre el 5 % y el 15 % de la población infantil en edad escolar se ve afectada por este problema, lo cual impacta significativamente su desempeño académico y socioemocional. Esta situación constituye una prioridad de investigación para la neuropsicología educativa, agravada por intervenciones fragmentadas que no abordan integralmente el proceso de lectoescritura, generando vacíos en la práctica.

En Latinoamérica, un estudio con niños hispanohablantes mexicanos sobre el dominio lector indica que la edad promedio para leer sílabas y palabras se sitúa entre los 6 y 7 años, mientras que la ejecución óptima en la lectura de pseudopalabras se alcanza entre los 8 y 9 años (Castejón et al., 2015). La fluidez lectora en voz alta mejora de forma proporcional con la edad: los niños de 6 a 7 años leen en promedio 68 palabras por minuto, mientras

que los adolescentes de 14 a 15 años leen 148.

En Ecuador, el Instituto Nacional de Estadística y Censos (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2023) reporta que entre 2010 y 2022 la tasa de analfabetismo disminuyó en 3,1 puntos porcentuales, lo que representa que 199.484 personas superaron esta condición. La tasa nacional pasó del 6,8 % al 3,7 % en ese período. No obstante, provincias como Bolívar, Chimborazo, Cotopaxi y Cañar presentan tasas superiores al 7 %, excediendo el promedio nacional y evidenciando desafíos persistentes en lectoescritura.

Este estudio tuvo como objetivo realizar una revisión sistemática de la evidencia científica publicada entre 2010 y 2025 sobre la eficacia de las intervenciones neuropsicológicas para la fluidez lectora en niños con dificultades de aprendizaje. La investigación buscó responder a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los principales modelos y fundamentos neuropsicológicos que explican la eficacia para mejorar la fluidez lectora? ¿Qué estrategias y resultados reporta la literatura científica sobre intervenciones neuropsicológicas dirigidas a mejorar la fluidez lectora en esta población? ¿Qué conclusiones fundamentadas pueden establecerse sobre la eficacia de estas intervenciones basadas en evidencia?

En referencia a lo anterior, el objetivo fue analizar desde una perspectiva neuropsicológica, la evidencia científica disponible entre 2010 y 2025 sobre la eficacia de las intervenciones neuropsicológicas para mejorar la fluidez lectora en niños con dificultades de aprendizaje. Para cumplir este objetivo, se requirió: describir los modelos y fundamentos neuropsicológicos que explican la eficacia en la intervención de niños con dificultades de aprendizaje para mejorar la fluidez lectora; sistematizar en cuadros descriptivos las estrategias y resultados de intervenciones neuropsicológicas reportadas en la literatura científica; y establecer conclusiones fundamentadas sobre la eficacia de estas intervenciones basadas en evidencia.

MÉTODO

El diseño del estudio se desarrolló bajo un enfoque

cuantitativo de tipo descriptivo, narrativo, relacional, comparativo con un enfoque analítico, descriptivo y sintético. Se enfocó en examinar la intervención neuropsicológica para la fluidez lectora en niños con dificultades de aprendizaje mediante la revisión y comparación de estudios realizados en el período 2010 a 2025. La revisión sistemática comienza con una fase de planificación en la que se formula una pregunta de investigación clara y se establecen los criterios PICO para definir el alcance del estudio.

El enfoque PICO (Población, Intervención, Comparación y Resultados) permitió identificar la población dentro de las unidades de análisis seleccionadas que son niños y niñas, la intervención se centró en investigar la eficacia de las intervenciones neuropsicológicas aplicadas en las unidades de análisis, la comparación se realizó mediante la revisión de diversas publicaciones y estudios de aplicación en niños con problemas de aprendizaje para poder llegar a establecer los resultados y conclusiones en una matriz (Landa-Ramírez & Arredondo-Pantaleón, 2014).

La presente investigación se rigió a los lineamientos establecidos en la declaración PRISMA 2020 para revisiones sistemáticas de manera que se garantizó la objetividad y validez científica del análisis de la información y proceso de investigación. (Sánchez-Serrano et al., 2022). Se utilizaron los ítems (1) título, (2) resumen estructurado (3) introducción (4) objetivos (5) criterios de elegibilidad (6) fuentes de información (7) estrategias de búsqueda (8) proceso de selección de los estudios (9) proceso de extracción de los datos (10b) lista de los datos (13a) métodos de síntesis (13d) describir los métodos utilizados (16a) describir resultados de los procesos de búsqueda y selección (16b) estudios que fueron excluidos (17) características de los estudios en tablas descriptivas (19) resultados de los estudios individuales (20a) para cada síntesis se realizó una descripción de las características (23) Discusión (26) conflicto de intereses. (Page et al., 2021).

Se realizó una búsqueda sistemática en las bases de datos de acceso abierto como: SciELO, Redalyc, Latindex, Dialnet y Google Scholar, seleccionadas por

la relevancia en psicología, educación y neurociencia. Se incluyeron estudios publicados entre 2010 y 2025, complementados con publicaciones previas que fundamentan conceptos base. La búsqueda empleó los descriptores: "intervención neuropsicológica", "fluidez lectora", "infantil", "niños", "dificultades de aprendizaje" y "lectura", considerando literatura en español e inglés para comprender la evidencia científica sobre intervenciones neuropsicológicas en fluidez lectora en población infantil con dificultades de aprendizaje.

Se establecieron como criterios de inclusión: estudios publicados entre 2010 y 2025, población infantil con dificultades de aprendizaje, intervenciones neuropsicológicas aplicadas a la fluidez lectora, estudios empíricos de primer orden, de análisis de caso y resultados centrados en la eficacia de dichas intervenciones. Como criterios de exclusión se consideraron: investigaciones con adolescentes o adultos, artículos sin acceso completo, área de conocimiento, estudios con fundamentación neurocientífica insuficiente, aquellos que abordaran alteraciones del neurodesarrollo o patologías severas y estudios de revisiones sistemáticas.

El proceso de análisis y búsqueda se desarrolló en tres fases: identificación (registros mediante descriptores), cribado (eliminación de duplicados y revisión de títulos y resúmenes) y elegibilidad (evaluación de textos completos con criterios de inclusión y exclusión), siguiendo el esquema PRISMA (Barquero Morales, 2022). Según, Vieytes (2004), los criterios especificados en las unidades de análisis: población infantil con dificultades de aprendizaje, intervenciones neuropsicológicas, comparación con métodos tradicionales, medición de fluidez lectora y diseños de estudio pertinentes. Esta etapa fue crucial para garantizar que la revisión se centrara en información relevante y aplicable al contexto local.

La extracción de datos de los estudios seleccionados se realizó mediante unidades de análisis organizadas en una matriz comparativa, permitiendo examinar los resultados según el tipo de intervención, variables evaluadas y contexto de aplicación. Este

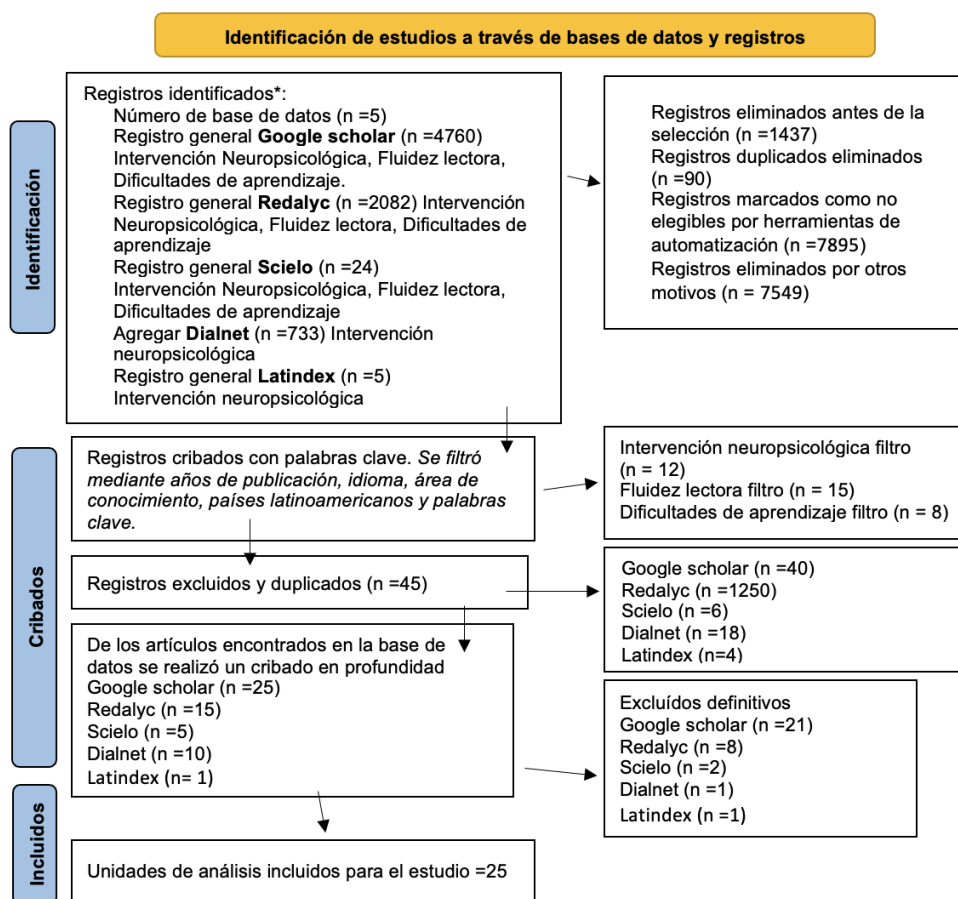
proceso se documentó en el diagrama PRISMA, que detalla las etapas de identificación, selección y análisis de los artículos. La información se sintetizó cualitativamente, organizando los hallazgos por temas como la efectividad de los enfoques de intervención, para establecer conclusiones sobre la eficacia de las intervenciones neuropsicológicas en el contexto ecuatoriano e identificar vacíos en la literatura local. Esta investigación se basa en los principios éticos de la ciencia, garantizando la integridad y el reconocimiento de los autores citados.

Al no tener interacción con personas ni uso de datos personales, no se expone riesgos éticos (APA, 2020)

RESULTADOS

En este apartado se presentan los registros identificados en el proceso de selección de las unidades de análisis descritos en el diagrama de flujo y en tablas descriptivas dando respuesta a los objetivos de la investigación referente a la intervención neuropsicológica para la fluidez lectora en niños con dificultades de aprendizaje.

Figura 1. Diagrama de flujo de la búsqueda de información de las variables



El diagrama de flujo refleja el proceso PRISMA aplicado en la selección de la literatura científica, muestra el proceso que se llevó a cabo en identificación, cribado y selección de artículos para una revisión sistemática. En la primera fase

que corresponde a la identificación se registraron 7604 provenientes de bases de datos como Google Scholar, Dialnet, Redalyc, Scielo y Latindex. Antes de la selección, se eliminaron 1437 registros, de acuerdo a los términos de exclusión como duplicados

(90), marcados como no elegibles por herramientas de automatización (7895) y eliminados por otros motivos (7549). Los registros se filtraron mediante: años de publicación, idioma, área de conocimiento, países latinoamericanos y palabras clave. En la fase de cribado exhaustivo, se revisaron minuciosamente

56 artículos de las bases de datos seleccionadas. Posterior a este análisis detallado, se eliminaron los estudios que no cumplieran con los requisitos metodológicos. Finalmente, se ubicó 25 unidades de análisis que fueron seleccionadas para el estudio.

Tabla 1. Descripción de las unidades de análisis y las contribuciones al estudio.

UA	AÑO/ BASE/ PAÍS	Título	Autor	Instrumento	Muestra	Resultados relevantes
1	2017 Google Scholar España	Predictores de éxito lector. Un estudio de caso en educación infantil	Bárbara Pascual Rosselló	DISEÑO: mixto. Estudio de caso, intervención y encuesta.	12 niños de educación infantil entre 3 y 4 años de edad.	Este estudio mostró que los predictores claves del éxito lector son: conciencia fonológica, conocimiento alfabético, discriminación auditiva, vocabulario y habilidades perceptivo-visuales. Además, señaló la importancia de que en la parte educativa se tenga en cuenta estos resultados.
2	2022 Redalyc Cuba	Influencia familiar en el desarrollo de habilidades para el procesamiento numérico en niños preescolares	Klency González, H. Nancy Estévez P. Neisbet Blasco F. Daniela Escobar M. y Valeska Amor D.	Estudio Cuasi-experimental	29 niños de preescolar (14 niñas) y 27 niños de 2do grado (8 niñas)	Se comprobó el efecto favorable sobre procesos de dominio general y sobre procesos predictores de la adquisición de la lectura en preescolares.
3	2022 Scielo Colombia	Características fonológicas en población escolar con dislexia: Un modelo de ecuaciones estructurales	Catalina Quintero L. ópez. Víctor D. Gil V. Alejandra Bedoya C. Daissy A. Gallego. Isaza J. D. Espinosa. Catalina Gutiérrez Z. Anabel Ardila G.	Estudio Cuantitativo	Población de 156 participantes. Se incluyeron en la muestra (N=114)	Se encontró una correlación positiva y directa entre fluidez semántica y fonológica, midiendo tareas de supresión e intercambio de fonemas. La DS generó alteraciones en la velocidad del procesamiento fonológico.
4	2021 Redalyc Ecuador	El cuento como estímulo de los precursores cognitivos de la lectura en niños del sector rural	Morales Paucar Carla P; Marca toma-Daquilema, Amparito Rocío; De La Torre-Cachiguango, Martha Lucía.	La investigación posee un enfoque cuali-cuantitativo.	Población inicial fue de 77 participantes.	Concluyeron que, efectivamente el cuento constituye una estrategia de estimulación para los precursores cognitivos de la lectura que aportan con las bases necesarias para activar el proceso lector de los niños.

5	2025 Latindex México	Efectividad de un Programa de Intervención Neuropsicológica para el Fortalecimiento de Procesos Cognitivos Subyacentes a las Dificultades Específicas de Lectoescritura en Niños de 6 a 10 Años.	José Gerardo Guartatanga Rodríguez Evelyn Estefanía Chuchuca Zhuzhingo	Diseño cuasi-experimental con mediciones pre-post, se implementó el programa PINDEL.	La muestra del estudio estuvo conformada por 70 niños con edades comprendidas entre 6 y 10 años.	Los resultados de la presente investigación demostraron la efectividad del programa PINDEL para el fortalecimiento de procesos cognitivos subyacentes a las dificultades específicas de lectoescritura en niños de 6 a 10 años.
6	2024 Google Scholar Colombia	Intervención neuropsicológica de las habilidades metalingüísticas un aporte en las dificultades de la lectura.	Rafael Ricardo Oliveros-Oliveros, Diana Carolina Ávila-Camelo y María-Cristina Quijano-Martínez	Estudio de caso.	Menor de 9 años, de 2do grado de primaria, escuela pública, estrato 2, residente en la ciudad de Villavicencio (Colombia).	Se identificó que la aplicación del método PASS, permitió el fortalecimiento las habilidades metalingüísticas, mejorando la conciencia léxica, silábica y fonológica, lo cual facilita la precisión en la lectura de un niño de 9 años con trastorno específico de la lectura.
7	2017 Google Scholar España	Eficacia de un Programa de Intervención Neuropsicológica en un caso de TDAH y Dislexia.	Nadia Castelló Corbacho	Estudio de caso.	Niña que presenta TDAH subtipo inatento y dislexia.	La mejora en los niveles de atención, memoria de trabajo y procesos lectoescritores que son la base para el proceso lector.
8	2025 Google Scholar Puerto Rico	Evaluación e intervención neuropsicológica en el contexto escolar: Estudio de un caso con Trastorno Específico de Aprendizaje.	Lina M. Morales-Bernal, Mary A. Moreno-Torres, Cristina Perea-Nieves	Diseño de caso único estructurado en tres fases: preprueba, intervención y posprueba.	La participante fue una niña de 11 años, cursando el tercer grado.	Se concluyó mejoras en la memoria y en las habilidades metacognitivas, específicamente en la capacidad para monitorear y evaluar su propio aprendizaje. Las funciones ejecutivas, con o sin memoria de trabajo, experimentaron mejoras considerables, reflejando avances en la organización, coherencia y estructuración de ideas.
9	2018 Dialnet Puerto Rico	Intervención Neuropsicológica para Estudiantes con Inatención, Hiperactividad y Dificultades en Lectura.	Cordero Arroyo, G., González González, M., Bermonti Pérez, M. E., & Moreno Torres, M. A.	Estudio cuantitativo para el cual se utilizó el diseño de caso único.	La muestra de este fueron 3 estudiantes que experimentaban dificultades en lectura.	Hubo modificación cognitiva luego de recibir la intervención. Los hallazgos son consistentes con investigaciones que han demostrado que el fortalecimiento de procesos cognitivos tiene un impacto en las destrezas académicas de la lectura.

10	2019 Dialnet España	Eficacia de un programa de fluidez lectora con escolares disléxicos.	Natalia Ferrada Quezada, Paula Outón Oviedo	Diseño preexperimental pretest postest.	En el estudio participaron 11 estudiantes de tercero y cuarto curso de educación primaria con dislexia.	Los resultados mostraron que los participantes mejoraron significativamente en automatización y prosodia, pero no tanto en exactitud lectora. Concluyeron que los hallazgos coinciden con otros estudios y sugieren que la lectura de textos teatrales es una estrategia eficaz para la mejora de la fluidez lectora en el alumnado disléxico de estas edades.
11	2016 SCIELO REDALYC CUBA	Comprensión lectora, memoria de trabajo, fluidez y vocabulario en escolares cubanos.	Klency González Hernández Laura Otero Paz Ana Maria Castro Laguardia.	Estudio cuantitativo.	108 niños (N=108) de 3 escuelas de Ciudad Escolar Libertad en el municipio Marianao, en La Habana.	Los principales resultados mostraron que la memoria de trabajo verbal, la fluidez y el vocabulario se correlacionaron positiva y significativamente con la comprensión lectora, por lo que pudo considerarse buenos predictores del desempeño en relación con este proceso.
12	2024 Dialnet México	Aportaciones de la evaluación e intervención de la dislexia desde el enfoque histórico-cultural en estudiantes con amplio rezago en el aprendizaje escolar.	Daniel Rosas Alvarez, Yulia Solovieva, Pedro L. I. Bautista Cruz y Monserrat Castrejón Mendoza.	Estudio de caso.	Niño de diez años de edad, que cursaba el cuarto grado escolar en una Escuela Primaria Pública del Estado de México.	Al facilitar al clínico y educador trabajar sobre las casusas y no sobre los síntomas aislados de los distintos cuadros de dislexia, los principios teóricos y metodológicos del enfoque histórico-cultural se mostraron como una alternativa sólida para ayudar a superar el rezago de aprendizaje en niños con dificultades de lectura agudizadas durante el contexto de pandemia.
13	2024 Dialnet	Eficacia de una intervención con niños en riesgo de dislexia en un contexto profesional mediante un diseño experimental de caso único.	Julián Palazón López. Pablo Avilés Martínez. Amanda Fabiola Cortés Sandoval.	Diseño experimental de caso único. Aplicación del Programa IDECOL en tres niños en riesgo de dislexia	Menor que cursaba el primer curso de Educación Primaria.	La mejora en la decodificación fue inmediata tras la aplicación de la primera sesión y el efecto encontrado fue amplio transcurridas las doce sesiones. Tras la retirada de la intervención se observó un retroceso o se estancamiento en la mejora de las habilidades de decodificación.

14	2015 Google Scholar España	Dislexia: detección e intervención temprana en Educación Primaria desde una perspectiva neuropsicológica	Germán Repetto Cárdenas	Metodología cuantitativa de tipo correlacional-descriptiva piloto.	28 estudiantes que finalizaban segundo curso de Educación Primaria.	Se concluyó que el nivel de inteligencia medio es un predictor significativo del éxito lector siempre y cuando se tenga el dg. de dislexia como comorbilidad. El autor propuso una evaluación multidimensional de la dislexia como base para diseñar intervenciones.
15	2016 Google Scholar España	Intervención temprana del desarrollo del lenguaje oral en niños en riesgo de dificultades de aprendizaje: un estudio longitudinal.	María -José González -Valenzuela e Isaías Martin-Ruiz.	Estudio longitudinal.	La muestra se formó por un total de 56 niños en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje.	El lenguaje oral es un componente relevante que está presente en el currículo escolar del sistema educativo, lo que podría justificar las mejoras en los Individuos en riesgo de dificultades de aprendizaje a los que no se les aplica el programa de intervención.
16	2017 Dialnet España	Estudio longitudinal sobre el aprendizaje lector en las primeras edades.	Raúl Gutiérrez-Fresneda Antonio Díez Mediavilla. Elena Jiménez-Pérez	Estudio cuasi experimental de corte longitudinal	La población estuvo conformada por 432 niños desde los 5 hasta los 7 años de edad.	Se evaluó la mejora de criterios neurocognitivos (velocidad de denominación, conciencia fonológica) y su evolución en el aprendizaje lector, mostrando una mejora que se mantiene durante dos años.
17	2015 Dialnet España	El desarrollo de la fluidez en la lectura de palabras en educación primaria: un seguimiento longitudinal de seis años.	Juan Luis Castejón. Soledad González Pumariega Solís. Fernando Cuetos Vega.	Estudio de seguimiento longitudinal	La población fue de 31 niños (de 1° a 6° de primaria).	Describió el desarrollo natural de los componentes de la fluidez (precisión y velocidad) y los factores neurocognitivos (longitud, frecuencia y lexicalidad de las palabras) que la modulan a largo plazo. Es una base fundamental para diseñar intervenciones neuropsicológicas que aborden los déficits específicos observados en este desarrollo.
18	2019 Dialnet Cuba	Decodificación fonológica y fluidez lectora: un estudio longitudinal.	Yaser Ramírez-Benítez, Jiménez-Morales y Bernal-Ruiz.	Este estudio cumple el criterio de ser longitudinal.	Población: 3 grupos de niños de 1er grado, en 4 grupos de niños preescolares (120 niños)	Se comprobó el efecto de las habilidades fonológicas y léxicas en la lectura durante tres años de experiencia lectora en español. Es fundamental para comprender cómo la falta de automatización del mecanismo de decodificación fonológica afecta a la fluidez lectora a largo plazo en la población infantil.

19	2018 Redalyc Colombia	Impacto de la intervención neuropsicológica infantil en el desarrollo del sistema ejecutivo. Análisis de un caso.	Sebastián Jiménez-Jiménez. Daniela Filipa Marques	Análisis de caso.	Se trata de una niña de 8 años y 6 meses, diestra, de tercer grado en un colegio bilingüe de Bogotá, Colombia, sin antecedentes neurológicos	Las funciones ejecutivas (como el control inhibitorio y la planeación) fueron los procesos neuropsicológicos de orden superior que impactaron fuertemente en la atención y la organización de la lectura. Este estudio de caso reportó mejoras significativas en las fallas de lectoescritura tras la intervención en el sistema ejecutivo.
20	2013 España	La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora.	Vanessa Valdebenito Zambrano y David Duran Gisbert.	Estudio con enfoque cuasi-experimental.	Grupo de comparación (120 alumnos)	Respecto a la variable fluidez lectora, la gestión del aula por medio de la tutoría entre iguales también permitió evidenciar progresos y un impacto significativo en la evolución de este componente. Atribuyó dichas ganancias a las prácticas de lectura en voz alta en parejas, retroalimentación mutua del proceso, modelaje de parte del tutor y construcción conjunta de la comprensión del texto.
21	2017 Redalyc Argentina	Fluidez lectora en niños: cuáles son las habilidades subyacentes.	Julieta-Carolina Fumagalli. Juan-Pablo Barreyro. Virginia-Irene Jaichenco	Estudio empírico.	La población fue un total de 172 niños de 3°, 5° y 7° curso de Educación Primaria sin dificultades para el aprendizaje de la lectura.	Se concluyó que las habilidades de conciencia fonológica (CF) están relacionadas con aspectos relativos a la decodificación, y las habilidades de velocidad de denominación (RAN) se relacionan con la evocación de palabras completas requerida para la lectura automatizada. A medida que las palabras se vuelven más familiares, el reconocimiento de las mismas se vuelve automático, liberando recursos para que la lectura sea fluida y, por lo tanto, comprensiva.
22	2017 Redalyc México	Leer rápido no siempre es igual a comprender: Examinando la relación entre velocidad y comprensión.	Gabriela Silva-Maceda. Silvia Romero-Contreras	Estudio de corte cuantitativo, no experimental, de diseño transversal descriptivo correlacional.	La muestra quedó conformada por 159 niños.	Se concluyó que, aunque los niños logran velocidades adecuadas de acuerdo con las normas de la prueba, tanto leyendo palabras inventadas, como leyendo prosa conectada, esto no se traduce necesariamente ni en una precisión de la lectura de pseudopalabras, ni en una comprensión lectora adecuada.

23	2022 SCIELO CHILE	Fluidez lectora, reconocimiento de palabras y velocidad lectora en escolares de 3° y 4° año de enseñanza básica.	Beatriz Arancibia-Gutiérrez. Fernanda Leiva.	Estudio empírico.	Participaron 41 escolares de 3° año básico (12 niños y 29 niñas) y 40 de 4° año básico (21 niñas y 19 niños).	En relación con la fluidez lectora, los resultados no mostraron diferencias en la precisión para leer las palabras del texto. Por lo tanto, cuando se les pide leer en voz alta frente a una grabadora, algunos niños intentan leer más rápido de lo que normalmente lo hacen, a costas de cometer errores de precisión.
24	2019 Dialnet	Enseñar fluidez lectora en el aula: de la investigación a la práctica.	Luis A. Castejón. Soledad González-Pumariega. Ana Cuetos.	Estudio Longitudinal.	Muestra: 62 niños.	Se concluyó que la velocidad es el componente que muestra más variabilidad y se asocia a la automatización.
25	2015 Dialnet España	La lectura en un contexto bilingüe: fluidez y comprensión lectora en alumnos de 1°y 4° de primaria	Paola Recio y José Antonio León Cascón	Estudio longitudinal con 2 cohortes	La muestra fue de 39 alumnos, 19 cursaban en el momento de la prueba 1° de primaria y los 20 alumnos restantes 4° de primaria.	La fluidez lectora y la comprensión lectora estuvieron estrechamente relacionados en competencia lectora en ambas edades en estudio, como lo prueban las correlaciones positivas entre la fluidez lectora y comprensión lectora.

Esta tabla describe el aporte de la literatura científica en la investigación, el análisis permitió identificar aspectos de relevancia sobre la fluidez lectora, procesos cognitivos asociados y efectividad de diversas intervenciones neuropsicológicas educativas aplicadas en población infantil con dificultades de aprendizaje. En primer lugar, de las 25 unidades de análisis; 10 (2, 6, 7, 8, 9, 12, 13 y 19) mostraron de manera reiterada que la fluidez lectora constituye una habilidad multidimensional vinculada con la necesidad de aplicar intervenciones de manera oportuna y temprana para evitar futuras consecuencias de mayor gravedad. Además, es importante recalcar que se hace sumamente necesaria la observación a detalle de los predictores significativos de la fluidez lectora y de la comprensión dentro de la temática abordada; y que estas habilidades evolucionan de forma sostenida durante los primeros años escolares.

El estudio evidenció en 6 unidades de análisis (2, 6, 7, 8, 9, 12, 13 y 19) la importancia de abordar las funciones cognitivas como base y apoyo dentro del proceso lector mediante asociaciones positivas

entre decodificación y reconocimiento automático de palabras como factores esenciales para el desarrollo lector eficiente. También indicaron que varias funciones superiores como la memoria son claves para el adecuado avance de la fluidez lectora. Los estudios incluidos aportan información clave para comprender la evolución natural de la fluidez lectora y coinciden en señalar que la intervención de los procesos cognitivos es fundamental para su desarrollo, además; que las falencias o retraso puede generar dificultades persistentes en la lectura.

Finalmente, los resultados de 9 unidades de análisis (1, 3, 11, 14, 21, 22, 23 y 25) revisadas mostraron procesos predictores y habilidades que potencian la fluidez lectora y se consolidan a partir de la interacción entre habilidades fonológicas, velocidad de denominación, memoria de trabajo y experiencia lectora, es así que; las intervenciones neuropsicológicas y educativas basadas en estos componentes resultan efectivas para mejorar el desempeño lector en niños con y sin dificultades de aprendizaje.

Tabla 2. Descripción de los tipos de Intervenciones neuropsicológicas con su respectiva estrategia en relación a la fluidez del lenguaje en niños con dificultades de aprendizaje extraídos de las unidades de análisis.

Tipo De Intervención	Estrategia / Programa	Procesos Cognitivos Trabajados	Efectos Sobre La Fluidez Lectora
Neuropsicológica basada en habilidades fonológicas	Estimulación de conciencia fonológica	Segmentación, rimas, manipulación fonémica	Mejora en decodificación y precisión
Intervenciones metalingüísticas	Programas de estimulación morfológica, semántica y sintáctica	Análisis de estructuras lingüísticas y significado	Incremento en precisión, comprensión y prosodia
Programa PINDEL (México)	Intervención fonológica intensiva y progresiva	Decodificación, correspondencia grafema-fonema	Mejoras claras en precisión y velocidad
Intervención en funciones ejecutivas	Actividades de planificación, flexibilidad cognitiva y monitoreo	Control ejecutivo general, autocorrección	Aumenta precisión y reduce errores en lectura fluida
Intervenciones individualizadas (estudios de caso)	Planes personalizados según perfil neuropsicológico	Procesos específicos.	Avances rápidos en precisión y fluidez pese a corta duración.

La tabla muestra distintos tipos de intervenciones neuropsicológicas orientadas a mejorar la fluidez lectora en niños con dificultades de aprendizaje. Las intervenciones fonológicas (corresponde a la UA 3 que resaltó las características fonológicas en población con dislexia y relaciona fluidez fonológica con semántica) fortalecen habilidades como la segmentación y manipulación de sonidos, lo que se traduce en una mejor decodificación y mayor precisión al leer (UA 14 señaló la relación entre decodificación y comprensión). Las intervenciones metalingüísticas (UA 6 explicó detenidamente el método PASS con el fin de mejorar el reconocimiento de fonemas, sílabas, palabras y velocidad lectora.) generan mayor capacidad de manejo de estructuras del lenguaje como la morfología, semántica y sintaxis; además, generan mejoras en comprensión, precisión y prosodia.

El Programa PINDEL, una intervención fonológica intensiva (UA 5 explicó este programa para mejoras en precisión y velocidad), se centra en la correspondencia grafema-fonema y la decodificación, mostrando efectos claros tanto en precisión como en velocidad lectora. Las intervenciones dirigidas a funciones ejecutivas (UA 2 señaló el entrenamiento de la memoria de

trabajo por medio de los video juegos) trabajan procesos como la planificación, flexibilidad cognitiva y el monitoreo, favoreciendo la autocorrección y reduciendo errores durante la lectura. Finalmente, las intervenciones individualizadas, adaptadas al perfil neuropsicológico de cada niño, suelen producir avances rápidos tanto en precisión como en fluidez, incluso cuando su duración es breve. (UA 6, 7, 8, 9, 12, 13 y 19)

DISCUSIÓN

El estudio analizó desde una perspectiva neuropsicológica, la evidencia científica disponible sobre la comprensión integral, la complejidad del desarrollo lector infantil y la relevancia que adquieren los procesos cognitivos subyacentes en la adquisición de la fluidez lectora mediante las Intervenciones especializadas. En conjunto, los hallazgos en la literatura científica desde el año 2010 hasta la actualidad, coinciden en que este no es un proceso aislado, sino un aspecto que integra precisión, velocidad, prosodia y comprensión, y cuyo desarrollo depende de la interacción entre habilidades fonológicas, memoria de trabajo, velocidad de denominación y reconocimiento automático de palabras.

Gómez Zapata et al. (2011), describieron un programa de intervención para mejorar la fluidez lectora, diseñado para niños con dislexia mediante fundamentos neuropsicológicos en donde explican la eficacia de la importancia de esta habilidad en el aprendizaje del lenguaje escrito. En la intervención psicopedagógica que plantean, combinan la lectura acelerada junto con la lectura repetida, como métodos más utilizados en las intervenciones para mejorar la fluidez mediante un entrenamiento estructurado y secuencial que integra la lectura de sílabas, palabras y textos. Esto refuerza la automatización en la lectura de unidades subléxicas lo cual facilita un reconocimiento más efectivo y rápido de las palabras, que a su vez se traducirá en una lectura más fluida. En las unidades de análisis de esta investigación, se evidenció la relación entre fluidez y modelos teóricos desarrollados en Colombia y Argentina coincidiendo en que la decodificación fonológica y el lenguaje escrito trabajan de manera integrada en la fluidez lectora.

Timoneda et al. (2013), destacaron también en su estudio el modelo PASS como forma de intervención con el principio básico de esta concepción que se refirió a que el proceso de la información implica: entrada (input), procesamiento central y salida (output). La intervención va dirigida al segundo segmento mencionado, en donde se da el procesamiento de la información recibida a partir de cuatro programas mentales: planificación, atención, simultáneo y secuencial. A esto le sumaron la aplicación del instrumento DN-CAS para complementar la intervención descartando y complementando el área emocional que también constituye un predictor clave de la fluidez lectora. (Ver Tabla 2). Los niños con un déficit lector por lo general tienden a rechazar las tareas de lectura, lo cual afecta negativamente su rendimiento académico y otras áreas, como su autoestima y motivación para aprender.

Por último, de acuerdo a la evidencia encontrada en el análisis se establecieron conclusiones fundamentadas sobre la eficacia de estas intervenciones basadas en evidencia. La investigación permitió concluir que existe consenso

en que las habilidades fonológicas y metalingüísticas son los predictores más sólidos del desempeño lector temprano, los estudios longitudinales confirman que la fluidez es un proceso progresivo que se consolida a lo largo de varios años y que requiere intervención temprana intensiva para evitar déficits persistentes. (Ver tabla 2)

Finalmente, es importante señalar que se ha demostrado que el deletreo permite el fortalecimiento de destrezas básicas para la fluidez lectora. Aseveración clave para guiar de una manera directa y objetiva la intervención en la problemática abordada puesto que los niños con adecuadas habilidades pre lectoras, aprenden a leer de forma más rápida y disfrutaban más que los lectores deficientes.

CONCLUSIÓN

Se concluye que, la investigación mediante la revisión sistemática logró analizar de manera satisfactoria la evidencia científica disponible desde el año 2010 hasta la actualidad sobre la eficacia de las intervenciones neuropsicológicas para mejorar la fluidez lectora en niños con dificultades de aprendizaje. La evaluación de la fluidez requirió un enfoque multidimensional para evitar interpretaciones erróneas basadas solo en velocidad pues debe entenderse como combinación de múltiples componentes; lo cual hace necesario un abordaje integral.

Se logró describir los principales modelos y fundamentos neuropsicológicos de intervención para la fluidez lectora como la que se basa en habilidades fonológicas, intervenciones metalingüísticas, individualizadas y las orientadas a funciones ejecutivas. Esto permitió sistematizar las principales estrategias encontradas en la literatura científica en: estimulación de la conciencia fonológica, actividades de planificación, flexibilidad cognitiva y monitoreo conjuntamente con planes personalizados según perfil neuropsicológico.

Se estableció conclusiones fundamentadas sobre la eficacia de las intervenciones basadas en evidencia en cuanto a la fluidez lectora en relación a que un abordaje integral predice la fluidez lectora, la cual

es un proceso progresivo que se consolida a lo largo de varios años y que requiere intervención temprana para evitar déficits persistentes, las estrategias pedagógicas sociocognitivas refuerzan la fluidez mediante práctica guiada, retroalimentación, modelaje y motivación. En síntesis, la evidencia examinada refuerza la importancia de comprender la lectura como un proceso multifactorial, donde la fluidez se construye a partir de la interacción entre habilidades cognitivas, lingüísticas y contextuales. Asimismo, destaca la eficacia de intervenciones neuropsicológicas y pedagógicas fundamentadas en modelos sólidos, y subraya la necesidad de abordajes tempranos, integrales y continuos.

Las recomendaciones de este estudio están dirigidas a señalar la necesidad de crear programas de intervención preventivos tomando en cuenta las características individuales de cada niño junto a una posible comorbilidad de diagnóstico, con el fin de poder prevenir el rezago lector ya que esto conllevaría a presentar trastornos lectores severos e irreversibles. Puntualizar que la constancia en el tratamiento es fundamental para lograr una continuidad y consolidación de los aprendizajes, así como para mejorar la trayectoria lectora a largo plazo.

Las limitaciones que se encontró en el desarrollo de la investigación fue que se pudo haber incluido variables específicas, el idioma hizo que la revisión documental se haya restringido puesto que no se puso acceder con facilidad a estudios de otros idiomas. No existieron conflictos de intereses y las dificultades que se presentaron fueron superadas gracias a la IA que se utilizó para aspectos de forma, redacción y en referencias.

REFERENCIAS

- Alvarez, D. R., Solovieva, Y., Cruz, P., & ... (2024). Aportaciones de la evaluación e intervención de la dislexia desde el enfoque histórico-cultural en estudiantes con amplio rezago en el aprendizaje escolar. *Neuropsicología ...*, 16(3), 70–80. <https://doi.org/10.5579/rnl.2024.0876>
- APA. (2020). Publication manual of the American Psychological Association (7th ed.). In *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Arancibia-Gutiérrez, B., & Leiva, F. (2022). Fluidez lectora, reconocimiento de palabras y velocidad lectora en escolares de 3° y 4° año de enseñanza básica. *Literatura y Linguística*, 46(1), 367–388. <https://doi.org/10.29344/0717621X.46.2673>
- Barquero Morales, W. G. (2022). Analisis De Prisma Como Metodología Para Revisión Sistemática: Una Aproximación General. *Saúde Em Redes*, 8(1), 339–360. <https://doi.org/10.18310/2446-4813.2022v8nsup1p339-360>
- Bullón Gallego, I. (2017). Neurociencias en el ámbito de la educación. *Revista Internacional de Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 3(1), 118–135. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4251/3476>
- Calzadilla, O. O., Quiñones, E. E., & Urrea, T. B. (2024). Comprensión neurocientífica de la enseñanza de la lectoescritura en el tránsito de la Educación Preescolar a la Básica. *Transformación*, 20(1), 11–30. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_artext&pid=S2077-29552024000100015
- Castejón, L., Cuetos, A., & Gonzales-Pumariega, S. (2015). Enseñar fluidez lectora en el aula: de la investigación a la práctica. *Ocnos: Revista de Estudios Sobre Lectura*, 18(13), 75–84. <https://doi.org/10.18239/ocnos>
- Castejón, L., González-Pumariega, S., & Cuetos, F. (2015). El desarrollo de la fluidez en la lectura de palabras en educación primaria: un seguimiento longitudinal de seis años. *Infancia y Aprendizaje*, 38(4), 842–871. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1076266>
- Castelló Corbacho, N. (2017). Eficacia de un Programa de Intervención Neuropsicológica en un caso de TDAH y Dislexia. *Revista de Discapacidad, Clínica y Neurociencias*, 4(1), 84–95. <https://doi.org/10.14198/dcn.2017.4.1.07>
- Contreras-Morales, S. (2021). La comprensión lectora para el éxito escolar. *Dominio de Las Ciencias*, 7(3), 61–81. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i3.1982>
- Cordero-Arroyo, G., González-González, M., Bermonti-Pérez, M. E., & Moreno Torres, M. A. (2018). Intervención neuropsicológica para estudiantes con

- inatención, hiperactividad y dificultades en lectura. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 29(2), 254–268. <http://www.ojs.repsasppr.net/index.php/rep/article/view/427>
- Fernández Domínguez, J. J. (2021). El proceso lector: implicaciones y contribuciones de la neurociencia y la neuroeducación. *Revista Internacional de Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7(1), 92–103. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.17561/riai.v7.n1.6>
- Ferrada Quezada, N., & Outón Oviedo, P. (2019). Eficacia de un programa de fluidez lectora con escolares disléxicos. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 39(1), 11–19. <https://doi.org/10.1016/j.rfa.2018.05.003>
- Fumagalli, J., Barreyro, J., & Jaichenco, V. (2017). Fluidez lectora en niños: cuáles son las habilidades subyacentes. *Ocnos: Revista de Estudios Sobre Lectura*, 16(1), 50–61. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1332
- Gerardo, J., Rodríguez, G., & Azuay, U. (2025). Efectividad de un programa de intervención neuropsicológica para el fortalecimiento de procesos cognitivos subyacentes a las dificultades específicas de lectoescritura en niños de 6 a 10 años. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 2608–2639. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17079
- Gómez Zapata, E., Defior, S., & Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología*, 4(2), 65–73. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2011.1007>
- González Arias, J. E. (2022). Neuroeducación: Aportes al aprendizaje de la lectura en Educación Primaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15 (1), 29–44. <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2518>
- González Hernández, K., Otero Paz, L., & Castro Laguardia, A. M. (2016). Comprensión lectora, memoria de trabajo, fluidez y vocabulario en escolares cubanos. *Actualidades Investigativas En Educación*, 16(1), 1-18. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i1.21715>
- González, M., & Martin, I. (2016). Intervención temprana del desarrollo del lenguaje oral en niños en riesgo de dificultades de aprendizaje: un estudio longitudinal. *Revista Mexicana de Psicología*, 33(1), 50–60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243056043006>
- Gutiérrez, R., Díez, A., & Jiménez, E. (2017). Longitudinal study on learning to read in early ages. *Revista de Educacion*, 2017(378), 30–51. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-378-360>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2023). *Reducción del analfabetismo en Ecuador: más de 199.000 personas libres de esta condición desde 2010*. Ecuador En Cifras. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/reduccion-del-analfabetismo-en-ecuador-mas-de-199-000-personas-libres-de-esta-condicion-desde-2010/>
- Jiménez-Jiménez, S., & Filipa Marques, D. (2017). Impacto de la intervención neuropsicológica infantil en el desarrollo del sistema ejecutivo. Análisis de un caso. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 36(1), 11–18. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4150>
- Landa-Ramírez, E., & Arredondo-Pantaleón, A. (2014). Herramienta pico para la formulación y búsqueda de preguntas clínicamente relevantes en la psicooncología basada en la evidencia. *Psicooncología*, 11(2–3), 259–270. https://doi.org/https://doi.org/10.5209/rev_PSIC.2014.v11.n2-3.47387
- Morales-Bernal, L., Moreno-Torres, M., & Perea-Nieves, C. (2025). Evaluación e intervención neuropsicológica en el contexto escolar: Estudio de un caso con Trastorno Específico de Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Neuropsicología*, 8(1), 55–72. <https://doi.org/10.33776/amc.v38i157-158.2086>
- Morales-Paucar, C. P., Marcatoma-Daquilema, A. R., & De la Torre-Cachiguango, M. L. (2021). El cuento como estímulo de los precursores cognitivos de la lectura en niños del sector rural. *Revista RedCA*, 4(11), 144–168. <https://doi.org/10.36677/redca.v5i11.17021>
- Oliveros-Cliveros, R. R., Ávila-Camelo, D. C., & Quijano-martínez, M.-C. (2024). Intervención neuropsicológica de las habilidades metalingüísticas un aporte en las dificultades de la lectura. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 16(3), 81–91. <https://doi.org/10.5579/ml.2024.0882>
- Page, M. J., Mckenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron,

- I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Lalu, M. M., Li, T., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hro, A., Loder, E. W., Mayo-wilson, E., Mcdonald, S., ... Jose, T. J. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790–799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Palazón López, J., Avilés Martínez, P., & Cortés Sandoval, A. F. (2024). IDECOL: eficacia de una intervención con niños en riesgo de dislexia en un contexto profesional mediante un diseño experimental de caso único. *Revista de Investigación En Logopedia*, 14(1), 1–20. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.5209/rlog.88783>
- Quintero López, C., Gil Vera, V. D., Bedoya Carreño, A., Gallego Isaza, D. A., Espinosa Yepes, J. D., Gutiérrez Zapata, C., & Ardila Gómez, A. (2022). Características fonológicas en población escolar con dislexia: Un modelo de ecuaciones estructurales. *Psicogente*, 25(47), 1–17. <https://doi.org/10.17081/psico.25.47.5507>
- Ramírez-Benítez, Y., Jiménez-Morales, M. R., & Bernal-Ruiz, F. (2019). Decodificación fonológica y fluidez lectora: un estudio longitudinal. *Rev. Chil. Neuropsicol*, 14(2), 8–13. <https://doi.org/10.5839/rcnp.2019.14.02.02>
- Recio, P., & León, J. (2015). La lectura en un contexto bilingüe: fluidez y comprensión lectora en alumnos de 1o y 4o de primaria. *Revista de Psicología de La Educación*, 21(8), 47–53. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.03.002>
- Reyes, C., & Medina, B. (2020). Estructuras metodológicas pico y prisma 2020 en la elaboración de artículos de revisión sistemática: lo que todo investigador debe conocer y dominar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 8525–8543. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16491
- Rodríguez-García, I., González-Hernández, K., Estévez-Pérez, N., CampverGarcía, Y., & Romero-Quintana, Y. (2022). Influencia familiar en el desarrollo de habilidades para el procesamiento numérico en niños preescolares. *Revista Información Científica*, 101(3), 1–13. <http://scielo.sld.cu/pdf/ric/v101n3/1028-9933-ric-101-03-e3804.pdf>
- Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I., & Donoso-González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo prisma? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordon. Revista de Pedagogía*, 74(3), 51–66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>
- Silva-Maceda, G., & Romero-Contreras, S. (2017). Leer rápido no siempre es igual a comprender: Examinando la relación entre velocidad y comprensión. *Revista Costarricense de Psicología*, 36(2), 123-132. <https://www.redalyc.org/pdf/4767/476754920004.pdf>
- Singer, V., & Cuadro, A. (2010). Programas de intervención en trastornos de lectura. *Neuropsicología Latinoamericana*, 2(1), 78–86. http://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/23
- Timoneda, C., Pérez, F., Mayoral, S., & Serra, M. (2013). Diagnóstico de las dificultades de lectura y escritura y de la dislexia basado en la Teoría PASS de la inteligencia utilizando la batería DN-CAS. Origen cognitivo de la dislexia. *Aula Abierta*, 41(1), 5–16. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4097728&info=resumen&idioma=ENG>
- Tixi Sotamba, J. P., & Piedra Martínez, E. (2024). Impacto de un programa de intervención lectora en niños de educación básica de escuelas públicas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 8621–8640. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12028
- Uzho Armijos, A. P., Guayara Paucar, C. V., & Barberi Quintero, J. A. (2019). Estrategias para la comprensión lectora: Una revisión de estudios en Latinoamérica. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25–28. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rae/v6n2/2631-2816-rae-6-02-e205.pdf>
- Valdebenito Zambrano, V., & Duran Gisbert, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva educacional Formación de Profesores*, 52(2), 154–176. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.52-Iss.1-Art.141>
- Vieytes, R. (2004). Unidad de análisis y técnicas de muestreo. In *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas* (pp. 390–406). <https://metodouces.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/vieytes-11-y-12.pdf>

PROCESO ATENCIONAL Y LA RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES: REVISIÓN SISTEMÁTICA

Mercedes Mariela Aragón Pozo¹; Paola Katherine Chimbo Gualpa²; Liz Katherine Loor Gaibor³

(Recibido en diciembre 2025, aceptado en junio 2026)

¹Licenciada en Ciencias de la Educación, especialización en Psicología Educativa y Orientación Vocacional; Master en Psicología mención Neuropsicología del Aprendizaje Universidad Estatal de Milagro, Guayas-Ecuador, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0590-569X>. ²Licenciada en Educación, Master en psicología mención Neuropsicología del Aprendizaje, Universidad Estatal de Milagro, Guayas – Ecuador, Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-4095-5016>. ³Psicóloga Clínica, Master en Psicología mención Neuropsicología del Aprendizaje. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-5463-8038>

maragonp@unemi.edu.ec; pchimbog@unemi.edu.ec; lloorg6@unemi.edu.ec

Resumen: El artículo presenta una revisión sistemática de enfoque cualitativo sobre la influencia de la atención sostenida en el aprendizaje, destacándose como proceso cognitivo esencial para el rendimiento académico en la educación básica. El objetivo principal fue analizar la influencia de los niveles de atención sostenida en el desempeño académico de los estudiantes, así como identificar los factores que modulan este proceso y su relación con el aprendizaje. La metodología consistió en la recopilación y el análisis de estudios científicos provenientes de diversas bases de datos académicas, aplicando criterios sistemáticos de búsqueda, selección y evaluación de la información. Asimismo, se integraron distintas perspectivas teóricas y contextuales para una síntesis rigurosa de los hallazgos. Los resultados evidenciaron que la motivación, los hábitos de estudio, el entorno educativo y la autorregulación influyen en la atención y el rendimiento académico. Además, se identificó que las dificultades atencionales se asocian con un bajo desempeño escolar, afectando la participación y la continuidad de las actividades de aprendizaje. En general, la atención sostenida impacta significativamente en el rendimiento académico. Se concluye que el fortalecimiento de la atención sostenida mediante estrategias pedagógicas adecuadas es fundamental para optimizar los procesos de enseñanza y evaluación.

Palabras clave: proceso atencional, funciones ejecutivas, nivel de atención (alto/bajo), desempeño académico, atención y aprendizaje, atención selectiva, sostenida, dividida, rendimiento escolar.

ATTENTIONAL PROCESSES AND THEIR RELATIONSHIP WITH ACADEMIC PERFORMANCE IN STUDENTS: A SYSTEMATIC REVIEW

Abstract: This article presents a qualitative systematic review on the influence of sustained attention on learning, highlighting it as an essential cognitive process for academic performance in basic education. The main objective was to analyze the influence of sustained attention levels on students' academic performance and to identify the factors that modulate this process and its relationship with learning. The methodology involved the collection and analysis of scientific studies from various academic databases, applying systematic criteria for searching, selecting, and evaluating information. Additionally, different theoretical and contextual perspectives were integrated to achieve a rigorous synthesis of the findings. The results showed that motivation, study habits, the educational environment, and self-regulation influence attention and academic performance. Furthermore, attentional difficulties were found to be associated with low academic performance, affecting students' participation and continuity in learning activities. Overall, sustained attention has a significant impact on academic performance. It is concluded that strengthening sustained attention through appropriate pedagogical strategies is fundamental for optimizing teaching and assessment processes.

Keywords: attentional process, executive functions, attention level (high/low), academic performance, attention and learning, selective attention, sustained attention, divided attention, school performance.

PROCESSO ATENCIONAL E SUA RELAÇÃO COM O DESEMPEÑO ACADÊMICO EM ESTUDANTES: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Resumo: O artigo apresenta uma revisão sistemática de abordagem qualitativa sobre a influência da atenção sustentada na aprendizagem, destacando-a como um processo cognitivo essencial para o desempenho acadêmico na educação básica. O objetivo principal foi analisar a influência dos níveis de atenção sustentada no desempenho acadêmico dos estudantes, bem como identificar os fatores que modulam esse processo e sua relação com a aprendizagem. A metodologia consistiu na coleta e análise de estudos científicos provenientes de diversas bases de dados acadêmicas, com a aplicação de critérios sistemáticos de busca, seleção e avaliação das informações. Além disso, diferentes perspectivas teóricas e contextuais foram integradas para uma síntese rigorosa dos achados. Os resultados evidenciaram que a motivação, os hábitos de estudo, o ambiente educacional e a autorregulação influenciam a atenção e o desempenho acadêmico. Identificou-se também que as dificuldades atencionais estão associadas ao baixo desempenho escolar, afetando a participação e a continuidade das atividades de aprendizagem. De modo geral, a atenção sustentada impacta significativamente o desempenho acadêmico. Conclui-se que o fortalecimento da atenção sustentada por meio de estratégias pedagógicas adequadas é fundamental para otimizar os processos de ensino e avaliação.

Palavras-chave: processo atencional, funções executivas, nível de atenção (alto/baixo), desempenho acadêmico, atenção e aprendizagem, atenção seletiva, sustentada, dividida, rendimento escolar.

INTRODUCCIÓN

El proceso atencional constituyó una de las funciones ejecutivas fundamentales para el aprendizaje, ya que permitió al estudiante seleccionar, mantener y dirigir los recursos cognitivos hacia estímulos relevantes, ignorando aquellos que resultaban distractores. En el ámbito educativo, la atención fue considerada un componente esencial del rendimiento académico, pues influyó directamente en la comprensión, memoria y autorregulación del aprendizaje (Barkley, 2012; Posner & Rothbart, 2007; Anderson, 2018). De acuerdo con Diamond (2020), las funciones ejecutivas, entre ellas la atención, fueron la base del pensamiento complejo, la planificación y la resolución de problemas, procesos que resultaron imprescindibles en la experiencia del aprendizaje escolar. Investigaciones adicionales, como las de Blair y Raver (2015), señalaron que el desarrollo adecuado de la atención fue un predictor significativo del rendimiento escolar a largo plazo.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021), los procesos atencionales formaron parte del desarrollo cognitivo integral y su adecuada estimulación durante la infancia y adolescencia contribuyó a un mejor desempeño emocional, social y académico. La OMS destacó que alteraciones en la atención, como dificultades para sostener la concentración o filtrar estímulos irrelevantes, incrementaron el riesgo de bajo rendimiento escolar, dificultades conductuales y limitaciones en la participación educativa.

De acuerdo con UNICEF (2022), el contexto escolar influyó directamente en la capacidad de los estudiantes para mantener la atención. Factores como la sobrecarga de estímulos digitales, la falta de estrategias pedagógicas motivadoras y condiciones socioemocionales adversas interfirieron en el proceso atencional y afectaron el aprendizaje. Además, se enfatizó la importancia de promover ambientes educativos estructurados, con rutinas claras y metodologías activas que permitieran fortalecer la autorregulación y los recursos cognitivos atencionales en los estudiantes.

A nivel internacional, diversos estudios demostraron

que existían diferencias significativas en el desempeño académico. Steinmayr, Dinger y Spinath (2021) señalaron que se presentaron diferencias notorias entre estudiantes con distintos niveles de control atencional, destacando que la atención fue un predictor clave del rendimiento escolar. De igual manera, Kim, Lee y Park (2022) sostuvieron que los estudiantes con un alto proceso atencional mostraron una mayor capacidad para organizar y regular sus recursos cognitivos durante las tareas académicas, lo que se reflejó en mejores resultados. García-Ros, Pérez y Cebriá (2023) afirmaron que un adecuado control atencional favoreció el rendimiento en actividades que requirieron concentración sostenida, razonamiento lógico y comprensión lectora, habilidades esenciales para el aprendizaje. Investigaciones previas, como la de Alloway y Alloway (2010), ya habían identificado que la atención y la memoria de trabajo predijeron el éxito escolar. En conjunto, estas investigaciones reforzaron la necesidad de implementar estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer las habilidades atencionales dentro del aula.

En América Latina, se incrementó el interés por estudiar la relación entre atención y aprendizaje, debido a la necesidad de mejorar la calidad educativa y atender la diversidad del estudiantado. Investigaciones recientes en Chile, México y Colombia indicaron que la falta de atención y la débil autorregulación se asociaron con una menor participación escolar y un menor logro académico (Aguilar & Rojas, 2021; Vargas & Castillo, 2023). Este fenómeno también fue descrito por Miranda, Roselló y Soriano (2020), quienes señalaron que los problemas atencionales fueron un factor de riesgo para bajas calificaciones en contextos vulnerables. Asimismo, Ramírez y López (2022) evidenciaron que las dificultades atencionales afectaron de manera significativa la continuidad escolar y el compromiso académico en estudiantes de educación básica. No obstante, la literatura presentó una amplia heterogeneidad metodológica, lo que dificultó establecer conclusiones generales sobre cómo variaba el desempeño académico en función del proceso atencional.

En el contexto ecuatoriano, el Ministerio de Educación (2022) reconoció que una proporción importante de estudiantes presentaba dificultades para mantener la atención durante las actividades escolares, lo que repercutió en su rendimiento académico y en el desarrollo de habilidades cognitivas. Sin embargo, aún fueron escasos los estudios que integraron la evidencia disponible sobre la relación entre atención y desempeño escolar.

La presente investigación tuvo como propósito realizar una revisión sistemática de la literatura científica sobre la relación entre el proceso atencional y el desempeño académico en estudiantes de educación básica. A partir de la revisión, se buscó responder a las preguntas: ¿en los estudiantes de educación básica, ¿cómo varió el desempeño académico entre aquellos con alto proceso atencional y aquellos con bajo proceso atencional en las experiencias de aprendizaje? Además, se plantearon otras inquietudes como: ¿qué estudios empíricos existieron que analizaran la relación entre los niveles del proceso atencional y el desempeño académico en estudiantes de educación básica?, ¿qué evidencias reportaron los estudios revisados acerca de la influencia de los niveles del proceso atencional en la calidad y efectividad de las experiencias de aprendizaje en educación básica?, y ¿cómo difirieron los hallazgos de los estudios revisados respecto al desempeño académico de los estudiantes con niveles altos, medianos y bajos de proceso atencional?

Este estudio pretendió aportar una visión integradora que orientara el diseño de estrategias pedagógicas basadas en la evidencia, contribuyendo a la mejora del aprendizaje y al desarrollo integral de los estudiantes, cuyo objetivo fundamental fue analizar, mediante una revisión sistemática, la influencia de los diferentes niveles del proceso atencional en el desempeño académico de los estudiantes de educación general básica durante las experiencias de aprendizaje en el periodo 2020-2025. Para cumplir este objetivo, fue necesario identificar los estudios empíricos que abordaron la relación entre los niveles del proceso atencional y el desempeño académico en estudiantes de educación básica,

describir las evidencias encontradas para determinar cómo los niveles del proceso atencional influyeron en la calidad y efectividad de las experiencias de aprendizaje en educación básica en las diferentes unidades de análisis, y comparar los hallazgos de los niveles de los procesos atencionales (alto, mediano y bajo) y el desempeño académico.

MÉTODO

El presente estudio se enmarcó dentro de un diseño cualitativo de tipo descriptivo, analítico, comparativo y narrativo, orientado a identificar, analizar y sintetizar la evidencia científica disponible sobre la relación entre el proceso atencional y el desempeño académico en estudiantes de educación básica. Este enfoque permitió integrar resultados de diferentes investigaciones, reconociendo tendencias, similitudes y divergencias entre los hallazgos.

El estudio se fundamentó en el paradigma interpretativo, ya que buscó comprender los significados y las relaciones existentes en la literatura científica revisada, sin manipular variables. Por ello, la revisión sistemática se consideró la estrategia metodológica más adecuada para reunir, evaluar y comparar la evidencia empírica relacionada con el objeto de estudio. El tipo de diseño correspondió a una revisión sistemática documental, sustentada en los lineamientos metodológicos de la Declaración PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). Dicho método permitió garantizar la transparencia, la objetividad y el rigor científico en todas las fases del proceso, desde la búsqueda general hasta el filtrado, cribado y selección definitiva de los estudios incluidos para el análisis.

En este estudio, se aplicaron 18 de los 27 ítems propuestos por PRISMA 2020, entre ellos: (1) título, (2) resumen estructurado, (3) introducción, (4) objetivos, (5) criterios de elegibilidad, (6) fuentes de información, (7) estrategias de búsqueda, (8) procesos de selección de estudios, (9) procedimiento de extracción de datos, (10b) lista de datos, (13a) métodos de síntesis, (13d) descripción del método empleado, (16a) resultados de búsqueda y selección, (16b) estudios excluidos, (17) características de

los estudios, (19) resultados individuales, (20a) descripción de características para cada síntesis y (26) declaración de conflictos de interés. De esta manera, se aseguró una estructura metodológica coherente con los estándares internacionales para revisiones sistemáticas.

Para organizar la estrategia de búsqueda y delimitación temática, se aplicó el modelo PICO (Población, Intervención, Comparación y Resultados). La población (P) estuvo conformada por estudiantes de educación básica; la intervención (I) se centró en los procesos atencionales, incluyendo la atención sostenida, selectiva, dividida y alternada, las cuales fueron empleadas por autores de primer orden; la comparación (C) consideró los diferentes niveles atencionales (alto, medio y bajo) en relación con el rendimiento académico; y los resultados (O) se relacionaron con el desempeño académico en áreas del aprendizaje como comprensión lectora, razonamiento lógico y memoria de trabajo. Este procedimiento permitió precisar las categorías de análisis, los criterios de búsqueda y las variables centrales del estudio.

La revisión se llevó a cabo siguiendo las etapas establecidas por el método PRISMA, que orientó el proceso de revisión sistemática en cuatro fases principales. En la primera fase, denominada identificación, se realizó una búsqueda exhaustiva de artículos en las bases de datos Scielo, Redalyc, Dialnet, ScienceDirect y Google Scholar. Se utilizaron palabras clave combinadas mediante operadores booleanos: "proceso atencional" AND "rendimiento académico" OR "educación básica" OR "funciones ejecutivas". La búsqueda abarcó el periodo comprendido entre los años 2020 y 2025 e incluyó estudios publicados en español e inglés. En esta etapa se identificaron aproximadamente 250 documentos.

En la segunda fase, denominada cribado, se eliminaron los artículos duplicados y aquellos que no abordaban directamente la relación entre atención y desempeño académico. Se revisaron los títulos, resúmenes y palabras clave de los documentos encontrados, aplicando los criterios

de inclusión y exclusión previamente establecidos. Luego de este filtrado inicial, quedaron 70 artículos preseleccionados.

En la tercera fase, denominada elegibilidad, se efectuó una lectura rápida de los textos completos con el propósito de verificar su pertinencia temática, el cumplimiento de los objetivos y la coherencia metodológica. En esta revisión detallada se excluyeron 40 artículos que no cumplían con los parámetros establecidos, quedando 30 estudios considerados elegibles. Finalmente, en la cuarta fase, denominada inclusión, se seleccionaron los artículos que cumplían completamente con los criterios metodológicos de la investigación. Estos textos conformaron las unidades de análisis de la presente revisión sistemática, totalizando 25 artículos científicos que constituyeron la base del análisis y síntesis final.

Los criterios de inclusión definidos para esta revisión consideraron investigaciones empíricas que examinaran la relación entre el proceso atencional y el rendimiento académico, estudios realizados con estudiantes del nivel de educación básica, publicaciones indexadas y revisadas por pares en bases de datos reconocidas y artículos disponibles en texto completo que describieran con precisión su metodología.

Por su parte, los criterios de exclusión comprendieron trabajos teóricos o revisiones carentes de resultados empíricos, estudios aplicados a población universitaria o con condiciones clínicas específicas y documentos duplicados o con limitaciones metodológicas que impidieran su análisis riguroso. El procedimiento técnico se desarrolló en tres etapas. En la primera, denominada búsqueda y recopilación, se localizaron y descargaron los artículos mediante los descriptores definidos, registrando los datos bibliográficos básicos. En la segunda, llamada clasificación y cribado, se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión y se efectuó una lectura rápida para verificar la pertinencia de cada estudio. En la tercera etapa, denominada codificación y análisis, los artículos seleccionados se organizaron en una matriz de análisis cualitativo que incluyó datos

relevantes como año, base, título, autor, instrumento, muestra y país.

Posteriormente, se realizó un análisis descriptivo y comparativo de los estudios, identificando los patrones recurrentes, las diferencias metodológicas y las evidencias empíricas más relevantes sobre la influencia del proceso atencional en el desempeño académico, y se elaboró una síntesis narrativa en la cual se integraron los principales hallazgos y se discutieron de manera crítica a la luz de la literatura científica internacional.

Para el tratamiento ético de la información, y dado que se trató de un estudio de enfoque cualitativo, se garantizó el uso responsable de la información al trabajar únicamente con artículos de acceso público y respetar la autoría original de cada documento. Una vez definida la muestra final, se procedió a una lectura crítica y exhaustiva de los textos, centrada en identificar los aportes teóricos y empíricos más relevantes sobre el proceso atencional y su relación con el rendimiento académico. Este análisis permitió reconocer las perspectivas metodológicas utilizadas por los autores, los principales hallazgos reportados y las categorías emergentes. Asimismo, la información fue organizada según los tipos de atención descritos en la literatura (sostenida, selectiva, dividida y alternada) y los distintos ámbitos del desempeño escolar abordados. Finalmente, los hallazgos fueron contrastados y sintetizados mediante un proceso de

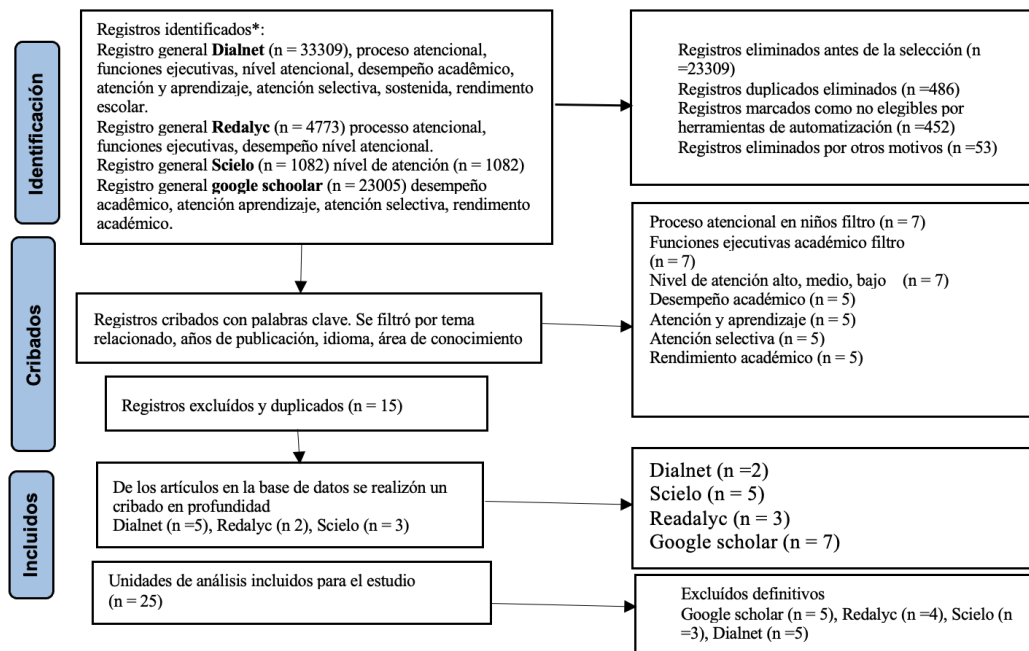
comparación constante, destacando convergencias, divergencias y contribuciones significativas que permitieron comprender de manera integral las perspectivas presentes en los estudios revisados.

En síntesis, al tratarse de un estudio cualitativo basado en revisión documental, se respetaron rigurosamente los criterios fundamentales del tratamiento ético, garantizando la integridad científica en todas las etapas del proceso. Se reconocieron y se citaron adecuadamente las fuentes consultadas, se evitó la duplicación de información y se emplearon exclusivamente artículos de acceso legítimo, asegurando así un manejo responsable y transparente de los datos recopilados. Dado que este tipo de estudios no implicó participación directa de seres humanos, no fue necesario aplicar consentimientos informados; sin embargo, se observaron las normas éticas correspondientes a investigaciones que utilizaron literatura científica, tal como sugirieron las pautas metodológicas para estudios documentales (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2023).

RESULTADOS

En este apartado se presenta los registros identificados en el proceso de la selección de unidades de análisis descritas en el diagrama de flujo y en tablas descriptivas dando respuesta a los objetivos de la investigación.

Figura 1. Diagrama de flujo de la búsqueda de información en relación a proceso atencional, funciones ejecutivas, nivel de atención (alto/bajo), desempeño académico, atención y aprendizaje, atención selectiva, sostenida, dividida, rendimiento escolar.



El diagrama reflejó el proceso PRISMA aplicado en esta revisión sistemática, el cual se desarrolló en cuatro fases: identificación, cribado, elegibilidad e inclusión. En la fase de identificación se localizaron 33.309 registros en Dialnet, 4.773 en Redalyc, 1.082 en Scielo y 23.059 en Google Scholar. Tras la depuración inicial, se eliminaron 23.309 registros por no cumplir con el tema, además de 486 duplicados, 452 registros no elegibles por herramientas de sistematización y 53 registros descartados por otros motivos. Durante el cribado se aplicaron filtros temáticos, metodológicos, lingüísticos y de año de publicación, lo que permitió concentrar la búsqueda en estudios relacionados con procesos atencionales, funciones ejecutivas y rendimiento académico; posteriormente se excluyeron 15 registros adicionales por duplicación o falta de pertinencia.

En la fase de elegibilidad se realizó la revisión completa de los textos provenientes de Dialnet (n=5), Redalyc (n=2) y Scielo (n=3), y se descartaron de manera definitiva 5 estudios de Google Scholar, 4 de Redalyc, 3 de Scielo y 5 de Dialnet por no cumplir con los criterios metodológicos establecidos. Finalmente, una vez seleccionados los 25 estudios que conformaron las unidades de análisis, se procedió a sintetizar la información relevante de cada investigación. Para ello, se elaboró una tabla que organizó de manera estructurada los datos esenciales —autor, año, país, muestra, instrumentos utilizados y principales hallazgos—, lo que permitió visualizar de forma clara y comparativa las características y resultados de los artículos incluidos. A continuación, se presenta la tabla correspondiente.

Tabla 2. Descripción de las contribuciones de las 25 unidades de análisis. Artículos Cribados

Nº	Año	Base	Título	Autor/es	Instrumento	Muestra	Resultados relevantes	País de la muestra
1	2025	Dialnet	Caracterización de la memoria visual, semántica y auditiva en niños y niñas con déficit de atención tipo combinado, predominantemente inatento y un grupo control	Ángela María Arenas C., Gloria Henao López, Luz Angela Ramírez N.	WISC-R, memoria de puntos, curva de memoria verbal, Memoria asociativa con incremento semántico, Escala Weschler de memoria, Figura Compleja de Rey Osterrieth, prueba de ejecución continua visual y auditiva.	107 niños y niñas, de 7 a 11 años de edad	Los niños con déficit de atención, tuvieron un rendimiento significativamente inferior al grupo control en la memoria visual, auditiva y semántica. Estos grupos presentaron dificultades claras en la codificación, almacenamiento y recuperación de la información. En contraste, el grupo control obtuvo un desempeño estable en todas las pruebas de memoria. En síntesis, los hallazgos confirman que los déficits atencionales se asocian directamente con un deterioro en múltiples procesos de memoria. Las estrategias atencionales evaluadas se relacionaron significativamente con el rendimiento académico. Su uso disminuyó conforme avanzaba la secundaria. Las estudiantes las emplearon con mayor frecuencia que los varones.	Colombia
2	2008	Redalyc	Estrategias Atencionales Y Rendimiento Académico En Estudiantes De Secundaria	Tejedor-Tejedor, González-González Y García-Señorán	Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) de Román y Gallego (2001)	602 estudiantes entre 12-18 años	Las estrategias atencionales evaluadas se relacionaron significativamente con el rendimiento académico. Su uso disminuyó conforme avanzaba la secundaria. Las estudiantes las emplearon con mayor frecuencia que los varones.	España

3	2009	Dialnet	Relación entre las Funciones Cognitivas y el Nivel de Rendimiento Académico en Niños	Gabriela Castillo-Parra; Esther Gómez Pérez; Feggy Ostrosky-Solis	Batería neuropsicológica (subpruebas para atención, funciones ejecutivas y memoria)	156 alumnos de primaria (2.º y 6.º grado) de escuelas públicas en Guanajuato, México, edad promedio 9 años	El rendimiento académico varió según los niveles de memoria, atención y funciones ejecutivas. En segundo grado, la memoria fue el principal predictor del desempeño escolar. En sexto grado, además de la memoria, las funciones ejecutivas — especialmente la inhibición, planificación y flexibilidad— tuvieron mayor influencia a medida que avanzaba la escolaridad. Los niños con TDAH no mostraron diferencias significativas en atención sostenida visual respecto al grupo control, excepto por una velocidad de respuesta más lenta. Sin embargo, en la prueba de Retención de Dígitos, su desempeño fue claramente inferior.	México
4	2009	Redalyc	Evaluación De La Atención Sostenida De Niños Con Trastorno Por Déficit De Atención Con Hiperactividad	Marian Soroa, José A.; Iraola, Nekane Balluerka; Goretti Soroa	prueba de atención sostenida visual CSAT y la prueba de atención sostenida auditiva y/o de memoria operativa Retención de Dígitos del WISC-III	25 niños con edades comprendidas entre los 6 y los 12 años		España

5	2014	Dialnet	Evaluación del desempeño atencional en niños: Eficacia, eficiencia y rendimiento	Juan Manuel Monteoliva ; Mirta Susana Ison ; Andrea Elvira Pattini	Test CARAS	48	El estudio introdujo nuevos indicadores del Test CARAS — eficacia, eficiencia y rendimiento atencional— que mostraron una mayor capacidad para representar las habilidades atencionales y sus fluctuaciones en una prueba piloto con 48 estudiantes. Estos indicadores permitieron evaluar con mayor precisión la atención focalizada y sostenida en tareas de búsqueda visual.	Argentina
6	2014	Scielo	Evaluación de la eficacia atencional en niños argentinos sin y con extraedad escolar	Ison, Mirta Susana; Korzeniowski, Celina; Segretin, María Soledad; Lipina, Sebastián Javier	Test CARAS	183 escolares de ambos géneros, de 8 a 13 años	Los niños con y sin extra edad escolar mostraron trayectorias atencionales distintas a lo largo del año según las evaluaciones del Test CARAS. El nivel educativo de los padres emergió como un factor significativo que predijo la eficacia atencional de los estudiantes.	Argentina
7	2014	Science-direct	La memoria operativa como capacidad predictora del rendimiento escolar. Estudio de adaptación de una medida de memoria operativa para niños y adolescentes	Francisco Gutiérrez Martínez; Melchor Ramos	rueba de amplitud de memoria operativa (PAR-a), Medida de factor g de inteligencia, Calificaciones escolares	Alumnos de Educación Secundaria.	La prueba PAR-a mostró validez de constructo y de criterio al correlacionar significativamente con otra medida de memoria operativa y con el factor g de inteligencia. Además, demostró capacidad predictiva sobre las calificaciones escolares.	España

8	2015	Dialnet	Estudio neuropsicológico del sistema afectivo y su relación con el funcionamiento del proceso cognitivo atencional en una muestra de niños entre 7 y 8 años	Álvarez Simonetti, Luis ; Llaja Rojas, Victoria ; Sarria Joya, Cesar	Scanning Neuropsicológico de Temperamento-atención (SNT-A) y el Test de Caras	Niños de 7 y 8 años	Los resultados mostraron que la calidad de la interacción madre-hijo en la primera infancia influye significativamente en la conformación del sistema afectivo-emotivo. Un desarrollo afectivo favorable se asoció con mejores niveles de atención selectiva, mientras que un desarrollo afectivo deficiente se relacionó con mayor riesgo de déficit atencional. Los niños mostraron correlaciones bajas entre habilidades intelectuales y algunas funciones ejecutivas, mientras que en los adolescentes estas correlaciones fueron bajas y moderadas con todas las funciones ejecutivas evaluadas. Además, en adolescentes se encontraron diferencias significativas en funciones ejecutivas según el nivel de inteligencia general.	Perú
9	2015	Scielo	Funciones ejecutivas y sus correlatos con inteligencia cristalizada y fluida: un estudio en niños y adolescentes	Vanessa Arán-Filippetti; Gabriela L. Krumm; Waldina Raimondi	Kaufman Brief Intelligence Test – KBIT, WISC-IV –	214 niños y adolescentes de 7-15 años		Argentina

10	2016	Redalyc	Test de Percepción de Diferencias: Estudio normativo del desempeño atencional en escolares argentinos	Juan Manuel Monteliva; Mariana Carrada; Mirta Susana Ison	Test de Percepción de Semejanzas y Diferencias (CARAS)	4.462 alumnos de 7-12 años	El estudio con 4.462 estudiantes permitió obtener puntuaciones normativas de eficacia, eficiencia y rendimiento atencional según sexo y edad, evaluadas en dos tiempos parciales y uno total. Se generaron rangos percentilares que describen el desempeño atencional infantil con mayor precisión.	Argentina
11	2016	Dialnet	Entrenamiento Cognitivo de las Funciones Ejecutivas en la Edad Escolar	Betancur-Caro, María Luisa; Molina, David A.; Cañizales-Romaña, Lilian Yohana	Subpruebas de la BANFE (control inhibitorio) y de la ENI (fluidez y planificación) (BVS Salud)	Caso único: niño en edad escolar (no se indica más allá del "niño")	El entrenamiento cognitivo produjo mejoras claras en las funciones ejecutivas trabajadas, específicamente en control inhibitorio, fluidez y planificación. Sin embargo, no se encontró evidencia concluyente de que estas mejoras se relacionaran directamente con el rendimiento académico.	Colombia
12	2016	Redalyc		Gina Paola Fonseca Estupiñan	Funciones Ejecutivas; ENFEN – Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños, Rendimiento Académico	139 estudiantes entre 6-12 años	El estudio encontró correlaciones significativas entre diversas funciones ejecutivas —atención selectiva-sostenida, memoria de trabajo, fluidez, planificación, flexibilidad e inhibición— y el rendimiento académico, especialmente en los grupos de 6 y 9 años. Estas correlaciones variaron según la edad, siendo fuertes en algunos rangos y moderadas en otros.	Colombia

13	2018	Scielo	Efecto del entrenamiento de memoria de trabajo y mindfulness en la capacidad de memoria de trabajo y el desempeño matemático en niños de segundo grado	Silvia González-Nieves; Flavio Humberto Fernández-Morales; Julio Enrique Duarte	Pruebas de memoria, Pruebas Matemáticas	84 estudiantes	Los tres grupos que recibieron entrenamiento cognitivo mostraron mejoras en la memoria de trabajo, independientemente del tipo de intervención. Sin embargo, solo el grupo entrenado con mindfulness presentó un aumento significativo en el rendimiento matemático. En conjunto, los resultados sugieren que el mindfulness potencia el aprendizaje matemático más allá de la mejora en memoria de trabajo. El estudio no encontró relaciones estadísticamente significativas entre la atención visual y auditiva, la creatividad y el rendimiento académico. Estos resultados contrastan con investigaciones previas que plantean un papel predictivo de la atención y la creatividad en el desempeño escolar. En conjunto, los hallazgos sugieren que otros factores podrían estar influyendo en el rendimiento y que se requieren estudios más amplios para aclarar estas relaciones.	Mexico
14	2018	Redalyc	Análisis de la relación entre creatividad, atención y rendimiento escolar en niños y niñas de más de 9 años en Colombia	Nubia Cárdenas Ávila; Verónica López-Fernández; Cristian Camilo Arias-Castro	El Test CREA de Inteligencia Creativa de Corbalán, Martínez, Donolo, Alonso, Tejerina y Limiñana (2003), Batería Neuropsicológica ENI de Matute, Rosselli, Ardila y Ostrosky (2007),	85 estudiantes que se hallaban cursando 4° y 5° de primaria, siendo la media de edad de 10 años, con una desviación típica (1,259),.	Estos resultados contrastan con investigaciones previas que plantean un papel predictivo de la atención y la creatividad en el desempeño escolar. En conjunto, los hallazgos sugieren que otros factores podrían estar influyendo en el rendimiento y que se requieren estudios más amplios para aclarar estas relaciones.	Colombia

15	2018	Dialnet	Efecto agudo en la atención de niños de 12 a 14 años de una clase de Educación Física	Beatriz Berrios Aguayo, Pedro Ángel Latorre Román, J. Salas Sánchez, Antonio Pantoja Vallejo	d2 Test de Atención	98 estudiantes, de 12 años, 47 niñas y 51 niños	Los estudiantes que participaron en ambas clases de Educación Física —juegos predeportivos y juegos aeróbicos de alta intensidad— mostraron mejoras significativas en atención selectiva y concentración frente al grupo control. Obtuvieron más respuestas correctas y mejores puntuaciones totales en el test D2.	España
16	2019	Redalyc	Funciones ejecutivas en escolares de 7 a 14 años de edad con bajo rendimiento académico de una institución educativa	León Paolo Londoño-Ocampo; Juan Antonio Becerra-García; Cristian Camilo Arias-Castro; Plutarco Segundo Martínez-Bustos	Test de clasificación de cartas de Wisconsin, Test de fluidez verbal (fluidez fonológica), Trail Marking Test o TMT forma A y B	30 estudiantes entre 7 y 14 años	Los estudiantes con bajo rendimiento académico mostraron un desempeño inferior en funciones ejecutivas, especialmente en el test de Wisconsin, fluidez fonológica y TMT-B. Se hallaron relaciones significativas entre automonitoreo, autocorrección y habilidades como diseño de planes, resolución de problemas y edad. En conjunto, los resultados indican que las funciones ejecutivas deterioradas influyen en el bajo rendimiento.	Colombia

17	2020	Redalyc	Rendimiento Académico según Distintos Niveles de Funcionalidad Ejecutiva y de Estrés Infantil Percibido	José M. Suarez-Riveiro; Marta Matínez-Vicente; Carlos Valiente-Barroso	El Test de Percepción de Diferencias-CARAS-R, Prueba de Atención d2, Cuestionario Evaluación del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, Inventario de Estrés Cotidiano Infantil	649 estudiantes de Educación Primaria (5.º y 6.º)	Los análisis mostraron diferencias significativas en el rendimiento académico entre los estudiantes con alta funcionalidad ejecutiva y aquellos con niveles medio y bajo. También se encontraron diferencias similares según el nivel de estrés infantil, donde los grupos con mayor estrés obtuvieron menor rendimiento. En conjunto, los resultados evidencian que tanto las funciones ejecutivas como el estrés cotidiano influyen de forma significativa en el desempeño escolar. El programa de descansos activos produjo un aumento significativo en la atención y concentración de los estudiantes de primaria. Tras 10 sesiones, los niños mostraron mejoras claras en su desempeño atencional. Los resultados indican que 15 minutos diarios de actividad física cognitivamente involucrada pueden favorecer la cognición y potencialmente el rendimiento académico.	España
18	2020	Redalyc	Efecto de los descansos activos en la atención y concentración de los alumnos de Educación Primaria	Onofre R. Contreras Jordán; María Pilar León; Álvaro Infantes-Paniagua; et al.	Test d2	73 niños de entre 9 y 11 años, de los cuales 29 pertenecían al género masculino y 44 al femenino.		España

19	2020	Redalyc	<p>Predicción del rendimiento académico a través de la práctica de relajación- meditación- mindfulness y el desarrollo de competencias emocionales</p>	<p>Alberto Amutio; Luis López- González; Xavier Oriol; Nuria Pérez- Escoda</p>	<p>Escala de Relajación y Mindfulness para Adolescentes (EREMIND-A; López- González, Amutio, Oriol, et al., 2018), Cuestionario Breve de Educación Emocional (CBEE; Pérez- Escoda et al., 2000), Rendimiento Académico.</p>	<p>1 120 estudiantes de educación secundaria y bachillerato</p>	<p>Los análisis con modelos de ecuación estructural mostraron relaciones significativas entre relajación- meditación- mindfulness (REMIND), competencias emocionales y rendimiento académico. La competencia emocional actuó como mediadora entre REMIND y el desempeño escolar, evidenciando que el efecto de REMIND sobre el rendimiento es indirecto. Los resultados sugieren que fortalecer las competencias emocionales mediante prácticas de REMIND puede mejorar el rendimiento académico en adolescentes.</p>	<p>España</p>
----	------	---------	--	--	---	---	---	---------------

20	2021	Dialnet	Relación entre la atención y el rendimiento escolar en niños y adolescentes	Resett, Santiago	d2 Test de Atención Brickenkamp, calificaciones de todas las materias escolares	82 niños y 73 adolescentes	Los resultados mostraron que el total de respuestas y aciertos en el test d2 predijo significativamente las calificaciones en diversas materias tanto en niños como en adolescentes, aunque con tamaños de efecto pequeños. Los adolescentes presentaron un desempeño atencional más alto que los niños. Los hallazgos confirman que la atención es un predictor relevante del rendimiento escolar en ambas etapas evolutivas.	Argentina
21	2022	Redalyc	Relación entre inteligencia y funciones ejecutivas en niños de siete años	González Moreno, Castellano Olivera, López-Brea Serrat & Cantero García	Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K-BIT), Instrumento de Evaluación Conductual de la Función Ejecutiva-2 (BRIEF-2)	76 alumnos de siete años	Los resultados variaron según el informante: las familias no reportaron relación entre inteligencia y funciones ejecutivas, mientras que los docentes sí identificaron que mayor CI se asociaba con menos dificultades ejecutivas. Esta discrepancia mostró que los niños pueden comportarse de manera distinta según el contexto y que las evaluaciones familiares pueden estar influenciadas por factores subjetivos.	Colombia

22	2022	Redalyc	Funcionamiento ejecutivo en un grupo de preescolares de una institución educativa privada de la ciudad de Cali (Colombia): un estudio descriptivo	Andrés Camilo Delgado Reyes; Manuela Arismendy Restrepo; Jessica Valeria Sánchez López	Batería de Evaluación Neuropsicológica para Preescolares (BANPE)	34 estudiantes en edad preescolar	Los resultados mostraron correlaciones significativas entre memoria de trabajo, inhibición y planeación, con una relación especialmente fuerte entre memoria de trabajo e inhibición. Estos procesos fueron los más consolidados en los niños preescolares y actuaron como base para funciones ejecutivas más complejas. Los niños de alto rendimiento obtuvieron puntajes significativamente superiores en atención sostenida en comparación con los niños con TDAH y los de desarrollo típico. La CSAT-R mostró buena especificidad y valor predictivo positivo, aunque baja sensibilidad. Los hallazgos sugieren que la atención sostenida es un rasgo destacado en niños con altas capacidades y que la CSAT-R tiene una utilidad diagnóstica moderada para TDAH.	Colombia
23	2023	Dialnet	Assessment of sustained attention in high-performance and attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD) children with a vigilance task	Mateu Servera Barceló; Belén Sáez; Tania Iglesias Rodríguez	Tarea breve de vigilancia computarizada (CSAT-R)	TDAH (n=42), alto rendimiento (n=20), normotípico (n=28)	Los resultados mostraron correlaciones significativas entre memoria de trabajo, inhibición y planeación, con una relación especialmente fuerte entre memoria de trabajo e inhibición. Estos procesos fueron los más consolidados en los niños preescolares y actuaron como base para funciones ejecutivas más complejas. Los niños de alto rendimiento obtuvieron puntajes significativamente superiores en atención sostenida en comparación con los niños con TDAH y los de desarrollo típico. La CSAT-R mostró buena especificidad y valor predictivo positivo, aunque baja sensibilidad. Los hallazgos sugieren que la atención sostenida es un rasgo destacado en niños con altas capacidades y que la CSAT-R tiene una utilidad diagnóstica moderada para TDAH.	España

24	2024	Scielo	Relación entre la atención y evaluación de aprendizaje en estudiantes de primaria	Rubén Antonio Armijos Saca	Test Toulouse-Pieron, Rendimiento Académico	106 estudiantes	El estudio confirmó una relación significativa entre los niveles de atención y el rendimiento académico. La mayoría de los estudiantes mostró buena atención, y quienes presentaron mejores niveles atencionales obtuvieron calificaciones más altas según el análisis de chi cuadrado. Los resultados evidencian que la atención influye de manera directa y significativa en el desempeño escolar del grupo evaluado.	Perú
25	2025	Scielo	Relación de las habilidades cognitivas y el desarrollo escolar en estudiantes del sub nivel media: un análisis conceptual desde lo psicopedagógico	Luis René Indacochea Mendoza, Eulalia Catalina Altamirano Pazmiño, Elvin Fray Moreira Alcívar y Gladys Alexandra Cadena Peralta.	ENHCN – Evaluación Neuropsicológica de las Habilidades Cognitivas en Niños, Cuestionario de Determinantes del Desarrollo Escolar	102 estudiantes del subnivel de Educación Básica Media (5°, 6° y 7° año) de 9-12 años	Los resultados mostraron una correlación positiva y significativa entre las habilidades cognitivas y el desarrollo escolar. Los estudiantes con mayor desarrollo ejecutivo obtuvieron mejor desempeño académico, mientras que quienes mostraron niveles más bajos presentaron un rendimiento inferior. Fortalecer la planificación, organización y autorregulación contribuye al rendimiento escolar	Ecuador

Nota: La tabla muestra los documentos relevantes para la revisión sistemática

El análisis de los 25 estudios revisados permitió identificar tendencias claras sobre la relación entre los procesos atencionales y el rendimiento académico. En primer lugar, la mayor parte de las investigaciones coincidió en que la atención

sostenida y selectiva constituye un predictor directo y consistente del desempeño escolar. Los estudios que utilizaron pruebas como D2, CARAS, CSAT y Toulouse-Pieron evidenciaron que los estudiantes con niveles altos de atención presentaron mejores

resultados en lectura, matemáticas y actividades que requieren concentración prolongada. Por el contrario, aquellos con dificultades atencionales manifestaron bajo rendimiento, errores frecuentes y menor eficiencia en tareas cognitivas. Intervenciones como descansos activos, actividades físicas breves y programas de mindfulness demostraron mejoras en la capacidad atencional y, en algunos casos, en el rendimiento académico.

Un segundo grupo de estudios se centró en las funciones ejecutivas, encontrando una relación significativa entre estos procesos y el rendimiento académico. Variables como el control inhibitorio, la planificación, la flexibilidad cognitiva y el automonitoreo mostraron asociaciones sólidas con el desempeño escolar, especialmente en grados superiores. La evidencia destacó que las funciones ejecutivas actúan como mecanismos mediadores entre la atención y el logro académico: cuando estos procesos están fortalecidos, los estudiantes muestran mejor organización, mayor capacidad para resolver problemas y mejores resultados en diversas áreas curriculares. En cambio, un desarrollo ejecutivo insuficiente aumenta la probabilidad de bajo rendimiento y dificultades en la autorregulación.

Asimismo, varios estudios evidenciaron la importancia de la memoria de trabajo y otras habilidades cognitivas, como la velocidad de procesamiento, en la predicción del rendimiento escolar. Los hallazgos demostraron que la memoria operativa es esencial para el éxito en cálculo, lectura, comprensión y resolución de problemas, y que se encontró estrechamente vinculada con la atención. Los estudiantes con mayor capacidad de memoria de trabajo tendieron a presentar un desempeño superior, mientras que aquellos con niveles más bajos mostraron dificultades en el procesamiento y retención de información. En preescolares, se observó que la inhibición y la memoria de trabajo constituyen la base del desarrollo cognitivo temprano y predicen el ajuste posterior al entorno escolar.

Finalmente, algunos estudios integraron factores emocionales, afectivos y pedagógicos como moduladores de los procesos atencionales y del

rendimiento académico. Se encontró que el estrés infantil, las experiencias adversas tempranas, el clima escolar y la motivación influyen directamente en la capacidad para sostener la atención. De igual manera, las competencias emocionales se revelaron como elementos que fortalecen la regulación atencional y la participación activa en el aula. Estos factores pueden potenciar o dificultar el aprendizaje, evidenciando la importancia de un acompañamiento emocional adecuado y de ambientes educativos estructurados.

En conjunto, los resultados evidencian que el rendimiento académico no depende únicamente de la atención, sino de la interacción dinámica entre procesos atencionales, funciones ejecutivas, memoria de trabajo y factores socioemocionales. La literatura confirma que la atención sostenida constituye el núcleo del desempeño escolar, mientras que las funciones ejecutivas y la memoria de trabajo actúan como pilares que complementan y refuerzan su influencia. Asimismo, las condiciones emocionales y el entorno educativo pueden favorecer o limitar estos procesos. Esto resalta la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que fortalezcan la atención y las habilidades cognitivas, y que, al mismo tiempo, promuevan ambientes de aprendizaje que reduzcan el estrés y apoyen la autorregulación emocional.

DISCUSIÓN

Según lo relevado a partir de los estudios consignados en este trabajo de revisión, se evidenciaron los diferentes abordajes y usos del concepto de proceso atencional dentro del ámbito educativo y neuropsicológico. En su sentido específico, el proceso atencional no se concibió como un constructo único, sino como un conjunto de funciones cognitivas diferenciadas: atención selectiva, sostenida, dividida y memoria de trabajo cuya importancia se fundamentó en la evaluación del aprendizaje escolar. En tanto fenómeno cognitivo, adquirió su sentido a partir de marcos teóricos vinculados a la neuropsicología del desarrollo, la teoría de las funciones ejecutivas y los modelos de procesamiento de la información.

El proceso atencional fue considerado un constructo teórico que, al igual que en otras áreas de la psicología cognitiva, careció de uniformidad conceptual, pues se superpuso con nociones afines como memoria operativa, control inhibitorio, velocidad de procesamiento y funciones ejecutivas superiores. Esta falta de delimitación fue observable en diversos estudios (Suárez-Rivero, 2020; Resett, 2021; Delgado Reyes, 2022), donde el desempeño académico se analizó de manera conjunta con varias funciones cognitivas sin diferenciar explícitamente el aporte exclusivo de la atención. De esta manera, la imposibilidad de arribar a una metacompreensión conceptual se relacionó con la diversidad de enfoques teóricos y metodológicos que abordaron el fenómeno, lo que dificultó la integración entre las distintas perspectivas. Esta situación convirtió la integración conceptual en una aspiración más que en una posibilidad inmediata, aunque fue evidente que existieron esfuerzos consistentes por aproximarse a ella en investigaciones recientes.

Más allá de estas dificultades teóricas, el concepto de proceso atencional se encontró consolidado dentro del campo educativo y neuropsicológico, especialmente en investigaciones que analizaron su impacto en el rendimiento académico de niños y adolescentes. Su robustez conceptual se observó particularmente en los estudios que entendieron la atención como parte central del sistema ejecutivo, el cual regulaba la conducta orientada a metas y permitía la selección de información relevante durante las experiencias de aprendizaje (Resett, 2021; Suárez-Rivero, 2020; Armijos Saca, 2024). Desde esta perspectiva, el proceso atencional constituyó un mecanismo que posibilitó el cambio cognitivo, la autorregulación y el fortalecimiento del aprendizaje escolar. Dentro de este marco, los estudios revisados mostraron que la atención podía ser comprendida como un proceso que emergía de la interacción entre factores neurocognitivos y condiciones contextuales. Investigaciones realizadas desde enfoques que integraron variables afectivas y emocionales (Amutio, 2020; Suárez-Rivero, 2020; Resett, 2021) evidenciaron que la calidad del vínculo afectivo temprano, el estrés infantil o la capacidad de regulación emocional podían modular

la eficacia atencional del estudiante. Estos estudios sugirieron que la atención no debía ser entendida únicamente como un mecanismo cognitivo aislado, sino como una función interdependiente de aspectos socioemocionales que podían potenciar o dificultar su expresión en contextos escolares.

Asimismo, dentro del campo de las funciones ejecutivas, algunos autores comprendieron la atención como una vía de acceso a procesos más complejos, como la planificación, la flexibilidad cognitiva y la inhibición. Esta perspectiva, defendida especialmente en estudios con muestras escolares en los que se evaluaron múltiples subcomponentes ejecutivos (González Moreno, 2022; Indacochea Mendoza, 2025; Delgado Reyes, 2022), permitió interpretar el proceso atencional como un mecanismo que mediaba entre las demandas académicas y las capacidades cognitivas del estudiante. Aunque estos enfoques divergieron respecto al rol exacto de la atención en el rendimiento académico, coincidieron en atribuirle un papel central en la eficiencia del aprendizaje.

Por otra parte, para algunos autores, especialmente aquellos que estudiaron el TDAH o el bajo rendimiento académico, la atención fue entendida como un indicador clínico de desregulación cognitiva, cuya alteración podía manifestarse en dificultades de concentración, impulsividad o bajo desempeño académico (Servera Barceló, 2023; Armijos Saca, 2024; Indacochea Mendoza, 2025). Desde esta perspectiva, la atención constituyó un punto crítico en la identificación temprana de problemáticas escolares, y su déficit representó una posible fractura en el proceso de aprendizaje que exigió intervenciones específicas. Sin embargo, estas dificultades no impidieron un desenlace beneficioso, ya que varios estudios demostraron que intervenciones como descansos activos, actividad física o mindfulness pudieron mejorar significativamente el proceso atencional y, en ciertos casos, el rendimiento académico (Berrios, 2018; Contreras, 2020; González-Nieves, 2018).

En síntesis, la situación del proceso atencional continuó siendo compleja tanto a nivel teórico como

metodológico, en tanto no existió un consenso pleno respecto a su definición, a su uso como constructo analítico ni a los instrumentos más adecuados para su medición. Se reconoció la necesidad de continuar con investigaciones que integraran enfoques teóricos y neuropsicológicos, complementadas con estudios empíricos longitudinales que permitieran operacionalizar el constructo de manera precisa y establecer con mayor claridad su impacto sobre el aprendizaje. Entre las limitaciones de la presente revisión se encontró la dependencia de estudios publicados principalmente en español, lo que pudo haber reducido la amplitud del corpus. Sin embargo, esta decisión respondió a fines metodológicos asociados al acceso y comparabilidad de los instrumentos empleados en países hispanohablantes. Una búsqueda más amplia pudo haber brindado información relevante acerca de conceptualizaciones del proceso atencional en otros marcos teóricos y culturales, enriqueciendo así la comprensión del fenómeno.

CONCLUSIONES

La presente revisión sistemática cualitativa permitió integrar y analizar críticamente la evidencia disponible sobre la influencia de la atención sostenida en el desempeño académico de estudiantes de educación primaria. Los estudios revisados coincidieron en que la atención constituyó un mecanismo neurocognitivo central para la codificación, selección y mantenimiento de la información relevante, funcionó como un predictor significativo del rendimiento escolar en contextos formales de aprendizaje. Se identificó que alteraciones en la atención sostenida afectaron de manera directa procesos como la memoria de trabajo, la autorregulación cognitiva y la resolución de tareas, lo que se tradujo en un desempeño académico insuficiente.

Asimismo, la revisión permitió evidenciar que variables como la carga cognitiva, el clima escolar, el estrés académico y las competencias emocionales actuaron como moduladores funcionales del rendimiento, que impactaron positiva o negativamente la eficiencia atencional. En consecuencia, se estableció la necesidad de que las instituciones educativas incorporen intervenciones

basadas en evidencia, orientadas al fortalecimiento de habilidades atencionales mediante estrategias pedagógicas diferenciadas y herramientas de monitoreo continuo.

REFERENCIAS

- Aguilar, M., & Rojas, C. (2021). Atención sostenida y rendimiento escolar en estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 53(1), 45–58. <https://doi.org/10.14349/rlp.2021.v53.n1.5>
- *Álvarez Simonetti, L., Llaja Rojas, V., & Sarria Joya, C. (2015). Estudio neuropsicológico del temperamento y su relación con los desórdenes de atención asociados en niñas y niños de 7 y 8 años. *Informes Psicológicos*, 15(1), 145–157. <https://doi.org/10.18566/infpsicv15n1a08>
- Alloway, T. P., & Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106(1), 20–29. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.11.003>
- *Amutio, A., López-González, L., Oriol, X., & Pérez-Escoda, N. (2020). Predicción del rendimiento académico a través de la práctica de relajación-meditación-mindfulness y el desarrollo de competencias emocionales. *Universitas Psychologica*, 19, 1–15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy19.prat>
- Anderson, P. (2018). Towards a developmental model of executive function. *Child Neuropsychology*, 24(5), 567–589. <https://doi.org/10.1080/09297049.2017.1314243>
- *Arán-Filippetti, V., Krumm, G. L., & Raimondi, W. (2015). Funciones ejecutivas y sus correlatos con inteligencia cristalizada y fluida: un estudio en niños y adolescentes. *Neuropsicología Latinoamericana*, 7(2), 24–33. <https://doi.org/10.5579/rnl.2015.0213>
- *Arenas, A. M., Henao López, G. C., & Ramírez N., L. A. (2005). Caracterización de la memoria visual, semántica y auditiva en niños y niñas con déficit de atención tipo combinado, predominantemente inatento y un grupo control. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(7), 89–108. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293/29330705>

- *Armijos Saca, R. A. (2024). Relación entre la atención y la evaluación del aprendizaje en estudiantes de primaria. *Revista InveCom*, 4(2), 1–15. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10563015>
- Barkley, R. A. (2012). *Executive functions: What they are, how they work, and why they evolved*. Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2012-15750-000>
- *BerriosAguayo, B., Latorre Román, P. Á., Salas Sánchez, J., & Pantoja Vallejo, A. (2018). Efecto agudo en la atención de niños de 12 a 14 años de una clase de Educación Física. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 49(4), 121–129. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4596/459656139009>
- *Betancur-Caro, M. L., Molina, D. A., & Cañizales-Romaña, L. Y. (2016). Entrenamiento cognitivo de las funciones ejecutivas en la edad escolar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 359–368. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=773/773444390>
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- *Cárdenas Ávila, N., López-Fernández, V., & Arias-Castro, C. C. (2018). Análisis de la relación entre creatividad, atención y rendimiento escolar en niños y niñas de más de 9 años en Colombia. *Psicogente*, 21(39), 75–87. <https://doi.org/10.17081/psico.21.39.2823>
- *Castillo-Parra, G., Gómez Pérez, E., & Ostrosky-Solís, F. (2009). Relación entre las funciones cognitivas y el nivel de rendimiento académico en niños. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 9(1), 41–54. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4396/439643565004>
- *Contreras Jordán, O. R., León, M. P., & Infantes-Paniagua, A. (2020). Efecto de los descansos activos en la atención y concentración de alumnos de educación primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(1), 145–160. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/77723>
- *Delgado Reyes, A. C., Arismendy Restrepo, M., & Sánchez López, J. V. (2022). Funcionamiento ejecutivo en un grupo de preescolares de una institución educativa privada de la ciudad de Cali (Colombia): Un estudio descriptivo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(2), 213–232. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/>
- Diamond, A. (2020). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 71, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010419-051044>
- *Fonseca Estupiñán, G. P., Rodríguez Barreto, L. C., & Parra Pulido, J. H. (2016). Relación entre funciones ejecutivas y rendimiento académico por asignaturas en escolares de 6 a 12 años. *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, 21(2), 89–104. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2016.21.2.4>
- García-Ros, R., Pérez, F., & Cebriá, A. (2023). Atención sostenida y desempeño en comprensión lectora en estudiantes de educación básica. *Journal of Educational Psychology*, 115(4), 612–624. <https://doi.org/10.1037/edu0000751>
- González Moreno, J., Castellano Olivera, D., López-Brea Serrat, N., & Cantero García, M. (2022). Relación entre inteligencia y funciones ejecutivas en niños de siete años. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 15(3), 61–72. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5603/560372228006>
- *González-Nieves, S., Fernández-Morales, F. H., & Duarte, J. E. (2018). Efecto del entrenamiento de memoria de trabajo y mindfulness en la capacidad de memoria de trabajo y el desempeño matemático en niños de segundo grado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 841–859. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000300841
- *Gutiérrez Martínez, F., & Ramos, M. (2014). La memoria operativa como capacidad predictora del rendimiento escolar: Adaptación de una medida para niños y adolescentes. *Psicología Educativa*, 20(1), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.001>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- *Indacochea Mendoza, L. R., Altamirano Pazmiño, E.

- C., Moreira Alcívar, E. F., & Cadena Peralta, G. A. (2025). Relación de las habilidades cognitivas y el desarrollo escolar en estudiantes del subnivel medio: Un análisis psicopedagógico. *Revista InveCom*, 5(2), 1–15. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13157889>
- Infantes-Paniagua, Á., Silva, A. F., Ramírez-Campillo, R., Sarmiento, H., González-Fernández, F. T., González-Villora, S., & Clemente, F. M. (2021). Active school breaks and students' attention: *A systematic review with meta-analysis*. *Brain Sciences*, 11(6), 675. <https://doi.org/10.3390/brainsci11060675>
- *Ison, M. S., Korzeniowski, C., Segretin, M. S., & Lipina, S. J. (2015). Evaluación de la eficacia atencional en niños argentinos sin y con extraedad escolar. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 7(1), 38–52. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/racc/article/view/10214>
- Kim, H., Lee, J., & Park, S. (2022). Attentional capacity and academic performance in school-age children: A comparative study. *Frontiers in Psychology*, 13, 874562. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.874562>
- Lee, D., Boulton, K. A., Sun, C., Phillips, N. L., Munro, M., Kumfor, F., Demetriou, E. A., & Guastella, A. J. (2024). *Attention and executive delays in early childhood: A meta-analysis of neurodevelopmental conditions*. *Molecular Psychiatry*, 30(5), 1906–1914. <https://doi.org/10.1038/s41380-024-02802-3>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). *Lineamientos para el apoyo pedagógico en el aula*. <https://www.educacion.gob.ec>
- Miranda, A., Roselló, B., & Soriano, M. (2020). Atención, autorregulación y rendimiento académico en contextos vulnerables. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 11(1), 23–34. <https://doi.org/10.23923/j.rips.2020.01.029>
- *Monteoliva, J. M., Carrada, M., & Ison, M. S. (2017). Test de percepción de diferencias: Estudio normativo del desempeño atencional en escolares argentinos. *Interdisciplinaria*, 34(1), 39–56. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180/18050947003>
- *Monteoliva, J. M., Ison, M. S., & Pattini, A. E. (2014). Evaluación del desempeño atencional en niños: eficacia, eficiencia y rendimiento. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 31(2), 213–225. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180/18031691008>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Informe mundial sobre salud mental*. OMS. <https://www.who.int/publications/item/9789240036703>
- Padilla Yambay, K. L., & Marcillo Coello, J. C. (2023). *Relación entre atención sostenida y memoria de trabajo en estudiantes de 6 a 16 años*. *Prometeo Conocimiento Científico*, 3(2), e40. <https://doi.org/10.55204/pcc.v3i2.e40>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2007). Research on attention networks as a model for the integration of psychological science. *Annual Review of Psychology*, 58, 1–23. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085516>
- Ramírez, P., & López, D. (2022). Dificultades atencionales y su impacto en la continuidad escolar en estudiantes latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 14(2), 55–70. <https://revistalatinamericanadepsicologia.konradlorenz.edu.co/>
- *Resett, S. (2021). Relación entre la atención y el rendimiento escolar en niños y adolescentes. *Revista Costarricense de Psicología*, 40(1), 3–22. <https://doi.org/10.22544/rcps.v40i01.01>
- Rothbart, M. K., Posner, M. I., & Rueda, M. (2021). Developing mechanisms of attention and self-regulation that support learning. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 48, 100944. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2021.100944>
- *Servera Barceló, M., Sáez, B., & Iglesias Rodríguez, T. (2023). Assessment of sustained attention in high-performance and ADHD children with a vigilance task. *Anales de Psicología*, 39(2), 223–230. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/578531>
- Steinmayr, R., Dinger, F. C., & Spinath, B. (2021). The importance of cognitive and motivational factors for academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 64, 101941. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101941>
- *Soroa, M., Iraola, J. A., Balluerka, N., & Soroa, G. (2009). Evaluación de la atención sostenida de niños con trastorno por déficit de atención con

hiperactividad. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 13–27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17512730002>

*Suárez-Riveiro, J. M., Martínez-Vicente, M., & Valiente-Barroso, C. (2020). Rendimiento académico según distintos niveles de funcionalidad ejecutiva y de estrés infantil percibido. *Psicología Educativa*, 26(1), 77–86. <https://doi.org/10.5093/psed2019a17>

*Tejedor-Tejedor, F. J., González-González, S. G., & García-Señorán, M. M. (2008). Estrategias

atencionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 123–132. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=805/80540110>

UNICEF. (2022). Informe sobre bienestar y aprendizaje en niños y adolescentes. <https://www.unicef.org>

Vargas, J., & Castillo, L. (2023). Autorregulación y atención en estudiantes latinoamericanos: un análisis comparativo. *Revista de Psicología Educativa*, 19(2), 120–135. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80551191008.pdf>

Revista
PSICOLOGÍA
UNEMI

Normas de Publicación de la Revista Psicología

Normas de Publicación de la Revista Psicología UNEMI

La **Revista PSICOLOGÍA UNEMI** es una revista científica indexada y arbitrada, de publicación semestral, dirigida a la comunidad científica, que publica principalmente trabajos originales de investigación científica, dossier, científicos y revisiones sistemáticas en idioma español, inglés y portugués. El objetivo es divulgar los conocimientos nuevos y las últimas producciones científicas de las ciencias psicológicas y ciencias afines, a nivel nacional e internacional.

CONDICIONES GENERALES

Las contribuciones que se publiquen en **PSICOLOGÍA UNEMI** deben estar enmarcadas en los requisitos fijados en la presente Normativa y aceptadas por el Comité Editorial. Todos los trabajos deben ser originales e inéditos, en idioma español, inglés y portugués; los mismos que no deben estar en proceso de arbitraje por otras revistas. Los derechos de publicación de los trabajos son propiedad de PSICOLOGÍA UNEMI, se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos, siempre y cuando se cumplan las condiciones siguientes: sin fines comerciales, no se realicen alteraciones de sus contenidos y se cite la información completa (nombre y apellido del autor, Psicología UNEMI, número de volumen, número de ejemplar, doi, URL exacto del documento citado). Los autores deberán indicar nombre y apellido, título académico, lugar de trabajo o filiación laboral, cargo que desempeñan, código ORCID, dirección completa, incluyendo teléfono y correo electrónico. Las opiniones de los autores son de su exclusiva responsabilidad y la revista no se solidariza con doctrinas, ideas o pensamientos expresados en ellos.

CONTRIBUCIONES

El Comité Editorial acepta contribuciones científicas originales e innovadoras para publicación en las distintas áreas de la Revista Psicología UNEMI como: Artículos científicos, bibliométricas, dossier, artículos de investigación en revisión, entre otros.

Los Artículos Científicos de investigaciones empíricas: son el resultado de trabajos de investigación que pueden ser de diseño cualitativo, cuantitativo y mixto de tipo exploratorio, descriptivo, correlacional, explicativo entre otros. en el que se han obtenido resultados, discusión y conclusiones que signifiquen un aporte innovador en las ciencias sociales y del comportamiento o afines.

Los Artículos de investigación en revisión bibliométricas y sistemáticas: Los artículos de investigación en revisión sistemática son estudios de revisión que buscan abarcar el conocimiento específico y profundo con transparencia, claridad, rigor científico, clasificados en metaanálisis, estudios narrativos y de revisión sistemática historia y evidencia científica, publicaciones, metanalítica en red. Los artículos bibliométricos son estudios descriptivos, evaluación y supervisión o monitoreo que proporcionan información sobre los resultados del proceso investigador, volumen, evolución, visibilidad y estructura, de manera que se pueda valorar la contribución científica y el impacto tanto de la investigación como de las fuentes, se aplica en tres niveles: micro o individual (investigador), meso (institución) y macro (país o región). Por otro lado, una revisión sistemática es un tipo de investigación científica en la que la unidad de análisis son los estudios originales primarios sobre una misma temática, ofreciendo una perspectiva global y fiable del tema objeto de estudio

Dossier de investigación/Research dossier son documentos relevantes o conjunto de documentos, planes, procedimientos, informes, registros entre otros, que incluyen toda la información requerida sobre un tema concreto, que certifican que un determinado proceso se ha realizado conforme a los estándares de calidad científica. Esta sección compila un conjunto de artículos arbitrados que giran en torno a un tema central, el que es tratado con profundidad y desde distintos enfoques. Las convocatorias a presentación de artículos para esta sección tienen fechas de cierre, por lo que se sugiere consultar las distintas convocatorias.

PRESENTACIÓN

Todas las contribuciones deben ser enviadas en formato electrónico. La redacción del manuscrito debe realizarse en español, inglés y portugués. Éste debe ser redactado en tercera persona y tiempo verbal presente. El mismo debe ser escrito utilizando el procesador de texto Microsoft Office Word® tipadas a una

sola columna, a interlineado simple, con un espaciado posterior entre párrafos de 6 puntos, en papel tamaño A4 (21,0 x 29,7 cm), tipo de letra Times New Román, tamaño 12, justificado, con sangría y con márgenes de 2,5 cm en todos los lados: inferior, superior, izquierdo y derecho.

Los artículos científicos de revisión sistemática deben tener una extensión mínima de 4 páginas y 15 como máximo con 50 referencias como mínimo según APA 7. Los artículos de investigación empírica deben tener mínimo 30 referencias bibliográficas, de igual manera los artículos de divulgación, dossieres. Las ilustraciones, gráficos, dibujos y fotografías serán denominadas Figuras y serán presentadas en formatos jpg. Las figuras deben ser en original, elaboradas por los autores. No se aceptan figuras escaneadas. Las fotografías deben ser de alta resolución, nítidas y bien contrastadas, sin zonas demasiado oscuras o extremadamente claras. Las tablas y las figuras se deben enumerar (cada una) consecutivamente en números arábigos, en letra Times New Román, tamaño 10. Éstas deben ser incluidas lo más próximo posible a su referencia en el texto, con su respectivo título en la parte superior si es una tabla o inferior si es una figura. En el caso de que la información contenida sea tomada de otro autor, se debe colocar la fuente. Todas las ecuaciones y fórmulas deben ser generadas por editores de ecuaciones actualizados y enumeradas consecutivamente con números arábigos, colocados entre paréntesis en el lado derecho. Los símbolos matemáticos deben ser muy claros y legibles. Las unidades deben ser colocadas en el Sistema Métrico Decimal y Sistema Internacional de Medida. Si se emplean siglas y abreviaturas poco conocidas, se indicará su significado la primera vez que se mencionen en el texto y en las demás menciones bastará con la sigla o la abreviatura.

COMPOSICIÓN

En el caso del artículo científico de investigación empírica y los de investigación en revisión deberá ordenarse en las siguientes partes:

Título Español, inglés y portugués: Deben ser breve, preciso y codificable, sin abreviaturas, paréntesis, fórmulas, ni caracteres desconocidos. Debe contener la menor cantidad de palabras (extensión máxima de 15 palabras) que expresen el contenido del manuscrito y pueda ser registrado en índices internacionales.

Datos de los autores. Debe indicar el primer nombre y primer apellido. Se recomienda para una correcta indización del artículo en las bases internacionales, la adopción de un nombre y un solo apellido para nombres y apellidos poco comunes, o bien el nombre y los dos apellidos unidos por un guion para los más comunes (Ej. María Pérez-Acosta). En otro archivo se debe indicar la información completa de cada autor: nombre y apellido, título académico, lugar de trabajo, cargo que desempeña y dirección completa, incluyendo número de teléfono, fax e imprescindible correo electrónico y código Orcid.

Resumen en español y Palabras clave. Debe señalar una breve introducción (dos líneas) el objetivo o finalidad de la investigación (dos líneas) y una síntesis de la metodología o procedimiento (tres líneas), resultados (cuatro líneas) y conclusiones más relevantes (dos o tres líneas). Tendrá una extensión máxima de 200 palabras en un solo párrafo con interlineado sencillo. No debe contener referencias bibliográficas, tablas, figuras o ecuaciones. Al final del resumen incluir de 3 a 10 palabras clave o descriptores significativos, con la finalidad de su inclusión en los índices internacionales.

Título, Resumen y Palabras clave en inglés (Abstract y Keywords). Son la traducción al inglés del título, resumen y palabras clave presentadas en español.

Título, Resumen y Palabras clave en portugués (resumo y Palavras-chave) Es la traducción del español al portugués del título, resumen y palabras clave.

Introducción. Se presenta en forma concisa una descripción del problema y la presentación de las variables de estudio, el objetivo del trabajo, una síntesis de su fundamento teórico a nivel mundial, latinoamericano y a nivel del país y la metodología empleada en base a las hipótesis, y preguntas de investigación. Se debe hacer mención además del contenido del desarrollo del manuscrito, sin especificar los resultados y las conclusiones del trabajo.

Método: se describe el diseño y tipo de investigación, la población, muestra y selección de la muestra, instrumentos y la validación de los mismos y se explica el procedimiento de cómo se realizó el trabajo, se describen el procesamiento estadístico o fenomenológico según el tipo de investigación además se describe el procedimiento ético de la investigación.

Resultados: se presenta la información y/o producto pertinente a los objetivos del estudio y los hallazgos en secuencia lógica.

Discusión: En discusión de los resultados se presentan los argumentos que sustentan los resultados de la investigación. Se examinan e interpretan los resultados y se sacan las contribuciones derivadas de esos resultados con los respectivos argumentos que las sustentan. Se contrastan y triangulan los resultados con los referentes teóricos, justificando la creación de conocimiento como resultado del trabajo.

Conclusiones. Se presenta un resumen, sin argumentos, de los resultados obtenidos.

Referencias. Al final del trabajo se incluirá una lista denominada "Referencias"; la veracidad de estas citas, será responsabilidad del autor o autores del artículo. Recuerde que toda cita que utiliza en el contenido del manuscrito debe estar referenciada. En caso de las referencias estas deben ser citadas en el texto, según normas APA Séptima edición. Debe evitarse referencia de tesis de pregrado y postgrado además de comunicaciones y documentos privados de difusión limitada, no universalmente accesibles.

INSTRUCCIONES DE ENVÍO

Para enviar un artículo es necesario que el documento cumpla estrictamente con los lineamientos de formato y de contenido anteriormente especificados. Los trabajos deben ser entregados vía electrónica a la dirección de la revista: (<http://ojs.unemi.edu.ec/>) y al correo de la revistapsicología@unemi.edu.ec. Para mayor información dirigirse a las oficinas de la Revista Psicología UNEMI, o comunicarse por los teléfonos +59 3 0984396325. En caso de requerirlo, escribir al correo electrónico antes mencionado.

PROCESO EDITORIAL

1.Recepción de artículos. El Comité Editorial efectuará una primera valoración editorial consistente en comprobar la adecuación del artículo a los objetivos de la revista, así como el cumplimiento de los requisitos establecidos en las normas de publicación. El Comité Editorial hará las correcciones pertinentes, sin alterar el contenido del mismo. Si encontrara fallas que pudieran afectarlo, las correcciones se harán de mutuo acuerdo con su autor. La recepción del artículo no supone su aceptación.

2.Sistema de revisión por pares (peer review). Los artículos preseleccionados serán sometidos a un proceso de arbitraje de pares ciegos. Se asignarán dos o más revisores especializados en la materia, que evaluarán el artículo de forma confidencial y anónima (doble ciego), en cuanto a su contenido, aspectos formales, pertinencia y calidad científica, (checklist para revisores) La aceptación definitiva del manuscrito está condicionada a que los autores incorporen en el mismo todas las correcciones y sugerencias de mejora propuestas por los árbitros.

3.Decisión editorial. Los criterios para la aceptación o rechazo de los trabajos son los siguientes:

- a) Originalidad;
- b) Precisión en el tema;
- c) Solidez teórica;
- d) Fiabilidad y validez científica de los instrumentos utilizados
- e) Justificación de los resultados;
- f) Impacto e innovación al conocimiento científico y aportes futuros;
- g) Calidad de la escritura;
- h) Presentación de las tablas y figuras; y
- i) Referencias según normas APA séptima edición. Finalizado el proceso de evaluación, se notificará al autor principal la aceptación o rechazo del trabajo.

Los autores del artículo recibirán una constancia de la aceptación para la publicación previo la firma de la sesión de derechos de autor que se enviará luego de la aceptación del mismo. Una vez publicado los artículos pueden visualizar en el OJS de la revista. Los trabajos no aceptados serán devueltos a sus autores indicándoles los motivos de tal decisión.

Revista

PSICOLOGÍA

Volumen 10 - Número 19, Julio - diciembre, 2026

UNEMI

UNEMI

UNIVERSIDAD ESTADAL DE MILAGRO

Centro de **Recursos para el Aprendizaje y la Investigación**
Editorial Universitaria



EDITORIAL UNIVERSITARIA

Dirección: Cdla. Universitaria Km. 1 ½ vía Km.26

Conmutador: (04)2974317 – (04)2970881

UNEMI: MSc. Carmen Zambrano Villalba

Cel: 0984396325 - ext: 9169. Email: revistapsicologia@unemi.edu.ec

<http://ojs.unemi.edu.ec/index.php/faso-unemi>

[f/CRAIUnemi](https://www.facebook.com/CRAIUnemi) | [X@j/CRAIUNEMIEC](https://www.instagram.com/CRAIUNEMIEC)